



MINISTERUL
EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII



Modulul I.

PROIECTAREA DIDACTICĂ

Cuprins

Introducere	3
1. Curriculum centrat pe competențe – repere generale	5
1.1. Competențele secolului XXI – o abordare integrată	5
1.2. Curriculum-ul centrat pe competențe – proces și produs	11
2. Proiectarea didactică între tradiție și modernizare	15
2.1. Aspecte relevante în domeniul proiectării didactice: practică și valorificare.....	15
2.2. Proiectarea curriculum-ului la decizia școlii în contextul motivării elevului/elevei	23
2.3. Valorificarea tehnologiei informației și comunicării în proiectarea didactică	29
3. Proiectarea educațională în relația curriculum – evaluare modernitate	40
3.1. Elemente de modernizare a proiectării evaluării. Proiectarea evaluării centrate pe competențe	40
3.2. Proiectare diferențiată și individualizată	46
4. Proiectare didactică și integrare curriculară	51
4.1. De la disciplinar și interdisciplinar	51
4.2. Transdisciplinaritatea – o necesitate	60
Bibliografie	64
Sarcini didactice	67
Test de evaluare	70

Introducere

Modulul 1 "Proiectarea didactică" își propune să răspundă la întrebările: *Cum proiectăm curriculum-ul în contextul dezvoltării competențelor elevilor?*, *Cum planificăm învățarea pentru a asigura motivația elevilor?*, *Cum proiectăm curriculum-ul la decizia școlii pentru a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor?*, *Cum realizăm proiectarea diferențiată și individualizată?*, *Care sunt cele mai eficiente modalități de integrare curriculară?*

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

La finalul parcurgerii Modulului 1 – "Proiectarea didactică", participanții la cursul de formare vor fi capabili:

- să elaboreze proiecte didactice de lungă durată la disciplina/disciplinele predate, inclusiv cele opționale;
- să proiecteze, să implementeze și să evalueze curriculum-ul la decizia școlii;
- să proiecteze sarcinile și experiențele de învățare pentru formarea de competențe (cunoștințe, abilități/îndemânări, atitudini) la elevi;
- să proiecteze, să implementeze și să evalueze propuneri didactice interdisciplinare și crosscuriculare;
- să proiecteze și să implementeze procesul de evaluare (inițială, continuă, formativă, finală) și să utilizeze rezultatele evaluării în activitatea didactică și pedagogică.

Structurarea modulului (prin conținuturi și activitățile practice) se focalizează pe necesitatea *proiectării curriculum-ului centrat pe competențe*, asupra nevoii de valorificare a inovațiilor în domeniul proiectării curriculare, a integrării tehnologiilor informatice și de comunicare încă din etapa de planificare și a integrării curriculare, ca cerință a învățământului modern.

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

Cum utilizăm acest modul ?

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

Provocare	<i>Această secțiune are rolul de a vă stârni interesul în legătură cu tema abordată, evocând reprezentări și idei pe care secțiunile ulterioare vă vor ajuta să le restructurați, reinterpretați și reconstruiți în noi structuri cognitive.</i>
Repere teoretice	<i>Această secțiune abordează cadrul conceptual al temei, conținând repere teoretice, informații de ultimă oră referitoare la problematica pusă în discuție.</i>
Aplicații	<i>Această secțiune presupune ca, în interacțiune cu colegii, să identificați modalitățile de înțelegere și aplicare în comun a celor învățate.</i>
Teme de reflecție	<i>Această secțiune vă pune în situația de a gândi asupra unor aspecte concrete ale utilității, aplicabilității și extensiei informațiilor furnizate.</i>
Sumar	<i>Această secțiune vă oferă un rezumat al informațiilor prezentate în cadrul unității de învățare și temei de studiu.</i>

Unitatea de învățare 1. Curriculum centrat pe competențe - repere generale

Tema 1.1. Competențele secolului XXI – o abordare integrată

Provocare



Citește cu atenție următoarea povestire:

„O veche legendă amerindiană povestește despre un viteaz care a găsit într-o zi un ou de vultur și l-a pus într-un cuib de pui de preerie. Puiul de vultur a văzut lumina zilei odată cu puii de preerie și a crescut alături de ei. Toată viața lui tânărul vultur a făcut exact ceea ce făcea un pui de preerie: ciugulea insecte și scurma după răme în pământ. Cloncănea și cârâia exact ca un veritabil pui de preerie. Iar când zbura stârnea un nor de pene pe o distanță de câțiva metri. Până la urma, acesta era stilul de zbor al puilor de preerie.

Anii au trecut și vulturul a crescut. Într-o zi a văzut o pasăre minunată care plana în înaltul cerului albastru, fără nori. Elegantă, pasărea uriașă se rotea mișcându-și încet aripile aurii.

- Ce pasăre minunată! a exclamat vulturul nostru către prietenii lui puii. Ce este?
- Țsta-i un vultur, regele păsărilor, a cloncănit unul dintre pui. Dar ar fi bine să o lași baltă. Tu n-ai să fii niciodată un vultur.

Și uite așa vulturul a uitat de pasărea magnifică și a murit, convins fiind că este un pui de preerie.”



Reflectează asupra acestei povestiri, din perspectiva traseului parcurs de la a învăța, a învăța să înveți la a învăța să fii.

Repere teoretice

Competența se definește ca și capacitatea unei persoane sau a unui grup de persoane de a realiza o sarcină – de învățare, profesională sau socială – la un nivel de performanță prestabilit de un standard, într-un context dat. Competențele sunt de diferite tipuri, grade și niveluri de dezvoltare.

Competența cheie se definește ca fiind un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea sa personală, pentru cetățenie activă, pentru incluziune socială și angajare pe piața muncii (Official Journal of the European Union – decembrie, 2006).

În diferite lucrări de specialitate și documente oficiale europene și naționale se întâlnesc interpretări variate ale conceptului de competență.

Unul dintre modelele cele mai discutate este acela care definește competența pe trei dimensiuni: *cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini*.

- ✚ *Cunoștințele*: asigură nucleul teoretic și conceptual al competenței, variate tipuri de cunoștințe (declarative, procesuale, strategice, metacognitive) conducând la diferite tipuri de abilități.
- ✚ *Capacități și deprinderi*: reprezintă latura acțională a competenței; ele se distribuie pe un registru variat, de la deprinderi/structuri algoritmice până la strategii de abordare inovativă a problemelor.
- ✚ *Atitudinile*: reprezintă dimensiunea comportamentală, felul de a fi sau de a se comporta, de a reacționa la diferitele situații și probleme.

Aplicația 1

Selectează/alege din curriculum-ul școlar al treptei de învățământ la care predai, de la disciplina/disciplinele predate o competență specifică. Explică competența aleasă după modelul de mai jos:



Competența aleasă:		
Cunoștințe	Capacități și deprinderi	Atitudini

Competențele-cheie sunt definite ca acel „pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care toată lumea are nevoie pentru dezvoltarea și împlinirea personală, incluziune și angajare. Acestea ar trebui să fie dezvoltate până la terminarea/finalizarea educației sau formării obligatorii și ar trebui să constituie fundația procesului viitor de învățare, ca parte a învățării pe tot parcursul vieții.

Bazele dezvoltării competențelor cheie se pun în educația timpurie, care trebuie să urmărească dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă a limbajului și comunicării, precum și dezvoltarea capacităților și a atitudinilor în învățare.

Sunt considerate ca și competențe ale secolului XXI:

- **a învăța să știi/să cunoști:** a stăpâni instrumentele cunoașterii; instrumentele esențiale ale învățării pentru comunicare și exprimare orală, citire, scris socotit și rezolvare de probleme, a poseda în același timp o cunoaștere vastă, dar și aprofundată a unor domenii principale; a înțelege drepturile și obligațiile specifice unei societăți democratice. Cel mai important aspect al acestui pilon este considerat însă a învăța să învețe. Metodologia învățării devine mai importantă decât conținutul în sine în contextul în care cunoștințele se multiplică cu repeziciune și selecția devine în mai mare măsură o problemă de decizie individuală, decât socială.

- ***a învăța să faci:*** a-ți însuși deprinderile necesare pentru a practica o profesie și a-ți însuși competențele psihologice și sociale necesare pentru a putea lua decizii adecvate diverselor situații de viață; a te integra în viața socială și în lumea muncii, participând la piețele locale și globale; a folosi instrumentele tehnologiilor avansate; a-ți satisface nevoile de bază și a acționa pentru îmbunătățirea calității vieții personale și sociale.
- ***a învăța să muncești împreună:*** a accepta interdependența ca pe o caracteristică a mediilor sociale contemporane; a preveni și a rezolva conflictele; a lucra împreună cu ceilalți pentru atingerea unor obiective comune, respectând identitatea fiecăruia; a participa activ la viața și conducerea comunității și a crea o familie sănătoasă și armonioasă.
- ***a învăța să fii:*** a-ți dezvolta personalitatea și a fi capabil să acționezi autonom și creativ în diverse situații de viață; a manifesta gândire critică și responsabilitate; a valoriza cultura și a depune eforturi pentru dezvoltarea propriilor capacități intelectuale, fizice, culturale; a manifesta simț estetic și a acționa pentru menținerea unui climat de pace și înțelegere.
- ***a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea:*** a cunoaște, a reflecta și a acționa asupra realității, a adopta și a o transforma; a proteja mediul înconjurător și a acționa pentru o societate non-discriminatorie; a dezvolta solidaritatea și coeziunea socială.

Aplicația 2

Analizează împreună cu colegii din aceeași arie curriculară componentele competențelor cheie prezentate mai sus și arată în ce fel contribuie aceasta la dobândirea lor. Centralizează răspunsurile fiecărei echipe în tabelul de mai jos:



Aria curriculară	Contribuții
Limbă și Comunicare	
Matematică și Științe	
Educație socioumană	
Arte	
Tehnologii	
Sport	
Consiliere și dezvoltare personală	

Învățarea depășește cadrul formal al școlii și se extinde semnificativ, ca proces și cuantumul al achizițiilor, către alte sfere, non-formale sau informale; sursele și mediile de învățare suferă mutații semnificative și de înțelegerea acestui lucru depinde în mare măsură succesul învățării. Învățarea nu mai este doar apanajul elevilor, fiind concentrată, ca activitate, mai ales în prima parte a vieții; evoluția și caracteristicile societății contemporane au condus la afirmarea și necesitatea ideii de învățare pe tot parcursul vieții.

Organizarea învățării pe criteriul disciplinelor formale clasice devine insuficientă într-o lume dinamică și complexă, caracterizată de explozia informațională și de dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor. O învățare dincolo de discipline, de rigiditatea canoanelor academice tradiționale poate fi mai profitabilă din perspectiva nevoilor omului contemporan.



Temă de reflecție:

Cum se pot valorifica achizițiile din sfera nonformală și informală în proiectarea curriculum-ului centrat pe competențe?

Sumar:

- Competență = capacitatea de a realiza o sarcină la un anumit nivel de performanță;
- Competență cheie = ansamblu de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini;
- Competențele cheie au caracter transdisciplinar;
- Formarea competențelor valorifică dimensiunea formală, nonformală și informală a educației.

Tema 1.2. Curriculum-ul centrat pe competențe – proces și produs

Provocare

„Nu există cunoaștere înnăscută, pentru motivul că nu există copac care să iasă din pământ cu frunze și fructe.”

Voltaire

Cunoașterea și învățarea sunt procese care presupun parcurgerea unor etape, construcție și reconstrucție. Proiectarea curriculum-ului nu se poate realiza în absența înțelegerii modului în care se acestea se structurează.



Repere teoretice

Un nou curent de gândire a apărut și a evoluat rapid mai ales în anii '80, curent care și-a propus să “deslușească” psihicul uman. Noua direcție de cercetare s-a numit știința cogniției; ea este definită ca studiul principiilor după care entități inteligente interacționează cu mediul. Deoarece presupune o perspectivă transdisciplinară a mai multor domenii de cunoaștere, precum: antropologie, psihologie, informatică, adesea se utilizează pluralul pentru a numi acest nou câmp de cercetare: științele cognitive.

În contextul evoluțiilor teoretice descrise anterior, necesitatea de a forma și dezvolta competențe prin procesul de învățământ este astăzi acceptată ca imperioasă în majoritatea sistemelor educaționale. Problemele majore care apar țin, pe de o parte, de modul de organizare și definire a acestor competențe pentru a putea fi descrise și “operaționalizate” și, pe de altă parte, de identificarea acelor modalități (tehnologii) ce conduc la formarea în realitate a competențelor descrise.

Anticipând parțial posibilitatea aplicării practice a acestor dezvoltări teoretice, curriculum-ul la nivelul învățământului din Republica Moldova a fost structurat **pe competențe**.

Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare/învățare și evaluare. Acesta permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: competența, în măsură să orienteze demersurile tuturor agenților implicați în procesul de educație. Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, în construcția modului de derivare a competențelor s-a pornit de la o diferențiere cât mai fină a secvențelor unui proces de învățare.

Astfel, s-au avut în vedere următoarele **șase secvențe** vizând structurarea operațiilor mentale: **percepție, interiorizare primară, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă.**

Categoriilor de secvențe prezentate anterior le corespund categorii de competențe organizate în jurul câtorva verbe definatorii, și anume:

Receptarea: poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: identificarea de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, conexiuni; nominalizarea unor concepte, relații, procese; culegerea de date din surse variate; definirea unor concepte.

Prelucrarea primară (a datelor): poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor date, stabilirea unor relații; calcularea unor rezultate parțiale; clasificări de date; reprezentarea unor date; sortarea-discriminarea; investigarea, explorarea; experimentarea.



Temă de reflecție:

Pentru propria disciplină, particularizează și exemplifică conceptele operaționale corespunzătoare etapei de prelucrare primară.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Algoritmizarea: poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: reducerea la o schemă sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; remarcarea unor invarianți; rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare.

Exprimarea: poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei, concepte, soluții; argumentarea unor enunțuri; demonstrarea.

Prelucrarea secundară (a rezultatelor): poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale: compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situații; elaborarea de strategii; relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.

Transferul: poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale: aplicarea; generalizarea și particularizarea; integrarea; verificarea; optimizarea; transpunerea; negocierea; realizarea de conexiuni complexe; adaptarea și adecvarea la context.

Aplicatia 3

Selectează/alege din curriculum-ul școlar al treptei de învățământ la care predai, de la disciplina/disciplinele predate o competență specifică și unitățile de competență aferente. Identifică modul în care acestea se raportează la operațiile mintale descrise anterior:



Sumar:

- Proiectarea curriculum-ului centrat pe competențe valorifică rezultatele științelor cognitive.
- Structurarea operațiilor mintale se realizează în șase secvențe: **percepție, interiorizare primară, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă.**
- Unitățile de competență ale curriculum-ului școlar concretizează și valorifică prin concepte operaționale modul de structurare a cunoașterii.

Unitatea de învățare 2. Proiectarea didactică între tradiție și modernizare

Tema 2.1. Aspecte relevante în domeniul proiectării didactice: practică și valorificare

Provocare

Gândește-te la jocul de șah: avem doi jucători profesioniști, piese, un repertoriu de mutări. Care este secretul succesului în acest joc? De ce pierdem, chiar dacă avem un repertoriu de mutări cel puțin la fel de bun ca a adversarului?

Pentru că sunt la fel de importante atât mutările, cât și planul/ strategia de joc!



Repere teoretice

Proiectarea curriculară este un concept care desemnează activitatea prin care se anticipează acțiunile, operațiile care asigură funcționarea sistemului de învățământ și a procesului de învățământ atât la nivel general, specific/intermediar și concret/operațional conform finalităților elaborate în termeni de politică educațională.

Cu alte cuvinte, prin intermediul proiectării curriculare se detaliază elementele componente ale unui program de instruire astfel încât acesta să conducă la rezultatele așteptate. Un astfel de program de instruire cuprinde:

- obiectivele,
- conținuturile,
- strategiile de dirijare a învățării,
- modalitățile de evaluare a rezultatelor.

Proiectarea se realizează la diferite niveluri de generalitate astfel încât se pot diferenția:

Proiectarea globală, careia îi spunem curriculară pentru că se raportează la perioade mari de instruire cum ar fi treptele de școlaritate și este realizată de experți la nivel central, iar rezultatele ei sunt planurile de studii, curricula, manualele și alte auxiliarele curriculare.

Proiectarea secvențială se referă la procesele de instruire derulate pe o perioadă de un an școlar, semestru, unitate de învățare, lecție sau secvență de instruire de tipul lecției. Se înțelege că demersul de proiectare secvențială este atributul profesorului, fără a exclude însă obligația acestuia de a studia cu maximă responsabilitate planurile de studii și curriculum-ul.

Cu atât mai mult, curriculumul centrat pe competențe reclamă din partea profesorului abilitatea de a realiza demersul de proiectare în sens direct de la designul curricular (proiectarea globală) spre designul pedagogic (procesul instructiv-educativ pe o anumită secvență) atunci când va realiza predarea/învățarea și în sens invers, de la designul pedagogic înapoi, spre designul curricular atunci când va realiza proiectarea activităților de evaluare.

Proiectarea secvențială este strict proiectarea proceselor educaționale realizate în interiorul sistemului de învățământ. Ea vizează proiectarea anuală, semestrială, a unității de învățare, a lecției, dar și la nivelul cel mai detaliat al secvenței de lecție atunci când pune în corespondență un obiectiv operațional cu conținutul selectat pentru realizarea lui, cu situația de învățare concepută în acest scop și cu instrumentul de evaluare a performanței de învățare care trebuie atinsă pentru realizarea obiectivului.

Proiectul de lungă durată, pe baza planului cadru și a ghidului de implementare a curriculum-ului școlar, este un document administrativ care asociază în mod personalizat elemente ale curriculum-ului (competențe specifice, unități de competență, conținuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către profesor/profesoară). Aceasta presupune:

- realizarea asocierilor între competențe specifice, unități de competență și conținuturi;
- împărțirea în secvențe de conținut;
- stabilirea succesiunii parcurgerii secvențelor de conținut;
- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare secvență de conținut, în concordanță cu competențele și conținuturile vizate.

Aplicatia 4

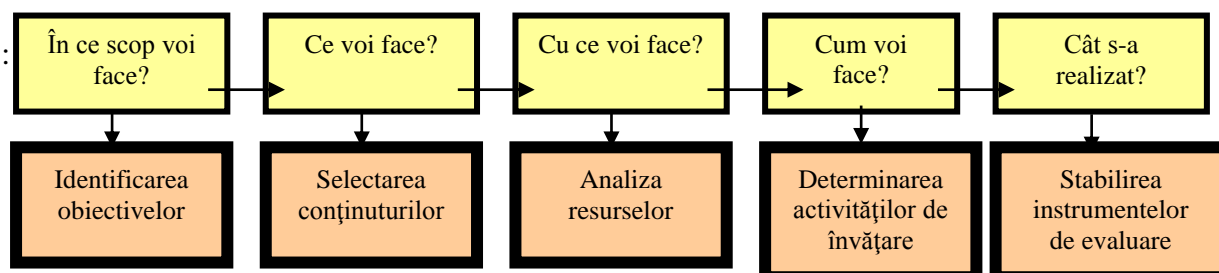
Realizează o secvență de planificare anuală pentru disciplina pe care o predai, pe structura:



Secvența	Unități de competență	Conținuturi	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații de conținut

Proiectarea secvențelor de conținut

Proiectarea secvențelor de conținut presupune parcurgerea de către profesor/profesoară a următorilor pași:



Aplicatia 5

Proiectează o secvență de conținut pentru disciplina pe care o predai, pe structura:



Unități de competențe	Conținuturi (detalieri)	Activități de învățare	Resurse	Evaluare

Proiectarea activității didactice parcurge următoarele etape:

- formularea obiectivelor operaționale, derivate din subcompetențe;
- ordonarea logică a conținutului și proiectarea situațiilor de învățare;
- prefigurarea structurii lecției, a secvențelor acesteia, ordonarea logică a situațiilor de învățare;
- alcătuirea materialelor pentru activitatea personală a elevilor.



Temă de reflecție:

***Comentează afirmația lui Alan Lakein:
„Planificarea este aducerea viitorului în prezent,
astfel încât poți acționa asupra sa, acum.”***

Cercetările din ultimele decenii relaționează intim proiectarea lecției cu principiile psihologiilor cognitive și ale abordării constructiviste a învățării. Piaget a demonstrat că învățăm să dăm sens lumii înconjurătoare folosind conceptele pe care le avem deja. În acest proces de atribuire de sens, renunțăm la vechile idei și, astfel, ne îmbogățim capacitatea de asimilare a lucrurilor noi din lumea din jur.

Teoria lui Piaget pleacă de la ideea că dezvoltarea copilului implică întărirea structurilor cognitive ale copilului, cu alte cuvinte, a schemelor mentale, „hărților” sau a rețelei de concepte de înțelegere și de reacție la experiențele fizice din propriul mediu. Meditând asupra experiențelor, capacitatea noastră de înțelegere depinde de lumea în care trăim. Fiecare dintre noi generează propriile „reguli ” și „modele mentale”, pe care le folosim pentru a da sens experiențelor la care suntem supuși. Prin urmare, învățarea implică adaptarea modelelor noastre mentale la noile experiențe.

În acest context, proiectarea didactică trebuie să faciliteze demersul de valorificare, construcție și reconstrucție a experiențelor anterioare. Modelul trifazic de proiectare a lecției explicat în

rândurile de mai jos reprezintă o utilă exemplificare a modului în care profesorul/profesoara poate gândi lecția, pornind de la modul în care elevul/eleva construiește propria învățare. Acesta are la bază următoarele principii:

- învățarea înseamnă căutarea înțelesului. Prin urmare, învățarea trebuie să pornească de la lucrurile în jurul cărora elevii încearcă să construiască semnificații;
- semnificația necesită înțelegerea întregului, ca și a părților care intră în componența întregului. Astfel, procesul de învățare se focalizează pe conceptele primare, nu pe date izolate;
- pentru a preda bine, trebuie să înțelegem modelele mentale pe care elevii le folosesc pentru a percepe lumea și premisele de la care pornesc pentru a spijini aceste modele;
- scopul învățării este ca individul să-și construiască propriile semnificații, nu să memoreze răspunsurile „corecte” și să îngurgiteze semnificațiile altuia.

Pentru că elevii folosesc cunoștințele pe care deja le dețin (chiar dacă unele concepte pot fi incomplete sau idei preconcepute), cadrele didactice trebuie să înceapă fiecare lecție scoțând la suprafață conceptele deja dobândite ale elevilor și pregătindu-i să învețe, punându-le întrebări și pregătind terenul pentru completarea vechilor cunoștințe cu altele noi.

Știind că elevii învață prin construirea sensului, de exemplu explorând și întrebând, cadrele didactice trebuie să încurajeze acest tip de activitate. Și pentru că explorarea este un tip de activitate care poate fi însușită și perfecționată, cadrele didactice ar trebui să le arate elevilor cum să investigheze, să pună întrebări, să caute și să examineze informația. În final, din moment ce procesul de învățare ne schimbă vechile idei și lărgeste capacitatea de a reține noi lucruri, elevii trebuie încurajați să reflecteze asupra a ceea ce au învățat, să examineze implicațiile, să le aplice într-o manieră folositoare și să-și modifice înțelegerea față de un anumit subiect.

Modelul trifazic al proiectării lecției (Steele, Meredith și Temple, 1998) presupune parcurgerea a trei etape, indisolubil legate.

Evocarea urmărește următoarele scopuri:

- *să aducă la suprafață cunoștințele deja dobândite ale elevilor;*
- *să stabilească scopurile învățării;*
- *să focalizeze atenția elevilor pe subiect;*
- *să furnizeze un context pentru noile idei;*
- *să evalueze informal ceea ce știu deja, inclusiv concepțiile greșite.*

O dată ce începe lecția, profesorul/profesoara îndrumă elevul/eleva să pună întrebări, să descopere, să înțeleagă materialul, să găsească răspuns unor întrebări mai vechi și să formuleze noi întrebări și răspunsuri.

Numim această a doua fază a lecției **Realizarea sensului**. Scopurile acesteia sunt:

- să compare așteptările cu ceea ce se afirmă în lecția nouă;
- să revizuiască așteptările și să creeze unele noi;
- să identifice zonele cheie;
- să monitorizeze modul individual de gândire;
- să tragă concluzii asupra materialului;
- să creeze conexiuni personale cu lecția;
- să pună noile conținuturi sub semnul întrebării.

La sfârșitul lecției, odată ce elevii ajung să înțeleagă ideile prezentate, profesorul/profesoara îi încurajează să reflecteze asupra conținutului învățării, îi întrebă ce înseamnă cele învățate pentru ei, cum și-au schimbat perspectiva și cum pot folosi noile cunoștințe, abilități în viața de zi cu zi. A treia fază este deci reflecția. Scopurile ei sunt:

- să rezume ideile principale;
- să deslușească ideile;
- să facă opiniile cunoscute;
- să aducă în prim plan răspunsurile personale;
- să testeze ideile;
- să evalueze învățarea;
- să pună întrebări suplimentare;
- să identifice aplicații.

Aplicația 6

Gândește-te la o lecție ce urmează a fi predată și răspunde la următoarele întrebări:

Cum se leagă de alte subiecte pe care le-au studiat elevii sau cum se dezvoltă abilități pe care le-au dobândit anterior?



Cum îi pregătește pentru înțelegerea altor subiecte din această disciplină?

Cum se leagă de experiențele și interesele lor personale?

În ce strategii de învățare și procese de grup îți propui să antrenezi elevii?

Ce resurse vor fi necesare pentru activitățile din cadrul lecției ?

Cum vor fi grupați elevii pe timpul lecției?

Cum vor fi îndrumați elevii să formuleze întrebări și scopuri pentru a învăța?

Cum vei focaliza atenția elevilor asupra subiectului? Cum le vei stârni curiozitatea?

Cum vor folosi elevii cele învățate la lecție? Cum voi ghida elevii să pună în practică abilitățile sau să opereze cu conceptele nou introduse?

Sumar

- Proiectarea curriculară este un concept care desemnează activitatea prin care se anticipează acțiunile, operațiile care asigură funcționarea a procesului de învățământ atât la nivel general, specific/intermediar și concret/operațional;
- Proiectarea se realizează la diferite niveluri de generalitate: globală și secvențială;
- Proiectarea secvențială presupune: proiectarea anuală, proiectarea secvenței de conținut și proiectarea lecției.

Tema 2.2. Proiectarea curriculum-ului la decizia școlii în contextul motivării elevului/elevei

Provocare

Dă câte un titlu situațiilor prezentate prin imaginile următoare, gândindu-le ca pe situații de învățare:



Repere teoretice

Curriculum la decizia școlii (CDS) – ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare pe care fiecare școală le propune în mod direct elevilor săi în cadrul ofertei curriculare proprii.

Categoriile de curriculum-ul la decizia școlii sunt următoarele:

- *Curriculum extins* – are la bază întregul curriculum al disciplinei, atât elementele de conținut obligatorii, cât și cele facultative. Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină, se asigură prin îmbogățirea ofertei de conținuturi prevăzute de curriculumul.
- *Curriculum nucleu aprofundat* – are la bază exclusiv trunchiul comun, respectiv elementele de conținut obligatorii. Diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin reluarea și aprofundarea curriculumului nucleu, respectiv prin diversificarea experiențelor și activităților de învățare.

- *Curriculum elaborat în școală* – conține, cu statut opțional, diverse discipline de studiu propuse de instituția de învățământ, sau alese de aceasta din lista elaborată la nivel de minister. Fiecare profesor/profesoară are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculum-ului, funcție de condițiile concrete în care se va desfășura activitatea didactică. Disciplinele opționale se pot proiecta în viziune monodisciplinară, la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare.

Aplicatia 7

Ce fel de cursuri opționale s-au propus până acum în școala voastră? Cum s-a decis oferta de cursuri opționale ?



Au fost unii elevi mai avantajați de cursurile propuse decât alții? Dacă da, în ce sens?

Cum te-ai putea asigura că opționalele pe care le propui răspund egal preferințelor fiecărui copil de la școală voastră și că ele reflectă interesele și nevoile fiecărui grup din comunitatea pe care o deservește școala?

Proiectarea curriculum-ului la decizia școlii presupune identificarea răspunsului la următoarele întrebări:

Grupul țintă	Cine va învăța?
Competența	Ce va ști să facă la sfârșitul cursului?
Circumstanțele	În ce condiții va ști să facă acele lucruri?
Performanța	Cât de bine?

Structura Curriculum-ului de opțional:

- Pentru **Argument**, se va redacta 1/2 - 1 pagină care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc.
- În cazul **competențelor și al conținuturilor**, proiectarea curriculară variază în funcție de tipul de opțional propus. Astfel:
 - o **opțional de aprofundare**: Pentru anumite competențe menționate în Cadrul de referință al Curriculum-ului național se pot proiecta conținuturi noi care vor conduce la aprofundarea competențelor respective. În curriculum-ul de opțional se vor trece deci competențele existente în Cadrul de referință și se vor adăuga noi conținuturi care contribuie la formarea competenței/competențelor respective;
 - o **opțional de extindere**: Pornind de la competențele generale ale disciplinei (definite în Cadrul de referință) se vor deriva noi competențe specifice care vor fi realizate prin operarea cu noi conținuturi vizând teme, capitole etc. care nu sunt cuprinse în Cadrul de referință. În curriculum-ul de opțional se vor trece deci noi competențe specifice, în corelare cu acelea deja existente în Cadrul de referință, precum și conținuturi cu ajutorul cărora se pot construi aceste competențe;
 - o **opțional ca disciplină nouă**: Se vor izola teme, capitole, unități de informație cu care operează respectiva disciplină și ne vom pune apoi întrebarea "de ce dorim parcurse aceste conținuturi?". Răspunsul la întrebare trebuie dat în termeni de competențe pe care le dorim formate la elevi (de exemplu, "*pentru identificarea fenomenului x în scopul de a sau pentru evaluarea procesului y în vederea optimizării ...*");

- o **opționalul ca temă integratoare**: se proiectează asemănător celui de mai sus (tipul C) cu diferența că unitățile de conținut vor cuprinde informații din mai multe discipline/domenii, iar competențele vizate vor fi în genere competențe de integrare și transfer.
- Pentru un opțional de o oră pe săptămână este rezonabil să fie definite și urmărite 6-8 competențe specifice care vor fi formulate după modelul celor din Cadrul de referință al CN dar nu vor fi reluări ale acestora. O competență specifică este corect formulată dacă ea definește un rezultat așteptat al instruirii care poate fi performat și verificat.
- **Sugestiile metodologice** vor include tipuri de activități de învățare (care sunt recomandate pentru formarea competențelor) precum și modalități de evaluare. Din această perspectivă, vor fi trecute tipurile de probe care se potrivesc opționalului propus (de ex. probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). NU vor fi incluse probele ca atare.
- Va fi inclusă, deasemenea, o listă cu **valori și atitudini** preconizate a fi formate în cadrul cursului opțional.
- În cazul în care opționalul este prevăzut pentru întreg liceul, se vor defini și **competențe generale** din care se vor deriva competențe specifice pentru fiecare an de studiu.

Aplicatia 8

Citește prezentarea curriculum-ului pentru opționalul *Educație pentru toleranță* și răspunde la întrebările de mai jos:



Care sunt două dintre cele mai puternice argumente în favoarea cursului opțional propus?

a. Ce vor ști să facă elevii la sfârșitul cursului?

b. La ce competențe cheie/ transversale contribuie cu prioritate acest curs?



Temă de reflecție:

Cum ai argumenta utilitatea unei discipline de dezvoltare a culturii emoționale la clasa a V-a, într-o școală din mediul rural? Dar într-o școală din mediul urban? Notează cel puțin două argumente în favoarea unei astfel de discipline.

Ce competențe ți-ai propune să dezvolti printr-un astfel de curs la elevii de clasa a V-a?

Sumar:

- **Curriculum la decizia școlii (CDS)** – ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare pe care fiecare școală le propune în mod direct elevilor săi în cadrul ofertei curriculare proprii.
- Categoriile de curriculum-ul la decizia școlii: opțional de aprofundare, opțional de extindere, opțional ca disciplină nouă, opționalul ca temă integratoare
- În cadrul curriculum-ului la decizia școlii, profesorul/profesoara poate deveni conceputor de curriculum.

Tema 2.3. Valorificarea tehnologiei informației și comunicării în proiectarea didactică

Provocare

Interpretează următoarele metafore:



- 1. Calculatorul este o enciclopedie universală în care putem găsi toate cunoștințele achiziționate până în prezent.***
- 2. Calculatorul este un mediu de experimentare.***
- 3. Calculatorul este reglator al activității de învățare.***

Repere teoretice

Elevii cărora le predăm astăzi s-au născut într-o societate care este complexă atât din punct de vedere tehnologic, cât și informațional. În cadrul familiilor, calculatoarele se folosesc din ce în ce mai mult, pentru învățare, recreare, management sau pur și simplu pentru comunicare, tehnologiile devenind din ce în ce mai ieftine, mai mobile și mai accesibile tuturor vârstelor.

Lumea elevilor noștri este din ce în ce mai bine conturată de abilităților lor de a comunica, de a achiziționa informații, de a accesa și de a manipula aceste informații folosind calculatorul, de a răspunde creativ la tehnologiile noi.

Folosirea TIC în cadrul lecțiilor nu implică neapărat schimbarea metodelor de predare și obținerea rezultatelor diferite, ci, mai degrabă, folosirea metodelor potrivite.

Atât importanța, cât și dificultățile pe care le implică integrarea tehnologiei informației și comunicării în procesul de predare – învățare în zilele noastre sunt indiscutabile, cu atât mai mult cu cât se așteaptă de la sistemul de învățământ să pregătească elevii pentru folosirea eficientă a calculatoarelor în viața de zi cu zi. Aceste abilități nu sunt dezvoltate neapărat separat, ci pot fi integrate în actul educativ, fiind dobândite în timp și folosite ca instrument de învățare. Deși importanța folosirii TIC în cadrul lecțiilor este recunoscută de majoritatea profesorilor, integrarea efectivă a acestora în lecții nu este ușoară, presupunând o pregătire și o documentare prealabilă serioasă.

Aplicația 9

Ce dificultăți ai întâmpinat sau crezi că vei întâmpina în utilizarea TIC în procesul de predare-învățare?



Problemele care pot apărea includ accesul la echipamentele tehnice (școli din zonele rurale care nu au calculatoare suficiente sau suficient de performante, lipsa conexiunii la internet etc.), abilitățile tehnice reduse ale cadrului didactic, reticența elevilor sau a cadrelor didactice față de calculatoare etc. Cu toate acestea, este important ca toți profesorii să dobândească aceste competențe atât de necesare pentru îmbunătățirea și diversificarea actului educativ, prin păstrarea unei colaborări permanente între cadrul didactic și specialistul în calculatoare, prin depășirea propriilor prejudecăți în privința utilizării tehnologiei, prin dezvoltarea infrastructurii informatice locale.

Integrarea TIC în lecții îi oferă elevului/elevei posibilitatea de a deține controlul accesului la resursele electronice și de a face propria selecție a informației; de asemenea, sintetizarea informațiilor din mai multe surse va contribui la dezvoltarea capacității de a selecta, de a compara și de a combina cele mai bune dintre acestea.

Lecțiile care integrează tehnologia informației și comunicării vor implica elevii prin metode care nu erau posibile înainte de apariția calculatoarelor, pot facilita progresul școlar, pot crea noi posibilități de învățare și extind interacțiunea în cadrul comunităților locale și globale.

Integrarea TIC în lecții se face pentru a le oferi elevilor posibilitatea de a:

- explora și experimenta;
- gândi și lucra creativ;
- analiza și planifica;
- folosi feedback-ul și autoevaluarea;
- dobândi noi cunoștințe;
- comunica eficient cu alte persoane;

- interacționa cu comunitatea locală și globală.

Profesorii joacă un rol foarte important în integrarea corectă a tehnologiei informației și comunicării în clasă, evaluând eficiența tehnologiilor disponibile și luând decizii în privința momentului și a modului de aplicare în clasă. Cadrele didactice pot folosi instrumentele și resursele TIC pentru:

- a motiva și a implica elevii;
- a personaliza procesul de învățare;
- a utiliza diversitatea în scopul incluziunii;
- a dezvolta abilitățile de lucru cu calculatorul;
- a evalua procesul de învățare și procesul de predare;
- a stimula elevii să selecteze activități, aplicații și moduri de comunicare;
- a aduna și a crea informații electronice care să fie la dispoziția elevilor ;
- a utiliza informații din surse online;
- a implica elevii în simulări și crearea de activități;
- a încuraja folosirea de jocuri și programe care pot contextualiza anumite concepte;
- a implica elevii în interacțiunea cu lumi virtuale.

De asemenea, cadrele didactice pot ajuta la crearea unor așa numite „comunități de învățare” online. Comunitatea de învățare reprezintă un concept bazat pe interdisciplinaritate și ar putea fi definită ca *un grup de oameni care împărtășesc aceleași valori, credințe și sentimente și care sunt implicați într-un proces continuu de învățare, unii de la alții.*

În realizarea acestor comunități de învățare, profesorul/profesoara poate folosi TIC pentru a:

- facilita accesul la instrumente de colaborare și comunicare (chat, email, forumuri, întâlniri online, videoconferințe etc.);
- oferi elevilor posibilitatea de a fi parte integrantă dintr-o comunitate mai largă;
- susține implicarea elevilor în proiecte de colaborare online;
- face disponibile online cursuri, activități, proiecte, planuri de lecție etc.;
- facilita accesul părinților la munca și progresul elevilor.

Eficiența integrării TIC în lecții depinde în mare măsură atât de interacțiunea elevi – elevi și elevi – profesor/profesoară, cât și de interacțiunea elevi – tehnologii.

Integrarea eficientă a TIC în lecții le dă profesorilor posibilitatea de a:

- alinia programele și resursele cu curriculum-ul;
- aduna, adapta și stoca materiale și metode didactice;

- facilita evaluarea formală și informală;
- facilita accesul mai rapid al elevilor la feedback-ul profesorilor și al colegilor;
- urmări progresul făcut de elevi.

Teoriile învățării centrate pe elev subliniază importanța relației dintre familie, școală și comunitate, această comunicare fiind facilitată prin intermediul TIC. Evaluarea prin folosirea TIC nu mai reprezintă faza finală a unui proces educațional, ci ea intervine pe tot parcursul acestui proces de predare-învățare. Profesorul/profesoara devine managerul acestui proces, el ghidează elevul/eleva înspre rezultatele așteptate, îi oferă repere și îl antrenează continuu.

Învățarea centrată pe elev

Integrarea eficientă a TIC în lecții le dă profesorilor posibilitatea să:

- se axeze pe învățarea centrată pe elev, pe învățarea activă și interactivă;
- cunoască așteptările și nevoile individuale ale elevilor;
- le ofere elevilor oportunități pentru a dezvolta, a construi, a organiza și a comunica toate cunoștințele dobândite;
- dezvolte înțelegerea critică a importanței folosirii TIC.
- se asigure că folosirea TIC aduce un plus în procesul de predare – învățare;
- dezvolte programe de învățare care să asigure integritatea învățării și includerea tuturor elevilor în acest proces;

Diversitatea

Integrarea eficientă a TIC în lecții le dă profesorilor posibilitatea să:

- stabilească o legătură între obiectivele învățării și cunoștințele deja acumulate;
- deschidă perspective culturale diverse;
- motiveze și să încurajeze elevii pentru care învățarea presupune un risc;
- ofere o serie de experiențe de învățare, de diferite nivele de complexitate, care să includă atât probleme ipotetice cât și probleme reale, simulări, dialoguri și jocuri.

Colaborarea

Integrarea eficientă a TIC în lecții le dă profesorilor posibilitatea:

- să lucreze cu elevii, folosind experiența acestora pentru a încorpora noi tehnologii în procesul de învățare;
- să susțină și să dezvolte proiecte în colaborare;

- să le ofere elevilor oportunitatea de a intra în contact cu comunitatea și specialiștii în educație;
- să dezvolte, împreună cu elevii, parteneriate cu comunitatea locală și globală.

Cadrele didactice pot descoperi potențialul muncii lor prin exploatarea oportunităților oferite de integrarea TIC în lecții.

Alternarea sau utilizarea concomitentă a diferitelor medii de învățare le permite elevilor să depășească barierele de comunicare, de timp și de distanță, ei putând fi conectați de acasă la programul de învățare și la lumea din afara clasei. Acest lucru poate apropia mult mai mult elevii de comunități și poate reduce în mod semnificativ sentimentul de izolare.

Elevii se așteaptă ca învățarea cu ajutorul TIC să fie adaptată la nevoile lor individuale, culturale și de dezvoltare. Ei folosesc tehnologia informației și comunicării pentru a digitaliza, a reprezenta și a analiza informația, creând astfel noi forme ale conceptualizării.

Profesorii și elevii folosesc TIC pentru stabilirea de parteneriate și dincolo de orele de curs, extinzând astfel comunitatea de învățare și îmbunătățind calitatea acestui proces.

Oportunități oferite de TIC

Pentru a beneficia cât mai mult de posibilitățile oferite de TIC, se pot folosi:

- tehnologii și servicii care oferă experiențe din lumea reală și care pot aduce în clasă date și probleme ce trebuie analizate;
- programe de simulare și vizualizare, care extind conceptualizarea și posibilitățile de învățare;
- programe pentru reprezentări multiple și dinamice ale informației;
- software-uri multimedia care să ajute la explorarea ideilor și problemelor semnificative;
- programe care încurajează analiza și care identifică automat erorile;
- sisteme de management informațional care ajută la dezvoltarea planurilor de lecție, a evaluării, a monitorizării progresului elevilor;
- programe care permit setările personalizate, pentru a înlesni învățarea individualizată.

Suport profesional

Cel mai eficient mod pentru cadrele didactice de a învăța să folosească tehnologia este desfășurat în contextul profesiei lor și al specializării în acest plan. Un proces de predare-învățare de calitate, care să integreze tehnologia informației și comunicării, depinde de:

- abilitățile pedagogice;
- înțelegerea rolului TIC ca suport pentru învățare;
- cunoașterea tehnologiilor existente și a celor ce urmează să apară;
- oportunitatea explorării și dezvoltării abilităților în folosirea TIC.

Atunci când elevii accesează site-uri, comunități sau alte persoane online, pot apărea anumite probleme de etică; integrarea TIC în lecții ridică anumite probleme care se referă la obiective, responsabilități și relații în cadrul educației.

Astfel, suportul profesional se bazează pe:

- un program de integrare a TIC planificat și susținut la nivelul întregii școli;
- oportunități de diseminare a informațiilor și a experiențelor cu colegi, cu studenți, cu alte școli sau cu comunități mai mari;

Ca suport în susținerea fiecărei oră de curs, profesorul/profesoara are la dispoziție planul de lecție. În faza inițială acest plan îi asigură doar coordonatele la care se raportează în decursul procesului de predare/instruire. Ca referință putem considera un plan de lecție pe următorul format:

Plan de lecție

Titlul lecției

Tipul lecției

Nivelul de vârstă

Durata lecției / Cerințe privind spațiul

Obiectivele instruirii (rezultatele pe care elevii le pot demonstra la sfârșitul lecției)

Metode didactice utilizate

Motivația (scurtă justificare pentru lecție)

Material de documentare

Vocabular

Demers didactic

<i>Secvența didactică</i>	<i>Activități de învățare</i>	<i>Strategii didactice</i>

Evaluarea

Tema pentru acasă

Variante (opțiuni pentru a modifica lecția) / Îmbunătățire (dezvoltarea ulterioară a lecției)

Materiale și Link-uri

Ținând cont de specificul grupului pe care îl avem în vedere, profesorul trebuie să mai adauge elemente în plus acestui model de plan de lecție. El trebuie să țină cont de nevoile speciale ale copiilor pe care îi instruieste, organizarea și prezentarea materialelor didactice fiind influențată de tipul specific de problemă cu care se confruntă.



Temă de reflecție:

Identifică propriile puncte tari și slabe în elaborarea planului de lecție, din perspectiva regulilor de bază. Identifică modalități de valorificare a punctelor tari și de ameliorare a punctelor slabe.

Puncte tari:

Puncte slabe:

Ținând cont de specificul elevilor, profesorul/profesoara își poate construi un scenariu didactic pe baza unei strategii predefinite. Prin “strategie didactică” înțelegem aici ansamblul de secvențe de interacțiune elev-program de învățare, cu sarcini de lucru specifice, care oferă un suport tehnologic eficient pentru a atinge un anumit scop, adică pentru a produce învățarea la elevii din grupul-țintă. Strategia didactică se axează pe o anumită teorie a învățării/instruirii.

Lecțiile dezvoltate se bazează mai mult pe descoperire decât pe transferul strict de informație. Situațiile de învățare create au rolul important de a forma aptitudini practice și de a transfera competențe integrate. Din acest motiv teoria învățării pe care se sprijină în general lecțiile multimedia este constructivismul și în particular pentru Alternativa educațională de pedagogie curativă se bazează pe “strategia schelei” propusa de Vygotsky și preluată în ultimii ani de psihopedagogii specializați în problemele copiilor cu cerințe educative speciale. Lecțiile prezentate au următoarele caracteristici pedagogice:

- 1) Lecția contribuie la atingerea unei dinamici corecte a instruirii, prin menținerea echilibrului între educativ și atractiv-captivant, prin corelarea secvențelor multimedia la dificultatea temei abordate, la conținutul simbolic/abstract, la planurile de învățământ, la ritmul de predare, la efortul disponibil, atenția, oboseala, stresul etc. ale subiectului.
- 2) Textul, grafica, animațiile, informația audio-video sau procedeele combinate vor depinde de particularitățile senzoriale și de percepție optime ale unui utilizator - receptor la un moment

dat, corelarea timpului și a gradului de interactivitate cu caracteristicile mesajului de instructaj provocat subiectului contribuind, de asemenea, la optimizarea procesului de învățare prin menținerea atenției și a interesului la obiectul lecției și prin stimularea individuală a fiecărui elev;

3) Conținutul unei lecții poate îmbina mai multe resurse de învățare: prezentări, simulări, experimente interactive, diagrame interactive, exerciții, teste cât și jocuri educaționale. Toate momentele de lecție realizate presupun activitatea nemijlocită a elevilor, iar interactivitatea constă în cea mai mare parte în feedback gradual oferit utilizatorului pe tot parcursul lecției.

Aplicația 10

Analizează o lecție la care ai asistat în ultima perioadă din perspectiva caracteristicilor pedagogice enumerate mai sus.



Caracteristica	Analiză
1.	
2.	
3.	

Folosirea simulărilor permite obținerea unor elemente ale instruirii pe care lecția tradițională nu le poate asigura:

- redarea pe ecran a unor procese reale;
- implicarea individuală a elevului/eleveii;
- observarea unor fenomene din afara sferei de participare a elevului/eleveii;
- repetarea/reluarea secvenței;
- controlul asupra modelului propus cu posibilitatea modificării unor parametri.

Toate aceste caracteristici implică direct elevul/eleva și conduc la optimizarea procesului de învățare și la atingerea completă a obiectivelor operaționale. Lecțiile sunt realizate în paradigmă constructivistă (elevul/eleva participă la construirea propriei cunoașteri, profesorul îl asistă, ajută, consiliază și recompensează), creând premisele pentru o abordare centrată pe elevi. În mod extensiv, se urmăresc orientările moderne ale teoriilor psihologice și pedagogice referitoare la posibilitatea de integrare în comunități și societate a elevului prin achiziționarea de abilități și comportamente necesare adaptării, favorizând înțelegerea fenomenelor, acceptarea realității, realizarea schimbului de idei cu colegii și profesorii, cooperarea, exprimare personală, dezvoltarea capacității intelectuale. Situațiile de învățare construite au rolul predominant de a forma deprinderi practice și competențe de integrare și transfer, ele contribuie semnificativ la schimbul de informații și cooperarea în vederea îndeplinirii unor sarcini și implicit la formarea unor deprinderi sociale și abilități de comunicare. Integrarea în spațiul virtual de învățare permite participarea la acțiuni și activități care descriu sau simulează situații reale de comunicare și cooperare inter-umană sprijinind activ integrarea socială.

Elevul este capabil să extragă, rețină și integreze o cantitate de informații mult mai relevantă atunci când îi este prezentată sub forma unei observații, a unui experiment, dialog, situație previzibilă. Din acest motiv lecția este structurată ca o colecție de informații care trebuie extrase mai degrabă decât primite, recurgându-se la o varietate de mijloace multimedia, utilizând toate metodele pe care le are la dispoziție mediul/realitatea virtuală de învățare.

Informația este prezentată prin resurse de învățare multimedia: text, imagine, video, simulări, jocuri educative etc., iar procesul de învățare beneficiază în acest fel de stimularea multisenzorială a elevului, care duce la optimizarea procesului de învățare prin atingerea obiectivelor operaționale propuse.

Spațiul virtual de învățare oferă avantajul descrierii unor situații din realitate care trebuiesc îndeplinite de elev, aceasta se realizează, în principal, prin simulare.

Simularea poate fi realizată printr-o *manipulare directă a unor obiectelor reale* (dar care sunt prezentate pe ecran). Simulările *procedurale* sunt cele folosite în special pentru formarea unor deprinderi. Un alt tip de simulări este cel al *situațiilor-problemă*: utilizatorul este pus într-un context în care el trebuie să ia o decizie.

Conținutul materialului de învățat este structurat secvențial în timp și de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut, ultimul aspect reprezentând însușirea condiționată a cunoștințelor, adică achiziționarea de noi cunoștințe pe baza activării unor cunoștințe anterioare.

Aplicația 11

Proiectează o secvență de lecție în care să utilizezi mijloace multimedia.



Sumar:

- Pentru ca tehnologia informației și comunicării să poată contribui cu adevărat la procesul educativ, rolul elevului trebuie să se schimbe din acela de participant pasiv într-unul de creator activ al propriilor experiențe.
- Aceasta implică o regândire a activităților de învățare, o explorare a modului în care interacțiunea este facilitată și o alegere corectă a instrumentelor pentru fiecare activitate.

Unitatea de învățare 3.

Proiectarea educațională în relația curriculum - evaluare modernitate

Tema 3.1. Elemente de modernizare a proiectării evaluării. Proiectarea evaluării centrate pe competențe

Provocare

*Unii copii sunt precum roabele:
Trebuie împinse.
Unii sunt precum bărcuțele:
Trebuie vâslite.
Unii sunt precum zmeele:
Dacă nu le ții strâns de sfoară,
Vor zbura departe, sus.
Unii sunt precum pisicuțele:
Torc mulțumite când sunt mângâiate;
Unii sunt precum baloanele:
Tare ușor de vătămat,
Dacă nu le mânuiești cu grijă.
Unii sunt mereu de nădejde
Și gata să te ajute.*

(autor necunoscut)



Repere teoretice

În proiectarea evaluării achizițiilor învățării realizate de elevi, profesorul trebuie să refacă drumul invers pentru a viza direct măsura în care un obiectiv a atins nivelul acceptabil al performanței precizate. Astfel, vor fi parcurși următorii pași:

- transformarea obiectivelor de predare învățare în obiective de evaluare;
- analiza conținutului curricular asupra căruia se face evaluarea în sensul stabilirii elementelor esențiale, semnificative pentru înțelegerea materiei în întregime precum și precizarea comportamentelor prin care se exprimă însușirea conținuturilor esențiale (reproducere, recunoaștere, aplicare, analiză, sinteză, etc.);
- alcătuirea propriu-zisă a probei de evaluare prin redactarea fiecărui item în concordanță cu fiecare obiectiv a cărui îndeplinire este verificată.

Practica educațională prezintă importanța deosebită a construirii tipului de item care corespunde cel mai bine naturii obiectivului și conținutului verificat. Astfel, există itemi cu răspunsuri deschise care dau posibilitatea elevului să elaboreze în întregime răspunsul sau itemi cu răspunsuri închise la care elevii aleg din mai multe variante de răspuns gata construite. Folosirea itemilor cu răspuns închis prezintă dezavantajul că uneori elevul poate să aleagă răspunsul corect prin hazard.

Prelucrarea rezultatelor pentru a realiza un tablou general al schimbărilor de comportament și rezultatelor obținute de elevi.

Construirea în ansamblu a probei de evaluare trebuie să privească în mod echilibrat atât cantitatea informațiilor acumulate cu referire îndeosebi la informația esențială demonstrată prin reproducerea unor date, noțiuni, fapte, evenimente, dar mai ales modul în care elevul/eleva demonstrează capacitatea de aplicare și de transfer a conținuturilor asimilate precum și caracterul structural, precis și durabil al acestora.

Evaluarea, mai ales în cazul unui model curricular nou are în vedere măsurarea și aprecierea eficienței aplicării respectivului model.

Prin urmare vor fi avute în vedere cel puțin două perspective:

- la nivelul personalității elevului/eleveii, evaluarea curriculumului centrat pe competențe se va realiza strict prin raportarea la obiectivele pe care curriculumul le-a prevăzut, respectiv competențe de referință pe care elevii trebuie să le probeze la finalul unui program de instruire;
- la nivelul conținutului curricular evaluarea va trebui să stabilească relevanța acestora, prin raportare la țintele propuse, prin corelare cu modele și strategiile utilizate și cu resursele puse la dispoziție.

Organizarea învățământului din perspectiva formării competențelor elevilor conduce la conceperea procesului de educație în funcție de potențialitatea și interesele elevilor. Activitățile de predare, învățare și evaluare, tehnicile și instrumentele de evaluare trebuie construite în funcție de competențele care trebuie formate la elevi. A evalua o competență înseamnă, în primul rând, a determina în detaliu ansamblul componentelor sale care permit ca ea să fie structurată de profesorul evaluator. Competența devine astfel un punct de plecare de la care vor trebui să pornească situațiile de învățare dar și acțiunile evaluative.

Cu alte cuvinte evaluarea va avea o perspectivă cognitivă și metacognitivă încercând să diagnosticheze capacitățile de învățare ale elevilor, procesele cognitive implicate în activitatea

de învățare și mai ales să orienteze elevul/eleva spre autorefecție privind stilul propriu de învățare.

Competența poate fi considerată o disponibilitate acțională a elevului, bazată pe resurse bine precizate, dar și pe experiența prealabilă, suficientă și semnificativ organizată. Ea vizează conduita școlară a elevului/elevei în integralitatea sa. Se obține prin predare-învățare formativă și se evaluează de asemenea formativ.

Evaluarea competențelor reprezintă o problematică relativ recentă în câmpul educațional, dar este o preocupare importantă a ultimelor două decenii, fiind o practică dominantă în organizarea învățământului, a planurilor și curricula. Acest lucru înseamnă că procesul evolutiv este focalizat nu pe performanțele școlare ale elevilor, ci pe procesele cognitive care au contribuit la obținerea acelor performanțe.

Dintr-o asemenea perspectivă competența adaugă comportamente și niveluri performanțiale în viitorul acțional-imediat, pe un domeniu dat (competența specifică) sau în general (competența generală – cheie). Ea împletește în conținutul ei și elemente de inteligență generală și de domeniu, precum și experiența anterioară a elevului/elevei. De aceea, ca rezultat educațional complex și sintetic, competența este laborios de format, dar mai ales de evaluat.

Evaluarea unui curriculum nou se realizează prin evaluarea doar a unui eșantion reprezentativ din populația școlară căruia i-a fost adresat curriculumul.

Evaluarea prealabilă a curriculumului centrat pe competențe este necesară pentru că nu se poate trece la implementarea la nivel național a unui curriculum fără a se vedea în ce măsură intențiile lui fundamentale au șanse să se realizeze în practică.

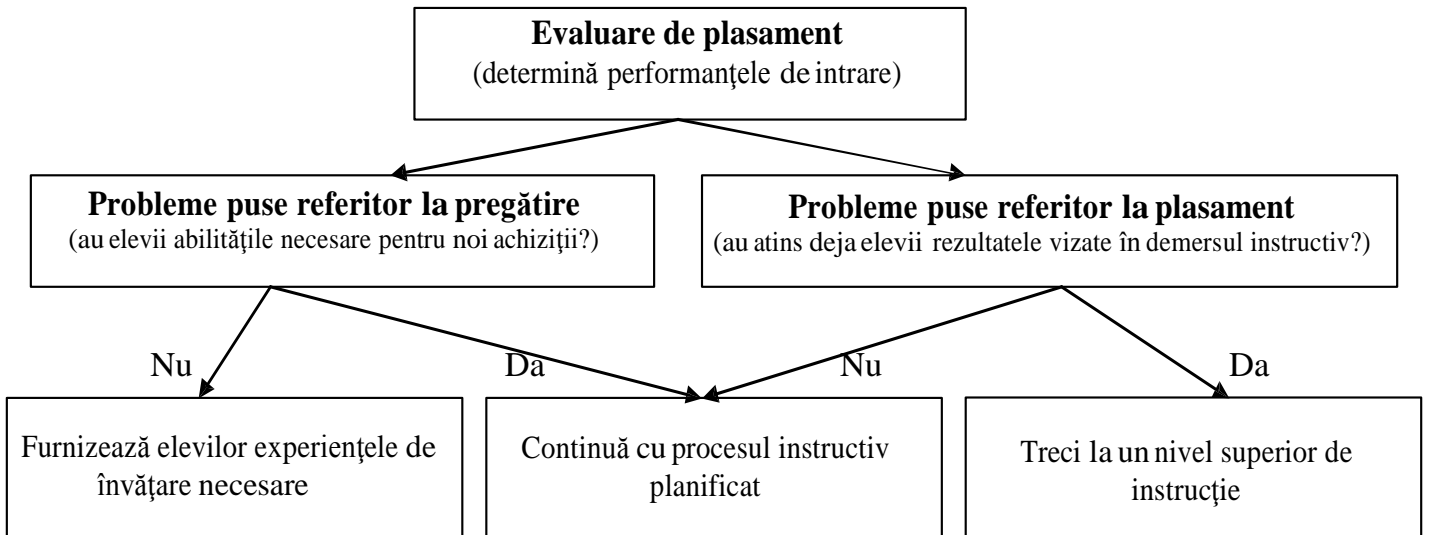
Aprecierea și evaluarea comportamentului elevilor presupune:

- selectarea instrumentelor de evaluare adecvate;
- proiectarea și realizarea unor instrumente de evaluare;
- colectarea și prelucrarea informațiilor obținute prin aplicarea instrumentelor de evaluare;
- diagnoza abilităților sau a dificultăților elevilor în activitatea de învățare;
- sinteza și interpretarea informațiilor despre aceste abilități sau dificultăți;
- implicarea elevilor în autoevaluare;
- diagnoza caracteristicilor afective ale elevilor;
- stabilirea nevoilor reale de instruire ale elevilor.

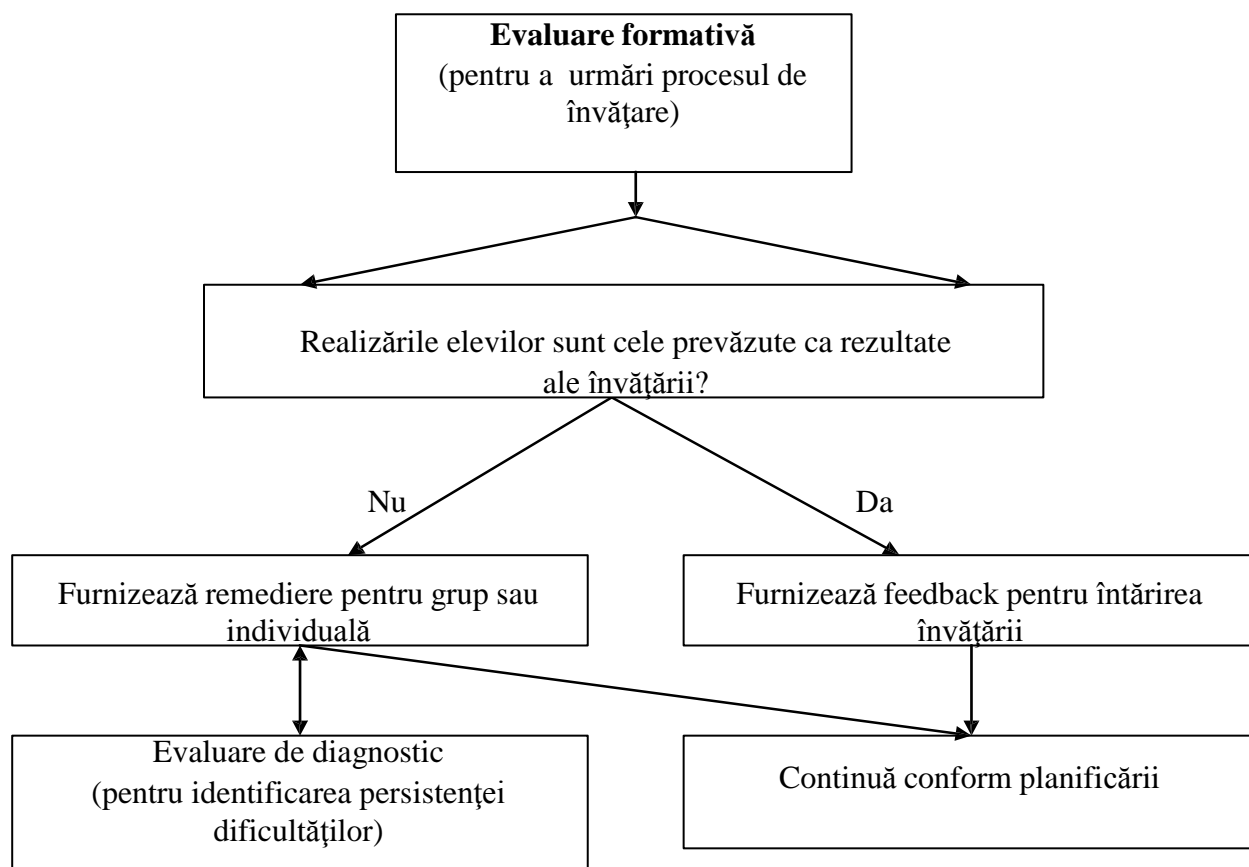
Pentru asigurarea corectitudinii și eticii în evaluare mai sunt necesare cunoașterea de către elevi, anterior procesului de instruire a:

- obiectivelor învățării și a naturii evaluării;
- cunoștințelor și abilităților necesare pentru participarea la instruire, și a celor care trebuie acumulate/dezvoltate prin instruire, incluzând înțelegerea modului de testare;

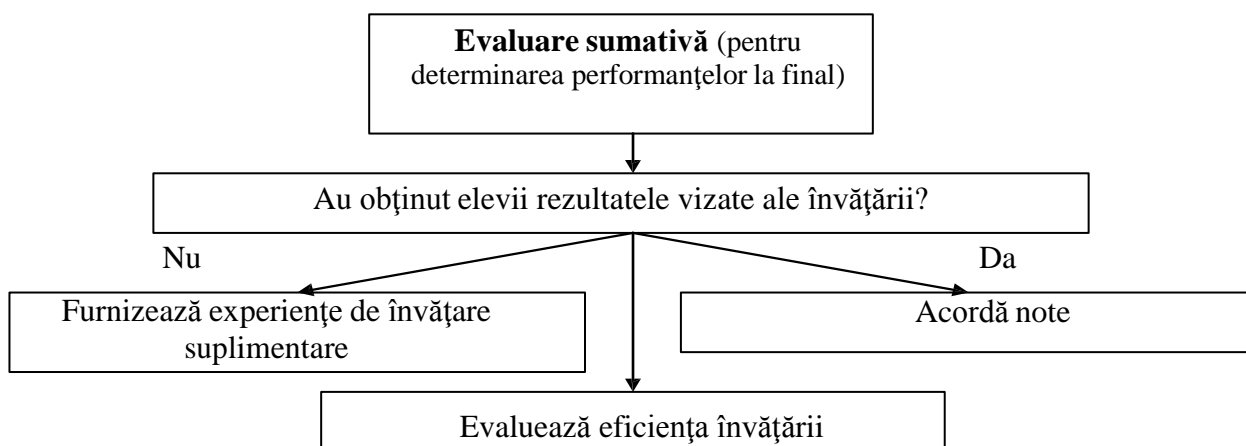
La începutul unității de învățare putem vorbi de proiectarea **evaluării inițiale/de plasament**.



Pe parcursul procesului de instruire vorbim despre proiectarea **evaluării formative**:



La finalul procesului de instruire vorbim despre proiectarea **evaluării sumative/finale**:





Temă de reflecție:

Care este ponderea evaluării formative și sumative în proiectarea demersului de evaluare? Cum puteți justifica această pondere?

Sumar

- Evaluarea este o dimensiune esențială a procesului curricular și o practică efectivă în clasă.
- Evaluarea trebuie să implice folosirea unei mari varietăți de metode.
- Evaluarea trebuie să fie un proces reglator care informează agenții educaționali despre calitatea activității școlare.
- Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi la o autoapreciere corectă și la o îmbunătățire continuă a performanțelor.
- Evaluarea se fundamentează pe standarde curriculare de performanță, orientate spre ceea ce va fi elevul la finalizarea parcursului său școlar și la intrarea în viața socială.

Tema 3.2. Proiectare diferențiată și individualizată

Provocare

Închide ochii și imaginează-ți o sală de clasă în care fiecare elev se implică în învățare. Cum arată această clasă? Ce poți face pentru a stimula fiecare Elev/elevă să participe activ la procesul de învățare, să acumuleze cunoștințe, să dezvolte abilități și atitudini?



Repere teoretice

Este binecunoscut faptul că proiectarea lecțiilor face ca activitatea de predare-învățare să fie mai eficientă. În absența acesteia apare improvizația care duce la o activitate didactică ineficientă. Astfel, apar întrebările: *ce învățăm?, cum învățăm?, pe cine învățăm?, de ce învățăm?* „Atunci când predarea se pliază pe nevoile elevilor, atitudinea acestora se schimbă și se obțin rezultate mai bune” (Cotton, 1998). Toți elevii au nevoie de condiții adecvate nivelului lor și de sprijin individualizat. Informațiile obținute de profesori prin evaluările inițiale și formative îi ajută să proiecteze activitatea didactică în care utilizează resurse procedurale și materiale care să corespundă nevoilor tuturor elevilor.



Temă de reflecție:

De ce este important să proiectăm activitățile didactice astfel încât să răspundă nevoilor și capacităților de învățare ale acestor elevi?

De ce nu putem utiliza aceeași proiectare pentru diferite clase de elevi, de-a lungul mai multor ani de studiu?

Tomlinson (2000) enumeră patru modalități prin care profesorii pot diferenția instruirea:

- **prin conținut:** ajustarea a ceea ce au de învățat elevii sau a modului în care ei primesc informația necesar;
- **prin proces:** recomandarea unor modalități de abordare a conținutului;
- **prin produse:** crearea de oportunități de exersare, aplicare și extindere a ceea ce au învățat într-o varietate de moduri;
- **prin mediul învățării:** crearea unei clase în care să existe zone de studiu în liniște și zone de interacțiune și în care să se predea rutine care dezvoltă independența de acțiune.

În educație nu există rețete, există experiență acumulată, idei, teorii bazate pe cercetări noi, practici confirmate care și-au demonstrat în timp eficiența, valori, principii, reguli.

Activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăți, cât și pe cei cu posibilități deosebite, pentru ca folosindu-se metode și procedee specifice particularităților individuale, să se asigure stimularea dezvoltării lor până la nivelul maxim al disponibilităților pe care le are fiecare.

Răspunsul pentru educația diferențiată se găsește în importanța pe care o acordăm cunoașterii elevului/elevei în calitatea sa de client al serviciilor educaționale, precum și profesionalismului cu care integrăm activitățile centrate pe procesul diferențiat de învățare al elevului/elevei în instruire.

Principiul individualizării și diferențierii învățării exprimă necesitatea adaptării dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și a strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev/eleve, cât și la particularitățile diferențiate.

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 mediul socio-familial din care provin elevii.

Nu se poate vorbi de activizarea elevilor fără a se avea în vedere individualizarea procesului de predare-învățare și evaluare. De fapt, este vorba de o activizare diferențiată pe fondul unei individualizări corect practicate.

În scopul eficientizării procesului de învățare, în clasele unde se practică învățământul incluziv, UNESCO a elaborat un pachet de *resurse pentru profesori*, în care sunt prezentate o serie de strategii de sprijinire a învățării pentru toți elevii din clasă. În sinteză, aceste strategii pot fi prezentate astfel:

- *Învățarea interactivă* – presupune folosirea unor strategii de învățare focalizate pe cooperarea, colaborarea și comunicarea între elevi la activitățile didactice, precum și interacțiunea dintre profesori și elevi sau dintre profesori (eficiența învățării presupune lucrul profesorilor în echipă) ca o modalitate permanentă de lucru.
- *Negocierea obiectivelor* – se referă la discutarea și explicarea obiectivelor acțiunii de învățare în cadrul relației dintre profesori și elevi, deoarece fiecare participant la actul învățării are idei, experiențe și interese personale de care trebuie să se țină seama în proiectarea activităților didactice.
- *Demonstrația, aplicația și feedback-ul* – se referă la faptul că orice proces de învățare (mai ales în condițiile învățământului incluziv) este mai eficient și mai ușor de înțeles dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate la situații reale de viață, existând și un feedback continuu de-a lungul întregului proces.
- *Modalitățile de sprijin în actul învățării*. Elevii cu cerințe educative speciale au nevoie în anumite momente de un sprijin activ în învățare, atât în timpul activităților desfășurate în clasă (profesori de sprijin), cât și la activitățile din afara clasei. Acesta poate fi acordat și prin dezvoltarea unui parteneriat educațional cu anumite categorii de specialiști, cu familiile elevilor sau cu anumite instituții din comunitate.
- *Evaluarea continuă a învățării* presupune prezența unui răspuns permanent la conținuturile și mesajele primite de cel care învață, iar aceste răspunsuri constituie principalul reper după care fiecare profesor își poate perfecționa și optimiza intervenția în actul învățării, în timp ce elevul/eleva își poate verifica capacitatea de a oferi soluții valide la situațiile diverse de învățare datorită interacțiunii permanente cu ceilalți colegi din clasă (A.Gherguț, 2001).

Având în vedere perspectivele enumerate anterior și considerând că învățarea reprezintă un fenomen dinamic și complex, putem enumera o serie de elemente definitorii ale strategiilor învățării interactive care pot completa lista strategiilor deja clasice. În acest sens, enumerăm:

- valorificarea experiențelor zilnice ale elevilor prin crearea unor situații/scenarii-tip (ex. „întâlnirea de dimineață”) – fiecare elev/elevă poate avea o experiență diferită cu privire la unul și același eveniment/fenomen și care poate fi împărtășită și celorlalți colegi;
- valorificarea cunoștințelor anterioare ale elevilor în desfășurarea lecțiilor noi și rezolvarea unor sarcini de lucru în perechi sau grupuri mici;
- utilizarea situațiilor de joc în învățare (jocuri de rol, dramatizare, jocul didactic etc.);

- folosirea problematizării pe secvențe didactice și aplicarea practică a rezultatelor prin metode și procedee de expresie ca desenul, povestirea, lucrul manual, modelajul;
- rezolvarea creativă a conflictelor în clasă, colaborarea cu familia și valorificarea resurselor din comunitate ca tehnici de sprijinire a învățării, predării și evaluării;
- implicarea elevilor în activități care presupun cooperare pentru rezolvarea unor probleme și prin care pot învăța să asculte, să negocieze și să accepte opinia sau părerea celuilalt, indiferent de statutul sau rolul pe care îl dețin în grupul respectiv.

Aplicația 12

Ora de citire a doamnei Kichwa (adaptare după UNICEF (1995), Cerințe speciale la clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor).



„Dna Kichwa are oră de citire la clasă. Intră și salută clasa formată din 80 de elevi. O parte dintre elevi țipă unii la ceilalți, alții rup bucăți de cretă și le aruncă prin clasă, iar alții așteaptă liniștiți să înceapă lecția. Bate din palme și elevii își scot manualul de citire. Dna Kichwa îi întrebă pe elevi ce au citit ieri. După ce aceștia îi spun, îi roagă să treacă la povestirea următoare, „Priscilla și fluturii”. Unul dintre elevi, care citește de obicei lecția în clasă, se ridică și începe să citească această povestire. În timp ce băiatul citește, mai sunt elevi care își mai caută încă manualul, alții care continuă să vorbească, în timp ce alții nici măcar nu și-au adus manualul de citire la școală. Sunt puțini cei care sunt atenți, urmăresc în carte și ascultă ce citește colegul lor. În timp ce se întâmplă toate astea, Dna Kichwa este ocupată cu completarea registrului de prezență al clasei, ridicându-și din când în când privirea către elevi și țipând la unul sau mai mulți elevi. “Vă rog să vă uitați în carte. O să vă pun întrebări și cine nu știe să răspundă va sta în picioare pe hol tot restul orei”.

Să vedem ce face Dna Kichwa după un an, în fața unei alte clase de elevi. Textul care trebuie citit este aceeași povestire.

„Dna Kichwa, are o oră de citire la clasă. Intră și salută clasa formată din 80 de elevi. Le vorbește câteva minute copiilor pe un ton „informal”, încurajându-i să se relaxeze, să interacționeze și să zâmbească. Elevii văd că are o carte – „Priscilla și fluturii” – pe care o ține în așa fel încât să poată fi văzută de către toți elevii. Apoi, Dna Kichwa le prezintă cartea punând câteva întrebări în timp ce e o arată elevilor: „Ce culori sunt pe copertă? Ce imagine se află pe copertă? Care credeți că sunt personajele principale ale cărții? Cum se numește cartea? Cine este autorul?”. Imediat după ce răspund, Dna Kichwa îi întrebă pe elevi ce

înseamnă cuvântul „autor”? Continuă întrebându-i dacă știi ce este un fluture? Le recomandă să lucreze în perechi, fiecare discutând întrebarea cu colegul de lângă el. Pentru a capta interesul elevilor, continuă seria de întrebări cu „Vrea cineva să spună cam despre ce ar fi această poveste? Cum credeți că începe? Dar cum credeți că se termină?”

Dna Kichwa îi ajută să-și formuleze o parte din răspunsuri, punând întrebări suplimentare, ca de exemplu, „Cine credeți că este Priscilla? Ce credeți că se întâmplă cu ea și cu fluturii?” În final, Dna Kichwa citește câteva fragmente din povestire. Pentru ora următoare, îi roagă pe elevi să caute informații despre fluturi, din întâmplări trăite sau cunoscute de familie, de alți membri din comunitate sau de la colegii mai mari. Dna Kichwa le reamintește că vor lucra în grupuri pentru a face schimb de informații și a termina de citit povestirea „Priscilla și fluturii”.

Care dintre cele două lecții crezi că este cea mai eficientă în ceea ce privește:

	<i>Prima lecție</i>	<i>A doua lecție</i>
Atragerea atenției elevilor asupra lecției?	_____	_____
Facilitarea învățării pentru toți elevii?	_____	_____
Respectarea diverselor stiluri de învățare a elevilor?	_____	_____
Participarea și implicarea elevilor?	_____	_____
Folosirea materialelor și a resurselor existente?	_____	_____
Evaluarea învățării elevilor?	_____	_____

Sumar:

- **A fi un profesor mai bun** înseamnă în primul rând a ști ce trebuie făcut la clasă și cum se poate îmbunătăți predarea. Pentru asta nu este nevoie de prea multe resurse, ci poate doar de o altă abordare a activității didactice, asigurând o *predare-învățare care să respecte cerințele, abilitățile și interesele elevilor*. Este nevoie să reflectăm la modul în care fiecare elev poate să-și însușească și să învețe cu succes deprinderile și conceptele noi. Dar, este nevoie să ne gândim și la *ce le place elevilor, ce curiozități au și la ce îi motivează pentru a iniția singuri procesul de învățare*.
- **A fi un profesor mai bun** înseamnă să gândești predarea și învățarea în moduri noi și diferite. Nu există nici început, nici sfârșit. Este un proces și, ca atare, se dezvoltă continuu. Prin urmare, nu există un singur fel corect de a-l realiza. Este o filozofie despre elevi, predare și învățare. Toate acestea sunt ajutate de strategii de predare și învățare eficiente care să contribuie la diferențierea curriculum-ului.

Unitatea de învățare 4. *Proiectare didactică și integrare curriculară*

Tema 4.1. De la disciplinar la interdisciplinar

Provocare

Privește cu atenție imaginile de mai jos și notează în dreapta lor la ce disciplină trebuie studiată problematica ilustrată în acestea.



Repere teoretice

Domeniul educației nu poate rămâne inert la provocările multiplelor transformări ale societății ultimelor decenii.

Caracterul complex și integrat al unor procese – probleme cum ar fi globalizarea, migrația, interculturalitatea, protecția mediului, explozia informațională, sărăcia, conflictele zonale și locale etc. – revendică o abordare educațională adaptată societății aflate într-o continuă schimbare.

Elevii trebuie să dobândească aptitudini și competențe strategice pentru a face față incertitudinilor și schimbărilor continue ale lumii de azi, cunoștințe și abilități mai largi decât cele furnizate de specializările anterioare. În primul rând, între acestea, abilități de a învăța cum să învețe, abilități de rezolvare de probleme, abilități de evaluare.

Dacă încercăm să investigăm în ce măsură modul în care este structurată instruirea în școala de azi răspunde nevoilor și caracteristicilor societății în care trăim, vom putea identifica în afara punctelor tari, cunoscute și evidente pentru toată lumea, și o serie de puncte slabe.

Compartimentarea instruirii, produsă de modelul pe discipline, se transferă în plan cognitiv prin operarea cu structuri foarte clar delimitate, situate în interiorul „teritoriilor” disciplinare. Problemele concrete de viață însă, pe care trebuie să le rezolvăm în fiecare zi, au un caracter integrat; buna lor soluționare, indiferent că este vorba de probleme foarte simple sau foarte complicate, implică apelul la cunoștințe, deprinderi, competențe care nu pot fi încadrate în contextul strict al unui obiect de studiu sau altul.

A face față solicitărilor și provocărilor lumii contemporane înseamnă capacitatea de a face transferuri rapide și eficiente între diversele „sertare” disciplinare, a colecta, a sintetiza și a pune la lucru împreună cunoștințe, deprinderi și competențe dobândite prin studierea diverselor discipline.

Succesul școlar este dat de capacitatea elevului/eleveii de a „performa” în cadrul diverselor structuri și contexte disciplinare, pe când succesul în viața personală, profesională și socială este dat tocmai de capacitatea de a ieși din „cutia” disciplinară, de capacitatea de a realiza conexiuni și transferuri rapide care să conducă la rezolvarea eficientă a problemelor concrete cu care se confruntă. Dacă instruirea de tip disciplinar pune în prim-plan rigurozitatea și caracterul academic al achizițiilor educației, abordarea integrată a curriculum-ului și ipostaza

sa particulară reprezentată de temele cross-curriculare pornesc de la problemele semnificative ale lumii reale și de la nevoile de învățare ale elevilor în contextul lumii de azi.



Temă de reflecție:

Identifică cel puțin trei avantaje ale abordării integrate a curriculum-ului.

Abordarea integrată a curriculum-ului propune apropierea școlii de viața reală, astfel încât copiii să poată veni în școală „cu lumea lor cu tot”. Accentul se pune pe formarea unor competențe, atitudini și valori transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor.

Din punct de vedere curricular, integrarea înseamnă organizarea, punerea în relație a disciplinelor școlare, cu scopul de a evita izolarea lor tradițională; integrarea mai înseamnă și „procesul și rezultatul procesului prin care elevul/eleva interpretează materia care îi este transmisă pornind de la experiența sa de viață și de la cunoștințele pe care deja și le-a însușit”. Termenul de curriculum integrat sau de instruire integrată se referă la o anumită modalitate de predare, de organizare și planificare a instruirii care produce o interrelaționare a disciplinelor sau a obiectelor de studiu, astfel încât vine în întâmpinarea nevoilor de dezvoltare ale elevilor, ajută la crearea de conexiuni între ceea ce învață elevii și experiențele lor prezente și trecute.

La nivelul curriculum-ului, integrarea înseamnă stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, deprinderile, competențele, atitudinile și valorile care își au bazele în interiorul unor discipline școlare distincte.

În funcție de ce anume integrăm (cunoștințe, deprinderi, competențe, valori, atitudini, metodologii de lucru) și cât de mult integrăm putem distinge câteva niveluri în abordarea integrată a curriculum-ului: monodisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea.

Integrarea este, așadar, un proces divers și complex, care merge progresiv de la modelul clasic disciplinar până la disoluția totală a barierelor disciplinare – transdisciplinaritatea.

„**Disciplinaritatea** este exploatarea științifică specializată a unui domeniu (obiect de studiu) omogen care produce noi cunoștințe și face desuete cunoștințele vechi. Activitatea disciplinară rezultă neîncetat în formularea și reformularea corpus-ului actual de cunoaștere despre obiectul respectiv de studiu.” (Encyclopaedia of World Problems and Human Potential)

Acest tip de procesualitate și dinamică disciplinară se petrece în spirală și implică: personal specializat; cadru instituționalizat; limbaj specializat; lucrări scrise și critică de specialitate.

Disciplinaritatea presupune existența personalului specializat care activează într-un cadru instituțional bine definit și care produce lucrări scrise, validate de critica de specialitate, exprimate într-un limbaj specializat, accesibil numai la nivelul comunității academice (interne) a disciplinei. Abordarea procesului curricular implică o anumită înțelegere a copilului, considerat ca un întreg, ca o ființă unitară, complexă; de aceea curriculum-ul nu trebuie să se adreseze separat unui aspect sau altul al dezvoltării copilului, ci să-l privească pe acesta în integralitatea sa. Curriculum-ul integrat este prezentat de educația organizată astfel încât traversează barierele obiectelor de studiu, aducând împreună diferite aspecte ale curriculum-ului în asociații semnificative care să se centreze pe ariile mai largi de studiu. Predarea și învățarea sunt văzute într-o perspectivă holistică, reflectând lumina reală, care este interactivă. Integrarea are mai multe nivele; aceste nivele, descrise mai jos, pot fi privite ca pași spre transdisciplinaritate.

Monodisciplinaritatea este centrată pe obiectele de studiu independente, pe specialitatea acestora, promovând supremația disciplinelor formale. Elementele de integrare pot să apară încă de la acest nivel intradisciplinar, în cel puțin două moduri:

- inserție a unui fragment în structura unei discipline (în conținutul unui obiect de studiu este inserat un fragment care are rolul de ajuta la clarificarea unei teme sau care aduce informații noi despre problema investigată). Un exemplu îl poate constitui introducerea, la literatura română, a unui fragment din proza lui Marin Preda atunci când elevii studiază Camil Petrescu, pentru o cât mai bună clarificare a problematicii stilului autorului studiat prin comparație cu autorul menționat.

- armonizare a unor fragment independent (aparent) din cadrul unui obiect de studiu pentru a permite mai buna rezolvare a unor probleme, pentru înțelegerea cât mai completă a unui subiect sau pentru dezvoltarea anumitor capacități și atitudini.

Aplicatia 13

Identifică și descrie câte un exemplu de integrare intradisciplinară pentru fiecare dintre cele două moduri explicate mai sus, la disciplina pe care o predai.



Pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea) se referă la situația în care o temă aparținând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte.

Obiectele de studiu contribuie, fiecare în funcție de propriul specific, la clarificarea temei investigate. La acest nivel vorbim de o corelare a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme din mai multe unghiuri de vedere. Un bun exemplu în acest sens îl constituie problematica clonării, tratată de regulă în studiile de genetică dar la fel de relevantă de studiat în perspectiva eticii, psihologiei, politologiei, chimiei etc.

Dacă în cazul pluridisciplinarității vorbim de o „corelare” a eforturilor și potențialităților diferitelor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra obiectului investigat, interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare, în urma acestei intersectări putând lua naștere noi obiecte de studiu. De cele mai multe ori, nucleul acestor „hibrizi” - care pot căpăta un caracter instituționalizat - se află între disciplinele formale; noile obiecte de studiu vin să acopere așa-numitele “pete albe” de pe harta cunoașterii - exemplu: fizică + chimie = chimia fizică; psihologie + drept = psihologie juridică.

În abordarea **interdisciplinară** încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt; între aceste se numără și capacitățile metacognitive, cum ar fi luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă etc.

Considerând că interdisciplinaritatea are ca principal fundament în transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, B. Nicolescu (1997) vorbește de trei grade de interdisciplinaritate:

- un grad aplicativ: în urma transferului de metode rezultă aplicații practice concrete;
- un grad epistemologic: în urma asimilării de metode din alte domenii, în cadrul disciplinei respective se inițiază analize profitabile privind propria sa epistemologie;
- un grad generator de noi discipline: transferul de metode între două sau mai multe discipline conduce la apariția unui domeniu autonom.

Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline științifice diferite, care se realizează în principal respectând logica științelor respective, adaptate particularităților legii didactice și-l ajută pe elev în formarea unei imagini unitare a realității, îi dezvoltă o gândire integratoare. Reforma conținuturilor învățământului românesc a creat cadrul unor transformări la nivelul curriculumului, între care se distinge perspectiva interdisciplinară. Interdisciplinaritatea reprezintă o modalitate de organizare a conținuturilor învățării, cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și care facilitează contextualizarea și aplicarea cunoștințelor dobândite. În procesul de învățământ se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelațiilor minimale obligatorii, sugerate chiar de planul de învățământ sau de curricula disciplinelor sau ariilor curriculare.

Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o problematică, a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere.

Principala modalitate de introducere a demersurilor interdisciplinare în învățământ o reprezintă regândirea conținuturilor și colaborarea curriculum-ului școlar în perspectiva conexiunilor posibile și necesare sub raport epistemologic (cunoașterea științelor) și pedagogic.

Interdisciplinaritatea are o altă ambiție, diferită de aceea a pluridisciplinarității. Ea se referă la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta. Interdisciplinaritatea presupune o intersectare

a diferitelor arii disciplinare, în urma acestei intersecții putând lua naștere noi obiecte de studiu, de cele mai multe ori în cadrul curriculum-ului la decizia școlii.

Aplicatia 14



Pornind de la o nevoie concretă pe care ai identificat-o la clasă, la disciplina ta, propune o temă pe care ai dori să o implementezi interdisciplinar, în colaborare cu alt/ alți colegi profesori.

Care ar fi tema aleasă și care ar fi disciplina/disciplinele cu care ai colabora pentru reușita acestei lecții?

Împreună cu colegii cursanți, pe grupe, încearcă să descri cât mai concret această intervenție.

Notează care ar fi obiectivele stabilite, conținuturile, activitățile de învățare propuse elevilor.



Temă de reflecție:

Raportează-te la lecția proiectată și identifică care au fost deosebirile față de abordarea monodisciplinară?

Proiectarea lecției în echipă te-a ajutat? Motivează!

Vei repeta experiența? Cum vei încuraja colegii să aibă abordări similare?

Sumar:

- La nivel de reflecție și de elaborare curriculară, profesorii de discipline diferite trebuie să realizeze planificări și proiecte de activitate didactică în comun, în raport cu unele criterii și principii pedagogice asumate de către toți.
- Atunci când vorbim despre integrarea curriculară avem în vedere procesul de stabilire a unor relații de convergență la nivelul elementelor de conținut, al obiectivelor sau metodelor, dar și la nivel de concepte sau valori aparținând diferitelor discipline școlare.
- Obiectivele esențiale pe care încearcă să le atingă integrarea curriculară pot fi grupate în două direcții:
 - relaționarea diferitelor segmente din cadrul curricula;
 - relaționarea procesului (experiențelor) de învățare cu situații concrete de viață.
- În abordarea interdisciplinară este importantă căutarea unor teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt; între aceste se numără și capacitățile metacognitive, cum ar fi luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă etc.

Tema 4.2. Transdisciplinaritatea – o necesitate

Provocare

“Pentru că ne aflăm astăzi în plină revoluție a inteligenței, trebuie să înțelegem că transdisciplinaritatea ne descoperă dimensiunea poetică a existenței, traversând, așa cum am spus, toate disciplinele, dincolo de ele. A nu se confunda, însă, cu pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea”.



Basarab Nicolescu

Repere teoretice

Transdisciplinaritatea – reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculum-ului, mergând adesea până la fuziune. Fuziunea este, așadar, faza cea mai complexă și mai radicală a integrării.

Abordarea de tip transdisciplinar tinde către o „decompartimentare” completă a obiectelor de studiu implicate. Fuziunea cunoștințelor („cunoașterilor”) specifice diferitelor conduce la emergența unor câmpuri de investigație, la dezvoltarea unor proiecte integrate sau chiar la conceperea unor programe de cercetare conforme noii paradigme.

Transdisciplinaritatea reprezintă „punerea în act” a unei axiomatici comune pentru ansamblu de discipline. Prin gradul său de complexitate, abordarea transdisciplinară le înglobează pe cele anterioare, propunând un demers bazat pe dinamica și interacțiunea a patru niveluri de intervenție educativă: disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar. Trebuie subliniat faptul că recunoașterea caracterului distinct al abordărilor menționate nu implică ignorarea caracterului lor profund complementar. Pentru a folosi o metaforă a unui autor cunoscut în domeniu, vom spune că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: al cunoașterii”. (B. Nicolescu, 1997).

Louis D’ Hainaut distinge, în plan curricular, între transdisciplinaritatea instrumentală și cea comportamentală:

- transdisciplinaritatea instrumentală urmărește să-i furnizeze elevului metode de muncă intelectuală transferabile la situații noi cu care acesta se confruntă; ea este orientată mai

mult către rezolvarea anumitor probleme, decât pe achiziția de cunoaștere „de dragul cunoașterii”;

- transdisciplinaritatea comportamentală intenționează, după cum sublinia D' Hainaut, să ajute elevul/eleva „să-și organizeze fiecare dintre demersurile sale în situații diverse”. Acest tip de abordare se focalizează pe activitatea subiectului care învață; ținând seama de psihologia procesului de învățare, transdisciplinaritatea comportamentală se situează permanent într-o strânsă legătură cu situațiile de viață semnificative (care au sens) pentru cel ce învață. Considerându-se că deschide calea către atingerea unui nivel epistemologic superior, transdisciplinaritatea a fost ridicată la rangul de „nouă viziune asupra lumii”. Această „etichetare” își are sursa în convingerea că domeniul de relevanță al transdisciplinarității este singurul capabil să conducă la înțelegerea și soluționarea multiplelor și complexe provocări ale lumii prezente.

În mileniul III, tratarea diferențiată a elevilor și abordarea integrată a cunoașterii devin obligatorii. Transdisciplinaritatea permite învățarea în societatea cunoașterii și asigură:

- formarea la elevi a competențelor transferabile;
- dezvoltarea competențelor de comunicare, intercunoaștere, autocunoaștere, asumarea rolurilor în echipă, formarea comportamentului prosocial;
- evaluarea formativă.

Transdisciplinaritatea permite:

- crearea de modele mentale bazate pe transfer și integralizare și care determină succesul în viața personală și socială a educabilului.
- dezvoltarea competenței de a învăța să înveți;
- lectura personalizată a curriculum-ului și elaborarea hărților conceptuale (cognitive).

Care sunt avantajele acestui tip de abordare a învățării?

Abordarea transdisciplinară a învățării are o serie de avantaje, dintre care menționăm:

- permite stabilirea unei relații biunivoce de învățare între cei doi parteneri educabil(-ă) – educator/educatoare.
- se trece la tipul de învățare conceptuală aprofundată și utilă, pe tot parcursul anului școlar;
- angajarea elevilor în procesul de învățare prin probleme provocatoare, semnificative, adaptate nivelului lor cognitiv (și zonei proximei dezvoltări);
- achiziția și aplicarea cunoștințelor se realizează în situații noi și complexe, pentru a favoriza transferul și generarea de noi cunoștințe;



Temă de reflecție:

Care sunt efectele formative ale abordării transdisciplinare a proiectării lecțiilor?

Sumar:

- Întrepătrunderea mai multor discipline, sub forma integrării curriculare, cu posibilitatea constituirii, în timp, a unei discipline noi sau a unui nou domeniu al cunoașterii.
- Abordarea integrată, specifică transdisciplinarității este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene, prezentate așa cum afectează și influențează ele viața noastră.

Bibliografie:

1. Ardelean, D., *Adolescența dincolo de mituri*, Baia Mare, Editura Universității de Nord, 2009
2. Ausubel D.P. și Robinson, F.G., *Învățarea în școală*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981
3. Bocoș, M., Jucan, D., *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării, Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Pitești, Editura Paralela 45, 2007
4. Bruner, J.S., *Pentru o teorie a instruirii*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970
5. Cerghit I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*, București, Editura Aramis, 2002
6. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, ediția a III-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. , 1977
7. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, ediția a III-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. , 1977
8. Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O., *Prelegeri pedagogice*, Iași, Editura Polirom, 2001
9. Crețu, C., *Psihopedagogia succesului*, Iași, Editura Polirom, 1997
10. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, București-Chișinău, Editura Litera Internațional, 2000
11. Cucuș, C., *Pedagogie* (Ediția a II-a revăzută și adăugită), Iași, Editura Polirom, 2002
12. De Landsheere, G: *Evaluarea continuă a elevilor și examenele – manual de docimologie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975
13. Elias, M. J., Tobias, S. E., Friedlander, B. S., *Inteligența emoțională în educația copiilor*, București, Editura Curtea veche, 2002.
14. Fisher, K., *Amisconception in Biology*- Journal of Research in Science Teaching 22 - 1985.
15. Gardner, H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1993.
16. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, București, Editura Curtea veche, 2001. Hancock, Cyril H., *An evaluation of Certain Popular Science Misconceptions- Science Education* 24 -1940.
17. Hopp, John C., „*Cognitive Learning Theory and Classroom Complexity*”. Science Education 3 – 1985.
18. Ionescu, M., Bocoș, M., *Tratat de didactică modernă*, Pitești, Editura Paralela 45, 2009.
19. Iucu, R., *Instruirea școlară*, Iași, Editura Polirom, 2001
20. Joița, E., *Eficiența instruirii*, București, Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998
21. Neacșu, I., *Instruire și învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1999
22. Petrescu, P., Pop, V., *Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a situațiilor de învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007
23. Umberto, E., *Istoria frumuseții*, București, Enciclopedia RAO, 2005
24. Schaffer, H. R., *Introducere în psihologia copilului*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2007
25. Solomon, M., *Din gândirea matematică românească*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1975
26. Sternberg, Robert J.; Spear-Swerling, Louise, (1996). *Teaching for thinking, Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology* .Washington, DC, US: American Psychological Association, 163 p.

27. Williams, W., M., & Ceci, S., J., (1997), Are Americans becoming more or less alike? Trends in race, class, and ability differences in intelligence. *American Psychologist*, 52, 1226-1235.
28. Ghid metodologic de aplicare la clasă a curriculumului integrat, inter- și transdisciplinar, pentru domeniile științific și umanist, elaborat în cadrul proiectului „Proces educațional optimizat în viziunea competențelor societății cunoașterii” Contract nr: POSDRU/55/1.1/S/25952, Proiect implementat de Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă – Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului în parteneriat cu SIVECO ROMÂNIA și Universitatea Națională de Apărare „Carol I”.
29. Curriculum integrat, inter- și transdisciplinar, pentru domeniile științific și umanist, elaborat în cadrul proiectului „Proces educațional optimizat în viziunea competențelor societății cunoașterii”. Contract nr: POSDRU/55/1.1/S/25952, Proiect implementat de Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă – Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului în parteneriat cu SIVECO ROMÂNIA și Universitatea Națională de Apărare „Carol I”;
30. Cunoașterea elevului, Marcela Claudia Călineci, Otilia Ștefania Păcurari, Ed. a 2-a, rev., București, Educația 2000+, 2009.
31. Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev, Ligia Sarivan, Roxana Maria Gavrilă, Daniela Stoicescu, Ed. a 2-a, rev., București, Educația 2000+, 2009.
32. Valori comportamentale și reducerea violenței în școală, Marcela Claudia Călineci, Otilia Ștefania Păcurari, Daniela Stoicescu, București, Educația 2000+, 2009.

Bibliografie actualizată, 2021

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național, MECC, Chișinău, 2017, https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf; https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rus_tipar.pdf
2. Curricula disciplinare și ghiduri de implementare, 2018-2019. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>
3. Filip G. Proiectul transdisciplinar, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Orient%C4%83ri_axiologice_UST_2020-270-273.pdf
4. Callo T., Ghicov A. Elemente transdisciplinare în predare : ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, Chișinău: Ed. Știința, 2007
5. Goraș-Postică V. Competența proiectivă: abordare managerial-pedagogică, În: *Limba Română*, nr. 3, anul XXIV, 2014, <https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2437>
6. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV, MECC, 2019, https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.20191_site.pdf
7. Modele de proiecte de lungă durată, anul de studii, 2020-2021, <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>
8. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal anul de studii 2021–2022, https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2021-2022
9. Planul educațional individualizat. Structura-model și ghid de implementare, ediție revizuită), MECC, Chișinău, 2017
10. Proiectul Strategiei Naționale Educația 2030 (2021)
11. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii, MECC, 2020-2021

12. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii, MECC, 2020-2021.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2020-2021_final_01.09.2020.pdf
13. Scutaru-Guțu A., Poștan L., Goraș-Postică V. ș.a. Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2016
http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV_ghid.pdf
14. Standardele de eficiență a învățării, ME, 2012
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_eficienta_a_invatarii.pdf
15. Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs, MECC, CE PRO DIDACTICA, 2010, <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>

Sarcini didactice

	Descrierea sarcinii	Resurse digitale
Grupul 1. Proiectarea curriculum-ului la decizia școlii	<p>Utilizând modelul anexat, proiectați o schiță a curriculumului la decizia școlii.</p> <p>Surse de documentare: Mariana Marin. Curriculumul la decizia școlii: modalități de implicare efectivă a părinților și a reprezentanților societății civile Sintează de politici educaționale. IPP, Chișinău, 2019</p> <p>Pogolsa L., Achiri I. (coord.), Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale, IȘE, MECC, 2017</p> <p><i>Indicatori de calitate:</i> (ca nivel de realizare se poate folosi grila de 3 elemente: <i>minim, mediu, maxim</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ respectarea structurii Curriculum-ului; ✓ corectitudinea formulării competențelor generale și specifice; ✓ oferirea de conținut minim pentru fiecare element de structură; ✓ relevanța Curriculum-ului pentru copiii din comunitatea X (argumente); ✓ gradul de accesibilitate pentru cadrele didactice din școlile publice; ✓ relevanța/ interactivitatea instrumentului digital; ✓ posibilitatea de transfer a modelului propus în alte contexte educaționale. 	<p>https://docs.google.com/document/d/1Eu8sbnn35E329cm04Q7FYG6CWxOSei_0eHePTXq9A1w/edit</p> <p>https://ipp.md/wp-content/uploads/2019/07/Sinteza-Marin-Mariana-2019-07-01.pdf</p> <p>https://mecc.gov.md/site/s/default/files/repere_conceptuale_privind_elaborarea_curriculumului_la_disciplinele_optionale.pdf</p>
Grupul 2. Planificarea pe unități de învățare	<p>Realizați o secvență de planificare pe unități de învățare pentru disciplina pe care o predați pe structura din fișierul atașat.</p> <p>Sursă de documentare: V. Goraș-Postică, Competența proiectivă: abordare managerial-pedagogică // Limba Română. - Chișinău, 2014. - Nr.(225). – P. 112-121. - ISSN 0235-9111. - 0,32 c.a.</p> <p><i>Indicatori de calitate:</i> (ca nivel de realizare se poate folosi grila de 3 elemente: <i>minim, mediu, maxim</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ respectarea structurii curriculum-ului; ✓ corectitudinea formulării competențelor generale și specifice; ✓ oferirea de conținut minim pentru fiecare element de structură; ✓ relevanța curriculum-ului pentru copiii din comunitatea X (argumente); ✓ gradul de accesibilitate pentru cadrele didactice din școlile publice; ✓ relevanța/ interactivitatea instrumentului digital; ✓ posibilitatea de transfer a modelului propus în alte contexte educaționale. 	<p>https://docs.google.com/spreadsheets/d/17SdmHFirYdWB0-uyBAFb1IheD4M6uTDwRC1PnT7jBws/edit#gid=0</p> <p>https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2437</p>

	Descrierea sarcinii	Resurse digitale
Grupul 3. Proiectarea unei lecții cu finalități și conținuturi transdisciplinare	<p>Examinați informația din articolul metodic anexat și proiectați o lecție cu finalități și conținuturi transdisciplinare conform recomandărilor oferite.</p> <p><i>Indicatori de calitate:</i> (ca nivel de realizare se poate folosi grila de 3 elemente: <i>minim, mediu, maxim</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ respectarea structurii curriculum-ului; ✓ corectitudinea formulării competențelor generale și specifice; ✓ oferirea de conținut minim pentru fiecare element de structură; ✓ relevanța curriculum-ului pentru copiii din comunitatea X (argumente); ✓ gradul de accesibilitate pentru cadrele didactice din școlile publice; ✓ relevanța/ interactivitatea instrumentului digital; ✓ posibilitatea de transfer a modelului propus în alte contexte educaționale. 	<p>https://docs.google.com/document/d/1gfTqUm1hdiFGo4rbazw5tSWx2oiS476ZPr8zhI-PDGw/edit</p> <p>https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Orient%C4%83ri_axiologice_UST_2020-270-273.pdf</p>
Grupul 4. Proiectarea diferențiată și individualizată	<p>Examinați rigorile pentru proiectarea diferențiată (Sursa pentru documentare la Modulul I, pag. 49-54).</p> <p>Elaborați un PEI conform cerințelor MECC (document anexat, p. 7-10) pentru un copil cu CES (disciplina, necesitățile copilului se vor lua dintr-un caz autentic din practica dvs.).</p> <p>Ca sarcina să fie mai utilă puteți lua clasa la care veți preda în anul de studii 2021-2022.</p> <p><i>Indicatori de calitate:</i> (ca nivel de realizare se poate folosi grila de 3 elemente: <i>minim, mediu, maxim</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ respectarea structurii curriculum-ului; ✓ corectitudinea formulării competențelor generale și specifice; ✓ oferirea de conținut minim pentru fiecare element de structură; ✓ relevanța curriculum-ului pentru copiii din comunitatea X (argumente); ✓ gradul de accesibilitate pentru cadrele didactice din școlile publice; ✓ relevanța/ interactivitatea instrumentului digital; ✓ posibilitatea de transfer a modelului propus în alte contexte educaționale. 	<p>https://docs.google.com/document/d/1-aCn9vcC-pbFmCtTY4pj77l42R2d-sIEtcg56VU6Zf8/edit</p> <p>https://docs.google.com/document/d/1CRM4tufkzenEJKlh_oXzxfSAcdn3CF-fPYZ6tabGMyc/edit</p>
Grupul 5. Proiectarea evaluării	<p>1. Examinați sursa pentru documentare la Modulul I (pp. 43-48) și sursele anexate.</p> <p>2. Elaborați o probă de evaluare inițială, în care să vă axați pe așteptările elevului la început de an școlar, la nivel de cunoștințe, capacități și atitudini (disciplina și clasa o alegeți în funcție de profilul membrilor grupului). Nr. de itemi 7-10. Recurgeți la tipuri variate de itemi.</p> <p>a) Itemi specifici domeniului cognitiv <i>Cunoaștere și înțelegere</i> - 30 %;</p> <p>b) Itemi specifici domeniului cognitiv <i>Analiză și aplicare</i> - 30 %;</p> <p>c) Itemi specifici domeniului cognitiv <i>Sinteză și integrare</i> - 40 %.</p> <p>Instrumente recomandate: Google Forms, Testmoz, Quizizz, Learning Apps etc.</p>	<p>https://ance.gov.md/content/programe-de-examene</p> <p>https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/11_14_Evaluarea%20competentelor%20scolare%20in%20Republica%20Moldova.pdf</p>

	<p><i>Indicatori de calitate: (ca nivel de realizare se poate folosi grila de 3 elemente: <i>minim, mediu, maxim</i>)</i></p> <ul style="list-style-type: none">✓ respectarea rigorilor de elaborare a unui test;✓ corectitudinea formulării itemilor;✓ diversitatea itemilor;✓ relevanța pentru necesitățile, interesele elevului;✓ relevanța/interactivitatea instrumentului digital;✓ posibilitatea de transfer a modelului propus în alte contexte educaționale/la alte discipline.	
--	--	--

Test de evaluare

1. Deoarece proiectul de lungă durată se elaborează în baza Curriculum-ului, el:
 - poate fi identic în diferite instituții;
 - nu poate fi identic, pentru că necesitățile elevilor sunt diferite.
2. Un proiect didactic bun este cel care:
 - descrie detaliat strategiile didactice;
 - include strategiile didactice inovative ;
 - include strategii alternative, care pot fi aplicate în dependență de particularitățile elevilor.
3. Când trebuie să fie proiectată evaluarea sumativă?
 - la etapa elaborării proiectului de lungă durată;
 - în procesul de predare;
 - înainte de lecție de evaluare.
4. Situațiile de învățare pentru dezvoltarea atitudinilor și valorilor fezabile, cum ar fi respectul, libertate, grija de natură etc trebuie să fie proiectate în cadrul:
 - disciplinei *Dezvoltarea personală*;
 - disciplinei *Educație pentru societate*;
 - la toate disciplinele școlare.
5. Alegeți varianta, care conține toate componentele indispensabile a unui proiect didactic:
 - obiective, conținuturi, strategii didactice;
 - obiective, strategii didactice, resursele necesare;
 - obiective, strategii didactice, instrumente de evaluare, resursele necesare;
 - obiective, strategii didactice, instrumente de evaluare, resursele și echipamente necesare.
6. Alegeți afirmația unui profesor imaginar, care corespunde Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general:
 - În predarea geografiei cel mai important să propun situații pentru dezvoltarea competențelor specifice disciplinei *Geografia*;
 - În predarea geografiei trebuie să identific și să valorific situațiile care oferă posibilitatea de a asigura legătura cu alte discipline care studiază elevii.

7. Alegeți cel mai important factor care asigură succesul învățării:

➤ strategii didactice ce presupun cooperare;

➤ utilizarea echipamentelor performante;

➤ valorificarea experienței elevilor;

➤ creativitatea profesorului/profesoarei.

8. Evaluarea, proiectată conform Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general:

➤ este bazată pe curriculum, include criterii și instrumente clare;

➤ este bazată pe curriculum, pe particularitățile elevilor, include criterii clare;

➤ este bazată pe curriculum, pe particularitățile elevilor, include criterii clare, instrumente de evaluare, solicită autoevaluare și evaluare reciprocă.

9. Alegeți afirmația corectă:

➤ Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general nu solicită implicarea elevilor în formularea obiectivelor;

➤ Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general solicită implicarea elevilor în formularea obiectivelor.

10. Care dintre situațiile de mai jos corespunde Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general?

➤ Proiectul conține sarcini și resurse educaționale identice pentru toți elevii;

➤ Proiectul conține sarcini și resurse educaționale alternative, din care elevii pot alege.

Modulul II.
MEDIUL DE ÎNVĂȚARE

Cuprins

Introducere	3
1. Dimensiunea ergonomică	5
1.1. Ergonomia spațiului școlar	5
1.2. Rolul cadrelor didactice și a celorlalți factori interesați în ergonomia spațiului școlar ..	14
2. Dimensiunea psihologică	17
2.1. Educabilitate și dezvoltarea capacității de învățare	17
2.2. Motivația pentru învățare – factor hotărâtor în asigurarea succesului școlar	25
2.3. Securitatea mediului școlar	31
3. Dimensiunea socială	37
3.1. Specificitate și coeziune în clasa de elevi	37
3.2. Cultura organizațională inclusivă – factor de influență al mediului educațional	44
3.3. Comunicare organizațională: structuri de comunicare la nivelul școlii	49
4. Dimensiunea inovatoare	55
4.1. Conceptul de schimbare educațională	55
4.2. Schimbarea și inovația la nivelul culturii școlii	63
Bibliografie	68
Sarcini didactice.....	71
Test de evaluare.....	72

Introducere

Modulul 2 "Mediul de învățare" își propune să răspundă la întrebările: *Cum facem școala și clasa prietenoase pentru elevi?*, *Cum sprijină mediul creșterea motivației pentru învățare?*, *Cum creăm un mediu de învățare sigur pentru elevi?*, *Cum asigurăm colaborarea și participarea tuturor factorilor interesați?*, *Cum transformăm clasa într-o veritabilă comunitate de învățare?*

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

La finalul parcurgerii Modulului 2 – "Mediul de învățare", participanții la cursul de formare vor fi capabili:

- să creeze un mediu de învățare sigur și comunități ale claselor de elevi;
- să utilizeze strategii specifice educației incluzive;
- să aplice strategii de motivare, implicare și participare a elevilor în învățare, în comunitatea clasei/școlare cu transferabilitate în comunitatea largă;
- să inițieze și opereze colaborări cu cadrele didactice ale claselor la care predau și cu managerii din instituție.

Structurarea modulului (prin conținuturi și activitățile practice) se focalizează pe necesitatea *proiectării curriculum-ului centrat pe competențe*, asupra nevoii de valorificare a inovațiilor în domeniul proiectării curriculare, a integrării tehnologiilor informatice și de comunicare încă din etapa de planificare și a integrării curriculare, ca cerință a învățământului modern.

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

Cum utilizăm acest modul?

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

<i>Provocare</i>	<i>Această secțiune are rolul de a vă stârni interesul în legătură cu tema abordată, evocând reprezentări și idei pe care secțiunile ulterioare vă vor ajuta să le restructurați, reinterpretați și reconstruiți în noi structuri cognitive.</i>
<i>Repere teoretice</i>	<i>Această secțiune abordează cadrul conceptual al temei, conținând repere teoretice, informații de ultimă oră referitoare la problematica pusă în discuție.</i>
<i>Aplicații</i>	<i>Această secțiune presupune ca, în interacțiune cu colegii, să identificați modalități de înțelegere și aplicare în comun a celor învățate.</i>
<i>Teme de reflecție</i>	<i>Această secțiune vă pune în situația de a gândi asupra unor aspecte concrete ale utilității, aplicabilității și extensiei informațiilor furnizate.</i>
<i>Sumar</i>	<i>Această secțiune vă oferă un rezumat al informațiilor prezentate în cadrul unității de învățare și temei de studiu.</i>

Unitatea de învățare 1. Dimensiunea ergonomică

Tema 1.1. Ergonomia spațiului școlar



Provocare

Definiți ergonomia spațiului școlar pornind de la imaginile de mai jos:



Repere teoretice

Ergonomia spațiului școlar poate fi abordată, din considerente practice, raportat la două paliere:

1. Ergonomia clasei de elevi;
2. Ergonomia celorlalte spații școlare.

Când facem referire la dimensiunea ergonomică a clasei de elevi, avem în vedere următoarele probleme:

- forma clasei;
- suprafața și volumul;
- iluminatul și ventilarea;
- dispunerea mobilierului;
- vizibilitatea;
- pavoazarea (amenajarea sălii de clasă).

Forma clasei este determinată de câțiva factori:

- obținerea unui ambient cât mai plăcut;
- asigurarea unei mobilări variate din punct de vedere funcțional;
- obținerea parametrilor igienici (ventilare, iluminare naturală) și asigurarea unei construcții eficiente și durabile.



Temă de reflecție:

Care sunt modalitățile practice, aflate la îndemâna profesorului/profesoarei, de a schimba forma sălii de clasă, fără a afecta rigorile de construcție?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

- suprafața și volumul clasei: se determină în funcție de numărul de elevi acceptat pentru o grupă (rezultat al posibilităților economice și de acoperire cu cadre didactice). Se consideră că suprafața optimă pentru un elev este în jurul a 1, 5 mp și că numărul de elevi într-o clasă variază între 25 și 40 pe plan mondial.
- iluminatul și ventilarea clasei influențează hotărâtor procesele educaționale. Orientarea claselor se face preferențial către sud–est, considerându-se că se asigură astfel lumină de cea mai bună calitate. Aerisirea în sala de clasă se obține relativ ușor în soluțiile cu luminarea naturală bilaterală sau cu ferestre pe pereții adiacenți și mai dificil în soluția cu iluminarea pe o singură parte.
- mobilierul școlar este compus dintr-o serie de piese de mobilă folosite în mediul școlar, ca suporturi conexe, în scopul îndeplinirii unor obiective educaționale. Atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă după Ullrich (1995) sunt:
 - simplitatea,
 - funcționalitatea,
 - durabilitatea,
 - instrucționalitatea
 - modularitatea.



Aplicatia 1

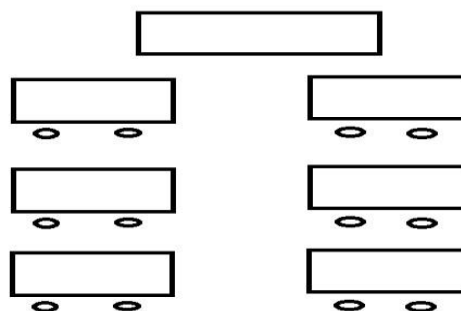
Analizează mobilierul școlar dintr-o sală de clasă din școala în care lucrezi, pornind de la atributele enumerate mai sus:

Atribute	Observații
simplitatea	
funcționalitatea	

durabilitatea	
instrucționalitatea	
modularitatea	

Aranjarea mobilierului poate fi:

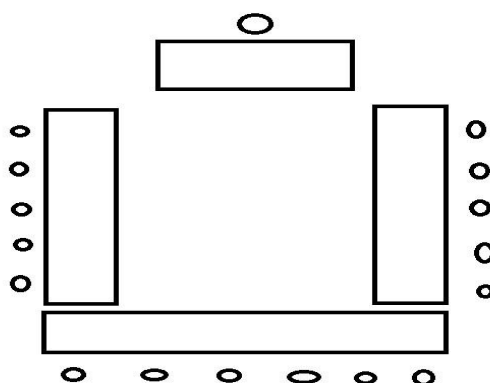
- **clasică:**



Avantaje: utilă pentru strategiile expositive; sala de clasă nu trebuie rearanjată; potrivită pentru instruirea tradițională.

Dezavantaje: participanții sunt, de regulă, mai pasivi; discuțiile se desfășoară, în principal, între un participant și coordonator.

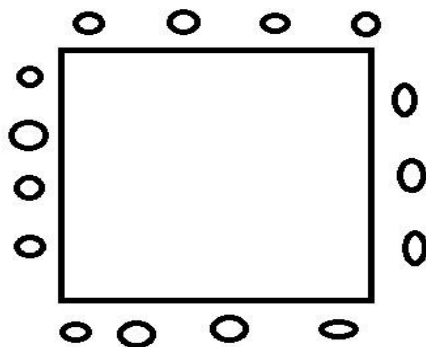
- **în formă de “U” sau potcoavă:**



Avantaje: o perspectivă bună a profesorului asupra participanților, așezare cunoscută la adunări, festivități.

Dezavantaje: necesită mult loc, iar în cazul în care se distribuie scaune și în partea inferioară a potcoavei, cei ce le vor ocupa nu se mai pot vedea, distanțele sunt mari între participanți.

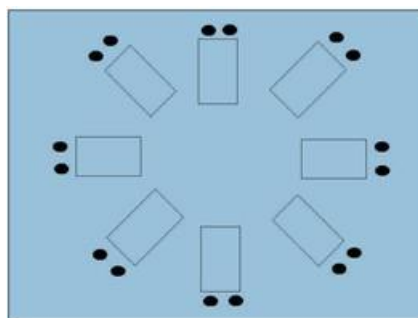
o **pătrat**:



Avantaje: nu necesită multă planificare; această așezare simplă poate fi realizată ca acțiune împreună cu participanții; profesorul/profesoara nu ocupă un loc exclusiv.

Dezavantaje: nu toți participanții se pot vedea.

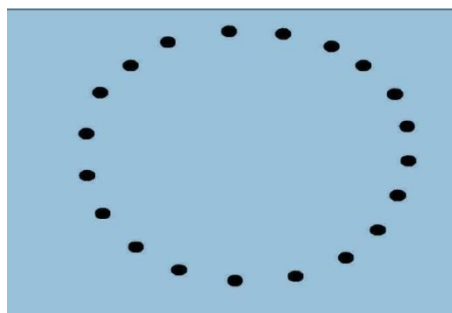
o **grupe de mese în plen**:



Avantaje: se potrivesc foarte bine activităților în perechi prin faptul că participanții se pot vedea unii pe alții și sunt mult mai implicați; aranjare potrivită schimbului dintre munca în plen și activitatea pe grup, fără a necesita o rearanjare, grupele menținându-se și în plen.

Dezavantaje: această aranjare necesită mult loc și în cazul în care numărul participanților este prea mare, locul devine strâmt.

○ cerc, fără mese:



Avantaje: dispar mesele ce funcționează ca niște bariere, au loc mulți participanți, acest tip de așezare duce la crearea unei atmosfere de dialog.

Dezavantaje: nu toți elevii sunt obișnuiți cu o astfel de așezare liberă, pentru început mulți dintre ei nu se vor simți prea bine în această aranjare, băncile protectoare dispărând.



Aplicația 2

Identifică cea mai potrivită modalitate de aranjare a mobilierului pentru următoarele situații. Discută cu colegii alegerile făcute.

Situație	Aranjarea mobilierului
Prezentarea unor proiecte sau referate	
O dezbatere privind organizarea unei serbări școlare	
Un experiment privind vulcanii	
Un cerc de lectură	
O lecție de recapitulare cu tema „Animale domestice”	

- **Vizibilitatea:** reprezintă o substructură dimensională a managementului clasei de elevi, dependentă de ergonomia acesteia. Vizibilitatea este o constantă ergonomică, apropiată de igiena școlară și presupune adaptarea spațiului școlar al clasei, inclusiv al mobilierului la necesitățile somato-fiziologice și de sănătate ale elevilor. Totodată, vizibilitatea este condiționată de dispunerea mobilierului în clasa de elevi și de starea de sănătate a elevilor. La acest nivel avem în vedere copiii cu deficiențe de vedere, cu deficiențe de auz, cu deficiențe structurale ale scheletului precum și copiii care din punct de vedere fizic sunt variabili după înălțime. Ținând cont de acești parametri fizici, biologici medicali, într-o strânsă dependență și cu parametri de tip social și instrucțional, cadrul didactic va lua cele mai bune decizii rezultate din combinațiile de alternative posibile.
- **Amenajarea sălii de clasă (pavoazarea)**
Când vorbim de managementul clasei trebuie să avem în vedere și aspectul cultural – estetic al clasei. Având în vedere că o clasă reprezintă un grup organizat, profesorul/profesoara (dirigintele/diriginta) poate să o identifice cu un element de individualizare, de exemplu o mascotă. Un simbol al clasei, o medalie preferată, o jucărie, un joc preferat, o poveste care este reprezentativă pentru clasă, niște fotografii cu copiii din clasa respectivă constituie tot atâtea ocazii de configurare indusă unei culturi expresive și, mai târziu instrumentale la nivelul clasei de elevi, prin intermediul unor pârghii de tip managerial.

La școală, copiii pot fi veseli sau triști, exuberanți sau melancolici. Toți se simt însă valorizați într-o clasă prietenoasă, cu cadre didactice apropiate lor, dar exigente în același timp, cu elevi care dezvoltă trăiri afective pozitive. Ambientul clasei/școlii trebuie să aibă propria sa identitate, să devină locul unde copilul se simte bine, un mediu care să-l reprezinte.

Fiecare colțișor al clasei/școlii trebuie să transmită un mesaj coeziv, reprezentând atât colectivul, cât și pe fiecare elev în parte.

Un alt indicator în evaluarea unui mediu școlar incluziv este reprezentat de imaginea pe care o întâlnești când intri pentru prima dată într-o școală:

- îți este ușor să te orientezi către locurile din școală care te interesează (cancelarie, săli de clasă, camera părinților)?
- există indicatoare care să-ți ușureze explorarea?
- panourile de afișaj sunt accesibile tuturor (sunt scrise suficient de mare și lizibil, mesajele importante sunt scrise inclusiv în limbile minorităților etnice din comunitate)?

- pot intra cu ușurință în școală persoanele cu dizabilități?
- produsele afișate reflectă culturile locale și o politică incluzivă?



Aplicația 3

Evaluează mediul educațional din școală utilizând următoarea grilă.

Indicator	Da	Nu
Spațiile școlii sunt accesibile pentru toți elevii și profesorii.		
La intrarea în școală, există indicatoare care orientează vizitatorii către punctele-cheie ale școlii.		
Indicatoarele sunt clare și prietenoase.		
Toate sălile de clasă sunt etichetate clar.		
Există panouri de afișaj pe care sunt reflectate culturile locale și politica incluzivă.		
Pavoazarea holurilor școlii reflectă elemente de cultură organizațională și diversitate culturală.		
Pavoazarea sălilor de clasă reflectă elemente de identitate a elevilor și produse din activitatea acestora.		
Toate sălile de clasă sunt încălzite și bine luminate.		
Băncile și scaunele elevilor au mărimea adecvată și sunt potrivite pentru activități individuale și de grup.		
Spațiile de depozitare și rafturile sunt accesibile elevilor.		

Sumar

- În clasa de elevi nu este posibil să existe doi elevi identici din punct de vedere intelectual, afectiv sau comportamental. Fiecare este o entitate de sine stătătoare, un “EU” care trebuie să se regăsească în organizarea mediului educațional.
- De aceea, spațiul clasei și al școlii trebuie să antreneze capacitățile intelectuale ale copilului, să trezească interesul și curiozitatea, să activeze elevii ca participanți efectivi în descoperirea noului.
- în alegerea și aplicarea strategiilor de organizare a mediului educațional **nu există REȚETE**, aceasta depinzând de clasa de elevi și de fiecare membru al ei.

Tema 1.2. Rolul cadrelor didactice și a celorlalți factori interesați în ergonomia spațiului școlar



Provocare

Cum facem pentru a ne asigura că toți elevii noștri se simt bineveniți și valorizați în clasă? Ce înseamnă mediul educațional incluziv?

Repere teoretice

Ergonomia spațiului școlar reprezintă o responsabilitate care nu se subordonează exclusiv deciziilor managementului școlii. Primul pas în construirea incluziunii este construirea unui mediu școlar în care toți elevii să se simtă confortabil și bineveniți, în care părinții și alți membri ai comunității să se simtă implicați și valorizați în raport cu deciziile privind organizarea mediului școlar.

Astfel, încă de la începutul anului școlar, elevii, profesorii și părinții trebuie să fie implicați în construirea mediului educațional, sub toate aspectele sale.

Cum putem realiza acest lucru?




- La începutul anului școlar, descrieți pe scurt elevilor și părinților tipul de activități pe care le veți desfășura (individuale, în perechi, în grupuri mici etc.).
- Rugați-i ca, în grupuri mici de elevi și părinți, să realizeze un inventar al resurselor din clasă.
- Rugați elevii și părinții să proiecteze sala de clasă ideală folosind resursele existente. Pot să realizeze desene cu aranjamentul ideal. Amintiți-le că trebuie să lase suficient spațiu între bănci și lângă pereți și în special în jurul spațiilor de depozitare a materialelor și lângă zonele de expunere.
- Rugați fiecare grup să își expună proiectul în fața clasei, subliniind avantajele modelului propus.

- Atunci când toate propunerile au fost prezentate, rugați elevii și părinții să voteze pentru unul dintre ele. Proiectul care a obținut cele mai multe voturi va reprezenta punctul de plecare pentru amenajarea sălii de clasă.
- Atunci când toate propunerile au fost prezentate, rugați elevii și părinții să voteze pentru unul dintre ele. Proiectul care a obținut cele mai multe voturi va reprezenta punctul de plecare pentru amenajarea sălii de clasă.
- Decizia poate fi revizuită pe parcursul anului, pe măsură ce elevii ajung să testeze aranjamentul ales.
- Învățați elevii să fie responsabili de păstrarea curățeniei și ordinii în clasă. Rugați părinții să exerseze acest comportament și acasă. Decideți unde trebuie să stea fiecare obiect și asigurați-vă că, la sfârșitul zilei, fiecare obiect este pus la locul său. Plantele sunt o metodă excelentă de face orice încăpere mai primitoare și îmbunătățesc calitatea aerului.



Aplicația 4

Identifică caracteristicile școlii și clasei incluzive:

	Ce se vede? 	Ce se aude? 	Ce se simte? 
Școala incluzivă			
Clasa incluzivă			

Modul în care este aranjată clasa poate influența învățarea elevilor în sens pozitiv sau negativ.

Discutați cu părinții și cu ceilalți profesori ai clasei cu privire la următoarele aspecte:

- Așezarea copiii cu dificultăți de învățare mai aproape de profesor și de tablă;
- O aranjare a mobilierului astfel încât elevii să se poată mișca liber, mai ales aceia care au probleme de mobilitate sau vizuale;

Unitatea de învățare 2: Dimensiunea psihologică

Tema 2.1. Educabilitate și dezvoltarea capacității de învățare



Provocare

Cele două semințe

Două semințe se aflau una lângă cealaltă pe un sol fertil. Prima sămânță a spus:

– Vreau să cresc! Vreau ca rădăcinile mele să ajungă adânc în pământ și să înmuguresc. Visez să înfloresc în muguri delicați și să le vestesc oamenilor venirea primăverii. Vreau să simt razele calde ale soarelui și picăturile de rouă pe petalele mele!”

Aceasta sămânță a crescut și a devenit o floare foarte frumoasă. Cea de-a doua sămânță a spus:

– Mi-e teamă. Dacă-mi vor ajunge rădăcinile în pământ nu voi putea să știu cu ce se vor confrunta acestea acolo. Dacă mi se vor dezvolta tulpini firave care vor putea fi culcate de vânt la pământ? Și în cazul în care voi face flori, cu siguranță o să vină cineva și o să le taie. Așa că mai bine o să aștept un moment sigur.

Cea de-a doua sămânță aștepta în timp ce un porumbel a trecut și a ciugulit-o.

Repere teoretice

Educabilitatea reprezintă potențialul de formare umană sub influența factorilor de mediu sau educaționali. Ca principal mediu educațional, școala este cea care trebuie să contribuie cel mai mult la transformarea potențialului individului.

Într-o viziune modernă, psihicul uman este considerat un sistem care intră în mod constant și necesar în interrelații cu macrosistemele din care face parte. Înțelegerea științifică a genezei psihicului (în ontogeneză) și a dezvoltării sale implică, cu necesitate logică, acceptarea capacității sale, ca sistem, „de a acumula materii sau energie”. Această capacitate nu este altceva decât capacitatea de învățare. Completând viziunea sistemică asupra psihicului uman, cu cea constructivistă, putem considera capacitatea de învățare ca o însușire a psihicului uman, care constă în posibilitatea de a acumula cunoștințe, priceperi și deprinderi, depinde, pe de o parte, de proprietățile anatomo-fiziologice ale creierului (capacitatea naturală), iar pe de altă parte, de activitatea desfășurată (educația) în vederea dezvoltării acesteia (capacitatea dobândită). Așadar, capacitatea de învățare reprezintă aliajul dintre darurile naturale, originare, ale omului și rezultatele activității.

Acest mod de a înțelege capacitatea de învățare are o deosebită importanță pentru munca profesorului/profesoarei, pentru activitatea didactică. Pornind de la o asemenea concepție despre capacitatea de învățare, educatorii nu mai pot pune totul (succesele sau insuccesele) pe seama darurilor naturale ale copilului, ci își pun problema cum poate fi sporit acest „dar natural” (capacitatea de învățare) pentru ca sistemul psihic al copilului în cauză să poată acumula o cantitate cât mai mare cunoștințe, deprinderi, abilități etc. Astfel, dezvoltarea capacității de învățare devine una din problemele majore ale activității didactice, de ea depinzând, într-o mare măsură, progresul școlar al elevilor.

Dezvoltarea capacității de învățare vizează:

- *gradul de dezvoltare a atenției, a calităților acesteia* (stabilitatea, concentrarea, distribuția, volumul, mobilitatea);
- *motivația elevilor pentru învățare;*
- *percepția ca element al capacității de învățare;*
- *gradul de dezvoltare al memoriei;*
- *nivelul de operativitate al gândirii* (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea);
- *atitudinea elevului/elevei față de învățare.*



Aplicația 5

Identifică 5 măsuri pe care le-ai întreprinde pentru a determina o atitudine pozitivă față de învățare a elevilor tăi.

Capacitatea de învățare este potențială sau naturală (căci orice om se naște cu capacitatea de a învăța) și este specifică creierului uman. Datorită acestei însușiri, copilul își formează din primele săptămâni de viață reflexe condiționate, care sunt primele rudimente ale învățării. Dar de aici și până la capacitatea de a opera cu simboluri lingvistice sau numerice de înaltă abstractizare, drumul este foarte lung, trecând prin toate gradele de învățământ și prin toate etapele învățării și având particularități specifice vârstei, individualității elevilor, precum și calității instrucției și educației primite. În această accepție dezvoltarea psihică a copilului, prin activitatea de învățare, modifică în sens ascendent și capacitatea sa de învățare, făcându-l capabil pentru învățare de nivel din ce în ce mai înalt.

Capacitatea de învățare se dezvoltă sub influența activității de învățare. Îmbogățirea tezaurului informațional nu este un proces cumulativ, ci unul formativ, idee subliniată încă de la începutul acestui secol de A. Binet care spunea că „trebuie să recunoaștem că conținutul a ceea ce se predă exercită întotdeauna o influență enormă asupra educației inteligențelor și asupra utilității instrucției”. În zilele noastre această idee a devenit un lucru comun, știut fiind că nivelul de dezvoltare a capacităților creierului este o rezultată a activității de instruire desfășurată cu elevul/eleva până la acea dată. De fapt, „învățarea școlară nu începe niciodată pe un loc gol, ci întotdeauna are înaintea sa un anumit stadiu al dezvoltării infantile, parcurs de copil până la intrarea sa în școală”.

Învățarea se produce tot timpul, însă la nivele diferite. Ea urmărește – prin rațiunea de a fi – sporirea capacității de adaptare a organismului, prin efectele pe care le are asupra transformărilor comportamentale. Aceste transformări „sunt un rezultat al transformărilor schemelor de acțiune și schemelor operatorii. La nivelul gândirii, acțiunile se transformă în operații prin care se realizează o prelungire a acțiunii în gândire, prin interiorizare”. Acest mod de a pune problema dezvoltării capacității de învățare învederează corelația care există între activitățile obiectuale și activitățile mintale. Ca atare, nivelul și calitatea capacității de învățare depinde de nivelul și calitatea procesului de învățământ, în speță a învățării. În această concepție „este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea”. Este vorba despre dezvoltarea psihică generală și, ca atare, și despre dezvoltarea capacității de învățare.

Această dezvoltare se produce atunci când și acolo unde învățarea se desfășoară în conformitate cu legile psihologice.



Temă de reflecție:

Comentează, din perspectiva informațiilor de mai sus, legea extensiunii vieții mintale a lui Ed. Claparede: „Dezvoltarea vieții mintale este proporțională cu distanța care există între trebuințe și mijloacele de a le satisface”.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Elevii cărora li se „servește” învățătura de-a gata au mai slabe abilități intelectuale. Psihologia modernă a stabilit ca o lege influența acțiunilor externe asupra formării operațiilor interne. În lumina acestei legi, formarea capacității de învățare implică cu necesitate și preocuparea educatorilor pentru formarea algoritmilor mintali. Importanța acestora este de necontestat dacă admitem că „învățarea nu trebuie neapărat să ne conducă undeva; ea trebuie să ne permită să continuăm mai ușor în etapa următoare”. Această continuare este posibilă dacă i s-a format

elevului/eleveii capacitatea de învățare la nivel mai înalt, capacitate care implică, pe lângă dezvoltarea nivelului proceselor de cunoaștere, și existența unor algoritmi de muncă intelectuală.

Astfel, pentru a stimula capacitatea de învățare a elevilor, într-un text publicat de UNESCO, Brophy rezuma succint câteva elementele cheie:

- ❖ **Elevii învață cel mai bine în comunități coerente și empatică de învățare:** stilul nonverbal de comunicare al profesorului/profesoarei contribuie la dezvoltarea socială, tratarea greșelilor ca parte firească a procesului de învățare, construcția pe cunoșterile anterioare.
- ❖ **Elevii învață mai mult atunci când cea mai mare parte a timpului este acordată activităților legate de curriculum și când managementul clasei întărește focalizarea elevilor pe aceste activități:** dincolo de problemele de gestiune a timpului educațional, elevii trebuie să știe de la începutul anului ce se așteaptă de la ei, iar profesorul/profesoara trebuie să construiască mecanisme de răspuns la activități recurente (cu clasa întreagă sau pe grupe etc.).
- ❖ **Toate elementele curriculum-ului trebuie să fie armonizate:** curriculum-ul este doar un mijloc și nu un scop în sine, el trebuie să fie relevant în termenii rezultatelor învățării; pentru profesor/profesoară, aceasta înseamnă accentuarea obiectivelor legate de înțelegere (a elementelor individuale și a relațiilor dintre acestea), de apreciere a învățării (faptul că este relevantă pentru viața din afara școlii), de aplicabilitate (elevii vor reține informația într-o formă relevantă pentru viața activă).
- ❖ **Profesorii pot să-i pregătească pe elevi pentru învățare prin prezentarea unei structuri inițiale pentru a clarifica rezultatele intenționate și a indica strategiile de învățare:** asigurarea unei structuri de ansamblu a ceea ce va fi predat ajută elevii să plaseze informația în structuri logice care facilitează reținerea detaliilor; totodată, revenirea la obiectivele de ansamblu permite elevilor să construiască sensuri dincolo de lecțiile individuale.
- ❖ **Pentru a facilita învățarea sensurilor și a contribui la retenția informației, conținuturile trebuie explicate clar și cu un accent pe structură și conexiuni:** conținuturile trebuie articulate în jurul unor idei mari, pe pași mici și cu alocarea de timp necesar analizei de profunzime a conținutului cel mai important.

- ✓ **Profesorul oferă asistență elevilor pentru ca aceștia să se implice productiv în activitățile de învățare:** aceasta presupune diversificarea sarcinilor, asigurarea unui nivel echilibrat de complexitate (atingerea palierelor de performanță dacă elevii investesc efort și timp într-o măsură rezonabilă), monitorizarea constantă a progresului și asigurarea analizei finale a activității (în termeni de rezultate și de proces de învățare).
- ✓ **Profesorul/Profesoara modelează și instruește elevii în strategii auto-reglatoare:** retenția competențelor și a deprinderilor este mai mare atunci când acestea (și informațiile necesare aplicării/utilizării lor) sunt prezentate ca strategii de lucru cu potențial de transfer; una din modalitățile de instruire în strategii auto-reglatoare este de a folosi “gânditul cu voce tare”: profesorul/profesoara folosește persoana I-a și descrie pașii pe care i-a parcurs analizând o problemă; alte strategii fac uz de un lanț operațional organizat pe următorii pași: *repetarea materialului – elaborare* (producerea de texte cu cuvintele proprii și relaționarea cu cunoașteri anterioare) – *organizare* (structurarea materialului pentru a asigura retenția) – *monitorizarea înțelegerilor* (înregistrarea strategiilor care au dat rezultate, gradul de succes al acestora și identificarea punctelor care pot fi îmbunătățite) – *monitorizarea stărilor afective* (menținerea concentrării pe sarcinile de lucru, reducerea stresului și a fricii de eșec) – *asigurarea unui feedback axat pe calitatea procesului de învățare*.
- ✓ **Accentul trebuie pus pe învățarea cooperativă:** activitatea în perechi sau în grupe mici poate viza într-ajutorarea (discutarea noilor conținuturi, monitorizare, dezbateră concluziilor) sau realizarea unui produs comun; aceste metode dau rezultate mai bune atunci când fiecare membru al grupului este responsabil de rezultatul comun (fiecare elev poate fi solicitat să răspundă).
- ✓ **Profesorul/Profesoara trebuie să asigure o evaluare axată pe obiectivele învățării:** aceasta presupune ca profesorul să combine evaluarea formală cu cea informală; testele standardizate (care măsoară palierul atins) trebuiesc suplimentate cu teste care permit evaluarea progresului în învățare (portofolii, observarea la clasă).
- ✓ **Profesorul/Profesoara trebuie să stabilească și să urmărească rezultate realiste ale învățării:** “Așteptările profesorilor în legătură cu ce sunt capabili elevii lor să realizeze (cu ajutorul profesorului) tind să structureze atât ceea ce profesorii vor încerca să obțină de la elevii lor, cât și ceea ce elevii vor aștepta de la ei înșiși. Astfel, profesorii ar trebui să formuleze și să proiecteze așteptări care să fie cât mai pozitive cu putință și rămânând

realiste“; este bine dacă profesorul/profesoara pornește de la stabilirea pragului minimal (deci al unui punct de plecare) decât de la pragul maximal, căci acesta limitează potențialul de progres și poate intimida elevi care au un ritm mai lent de achiziție; stabilirea pragului minim permite stabilirea unor obiective care pot fi realiste pentru unii elevi și stimulative pentru alții (pragul minim presupune stabilirea jaloanelor pentru atingerea următorului prag).

Sumar

- Dezvoltarea proceselor psihice și a calităților lor constituie aspectul general al formării capacității de învățare.
- Capacitatea de învățare este considerată ca fiind determinată mai ales de procesele intelectuale ale elevilor, dar și de elemente nonintelectuale, atitudinale
- Profesorii au un rol hotărâtor în formarea și dezvoltarea capacităților de învățare, fiind în mod direct responsabili de progresul școlar al elevilor.

Tema 2.2. Motivația pentru învățare – factor hotărâtor în asigurarea succesului școlar



Provocare

A fost o dată... un băiat de culoare în SUA căruia la vârsta de 10 ani cineva i-a ucis porumbelul, prima ființă din viața lui pe care o iubea cu adevărat. Mike s-a bătut atunci ca să-și salveze porumbelul, dar a pierdut. Așa s-a hotărât să se apuce de box. Și a făcut performanță, nu glumă. E vorba de Mike Tyson, de cinci ori campion mondial la categoria grea.

A făcut performanță și și-a bazat toată motivația pe emoțiile negative generate de pierdere și frică. Lupta și se antrena zi de zi ca să evite să repete pierderea pe care a avut-o la 10 ani. Numai că prima iubire nu a putut să o uite, și așa se face că timp de peste 30 de ani, singurul loc unde Mike își găsește liniștea sufletească este alături de crescătoria sa de porumbei, pe care a construit-o din momentul în care și-a putut permite financiar.

Repere teoretice

Motivația reprezintă ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ (Sillamy, 1996). Motivația are un caracter energizator sau activator asupra comportamentului, dar și unul de direcționare a acestuia; orientează comportamentul spre realizarea unui anumit scop. Niciun act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine fără o anumită direcționare și susținere energetică.

Factorii care determină un comportament pot fi denumiți generic motive. Acestea aduc individul în stare de acțiune și îi susțin activitatea o perioadă de timp. De aceea, motivația este considerată *motorul personalității*.

Motivația învățării se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev pentru a desfășura activități ce conduc la asimilarea de cunoștințe, la formarea unor deprinderi și priceperi. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Relația cauzală dintre

motivație și învățare este una reciprocă: motivația energizează învățarea, iar învățarea ce are succes intensifică motivația.

Într-o activitate didactică eficientă, profesorul trebuie să cunoască motivele care contribuie la determinarea conduitei și a reușitei în activitatea de învățare, alături de aptitudini, temperament și caracter.

Pentru a crește motivația elevilor, profesorii pot utiliza o serie de factori contextuali:

1. Începerea lecției prin a da elevilor un stimul de a fi motivați – elevii trebuie să conștientizeze finalitatea sarcinilor pe care le rezolvă, modul în care acestea îi ajută să facă alte lucruri și, mai ales, de ce aceste sarcini sunt importante
2. Expectanțe clare: elevii trebuie să cunoască așteptările profesorilor lor, cum vor fi evaluați și care sunt consecințele acțiunilor întreprinse de ei (de exemplu, ați stabilit clar la începutul anului școlar (semestrului) cum doriți să comunicați cu clasa și ce așteptați de la elevi ori, de asemenea, ce așteptări au elevii de la dumneavoastră?)
3. Stabilirea unor obiective pe termen scurt, astfel pot conștientiza mai ușor obținerea unor performanțe superioare
4. Aprecierea verbală și scrisă (laudele sau comentariile profesorilor pot avea un impact pozitiv semnificativ asupra performanțelor ulterioare ale elevilor, stimulând un resort interior al acestora)
5. Folosirea judicioasă a notării duce la mobilizarea elevilor
6. Stimularea descoperirii și a curiozității presupune determinarea elevilor de a căuta noi căi de înțelegere și de rezolvare a problemelor (de exemplu, punerea sub semnul îndoielii a teoremei lui Pitagora stimulează elevul să identifice raționamentul folosit în rezolvarea problemei, ceea ce îl motivează)
7. Utilizarea unor exemple familiare, adecvate situațiilor de învățare.

Performanța are un rol important în dinamica motivațională, reprezentând o consecință a motivației. În același timp, performanța este rezultatul produsului dintre abilități, motivație și rolul pe care îl are elevul/eleva în cadrul colectivului. Performanța elevului/elevei va fi cu atât mai bună, cu cât acesta va fi mai motivat. Când îndeplinește o sarcină de învățare, el poate avea un sentiment de reușită sau de nereușită.

Supramotivarea sau submotivarea într-o activitate pot conduce la rezultate slabe sau chiar la eșec. Supramotivarea poate determina stres sau chiar blocaj psihic, prin mobilizare energetică maximă, în timp ce submotivarea duce la tratarea cu superficialitate a sarcinilor.

Nivelul optim al motivației, care să conducă elevul/eleva la obținerea de performanțe înalte în activitatea de învățare, a devenit o problemă al cărei răspuns se găsește în legea optimului motivațional: *creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct numit optim motivațional*. Optimumul motivațional nu se mai aplică în cazul motivației intrinseci, pentru că aici va exista în mod constant o relație de directă proporționalitate între motivație și progres.

Activitatea de învățare a elevilor este susținută de un ansamblu de motive. Se disting două categorii importante: motivele *intrinseci* și motivele *extrinseci*. Un elev/o elevă poate să învețe la o disciplină pentru că îl interesează domeniul respectiv, dar și pentru că vrea să ia note bune sau să facă plăcere părinților (motivația intrinsecă dă naștere unei motivații extrinseci). Există și situația în care o motivație extrinsecă poate da naștere uneia intrinseci : elevul/eleva care la început învață pentru a lua note bune poate ajunge să învețe din interes pentru anumite discipline.

Sumar

- Motivația reprezintă ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ;
- Motivația are un caracter energizator sau activator asupra comportamentului, dar și unul de direcționare a acestuia;
- **Nivelul optim al motivației** conduce elevul la obținerea de performanțe înalte în activitatea de învățare;
- Activitatea de învățare a elevilor este susținută de un ansamblu de motive *intrinseci* și *extrinseci*.

Tema 2.3. Securitatea mediului școlar



Provocare

Privește cu atenție fotografiile:



Te provocăm să definești o școală sigură pornind de la aceste fotografii. Cum asigurăm securitatea la nivelul unității școlare?

Repere teoretice

O cunoaștere în profunzime a dificultăților curente sau potențiale cu care se confruntă elevii, cadrele didactice sau echipa managerială a unei școli în ceea ce privește siguranța la nivelul unității școlare este o condiție esențială pentru dezvoltarea unor măsuri de intervenție adecvate. Pentru a asigura calitatea strategiilor de disciplină / securitate este nevoie să ne raportăm la:

- evaluarea tuturor riscurilor existente în spațiul școlar și în vecinătatea acestuia și elaborarea de strategii de diminuare / eliminare a acestora;
- asigurarea unui mediu pozitiv de interacțiune și învățare, bazat pe reguli clare, negociate, înțelese și acceptate de către elevi și profesori;
- consecvență în aplicarea regulamentului școlar și a regulilor clasei din partea profesorilor și a elevilor – un mediu pozitiv și securizat de interacțiune și învățare este asigurat prin consistență și consecvență în activitățile de zi cu zi și în mesajele transmise;
- tratarea oricărui comportament problematic cu responsabilitate și ca pe o oportunitate de învățare – aplicarea strategiilor de disciplină au ca rol fundamental dezvoltarea

responsabilității și a abilităților de viață independentă la elevi și nu funcția singulară de sancționare a greșelilor;

- dezvoltarea/încurajarea unor rutine eficiente ale clasei, pentru aspectele administrative, pentru a nu apărea surse de ambiguitate și situații problematice;
- elaborarea de proceduri de gestionare a problemelor de indisciplină.

Strategiile eficiente de implementare a disciplinei școlare caută să încurajeze comportamentul responsabil, să asigure tuturor elevilor o experiență școlară satisfăcătoare și de asemenea să descurajeze comportamentul negativ.

În școli a existat întotdeauna violență, nu este un fenomen recent. În vechea Europă, din antichitate până în perioadele relativ recente, în școală exista o violență tolerată, considerată necesară pentru disciplinarea elevilor. Astăzi, violența împotriva copiilor nu mai este tolerată, iar faptul că a fost în trecut nu-și justifică prezența în timpul nostru. Dacă, în trecut, spațiul școlii era netransparent, secret, astăzi vorbim de școli prietenoase, școală pentru toți și pentru fiecare, din care ies ecouri ale activității din interior și în care este firesc să pătrundă problemele cu care se confruntă societatea. Violența nu este un fenomen izolat, nu este un fenomen care aparține exclusiv școlii. În contextul școlar, tipul cel mai răspândit de violență este cea interpersonală ce poate lua următoarele forme: *violența fizică, violența psihologică, violența verbală, violența sexuală, privațiuni și neglijență.*



Temă de reflecție:

Care dintre formele de violență prezentate mai sus le întâlniți și în școala dvs.? Care sunt formele sub care se manifestă acestea?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Pentru a face o prezentare succintă putem spune că violența în școală este *orice formă de manifestare* a unor comportamente precum:

- **exprimare inadecvată sau jignitoare, cum ar fi:** poreclire, jignire, tachinare, ironizare, imitare, amenințare, hărțuire;
- **agresiune fizică:** bruscare, împingere, lovire, rănire;
- **comportament care intră sub incidența legii:** viol, consum/comercializare de droguri, vandalism (provocarea de stricăciuni cu bună știință), utilizare de arme, furt;
- **ofensă adusă statutului/autorității cadrului didactic:** limbaj sau conduită necorespunzătoare/nepoliticoasă față de cadrul didactic);
- **comportament școlar neadecvat:** întârzierea sau fuga de la ore, părăsirea clasei în timpul orei, refuzul îndeplinirii sarcinilor, indisciplină, fumatul în școală și orice alt comportament care contravine flagrant regulamentului școlar în vigoare.



Aplicatia 8

Analizează și comentează următorul caz împreună cu colegii tăi, încercând să răspunzi la întrebările de mai jos:

„Andrei, elev în clasa a IX-a, a fost un elev bun. Părinții lui au studii superioare și muncesc în companii multinaționale unde au un program de muncă de dimineața până seara târziu. Aceștia încearcă să-i dea fiului lor tot își dorește. Lunar primește o sumă considerabilă ca “bani de buzunar”.

Andrei s-a împrietenit cu niște băieți care se adunau pe o alee de lângă vila lui. Aceștia, în marea lor majoritate terminaseră sau abandonaseră școala și proveneau din familii dezorganizate. De când a început să-și petreacă timpul din ce în ce mai des cu aceste persoane a devenit nervos, iar din casă au început să dispară lucruri, bani. În casă au început să apară certuri între părinți din cauza comportamentului lui Andrei, tatăl acuzând-o pe mamă că nu are grijă de băiat.

La școală a devenit impulsiv, refuza orice comunicare cu ceilalți colegi, îi jignea, mai mult chiar sărea imediat la bătaie. Treptat, notele lui Andrei au scăzut, situația la învățatura a devenit chiar dramatică, avea multe absențe, a început să fie distrat. Singura oră la care era atent și învăța era ora de informatică.

Diriginta a luat legătura telefonic cu părinții invitându-i să vină la școală pentru a clarifica situația băiatului care se afla în stare de corigență. După invitații repetate, părinții au venit

la școală. Discuția a fost tensionată, tatăl dând vina pe profesori și pe soția lui pentru comportamentul lui Andrei”.

Ce tipuri de violență manifestă Andrei?

Care credeți că sunt cauzele acestor comportamente?

Cum ar putea fi caracterizată relația elevului/elevei cu familia sa?

Cum pot interveni familia și școala în vederea ameliorării comportamentului acestui elev?

Factorii de risc ai violenței se regăsesc, în special, la nivelul: *individului, familiei, școlii, comunității, societății*. Dintre aceste instanțe, un rol important îl are familia care poate reprezenta un factor generator sau, dimpotrivă, de prevenire a fenomenelor de violență a copiilor și tinerilor.

La nivelul individului: atitudini antisociale, istoria personală privind comportamentul agresiv, lipsa stimei de sine (indivizii cu o imagine de sine defavorabilă se implică în acte de violență pentru a compensa sentimentele negative cu privire la propria persoană și pentru a fi acceptați de grupul cu care comit actele de violență) consum de tutun, alcool și droguri, nivel redus de dezvoltare intelectuală, posibilități limitate de autocontrol, etc.

La nivelul familiei: comportament autoritar față de copii, expunere a copilului la conflicte și acte de violență în familie (copiii care aparțin unor familii în care se manifestă relații de violență preiau aceste ”modele de relaționare”); reguli de disciplină prea rigide, sau dimpotrivă laissez-faire, lipsă de implicare în viața copiilor, slaba supraveghere a acestora, afecțiune redusă față de copii, anumite evenimente intervenite în familie, divorțul sau decesul unui părinte, climatul psihoafectiv insecuritynt în care se dezvoltă copiii, nivel scăzut de educație a părinților, venit redus al familiei, abuzul de alcool etc.

La nivelul colegilor și al școlii: asociere la grupuri delincvente, implicare în “găști”, respingere de către colegi, lipsa de implicare în diferitele activități, motivație redusă pentru școală, eșec școlar, practici dure sau arbitrare de management, neaplicarea R.O.I., disponibilitatea alcoolului, cultură violentă a colegilor și violență în școală, suport emoțional și social insuficient pentru elevi, subiectivitatea în evaluare etc.

La nivelul comunității: oportunități economice reduse, concentrare de populație săracă (sărăcia extremă în care trăiesc unele familii, inclusiv copiii, îi împinge pe unii dintre ei la comiterea unor acte de violență), mobilitate accentuată a populației din comunitate, număr ridicat de familii dezorganizate, participare comunitară redusă, vecinătăți dezorganizate social, lipsa comunicării și a unor puncte de legătură cu comunitatea, a sentimentului de apartenență la aceasta a tinerilor, precum și lipsa unor modele, a speranței de reușită în viață. În aceste cazuri violența și aderarea la un grup violent creează sentimentul de apartenență și le dă încredere în viitor.

Este bine să rețineți și faptul că unele comportamente agresive pot apărea:

- în condițiile în care *sarcinile școlare sunt prea ușoare*, producând plictiseală sau prea grele, generând elevilor un sentiment de copleșire și de lipsă a eficacității personale (sentimentul că nu pot face față, nu sunt în stare);
- când profesorul se centreează predominant pe *observarea comportamentelor nepotrivite/agresive*, fără a întări prin recompensă comportamentele potrivite/asertive.



Temă de reflecție

Enumeră toate consecințele comportamentelor agresive ale elevilor pe care le-ai observat în practica ta. Realizează o listă cu factorii de protecție (individuali, familiali, școlari, sociali) cu rol preventiv în violența școlară.

În vederea evaluării securității și disciplinei la nivelul școlii, este importantă chestionarea tuturor actorilor de la nivelul acesteia: elevi, cadre didactice, părinți, reprezentanți ai comunității etc.

Vă oferim o listă de întrebări utilă pentru diagnoză ("Prevenirea și combaterea violenței în școală", Ghid practic pentru directori și cadre didactice, 2006) :

1. Considerați că elevii se simt în siguranță în timpul petrecut în școală?
2. Considerați că școala oferă siguranță profesorilor și elevilor?
3. Care sunt cele mai importante pericole și amenințări cu care se confruntă în prezent elevii? Dar cadrele didactice?
4. Credeți că se oferă suficient sprijin / suport pentru gestionarea situațiilor de indisciplină?
5. Cunoașteți pericole generate de grupuri de tineri / adulți din vecinătatea școlii? Dați exemple.
6. Care sunt problemele curente cu care vă confrunțați în asigurarea disciplinei la nivelul clasei/ școlii? Care este frecvența de apariție a acestor probleme?

Sumar

Securitatea în școală presupune:

- evaluarea tuturor riscurilor existente;
- asigurarea unui mediu pozitiv de interacțiune și învățare;
- tratarea oricărui comportament problematic cu responsabilitate;
- elaborarea de proceduri de gestionare a problemelor de indisciplină.

Unitatea de învățare 3: Dimensiunea socială

Tema 3.1. Specificitate și coeziune în clasa de elevi



Provocare

Privind prin gaură din perete, un șoricel văzu pe fermier și pe soția să desfășcând un pachet. "Oare ce se află acolo?" se întreba șoricelul. A fost îngrozit să vadă că în pachet era o capcană pentru șoareci.

Întorcându-se la fermă, șoricelul dădu de veste tuturor despre ceea ce văzuse. "Este o capcană pentru șoriceii în casă! Este o capcană pentru șoriceii în casă!"

Găina a cloncănit, și-a ridicat capul și a spus: "Domnule șoarece, îți pot spune doar atât. Înțeleg că este o problema gravă pentru dumneata, dar nu are nici o consecință asupra mea. Nu pot fi deranjată de această informație".

Apoi șoricelul se duse la porc și îi spuse: "Este o capcană pentru șoriceii în casă!". Porcul a fost impresionat, dar a răspuns: "Regret domnule șoarece, nu pot face nimic, poate doar să mă rog pentru ține. Poți să fii sigur că ești în rugăciunile mele viitoare"

Șoricelul s-a dus apoi la vacă și i-a și ei: "Este o capcană pentru șoriceii în casă!". Vacă i-a răspuns: "Wow, domnule șoricel, îmi pare rău pentru ține, dar în ceea ce mă privește pe mine această capcană nu mă poate răni în nici un fel."

În cele din urmă, șoricelul s-a întors în casă foarte deznădăjduit și s-a decis să înfrunte de unul singur capcană. În acea noapte s-a auzit un sunet care vestea că ceva fusese prins în capcană. Soția fermierului se grăbi să vadă despre ce este vorba, dar din cauza întunericului nu a văzut că în capcană era coadă unui șarpe mare și veninos. Așa că acesta o mușcase.

Fermierul se grăbi cu soția să la spital, apoi o aduse acasă cu febra mare. Toată lumea știe că un bun remediu împotriva febrei este supă de pui, așa că fermierul se duse și sacrifică găina. Cu toate acestea, starea soției sale se înrăutățea. Prietenii și vecinii veniseră să stea cu ea, iar că să îi poată hrăni fermierul taie și porcul. Soția fermierului nu se însănătoși și în cele din urmă a murit. La înmormântare au venit atât de multe persoane încât fermierul a sacrificat și vacă pentru a-i hrăni pe toți. Șoricelul privea acum prin gaură din perete cu multă tristețe...

Repere teoretice

Clasa de elevi a fost definită ca un grup primar specific, formativ, compus dintr-un număr de membri având aceleași drepturi și obligații (omogenitate), elevii și un profesor/o profesoară, ale căror raporturi sunt reglementate oficial, de tipul sarcinii și de normele de funcționare.

Caracteristicile colectivului de elevi sunt următoarele:

- ✓ mărimea colectivului de elevi se situează între 10-15 și 40-45 de elevi. Una dintre problemele cele mai mari în ceea ce privește o eficiență crescută a actului educațional este identificarea mărimii optime a clasei de elevi. Această problemă a suscitat foarte multe discuții deoarece s-a constatat că în cazul în care colectivul de elevi este prea mare crește tendința de subdiviziune, iar în cazul în care acesta este prea mic crește tendința de subiectivizare a membrilor clasei de elevi ;
- ✓ relațiile dintre membrii colectivului de elevi sunt directe, de tipul față-n față, de natură afectivă, pozitivă și negativă. Acest tip de relații este specific grupurilor primare și se deosebesc de relațiile funcționale specifice grupului secundar cum ar fi elevii dintr-o școală. De aceea grupul așa cum este el reprezentat de clasa de elevi are o influență majoră în crearea de legături puternice și dezvoltarea unor mecanisme de colaborare și lucru în echipă, mai ales dacă profesorul/profesoara poate „exploata” în mod benefic relațiile interumane, pozitivându-le.



Temă de reflecție

Care este, din punctul tău de vedere, mărimea optimă a clasei de elevi: Argumentează răspunsul!

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



Aplicatia 9

Identifică și descrie împreună cu colegii cinci măsuri/acțiuni care contribuie la dezvoltarea colaborării și lucrului în echipă la nivelul unie clase de elevi:

1.	
2.	
3.	
4.	

- ✓ Clasa de elevi este un grup angajat în activități educaționale având scopuri și obiective specifice, de învățare, formare și dezvoltare. Ele sunt cele care deosebesc grupul reprezentat de clasa de elevi de celelalte grupuri primare.
- ✓ Coeziunea grupală constituie o rezultată a concentrării tuturor forțelor care acționează asupra membrilor săi pentru a se menține în cadrul grupului. Aceasta este printre cele mai importante variabile de grup. Coeziunea se poate realiza în mod direct, prin efort individual și de grup, a căror rezultat se poate observa prin constituirea unor credințe, norme, reguli, simboluri, ritualuri specific specifice fiecărei clase. Acestea sunt parte componentă a simbolurilor școlii, dar cuprind elemente de originalitate specifice fiecărei clase de elevi în parte. De asemenea, un element important al evoluției coeziunii grupale îl constituie apariția inconștientului colectiv comun populat cu diferite credințe, atitudini, opinii specifice fiecărei clase. Astfel se formează o conștiința comună de grup și o personalitate a acestuia prin care se păstrează unitatea valorică a grupului și în care fiecare membru ar trebui să se regăsească. Structura de grup reprezintă sinteza dintre personalitatea fiecărui membru al grupului și indicatorii de mărime, scopuri, interacțiune.

Datorită acestor interacțiuni dintre personalitatea fiecăruia, elevi sau profesori, și grup ca ansamblu se realizează forme concrete, specifice acestuia. Aceste structuri depind de contextul în care se manifestă și de aceea ele pot fi divizate în: structura de sarcina, de comunicare, de conducere și socio-afectivă, fiecare tip putând fi diferit de la caz la caz în cadrul aceluiași grup.



Temă de reflecție

Identifică câteva consecințe ale unei slabe coeziuni a clasei de elevi.

- ❖ Dinamica clasei de elevi care este dată de forțele ce acționează în interiorul grupului. K. Lewin (1959) face din dinamică grupului studiul sistematic și experimental al structurii și proceselor care se petrec în grup și determin relațiile acestuia cu exteriorul. În cazul dinamicii clasei de elevi ne putem referi la:
 - ansamblul fenomenelor psiho-sociale ce se petrec în colectivul de elevi cum ar fi: relațiile cu mediul, influență grupului asupra membrilor săi, viață afectivă a grupului, coeziunea și disocierea colectivului de elevi
 - ansamblul metodelor de acțiune asupra personalității prin intermediul grupului: studiul proceselor de schimbare, utilizarea proceselor de grup pentru tratarea tulburărilor de personalitate, studiul schimbărilor sociale prin intermediul grupului mic.
- ❖ Autonomia și dependența membrilor grupului de totalitatea numită grup, reprezintă reperele prin care putem să identificăm coeziunea grupului, căci un grup care a dezvoltat o dependență a membrilor grupului față de totalitatea să este un grup cu o bună coeziune internă.



Temă de reflecție

Există și riscuri, în cazul unei puternice dependențe a membrilor grupului – clasă? Care sunt acestea?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

- ❖ Conformismul și nonconformismul membrilor grupului exprimă într-o anumită măsură și gradul de menținere a coeziunii și a specificității grupului sau gradul de schimbare, chiar de disoluție a grupului. Ca și în celelalte cazuri, este important ca personalitatea fiecăruia să se poată manifesta în interiorul grupului, iar această să nu fie catalogată ca formă de inadaptare ci folosită spre evoluția grupului. Astfel, este important ca nonconformismul să nu fie privit ca sursă de disoluție a grupului și prin aceasta un elev să fie marginalizat, ci dimpotrivă, să se dezvolte latura benefică reprezentată de originalitate și noutate.



Temă de reflecție

În ce măsură influențează coeziunea clasei conformismul și nonconformismul elevilor?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

- ❖ Permeabilitatea sau impermeabilitatea grupului este reprezentată de posibilitatea de a permite sau nu pătrunderea în interiorul grupului a ideilor, scopurilor, obiectivelor sau persoanelor noi. Permeabilitatea în majoritatea cazurilor este pozitivă, căci dacă grupul este permeabil, el permite pătrunderea unor schimbări pozitive și a ideilor noi, mai ales dacă grupul este bine cristalizat și își urmărește propriile obiective. Dar depășirea unui anumit grad de cristalizare poate transforma grupul și acesta devine impermeabil la schimbare și perfecționare.



Aplicatia 10

Care din următoarele acțiuni dovedesc permeabilitatea sau impermeabilitatea clasei de elevi?

Acțiune	Permeabilitate	Impermeabilitate
Înlocuirea dificilă unuia dintre profesorii clasei.		
Integrarea cu ușurință a unui elev nou în cadrul clasei de elevi.		
Rezistența la noile prevederi impuse de regulamentul școlar.		
Participarea în număr mare la o excursie organizată la grădina zoologică.		
Dificultatea de a accepta un nou Optional.		

- ❖ Stabilitatea sau instabilitatea grupului este menținută printr-un echilibru interior în care trebuie să se regăsească toate valorile. Clasa de elevi are nevoie de o anumită stabilitate pentru a se menține și a evolua dar și de o anumită mobilitate care să permită transformarea, înnoirea.

Sumar

- Clasa de elevi este grupul primar, restrâns, formal care are drept scop învățarea;
- Caracteristicile clasei de elevi sunt următoarele:
 - Mărimea clasei de elevi (între 10-15 și 40-45 de elevi);
 - Relațiile dintre membrii colectivului de elevi sunt directe, de tipul față-n față, de natura afectivă, pozitivă și negativă;
 - Clasa de elevi este un grup angajat în activități educaționale având scopuri și obiective specifice, de învățare, formare și dezvoltare;
 - Coeziunea grupală;
 - Structura de grup, ca sinteză între personalitatea fiecărui membru al grupului și indicatorii de mărime, scopuri, interacțiune;
 - Dinamica clasei de elevi este dată de forțele ce acționează în interiorul grupului;
 - Autonomia și dependența membrilor grupului dă totalitatea numită grup;
 - Conformismul și nonconformismul membrilor grupului;
 - Permeabilitatea sau impermeabilitatea grupului;
 - Stabilitatea sau instabilitatea grupului.

Tema 3.2. Cultura organizațională incluzivă – factor de influență asupra mediului educațional



Provocare

“Când cultura acționează împotriva ta, este aproape imposibil să realizezi ceva.”

Deal și Kennedy

Repere teoretice

Cultura organizațională poate fi definită drept „un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire împărtășite de membrii unei organizații, care determină modurile în care aceștia se vor comporta în interiorul și în afară organizației respective care sunt transmise noilor membrii drept corecte”.

Cultura organizațională este “mediul intern”, ce caracterizează fiecare organizație în care sunt implicați indivizii care determină comportamentul în organizație și, în ultimă instanță, eficiența organizației respective. Ea este rodul istoriei proprii, prin determinări și condiționări externe.

Cultura organizațională poate fi asemuită unui aisberg (model preluat de R. Daft) care are o parte “vizibilă” – ale cărei componente sunt secundare, derivate – și o parte “ascunsă” – care, însă, cuprinde “elementele primare”. Descrierea și analiza unei culturi organizaționale se face numai pe baza elementelor evidente, de suprafață, din care, în funcție de criteriile și presupuzițiile teoretice, este reconstituită partea invizibilă.

Partea vizibilă a culturii organizaționale cuprinde simboluri și sloganuri, ritualuri și ceremonii, ”mituri” și „eroi”, modele comportamentale, vestimentare, atitudini fizice, precum și „jargonul” utilizat de membrii organizației respective.

Partea invizibilă cuprinde componentele proprii-zise ale culturii organizațiilor școlare. Normele, valorile, reprezentările, credințele conducătoare, înțelesurile împărtășite de membrii organizației reprezintă acele elemente fundamentale care formează „structura de adâncime a culturii și care sunt strâns legate de mediul în care funcționează organizația respectivă.



Aplicația 11

Identifică, la nivelul școlii în care lucrezi, câteva elemente vizibile și invizibile ale culturii organizaționale:

Partea vizibilă	Partea invizibilă

Pentru a construi o cultură școlară incluzivă, trebuie ca filosofia educației incluzive să fie împărtășită de toți membrii comunității școlare și de toți cei care intră în școală. De fapt, crearea culturii școlii trebuie să devină un proces la fel de important ca acela de predare a cunoștințelor și de dezvoltare a deprinderilor. O astfel de filosofie va putea sta apoi la baza unor strategii și a luării unor decizii curente privind practica.

Primul pas în crearea unei culturi școlare incluzive este construirea unui mediu școlar în care **toți** elevii să se simtă confortabil și bineveniți, în care părinții și alți membri ai comunității să se simtă valorizați prin intermediul valorilor, credințelor, ritualurilor împărtășite.

Elementul fundamental al culturii școlare incluzive îl reprezintă etosul incluziv.

Etosul școlii poate fi observat prin intermediul atitudinii față de elevi și părinți și al mediului care-i întâmpină pe elevi și pe părinții acestora. O școală incluzivă are un etos primitiv, semn al mediului în care elevii sunt apreciați, în care ei au o părere bună despre ei înșiși și în care se vor putea dezvolta.

McLeod (2003) identifică următorii factori cruciali pentru crearea unui etos incluziv:

- **Înțelegerea conceptului de incluziune și aprecierea diversității**

Declarația de la Salamanca (1994) subliniază că practica incluzivă se dezvoltă cel mai bine acolo unde există o înțelegere comună a conceptului. Booth (2002), McLeod (2003) și alții susțin că, pentru o înțelegere adecvată a conceptului, trebuie să se recunoască faptul că incluziunea înseamnă punerea în valoare a tuturor aspectelor diversității elevilor, a familiilor și a comunităților lor. Nu este vorba despre un sinonim al conceptului de integrare, nici de o practică destinată exclusiv elevilor care au nevoie de ajutor suplimentar, ci despre o practică destinată, în același timp, tuturor membrilor comunității.

- **Promovarea unei schimbări de atitudine**

Atitudinile, valorile și experiențele profesorilor, ale părinților și elevilor sunt foarte variate, atât în interiorul comunității, cât și de la o comunitate la alta, iar multe credințe și practici sunt cu totul opuse etosului și culturii de tip incluziv. Una dintre cele mai importante provocări și, prin urmare, una dintre sarcinile esențiale pentru crearea unei școli incluzive, este analiza și reevaluarea propriilor atitudini, credințe și experiențe, precum și ajutorul acordat celorlalți, pentru ca aceștia să facă, la rândul lor, același lucru. Booth (2002), McLeod (2003) și alții afirmă că primul pas în crearea unei școli incluzive este elaborarea și punerea anticipată în practică a unor procese care promovează schimbarea de atitudine a tuturor membrilor unei comunități.

- **Înțelegerea poziției școlii în raport cu comunitatea**

McLeod subliniază că *„practica incluzivă avansează cel mai bine acolo unde, între profesori, între tineri și în rândul comunității, în sens larg, este bine dezvoltat simțul apartenenței reciproce. În astfel de școli, elevii sunt încurajați să pledeze atât cauzele altora, cât și propriile lor cauze, iar riscul apariției unor confruntări este diminuat prin folosirea unei abordări bazate pe mediere la toate nivelurile. De asemenea, astfel de școli acționează împreună cu comunitățile din care fac parte și își împart resursele pentru a facilita învățarea și dezvoltarea”*.

Seed (2003) identifică următoarele trăsături care arată că o școală în care se dezvoltă un etos incluziv se află pe drumul cel bun:

- Etosul școlii reflectă în mod coerent un set de valori afirmate clar;
- Elevii, părinții, cadrele didactice și vizitatorii se simt întotdeauna apreciați;
- Se observă cu claritate că elevii sunt considerați și tratați de cadrele didactice ca individualități;

- Elevii sunt mândri de școala lor;
- Relațiile profesori-elevi și elevi-elevi sunt bune;
- În orice aspect al vieții școlare, se așteaptă atingerea unor standarde înalte, pe principiul că nimeni nu se mulțumește cu puțin;
- Există o abordare activă și pozitivă a managementului comportamental și disciplinar, bazată pe încurajarea conștiinței de sine, a respectului și a cooperării, scopul acestei abordări fiind îmbunătățirea mediului de învățare;
- Există un echilibru între drepturile elevilor și responsabilitățile acestora față de comunitatea școlară;
- Există un grad adecvat de responsabilitate în cadrul școlii, atât în ceea ce privește propria lor educație, cât și în ceea ce privește ajutorul acordat altora, acolo unde este cazul;
- Școala este preocupată să asigure tratament și oportunități egale și să pună în lumină contribuția adusă la viața școlii de către diversitatea lingvistică, credințele religioase, etniile, culturile și cerințele educaționale speciale;
- Pentru a-și dezvolta respectul de sine, toți elevii au șansa de a reuși și își conștientizează realizările;
- Persoanele și grupurile cu cerințe speciale participă din plin la activitățile sociale și curriculare;
- Elevilor și părinților li se cere în mod constant părerea asupra aspectelor importante ale vieții școlare și a măsurii în care școala își îndeplinește obiectivele propuse (adaptat după Seed (2003)).



Aplicatia 12

Transformă afirmațiile lui McLeod din perspectiva dezvoltării culturii incluzive la nivelul școlii:

- să ofere o conducere eficientă care încurajează și implică toți factorii în _____
- să faciliteze elaborarea unor politici, sisteme și structuri constructive, ce _____
- să includă conceptul de cultura _____ în planul de dezvoltare școlară
- să promoveze _____ a cadrelor didactice.

Literatura de specialitate evidențiază patru tipuri de cultură organizațională care predomină, fără a fi exclusive (E. Păun, pp. 68-74; Ș. Iosifescu, 2000, p. 16):

- **Cultura “puterii”** construite în jurul personalității directorului, promovându-i convingerile, valorile, concepțiile, deciziile fără adaptare proprie și rezultând linii de forță;
- **Cultura “de roluri”**, bazată pe respectarea atribuțiilor, relațiilor prescrise birocratic, puternice încă în școala românească, cu o structură bine definită pe probleme, sectoare, roluri standardizate, sub coordonarea directorului;
- **Cultura “de sarcini”**, favorabilă descentralizării, rezolvării problemelor concrete, prin echipe delegate, care favorizează participarea;
- **Cultura “de persoane”**, în care fiecare individ este important în organizație, directorul facilitând doar comunicarea, coordonarea activității și asigurând consultanța și consilierea.



Temă de reflecție:

“Când cultura acționează împotriva ta, este aproape imposibil să realizezi ceva” (Deal și Kennedy, 1983)

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Sumar

Crearea unei culturi școlare incluzive are la bază:

- analiza și reevaluarea propriilor atitudini, credințe și experiențe din perspectiva incluziunii;
- construirea unui mediu școlar în care **toți** să se simtă confortabil, bineveniți și valorizați;
- reflectarea la nivel de viziune, misiune și valori ale școlii a principiilor incluziunii școlare;
- implicarea tuturor actorilor și factorilor interesați în deciziile de la nivelul școlii;
- celebrarea succesului și valorizarea tuturor elevilor.

Tema 3.3. Comunicare organizațională – structuri de comunicare la nivelul școlii



Provocare

Povestea unui strop de ploaie

A fost o vreme când toți eram unul și același...nor. Nu m-aș fi gândit niciodată că la un moment dat o să ne despărțim. Nu eram pregătit pentru așa ceva pentru că totul s-a întâmplat atât de repede...(...).

Sus, în norul nostru, că așa ne plăcea să îi spunem, era grozav de bine! Și zic asta cu atât mai mult cu cât acolo eram toți la fel. Împreună formam un nor alb, pufos și moale. Eram în continuă mișcare și era așa de plăcut să te lași mânat de curenții de aer.

S-a întâmplat ca într-o zi să ni se alătore un alt nor care nu era deloc prietenos, iar în spatele nostru goneau și alții. Nu știam ce urma să se întâmple și fără să îndrăznesc să întreb pe cineva ceva, am auzit în urma noastră zgomote asurzitoare. Erau de fapt tunetele (...).

Și așa s-a întâmplat, norul nostru atât de alb, s-a transformat, împreună cu alți nori, în unul negru, iar noi, stropii de ploaie ne-am despărțit unul câte unul.

– Până aici ne-a fost! Cu bine, prieteni dragi! se auzeau peste tot glasuri. Poate o să ne revedem pe pământ! și îi vedeam cum coboară cu repeziciune. Numai eu dintre toți rămâneam în urmă, mă împiedicam, mă rostogoleam, mă ridicam din nou, iar zborul meu pe pământ era mult îngreunat... Dar oare de ce?

M-am uitat cu atenție la cei din jurul meu. Erau stropi mari și grei, numai că eu eram mai mititel. Să fie din cauza asta?

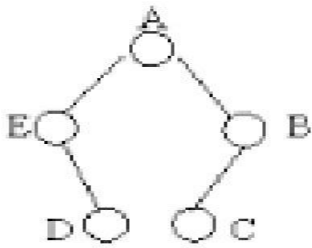
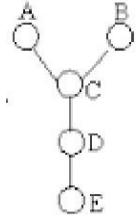

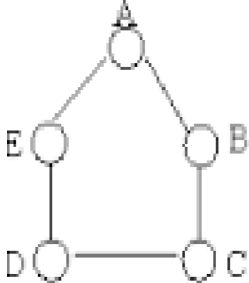
Ceilalți au început să strige batjocoritor în urma mea:

– Hei, ciudatule, tu de unde vii? Îi vedeam cum șușoteau și zâmbeau, uitându-se la mine.

Am înțeles imediat că sunt mai altfel decât ceilalți. Dar cu ce sunt eu de vină? Chiar așa, de ce trebuie să îndur toate astea? M-aș fi ascuns să nu mă vadă nimeni, dar unde aș fi putut face una ca asta? Între toți ceilalți nu era nimeni lângă mine care să mă înțeleagă și mă simțeam singur și trist. Cine m-ar putea înțelege?

Repere teoretice

Un grup social nu există ca grup decât în măsura în care membrii săi intră în relații de comunicare între ei. Ansamblul comunicațiilor efectiv schimbate într-un grup formează structura de comunicare a grupului. Cel care a pus pentru prima dată problema comunicației în grup a fost K. Lewin. El a arătat că rezolvarea blocajelor de comunicare duce la creșterea productivității și creativității în grup. Atunci când comunicațiile sunt structurate și articulate în așa fel încât să devină accesibile tuturor membrilor săi ele constituie rețele de comunicare. După gradul de organizare a grupului, rețeaua va oferi membrilor săi și direcția pentru a se ajunge la ei. În funcție de tipul grupului, au fost identificate de către mai mulți autori mai multe tipuri de rețele de comunicare:

Rețeaua lanț	
Rețeaua furcă	
Rețeaua stea	
Rețeaua cerc	

Pornind de la forma posibilă a unei rețele de comunicare, se poate observa că **cercul** (o rețea necentralizată) permite o comunicare diversă și importantă fără o anumită organizare și conducere, aparent ineficientă, însă extrem de apreciată datorită posibilității neîngrădite de relaționare. **Steaua** (rețea centralizată) , în opoziție cu cercul, permite o comunicare limitată datorită centrării pe un lider, oferă puține satisfacții (cel mai satisfăcut este liderul) dar este stabilă, eficientă și performantă.



Aplicația 13

Identifică 2 cazuri în care unitatea de învățământ este situată într-o rețea centralizată și 2 cazuri în care se găsește într-o rețea necentralizată.

Rețea centralizată	Rețea necentralizată

Rețeaua de comunicare are rol în reglarea performanței, creșterea gradului de satisfacție al actorilor, respectiv al instituțiilor și în ceea ce privește apariția unui lider.

Recomandări:

- ✓ pentru o sarcină complexă se alege o rețea de comunicare necentralizată, în timp ce pentru o sarcină simplă se alege o rețea centralizată;
- ✓ se alege tipul de rețea care să nu aibă canale de comunicare inutile;
- ✓ se obține o performanță maximă atunci când există o concordanță între sarcina de îndeplinit, tipul de rețea de comunicare adoptat și tipul de rețea instituțională în care se lucrează.

O formă specifică a comunicării organizaționale este comunicarea managerială. Aceasta presupune nu numai transmiterea mesajelor, ci și schimbarea mentalității, atitudinilor, comportamentului managerului și al subalternilor.

Comunicarea managerială îndeplinește următoarele **funcții**:

- de promovare a culturii organizaționale;
- de motivare a angajaților;
- de creare a imaginii;
- de informare vizavi de desfășurarea activităților și implementarea deciziilor;
- de transmitere a deciziilor;
- de instruire a angajaților;
- de influențare a angajaților.

Literatura de specialitate identifică următoarele **tipuri de comunicare**:

- *Comunicarea agresivă*:
 - jignește, umilește, disprețuiește pe ceilalți, lezează sentimentele oamenilor, se face pe un ton ridicat, cu expresii ofensatoare, acțiuni deranjante;
 - atitudinea este de superioritate, nu se acceptă alte opinii și idei;
 - persoana își manifestă violent nemulțumirea, este certăreț, ostil și răutăcios, întrerupe interlocutorul, găsește defecte în tot ce fac alții.
- *Comunicarea pasivă*:
 - exprimă negare se sine, interesele nu sunt apărate, sentimentele nu sunt exprimate;
 - persoana este neajutorată, singură, supusă, se consideră neimportantă, evită confruntările directe și consideră că prin pasivitate va fi acceptat;
 - există o frică permanentă de a nu deranja, de a nu ofensa și o reacție bolnăvicioasă la critică.
- *Comunicare asertivă*
 - există respect față de sine și ceilalți, sunt exprimate necesitățile, dorințele, sentimentele, preferințele, într-un mod deschis și onest;
 - persoana ține cont de opiniile, sentimentele și emoțiile celorlalți, comunică deschis cu oamenii, critică constructiv, ascultă fără a întrerupe, are încredere în forțele proprii, ține cont de sugestiile oamenilor și mulțumește sincer, cere și oferă ajutor cu plăcere.

d. O *comunicare transparentă* care:

- să informeze angajații continuu asupra schimbărilor care i-ar putea afecta;
- să protejeze angajații de zvonuri și bârfe;
- să evite stările tensionate;
- să ofere argumente raționale.



Aplicația 14

Elaborează decalogul unei comunicări manageriale eficiente:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Unitatea de învățare 4: Dimensiunea inovatoare

Tema 4.1. Conceptul de schimbare educațională



Provocare

„Creșterea înseamnă schimbare, iar schimbarea implică riscuri, trecerea de la cunoscut la necunoscut.”

George Shinn

Repere teoretice

Dinamica din societate și documentele oficiale impun schimbări în viața noastră profesională și în viața cotidiană. Un plan coerent de schimbare în educație ar trebui să înceapă din perioada preprimară și să fie implementat pe măsură ce elevii cresc.

Este important să recunoaștem că școala și-ar putea îndeplini mai bine menirea, cu toată lipsa de resurse materiale, dacă toți elevii ar veni la școală dornici să învețe (sau mai precis dornici să învețe așa cum li se potrivește, în ritm propriu și nu neapărat cum doresc profesorii să-i învețe sau cum aspiră părinții lor).

Dar știm cu toții că nu este chiar așa. Este foarte important să ne adaptăm metodele de predare la aceste cerințe și să nu îi tratăm pe elevi ca și cum ei toți învață tot ce este de învățat și în același ritm. Principala resursă pe care o are un profesor la îndemână este propria lui abilitate pedagogică, cea care îl ajută să asigure fiecărui elev ritmul potrivit pentru învățare.

Dar oare sunt profesorii întotdeauna dornici să implementeze schimbarea?



Temă de reflecție

Comentează afirmația lui Mark Twain: “Singura persoană care agreează schimbarea este un bebeluș într-un scuteș ud”.

Schimbarea intenționată nu se poate reduce în nici un caz la “bifarea” unor activități sau tipuri de activități dintr-o listă prestabilită, eventual într-o anumită ierarhizare a priorităților.

Unul din autorii clasici în domeniul managementului schimbării, Elton Mayo consideră că schimbarea se produce pe patru nivele:

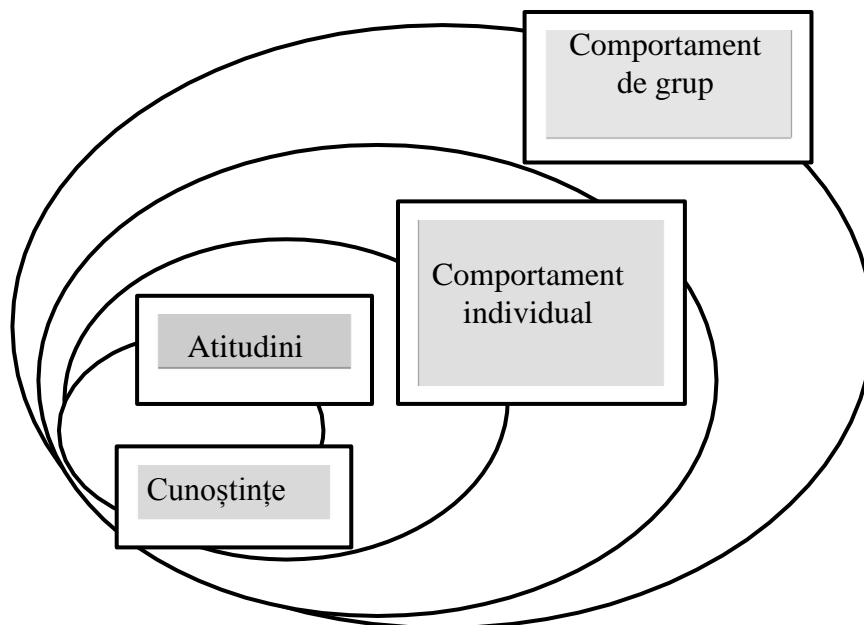
- ✓ schimbări la nivelul cunoștințelor;
- ✓ schimbări atitudinale;
- ✓ schimbări ale comportamentului individual;
- ✓ schimbări ale comportamentului de grup.

Schimbările ce vizează lărgirea sferei de cunoștințe se produc cel mai ușor și în timpul cel mai scurt, urmate îndeaproape de schimbări de atitudine. Schimbările curriculare au fost însoțite de o serie de documente oficiale elaborate de către decident: planurile de învățământ (cuprinzând ciclurile de studiu, lista ariilor disciplinare), curricula, manualele alternative și materialele auxiliare pentru elevi și profesori, modalitățile de evaluare etc. Acestea, o dată puse la dispoziția profesorilor determină rapid schimbarea la nivelul cunoștințelor și imediat se induce o atitudine pro, contra sau de expectativă.

La acest nivel, pentru inducerea schimbării în cunoștințe este extrem de important accesul la informație. Cu cât informațiile despre procesul de schimbare sunt mai complete și ajung mai rapid la cei direct interesați (profesori, părinți, elevi, comunitate locală), cu atât șansa de inducere a schimbării este mai mare.

Schimbările în comportament sunt mult mai dificil de realizat și se produc în timp mult mai lent decât cele de pe primele două nivele.

Cel mai dificil de realizat sunt schimbările comportamentului de grup. Figura de mai jos încearcă să ilustreze modul în care se pot produce schimbările.





Aplicatia 15

Identifică aspectele ce trebuie schimbate pentru realizarea unui mediu școlar incluziv:

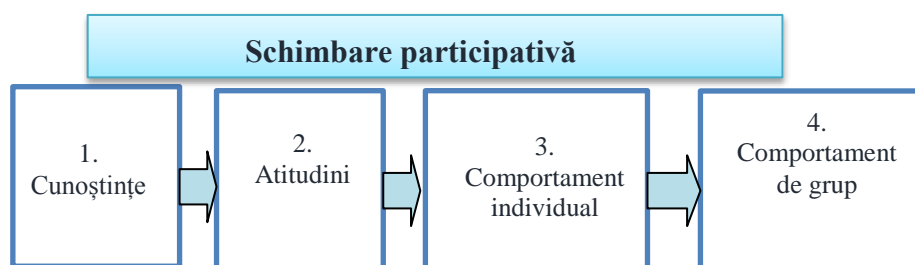
La nivelul cunoștințelor:	<p>Ce ar trebui să se schimbe la nivelul conducerii unităților de învățământ, al cadrelor didactice, elevi, părinți?</p> <p>Cum s-ar putea produce aceste schimbări (scenarii alternative posibile, identificarea unor factori cheie ce ar putea accelera aceste schimbări, modalități posibile de schimbare)?</p>	
La nivelul atitudinilor:	<p>Identificarea unor atitudini ce se opun schimbărilor la nivelul conducerii unităților de învățământ, al cadrelor didactice, elevi, părinți, consilieri școlari alți factori cheie.</p> <p>Identificarea unor actori-cheie / lideri de opinie care ar putea facilita schimbarea.</p>	
La nivelul comportamentului individual:	<p>Identificarea unor bariere personale (prejudecăți, percepții individuale, lipsa de disponibilitate etc);</p> <p>Modalități de a induce schimbarea.</p>	
La nivelul comportamentului de grup:	<p>Identificarea liderilor de opinie în inducerea schimbării;</p> <p>Modalități de implica aceste persoane cheie în realizarea schimbării.</p>	

Schimbare participativă

Schimbarea participativă începe cu schimbarea cunoștințelor la nivelul persoanelor implicate. Se speră că grupul țintă va accepta informațiile și va avea o atitudine pozitivă și va prezenta disponibilitatea de a accepta și eventual de a acționa în sensul dorit al schimbării.

La acest nivel se elaborează strategii care să permită implicarea individuală sau a grupului în selectarea metodelor potrivite pentru atingerea țelurilor propuse. De asemenea, se pune accent pe implicarea atât individuală cât și de grup în soluționarea problemelor care se ivesc. Implicarea va facilita modificarea de comportament individual, mai dificil de realizat. De exemplu: este un lucru bun să fii preocupat de participarea ta sau a colegilor tăi la schimbare sau la decizie (atitudine), dar e mult mai util să faci ceva concret în acest sens (proponeri privind curriculum implicat în schimbare, participare la grupe de lucru din programul de reformă, elaborare de materiale de pregătire pentru elevi sau profesori etc.).

O strategie eficientă presupune identificarea liderilor formali și informali din grupul țintă și se concentrează pe inducerea cu prioritate la aceștia a unui comportament favorabil schimbării. O dată realizată schimbarea comportamentală a grupului de lideri schimbarea se va produce, în timp membrii grupului modificându-și comportarea după modelul liderilor.



O dată schimbarea inițiată, aceste persoane (sau grupuri de persoane) își pot asuma răspunderea implementării schimbării dacă sunt motivați.

Un avantaj al aplicării schimbării participative este acela că o dată schimbarea acceptată ea durează, persoanele care au participat la inducerea schimbării pot fi motivate și în implementarea ei.

Dezavantajul principal este faptul că tinde să fie lentă, putând să treacă ani până să se producă schimbări semnificative.



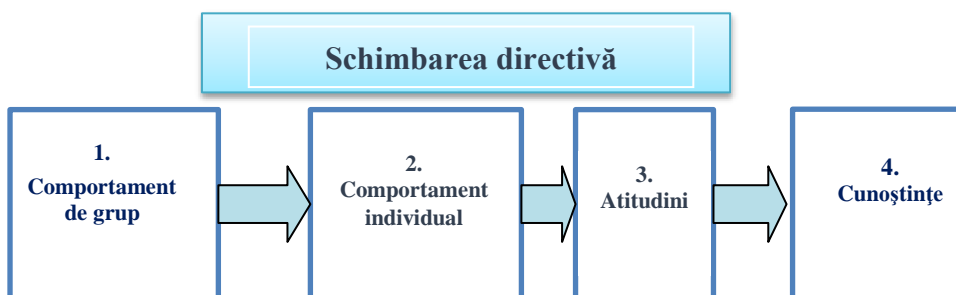
Temă de reflecție:

Identifică avantajele schimbării participative.

Schimbarea directivă

Schimbarea directivă se realizează prin impunerea ei de către nivelele manageriale superioare sau de către modificările în legislație. Acționează direct asupra comportamentului de grup, schimbările impuse determină apoi schimbări comportamentale individuale care dezvoltă noi cunoștințe. Se speră că în cazul schimbărilor forțate, dacă oamenii vor vedea cum funcționează noul sistem îl vor susține.

O astfel de abordare se poate face cu persoane sau grupuri de persoane care nu sunt ambițioase, nu vor să-și asume responsabilități dacă nu sunt forțate să o facă. De fapt acestea preferă ca “șeful” să-și asume răspunderea pentru o eventuală nereușită.



Un avantaj al schimbării directive este viteza cu care se poate derula. De pe poziții de putere liderii pot dispune schimbarea dorită.

Pe de altă parte, poate fi un eșec dacă există forțe puternice care se opun ei sau dacă liderul nu are suficientă putere formală pentru a o putea impune.

În literatura de specialitate se arată că schimbarea se poate induce într-un domeniu dat prin inițierea ei de către un număr mic de inovatori, de pionieri ai noii idei.

Sumar

Planurile reușite de management al schimbării conțin câteva **componente-cheie**:

- **Implicarea liderilor** – Cei din interiorul unui sistem de educație vor urmări să vadă dacă liderii lor acceptă schimbarea pe care o promovează. Conducerea școlilor, precum și alți lideri sunt importanți din acest punct de vedere. Liderii care acceptă acțiunile de introducere a ceva nou și care îi motivează și îi îndeamnă și pe ceilalți să facă astfel au mai multe șanse de a reuși să aducă schimbarea.
- **Comunicare** – Comunicarea trebuie să aibă loc la timpul potrivit, să fie clară și să reafirme mesajele cheie și viziunea programului. Trebuie să se sublinieze beneficiile pentru cadrele didactice, școală, părinți și elevi.
- **Orientare și formare** – Formarea tuturor celor afectați de o acțiune de introducere a unei schimbări este foarte importantă și ar trebui să înceapă cu mult timp înainte de implementarea propriu-zisă. Formarea reduce stresul care însoțește adesea o schimbare majoră permițându-le celor implicați să dobândească încrederea și abilitățile de care au nevoie pentru a face față schimbării.
- **Feedback și recunoaștere** – Programele concepute să aducă „câștiguri rapide” sau dovezi timpurii ale succesului pot fi mai potrivite. Oamenilor le place să vadă că eforturile lor produc rezultate tangibile și că fac progrese spre atingerea scopului final. Similar, recunoașterea efectelor pozitive de schimbare (de exemplu, premiind cadrele didactice care folosesc inovator metode de educație diferențiată la clasă sau organizând concursuri pe școală sau regiuni pentru elevii cu cele mai bune proiecte de colaborare) și descurajarea eforturilor de blocare a schimbării consolidează angajamentul liderilor față de programele de aplicare a unor noi principii în educație.

- **Consecvență** – Programele de implementare a unor noi abordări în educație sunt inițiative pe termen lung care necesită monitorizare și îmbunătățiri continue. Schimbarea este, în acest caz, un proces continuu. Liderii schimbării trebuie să rămână dedicați mesajului lor și să evite plafonarea. Cei responsabili cu implementarea pot apela la ajutorul membrilor de vârf ai comunității, care vor rămâne probabil în zonă, pentru a asigura sprijin constant pentru program. Deoarece fluctuația personalului poate fi mare la nivel de școală, sesiunile pentru inițierea cadrelor didactice noi și câștigarea devotamentului lor de la început vor fi critice pentru succesul programului pe termen lung.

Tema 4.2. Schimbarea și inovația la nivelul culturii școlii



Provocare

”Pentru ca o schimbare să aibă succes, ea trebuie susținută de întregul sistem al resurselor umane din organizație.”

J. Duncan

Repere teoretice

Întreaga problematică a managementului educațional trebuie înțeleasă și abordată de pe poziția a două repere strategice: calitate și schimbare. Probabilitatea ca unul dintre indicatori, calitatea, să apară, ca efect al întregului act managerial, crește, în măsura în care celălalt parametru, schimbarea, este considerat premisă, oportunitate.

Momentul în care o organizație intră în procesul schimbării, aceasta este supusă unei lovituri puternice, nu numai prin schimbarea tehnologiilor și a procedurilor de lucru ci, mai ales, prin nevoia de schimbare a mentalităților, a achizițiilor culturale organizaționale.

Schimbarea este uneori un răspuns la nevoia de dezvoltare. Când vorbim despre schimbare ne concentrăm atenția asupra rezultatului. Precizăm câteva aspecte referitoare la natura și rolul schimbării procesului de management în școală:

- Schimbarea înseamnă de fapt învățare: însușirea unor noi moduri de gândire și comportament. Schimbarea reprezintă un proces, nu un eveniment.
- Schimbarea cere timp: orice proces de schimbare la nivelul școlii are loc în timp și orice presiune creată de anumite termene-limită nerealiste produce stres, neliniște, disconfort și reacții negative la noile idei sau practici de lucru.
- Schimbarea poate fi derutantă și dureroasă prin efectele sale, presupune asumarea unor riscuri care pot afecta statutul și confortul persoanelor.



Temă de reflecție:

Argumentează afirmația: „Schimbarea reprezintă un proces, nu un eveniment”.

Conceptul de mediu incluziv este strâns legat de cel de dezvoltare a școlii, reflectând un angajament puternic pentru îmbunătățirea standardelor educaționale pentru toți elevii.

Pot fi identificate câteva direcții de acțiune în care acționează **SCHIMBAREA**, acestea ar putea fi abordate separat sau integrat:

- Productivă (Școala – Întreprindere educațională);
- Umană (Școala –Instituție de formare);
- Structurală (Școala-organism formal);
- Politică (Școala-loc de dezbateră publică);
- Sistemică (Școala-producător de cultură);
- Profesională (Școala-organism de profesionalizare);
- Socială (Școala-instituție socializatoare);
- Personalitară (Școala-instituție de dezvoltare a personalității bio-psiho-sociale).

Cunoașterea condițiilor schimbării este necesar pentru a demara o schimbare:

- Efectivitatea (orice schimbare educațională trebuie adusă la nivelul practicii educaționale concrete);
- Accentul pe resursele umane (Comunicarea - schimbarea educațională are șanse de reușită numai dacă se deschid cât mai multe canale de comunicare);
- Motivarea (actorii schimbării educaționale trebuie motivați pentru a realiza schimbarea);

- Participarea (implicarea directă);
- Coerența, expertiza, formarea (se referă la formarea în spiritul schimbării) Strategiile schimbării sunt: persuasiunea, manipularea, impunerea, convingerea.



Temă de reflecție:

Argumentează afirmația: “Singura certitudine este că ziua de mâine ne va surprinde pe toți”
(A. Toffler)

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Orice organizație școlară se poate confrunta cu o serie de blocaje care pot conduce la o cultură a rutinei. Într-un astfel de moment, este nevoie de schimbarea culturii organizaționale. În această situație, rolul managerului este extrem de important. Dezvoltarea culturii organizaționale a școlii depinde de stilul managerial, managementul participativ, munca în echipă, dinamica grupului, comportamentul individual, motivarea și comunicarea fiind factori esențial.

O schimbare sau o dereglare a unei părți din sistem afectează celelalte părți. Managerilor le revine rolul de a acorda atenție intrărilor din mediul exterior (legi, reglementări, acorduri cu sindicatele, condiții economice, oferta de forță de muncă etc.), precum și rolul de a căuta metode prin care să influențeze schimbarea organizațională. Directorul activează, facilitează, clarifică, impulsionează, orientează, degajă sensuri, ajută etc. și, cu aceasta ocazie, el creează o atmosferă socio-afectivă în comunitatea școlii.

Schimbarea culturii este un proces de durată, care se realizează în etape, după cum urmează:

- ✓ **Punctul de pornire:** Existența unui modelul cultural dominant față de care membrii organizației se simt atașați;
- ✓ **Momentul de criză:** apar îndoieli privind practicile curente și capacitatea conducerii de a rezolva problemele majore ale organizației;
- ✓ **Lupta ascunsă:** unii membri ai organizației își pierd simbolurile, credințele și valorile care au creat și menținut vechiul model; apare un alt lider și un nou set de valori, credințe și reprezentări;
- ✓ **Lupta manifestă:** se declanșează conflictul/lupta pentru control între reprezentanții vechii și noii culturi;
- ✓ **Schimbarea culturală:** creditarea noilor simboluri, credințele și valorile, instituționalizarea acestora, stabilirea autorității noii culturi și crearea mecanismelor de menținere a acesteia.



Aplicatia 16

Realizează un portret al managerului școlar implicat în valorificarea schimbării, evidențiind procesele și operațiile pe care trebuie să le realizeze.

Sumar

- Condițiile pentru succesul schimbării într-un sistem;
- Claritatea scopului propus – prin înțelegerea scopului urmărit, evitându-se apariția confuziilor și a interpretărilor;
- Obiective realiste;
- Existența motivației pentru schimbare;
- Existența resurselor;
- Evaluarea.

Bibliografie

1. BÎRZEA, C., **Manual de autoevaluare a școlii**, (2006), București, Proiectul pentru Învățământul Rural
2. **European Peer Review Manual for Initial VET** (2005), Vienna, Leonardo da Vinci Project AT/04/C/F/TH – 82000.
3. **How Good is Our School? Self-evaluation Using Performance Indicators**, The Scottish Office, 1996. www.scotland.gov.uk/structure/hmi/hgios.pdf
4. **Manual. Cadrul de lucru pentru autoevaluarea efectuată în școlile ÎPT** (2004), București, Centrul Național pentru Dezvoltarea Învățământului Profesional și Tehnic.
5. **School Development Planning. An Introduction for the Second Level Schools**, Dublin, Ministry of Education and Science, 1999.
6. **School Development**, Copenhagen, Danish Ministry of Education, 1996.
7. **White Book. Quality Development and Quality Assurance in the Austrian System of Education**, Vienna, Austrian Federal Ministry for Education, Science and Culture, 2000.
8. BIRZEA, C. et al (2005) **Tool and Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools**. Paris-UNESCO, Strasbourg – Council of Europe (tradus în l. română și disponibil la Institutul de Științe ale Educației).
9. CALDWELL, B. J. (2005) **School-Based Management**, Paris, IIEP – International Academy of Education.
10. DALIN, P. (1998) **School Development. Theories and Strategies. An International Handbook**, London, Cassell
11. DAVIES, B.; ELLISON, L. (1999) **Strategic Direction and Development of the School**, London, Routledge.
12. DIMMOCK, C. (1993) **School-Based Management and School Effectiveness**, London, Routledge.
13. ESSE (2002) **Effective School Self-Evaluation**, Brussels, European Commission.
14. FERRER, F. (2001) **Le projet éducatif d'établissement en Espagne : entre autonomie et responsabilité**. In : Politiques d'éducation et de formation, nr.1, p.43-56.
15. FULLAN, M. (1982) **The Meaning of Educational Change**, Toronto, OISE Press.
16. GRANHEIM, M.; KOGAN, M.; LUNDGREN, U. (1990) **Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System**, London, Jessica Kingsley.
17. HARGREAVES, A.; HOPKINS, D. (1991) **The Empowered School: the Management and Practice of Development Planning**, London, Cassell.
18. HOPKINS, D.; ENSKILL, M. ; WEST, M. (1994) **School Improvement in an Era of Change**, London, Cassell.
19. IOSIFESCU, Ș. (2003) **Dezvoltarea instituțională școlară în comunitățile cu rromi : I. Ghid de autoevaluare. II. Caiet de autoevaluare. III. Instrumente de autoevaluare**, București, Humanitas Educational.
20. IUCU, R. (2006) **Managementul clasei de elevi**, Iași, Polirom
21. KALLEN, D. (2001) **L'autonomie de l'école aux Pays-Bas**. In : Politiques d'éducation et de formation, nr.1, p.71-81.

22. KELLAGHAN, Th.; GREANEY, V. (2001) **Using Assessment to Improve Quality of Education**, Paris, UNESCO-IIEP.
23. MAC BEATH, J. et al. (1999) **Evaluating Quality in School Education. A European Pilot Project**, Brussels, European Commission.
24. MCGINN, N.; WELSH, Th (1999) **Decentralisation of Education: Why, When, What and How?**, Paris, UNESCO-IIEP.
25. MEC (2005) **Sistemul național de indicatori pentru educație. Manual de utilizare**, București, Ministerul Educației și Cercetării.
26. OBIN, J.-P. (2001) **Le projet d'établissement scolaire en France**. In: Politiques d'éducation et de formation, nr.1, p.43-56.
27. OBIN, J.P.; CROS, F. (1990) **Le projet d'établissement**, Paris, Hachette.
28. OECD (2004) **Raising the Quality of Educational Performance at School**, Paris, OECD.
29. OFSTED (2000) **The Ofsted Handbook. Guidance on the Inspection of Secondary Schools**. <http://www.ofsted.gov.uk/about.htm>.
30. PĂUN, E (1999) **Școala - abordare socio-pedagogică**, Iași, Polirom
31. RILEY, K.A.; NUTTALL, D.L. (eds.) (1994) **Measuring Quality Education – United Kingdom and International Perspectives**, London, The Falmer Press.
32. ROGERS, R. (ed.) (1994) **How to Write a School Development Plan**, Oxford, Heinemann.
33. STAN, E. (2006) **Managementul clasei**, București, Aramis.
34. SCOTT, R.W. (2002) **Instituții și organizații**, Iași, Polirom.
35. SENGE, P. M. (1990) **The Fifth Discipline: the Art and Practice of Learning Organisation**, New York, Doubleday Currency.
36. SICI (1999) **Indicators for Good Schools: Analysis and a Proposal**, Utrecht, SICI. www.sici.org.uk
37. WILLMS, J.D. (1992) **Monitoring School Performance: A Guide for Educators**, London, Falmer.
38. WINKLER, D. (1989) **Decentralisation in Education**, Washington D.C., the World Bank.
39. WYATT, T.; RUBY, A. (eds.) (1990) **Education Indicators for Quality, Accountability and Better Practice**, Sydney, Board of the School Directors.

Bibliografie actualizată, 2021

16. AST F. **Studiu privind educația incluzivă în Europa și în Republica Moldova: acomodarea rezonabilă, accesul la educație și nediscriminarea**, CoE, 2018, <https://rm.coe.int/studiu-privind-educatia-incluziva/1680932032>
17. BEȘLIU S. (coord.) **Educația incluzivă**, https://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatie_incluziva_w2.pdf
18. **Cadrul de referință al Curriculumului Național**, MECC, Chișinău, 2017, https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf; https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rus_tipar.pdf

19. Curricula disciplinare și ghiduri de implementare, 2018-2019
<https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>
20. GÎNU D. **Educația incluzivă**. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Volumul 1, Chișinău, 2016
https://fism.gov.md/sites/default/files/document/attachments/educatia_incluziva_vol_1.pdf.
21. **P
lanul educațional individualizat. Structura-model și ghid de implementare, ediție revizuită**), MECC, Chișinău, 2017
22. PERETEATCU G. **Managementul educației incluzive**. Suport de curs pentru studenții ciclului 2 – studii superioare de master. Modulul 1. Specialitatea: Management educațional,
<http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4380/1/managemen1.pdf>
23. **Prevenirea violenței în instituția de învățământ**. Ghid metodologic, Chișinău, 2017,
<https://iite.unesco.org/files/news/639352/Prevenirea-violen%C8%9Bei-%C3%AEn-institu%C8%9Bia-de-%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt-Ghid-metodologic-2017.pdf>
24. **Prevenirea și coimbaterea violenței**. <https://mecc.gov.md/ro/content/prevenirea-si-combaterea-violentei>
25. **Proiectul Strategiei Naționale Educația 2030** (2021)
26. **Reglementări și proceduri specifice privind evaluarea finală și certificarea elevilor cu cerințe educaționale speciale incluși în instituțiile de învățământ general obligatoriu**, MECC, 2014, https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/reglement-gri_yai_proceduri_specifice.pdf
27. SOLOVEI R. **Educație incluzivă**. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, Chișinău, 2013, <http://www.keystonemoldova.md/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Guide-inclusive-education.pdf>
28. **Standardele de eficiență a învățării**, ME, 2012
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_eficienta_a_invatarii.pdf
29. VELIȘCO N. **Educație incluzivă**. Unitate de curs. Ediție revăzută și completată, MECC-LUMOS, Chișinău, 2017 <https://ltme.md/storage/media-articles/IFSVwEEf5o.pdf>

Sarcini pentru studiu individual:

Lectura analitică a reperelor teoretice și a sumarelor din întregul modul.

Sarcini la alegere:

1	<p>Rearanjați mobilierul din clasa (organizați spațiul fizic) pentru eficientizarea implicării elevilor – expediați foto și un mic comentariu care argumentează decizia (3-5 argumente).</p> <p><i>Indicatori de calitate: (nivel – minim, mediu, avansat)</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Respectarea cerințelor ergonomice;2. Facilitarea implicării elevilor;3. Asigurarea securității elevilor;4. Relevanța/interactivitatea instrumentului digital.
2	<p>Realizați analiza gradului de implicare a elevilor în procesul educațional, identificați aspectele care pot fi îmbunătățite și propuneți activități concrete pe care dvs le veți realiza pentru a îmbunătăți situația.</p> <p><i>Indicatori de calitate: (nivel – minim, mediu, avansat)</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Prezența elementelor care denotă implicarea elevilor (la nivel de comunicare, activități practice la disciplină, cooperare etc.);2. Relevanța aspectelor identificate pentru a fi îmbunătățite;3. Relevanța activităților propuse;4. Calitatea argumentelor aduse;5. Relevanța/interactivitatea instrumentului digital.
3	<p>Realizați interviuri cu 3-5 colegi pentru a identifica strategii de motivare și implicare, care sunt utilizate de ei în dependență de particularitățile elevilor. Propuneți activitățile care veți putea prelua dvs pentru a spori gradul de implicare a elevilor.</p> <p><i>Indicatori de calitate: (nivel – minim, mediu, avansat)</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Prezența întrebărilor care denotă implicarea elevilor (la nivel de comunicare, activități practice la disciplină, cooperare etc.);2. Relevanța strategiilor identificate;3. Argumentarea utilității acestora;4. Relevanța/interactivitatea instrumentului digital.

Test de evaluare

1. Ergonomia spațiului școlar include:
 - procesul de negociere cu elevii a regulilor de securitate;
 - forma, suprafața, volumul sălii de clasă, iluminatul, ventilarea, aranjarea mobilierului, a materialelor didactice și a celor educaționale în funcție de specificul disciplinei și al activităților proiectate.
2. Atitudinea pozitivă față de învățare la elevi se educă, inclusiv prin:
 - construirea unor comunități concurente de învățare;
 - evaluări sistematice și riguroase ale cunoștințelor;
 - crearea de oportunități diverse de aplicare și integrare a celor învățate.
3. Ce ar împiedica elevii să învețe și să coopereze mai bine?
 - acțiunile de control permanent;
 - crearea situațiilor de problemă, care se întâlnesc în cotidian.
4. Pentru a preveni comportamentele agresive în timpul lecțiilor, se recomandă:
 - evitarea sarcinilor școlare prea ușoare, care produc plictiseală sau prea grele, care frustrează elevul;
 - recompensa sistematică a comportamentelor potrivite/asertive.
5. Asigurarea managementului clasei și al comportamentului elevilor presupune, în primul rând:
 - stimularea participării democratice a copiilor/elevilor în cadrul procesului educațional, respectând principiul diversității;
 - monitorizarea periodică a activității subiecților educaționali, promovând comportamentul adecvat/etic;
6. Culturii școlare incluzive contravine:
 - mediul școlar în care toți se simt confortabil, bineveniți, valorizați;
 - implicarea, la necesitate, a profesorilor în luarea deciziilor?
7. Pentru îmbunătățirea comunicării manageriale avem nevoie de:
 - rezervarea de timp real pentru dialog și ascultarea activă;
 - informarea periodică și consultarea unor subalterni.

8. *Cadrul didactic creează un climat relațional de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței este un indicator pentru Standardul Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ?*

➤ da;

➤ nu;

➤ nu știu.

9. Ordonează cele 4 niveluri la care se produc, de regulă, schimbările:

1. cunoștințe;

2. atitudini;

3. comportament individual;

4. comportament de grup.

10. Care tip de schimbare cere mai mult timp/este de durată mai mare?

➤ schimbarea politică;

➤ schimbarea culturală.

Modulul III.

PROCESUL EDUCAȚIONAL

Cuprins

Introducere	3
1. Predarea-învățarea în contextul învățării active	5
1.1. Cunoașterea elevilor. Diferențe individuale de învățare la elevi	5
1.2. Învățarea activă. Predarea focalizată pe învățare	15
1.3. Teorii ale predării. Teorii ale învățării	22
1.4. Stiluri de predare. Stiluri de învățare. Autoevaluarea stilului de predare focalizată pe învățare	30
1.5. Strategii didactice active. Învățare prin cooperare	44
2. Instruire diferențiată și individualizată	56
2.1. Identificarea nevoilor individuale de învățare	56
2.2. Bariere în învățare. Modalități de depășire	61
2.3. Adaptarea curriculumul-ui la diferitele nevoi de învățare ale elevului/elevei	67
3. Evaluarea în contextul învățării active: specificitate, beneficii și impact	74
3.1. Evaluarea educațională. Construirea și aplicarea de instrumente de evaluare a nivelului global de dezvoltare al copiilor	74
3.2. Evaluarea inițială – condiție a proiectării unui demers didactic centrat pe diferitele nevoi de învățare ale elevilor	81
3.3. Modalități de evaluare a progresului școlar	85
3.4. Evaluarea în contextul grupurilor cooperative	89
Bibliografie	97
Sarcini didactice	99
Test de evaluare	100

Modulul 3 ”Procesul educațional” își propune să răspundă la întrebările: *Cum adaptăm învățarea nevoilor individuale ale elevilor?*, *Cum corelăm stilul de predare diferitelor stiluri de învățare?*, *Cum asigurăm implicarea în învățare a fiecărui elev/fiecărei eleve?*, *Cum adaptăm curriculum-ul diferitelor particularități ale elevilor?*, *Ce reprezintă evaluarea în contextul învățării active?*, *Cum măsurăm progresul în învățare al fiecărui elev/fiecărei eleve?*

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

La finalul parcurgerii Modulului 3 – ”Procesul educațional”, participanții la cursul de formare vor fi capabili:

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

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

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

Cum utilizăm acest modul?

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

<i>Provocare</i>	<i>Această secțiune are rolul de a vă stârni interesul în legătură cu tema abordată, evocând reprezentări și idei pe care secțiunile ulterioare vă vor ajuta să le restructurați, reinterpretați și reconstruiți în noi structuri cognitive.</i>
<i>Repere teoretice</i>	<i>Această secțiune abordează cadrul conceptual al temei, conținând repere teoretice, informații de ultimă oră referitoare la problematica pusă în discuție.</i>
<i>Aplicații</i>	<i>Această secțiune presupune ca, în interacțiune cu colegii, să identificați modalități de înțelegere și aplicare în comun a celor învățate.</i>
<i>Teme de reflecție</i>	<i>Această secțiune vă pune în situația de a gândi asupra unor aspecte concrete ale utilității, aplicabilității și extensiei informațiilor furnizate.</i>
<i>Sumar</i>	<i>Această secțiune vă oferă un rezumat al informațiilor prezentate în cadrul unității de învățare și temei de studiu.</i>

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

Tema 1.1. Cunoașterea elevilor. Diferențe individuale de învățare la elevi



Provocare

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

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

– Ce vei face? o întrebă sora ei.

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

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

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

– Am aici un fluture. Spune-mi, înțeleptule, e viu sau mort? Foarte calm, înțeleptul surâse și îi zise:

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

Repere teoretice

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

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

Ce este cunoașterea elevilor?

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

Cunoașterea elevilor poate fi evidențiată în cel puțin două ipostaze:

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

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

Mai mult decât atât, cunoașterea presupune interacțiune. Nu vom obține cu ușurință informații despre elevii noștri, atâta vreme cât nu furnizăm acestora informații despre propria persoană.

Cunoașterea elevilor este în același timp un proces și o relație.

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



Aplicatia 1

Din jurnalul unui profesor...

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

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

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

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

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

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

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

Primele două aspecte cheie contribuie evident la cea de-a treia. Pe lângă intercunoaștere și stabilirea unui set de reguli, climatul educațional din clasă mă sprijină încă din prima oră. Am învățat că disciplina se menține nu prin intervențiile frecvente ale profesorului/profesoarei, ci prin angajarea elevilor în activitățile de învățare.

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

Aspect-cheie	Motivație	Rezultate obținute

Cum realizăm cunoașterea elevilor?

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

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

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



Temă de reflecție:

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

--

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

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



Aplicația 2

Identifică la nivelul unei clase la care predai, un aspect pe care dorești să-l supui unui demers de observare. Completează următorul tabel cu informații:

<i>Obiectivul urmărit</i>	
<i>Condiții și mijloace necesare</i>	
<i>Perioada de timp destinată observării</i>	
<i>Planul de observare</i>	

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



Temă de reflecție:

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

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Convorbirea poate îmbrăca mai multe forme:

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

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

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

Factorii interni ai învățării se împart în *factori biofizici* (potențialul genetic, dezvoltarea fizică generală, echilibrul fiziologic, particularitățile organelor de simț, starea generală de sănătate) și *factori psihoindividuali* (nivelul de cunoștințe, cantitatea și calitatea experienței anterioare, capacitatea de a învăța, scopurile, motivele și aspirațiile prezente sau absența deprinderilor de a învăța; particularitățile spiritului de observație; organizarea perceptiv – motorie, calitățile atenției, memoriei, voinței; nivelul și modul de utilizare al inteligenței; calitatea stării de pregătire pentru învățare).

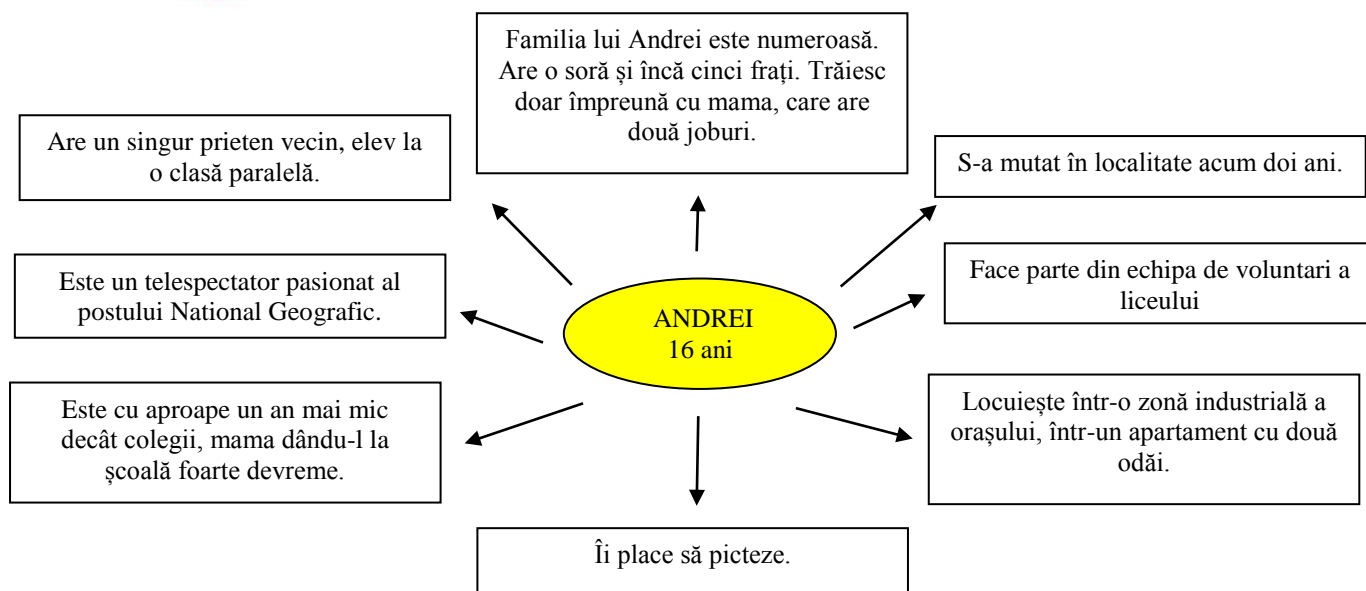
Factorii externi ai învățării cuprind: factori sociali (condițiile generale social-istorice în care trăiește individul sau cele particular–familiale), factori psihosociali (relațiile interpersonale, grupul, climatul stimulator sau inhibitor al clasei), factori ergonomici (de ambianță naturală sau fizică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

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

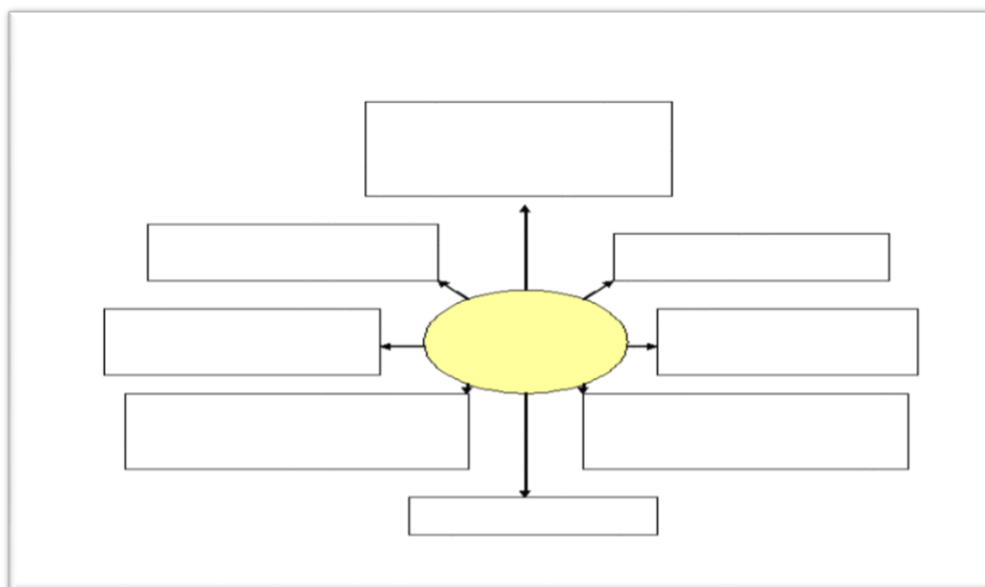


Aplicatia 3

Studiază următoarea diagramă:



Realizează o diagramă similară pentru un elev/o elevă din clasele în care predai:



Care sunt datele pe care te poți sprijini pentru a facilita învățarea elevului/elevei pe care l-ai ales? Care sunt informațiile din care reies posibile blocaje/bariere în învățarea acestui elev/acestei eleve?

Informații suport pentru facilitarea învățării	Informații din care reies posibile bariere

Dintre factorii interni care influențează învățarea, motivația este unul dintre cei mai importanți. Pentru a înțelege motivarea, profesorii trebuie întâi să înțeleagă motivele pentru care elevii se comportă într-un anumit fel și pentru care au anumite reacții.

Teoriile nevoilor umane furnizează o privire de detaliu asupra a ceea ce înseamnă motivarea. Satisfacerea acestor nevoi constituie factori motivaționali pentru fiecare individ. Conform teoriei lui Maslow, anumite nevoi interne sunt situate mai aproape de baza unei ierarhii personale decât altele, iar omul urmărește satisfacerea unor nevoi de pe nivele mai ridicate doar

în momentul satisfacerii nevoilor de bază. Prin urmare, profesorii trebuie să ofere căi pentru stimularea încrederii în sine a elevilor, sau în caz contrar, aceștia vor rămâne nemotivați.



Temă de reflecție:

Din jurnalul unui profesor...

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

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

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

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

Climatul motivațional negativ se exprimă prin:

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

Tema 1.2. Învățarea activă. Predarea focalizată pe învățare



Provocare

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

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

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

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

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

Repere teoretice

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

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

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

Cele opt tipuri sunt:

- 1) *învățarea de semnale;*
- 2) *învățarea stimul – răspuns;*
- 3) *învățarea prin înlănțuire;*
- 4) *învățarea prin asociații verbale;*
- 5) *învățarea prin discriminare;*
- 6) *învățarea noțiunilor;*
- 7) *învățarea regulilor;*
- 8) *rezolvarea de probleme.*

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

Învățarea școlară prezintă următoarele caracteristici și particularități specifice care o diferențiază de învățarea general-mană:

- reprezintă o *necesitate socială;*
- se realizează în *cadru instituționalizat*, normativizat;
- este o activitate/ un proces care *presupune o desfășurare procesuală*, fiind ghidată de legi interne, orientată și optimizată prin modele și programe. Fiind *dirijată* din exterior, tinde adesea să devină un proces strict dirijat. Există un control „de progres”, care este o măsură de supraveghere zilnică (neanunțată), un control „periodic”, ce se realizează la intervale mai mari de timp și un control „final”, când se verifică gradul de învățare a întregii materii de studiu (Bontaș,I., 1995, p. 229). Când controlul (realizat de profesor/profesoară) este admis și interiorizat de elev, *demersul învățării devine conștient*, se transformă în autoînvățare (Pavelcu, 1969), autocontrol;

- se realizează în *condiții speciale* (locul de desfășurare, selecția materialului ce constituie obiectul învățării, diferențierea abilităților);
- are un *caracter secvențial*, este o activitate planificată;
- dispune de caracter gradual, de relaționare de la simplu la complex, cu integrare atât verticală, cât și orizontală;
- are un pronunțat *caracter informativ-formativ*;
- are un caracter individual și unul grupal; în contextul ultim se produc fenomene de influențare reciprocă cadru didactic-elevi, se stabilesc relații de intercomunicare, intercunoaștere și afective ce pot deveni factori stimulatori ai învățării școlare.

Învățarea școlară poate fi analizată pe de o parte **ca produs** și pe de altă parte **ca proces**. Înțelegând *ca produs*, învățarea ne apare ca un ansamblu de *rezultate* (calitative și cantitative) exprimate în termeni de noi cunoștințe, noțiuni, idei, norme, priceperi, deprinderi, obișnuințe, modalități de gândire, de expresie și de acțiune, atitudini, comportamente.

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

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



Temă de reflecție:

Pornind de la parabola prezentată în provocare, identifică în ce perspectivă este abordată învățarea fiecăruia dintre cei trei prieteni și motivează alegerea făcută:

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

- elevul/eleva e activ, răspunde la întrebări, ia parte la activități;
- elevul/eleva are propriile sale sugestii, propune noi interpretări;
- elevul/eleva devine capabil să aplice o strategie de învățare într-o anumită instanță de învățare;
- elevul/eleva îndeplinește sarcini care îl vor conduce la înțelegere.



Temă de reflecție:

Identifică și alte comportamente observabile care ilustrează faptul că elevii tăi sunt implicate într-un proces de învățare.

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

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

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

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

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



Temă de reflecție:

Pornind de la caracteristicile predării modern, completează frazele lacunare:

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

Pentru mine, a predă înseamnă _____

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

- a. *este inițiată și condusă de către profesor/profesoară*, care îi stabilește durata în timp, conținutul, normele, cu preocuparea de a-i pregăti progresiv pe elevi pentru a lua decizii cu privire la aceste aspecte; are un caracter formal, se desfășoară prin respectarea unor reguli înscrise în regulamente, căci în școală nu se comunică oricum și despre orice;
- b. *forma și conținutul ei sunt influențate de specificul relației profesor-elevi*. Ea nu este doar un schimb verbal care angajează partenerii numai în plan intelectual, *ci implică și o participare afectivă a acestora*. Profesorul/profesoara nu poate trata cu indiferență modul în care elevii au reușit să decodifice mesajele sale, ci se preocupă de găsirea modalităților celor mai eficiente (revine cu explicații, verifică înțelegerea mesajelor etc.);
- c. *conținutul ei este generat de natura raportului profesorilor și elevilor cu știința și cunoașterea umană în general*. În vreme ce profesorul/profesoara are acces integral la cunoașterea umană într-un anumit domeniu, elevii au un acces parțial. Predarea ca act de

comunicare are rolul de a mijloci accesul elevilor la această cunoaștere, iar acest aspect constituie cea mai mare parte a conținutului comunicării dintre profesori și elevi;
d. este influențată în eficiența ei de *factori psihologici* și de *factori sociali*.



Aplicatia 5

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

Factori psihologici	Factori sociali

Sumar

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

Tema 1.3. Teorii ale predării. Teorii ale învățării



Provocare

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

(Ioan Neacșu)

Repere teoretice

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

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

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

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



Temă de reflecție:

Identifică și descrie o situație de învățare în care se utilizează mecanismul stimul – răspuns/reacție.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Aplicatia 6

Discutând cu colegii, identifică câteva situații în care ai utilizat cu succes întărirea pozitivă. Notează care au fost condițiile care crezi că au asigurat succesul intervențiilor.

Situații în care ați utilizat întărirea pozitivă	Condiții pentru succes

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

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

Abordarea cognitivă pune accentul pe angajamentul mental activ al elevilor pe toată durata învățării, informația fiind prelucrată în esență și profunditate. De aceea, profesorul/profesoara trebuie să utilizeze strategii de predare care urmăresc să ajute elevul/eleva în selecționarea, decodificarea, organizarea, integrarea și accesarea ulterioară a informației.

Se trece de la înțelegerea învățării ca discurs la înțelegerea ei ca factor de dezvoltare intelectuală durabilă.

David Ausubel propune un model de predare care *opune învățarea mecanică celei bazate pe înțelegere*. Organizatorii cognitivi sunt instrumente de organizare a cunoștințelor. Aceștia pot lua diverse forme, de la hărțile conceptuale, până la tabla de materii a unei cărți. Demersul de predare pornește de la prezentarea organizatorilor, continuă cu prezentarea sarcinilor și materialelor de învățat și se finalizează cu întărirea organizării cognitive (Simona Bernat, pag. 26). În etapa prezentării organizatorului se clarifică scopul lecției, se expune organizatorul și se stabilește legătura dintre acesta și cunoștințele elevilor. În etapa prezentării conținutului și sarcinii de învățare se explicitează modul de organizare al noului material, logica materialului respectiv și abia apoi se introduce noul conținut și se prezintă materialul. În etapa de final se stabilește o conexiune între noile informații și organizatorul prezentat în avans, pentru a se promova o receptare activă a cunoștințelor.



Aplicatia 7

Învăță următorul conținut:

Principalele aplicații ale perspectivei cognitive în educație:

- Accentuarea rolului activ al elevului în învățare, utilizarea de strategii de memorare. Aceste strategii pot fi simple, cum ar fi repetarea materialului (ceea ce presupune de cele mai multe ori o prelucrare superficială) sau strategii complexe, de elaborare și organizare (însoțite de o prelucrare de adâncime).
- importanța autoreglării în învățare (autoreglarea va face obiectul de studiu al modulului următor).
- Înțelegerea mai nuanțată a diferențelor individuale. O eroare în rezolvarea unei sarcini poate să se datoreze nu doar lipsei anumitor structuri cognitive (Piaget), ci unei varietăți de factori: de la neatenție, capacitate redusă a ML, lipsa unor strategii eficiente de memorare, la capacitatea redusă de reactualizare, sau de monitorizare și control al învățării.
- Rolul profesorului/profesoarei este de facilitare a învățării prin:
 - ✓ organizarea materialului: scheme de organizare (Advance organizers, Ausubel, 1978), modele conceptuale (Mayer, 1987), modele ierarhice (Gagne, 1975);
 - ✓ elaborare: sugerarea unor analogii sau mnemotehnici.
 - ✓ implicarea activă a elevilor în sarcini autentice de învățare: problematizări, întrebări care solicită prelucrarea superioară a materialului, furnizare de exemple și aplicații, testarea cunoștințelor pe baza de proiecte.

Analizează propriul proces de învățare. Cum ai învățat?

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

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

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

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

Elevul/eleva nu transferă automat cunoștințele provenind din mediu în memoria sa, ci, în raport de interacțiunile sale cu acesta, ajunge să-și definească treptat propriile interpretări ale lumii.

Contextul social joacă un rol major în învățare. Elevul/eleva are un rol proactiv, el fiind decident în demersul de construire a cunoștințelor. Învățarea prin construcție proprie este un proces de interiorizare a modului în care se realizează cunoașterea.

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

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

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

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

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

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

<i>Criterii de analiză²</i>	<i>Modelul behaviorist</i>	<i>Modelul cognivist</i>	<i>Modelul constructivist</i>
<i>Concepte - cheie</i>	Apreciere, asociere, autodisciplină, autoritate, caracter, comportament, condiționare, conexiune, consecință, control, disciplină, feedback,	Accesibilizare, algoritm, analiză, anticipare, competență, concepte, cogniție, configurație,	Acomodare, acțiune mentală și obiectuală, alternative, aplicabilitate, asimilare, cooperare, conflict socio-cognitiv,

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

	imitare, întărire, modelare comportamentală, măsurabil, răspuns, recompensă, pedeapsă, stimul.	organizare, percepție, procesarea informației, procese cognitive, reprezentare, schemă cognitivă, sinteză, structură.	creativitate, diversitate, eșafodaj, explorare, individualizare, interacțiune, învățare mediată, multiculturalism, nondirectivism, personalizare, progres, situație de învățare.
<i>Conduită și manifestare</i>	Pune accentul pe procesele psihice observabile, măsurabile, considerând elevul/eleva o persoană pasivă, modelabilă și supusă influențelor mediului de învățare.	Pune accent pe manifestările mentale, mai mult sau mai puțin observabile, considerând elevul/eleva o persoană activă, implicată în propria instruire.	Pune accent pe cel care învață, cunoașterea apărând din valorificarea experiențelor anterioare care nu provin neapărat din mediu, ci pot fi și mediate. Învățarea este rezultatul unei construcții mentale și un act de autorealizare a potențialului persoanei.
<i>Variabilitatea conduitei umane</i>	Ia în considerare trei variabile ale conduitei umane: comportamentul tipic al subiectului care învață, tipul de întărire folosit și viteza învățării.	Diferențele interindividuale derivă din experiența de cunoaștere cu care fiecare elev/elevă se angajează în procesul de instruire.	Învățarea depinde de calitatea experiențelor anterioare ale elevului/elevei, de trăsăturile persoanelor care pot media experiențele, de contextul în care se produce experiența de învățare și de trăsăturile culturale ale acestui context.
<i>Scopul educației</i>	Producerea de schimbări comportamentale în direcția dorită.	Dezvoltarea capacităților și a abilităților de a învăța mai bine.	Autoactualizare, modelare de roluri și comportamente.
<i>Rolul profesorului/ profesoarei</i>	Profesorul/profesoara trebuie să structureze materialul supus învățării în conformitate cu principiul pașilor mici, să aranjeze mediul ambiant pentru a obține răspunsul dorit.	Rolul profesorului/ profesoarei este acela de a orienta atenția celui care învață asupra aspectelor cheie ale materiei de învățat, de a structura conținutul activității de învățare.	Profesorul/profesoara îndeplinește roluri multiple: planifică și organizează activitățile instructiv-educative, coordonează, îndrumă elevii, motivează, consiliază, evaluează activitățile.
<i>Motivația învățării</i>	Motivația este un fenomen exterior celui care învață, un rezultat al condițiilor de mediu; comportamentul se modelează făcând apel la sistemul de recompense și pedepse.	Ia în considerare aspectul intrinsec al motivației, intervenția conexasă a altor variabile ale celui care învață în procesul învățării.	Motivație intrinsecă ca rezultat al valorificării experiențelor elevului/elevei, al demonstrării utilității practice a celor ce se învață, al parteneriatului profesor-elev(-ă).

<i>Evaluarea</i>	Comportamentul este evaluat din perspectiva relației stimul – răspuns.	Independența răspunsului față de stimulii externi. Comportamentul este analizat în funcție de modul în care se produce învățarea, de capacitățile intelectuale implicate.	Comportamentul este analizat din perspectiva con-strucției mentale a învățării, a capacităților implicate în rezolvarea de probleme.
<i>Aplicații în plan educational</i>	Modelarea comportamentului prin sistemul întăririlor. Elaborarea de regulamente școlare în baza sistemului de recompense și pedepse. Instruirea programată. Feedback-ul didactic și utilizarea lui în lecție.	Utilizarea metodelor intuitive care acționează asupra mecanismelor de percepție și reprezentare. Utilizarea materialelor didactice ca suport concret pentru învățare. Principiul respectării particularităților de vârstă și psiho-individuale în instruire. Feed-forward-ul didactic și utilizarea lui în lecție. Predare bazată pe organizatori cognitivi ca instrumente de organizare a cunoștințelor. Organizarea secvențială a instruirii. Achizițiile anterioare ca suport pentru noile cunoștințe.	Învățarea prin cooperare ca principiu organizator al instruirii. Predarea centrată pe elev, utilizarea de strategii active și interactive. Perspectiva multiculturalității în instruire. Contextualizarea învățării. Evaluare centrată pe competențe, pe capacitatea de rezolvare de probleme diverse. Personalizarea, individualizarea învățării.
<i>Principali reprezentanți</i>	I. P. Pavlov – Condiționarea clasică. Ed. Thorndike – Teoria conexiunismului. B.F. Skinner – Condiționarea operantă. A. Bandura – Învățarea socială sau învățarea prin imitație.	W. Kohler – Învățarea prin intuiție. E. Tolman – Învățarea latentă. J. Piaget – Teoria psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor intelectuale. J. Bruner – Teoria genetic-cognitivă și structurală. D. Ausubel – Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres.	J. Piaget – Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale. J. Bruner – Teoria genetic-cognitivă și structurală. L.S. Vâgotski – Constructivismul social – Zona proximei dezvoltări.



Temă de reflecție:

Imaginează-ți că ești elev. Ce teorie a învățării ai dori să utilizeze profesorii tăi cu prioritate. De ce?

Tema 1.4. Stiluri de predare. Stiluri de învățare. Autoevaluarea stilului de predare focalizată pe învățare



Provocare

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

(Burke Guild, Garger).

Repere teoretice

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

În literatura de specialitate există diferite clasificări ale stilurilor de predare.

Cea mai frecvent întâlnită clasificare a stilurilor de predare este cea care are la bază criteriul relației profesorului/profesoarei – manager cu clasa de elevi. Potrivit acestui criteriu, se disting următoarele stiluri.

Stilul democratic

Un profesor/O profesoară care utilizează preponderent un astfel de stil:

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

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

Stilul autoritar

Un profesor/O profesoară care utilizează preponderent un astfel de stil:

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

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

Stilul permisiv sau laissez-faire

Un profesor/O profesoară care utilizează preponderent un astfel de stil:

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

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



Aplicația 8

Analizează cele trei stiluri de predare, din perspectiva avantajelor și limitelor acestora.

<i>Stilul de predare</i>	<i>Avantaje</i>	<i>Limite</i>
Stilul autoritar		
Stilul democratic		
Stilul permisiv sau laissez-faire		

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

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



Temă de reflecție:

Care sunt beneficiile identificării și aplicării stilurilor de predare?

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

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

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

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

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

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

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



Aplicatia 9

Aplică chestionarul de mai jos elevilor de la o clasă la care predai.

Chestionar VAK

Acordă un punctaj de la 1 la 5 pentru fiecare dintre afirmațiile de mai jos, unde: 1 = afirmația nu se aplică aproape deloc, 2 = afirmația se aplică foarte rar, 3 = afirmația se aplică rar, 4 = afirmația se aplică deseori, 5 = afirmația se aplică aproape

întotdeauna.

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

1. Nu îmi place să îmi iau prea multe notițe dar cu toate acestea îmi amintesc ce se discută. Luarea notițelor îmi distrage atenția de la ceea ce spune profesorul/profesoara.
2. Atunci când citesc, îmi mișc buzele.
3. Îmi fac notițe și tot felul de însemnări pe marginea unui subiect.
4. Atunci când am timp liber, prefer să fac exerciții.
5. Când sunt la o petrecere, îmi place să discut despre subiecte importante pentru mine cu un partener bun de conversație.
6. Atunci când citesc o carte, acord atenție pasajelor care implică dialog.
7. Când citesc o carte, acord o mare atenție acelor pasaje care exprimă sentimente, acțiuni, dramatizări.
8. Obişnuiesc să îmi 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 subiectului 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(ă) la cum este îmbrăcată și la aspectul fizic.
12. Nu mă pricep la a citi sau asculta instrucțiuni. Prefer să mă apuc imediat de o sarcină dată.
13. Când sunt la o petrecere, una dintre plăcerile mele este să stau într-un loc mai retras și să privesc pe ceilalți.
14. Când recapitulez diferite informații, îmi vin tot felul de idei în minte și îmi amintesc unde le-am văzut.
15. Îmi iau notițe, însă rareori le folosesc când învăț.
16. Dacă trebuie să explic ceva, prefer să vorbesc despre asta.
17. Atunci când am timp liber, prefer să mă uit la TV sau să citesc o carte.
18. Când citesc, vorbesc cu voce tare sau îmi mișc buzele pentru a auzi cuvintele.
19. Când nu îmi amintesc anumite expresii dintr-o temă, folosesc cuvinte asemănătoare și îmi mișc brațele să accentuez ideile prezentate.
20. Înțeleg ce spune un prezentator, chiar dacă nu sunt atent(ă) la acesta.
21. Dacă trebuie să explic ceva, prefer să scriu despre ea.
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 pe email.
24. Sunt dispus să-mi iau informațiile de la radio decât dintr-o revistă.
25. Biroul meu arată dezordonat.
26. Deseori vorbesc de unul singur când rezolv o problemă sau notez ceva.
27. Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu reușește să mențină contactul vizual în timpul conversației.
28. Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să-mi spună la telefon.
29. Lucrurile pe care le prefer când sunt la o petrecere sunt dansurile, jocurile și acțiunea.
30. Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cei care nu afișează niciun fel de emoție.
31. Prefer mișcărilor 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 etc.
33. Dacă trebuie să explic ceva, prefer să arăt cum funcționează.
34. Obişnuiesc 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.

PUNCTAJ

VIZUAL AUDITIV KINESTEZIC

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

Interpretare chestionar:

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

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

Stilul de învățare	Elemente de valorificare
Vizual (imagini, filme, grafice, diagrame, tabele, modele)	<ul style="list-style-type: none"> - își amintesc ceea ce scriu și citesc; - le plac prezentările și proiectele vizuale; - își pot aminti foarte bine diagrame, titluri de capitole și hărți; - înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le văd.
Auditiv (lectură, înregistrări audio, povestire, muzică, verbalizare, întrebări)	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
Chinestezic (interpretare, joc de roluri, modelare în lut)	<ul style="list-style-type: none"> - își amintesc ceea ce fac și experiențele personale la care au participat cu mâinile și întreg corpul (mișcări și atingeri); - le place folosirea instrumentelor sau preferă lecțiile în care sunt implicați activ în activități practice; - își pot aminti foarte bine lucrurile pe care le-au făcut o dată, le-au exersat și le-au aplicat în practică (memorie motrică); - au o bună coordonare motorie.



Aplicația 10

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

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

Felul în care ne concentrăm asupra informațiilor noi și dificile și ni le reamintim este legat de stilul nostru de învățare global sau analitic. Unii elevi învață mai ușor atunci când informațiile sunt prezentate pas cu pas, într-un model secvențial, prin care se construiește o înțelegere a conceptelor. Alții învață mai ușor fie atunci când înțeleg mai întâi conceptul și se concentrează apoi pe detalii sau când introducerea informațiilor se face printr-o povestire cu umor sau o anecdotă legată de experiența lor și susținută cu exemple și grafice⁵.

Teoria inteligențelor multiple este valoroasă în relația stiluri de predare, stiluri de învățare.

Organizatorul⁶ de mai jos vă oferă informații din această perspectivă:

Cum se manifestă elevul/eleva?	Cum gândește elevul/eleva?	Ce-i place să facă?	Zone de performanță	Zone de intervenție	Profil de învățare
VERBAL / LINGVISTIC					
- are o bună memorie pentru nume, locuri, date etc. - îi place să citească, să scrie și să spună povești; - înțelege ordinea și înțelesul cuvintelor; - explică ușor are un umor lingvistic remarcabil; - convinge ușor, este persuasiv în vorbire și scriere; - face analize metalingvistice cu ușurință.	- în cuvinte/sintagme; - în propoziții/fraze; -în metafore;	- să citească să scrie; - să povestească; - să se joace cu cuvintele; - să participe la jocuri lingvistice;	în povestit, descrieri, metafore în a-și aminti: nume de persoane, nume de locuri, date, amănunte/detalii etc.	cărți, casete, jurnal, dialoguri, discuții, dezbateri	Spunând, Auzind, citind, văzând, cuvinte.

³ Miller, 2001, p. 3

⁴ Ibidem

⁵ Dunn, 1995, p. 18

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

Cum se manifestă elevul/eleva?	Cum gândește elevul/eleva?	Ce-i place să facă?	Zone de performanță	Zone de intervenție	Profil de învățare
LOGIC / MATEMATIC					
<ul style="list-style-type: none"> - îi place să rezolve probleme, să lucreze cu cifre; - raționează inductiv și deductiv; - are un bun discernământ în ceea ce privește relațiile și conexiunile; - realizează calcule complexe; - are gândire științifică. 	În raționamente, în formule și algoritmi	<ul style="list-style-type: none"> - să lucreze cu numere; - să formuleze întrebări; - să găsească explicații; - să caute structuri și relații; - să experimenteze; - să calculeze; 	Matematica; Logica; raționamente; rezolvare de problem.	materiale cu care să experimenteze materiale științifice/ de laborator; excursii la muzeul de științe, la observatorul astronomic.	Algoritmi-zând, operând cu structuri abstracte, cautând relații logice
VIZUAL / SPAȚIAL					
<ul style="list-style-type: none"> - are imaginație activă; - își formează imagini mentale (vizualizează); - se orientează ușor în spațiu; - recunoaște relații și obiecte spațial percepții corecte din diferite unghiuri; - reprezintă ușor grafic prin pictură, desen, sculptură. 	În imagini; în forme; în culori.	<ul style="list-style-type: none"> - să deseneze, să proiecteze, să construiască; - să viseze cu ochii deschiși; - să folosească imagini, desene, poze pentru a se exprima. 	a imagina lucruri; a sesiza schimbăr; a citi hărți, grafice, jocuri puzzle, labirinturi.	imagini, diapozitive filme, video jocuri LEGO, puzzle, cărți ilustrate, labirinturi, jocuri de imaginație.	vizualizând, folosind ochii; lucrând cu imagini/ culori.
MUZICAL / RITMIC					
<ul style="list-style-type: none"> - apreciază structura muzicii și a ritmului; - are „scheme“ sau „cadre“ pentru audierea muzicii; - este sensibil la sunete și tipare vibraționale; - recunoaște, creează și reproduce sunte, ritmuri, muzică, tonuri și vibrații; - apreciază calitățile caracteristice ale tonurilor și ritmurilor. 	prin ritmuri; prin melodii.	<ul style="list-style-type: none"> - să cânte; - să fredoneze melodii; - să fluiere; - să asculte muzică; - să cânte la un instrument muzical; - să bată ritmul. 	<ul style="list-style-type: none"> - a recunoaște sunete; - a învăța sunete/ melodii; - a-și aminti melodii; - a ține ritmul; - a sesiza tonuri și ritmuri; 	<ul style="list-style-type: none"> timp de cântat; ore de muzică; mers la concerte; instrumente muzicale 	<ul style="list-style-type: none"> - prin ritm, prin melodii; - cu ajutorul sunetelor; - prin muzică.

Cum se manifestă elevul/eleva?	Cum gândește elevul/eleva?	Ce-i place să facă?	Zone de performanță	Zone de intervenție	Profil de învățare
CORPORAL / KINESTEZIC					
- controlează în mod voluntar mișcărilor, corpului programează mișcări ale corpului; - face ușor legătura dintre corp și minte ; - are abilități mimetice și funcții corporale îmbunătățite.	prin senzații somatice, prin gesturi și mișcări.	- să se miște; - să gesticuleze; - să atingă și să pipăie obiecte; - să folosească limbajul trupului; - să lucreze cu mâinile; - să danseze.	- activități fizice (sporturi); - dans/actorie; - activități meșteșugărești.	jocuri de rol, mișcare, sport, jocuri experiențe tactile, ocazii de a construi o învățare experiențială	
NATURALIST					
- are dezvoltat simțul de comuniune cu natura; - recunoaște și clasifică ușor tipare și comportamente a sinelui asupra naturii.	- prin elemente din natură; - prin forme naturale; - în categorii/ clasificări.	- să observe animale și plante; - să facă experiențe, experimente; - să clasifice; - să se ocupe de Grădinarit.	- a îngriji plante/ animale; - a încadra în categorii; - a observa diferențe.	- acces la natură; - ocazii de a lucra cu animale; - instrumente de investigare a naturii.	- clasificând; - încadrând în categorii; - observând evoluții.
INTERPERSONAL					
- comunică eficient verbal și nonverbal; - este sensibil la sentimentele, motivația celor din jur; - optează pentru lucrul în cooperare; - dă dovadă de înțelegerea perspectivelor celorlalți; - se pune ușor în locul altora.	- prin raportare la alții; - verificarea ideilor prin ale altora.	- să aibă mulți prieteni; - să discute cu oamenii; - să facă parte din grupuri cu interese comune; - să organizeze și să conducă; - să negocieze; - să manipuleze oamenii; - să participe la evenimente.	- a înțelege oamenii; - a organiza și a conduce; - a comunica a manipula pe alții; - a negocia conflicte.	- prieteni; - jocuri de grup întâlniri; - activități de grup; - proiecte; - activități în comunitate; - ucenicie; - team building; - peer educators.	- comparând; - stabilind relații; - discutând; - punând întrebări; - împărțându-și.

Valorificarea și dezvoltarea inteligenței emoționale presupune:

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

Sumar

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

Tema 1.5. Strategii didactice active. Învățarea prin cooperare



Provocare

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

Repere teoretice

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

Atunci când învățăm parcurgem mai multe etape:

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



Aplicația 11

Raportându-te la o situație de învățare, explică ce sarcini organizezi astfel încât elevul să parcurgă cele patru etape ale învățării.

<i>Etapa</i>	<i>Activități propuse</i>
Achiziția	
Interiorizarea	
Modificarea	
Rezultat	

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

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

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

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

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

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

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

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



Temă de reflecție:

Comentează: “Eu sunt copilul. Tu ții în mână destinul meu. Tu determini în cea mai mare măsură dacă oi reuși sau voi eșua în viață. Dă-mi, te rog, acele lucruri care mă vor îndrepta spre fericire. Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume...” (din Child’s Appeal, Mamie Gene Cole).

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

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

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

Interdependența pozitivă

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

Interacțiunea directă

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

Răspunderea individuală

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

Deprinderi interpersonale și de grup mic

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

Procesarea în grup

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



Aplicatia 12

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

Avantaje	Limite

Exemple de strategii didactice interactive

➤ Știu/ Vreau să știu/ Am învățat

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

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

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

Știu	Vreau să știu	Am învățat

Etape:

- Se solicită elevilor să completeze prima rubrică a tabelului cu tot ceea ce știu / cred că știu despre tema abordată. Se poate lucra individual, în perechi sau în grupuri mici. În

timp ce elevii realizează lista, profesorul/profesoara construiește pe tablă tabelul de mai sus.

- Se cere elevilor să spună ce au scris, iar profesorul/profesoara va completa la tablă informațiile cu care toți elevii sunt de acord.
- Se solicită elevilor să analizeze ceea ce știu deja și să observe pe cele care au puncte comune și pot fi incluse într-o categorie mai generală.
- Se solicită elevilor să completeze a doua rubrică a tabelului cu tot ce ar dori ei să învețe despre tema dată. Se poate lucra individual, în perechi sau în grupuri mici. Elevii spun întrebările pe care le au despre subiectul abordat, iar profesorul/profesoara le va lista în a doua coloană a tabelului. Aceste întrebări vor evidenția nevoile de învățare ale elevilor în legătură cu tema dată.
- Elevii citesc textul.
- După lectura textului, se revine asupra întrebărilor formulate în a doua coloană și se constată la care s-au găsit răspunsurile în text. Răspunsurile găsite se trec în a treia coloană a tabelului.
- Elevii vor face comparație între ceea ce ei cunoșteau deja despre tema abordată, tipul și conținutul întrebărilor pe care le-au formulat și ceea ce ei au învățat prin lecturarea textului. Elevii compară ceea ce știau înainte de lecturare (informațiile din prima coloană) cu ceea ce au învățat (informațiile din a treia coloană). De asemenea, vor discuta care din întrebările lor au găsit răspuns prin informațiile furnizate de text și care dintre ele încă necesită un răspuns. Se discută cu elevii unde ar putea căuta respectivele informații. Unele dintre întrebările lor s-ar putea să rămână fără răspuns și s-ar putea să apară întrebări noi. În acest caz, întrebările respective pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigații personale. Informația cuprinsă în a treia coloană poate fi organizată în diferite categorii.

➤ **Activitatea dirijată de lectură și gândire**

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

Etape:

1. Elevii sunt anunțați că vor studia un text pe care îl vor citi pe fragmente.

2. Se citește primul fragment de către profesor/profesoara sau elevii.
3. Se adresează întrebări pentru înțelegerea fragmentului. Se solicită elevii să facă predicții. Acestea pot fi trecute într-un tabel de forma: în prima coloană se trec predicțiile pe care le gândesc, în a doua coloană se notează dovezile pe care le-au găsit în primul fragment citit și pe care se bazează predicția lor.

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

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

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

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

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

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

➤ **Diagrama Venn**

Diagrama Venn-Euler pune în evidență trăsăturile comune și pe cele diferite a două idei, concepte, evenimente, obiecte etc. Se reprezintă sub forma a două cercuri intersectate. În primul

cerc se notează trăsăturile primului termen al comparației, în cel de-al doilea cerc se notează trăsăturile celui alt termen al comparației, iar în zona de intersecție se notează elementele comune celor doi termeni. (Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, C.).

Această tehnică presupune efort de gândire din partea elevilor care identifică asemănări și deosebiri între două idei, concepte, în funcție de criterii cunoscute sau elaborate de ei.

De asemenea, elevii sunt implicați activ într-un proces de reflecție asupra cunoștințelor însușite. Este o bună tehnică de evaluare formativă a cunoștințelor elevilor.

➤ **Ciorchinele**

Ciorchinele presupune organizarea materialului în jurul anumitor termeni cheie. Se plasează în centru conceptul de referință, iar în jurul lui se vor plasa conceptele conexe și ideile derivate.

Adesea, poate rezulta un ciorchine cu mai mulți sateliți. Realizarea lui presupune comparații, raționamente, clasificări, ierarhizări.

Etape:

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

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

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

Este o tehnică de predare – învățare care încurajează elevii să gândească liber și deschis. Este un „brainstorming necesar” prin care se stimulează evidențierea legăturilor dintre idei; o modalitate de a construi/realiza asociații noi de idei sau de a releva noi sensuri ale ideilor”.

(Steele, J., Meredith, K., Temple, C., „Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice”- Ghid I, Casa de Editură și Tipografia Gloria, 2000). Este o tehnică de căutare a căilor de acces spre propriile cunoștințe, credințe, convingeri, evidențiind modul propriu al individului de a înțelege o anumită temă, un anumit conținut. Este utilizat pentru a stimula gândirea înainte de a studia un anumit conținut și poate fi folosit și ca mijloc de a rezuma ceea ce s-a studiat.

➤ **Jurnalul dublu**

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

Etape:

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

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

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

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

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

Pot nota, de asemenea, impresii, sentimente, păreri, întrebări pe care și le-au pus atunci când au făcut alegerea sau dacă le-a fost impusă, pot să-și spună părerea pro sau contra în legătură cu

cerința dată; pot chiar să adreseze întrebări profesorului/profesoarei în legătură cu fragmentul ales.

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

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

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

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

➤ **Reteaua de discuții și dezbateră**

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

Etape:

1. Se stabilește tema de discuție și se adresează o întrebare prin care se solicită elevilor să găsească un răspuns pozitiv / negativ susținut de argumente;
2. Elevii identifică argumentele, urmând mai mulți pași:
 - a. Individual, se completează o listă de argumente care susțin răspunsul pozitiv, apoi una care susțin răspunsul negativ;
 - b. În perechi, elevii completează listele cu argumente de la coleg;
 - c. Fiecare pereche va lucra cu altă pereche, completând ambele liste cu alte argumente aduse de fiecare pereche;
3. Individual, se recitesc argumentele pro/ contra și fiecare elev/elevă se decide de ce parte este;
4. Se formează două grupuri mari aflate în contradicție, conform alegerii exprimate. Grupurile vor sta față în față. Dacă sunt elevi nedeciși, aceștia vor forma separat o altă grupă și va sta între celelalte două, mai în spate;

5. Membrii fiecărui grup exprimă argumentele și le aranjează sub forma unui raționament, astfel încât să ducă la o concluzie. Fiecare grup își desemnează un conducător de discuție;
6. Dezbateră propriu-zisă:
 - a. O grupă își exprimă poziția oferind un argument, cealaltă va aduce un contraargument;
 - b. Cealaltă grupă este invitată să facă același lucru;
 - c. Dezbateră continuă cu exprimarea, pe rând, a argumentelor și a contraargumentelor;
 - d. Elevii convinși de argumentele grupului advers pot trece de partea opusă (inclusiv cei care erau nedecși pot lua acum o poziție sau nu);
 - e. În final, se va exprima o concluzie a fiecărui grup.
7. Opțional, după terminarea dezbaterii, învățătorul poate relua argumentele oferite de cele două, trei grupuri, atrăgând atenția asupra ideilor principale și asupra logicii lor și evidențiind ideile bune, importante exprimate de elevi.



Aplicația 13

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

Sumar

Învățarea active, bazată pe cooperarea elevilor, conduce la:

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

Unitatea de învățare 2. Instruirea diferențiată și individualizată

Tema 2.1. Identificarea nevoilor individuale de învățare



Provocare

Frânghia elefantului

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

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

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

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

Repere teoretice

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

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

Necesitatea identificării nevoilor de învățare corespunde unei abordări care:

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

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

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



Temă de reflecție:

Identifică caracteristici generale care pot indica o dificultate de învățare la elevii din clasa/clasele la care predai.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

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

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

Experiența

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

Prin experiență nu se înțeleg doar cunoștințe, ci și experiențe de viață trăite într-un anumit mediu. De exemplu, unii elevi pot fi marcați de o tragedie din familie, alții au o identitate multiculturală, unii pot fi foarte maturi pentru vârsta lor pentru că au fost nevoiți să aibă grijă de frați/surori mai mici, preluând responsabilitatea familiei în absența tatălui sau mamei. Dacă

la o anumită lecție există un elev sau mai mulți elevi care pornesc de la nivele diferite, atunci pentru acel elev/acea elevă sau acei elevi trebuie operate o serie de modificări.

Interesele elevilor

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

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

Profilul de învățare

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

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

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



Aplicația 14

Numește factorii cu care colaborezi la identificarea nevoilor de învățare. Stabilește informațiile pe care aceștia ți le furnizează. Identifică modul în care aceste informații te orientează în stabilirea obiectivelor și planificarea demersului didactic.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

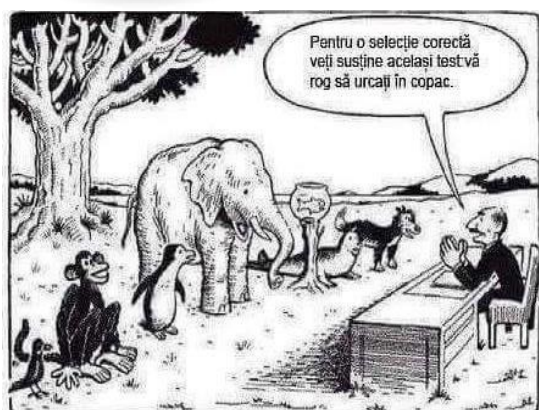
Sumar

- Fiecare grup uman ca și cel școlar este în mod natural eterogen și divers, iar rolul educației este de a respecta și (re)produce eterogenitatea, favorizând dezvoltarea personalităților tuturor elevilor și a fiecăruia în parte.
- Potrivit legislației, sistemul școlar favorizează pluralismul și diferențierea în educație, conform cerințelor elevilor, nevoilor individuale de învățare.
- Identificarea nevoilor de învățare se bazează în primul rând pe caracteristicile elevului/elevei în ceea ce privește experiența, interesele, profilul de învățare.

Tema 2.2. Bariere în învățare. Modalități de depășire



Provocare



Scrie câteva cuvinte cheie pe care ți le inspiră această imagine

Repere teoretice

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



Aplicatia 15

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Sărăcia și subdezvoltarea – participarea la învățare este puțin probabilă, deși îi este atribuită deseori o anumită valoare, până în momentul în care nevoile de bază sunt depășite.

- Lipsa unor servicii de sprijin care să ofere în mod corespunzător informații despre tipurile de sprijin disponibil și care să îndrume familiile în procesul de obținere a respectivului serviciu, pentru a le ajuta să se concentreze pe dezvoltarea abilităților de care au nevoie, împreună cu copiii, în vederea integrării sociale;
- Un etos școlar care nu acceptă diversitatea elevilor și nici nu o valorizează;
- Implicarea necorespunzătoare a părinților și a comunităților;
- Structurile existente nu promovează colaborarea, care ar fi în beneficiul elevilor.

2. Bariere generate de curriculum – când învățarea este obstrucționată de felul în care este organizată și prezentată. Cele mai frecvente bariere generate de curriculum sunt:

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



Aplicația 16

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

Gândește-te la școlile la care predai și identifică barierele de tipul celor ilustrate mai sus. Ce alte tipuri de bariere identifiți? În cadrul grupei, fă o listă a acestor bariere, apoi încearcă să le clasifiți, completând următorul tabel:

Frecvente	Ocazionale	Izolate

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

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

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

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



Temă de reflecție:

Identifică situațiile în care școala poate genera stări de discomfort care produc anxietate copilului, determinându-l să ajungă la insucces școlar. Propune câteva modalități de depășire a acestora, pe care să le discuți apoi cu colegii.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Diferențierea sau respectarea particularităților de învățare ale elevilor în funcție de specificitatea procesului de învățare recunoaște că procesul de predare trebuie să varieze pentru a ține cont de nevoile elevilor și de ritmul în care ei învață și aceasta deoarece, ceea ce îi deosebește pe toți elevii cu dificultăți de învățare, este caracterul unic al dificultății observate. Diferențierea este adaptarea procesului de învățare în funcție de nevoile de învățare ale elevilor. Înseamnă a obține ce este mai bun de la fiecare elev/elevă, astfel încât acesta să poată demonstra:

- *ce știe;*
- *ce înțelege;*
- *ce poate face.*

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

Sumar

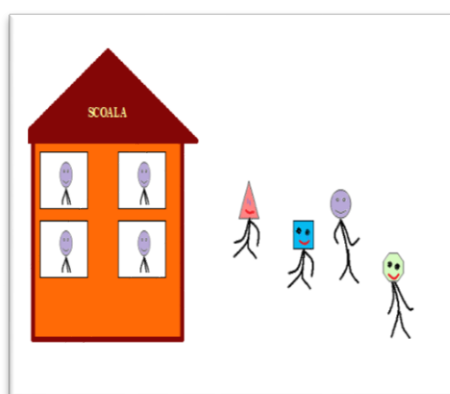
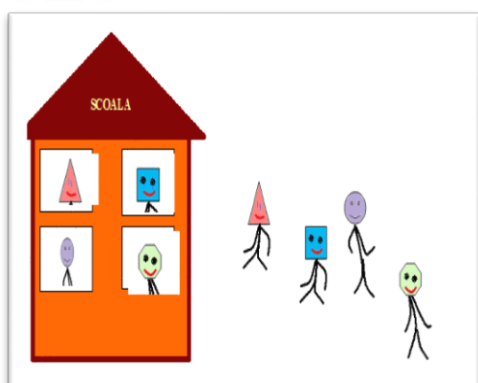
- Diferențele dintre copii sunt considerate firești, iar școala trebuie să dispună de servicii adecvate care să acționeze continuu pentru a întâmpina insuccesul în învățare.
- Orice copil poate întâmpina dificultăți de învățare sau de adaptare școlară datorate unor cauze multiple, dependente sau nu de voința sa. Acest fapt nu trebuie să constituie un argument în favoarea acceptării insuccesului său școlar.
- Analizați situația cu realism și obiectivitate și identificați factorii determinanți ai barierelor/dificultăților de învățare.
- Valorizarea copiilor, adaptarea conținuturilor, folosirea materialelor didactice și echipamentelor pentru desfășurarea învățării sunt condiții pentru depășirea barierelor în învățare.

Tema 2.3. Adaptarea curriculum-ului la diferitele nevoi de învățare ale elevului/elevei



Provocare

Privește cu atenție imaginile și identifică diferențele:



Repere teoretice

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

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

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

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

Unele din cele mai importante sunt:

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

Modalități de adaptare a curriculumului realizat de cadrul didactic la clasă

Adaptarea se poate realiza prin:

A. Adaptarea conținuturilor

- adaptarea conținuturilor trebuie să aibă în vedere atât aspectul cantitativ (volumul de cunoștințe) cât și aspectul calitativ (procesele cognitive implicate dar și viteza și stilul de învățare al elevilor și conexiunile interdisciplinare);
- adaptarea curriculum-ului la potențialul de învățare al elevului/elevei – ex. plan adaptat prin alocarea unui număr mai mic de ore la anumite discipline, adaptarea conținuturilor din curriculum-ul școlar prin aprofundare, extindere, selectarea obiectivelor și derularea unor programe de recuperare și remediere școlară suplimentare etc.).

B. Adaptarea proceselor didactice

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

În procesul de predare putem adapta:

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

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

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

D. Adaptarea procesului de evaluare

Parcurgerea curriculumului are ca finalitate dezvoltarea unor capacități individuale ce se pot exprima prin diverse **proiecte și produse** (scrise, orale, vizuale, kinestezice – proiecte, portofolii etc.). Elevul/eleva poate demonstra că a înțeles sau că a rezolvat sarcina prin

realizarea de diferite produse iar modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcție de potențialul individual - evaluarea prin probe scrise poate fi înlocuită prin probe orale, demonstrarea cunoștințelor acumulate prin mijloace/activități practice).

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

Curriculum adaptat

Prezentarea *pașilor necesari* în elaborarea secvențelor de curriculum adaptate:

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

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

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

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

Un exemplu de adaptare a curriculum-ului școlar:

Limba și literatura română (fragment)

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Pentru elevul E.A. din clasa I, Gimnaziul „A. Vartic”

Anul școlar: 2020-2021

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

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

	Unități de competențe	Exemple de activități de învățare
1.1.	Demonstrarea înțelegerii mesajului audiat prin formularea răspunsurilor.	- ocuri de executare a unor comenzi orale formulate de învățători și elevi; - exerciții pentru demonstrarea înțelegerii mesajului audiat, prin apelarea la alte modalități de redare a acestuia (mimă, desen etc.);
1.2.	Sesizarea la auz a propozițiilor corecte din punct de vedere gramatical.	- exerciții de selectare a propoziției corecte din enunțurile realizate de elevi;

Curriculum-ul școlar se adaptează pe un an școlar în procesul de proiectare de lungă durată, dar se revizuieste semestrial, prin re-vizitarea aceluiași proiect.

Evaluarea se realizează în funcție de progresul înregistrat de fiecare elev/elevă.

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

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



Aplicatia 17

Citește studiul de caz prezentat mai jos:

Studiu de caz

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

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

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

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

Plecând de la analiza studiului de caz de mai sus realizează o probă de evaluare inițială pentru o unitate de învățare, având ca reper curriculumul școlar de limba și literatură română, matematică sau dezvoltare personală.

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

Sumar

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

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

Tema 3.1. Evaluarea educațională. Construirea și aplicarea de instrumente de evaluare a nivelului global de dezvoltare al copiilor



Provocare

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

Repere teoretice

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

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

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

Evaluarea educațională are patru FUNCTII ESENTIALE:

1. Acționează activ, preventiv și continuu.

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

2. Colectează date diverse.

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

3. Centralizează datele colectate.

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

4. Combină evaluarea și intervenția

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

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

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

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

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



Aplicatia 18

Identifică 5 avantaje ale evaluării educaționale comparative cu evaluarea tradițională.

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

1. Evaluarea abilităților/gradului de pregătire

Abilitățile sunt o condiție prealabilă pentru dezvoltarea deprinderilor și a capacităților; deprinderile și capacitățile sunt obiective ale învățării în cadrul activităților școlare: scrisul, cititul, calculul matematic și comportamentul autocontrolat. Pentru a preveni apariția dificultăților sau problemelor la nivelul achiziției unei deprinderi/capacități, trebuie măsurat/stabilit gradul de funcționalitate al abilităților.

De exemplu: existența unor performanțe psihomotorii reduse la un copil, înainte de înscrierea la școală, poate duce la dificultăți în învățarea unor operații mentale mai complicate, la vârsta școlară. Funcțiile motorii trebuie să fie dezvoltate la un anumit nivel și la o anumită calitate pentru a învăța vorbirea, scrisul, cititul sau calculul matematic.

2. Evaluarea deprinderilor (cognitive)

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

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

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

3. Evaluarea dezvoltării sociale și emoționale

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

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

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

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

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

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



Aplicatia 19

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

<ul style="list-style-type: none">• Este înțelegător;
<ul style="list-style-type: none">• Clasifică obiectele după formă și mărime;
<ul style="list-style-type: none">• Își controlează emoțiile;
<ul style="list-style-type: none">• Se arată interesat de sentimentele celorlalți;
<ul style="list-style-type: none">• Face față conflictelor și părerilor diferite;
<ul style="list-style-type: none">• Protejează;
<ul style="list-style-type: none">• Realizează calcule mintale cu numere în centrul 0-10;
<ul style="list-style-type: none">• Intră în competiție cu ceilalți;
<ul style="list-style-type: none">• Inițiază conversații;
<ul style="list-style-type: none">• Caută informații;
<ul style="list-style-type: none">• Elaborează enunțuri simple;
<ul style="list-style-type: none">• Își descrie propriile sentimente;
<ul style="list-style-type: none">• Mută creionul dintr-o mână în alta.

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

<i>Indicatori</i>	<i>Modalități/proceduri de evaluare</i>

Sumar

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

Tema 3.2. Evaluarea inițială – condiție a proiectării unui demers didactic centrat pe diferitele nevoi de învățare ale elevilor



Provocare

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

Repere teoretice

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

Evaluarea inițială este realizată pentru:

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

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

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

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

- să cuprindă itemi care să furnizeze informații despre cunoștințele, deprinderile și competențele fiecărui elev/fiecărei eleve;
- să respecte principiul accesibilității („de la ușor la greu”, „de la simplu la complex”);
- să verifice competențe specifice ale învățării;
- să indice elementele de conținut și deprinderile asupra cărora este necesară intervenția în sensul recuperării sau aprofundării;
- să pună în evidență atât punctele tari cât și lacunele (nu interesează exclusiv ce nu știe sau nu poate elevul/eleva, ci mai ales ce știe și ce poate, pentru a putea construi pe ceea ce există deja).



Temă de reflecție:

Ce informații îmi furnizează un test de evaluare inițială?

Cum utilizez informațiile culese prin teste de evaluare inițială?

Recomandări:

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



Aplicația 20

Elaborează un test de evaluare inițială la o disciplină, la alegere.

Discută despre modul în care informațiile obținute prin evaluare inițială te ajută în evidențierea progresului în învățare.

Sumar

- Evaluarea inițială este procesul de colectare, analiză, interpretare și utilizare a datelor în vederea sprijinirii și îmbunătățirii procesului educațional în ansamblul său.
- Scopul evaluării este de a oferi cadrelor didactice și specialiștilor (profesori de sprijin, consilieri școlari, logopezi) informații despre locul în care se situează un elev în raport cu procesul învățării și al adaptării școlare.
- Evaluarea inițială nu implică numai evaluarea curriculară, ci este un proces de evaluare complexă a situației elevului/elevei sub toate aspectele sale.
- Datele colectate trebuie întotdeauna asociate și interpretate ca un tot unitar. Cadrul didactic se află în centrul acestui proces, având rolul cel mai important în sintetizarea și interpretarea acestor informații. Întotdeauna trebuie adunate și date despre factori pozitivi, care stimulează învățarea.
- Rezultatele evaluării inițiale sunt baza pentru măsurarea și aprecierea progresului în învățare.

Tema 3.3. Modalități de evaluare a progresului școlar



Provocare

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

Repere teoretice

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

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

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

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

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

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

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

Operația de măsurare nu este și nu trebuie să fie doar un mijloc de evaluare, sau o modalitate de a evalua cunoștințele elevului/eleveii la un moment dat, ci trebuie să reprezinte și o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a profesorului/profesoarei asupra formării și recuperării copiilor cu CES din perspectiva trecerii de la evaluarea produsului la evaluarea procesului, care asigură permanenta ameliorare a strategiei de intervenție individualizată.



Temă de reflecție:

Reflecțeaă asupra rolului monitorizării și evaluării progresului din perspectiva:

• **elevului/eleveii**

• **părinților**

• **cadrelor didactice**

În evaluarea fiecărui domeniu al activității și participării trebuie precizate:

- capacitatea, adică cel mai înalt nivel de funcționare pe care un individ îl poate atinge;
- performanța, adică ceea ce individul face în mod obișnuit în mediul său de viață;

- progresul, adică corelarea a ceea ce persoana poate să facă, nivelul pe care îl poate atinge și așteptările sociale de la aceasta, prin comparația dintre o stare inițială și una finală.

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

Recomandări:

- Realizați evaluarea progresului împreună cu elevul/eleva și familia.
- Stabiliți modalități concrete de vizualizare a progresului realizat (grafic de progres, hartă etc.)
- Celebrați progresul împreună cu elevul/eleva, colectivul clasei, familia etc.
- Identificați și acordați „mici recompense” pentru progres (diplome, premii, simboluri etc.).
- Evidențiați orice mic progres în învățare al elevilor.
- Raportați rezultatele/progresul la rezultatele evaluării inițiale ca valoare adăugată a învățării.



Aplicația 21

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

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

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

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

Sumar

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

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

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

Tema 3.4. Evaluarea în contextul grupurilor cooperative



Provocare

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

Repere teoretice

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

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

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

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

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

- Evaluarea individuală;
- Evaluarea grupului;

În cadrul evaluării individuale, se pot realiza următoarele:

- Observarea activității unui elev/elevă, în baza unei grile, pentru o anumită perioadă de timp;
- Urmărirea gradului de participare a fiecărui elev/fiecărei eleve la activitatea de grup;
- Testarea individuală a elevilor, după activitatea de grup, prin aplicarea unui test scurt pentru a evalua măsura în care fiecare dintre elevi și-au însușit conținuturile;
- Chestionarea orală aleatorie a unor elevi din grupuri diferite;
- Autoevaluarea și evaluarea activității elevilor prin intermediul unor chestionare;
- Oferirea de oportunități de reflecție individuală la finalul lecției. În cadrul evaluării grupului, se pot realiza următoarele:
 - Utilizarea de liste și grile de observare a activității grupurilor;
 - Monitorizarea sistematică a grupului în baza unor planuri de implicare și participare;
 - Evaluarea produselor activității de grup;
 - Utilizarea de instrumente de automonitorizare a activității grupului.

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



Aplicatia 22

Identifică 3 modalități concrete de implicare a elevilor în procesul de evaluare a activității în grup.

1. _____
2. _____
3. _____

Completează tabelul cu instrumentele de evaluare ale activității grupului potrivite:

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

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

- enumerarea unor acțiuni care au contribuit la rezolvarea cu succes a sarcinii de lucru;
- enumerarea unei acțiuni care ar putea contribui la sporirea eficacității muncii grupului.

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

Evaluarea prin cooperare are o serie de avantaje:

- Sunt evaluate diverse cunoștințe, comportamente, abilități, deprinderi;
- Sunt evaluate competențe sociale care nu pot fi evaluate atunci când elevul/eleva lucrează singur;
- Crește rolul evaluării de întărire și fixare a învățării prin intermediul interacțiunilor pe care aceasta le prilejuiește;
- Pot fi utilizate diverse tipuri de evaluare: individuală, autoevaluare, interevaluare;
- Prin autoevaluare, elevii au posibilitatea de a-și evalua propria contribuție la îndeplinirea sarcinii de lucru a grupului iar prin interevaluare evaluează contribuția celorlalți colegi din grup;

- Crește obiectivitatea evaluării prin utilizarea diferitelor tipuri de evaluare și implicarea tuturor actorilor (elevi, profesor);
- Existența mai multor rezultate ce pot fi evaluate: evaluarea activării și utilizării cunoștințelor, a argumentelor, a abilităților de comunicare și relaționare, a angajării și participării în cadrul grupului etc.;
- Pot fi evaluate și produsele realizate în cadrul grupului.

Exemple de instrumente de evaluare/autoevaluare a activității grupului:

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

	Întotdeauna	Uneori	Niciodată
1. Ne asigurăm că am înțeles sarcina de lucru înainte de a începe să lucrăm.			
2. Nu deviem de la sarcină.			
3. Fiecare contribuie la îndeplinirea sarcinii.			
4. Lăsăm să se exprime mai multe păreri înainte de a concluziona.			
5. Ascultăm activ în timpul discuțiilor din cadrul grupului.			
6. Unul dintre noi a notat ceea ce s-a discutat.			

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

- **Fișă de observare a activităților grupului**

Membrii grupului:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Se notează cu:

- (+) comportament observat;
- (-) opusul comportamentului observat;
- (n) nu am avut ocazia să observ.

Comportamente observate:

- ✓ Fiecare membru al grupului este implicat în rezolvarea sarcinii.
- ✓ Elevii formulează explicații plauzibile și posibil de înțeles de către ceilalți.
- ✓ Elevii gândesc și formulează explicații alternative.
- ✓ Toate ideile propuse sunt luate serios în considerare.
- ✓ Membrii grupului se asigură că toată lumea înțelege informațiile.
- ✓ Elevii verifică acuratețea informațiilor /răspunsurilor pe care le dau.
- ✓ Elevii se reîntorc la textul inițial /informația inițială pentru a verifica validitatea soluțiilor propuse.

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

Numele și prenumele membrilor grupului:

_____	_____
_____	_____

Data observației: _____

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

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

Indicatori ai activității de lucru în grup	Mereu	De obicei	Uneori	Niciodată
Atitudinea elevilor față de sarcină				
- sunt interesați de sarcina primită.				
- își îndeplinesc sarcina alocată din activitatea grupului.				
- lucrează, fără a deranja colegii.				
- cooperează cu ceilalți membri ai grupului.				
- fac sugestii constructive.				
Valori				
- își acordă ajutor.				
- își recunosc greșelile.				
- se încurajează unii pe alții.				
- sunt corecți în aprecierea colegilor.				
Comunicarea				
- vorbesc la subiect.				
- definesc problemele.				
- se ascultă unii pe alții.				
- iau în considerare și idei opuse.				

Recomandări:

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



Aplicația 23

Proiectează o secvență de învățare prin cooperare.

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

Criteriu de evaluare	Descriptori de performanță

Elaborează un instrument de evaluare a activității grupului.

--

Sumar

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

Bibliografie

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

Bibliografie suplimentară, 2021

1. Agafian R., Gatman D., *Evaluarea rezultatelor școlare*. Ghid metodologic, Ed. Lyceum, Chișinău, 2014, 264 p.
2. B.I.E.F.; Gerard, Francois-Marie; Pacearcă, Ștefan. *Evaluarea competențelor: ghid practic*. București: Aramis Print, 2012. ISBN 978-973-679-935-8. 208 p.
3. Bocoș, M.-D. *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*. Iași: Polirom, 2013. ISBN 978-973-46-3248-0. 470 p.
4. Cadrul de referință al Curriculumului Național, MECC, Chișinău, 2017, https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rus_tipar.pdf
5. Cartaleanu T., Cosovan O. *Portofoliul și proiectul în formarea competențelor de gândire critică*. CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2021, http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2021/03/Proiectul_portofoliul.pdf

6. Cartaleanu T., Cosovan O., *Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice*, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2017, <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2020/03/Gandirea-Critica.pdf>
7. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică, V., Lîsenco S., Sclifos, L. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2016. 978-9975-9763-4-3. 204 p.
8. Cartaleanu T., Ghicov A. *Predarea interactivă centrată pe elev: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007. ISBN 978-9975-67-272-6. 60 p.
9. Cosovan O., Ghicov A. *Evaluarea continuă la clasă*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007. ISBN 978-9975-67-274-0. 60 p.
10. Curricula disciplinare și ghiduri de implementare, 2018-2019
<https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>
11. Cristea S. *Teorii ale învățării: modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. ISBN 973-30-1089-8. 192 p.
12. Cucuș Const. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-0936-9. 272 p.
13. Marin M. *Școala fără profesor, Învățătorul modern*, Chișinău, 2016
14. Minder M. *Didactica funcțională, obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003. ISBN 9975-79-39-1. 360 p.
15. Oprea C. Lăcrămioara. *Strategii didactice interactive*. Ed. a 2-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. ISBN 978-973-30-1695-3. 304 p.
16. Pamfil A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Ediția a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2006. ISBN (10) 973-697-669-6; ISBN (13) 978-973-697-669-8. 230 p.
17. Rey B. Defrance A., Pacearcă Ș., Carette V., Kahn S. *Competențele în școală: formare și evaluare*. București: Aramis Print, 2012. 176 p.
18. Standardele de eficiență a învățării, ME, 2012
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_eficienta_a_invatarii.pdf

Sarcini pentru studiu individual:

Lectura analitică a reperelor teoretice și a sumarelor din întregul modul.

Sarcini la alegere:

1. Identificarea preferințelor de învățare ale elevilor.

- Examinați chestionarul din Sursa de documentare la Modulul III (pag. 39-40). (CHESTIONAR ÎN GOOGLE FORMS)
- Aplicați chestionarul elevilor din clasa la care predați.
- Ajutați fiecare elev să își determine corect stilul predominant de învățare.
- Analizați rezultatele obținute de elevi și determinați câți elevi au stil predominant vizual, câți – auditiv, câți – kinestezic și câți au stiluri mixte, evidențiind tipurile acestora.
- Încadrați rezultatele într-un tabel digital.
- Elaborați o concluzie argumentată pe marginea chestionarului, formulând 2-3 idei de îmbunătățire a stilului dvs. de predare.

2. Reflecție personală după aplicarea unei tehnici de învățare prin cooperare elaborată în baza ghidului.

- Descrieți succint contextul (clasa, disciplina, obiectivele lecției, rezultatele specifice așteptate de la aplicarea tehnicii).
- Descrieți cum a fost formulată sarcina.
- Descrieți cum au lucrat elevii: gradul de implicare, posibile dificultăți și modalități de depășire a acestora.
- În ce măsură rezultatul a coincis cu cel planificat?
- Ce a influențat rezultatul în mod pozitiv și ce – în mod negativ?
- Ce aș modifica (dacă e necesar) data viitoare în aplicarea tehnicii?

Test de evaluare

1. Care metodă de cunoaștere a elevilor este mai frecventă și mai accesibilă?
 - investigația;
 - observația.
2. Alegeți cel mai important factor intern care influențează învățarea:
 - dezvoltarea fizică generală;
 - capacitatea de a învăța;
 - spiritul de observație;
 - motivația.
3. Climatul motivațional pozitiv în clasă se constituie din:
 - exprimarea liberă a opiniilor;
 - admiterea conflictelor ca factor de progres și amânarea negocierii lor;
 - recunoașterea și încurajarea succesului.
4. Bifează comportamentele observabile pentru participarea elevului în procesul învățării active:
 - Elevul/eleva este activ (-ă), răspunde la întrebări, ia parte la activități;
 - Elevul/eleva se conformează sugestiilor și interpretărilor profesorului/profesoarei;
 - Elevul/eleva aplică strategii tipice/standard de învățare.
5. Alegeți varianta care contravine scopului constructivist al educației:
 - actualizare;
 - modelare de roluri și comportamente;
 - producerea de schimbări comportamentale în direcția dorită.
6. Completează enunțurile cu stilurile de predare potrivite.
 - 1) Stilul dezvoltă parteneriatul cu elevii și valorizează experiențele, alegerile și rezultatele acestora. (democratic)
 - 2) Stilul se impune prin controlul profesorului asupra tuturor aspectelor instruirii și promovează relațiile educaționale preponderent oficiale și formale. (autoritar)
 - 3) Stilul plasează responsabilitatea în învățării asupra elevului și se impune prin atitudine și conduită didactică autosuficientă. (laissez-faire/permisiv).
7. A comunica didactic eficient, înseamnă, în mod prioritar:
 - a formula clar și accesibil conținuturile, sarcinile și explică modalitățile de lucru, folosind terminologia și limbajul adecvat;

- a înțelege și a confirma că nu toți elevii au abilități de comunicare pentru a se integra social.
8. Pentru ca un *Cadru didactic să poată gestiona procesul educațional la clasă*, urmează:
- să creeze situații de învățare care stimulează formarea și dezvoltarea competențelor;
 - să lucreze suplimentar, în mod sistematic, cu elevii care au anumite probleme de învățare.
9. Standardul *Cadrul didactic asigură realizarea procesului educațional de calitate* are un indicator specific pentru evaluare și anume: *Evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor.*
- da;
 - nu;
 - nu știu;
10. Este obligat profesorul să aplice Standardele de eficiență a învățării în cadrul realizării evaluărilor, în concordanță cu Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor?
- da;
 - nu;
 - nu știu.

Modulul IV.

DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ

Motto:

„Mulți dintre oamenii care eșuează în viață sunt persoane care nu au realizat cât de aproape au fost de succes în momentul în care au renunțat.”

Thomas A. Edison

Indicatori de dezvoltare:

4.1. Construiește propria identitate profesională în corespondență cu rolurile prescrise de funcția pe care o deține;

4.2. Proiectează propriul traseu de dezvoltare profesională continuă;

4.3. Realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională.

Cuprins

Argument	3
1. Dezvoltarea personală	6
1.1. Autocunoaștere și dezvoltare personală	6
1.2. Comunicarea și gestionarea conflictelor	16
1.3. Managementul timpului	21
2. Dezvoltarea profesională	21
2.1. Principii în învățarea adulților și stiluri de învățare	29
2.2. Managementul personal al carierei	33
2.3. Planificarea carierei	37
3. Reușita în profesie și reușita personală	42
3.1. Obiective în viața personală și profesională	43
3.2. Elemente de marketing personal și profesional	46
Bibliografie	50
Sarcini didactice.....	53
Test de evaluare.....	54

Argument

Dezvoltarea personală și profesională sunt acțiuni continue de schimbare în mai bine a fiecăruia dintre noi, prin care ne putem îmbunătăți calitatea vieții, relațiile, sănătatea, cariera, nivelul de spiritualitate. Sunt necesare însă eforturi pentru a conștientiza ce anume trebuie îmbunătățit, ce abilități și comportamente noi să deprindem, pentru ca viața noastră personală și profesională să meargă în direcția dorită.

Modulul „*Dezvoltarea profesională*” își propune să susțină cadrele didactice în dezvoltarea competențelor specifice managementului carierei, de creștere a gradului de profesionalizare a carierei didactice, în contextul reformei pentru modernizarea învățământului din R. Moldova.

Modulul „*Dezvoltarea profesională*” are drept scop formarea abilităților de utilizare a strategiilor de învățare care să permită cadrelor didactice identificarea și abordarea oportunităților și a constrângerilor în carieră, creșterea motivației pentru studiu și întărirea stimei de sine.

Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice afectează direct învățarea prin rolurile esențiale pe care le exercită profesorul în relația sa cu elevul. Conținuturile propuse și metodele de lucru, inclusiv în mediul online, aduc plusvaloare în dezvoltarea resursei umane din învățământul preuniversitar, având drept scop facilitarea construirii demersului individual de dezvoltare personală pe baza unui set de valori, atitudini și convingeri, asumarea lui, precum și conștientizarea necesității formării și autoformării pe tot parcursul vieții. Subiectele dezvoltate vor permite o autocunoaștere științifică, riguros construită pe elemente de cunoaștere a managementului carierei – condiție a parcurgerii rutei profesionale, pe dezvoltarea propriilor competențe.

Modulul este structurat în trei părți:

- prima parte abordează teme specifice dezvoltării personale (autocunoaștere și dezvoltare personală; comunicarea și comunicarea asertivă; stilul personal în gestionarea conflictelor; managementul timpului);
- a doua parte a modulului este axată pe dezvoltarea profesională (teorii ale învățării și principii în învățarea adulților; managementul personal al carierei; planificarea carierei);
- a treia parte a modulului este dedicată reușitei **în profesie și reușitei personale** (obiective în viața personală și profesională și elemente de marketing personal și profesional).

Cuvânt pentru profesori...

Dragă coleg (colegă) profesoară/profesor, în cazul în care te-ai decis să parcurgi acest modul, cel mai probabil, speri să descoperi în paginile lui, acele soluții care te vor ajuta ușor și rapid să îți îmbunătățești viața și calitatea demersului didactic. Ne propunem să oferim aici informații utile, ușor de parcurs și de aplicat în final.

Scopul nostru este acela de a aduce în atenția ta situații și contexte care te pot ajuta să fii mai bine pregătit, să răspunzi permanent la nevoile și interesele elevilor, într-o societate în permanentă schimbare.

Cadrele didactice servesc drept model pentru elevi și pot întări aspirațiile spre învățare prin chiar modul în care își realizează munca la catedră sau ca diriginte. Pornind de la prezentarea conceptului de management personal al carierei și a principalelor modele de instruire a adulților, modulul îi învață pe cursanți să gestioneze emoțiile și conflictele, să utilizeze metode eficiente de autocunoaștere, pentru ca, în final, să fie capabili să își construiască planul individual de dezvoltare personală.

A fi profesor european presupune a promova strategii și metode de predare activă și a dezvolta interesul elevilor pentru cunoașterea și înțelegerea valorilor europene.

Pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o activitate pe care niciodată nu o închei și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de

descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate întotdeauna nici cantitativ și nici imediat. Totuși, la capătul acestui drum te pot aștepta multe bucurii și satisfacții.

În învățământul general, clasa nu este atât un spațiu unde, după un ritual academic, se tratează un subiect din curriculum-ul la disciplina, iar profesorul nu este doar persoana care propune conținuturi, formulează sarcini și cere anumite conduite. În clasă se învață mai mult decât niște conținuturi, se învață lecții de viață. Profesorul european stimulează și întreține curiozitatea elevilor pentru lucruri noi, le modelează comportamentele sociale, le întărește încrederea în forțele proprii și îi ajută să își găsească identitatea.

Realizarea acestor sarcini depinde de măsura în care profesoara/profesorul posedă calitățile și competențele necesare centrării cu precădere pe așteptările, trebuințele și interesele elevilor. Poți învăța să fii un profesor/o profesoară mai bun (-ă)? Iată tot atâtea întrebări la care vom încerca să oferim răspunsuri. După Rene Hubert (1965), principala calitate a profesorului este vocația pedagogică, exprimată în „a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini”.

Profesorul, ca manager al clasei de elevi, trebuie să aibă o viziune de ansamblu asupra învățământului și educației, să elaboreze proiecte educaționale, să organizeze activități didactice și educaționale, să coordoneze și să asiste profesionist elevii în procesul de învățare, să rezolve situații conflictuale, să consilieze elevii cu probleme de învățare sau de comportament etc. Ca urmare, dragă coleg/colegă profesor/profesoară, ai nevoie de formare continuă atât pentru a deveni un bun manager, cât și pentru a te adapta, tu însuși, ca individ la societatea postmodernistă!

„Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pentru asigurarea calității în educație“ - competență vizată: sprijinirea cadrelor didactice în elaborarea planului individual de dezvoltare a carierei.

1. Dezvoltarea personală

„Viața este o curgere, este un fluviu, este o mișcare continuă. Dar oamenii au impresia că ei înșiși reprezintă ceva static. Numai obiectele sunt statice, numai moartea este încremenită; viața este o continuă schimbare. Cu cât există mai multă schimbare, cu atât viața este mai abundentă. Iar o viață abundentă aduce cu sine extraordinare schimbări, clipă de clipă.”

Osho

Primul om de știință care a evidențiat necesitatea dezvoltării personale la locul de muncă a fost Abraham Maslow (1908-1970). El a stabilit „piramida necesităților personale”, având în vârf necesitatea de auto-împlinire, definită ca: „... dorința omului de a deveni ceea ce este el de fapt, tot ceea ce este capabil să devină”. Maslow credea că doar un mic număr de oameni sunt în stare să se auto-împlicească (aproximativ 1% dintr-o populație). De aceea, lumea a înțeles greșit că „dezvoltarea personală” s-ar referi numai la o minoritate, aflată la vârful piramidei ierarhice, în timp ce pentru restul masei de angajați ar fi suficiente siguranța locului de muncă și condiții bune de muncă. În realitate, autodezvoltarea este posibilă oricui și constituie o sarcină a tuturor oamenilor.

1.1. Autocunoaștere și dezvoltare personală

Autocunoașterea se referă la procesul de explorare a propriilor caracteristici (emoții, interese către domenii de activitate, aptitudini, credințe, mecanisme de apărare și adaptare etc.), în urma căruia rezultă imaginea de sine a persoanei. Aceste activități presupun cunoașterea personală a valorilor, aspirațiilor, scopurilor profesionale, dar mai ales a motivațiilor bazate pe intuiție, cunoaștere, simț critic, luciditate, realism, obiectivitate, care conduc în final spre limpezirea imaginii de sine, astfel încât aceasta să fie una corectă, realistă și pozitivă.

Cunoașterea de sine nu este un proces care se încheie odată cu adolescența sau tinerețea, pentru că, așa cum spunea Proust: „Adevărata călătorie a descoperirii nu înseamnă a căuta tărâmurii noi, ci a vedea cu ochi noi.”

Imaginea de sine este definită de modul în care ne percepem propriile noastre caracteristici fizice, emoționale, cognitive, sociale și spirituale, care conturează și întăresc dimensiunile eului nostru. În funcție de percepția noastră la un moment dat al dezvoltării proprii, de ceea ce ne-am dori să fim sau ceea ce am putea deveni, putem distinge mai multe ipostaze ale eului nostru: eul actual, eul ideal și eul viitor. Imaginea de sine ne influențează comportamentele, de aceea este important să ne percepem cât mai corect, să dezvoltăm convingeri realiste despre noi înșine.

Există persoane care, deși au o înfățișare fizică plăcută, se percep ca fiind fie prea slabe sau prea grase, prea înalte sau prea scunde, insuficient de inteligente. Percepția de sine nu reprezintă adevărul despre noi, ci este doar o "hartă" pentru propriul "teritoriu" ("Harta nu este teritoriul"), un barometru al stării noastre de bine. Relațiile armonioase cu membrii familiei și cei din jur, performanțele profesionale, asumarea unor responsabilități, în acord cu resursele proprii indică o imagine de sine pozitivă, în timp ce absența motivației sau o motivație scăzută, agresivitatea defensivă, comportamentele de evitare, rezistențele la schimbare sunt principalii indici pentru o imagine de sine negativă.

Imaginea de sine – dimensiuni

- **EUL REAL - rezultatul experiențelor noastre, cadrului social și cultural în care trăim**

- **EUL FIZIC** – modul în care persoana se percepe pe sine sau crede că este perceput de către ceilalți (Cum arăt? Cum cred ceilalți că arăt?).
- **EUL COGNITIV** – modul în care sinele receptează informații despre sine și despre lume (Ce știu despre mine? Ce știu despre lume? Cum operez cu ceea ce știu?).
- **EUL EMOȚIONAL** – totalitatea emoțiilor încercate față de sine, față de restul lumii și față de experiențele trăite (Ce simt?).



- **EUL SOCIAL** – “vitrina” persoanei – imaginea afișată în exterior (ceea ce suntem dispuși să arătăm lumii despre noi și, totodată, modul cum ne raportăm la condițiile externe) – de tip:
 - “mimoză” (atitudine defensivă);
 - “cactus” (se simte în siguranță doar când “înțepă”, când este ofensiv);
 - “cameleon” (se adaptează la situațiile concrete).
- **EUL SPIRITUAL** – reflectă valorile și jaloanele existențiale (pragmatism, idealism, religiozitate, altruism, egoism, pacifism etc.).
- **EUL VIITOR – vizează modul în care persoana își percepe potențialul de dezvoltare personală și se proiectează în viitor:**
 - **EUL DORIT** – caracterizat prin optimism, realizat prin mobilizarea resurselor motivaționale și cognitive:
 - energizant;
 - directiv;
 - constructiv;
 - **EUL TEMUT** – caracterizat prin pesimism, comportamente negative și evitative:
 - inhibitiv;
 - blocant;
 - evitativ;
 - distructiv;
- **EUL IDEAL - ceea ce ne-am dori să fim, dar suntem conștienți că nu putem realiza:**
 - ceea ce ne dorim să devenim/realizăm, dar nu putem atinge, pentru că nu avem resurse reale;
 - ceea ce, odată întrezărit, ne face să ne schimbăm opțiunile și să ne dorim altceva (o himeră);
 - domină adesea imaginea de sine a unor adolescenți (identificarea cu personaje de mare succes sau eroi din filme).

Metode de autocunoaștere

• Interne:

- observarea propriilor gânduri, emoții, comportamente;
- analiza retrospectivă a traiectului de viață;
- estimarea resurselor individuale și sociale;
- identificarea intereselor și a priorităților;
- analiza valorilor personale, a aspirațiilor, scopurilor etc.

• Externe (comunicarea interpersonală):

- informații primite de la ceilalți – familie, grup de prieteni, colegi, profesori etc.

Activitatea 1

Realizează o analiză SWOT din perspectiva rolului social pe care-l ai, respectiv de cadru didactic.



Analiza SWOT – tehnică de cunoaștere a modului în care profesorul se percepe pe sine (calități și defecte). Presupune de asemenea o inventariere a oportunităților, precum și a situațiilor care pot provoca nesiguranță, blocaje, afectând astfel performanțele și încrederea în forțele proprii.

<p>Punctele mele tari sunt...</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ sunt trecute nu numai trăsături excepționale (aptitudini, performanțe profesionale sau în domeniul sportiv, artistic), ci și interese, atitudini, comportamente, convingeri. 	<p>Punctele mele slabe sunt...</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ se trec 2 - 3 puncte slabe pe care ai dori să le diminuezi cât mai repede posibil. Autoreflexia se va continua cu încercarea de a găsi modalități concrete de depășire a punctelor slabe. După terminarea completării tuturor cadranelor, te rugăm să te gândești la ce anume te-ar putea ajuta pentru a diminua fiecare punct slab amintit și chiar să alcătuești un plan pentru fiecare în parte. Poți fi autor al propriei deveniri. Fiecare om are și puncte forte și puncte slabe. Bineînțeles că trebuie evitată autosuficiența, prin satisfacerea permanentă a nevoii de autoperfecționare.
<p>Oportunitățile mele sunt...</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ situații și persoane care pot oferi posibilitatea să te dezvolți. 	<p>Amenințările mele sunt...</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ situații amenințătoare, trăiri iritative, evenimente, persoane.

- alcătuește un plan astfel încât să diminuezi fiecare punct slab;**
- enumeră modalități concrete de a face față situațiilor care îți provoacă dificultăți sau temeri;**
- discută în grup câteva exemple și urmărește statistic la care colegi au apărut anumite elemente comune.**



Exercițiu de reflecție:

Spune-ți părerea despre afirmația: *Imaginea de sine ne modelează comportamentul. Reacția celorlalți la comportamentul nostru ne confirmă imaginea de sine.*

Reține !



Autocunoașterea:

- *marcată de subiectivism* **îmbină cognitivul, asertivul și motivaționalul cu puternice influențe de mediu;**
- *proces de maturitate se dezvoltă în ritm cu vârsta, datorită experiențelor prin care trecem;*
- *se învață (nu se încheie la adolescența sau la tinerețe);*
- *este factorul esențial în reușita profesională și personală.*

Valorile

Valorile reprezintă convingerile fundamentale ale unei persoane referitor la ceea ce este important în viață, în relațiile interpersonale și în muncă.

Exemplu de valori: responsabilitatea, inițiativa, puterea, recunoașterea, banii, frumosul, încrederea, competiția, provocarea, riscul, egalitatea, respectul, stabilitatea materială, loialitatea, puterea, controlul, empatia, compasiunea, toleranța etc.

Activitatea 2 Testul valorilor personale

Testul de mai jos își propune să identifice valorile după care fiecare persoană se conduce în viață.

Marchează cu + valorile importante și cu - pe cele neimportante pentru tine.



Valoare personală	+	-	Valoare personală	+	-
Afecțiune/dragoste			Împlinire		
Armonie interioară			Încredere		
Autonomie/independență			Loialitate		
Asumare de riscuri			Ordine/Stabilitate		
Avansare/Promovare			Originalitate		
Aventură/Lucruri noi			Pace		
Avere/avuție			Perseverență		
Autoritatea			Plăcere		
Competiție			Prietenie		
Conflict			Proprietate		
Confort			Putere/control		
Cooperare/Lucru în echipă			Răbdare		
Copiii			Realizare		
Corectitudine			Recunoaștere		
Creativitate			Religie/Spiritualitate		
Cultură generală			Respect față de sine		
Curaj			Respect pentru alții		
Diversitate			Responsabilitate		
Educație/Știință			Sănătate		
Emoție			Stabilitatea		
Empatie			Sârguință		
Frumusețe			Solicitudine		
Imoralitate			Succes/Faptul de a câștiga		
Influența asupra celorlalți			Viața de familie		
Integritate			Varietate		

Realizează un top 5 al valorilor marcate cu + !

Realizează un top 5 al valorilor marcate cu – !

1. _____

1. _____

2. _____

2. _____

3. _____

3. _____

4. _____

4. _____

5. _____

5. _____

Activitatea 3

Dacă ar fi să predai unor elevi următoarele valori, cum ai proceda?

Ce le-ai spune? Cum ți-ai organiza *demersul de „predare”*?





Exercițiu de reflecție:

Încearcă să identifice care sunt valorile care te pot ajuta cel mai mult în carieră, dar și pe cele care nu îți pot fi de un real folos în practicarea meseriei de profesor.

Atitudinile

Termenul atitudine a fost utilizat în psihologie mai întâi cu referire la rolul atitudinii motrice în percepție și atenție. A adopta o anumită atitudine înseamnă a te pregăti pentru a acționa într-un anumit fel. S-a considerat apoi că atitudinile constituie un mijloc de a înțelege aproapele (Baldwin). W. I. Thomas (1918) a extins înțelesul termenului atitudine în domeniul psihologiei sociale. În sens psiho-social, atitudinea este o stare de spirit care determină un anumit individ să formuleze o anumită opinie sau să acționeze într-un anumit fel în legătură cu un anumit obiect social (omul în general sau un om anume, țara, străinii, banii, o anumită teorie științifică, mediul înconjurător etc.).

Profesorul/profesoara și elevii nu se aleg unii pe alții, iar preferințele lor nu sunt decât întâmplător în concordanță cu relațiile instituționalizate dintre ei. Cu toate acestea, ei nu numai că urmează să conlucreze, dar va trebui să conlucreze armonios. Mai întâi, profesorului/profesoarei îi revine sarcina și răspunderea integrării sale în clasa și colectivul clasei de elevi pe care urmează să-l închege. Într-un colectiv format, profesorul/profesoara devine unul dintre membrii acestuia, îndeplinindu-și funcția în interiorul grupului. Rolul educatorului/educatoarei pe scena școlară depinde de scopul pe care și-l propune să-l atingă prin acțiunea pedagogică.

Relațiile informațional-cognitive și relațiile afective sunt subordonate relației de conducere – influențare. Atât relația informațional-cognitivă, cât și cea afectivă, se stabilesc cu scopul de a-i influența pe elevi, și aceasta în multiple sensuri: pentru însușirea cunoștințelor, pentru determinarea unor stări afective favorabile receptării mesajului emis de profesor, pentru determinarea unor modificări de comportament sau stabilizarea unor trăsături de caracter, etc. Profesorul declanșează și întreține interesul elevilor și dorința lor de a învăța și de a răspunde printr-un comportament adecvat cerințelor lui.

Competențele cerute unui profesor

- **Putere de muncă, energie și autoritate**

Profesorul trebuie să aibă multă energie pentru a desfășura orele de curs în fața unor elevi foarte diferiți unul față de altul. Trebuie, totodată, să dea dovadă de entuziasm, rigoare, suplețe și autoritate. De asemenea, profesorului i se cere sănătate și rezistență psihică.

- **Suplețe și adaptabilitate**

Profesorul trebuie să acționeze în așa fel încât să nu descurajeze niciodată elevii. Pentru aceasta, el nu trebuie niciodată să ezite în a-și revizui metodele de lucru (predare) în vederea adaptării lor la particularitățile elevilor, cu scopul de a le facilita înțelegerea și reușita școlară.

- **Curiozitate și experiență**

Profesorul trebuie să știe să provoace și să dezvolte interesul elevilor pentru materia predată, să explice lucrurile clar. În afară de calitățile naturale, capacitatea de a transmite cunoștințe și încrederea în sine se dobândesc odată cu practicarea meseriei.

Predarea eficientă este condiționată în procent de 50% de informații și cunoștințe, și de 50% de competențe de comunicare interpersonală. Competențele de comunicare ale cadrului didactic sunt cel puțin la fel de importante ca și cunoașterea în profunzime a conținutului disciplinei pe care este calificat să o predea.

În fața elevilor cu profil individual de personalitate, cu stiluri diferite de învățare, cu combinații unice de puncte forte și puncte slabe, cu comportamente variate ce acoperă nevoi complexe, cadrul didactic cu vocație va reuși să creeze situații de învățare eficiente și personalizate.



Exercițiu de reflecție:

Reflecțiază asupra unei situații în care profesorul trebuie să ia o decizie.

Apoi, selectează și explică:

- a) tipul deciziei;
- b) etapele folosite;
- c) metodele;
- d) condițiile de eficiență respectate.

În final, propune o reformulare a deciziei sau o nouă decizie mai eficientă decât cea inițială.

1.2. Comunicare și gestionarea conflictelor

Din modul specific de combinare a factorilor de rol cu trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic putem distinge trei roluri, din care au fost derivate trei stiluri comportamentale:

- stilul normativ este cel care maximizează rolul și așteptările de rol în defavoarea caracteristicilor de personalitate; este centrat pe sarcină, urmărește cu prioritate eficiența și performanța în realizarea scopurilor, problemele elevilor trecând în plan secundar;
- stilul personal maximizează caracteristicile de personalitate; autoritatea este descentralizată, relația cu elevii este mai flexibilă, sancțiunile au caracter intrinsec, deoarece comportamentul profesorului este orientat spre membrii grupului;
- stilul tranzacțional este un intermediar între cele două, care permite, în funcție de situație, să se pună accentul fie pe aspectele instituționale, fie pe cele personale, fără a le minimiza pe unele în raport cu celelalte.

Există numeroase clișee comportamentale tipice ale cadrelor didactice:

- profesori care „păstrează distanța formală și afectivă față de elevi, considerând că aceasta ar fi garanția obținerii respectului și consolidării autorității; această conduită poate genera neîncredere, suspiciune, tensiuni și conflicte;
- profesori cu comportament „popular”, care adoptă o anumită familiaritate în relațiile cu elevii; aceștia se pot simți minimalizați, tratați cu lipsă de respect și deseori reacționează cu obrăznicie;
- profesori cu comportament „prudent”, de retragere și expectativă, preocupare ce izvorăște din teama de a nu părea ridicoli în fața elevilor;
- profesori „egali cu ei înșiși”, care se feresc să fie prea entuziaști ori să se descarce afectiv în fața elevilor, dezvoltând un comportament artificial;

- profesori care „dădăcesc”, urmare a faptului că nu au încredere în elevi, în capacitatea lor de a se autoconduce și autoorganiza.

Aceste clișee dovedesc lipsa cunoașterii reciproce profesor - elev, deci o competență profesională scăzută, incapacitatea de a găsi soluția comportamentală adecvată în raport cu diversele situații pe care le presupune munca didactică.

Nu există o rețetă miraculoasă. La întrebarea “Care este stilul optim în raport cu condițiile date?” răspunsul este că nu există un stil general valabil pentru toate situațiile didactice. Alegerea variantei optime presupune, din partea profesorului, un ansamblu de competențe referitoare la analiza corectă a situației, imaginarea mai multor alternative de acțiune, anticiparea consecințelor.

Profesia de educator este, fără îndoială, încărcată de tensiune. Pentru a putea răspunde atâtor cerințe și a-și adapta comportamentul unor solicitări diverse, el trebuie să fie conștient de misiunea sa, are obligația de a observa și evalua, disponibilitatea de a primi sugestii, aptitudinea de a organiza și regiza procesul de instruire.

Adesea profesorul se găsește în situații conflictuale. O primă situație rezultă din raporturile cu părinții și cu instituția școlii. Părinții solicită adesea o atenție specială pentru proprii copii, profesorul este obligat să-și distribuie imparțial atenția tuturor elevilor. În relațiile cu elevii, profesorul se orientează după principiul stimulare și selecție, iar acest lucru poate veni în contradicție cu obligația de a pretinde performanțe tuturor elevilor. Profesorii sunt puși adesea în dificultate de două sarcini aparent diferite: pe de o parte, ei sunt responsabili de transmiterea corectă a unei cantități de informație și verificarea asimilării acestor cunoștințe, iar pe de altă parte, are datoria de a dezvolta „aptitudini critice”, strategia fiind punerea sub semnul întrebării a unor adevăruri.



Fără comunicare nu există o societate. Comunicarea educațională se desfășoară într-un cadru școlar și calitatea ei depinde de competența profesorului de a comunica.

Comunicarea pedagogică se realizează pe:

- canalul verbal;
- canalul paraverbal;
- canalul nonverbal.

Elevii și profesorul formează împreună un sistem.

Calitățile personale ale profesorului joacă un rol semnificativ în stilul de conducere pe care îl preconizează:

- liderul autoritar: impunător, dominator, aspru;
- liderul democratic: stimulat, grijuliu, amuzant, interesant;
- profesorul înclinat spre stilul de conducere *laissez-faire*: afectuos și permisiv.

Comunicarea cu elevul presupune disponibilitate din partea profesorului, deschidere, abilități de ascultare și de exprimare verbală și nonverbală a mesajelor. Ascultarea este o verigă importantă a actului de comunicare și poate fi de două feluri:

- a) pasivă – elevul vorbește dar nu știe dacă este ascultat;
- b) activă – profesorul îi arată elevului că îl ascultă și îl încurajează să continue.

O analiză a blocajelor comunicării didactice evidențiază cauzele care le determină. În raport cu acestea se pot identifica:

- blocaje determinate de caracteristicile persoanei angajate în comunicarea didactică (profesorul, pe de o parte, elevul pe de alta);
- blocaje determinate de relațiile social-valorice existente între participanții la relația de comunicare didactică;
- blocaje determinate de canalul de transmisie;
- blocaje determinate de particularitățile domeniului în care se realizează comunicarea didactică.

Pentru depășirea barierelor în comunicare profesorul poate recurge la strategii de soluționare a problemelor (dacă existența lor reprezintă inconvenientul principal), de optimizare a comunicării prin crearea unui cadru stimulat, deschis din acest punct de vedere, de folosire a unor canale diferite de comunicare.

Interacțiunile dintre profesor și elev pot contribui la o comunicare eficientă în clasă ori, dimpotrivă, pot fi sursa unor situații problematice și chiar de violență școlară. În centrul acestui demers se află acțiunea cadrului didactic și modul în care acesta știe să se deschidă spre elevii săi. Din literatura de specialitate se desprind trei aspecte importante care fac în percepția elevilor ca un cadru didactic să fie caracterizat drept un "profesor bun":

- abilitatea de a stabili interrelații pozitive cu elevii (să demonstreze că "îi pasă" de aceștia);
- abilitatea de a exercita o autoritate și să ofere structura și claritatea regulilor fără a face acest lucru într-un mod rigid, amenințător sau ca urmare a utilizării pedepselor;
- abilitatea de a face învățarea distractivă prin utilizarea unor strategii pedagogice creative.

Activitatea 4

Plecând de la următoarele sugestii necesare unei comunicări eficiente, aplică-le într-o situație concretă!

Sugestii:

- Stabilește un climat confortabil!
- Folosește corespunzător contactul vizual!
- Redu viteza cu care vorbești (când vorbești cu persoane care au probleme de auz, de vorbire sau de învățare, ori cu cei a căror limbă maternă nu este româna, încetinește ritmul vorbirii)!
- Vorbește clar și suficient de tare pentru a te face auzit, dar nu vorbește "de sus" (nu este nevoie să țipi și nici să exagerezi pronunțarea cuvintelor)!
- Fii concis (elimină expresiile și cuvintele care nu sunt absolut necesare)!
- Urmărește reacțiile nonverbale, expresia feței și limbajul trupului pentru a vedea reacțiile celorlalte persoane!
- Pune întrebări clarificatoare!
- Ascultă activ (susține și încurajează nonverbal ceea ce spun subalternii, verifică dacă ai înțeles înainte de a face presupuneri sau a lua decizii)!
- Scoate în evidență latura pozitivă a situațiilor!





Exercițiu de reflecție:

Realizează un jurnal didactic și notează în acesta graficul relațiilor tale cu elevii. Încearcă să ponderezi fiecare pedeapsă aplicată acestora prin oferirea unor stimulente pozitive de câte ori aceștia îndeplinesc corect anumite sarcini cerute de către profesor (chiar dacă vorbim despre activități minore). Crezi că estomparea pedepselor prin utilizarea elementelor pozitive conduce și la un climat educațional mai bun?

Activitatea 5

Identifică câteva situații conflictuale în care se justifică folosirea următoarelor expresii verbale la care profesorul poate apela:



Pentru exprimarea dorințelor	Pentru o “bună” exprimare a mâniei	Pentru o mai bună exprimare a emoțiilor și sentimentelor	Pentru exprimarea intenției	Pentru exprimarea a ceea ce nu intenționați sau ai intenționat să faci
“Eu doresc sau vreau...” clarifică pentru tine și pentru alții ceea ce vrei în realitate descrie clar ce contează cu adevărat și ceea ce nu are importanță;	“Eu simt că ...”, “Eu am avut senzația că ..., atunci când ...” descrie, fără a ataca persoanele, comportamentul lor specific care te-a jignit;	“M-am simțit foarte mândră/mândru de tine atunci când...,dar, totuși, aș aprecia mult dacă ...” mixează sentimentele, exprimându-le mai întâi pe cele pozitive, iar apoi pe cele negative;	“Îmi doresc ca acest lucru să iasă bine!”, “Vreau să știu ce crezi și tu în acest sens!” precizează foarte clar ceea ce urmărește, ceea ce se vrea, ceea ce se dorește;	“Nu am intenția de a crea dificultăți!”, “Nu am vrut să te pun într-o situație proastă/să te simți jenat ori jenată!” clarifică mai bine intenția, întărește;

1.3. Managementul timpului

„Timpul e modalitatea naturii de a face să nu se întâmple toate deodată.”

Woody Allen

Obiective:

- să identificăm și să descriem elementele definiției ale unui bun management al timpului;
- să prioritizăm mai bine activitățile pe care le avem de îndeplinit în vederea unei gestionări mai eficiente a timpului, inclusiv cu ajutorul TIC.

Pentru Constantin Cucuș, “... timpul a devenit una dintre resursele cele mai importante. El costă, este o valoare în sine, nimeni nu-și permite să-1 piardă. O persoană este valorizată (apreciată) și din perspectiva perceperii și consumării timpului. Cei care își risipesc timpul fără folos sunt repudiați și marginalizați. Timpul constituie o raritate, el nu mai revine, nu ne mai putem lansa în căutarea timpului pierdut. El ne împinge de la spate, ne presează, ne accelerează gesticulațiile. Învățăm de mici o anumită deontologie a timpului, o etică a considerării timpului ca pe o resursă cu multiple valențe. Cel care se mișcă greu sau dispune de prea mult timp devine un tip curios, bizar, atipic.”

Ziua omului modern se împarte după schema celor trei 8: 8 ore de serviciu, 8 ore de timp liber, 8 ore de odihnă; această împărțire ignoră variații în minus, adică creșterea perioadei de timp nelucrate (zilele nelucrătoare, sărbătorile legale, concediile, etc.) precum și variațiile în plus, adică creșterea perioadei de timp lucrate (al doilea/ al treilea serviciu, renunțarea la timpul liber în favoarea muncii etc.).

Plecând de la schema celor trei 8, timpul cotidian al unei persoane a fost împărțit în trei componente mari:

- timpul de muncă;
- timpul liber (adică, timpul aflat la dispoziția individului și cu care acesta poate decide ce să facă, dincolo de constrângerile profesionale și sociale);

- timpul de odihnă (adică, timpul alocat odihnei prin somn pentru refacerea capacității de muncă a individului).

De reținut că schema celor “trei 8” are și o bază juridică, ceea ce permite stabilirea unor limite minime - maxime admise legal și universal recunoscute.



Paul R. Godin propune o definiție sugestivă și succintă a conceptului de management al timpului: “Un proces personal de programare, de anticipare și de reacție într-o manieră planificată, predictivă, efektivă și eficientă”.

Managementul timpului prezintă numeroase avantaje:

- atingerea scopul urmărit;
- stabilirea prioritățile;
- obținerea unei vederi de ansamblu asupra sarcinilor de realizat;
- comunicare eficientă;
- obținerea mai multor rezultate pe unitatea de timp;
- păstrarea echilibrului în viața profesională și personală;
- dezvoltarea creativității;
- rezistență și adaptare la schimbare.

Un mod de a urmări eficiența folosirii timpului este de a fi conștient de tendințele personale de utilizare a timpului ineficient. În mai multe situații aceste tendințe reprezintă răspunsurile căutate pentru eficientizarea folosirii timpului. În cazul neluării în seamă a lor, pot avea influențe negative în ceea ce privește stresul datorat timpului. Dacă, de exemplu, activitățile neprogramate sunt realizate înaintea celor programate, cele importante ar putea rămâne nerezolvate. Mulți oameni dau dovadă de tendințe de rezolvare a problemelor urgente înaintea celor importante, amplificând astfel sentimentul de suprasolicitare. Dacă problemele mai ușoare sunt rezolvate înaintea celor dificile, timpul este utilizat în mod ineficient deoarece el rezolvă probleme sub capacitățile sale care ar fi trebuit delegate, în timp ce problemele importante rămân nerezolvate.

Șapte instrumente pentru un management al timpului eficient:

- stabilirea cu claritate a scopului și a termenului de realizare a acestuia. Oamenii se lasă deseori “prinși” în activități în asemenea măsură încât nu-și mai pun problema care este motivul acestor activități. Din când în când ei trebuie să reflecteze care sunt obiectivele pe termen scurt și care sunt strategiile care sunt necesare pentru atingerea acestora;
- alcătuirea unei liste de lucru și organizarea activității zilnice prin intermediul acesteia. Listele înseamnă putere! Concomitent este necesară evidențierea duratei fiecărei activități în calendar;
- notarea în agendă: reprezintă o modalitate de a nu uita dar și o sursă eliberatoare de stres. Multe dintre ideile și informațiile referitoare la desfășurarea unei activități importante acaparează toată energia iar abilitatea de a gândi concentrat se diminuează semnificativ. Profesorul se va simți tensionat de teama de a nu pierde din detalii. Notarea pe hârtie va elimina necesitatea memorării acestora, lăsând cale liberă pentru alte proiecte;
- impunerea și respectarea cu rigurozitate a termenelor limită;
- clarificarea priorităților;
- aruncarea la “coșul de gunoi” a hârtiilor și rapoartelor neimportante;
- evitarea promisiunilor care au șanse mari de a nu fi onorate.

Activitatea 6

Completează spațiile goale. Gândește-te la cât mai multe răspunsuri posibile:



- Niciodată nu am timp să:
- Pierd prea mult timp cu:
- Nu am scopuri bine definite pentru:
- Ceea ce aș dori să fac zilnic este:
- Întotdeauna subestimez cât durează să:
- De obicei, întârzii la:
- Îmi este greu să spun nu atunci când:
- Îmi este greu să finalizez:

Matricea managementului timpului

	URGENT	PUȚIN URGENT
IMPORTANT	Fă acum Situații de criză Probleme presante Proiecte cu termene limită	Prevenire Cultivarea relațiilor Recunoașterea noilor oportunități Planificare
NEIMPORTANT	Întreruperi Telefoane Emailuri Rapoarte Întâlniri	Muncă de rutină Conversații la telefon Timp irosit Activități plăcute

Matricea celor 4 cadrane ale priorităților aplicată profesorului pentru un semestru de activitate, ca responsabil al catedrei curriculare om – societate

	URGENT	NEURGENT
IMPORTANT	CADRANUL I <i>Cadranul necesității</i>	CADRANUL II <i>Cadranul eficacității</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ probleme presante (consilii, ședințe, serviciu pe școală, cercuri, verificări ARACIP, analize urgente); ○ crize (inspecții tematiche, predarea de lucrări în lipsa documentării, supliniri profesori bolnavi, reîntocmire încadrări); ○ proiecte cu scadențe apropiate (realizarea de lucrări pentru sesiuni proiecte extracurriculare). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ pregătirea mijloacelor didactice, a cabinetelor de specialitate, a bibliotecii utile; ○ evaluări, portofolii necesare, fișe de autoevaluare, teste docimologice, matrici de specificație, criteriile de apreciere, fișe de observație, interasistențe etc. ○ planificare, activități catedre, macro- și microproiectare, activități extracurriculare; ○ relaționarea prin participare la cercuri, simpozioane, sesiuni, concursuri, aplicații realizate cu școli, ISJ, CCD; ○ prevenirea neîndeplinirii sarcinilor; ○ recreere: excursii ale cercului pedagogic; ○ stimulare: recomandări pentru salariu de merit, ordine de merit, alte premii.
NEIMPORTANT	CADRANUL III <i>Cadranul activităților urgente, dar neimportante</i>	CADRANUL IV <i>Neimportant și neurgent : domeniul risipei și al exceselor</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ întreruperi, apeluri și consultații urgente fără semnificație; ○ corespondență neimportantă; ○ raportări insignificante; ○ întruniri și ședințe inutile fără agenda; ○ activitățile banale și discuțiile urgente de tip cronofag; ○ colaborări neimportante pe plan personal sau social; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ activități sau întâlniri cu persoane care vor doar “să-și omoare timpul”; ○ momente de dulce-far-niente, eșapări inutile din activitatea prețioasă; ○ pseudorelaționare pe plan profesional cu neavizați; ○ apeluri telefonice și mesaje electronice neurgente și neimportante; ○ integrarea în situații conflictuale generate și prelungite în mod inutil.

Activitatea 7

Realizează matricea celor 4 cadrane conform postului tău și a responsabilităților ce revin din acesta.



A large gray rectangular area containing ten horizontal dotted lines, intended for writing the 4-quadrant matrix.

2. Dezvoltarea profesională

Prin excelență, profesia didactică presupune permanenta formare și dezvoltare a cadrului didactic astfel încât acesta să poată să îi ofere celui pe care îl învață o perspectivă comprehensivă asupra domeniului pe care îl predă. Cadrul didactic din orice specializare se angajează astfel într-un proces de formare care îi va dezvolta cariera periodic până la finalul acesteia. Dezvoltarea profesională prin participarea la cursurile de perfecționare este necesară pentru ca profesorul să poată oferi o imagine asupra lumii științifice contemporane și să își însușească maniere eficiente de interacțiune cu elevii.

În cadrul școlii, profesorul este conducătorul activității didactice care se desfășoară în vederea atingerii obiectivelor și formării competențelor prevăzute în documentele școlare, dând sens și finalitate educativă tuturor componentelor implicate în procesul de învățământ.

Un aspect esențial în ceea ce privește profesia de cadru didactic îl reprezintă competența profesională, care include ansamblul de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure realizarea competențelor de către toți elevii, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia. Competența profesională a cadrului didactic din învățământ derivă din rolurile pe care acesta le îndeplinește în cadrul școlii.

Practica evidențiază **diversitatea rolurilor unui cadru didactic:**

- **expert** al actului predare-învățare: selecționează, prelucrează din punct de vedere didactic informațiile pe care le va transmite, adaptându-le la sistemul de gândire al elevilor, la nivelul lor de înțelegere;
- **agent motivator:** declanșează și întreține interesul elevilor, curiozitatea și dorința lor pentru activitatea de învățare;

- **creatorul** situațiilor de învățare cât mai favorabile pentru atingerea obiectivelor pedagogice proiectate; imaginează strategii de predare-învățare care să asigure succesul școlar la un număr cât mai mare dintre elevii pe care îi instruește;
- **lider:** conduce un grup de elevi, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc; este prieten și confident al elevului, un sprijin în diverse situații;
- **consilier:** în această ipostază este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător persuasiv și un sfătuitor al acestora;
- **model:** prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile și comportamentul său, este un exemplu pozitiv pentru elevi;
- **manager:** supraveghează întreaga activitate din clasă, asigură consensul cu ceilalți profesori, cu părinții și cu ceilalți factori; profesorul are de-a face cu un tip special de management și anume: „managementul clasei”; acesta include toate deciziile și acțiunile solicitate pentru menținerea ordinii în clasă.

Profesorul își asumă o multitudine de roluri a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. Pe lângă activitatea didactică, acesta desfășoară și o activitate extrașcolară sau cultural-educativă. Dintotdeauna, profesiunea de dascăl a avut o dimensiune profund socială; din această perspectivă, profesorul este și un pedagog social preocupat de ridicarea gradului de cultură și civilizație.

Din aceste roluri decurg **dimensiunile competenței profesionale a cadrului didactic:**

A. Competența de specialitate care cuprinde trei capacități principale:

- cunoașterea materiei;
- capacitatea de a stabili legături între teorie și practică;
- capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și cu cele din domenii adiacente).

B. Competența psihopedagogică este rezultanta următoarelor capacități:

- capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale în proiectarea și realizarea activităților instructiv-educative;
- capacitatea de a comunica ușor cu elevii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu în particular;
- capacitatea de a proiecta și a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de

instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare);

- capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită;
- capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducație.

C. Competența psihosocială și managerială presupune următoarele capacități ale profesorului contemporan:

- capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii, de a crea situații de învățare adecvate și de a stabili responsabilități în grup;
- capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele;
- capacitatea de a-și asuma răspunderi;
- capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație.

2.1. Principii în învățarea adulților și stiluri de învățare

Obținerea „măiestriei didactice” este rezultatul unui proces continuu de dezvoltare profesională a cadrului didactic, care începe încă din etapa formării inițiale. În fapt, procesul de învățare este construcția și reconstrucția continuă a unui model interior de cunoaștere, apreciere și acțiune în raport cu lumea în care trăim. Ea este totodată un proces de umanizare prin care indivizii dobândesc noi calități umane cu ajutorul cărora pot stabili un echilibru relativ stabil cu mediul social, cultural, profesional, natural etc.

Procesul învățării la vârsta adultă derivă din marile dezechilibre ce s-au produs în a doua jumătate a secolului al XX-lea, mai ales între om și lume. Introducând schimbarea ca mijloc de adaptare, omul se vede nevoit să se schimbe și el. Se modifică propria cunoaștere, sistemul judecăților de apreciere și capacitățile de acțiune.



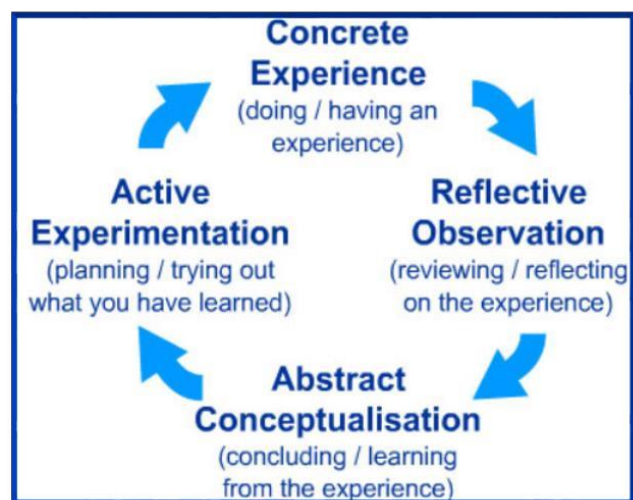
A. Particularități ale procesului de învățare la adulți

Psihologii au evidențiat câteva specificități ale adulților implicați în procesul de învățare:

- **orientare către propria persoană** – adulții raportează instruirea la sistemul lor de valori. Fiecare adult posedă anumite cunoștințe, o anumită experiență socială și profesională, are anumite atitudini conștiente față de diferite lucruri. De aceea, în procesul instruirii, el acceptă mai ușor ceea ce are nevoie pentru activitatea sa;
- **participare activă** – adulții sunt foarte receptivi la instruirea care are legătură cu problemele lor zilnice, ei încep să învețe în momentul în care observă în mod evident necesitatea unei schimbări. Adulții sunt interesați și se implică activ, dacă consideră că le este util ceea ce li se propune în instruire; de obicei, ei nu acceptă instruirea formală, pasivă;
- **validarea informațiilor** – adulții au tendința să aibă puncte de vedere fixe, șablonare în anumite cazuri, ceea ce îi face sceptici vizavi de noi modalități de gândire și noi comportamente propuse în instruire. De obicei, ei nu primesc credul informația nouă, ei o validează, o verifică, o trec prin sine – prin cunoștințele, experiența, gândirea, standardele sale. Ei meditează asupra informației recepționate și, drept rezultat, o acceptă sau o resping;
- **necesitate redusă în acordarea suportului** – adulții nu necesită permanent sprijin; ei decid când și ce lucruri trebuie să-și noteze, poartă responsabilitate pentru ceea ce au învățat și, ca rezultat – ce au înțeles și ce au aplicat în activitatea lor profesională;
- **colaborare** – adulții învață prin reflectare asupra propriilor experiențe și asupra experiențelor altora. Adulții, de regulă, doresc să facă ceva împreună cu cineva, să soluționeze diverse probleme, să afle, să cunoască experiența altora etc. și, de aceea, ei învață mai bine într-un mediu în care pot colabora cu alte persoane.

Conform teoriei lui David Kolb, evidențiem patru stiluri de bază de învățare: stilul activ, stilul reflexiv, stilul teoretic, stilul pragmatic.

În continuare, sunt expuse caracteristicile generale ale fiecărui stil, preferințele de învățare pentru fiecare stil.



❖ **Stilul activ** – preferă activitățile care îi implică direct în experiențele noi. Le place tot ce este nou, sunt deschiși, entuziasmați și fără prejudecăți sau scepticism, sunt flexibili. Cel mai mult le place să se aplece în vâltoarea evenimentelor, activităților, atenției celor din jur. Principiul lor de bază este: „Voi încerca orice măcar odată!”. Deoarece sunt foarte entuziasmați de tot ce este nou, de regulă, mai întâi acționează și apoi se gândesc la consecințe. Devin ineficienți și, practic, nu mai sunt interesați să învețe ceva, dacă în activitate nu mai este nimic nou sau nu este implicare directă, activă.

❖ **Stilul reflexiv** – preferă să observe ceea ce se întâmplă în jur. De regulă, evită participarea imediată în realizarea sarcinilor pe care le dă formatorul: mai degrabă observă ce fac ceilalți dintr-o parte. În instruire le place să colecteze date, să le analizeze, să dea aprecieri. Înainte de a trage o concluzie, o cântăresc foarte bine. Principiul lor de bază este: „De șapte ori măsoară și o dată taie!”. Sarcinile care necesită multă gândire și analiză îi fac pe reflexivi să învețe ușor și cu mult interes. Spre deosebire de activi, nu le place să fie în centrul atenției, evenimentelor. Au un comportament pasiv și, chiar, retras. Pierd interesul față de activitatea de instruire atunci când sunt solicitați să joace roluri principale, să fie activi și energici, să gândească și să acționeze rapid. Sunt foarte eficienți în realizarea sarcinilor de evaluare, elaborare și completare de chestionare etc.

❖ **Teoreticienii** – preferă să analizeze și să sintetizeze toate informațiile pentru a le transforma în teorii bine fundamentate logic. Lucrează cel mai bine la realizarea sarcinilor care țin de formulare, analiză, valorificare de principii, ipoteze, modele, reguli etc. Manifestă o gândire logică pronunțată, cu ușurință elaborează scheme logice, standarde etc. În procesul de învățare se bazează doar pe fapte și dovezi concrete. Sunt sceptici, nu acceptă oricare metode de instruire, mai ales cele interactive. Principiul lor de bază este: „Dacă este logic, este bun.” De regulă, ei pun întrebări de tipul: „Are sens?”, „Pe ce dovezi se bazează?”, „Care sunt ipotezele de bază?”.

❖ **Pragmaticii** preferă experimentarea ideilor. Ei leagă orice lucru pe care îl învață de practica de fiecare zi. Le este interesant să învețe doar atunci când văd legătura dintre ceea ce învață și ceea ce pot aplica în viața de fiecare zi, ceea ce le poate aduce un beneficiu personal, un rezultat concret în activitatea practică. Îi atrag foarte multe idei noi și pe toate doresc să le experimenteze imediat. Ei sunt persoanele cu un foarte puternic simț al realității, „cu picioarele pe pământ”, le place să rezolve probleme și să ia decizii practice. Principiul lor de

bază este: „Dacă funcționează, înseamnă că este bun.” Se irită atunci când trebuie să asculte prelegeri teoretizate sau să facă lucruri care nu prea au aplicabilitate practică.

Activitatea 8

Proiectează o situație de învățare pe o temă educativă, la alegere, în care să valorifici cele patru stiluri de învățare.

Exemplu: Tema educativă: Activitățile preferate

- a) prezintă o expoziție de fotografii cu elevii din clasă în cadrul diferitelor activități educative;
- b) redactează un eseu la tema propusă;
- c) elaborează un proiect în grup la tema propusă.



Prezintă varianta pe care ai selectat-o și argumentează-ți alegerea !



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.2. Managementul personal al carierei

Toate definițiile din manuale și dicționare, indiferent că se referă la orientarea profesională la nivel școlar sau la cariera profesională, inclusiv a adulților, fac referire prin conținutul lor la aspecte psihologice ce țin de aptitudini, aspirații, motivații individuale, corelate cu cerințele sistemului în care individul își desfășoară activitatea. Aspectul important este cel al percepției individuale față de propria carieră, corelat cu aptitudinile personale și posibilitățile de realizare. Aici intervine realismul persoanei în aprecierea proprie, precum și nivelul de aspirație și motivația individuală.

Pentru a defini cariera, trebuie să avem în vedere:

- contribuția individului la dezvoltarea propriei cariere;
- contribuția organizațiilor în care evoluează;
- contextele pe care le intersectează;
- calitatea legislației specifice și maniera de aplicare a acesteia.

Așadar, cariera este o succesiune de activități și poziții profesionale pe care o persoană le atinge, ca și atitudinile, cunoștințele și componentele asociate, care se dezvoltă de-a lungul timpului.

Activitatea 9

Scrie o listă cu punctele tari și punctele slabe ale carierei tale de până acum.



Puncte tari

Puncte slabe

Corelația dintre stadiile carierei și stadialitatea vârstelor (adaptare după Steers)

Stadiul carierei	Vârsta	Aspecte ale carierei
Explorarea	15-22 ani	Identificarea intereselor și alegerea carierei; obținerea educației care să permită exercitarea acesteia.
Cariera timpurie (încercarea)	22-30 ani	Obținerea primului post și adaptarea la cerințele acestuia și ale supervisorilor.
Cariera timpurie (stabilizarea)	30-38 ani	Transferări și promovări; alegerea nivelului implicării; adâncirea perspectivei asupra ocupației și organizației.
Cariera medie (dezvoltarea)	38-45 ani	Stabilirea identității profesionale; alegerea între căile de carieră diferite – tehnic versus managerial etc.
Cariera medie (menținerea)	45- 55 ani	Oferirea de contribuții independente organizației; atragerea mai multor responsabilități.
Cariera târzie (platou)	55-62 ani	Dezvoltarea subordonaților/collegilor debutanți Contribuții active la direcția de dezvoltare a organizației Confruntări cu amenințarea poziției de către cei tineri, mai agresivi.
Cariera târzie (declinul)	62-70 ani	Planificarea retragerii (pensionării).

Termenului de carieră i se atribuie, de către diferiți autori, înțelesuri multiple:

- privită sub aspectul mobilității, a ascensiunii într-o organizație, cariera este percepută ca „*avansare*“;
- privită ca ocupație, se apreciază că anumite ocupații constituie o carieră (militari, profesori, manageri), pe când alte ocupații sunt „*proiectate*“ drept posturi (ospătar, șofer, vânzător etc.);
- într-o altă viziune, cariera este percepută ca „*o succesiune de posturi de-a lungul vieții*“ sau o „*succesiune de funcții*“ în ordinea crescătoare a prestigiului prin care trece angajatul în mod ordonat, după o regulă previzibilă;
- *cu referire la persoană*, cariera este văzută ca „*o succesiune evolutivă de activități profesionale și poziții profesionale pe care le atinge o persoană ca și atitudinile, cunoștințele și competențele dezvoltate de-a lungul timpului*“;

- într-o *abordare subiectivă*, cariera este prezentată ca o serie de roluri legate de *experiența* pe parcursul vieții (propriile concepții, aspirații, succese, insuccese etc.), o succesiune de roluri în muncă ale unui individ sau o succesiune de experiențe separate, corelate între ele;
- sub aspectul *perceperii individuale*, cariera este considerată o succesiune de atitudini și comportamente, asociate cu experiențele și activitățile de muncă pe parcursul vieții personale. Această abordare face referire atât la cariera subiectivă dată de experiențe și roluri care apar în viața individului, cât și la cariera obiectivă care are la bază atitudinile și comportamentele pe posturi;
- alți autori, într-o interpretare subiectivă, văd cariera în sensul unui cadru dinamic în care o persoană își percepe viața în întregul ei și interpretează semnificația diferitelor calități personale, acțiuni și lucruri care i s-au întâmplat.

Pornind de la cele precizate mai sus, după opinia noastră, cariera și managementul carierei trebuie abordate prin prisma progreselor înregistrate în domeniul managementului resurselor umane din care face parte integrantă și managementul carierei. Resursele umane – prin abilități, creativitate și spirit de angajare – au devenit elementul esențial al competitivității, atât la nivelul organizațiilor cât și la nivel național. Ca atare, „*în competiția globală a economiei informatizate calitatea și inventivitatea resurselor umane vor fi singurele în măsură să diferențieze contribuția fiecărui stat*“.

Activitatea 10

Describe cu cuvintele tale, care crezi că este diferența dintre s e r v i c i u / job, profesie și carieră?



Serviciu, ocupație, carieră: definiție, distincții și caracteristici

Se identifică pe piața muncii o diferențiere între ocupație, funcție, meserie și profesie. Pentru o mai bună înțelegere și deosebire a acestora vom preciza în rândurile următoare specificul fiecăreia, în ideea de a da cât mai multe informații utile pentru a ușura alegerea elevilor spre cariera profesională.

- ❖ **Serviciul/Jobul** reprezintă acea ocupație pe care o exerciți pentru o perioadă determinată de timp.
- ❖ **Ocupația** este o activitate socialmente utilă care-i aduce beneficii sau constituie o sursă de existență pentru persoana care o exercită. Ocupația se exprimă prin funcție sau meseria exercitată de o anumită persoană activă. Calificarea într-o ocupație se realizează (în general) la locul de muncă. Ocupațiile pot fi clasificate pe baza unor criterii precum: domeniul de activitate, nivelul de pregătire profesională, complexitatea sarcinilor de îndeplinit. Toate acestea au ca elemente specifice: uneltele, instrumentele utilizate, spațiul de lucru, durata muncii, condițiile de salarizare.
- ❖ **Funcția** semnifică o activitate exercită într-o anumită ierarhie funcțională (conducere sau execuție).
- ❖ **Meseria** reprezintă ansamblul de cunoștințe și deprinderi de activitate dobândite prin procesul de educație (inițială sau continuă) și formare practică, necesare exercitării anumitor servicii și activități.
- ❖ **Profesia** reprezintă specializarea obținută prin studii (în general de niveluri mai înalte). Profesia poate constitui: sursă de venituri, modalitate de a obține satisfacții, realizări, prestigiu social, formă de valorificare a pregătirii profesionale, cadru de socializare și de identificare a unor modele de viață.



Activitatea 11

După ce ai parcurs materialul de mai sus, încearcă să oferi și alte detalii cu privire la noțiunile de job, profesie și carieră.



2.3. Planificarea carierei

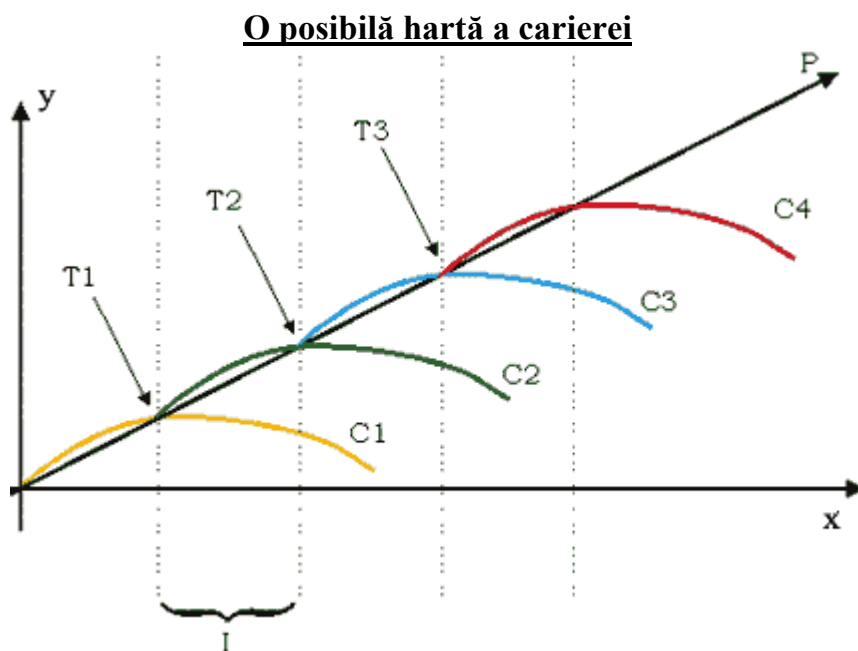
Strategiile de carieră își propun anticiparea problemelor și planificarea pe termen lung.

Câteva din aceste strategii sunt:

- A. **Cunoaște-te pe tine însuși** – și care propune o analiză atentă a orientării carierei, a punctelor slabe/tari, a locului în companie.
- B. **Cunoaște-ți mediul profesional** – cunoscând mediul, problemele economice, companiile competitori, se pot anticipa atât evenimentele neplăcute cât și ocaziile. Urmărind semnalele din domeniul de activitate și culegând un permanent feed-back nu poți fi luat prin surprindere.
- C. **Îngrijește-ți reputația profesională** – înseamnă să îți evidențiezi abilitățile și realizările, tot ceea ce te individualizează, ce demonstrează calități speciale, posibilitatea de a investi și capacitatea de a finaliza proiecte.
- D. **Rămâi mobil, vandabil, mereu în evoluție** – înseamnă să urmărești corespondența între competențele personale și cele căutate pe piața forței de muncă, a celor ușor transferabile.
- E. **Fii atât specialist, cât și generalist** – trebuie dezvoltat un domeniu de expertiză, de specialitate dar trebuie păstrată o anumită flexibilitate și nu trebuie să te plafonezi. Stăpânirea unui domeniu foarte restrâns te face inflexibil și vulnerabil.
- F. **Documentează/înregistrează reușitele proprii** – înseamnă să poți oferi dovada a ceea ce ai realizat, rezultatele și realizările identificabile sunt mai valoroase în piața forței de muncă.
- G. **Pregătește întotdeauna un plan de rezervă** și fii gata să acționezi – care se leagă foarte bine cu celelalte indicații de a fi mereu activ.

H. Menține-te în formă financiară și psihică – înseamnă să ai mereu asigurată o bază, un confort și un echilibru în plan psihic și material.

Aceste strategii privesc pe individ; de cealaltă parte se află organizația care trebuie să se preocupe atât de nevoile sale interne cât și de cariera angajaților.



- C1,2,3,4 - Posibilele traiectorii ale unei cariere
- T1,2,3 - Punctele de maxima ascensiune si momente de schimbare a carierei
- P - Traiectoria unei cariere planificate
- I - Interval de timp (4-5 ani)
- x - Axa "timp"
- y - Axa "statut social"

Talentul pedagogic, asociat cu ansamblul capacităților care determină competența profesională și ansamblul calităților personale, compun acea măiestrie pedagogică definitorie pentru profesia de educator sau cadru didactic. Se consideră că **„a fi profesor”** trebuie înțeles în sensul de **„a deveni profesor”**, adică de a transforma meseria într-o carieră. Devin profesori „excelenți” acei profesori care știu cum să le capteze elevilor atenția și să le-o mențină pe tot parcursul lecțiilor, să formuleze cu claritate competențele urmărite în cadrul fiecărei activități didactice, să reactualizeze cunoștințele anterioare necesare învățării, să predea accesibil și convingător noile cunoștințe, să creeze situații de învățare adecvate, să dirijeze învățarea și să obțină feed-back ori de câte ori este nevoie, să evalueze prin metode variate. Acest deziderat focalizează atenția asupra necesității formării continue a cadrului didactic, formarea constituindu-se ca o provocare în cadrul procesului de modernizare a sistemului de educație.

Planul de dezvoltare profesională

Un plan de dezvoltare profesională personalizat este un instrument necesar stabilirii de obiective și termene pentru realizarea acestora. Elaborarea planului se bazează pe **trei premise**:

- ❖ *care sunt obiectivele de atins (Ce vrei să faci?);*
- ❖ *inventarul de competențe pe baza cărora se urmărește realizarea obiectivelor (Ce știi să faci?);*
- ❖ *cunoașterea tendințelor din educație (De ce fel de specialist are nevoie societatea?).*

Exemplu:

Nevoi profesionale identificate: predarea integrată și centrată pe elev și comunicarea într-o limbă străină



Predarea integrată și centrată pe elev

Obiective	Strategii și mijloace de realizare	Timp alocat	Modalități de evaluare	Posibile bariere și modalități de depășire a lor
<p>Creșterea capacității de a predă în mod integrat și centrat pe elev;</p> <p>Cunoașterea și folosirea metodelor de stimulare a gândirii independente sau colective a elevilor;</p> <p>Îmbunătățirea capacității de a adapta predarea în funcție de stilurile de învățare ale elevilor.</p>	<p>Predare integrată și centrată pe elev;</p> <p>Cursuri de formare continuă;</p> <p>Studiu individual;</p> <p>Realizarea de planificări corelate;</p> <p>Rezolvarea de probleme;</p> <p>Participarea la concursuri școlare;</p> <p>Realizarea de activități în grupuri mici.</p>	4 luni	<p>Rezultatele activității elevilor;</p> <p>performanțele elevilor materializate în rezolvarea independentă sau în grup a problemelor;</p> <p>găsirea soluțiilor și modalităților de rezolvare a problemelor.</p>	<p>Stereotip: „Nu e obligatoriu să predai integrat”;</p> <p>Depășirea dificultății: consultare studii de specialitate;</p> <p>Abordarea interdisciplinară prin proiecte integrate</p>

Comunicarea orală în limba franceză

Obiective	Strategii și mijloace de realizare	Timp alocat	Modalități de evaluare	Posibile bariere și modalități de depășire a lor
<p>Comunicarea în limba franceză la nivel uzual;</p> <p>Însușirea noțiunilor elementare de gramatică a limbii franceză.</p>	<p>Cursuri de formare</p> <p>Studiu individual</p>	1 an	Certificat de competență lingvistică	<p>Lipsa timpului;</p> <p>Depășirea dificultății: planificarea flexibilă și realistă a conținuturilor.</p>

Activitatea 13

Elaborează planul tău individual de participare la un program de formare în domeniul managementului educațional.



3. Reușita în profesie și reușita personală

“Peste 20 de ani vei fi mult mai dezamăgit de lucrurile pe care nu le-ai făcut decât de cele pe care le-ai făcut. Ridică ancora. Părăsește siguranța portului. Prinde un vânt prielnic în pânzele tale. Explorează. Visează. Descoperă!”
Mark Twain

Un nou criteriu devine și mai important: **echilibru între împlinirea personală și cea profesională**. Din dorința de a se dezvolta în mediul cotidian, fiecare persoană își dezvoltă noi abilități care să-i permită să stabilească un **climat oportun** pentru dezvoltarea sa personală și eficiența profesională.

Să ai succes nu presupune să respecti o rețetă, nu înseamnă să deții anumite trăsături speciale, calități, competențe, atu-uri, abilități sau atitudinea corespunzătoare, ci să ai pachetul optim cu toate acestea îmbinate, personalizat nevoii tale în atingerea țelului dorit.

Amintim, exemplificativ, calități precum: să comunici cu influență, să vorbești clar și captivant în public, să ai o prezență de impact, să fii încrezător în tine și în ceea ce reprezinți, să gândești în perspectivă, să te adaptezi ușor și rapid la orice mediu social, să ai o gândire concentrată pe rezultate și strategii.

Nimeni nu se naște cu toate aceste atu-uri, acestea se cultivă în timp, prin dezvoltare personală, profesională, prin formare continuă, ținând seama mai întâi de obiectivele, valorile, vocația și personalitatea fiecăruia.

Trebuie știut că prin procesul de dezvoltare profesională, oamenii pot trece de la autocunoaștere și conștientizare a punctelor lor forte la antrenarea atuurilor și șlefuirea competențelor, la educarea conștientă și fundamentală a calităților pe care unii dintre noi le avem mai mult sau mai puțin în mod natural.

În viața de zi cu zi, noi singuri ne scurtăm drumul către succes. Ne clădim ziduri de ordin social, financiar, ne legăm de sistemul politic al țării, de lipsa timpului, a norocului, s.a.m.d., toate acestea construind iluzia că suntem absolviți de orice vină și efort în calea insuccesului.

Ceea ce nu realizăm este că plecăm la drum în căutarea succesului pierzând din vedere un prim pas esențial, și anume ceea ce putem rezuma ca “dezvoltare profesională”.

Dezvoltarea personală și profesională constituie factorul de bază în construirea unei vieți profesionale de succes și aceasta înainte de orice altă investiție de energie, bani sau alte resurse.

Trebuie doar să îți setezi ca prioritate luarea unui timp, în mod regulat, în care să înveți o nouă competență, să îți dezvolti cunoștințele.

3.1. Obiective în viața personală și profesională

Întrebați care este obiectivul lor principal în carieră, oameni ar răspunde că cel mai important lucru este să evolueze, ierarhic și financiar.

Printre alte obiective, ar menționa, probabil și nevoia de a se dezvolta din punctul de vedere al cunoștințelor și abilităților, nevoia de echilibru între viața profesională și cea personală etc. Mai puțini vor pune pe primul loc identificarea unui traseu profesional care să fie în armonie cu ceea ce sunt și ceea ce atingerea unui nivel superior de competență profesională, oportunitatea de a-i ajuta pe alții să se dezvolte la rândul lor etc.



Totuși, multe din problemele vieții profesionale și, implicit, personale ar putea fi evitate sau gestionate mai eficient dacă ne-am așeza din vreme prioritățile corect. În loc să așteptăm ca un context economic să devină favorabil sau o companie pe care o considerăm interesantă să anunțe poziția vacantă care credem că ni se potrivește, o strategie mult mai sănătoasă ar fi să ne gândim de ce avem de fapt nevoie pentru a fi împăcați cu ceea ce facem și cu ceea ce suntem.

Un plan de dezvoltare personală poate fi simplu sau elaborat. Planul este dinamic și, indiferent de forma pe care vei dori să o alegi, el va începe cu autoevaluarea, pas la care te vei întoarce în permanență:

1. Autoevaluare (autocunoaștere, stabilirea priorităților, obiectivele majore);
2. Obiectiv (ambiție, aspirație, țel);
3. Rezultat dorit (care sunt criteriile pentru succes, cum de fapt recunoști că ți-ai atins obiectivul);
4. Plan de acțiune (pași de urmat pentru atingerea obiectivului și încadrare în timp);
5. Primul pas (primul pas și lista scurtă a sarcinilor);
6. Implicații (resurse, suport, cost);
7. Comunicare (cine mai trebuie să știe);
8. Evaluare-autoevaluare (monitorizare, evaluare riscuri posibile, înregistrarea succesului).

Activitatea 14

Imaginează-ți că ești un profesor într-o școală care aplică, în mod regulat, proiecte Erasmus +. Ai studiat limba engleză, ai o bază, dar nu ai fost selectat să faci parte din echipa de proiect, motivul fiind că ai de îmbunătățit nivelul conversațional. Realizează un plan de dezvoltare, după punctele prezentate anterior.



Pregătirea pentru reușita în carieră include parcurgerea următoarelor etape, în conformitate cu modelul lui Gerard Egan în 3 pași:

1. Abordarea problemei	<ul style="list-style-type: none"> • Care este situația prezentă? • Unde mă aflu acum?
2. Configurarea situației ideale	<ul style="list-style-type: none"> • Ce îmi doresc? • Ce am nevoie?
3. Elaborarea strategiilor de acțiune	<ul style="list-style-type: none"> • Cum obțin ceea ce îmi doresc? • De ce am nevoie? Ce resurse sunt necesare? • Pentru ce anume mă simt motivat(ă)?

Activitatea 15

Elaborează un plan individual de dezvoltare profesională, după modelul lui Gerard Egan.



Vă propunem 4 obiective pentru o viață profesională mai sănătoasă, dar lista poate fi continuată de fiecare în funcție de experiențe personale, provocări sau nevoi specifice.

1. Evitați excesele

Nu așteptați măririi de salariu ca să vă simțiți bine în profesia pe care o aveți. Descoperiți, mai bine, dacă puteți face ceva diferit, dacă puteți schimba rutina zilnică și cum ar putea acest lucru să vă schimbe percepția despre nivelul de satisfacție profesională pe care considerați că îl aveți.

2. Acceptați schimbările

Mai ales când este vorba de schimbări la care nu vă așteptați. Încercați să le vedeți ca pe o provocare căreia trebuie să îi faceți față.

3. Solicitați ajutor

Poate să fie vorba de colegi cu mai multă experiență. Oricum ar fi, e firesc să cereți și să acceptați ajutor fără ca asta să însemne că sunteți vulnerabil(ă) din punct de vedere profesional.

4. Munciți cu plăcere

Dacă nu mai găsiți nicio plăcere în ceea ce faceți, este evident că trebuie să căutați un alt drum. Dar înainte de a intra în criză profesională, faceți câțiva pași înapoi și reamintiți-vă de ce la începuturile vieții profesionale v-a plăcut munca respectivă. Încercați să retrăiți bucuria de atunci. Poate că, de fapt, “criza” este doar o nemulțumire temporară și rezolvabilă care nu schimbă fundamental datele alegerii pe care ați făcut-o cu ceva timp în urmă.



Exercitiu de reflecție:

Elaborează un eseu cu titlul: „Am ales munca de dascăl pentru că ...”

3.2. Elemente de marketing personal și profesional

"Oamenilor nu le pasă cât de mult știi, până nu știu cât de mult îți pasă."

John C. Maxwell

Marketing-ul reprezintă știința din sistemul științelor economice (economia aplicată), bazată pe economie, psihologie, sociologie, teorie organizațională, matematică, științe decizionale, demografie.

Marketing-ul personal se referă la afacerea de a crea și gestiona public persoana ta, în vederea maximizării propriului succes (schimbări de atitudine). Scopul îl reprezintă vizibilitatea pentru a obține succesul personal și profesional și are aplicabilitate în industria de divertisment, politică și profesie (avocat, economist, fizician, artist, profesor, marketing manager).

Instrumente esențiale în marketingul personal

Scrisoarea de intenție

Scrisoarea de intenție reprezintă modalitatea prin care angajatorul își formează prima impresie despre tine, este o primă luare de contact, chiar dacă numai pe hârtie. Dacă scrisoarea este curată și bine redactată, vei da impresia că ești o persoană bine organizată și pregătită. Scrisoarea trebuie să fie adaptată în funcție de compania/instituția respectivă și de postul pentru care dorești să aplici.

Reguli de scriere a unei scrisori de intenție:

- nu trebuie să depășească o pagină;
- să conțină paragrafe scurte și concise;
- să fie tehnoredactată pe computer;
- să se aleagă un font ușor de citit;
- să se verifice ortografia și punctuația;
- să se evite hârtia colorată;
- să se aleagă un font ușor de citit;
- să se verifice ortografia și punctuația;
- să se evite hârtia colorată;
- să nu se trimită fotografie, decât dacă se cere;

- să fie consultat un prieten pentru sugestii și eventuale corecturi.

Scrisoarea de prezentare nu are un conținut standard, ci exprimă interesul candidatului pentru postul vizat, chiar dacă nu este declanșată recrutarea de personal. Scrisoarea va fi adresată persoanei care se ocupă de angajări sau direct la departamentul de resurse umane, dacă nu ai informații complete. Dacă firma este mică, scrisoarea va fi trimisă către directorul general sau președintele acesteia.

Precizează postul vizat și sursa din care a fost obținută informația (anunț publicitar, cunoștințe, prieteni etc.). Dacă nu ai informații exacte despre un anumit post, îți poți exprima opțiunea pentru un domeniu de activitate. Oricum, este bine să subliniezi domeniul în care te-ai făcut remarcat sau ai avut performanțe deosebite. Exprimă-ți clar dorința de a candida pentru respectivul post, arătând, pe scurt, motivele pentru care ești interesat și calitățile care te recomandă.

Arată că experiența ta profesională este compatibilă cu cerințele firmei/instituției căreia i te adresezi. Nu uita să menționezi că ai mai lucrat în acel domeniu sau, dacă nu este cazul, că ești familiarizat cu activitățile lui specifice.

Menționează disponibilitatea pentru un interviu de angajare, cât și faptul că respectiva scrisoare este urmată de un CV.

Reține !



O scrisoare de intenție necorespunzătoare te poate scoate din competiție, deși ai abilitățile necesare!

Scrisoarea de intenție este citită înaintea CV-ului, iar impresia pe care o formează este de primă importanță. De aceea, unele erori sau lucruri necorespunzătoare îi pot face pe cei care angajează să renunțe la a mai citi CV-ul. Pe de altă parte, o scrisoare bine concepută și atrăgătoare poate adesea să îi determine pe reprezentanții firmei să te treacă direct pe lista pentru interviu. Acest lucru nu este o regulă, dar este bine să folosești avantajele indiferent de situație.

Scrisoarea de intenție nu are o formă fixă, ea este personalizată și trebuie să răspundă cerințelor firmei la care vrei să lucrezi. De asemenea, trebuie să fie scurtă, concisă și atrăgătoare. Scrisoarea de intenție nu trebuie să contrazică informațiile din CV, dar nici nu trebuie să conțină lucrurile din CV. Scrisoarea de intenție este un liant între tine și firma respectivă. CV-ul este amănunțit și descriptiv.

Activitatea 16

La ședință, managerul anunță că vor urma selecțiile pentru cadre didactice care vor candida la Concursul pentru conducerea Comisiilor metodice, în anul școlar următor. Cei care îndeplinesc criteriile de grad didactic, vechime în învățământ și calificative își pot depune un dosar care să conțină scrisoare de intenție, CV-ul, însoțit de actele doveditoare.



Elaborează o scrisoare de intenție pentru a fi șef/șefă al/a Comisiei metodice la disciplina pe care o predai sau la aria curriculară, în funcție de instituție.

Curriculum vitae

CV-ul reprezintă un element foarte important al marketing-ului personal. Dacă scrisoarea de intenție a fost convingătoare, angajatorul va trece la citirea CV-ului. De aceea, trebuie acordate timp și răbdare pentru conceperea acestuia. Și, nu în ultimul rând, este importantă abilitatea de a ști cum să redactezi un CV. Se poate întâmpla ca persoanele care nu au abilitățile necesare pentru un post, dar știu foarte bine să conceapă un CV, să aibă mai mult succes (să fie chemate la interviu) decât cele care îndeplinesc toate condițiile, dar fac greșeli în redactarea unui CV.

Erori în redactarea unui CV:

- absența unor date esențiale: adresa și telefonul la care poți fi contactat;
- scrisul de mână; încearcă să redactezi CV-ul pe computer;
- prezența unor date inutile; nu specifica chestiuni care nu au legătură cu serviciul (în nici un caz nu-și au locul orientarea politică sau religioasă);
- nu trimite fotografia decât dacă se cere;
- datarea inexactă a anilor în care ai făcut liceul sau ai avut alte activități; erorile de cronologie arată că nu ai abilități de a lucra cu detaliile sau că ești neatent;
- nu folosi adjective la superlativ la adresa ta sau despre activitățile pe care le-ai îndeplinit.

Cum nu trebuie să fie un CV:

- pe hârtie colorată;
- cu ilustrații;
- pe hârtie de proastă calitate;
- fotocopia unei fotocopii;

- cu greșeli gramaticale.

Un CV trebuie să fie sincer. Nu afirma că ai diplome sau abilități pe care nu le ai. Cel care angajează va verifica lucrurile care îl interesează și poți chiar să capeți o reputație proastă, dincolo de faptul că nu vei obține slujba respectivă. Un CV trebuie să fie adecvat postului pentru care candidezi. Nu orice CV este bun pentru orice situație. De aceea, este bine să ai mai multe tipuri de CV-uri și să trimiți, de fiecare dată, tipul de CV potrivit pentru firma la care vrei să te angajezi. CV-ul trebuie să fie exact, inteligent conceput și să arate impecabil, astfel încât să îi demonstreze celui care angajează că ești persoana potrivită pentru slujba respectivă.

Activitatea 17

Vrei să aplici pe un post de expert educațional/formator în cadrul unui proiect. Realizează CV-ul personal în funcție de postul vizat.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bibliografie

1. Agabrian, M. și Millea, V. (2005), *Parteneriate școală-familie-comunitate*, ed. Institutul European, Iași.
2. Androniceanu, Armenia (1998), *Managementul schimbărilor*, ed. ALL, București.
3. Bogathy, Z coord. (2004), *Manual de psihologia muncii și organizațională*, ed. Polirom, Iași.
4. Branden, Nathaniel (2008), *The Six Pillars of Self- Esteem, Cei șase stâlpi ai încrederii în sine (trad.rom.)*, ed.. Amsta Publishing, București.
5. Bulzan Carmen (2008), *Psihologie organizațională și managerială*, Editura Universitaria, Craiova.
6. Carroll, M. (2008), *Liderul receptiv*, Pro Editură și Tipografie, București.
7. Collins, J., (2006 a), *Excelența în afaceri*, ed. Curtea Veche, București.
8. Collins, J., (2006 b), *Afaceri clădite să dureze*, ed. Curtea Veche, București.
9. Constantinescu, D. (2004), *Managementul resurselor umane*, ed. Bren, București.
10. Covey, S.R. (2007), *Managementul timpului*, ed. Allfa, București.
11. Crăciun D. (2005), *Psihologie socială*, ed. A.S.E., București.
12. Cucoș, C. (2009), *Managementul timpului școlar*, curs, UAIC, Iași.
13. Goleman, D. (2007), *Inteligența emoțională în leadership*, ed. Curtea Veche, București
14. Iucu, R. (2004): *Formarea cadrelor didactice – Sisteme, politici, strategii*, ed. Humanitas Educațional, București.
15. Joița, E.. (2007). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. București: E.D.P.
16. Tomșa, I. R. (2008), *Psihologia personalității și Legenda personală*, ed. Argument, București.

Bibliografie actualizată, 2021

1. Beard A. *Născuți pentru a învăța. Despre capacitatea noastră incredibilă de a învăța și modul în care o putem folosi*. București: Publica, 2019, 466 p.
2. Bolboceanu A., Vrabii V. *Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional. Ghid metodologic*, MECC-ISE, Chișinău, 2018, http://ise.md/uploads/files/1539175091_dezvoltarea_personala_a_cadrului_didactic_ca_organizator_al_cunoasterii_si_facilitator_motivational.pdf

3. Beard A. Născuți pentru a învăța. Despre capacitatea noastră incredibilă de a învăța și modul în care o putem folosi. București: Publica, 2019, 466 p.
4. Bolboceanu A., Vrabii V. Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivațional. Ghid metodologic, MECC-ISE, Chișinău, 2018, http://ise.md/uploads/files/1539175091_dezvoltarea_personala_a_cadrului_didactic_ca_organizator_al_cunoasterii_si_facilitator_motivational.pdf
5. Cadrul european pentru competența digitală a profesorilor: https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/eos_cadrul_european_pentru_competenta_digital_a_a_profesorilor_digcompedu_fin_002.pdf
6. Corodeanu D.-T. Managementul timpului sau tehnici și instrumente pentru a economisi eficient timpul, http://anale.feaa.uaic.ro/anale/resurse/27_Corodeanu_DT_-_Managementul_timpului_sau_tehnici_si_instrumente_pt_a_economisi_eficient_timpul.pdf
7. Corlat S. Realizarea procesului educațional în condițiile izolării actorilor din învățământul general. Studii de politici educaționale, Fundația SOROS-Moldova, Chișinău, 2020, <https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20educatia%20la%20distan%20S.Corlat%20Final%2030.04.20.pdf>
8. Cum utilizăm platformele de comunicare socială în educația adulților. Motivație, comunicare, inspirație și practică, pe: <https://ec.europa.eu/epale/ro/blog/cum-utilizam-platformele-de-comunicare-sociala-educatia-adultilor-motivatie-comunicare-1>
9. Curricula disciplinare și ghiduri de implementare, 2018-2019 <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>
10. Dezvoltarea resurselor umane în educație, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2017 http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Dezvoltarea_resurselor_umane_%C3%AEn_educa%C8%9Bie.pdf
11. Dumitrașcu V. (coord.) Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2007, <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/10/%C3%8Env%C4%83%C8%9B-s%C4%83-fiu-ghid.pdf>
12. Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților, 2016: pe: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV_ghid.pdf
13. Goraș-Postică V. Politici educaționale actuale de atragere și menținere a cadrelor didactice performante în învățământ. Materialele Conferinței Științifice Internaționale

- „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării în educație” din 7 iunie, 2016, Universitatea de Stat din Cahul „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, p.133-138.
14. Goraș-Postică V, Draguța O. Probleme de integritate în procesul de angajare și promovare a cadrelor didactice din R. Moldova. Studiu de evaluare INTES, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2020 http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2020/06/Probleme-de-integritate_all.pdf
 15. Platon. Dialoguri socratice, București: Humanitas, 2015.
 16. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, MECC, 2016, https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
 17. Standardele de eficiență a învățării, ME, 2012, https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_eficienta_a_invatarii.pdf

Sarcini pentru studiu individual:

1. Parcurgeți în mod analitic reperele teoretice și sumarele din întregul modul.
2. Elaborați planul de activități pentru dezvoltarea unor competențe specifice: la specialitate, în didactica disciplinei; psihopedagogice și manageriale și/sau digitale.

Planul se atașează/se încarcă ca temă pentru acasă în secțiunea Extindere/Call to action/Invitație la acțiune în formatul ales:

- text structurat: obiective; plan de acțiuni; rezultate cantitative și calitative;
- video;
- prezentare;
- reprezentare grafică/hartă conceptuală.

Nr.	Obiective	Strategii de realizare/ acțiune	Timp alocat	Rezultate cantitative	Rezultate calitative
1.	O.1	A. 1 A. 2 A. 3			
2.	O.2	A. 1 A. 2 A. 3			
3.	O.3	A. 1 A. 2 A. 3			

Test de evaluare

1. Competența de bază la modulul dat vizează ”Sprijinirea cadrelor didactice în elaborarea Planului individual de dezvoltare a carierei”?
 - da;
 - nu;
 - nu știu.
2. Procesul de dezvoltare personală se derulează cu succes dacă, de fiecare dată începi cu:
 - estimarea corectă a resurselor individuale;
 - cu analiza interesor și a priorităților.
3. Valorile unei persoane:
 - sunt înnăscute;
 - se educă / se formează.
4. Printre dimensiunile competenței profesionale a cadrului didactic nu se regăsește;
 - competența de specialitate;
 - competența psihopedagogică;
 - competența psihosocială și managerială;
 - competența antreprenorială.
5. Procesul de învățare a unui adult este mai eficient, când:
 - este evaluat în mod sistematic;
 - se implică și participă activ, verificând informația primită;
 - i se acordă permanent suport.
6. Printre premisele care nu favorizează elaborarea planului de dezvoltare profesională:
 - obstacolele pe care le prevăd (Ce nu pot face?);
 - obiectivele de atins (Ce vreau să fac?);
 - inventarul de competențe pe bază cărora se urmărește realizarea obiectivelor (Ce știu să fac?);
 - cunoașterea tendințelor din educație (De ce fel de specialist are nevoie societatea?).
7. Care dintre indicatorii de mai jos nu corespunde Standardului 4 *Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă*?:
 - edifică propria identitate profesională în concordanță cu rolurile prescrise de funcția didactică;
 - se implică în diverse parteneriate școlare la nivel național și internațional;

- proiectează propriul traseu de dezvoltare profesională continuă;
 - realizează și monitorizează procesul de dezvoltare personală și profesională.
8. Descriptorul *Elaborează și diseminează materiale didactice proprii* de la Standardul 4 *Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă* este:
- opțional;
 - obligatoriu;
9. Conform Standardului 4 *Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă*, prezentarea rapoartelor anuale de activitate, privind realizarea planului individual de dezvoltare profesională și aplicarea rezultatelor acestuia în procesul educațional este o activitate:
- opțională;
 - obligatorie;
10. În contextul activității pedagogice din școlile mici, cu puțini copii, accesarea la un grad didactic depinde, în primul rând, de condițiile de remunerare din instituție.
- da;
 - nu;
 - nu știu.
11. Găsește intrusul: Când depui dosarul pentru o funcție vacantă într-o instituție educațională, trebuie să ai puse la punct următoarele elemente de marketing personal și profesional:
- fișa de post;
 - CV-ul;
 - scrisoarea de intenție.

Modulul V.

PARTENERIATE EDUCATIONALE

22 de ore

20 de ore de formare, din care:

+ 6 ore cunoștințe, repere teoretice, în cadrul sesiunilor de formare față în față;

+ 14 ore de aplicații, din care 8 ore față în față și 6 ore la distanță – teme individuale, proiecte.

2 ore de evaluare finală

Cuprins

1. Parteneriat social pentru educație	4
1.1. Obiectivele parteneriatului social în educație – identificare de nevoi, identificare de soluții, acțiuni	8
1.2. Identificarea partenerilor sociali pentru educație.....	11
1.3. Managementul parteneriatului social de succes în educație – funcționarea parteneriatului, comunicarea în cadrul parteneriatului.....	16
2. Rolul școlii în comunitate	22
3. Școala și familia – parteneriat educațional fundamental	28
4. Cultura organizațiilor școlare și parteneriatul educațional	38
4.1. Cultura organizației școlare. Repere teoretice	38
4.2. Despre valorile școlii și cultura organizației școlare	41
4.3. Bariere în parteneriatul școală – familie	45
5. Școala, organizația care învață și produce învățare	46
5.1. Ce este organizația care învață?	46
5.2. Modalități de învățare în organizațiile care produc învățare	48
6. Proiectele școlii derulate în parteneriat (extrașcolare). Exemple de bune practici	50
6.1. Proiectul – context de învățare	50
6.2. Vizita de studiu – context de învățare	54
6.3. Voluntariatul – formă de democrație participativă pentru educație	56
6.4. Oferta educațională a școlii – răspuns la nevoile și așteptările comunității	68
Bibliografie	73
Sarcini didactice	75
Test de evaluare	76

În dezvoltarea modului de formare se va ține seama de:

- + numărul de ore alocate fiecărui modul pentru transfer de cunoștințe, formarea/dezvoltarea de competențe prin aplicații și exerciții, evaluare formativă, evaluare finală;**
- + procesul de formare se va desfășura sub formă de activități față în față și la distanță, prin studiu individual, lucru în echipă; se vor crea/prelua cu indicarea sursei studii de caz, chestionare, metafore etc. în funcție de tematica abordată;**
- + vor fi vizate obiectivele prezentate în Raportul studiului diagnostic privind analiza nevoilor de formare a cadrelor didactice;**
- + pentru fiecare modul vor fi concepute fișe de lucru, bibliografie, lista de teme de proiect pentru cursanți, test final de evaluare.**

*
* *

Motto:

*“Într-un parteneriat adevărat, nevoile partenerului sunt tot atât de importante ca ale tale însuși.
Cu nimic mai importante, cu nimic mai puțin importante. Exact la fel de importante.”*

Paul Ferrini

1. Parteneriat social pentru educație



Parteneriatul este o formă de colaborare între două sau mai multe entități, persoane fizice și/sau juridice care au interese comune, acționează asumat prin valorificarea tuturor resurselor de care dispun, pentru atingerea unor scopuri comune.

Educația este un drept și în același timp o responsabilitate; este un drept al oricărui copil sau adult, dar este o responsabilitate a statului, a instituției de învățământ și a familiei acestuia.

Educația aduce beneficii directe subiecților înșiși, copiii sau adolescenți, adulți, cuprinși într-un program de dezvoltare de competențe și acumulare de cunoștințe, fie că sunt elevi de vârstă școlară, fie că sunt adulți care își completează/definitivează educația sau se află într-un program de reconversie profesională.

Educația trebuie privită însă și ca un **bun public**, o investiție care aduce beneficii la nivel de societate, prin pregătirea și realizarea progresului social, investiție realizată după un plan prestabilit, susținut de politici adecvate, ce decurg din strategia națională pe termen mediu și lung, în contextul valorilor locale, naționale, internaționale.

Educația trebuie să pregătească elevii pentru mobilitate fizică, morală, cognitivă și afectivă, dându-le șansa să aleagă cum, unde și în ce formă se vor integra în viața activă, cu maximum de satisfacție personală și să determine progres socioeconomic.

Pornind de la premisa că educația este un proces de lungă durată, care se desfășoară pe mai multe planuri – formal, informal și nonformal, este de la sine înțeles că educația nu începe când copilul ajunge la școală și nu se încheie când copilul pleacă de la școală, ci este un proces complex care începe dinainte de naștere – perioada intrauterină – și se continuă pe parcursul întregii vieți, în diferitele contexte ale existenței persoanei.

Educația durabilă care să faciliteze tranziția de la statutul de elev la cea de persoană integrată pe piața muncii este rezultatul unei munci de echipă care implică acțiunile concertate ale școlii, familiei, altor actori cum sunt: ONG-uri, agenți economici, autoritățile publice, societatea prin reprezentanții săi. Actorii educaționali sunt implicați în mai mare sau mai mică măsură, în funcție de gradul de conștientizare și de capacitatea lor de a-și asuma roluri, responsabilități și limite de competență în egală măsură.

Cele trei forme de educație, după Coombs, Prosser și Ahmed (1973)³, se definesc astfel:

Educația formală este procesul care se desfășoară în sistemul de educație, structurat ierarhic și cronologic, pornind de la școala primară până la terminarea universității, incluzând, pe lângă studiile academice generale, diverse programe specializate de formare (cursuri, activități de formare organizate de instituții de învățământ).

Educația nonformală este reprezentată de orice activitate educațională organizată în afara sistemului formal de educație, fie că se desfășoară separat, fie ca o secvență a unei activități ample, merită să răspundă nevoilor educaționale ale unui anumit grup, pentru care s-au stabilit obiective de învățare clare.

Educația informală este procesul real de învățare în cadrul căruia fiecare individ își formează atitudini, își interiorizează sau clarifică anumite valori, dobândește deprinderi și cunoștințe din experiența cotidiană, valorificând influențele și resursele educative din mediul în care trăiește – familie, vecini, colegi de muncă sau de joacă, de la piață/ magazin, de la bibliotecă sau din mass-media etc.

Cele trei tipuri se deosebesc, mai degrabă din perspectiva administrativă, în raport cu condițiile și contextul în care se petrece fiecare dintre ele.

Dacă **educația formală** este legată de școli sau de instituții care se ocupă de formare și se încheie cu acordarea de diplome, certificate și calificări recunoscute oficial, **educația nonformală** răspunde nevoilor de învățare ale elevilor și se poate realiza, în cadrul unor

³ Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească / Octavia Costea (coord.), Matei Cerkez, Ligia Sarivan, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009.

seminare, sesiuni de formare, workshop-uri, prin parteneriat între facilitatori și participanți, în grupuri/comunități sau în cadrul altor organizații (decât cele din sistemul de învățământ). Educația nonformală se poate realiza în paralel cu sistemele principale de educație: fie la locul de muncă și prin acțiuni ale organizațiilor societății civile (organizații de tineret, sindicate, agenți economici etc.), fie în timpul liber, oferită de organizații sau servicii complementare sistemelor convenționale (de exemplu, cursuri de artă, muzică, sport, meditații particulare pentru pregătirea examenelor). De obicei, nu se încheie cu acordarea de diplome sau certificate. Cel mai adesea, sintagma „educație nonformală” este folosită cu referire la educația continuă a adulților, deși aria sa de cuprindere nu se limitează la adulți.

Educația informală se realizează individual sau prin interacțiuni cu prietenii, cu membrii familiei sau cu colegii de serviciu, ca proces de învățare tacită, experiențială, neconștientă și neplanificată. Se poate considera că proiectele personale de cunoaștere autodidactă fac parte tot din educația informală. De exemplu, dorim să învățăm să lucrăm cu un nou program (Power Point), ca să facem diverse prezentări: ne documentăm pe Internet, din cărți/reviste de specialitate, de la prieteni sau de la cunoștințe care folosesc deja acest soft. Educația informală poate fi considerată un proces de învățare generat de un context favorabil (voluntariat, membru al unor organizații comunitare sau de tineret etc.).



Cine este principalul actor în organizarea educației formale la nivel local? Școala, ca și parte a sistemului de educație, este cea care aplică prevederile legale emise de MECC și Consiliul Național pentru Curriculum privitor la curriculum, Plan-cadru, set de competențe ce trebuie formate în concordanță cu profilul elevului pe cicluri de învățământ și asigură managementul școlar și educațional. Școala, ca și instituție publică trebuie să asigure prin educația formală principiile educaționale referitoare la accesul la educație, echitate, egalitate de

șanse; școala urmărește prin proceduri și cu instrumente specifice progresul elevului, inclusiv din perspectiva educației informale și nonformale, componente vizibile în afara spațiului școlar (în familie, în grupul de prieteni, în cadrul activităților extrașcolare etc.)

Cum și cine poate participa la organizarea și derularea activităților educaționale nonformale, respectiv, informale?

Educația nonformală se realizează în afara sistemului școlar pentru a se forma o punte între cunoștințele predate și utilitatea lor practică, asigurându-se astfel formarea de competențe durabile, transversale, de viață. Acest tip modern de instruire elimină stresul cadrului formal al clasei (note, disciplina impusă la clasă, teme obligatorii). Activitățile nonformale sunt organizate de școală sau de alte entități, cu acordul și implicarea școlii.

Exemple de activități educaționale de tip nonformale sunt:

- activități opționale: cercuri pe discipline, ansambluri sportive și artistice, concursuri, olimpiade etc.;
- activități extrașcolare: proiecte de ecologie, educație civică, excursii, vizite tematice, acțiuni social-culturale (în clubul elevilor, la muzeu, la teatru, în biblioteci etc.).

La organizarea activităților de educație nonformală, școala poate beneficia de expertiza unor entități precum ONG-uri, instituții publice sau private, pe baza unor acorduri clare privind responsabilitățile fiecărei părți pentru asigurarea interesului major al elevilor – educația.

Educația informală poate lua oricare dintre formele descrise mai sus și se completează în mediul în care elevul își petrece mare parte din timp – familie, prieteni, vecini etc. Educația informală este un proces neplanificat, impredictibil, cu efecte mai ales în zona comportamentală, atitudinală și stimulează autoevaluarea și reflecția asupra propriului mod de a învăța.

Activitățile propuse, provocările, temele de reflecție prezentate în cadrul ghidului nu reprezintă unica soluție ce trebuie avută în vedere, ci este rezultatul unei documentări și munci susținute de către autori, pe o perioadă de minimum 10 ani de activități de formare profesională a cadrelor didactice din perspectiva asigurării succesului educației prin creșterea motivației intrinseci la elevi și cadre didactice, a stimulării interesului și a dorinței de implicare în viața școlii și a educației copiilor din partea părinților, a agenților economici și a tuturor actorilor „afecțați” de educație, într-un fel sau altul, dincolo de granițele învățământului formal.

1.1. Obiectivele parteneriatului social în educație – identificare de nevoi, identificare de soluții, acțiuni



Provocare:

De ce să implicăm familia în viața școlii? Școala știe ce nevoi are elevul și se ocupă de satisfacerea acestora, restul.... e treaba părinților.⁴

Reflecțează asupra afirmației de mai sus, care este opinia ta?

(reflecție 5 min., discuție cu colegii de grup 10 min., concluzii ale formatorului 5 min.).



Activitatea 1

În calitate de cadru didactic ai implicat părinții elevilor tăi în viața școlii?

DA NU

Oricare ar fi răspunsul tău, formulează motivația ta aici:

.....
.....

Dacă răspunsul tău e DA atunci bifează situațiile în care ai procedat la implicarea părinților:

- când i-am anunțat despre numărul de absențe înregistrate;
- când i-am anunțat despre notele obținute de copiii lor;
- am discutat cu părinții despre calendarul evaluărilor sumative;
- cu ocazia începutului/sfârșitului de an școlar am informat părinții cu privire la situația școlară a copilului;
- am invitat părinții pentru a ne consulta în legătură cu organizarea unei vizite la Fabrica de confecții;
- am consultat părinții cu privire la preocupările copilului lor în afara școlii – face sport? Cu cine își petrece timpul liber? Are spațiul lui intim pentru a-și face temele? Spațiul lui personal pentru gestionarea manualelor, caietelor, cărților?
- am invitat părinții la concertul/serbarea clasei/școlii;
- alte situații... prezentați-le pe scurt.

1.
2.
3.

⁴ Ne referim la părinți sau reprezentanți legali, după caz.



Provocare:

În care dintre situațiile de mai sus vorbim despre implicare efectivă a părinților în viața școlii și a educației copiilor lor? Cum caracterizați celelalte situații pe care NU le-ați ales?

Indicații pentru formator:

discuție frontală, concluzii formator – 10-15 minute

Activitatea 2

În opinia ta, care sunt efectele implicării părinților în deciziile tale pedagogice?

(brainstorming urmat de discuție frontală – 10 - 15 minute)

Formatorul concluzionează pornind de la aserțiunile cursanților. Dintre efectele implicării părinților, nu trebuie să lipsească:

- cunoaștere globală a copilului;
- cunoașterea mediului în care se dezvoltă copilul;
- care sunt preocupările copilului în timpul pe care îl petrece acasă? La ce treburi ale casei contribuie?
- care sunt idealurile și așteptările părinților privind educația și nevoia de educație a copilului/copiilor lor?
- altele, care?

Relația care se stabilește între cadrul didactic și familie este un parteneriat?

DA / NU

Dacă răspunsul este tău este DA, motivează aici:

.....
.....
.....

Dacă răspunsul tău este NU, motivează:

.....
.....

Concluzia formatorului:

Prin implicarea părinților în viața școlii, se stabilește o relație partenerială pe termen lung, mutuală, între părinte și profesor, ambii având ca obiectiv educarea copilului pentru a deveni un cetățean adult care să aibă capacitatea și competențele de a se integra în societate, de a fi autonom și independent. Rolurile fiecărui partener sunt diferite și asumate. Căile și mijloacele de intervenție diferă, potrivit statutului fiecăruia.

Ce își propune parteneriatul educațional?

- transparentizarea și susținerea procesului educațional formal, non formal și informal;
- conștientizarea nevoii de educație și beneficiile acesteia pentru fiecare individ în parte și pentru societate și progres socioeconomic;
- adecvarea educației la nevoile și interesele copilului, în contextul unei bune cunoașteri a acestuia;
- completarea educației formale prin utilizarea resurselor de care dispune comunitatea;
- realizarea unui cod de încredere reciprocă școală – familie – comunitate;

Ce altceva?



Provocare:

Implicarea părinților în viața școlii aduce beneficii în progresul elevilor și sprijină atingerea obiectivelor educaționale, dacă este o acțiune planificată, coerentă, permanentă și obiectivată. Invitarea ocazională și formală a părinților la școală doar, pentru a-i informa în legătură cu progresul/regresul, atitudinea și comportamentul copilului nu va conduce la efectele pozitive ale parteneriatului educațional real.

Activitatea 3

Pornind de la experiența personală de cadru didactic, selectează activitățile enumerate mai jos, în care ai implicat părinții elevilor tăi:

- ședințe cu părinții;
- participare la ședințele Consiliului de administrație al școlii/alte consilii/comisii;
- alegerea disciplinelor opționale;
- organizarea serbărilor școlare;

- organizarea de vizite tematice, excursii;
- amenajarea sălii de clasă;
- participarea la activități opționale (cercuri, concursuri, concerte etc.);
- susținerea unor teme transdisciplinare, inclusiv de la Educația moral-spirituală, Dezvoltarea personală, Educație pentru societate etc.;

Grupați activitățile selectate:

Activități educaționale formale	Activități educaționale nonformale/informale

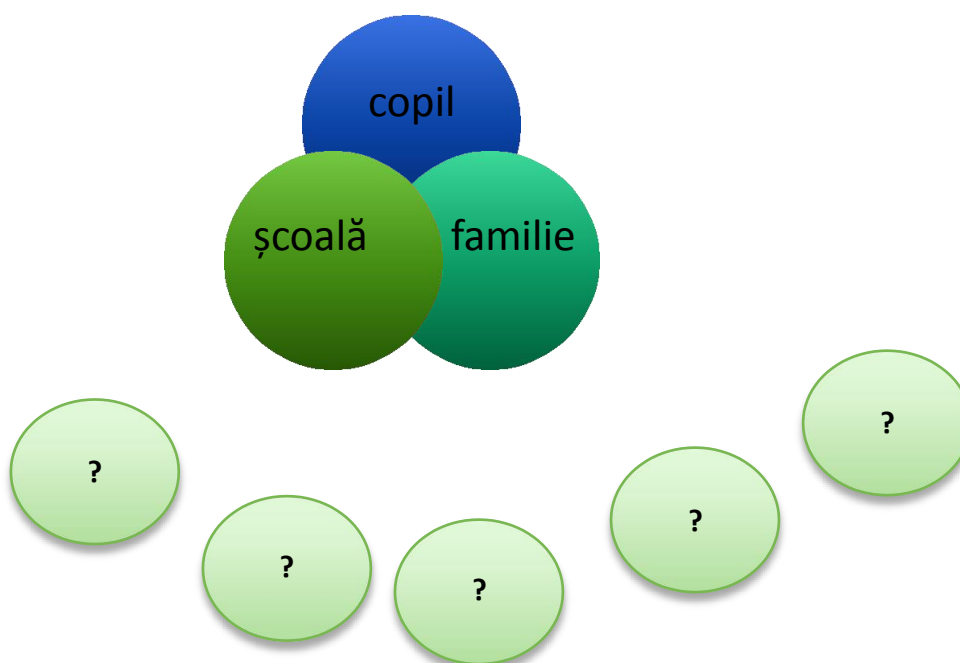
Indicații pentru formator:

Activitatea se desfășoară individual – 15 minute. Formatorul moderează raportările individuale și concluzionează prin cuprinderea corectă a activităților, ca fiind activități educative formale sau non-formale sau informale.

1.2. Identificarea partenerilor sociali pentru educație

Comunitatea educațională a unei școli se constituie în jurul procesului de educație a copilului. Actorii direct implicați în acest proces sunt: cadrele didactice, elevii și, implicit, părinții lor. Indirect însă, în comunitate mai există și alți actori care participă la educație și beneficiază de rezultatele și efectele sale.

Construiți, lucrând în grupe, *Harta rețelei educative*, indicând în ce tipuri de activități educative (formale, non formale și informale) pot fi implicați membrii rețelei.



Identificați agenții educaționali, potențiali parteneri educaționali, din comunitatea în care funcționează școala la care profesezi.

.....

.....

.....

.....

.....

Activitatea 4

Completează spațiile libere din textul de mai jos, în funcție de experiența ta de cadru didactic. Încurajează-i pe membrii comunității să:

- participe la activitățile școlii, cum ar fi
- sprijine cadrul didactic la organizarea
- participe ca voluntar la
- activeze într-un grup de lucru/comitet la nivelul școlii, cum ar fi
- îți împărtășească opiniile sale despre modul în care

- furnizeze servicii comunitare școlii, cum ar fi
- propună modalități inovative pentru motivarea elevilor și stimularea progresului școlar, cum ar fi
- prezintă elevilor tăi, în cadrul activității educative, informații despre

.....

Indicații pentru formator:

Formatorul va facilita comunicarea în plen a opțiunilor cursanților și va modera învățarea prin descoperire referitor la oportunitățile și limitele în cazul activităților de mai sus.

Provocare:



Există persoane și instituții/organizații în comunitatea în care funcționează școala în care ești cadru didactic a căror implicare ar fi benefică pentru elevi și pentru școală? Reflectează! Întocmește o listă și propune-ți pașii pe care îi vei face în acest sens.

.....

Conform lui Joyce Epstein⁵ dimensiunile parteneriatului sunt următoarele:

1. **Părinții** – familiile primesc sprijin pentru a crea medii familiare optime pentru educarea copiilor;
2. **Luarea deciziilor** – părinții, prin reprezentanți, participă la luarea deciziilor prin consilii/comitete organizate la nivelul școlii;
3. **Comunicarea** – stabilirea unui canal de comunicare cu două sensuri privind progresul copiilor;
4. **Voluntariatul** – participarea, ca voluntari, a părinților la diverse activități de educație, în școală și în afara ei;

⁵ Joyce Epstein, Centre on School, family and Community Partnerships

5. **Studiul la domiciliu** – abilitarea părinților pentru a le acorda suport copiilor la extinderea învățării după orele de curs;
6. **Colaborarea cu comunitatea** – identificarea tuturor instituțiilor/organizațiilor resursă din comunitate care pot întări/diversifica învățarea și vor îmbunătăți experiențele de viață ale elevilor.



Provocare:

Atunci când avem nevoie de ajutor, trebuie să știm cui să ne adresăm!

Activitatea 5

Îți propui să organizezi o activitate de învățare non-formală pentru elevii tăi, în afara programului școlar, în afara spațiului școlar, într-o bibliotecă, la muzeu, în parc, la un agent economic, pe stadion, într-o sală de spectacol etc. Realizezi că ai nevoie de ajutor pentru ca rezultatele învățării să completeze conceptele pe care le-ai parcurs cu elevii tăi. Cui te vei adresa? Prezintă pașii logici pe care îi faci pentru a putea derula activitatea respectivă.

.....

.....

.....

.....

Indicații pentru formator:

Activitatea în grupuri, timp de lucru – 20 min.

Fiecare grup va realiza un poster cu opiniile co-echipierilor.

Raportarea se face de către reprezentantul ales în fiecare grup.

Formatorul moderează raportarea – prezentarea opiniei grupului, întrebări și răspunsuri formulate. Formatorul concluzionează accentuând nevoia de planificare și proiectare a acestei activități, precum și competențele celui care inițiază parteneriatul.

Reține!



Prin organizarea activităților de învățare în contexte non formale, în alte spații decât cel școlar, prin prezența și cu sprijinul altor categorii de persoane decât cadrele didactice, elevii învață și exersează competențe transversale, durabile, facilitând astfel trecerea de la statutul de elev, la cel de adult, integrat socioprofesional. Contextele de învățare non formală create în acest mod dau posibilitate elevilor să întâlnească experiențe din viața reală, să aplice cunoștințele acumulate, să își exerseze funcțiile gândirii – sinteză, transfer, analiză, creativitate - și să își creeze capacități cognitive durabile.

Prin activități de învățare în parteneriat cu instituții publice sau private din comunitatea imediată sau extinsă, cu asociații nonguvernamentale, mediul de afaceri, pot fi formate comportamente și atitudini și pot fi împărtășite valorile autentice ale educației, de tipul:

- ✓ toleranță și nediscriminare;
- ✓ spirit de echipă, asumarea conștientă a rolurilor;
- ✓ civism;
- ✓ voluntariat;
- ✓ competențe antreprenoriale;
- ✓ comunicare – verbală, non-verbală și paraverbală;
- ✓ comportament democratic;
- ✓ atitudine pozitivă și respect pentru muncă;
- ✓ educarea interesului, cunoașterea și înțelegerea unor domenii profesionale, dincolo de descrierile din manuale.



Școala mileniului III este o școală deschisă, inițiază sau acceptă colaborarea cu parteneri din comunitate pentru a spori șansele furnizării unei educații durabile, facilitând astfel completarea cunoașterii – teoretice, dobândită la clasă, cu setul de competențe și abilități prezent în viața de zi cu zi, dobândite în alt context educațional, cel non-formal.

1.3. Managementul parteneriatului social de succes în educație – funcționarea parteneriatului, comunicarea în cadrul parteneriatului

În orice sistem de educație, școala este responsabilă pentru transferul de cunoștințe, formarea de abilități și competențe cu scopul educării elevilor și a tinerilor pentru a deveni cetățeni responsabili. Conținutul și reperle administrative (Unde?, Când? Cât?, Cu ce?, În ce fel?...) pentru desfășurarea procesului de instruire și educație formală sunt atributele autorităților publice, Statului. Prin documentele de reglementare se stabilesc **profilul și competențele** absolvenților, precum și **modalitățile de evaluare și recunoaștere academică**. La nivelul școlii, toate demersurile sunt cuprinse sub conceptul de management educațional și management școlar, în care funcționează toate componentele managementului organizațional (planificare, organizare, implementare, control, monitorizare, evaluare, reprezentare), adaptate la organizația școlară, o organizație care învață și produce învățare. Vehiculul comun este **comunicarea** sub toate formele sale.

Este evident că proiectarea, derularea, evaluarea activităților formale de educație necesită efort, resurse, creativitate, spirit inovativ din partea cadrelor didactice, precum și respectarea unui cod profesional impecabil fundamentat pe asigurarea accesului la educație, egalitate de șanse, calitate, echitate.

Cu atât mai mult, implicarea unor factori externi în educație, sau organizarea activităților de învățare în alte contexte decât cel clasic, în sala de clasă, presupune un surplus de efort, experiență și responsabilitate din partea acestora.

Școala este spațiul optim unde elevii învață **despre** și **pentru** comunitatea și pentru ei înșiși. Școala, ca furnizor de instruire și educație trebuie să fie deschisă, primitoare și prietenoasă, prin tot ce are ea: resurse umane bine pregătite, motivate și cu harul meseriei, spațiu și echipamente adecvate. În cadrul curriculumului obligatoriu, dar și în afara lui, școala trebuie să furnizeze cunoștințe, competențe necesare în viața reală. Școala nu poate avea porțile închise în fața părinților elevilor, agenților economici, funcționarilor etc, întrucât toți aceștia sunt interesați și, totodată beneficiari ai educației elevilor.

Activitatea 6

Reflecțați asupra motivelor pentru care brutarul, poștașul, preotul, vânzătorul de la magazin, mecanicul auto etc. sunt interesați de educația elevilor și în ce fel sunt ei beneficiari ai educației altora?

Instrucțiuni pentru formator:

În vederea desfășurării exercițiului de reflecție, cursanții sunt împărțiți în grupe de 3 – 5 proveniți de la diferite școli, discută și întocmesc, prin cooperare, lista motivelor și a modalităților prin care factorii sociali sunt interesați și beneficiază de educația/competențele dobândite de elevi.

Timp de lucru – 15 minute. Raportare – galeria posterelor.

Formatorul concluzionează în final, după ce moderează discuțiile pe această temă.



Care sunt pașii de urmat pentru un parteneriat educațional de succes?

1. Stabilirea obiectivelor de urmărit prin intermediul parteneriatului și al activităților ce urmează a fi organizate;
2. Identificarea intereselor școlii din perspectiva rezultatelor vizate;
3. Vizitarea și identificarea instituțiilor/organizațiilor/persoanelor care pot fi atrase către școală (potențiali parteneri);
4. Identificarea intereselor potențialului partener pentru care ar putea fi co-interesat;

5. Stabilirea strategiei de comunicare cu accent pe promovarea beneficiilor educației pentru toți actorii educaționali (potențiali parteneri);
6. Comunicarea, negocierea pentru stabilirea rolurilor și a contribuției fiecărei părți;
7. Identificarea potențialelor riscuri, dar și formularea de măsuri ameliorative;
8. Încheierea parteneriatului bi sau multi-partit concretizat într-un acord/protocol de parteneriat formalizat în scris dacă vizează o succesiune de activități sau verbal, dacă este de scurtă durată;
9. Evaluarea periodică împreună cu partenerul/partenerii a progresului parteneriatului și calitatea rezultatelor/efectelor acestuia.

Când un parteneriat este funcțional?

1. Au fost identificate interese comune ale tuturor partenerilor.
2. Parteneriatul se bazează pe încredere, implicare necondiționată și permanentă, conform regulilor și a responsabilitățile asumate.
3. Comunicarea deschisă și permanentă între parteneri.
4. Derularea transparentă a activităților vizate.
5. Asumarea deciziilor parteneriatului prin consens.

Comunicarea în cadrul parteneriatului



Provocare:

„Comunicarea înseamnă talentul de a înțelege că nu suntem la fel”.

Octavian Paler

Oferim mai jos o posibilă reprezentare a comunicării în cadrul parteneriatului:



În cadrul unui parteneriat, fie el pe termen scurt, destinat derulării unor activități unice (seminar, vizită de studiu la un agent economic, derularea unei activități ecologice, spectacol, serbare școlară etc.), fie pe termen mediu sau lung (organizarea unei serii de întâlniri cu agenți economici din diverse domenii, activități de voluntariat, serie de activități părinți – copii, concursuri, tabere școlare, stagii de pregătire practică etc), comunicarea este elementul care poate conduce la succes sau, dacă este deficitară, atunci va determina insatisfacția beneficiarilor și a partenerilor, conducând la ruperea înțelegerii pe care se fundamentează parteneriatul.

Prezentăm mai jos tipuri de comunicare și exemple ce pot fi luate în considerare:

Comunicare orală	Comunicare scrisă	Comunicare non/ paraverbală
<p>Prezentarea ideii de parteneriat (obiective, rezultate așteptate, resurse necesare);</p> <p>Discutarea progresului în derularea parteneriatului;</p>	<p>Adrese, scrisori de informare, invitații de participare la evenimente, contract/acord de parteneriat, rapoarte evaluative periodice, Prezentări Power Point, comunicate de presă etc.</p>	<p>Limbajul corpului</p> <p>Comunicarea vizuală</p> <p>Expresii psihice care denotă starea de spirit pozitivă, optimistă, sinceră, hotărâtă, gata de acțiune etc.</p>
<p>Prezentarea rezultatelor parțiale beneficiarilor, comunității;</p> <p>Stabilirea unor repere organizatorice;</p> <p>Medierea conflictelor;</p> <p>Negocierea clauzelor, atribuțiilor și a responsabilităților;</p>		

Activitatea 7

Îți propui să organizezi o activitate din domeniul social/educație pentru sănătate/educație ecologică/orice altă activitate menită să contribuie la responsabilizarea elevilor din perspectiva civică. Ești conștient că această activitate, derulată în alt cadru decât sala de clasă, implică costuri, experiență, dar va fi și o modalitate de a ieși din sala de clasă către comunitate. Veți fi văzuți de părinți, vecini, vânzătoarea de la magazin, directorul școlii, alți profesori, alți elevi, polițist, preot...

Pentru a fi sigur de reușita acțiunii, prin formarea la elevi a unor competențe civice, dar și pentru a te asigura de siguranța și sănătatea elevilor tăi, ai avea nevoie de ajutor. La cine apelezi? Negociați, în grupul de lucru constituit de formator, tema acțiunii și proiectați pașii pe care îi veți face până la realizarea unui proiect, în parteneriat. Realizați un poster, alegeți-vă prin negociere raportorul și pregătiți-vă prezentarea pe care o veți face în fața colegiul din grupa de formare.

Indicații pentru formatori:

Timp maxim de lucru – 45 min.

Formatorul va modera prezentările și sesiunile de întrebări și răspunsuri pentru fiecare prezentare în parte.

Care sunt valorile comune care vor fi împărtășite de parteneriat?

- Siguranța elevilor în spațiul școlar tradițional și în alte contexte de învățare;
- Calitatea și adecvarea informațiilor și a exemplelor din viața reală (pe plan personal și profesional);
- Formarea competențelor specifice domeniilor profesionale, pentru a facilita cunoașterea în contexte reale, dincolo de informațiile și exemplele din manuale;
- Sănătatea elevilor și starea de confort, prevenția;
- Implicarea directă a elevilor în propria lor educație pentru stimularea formării competențelor transversale, durabile;
- Completarea componentei cognitive a cunoașterii cu cea acțională și afectivă.

Care sunt factorii care susțin sau dizolvă un parteneriat?

- ✓ Ideologie;
- ✓ Leadership;
- ✓ Putere;
- ✓ Istoric și relații preexistente;
- ✓ Competiție;
- ✓ Resurse;
- ✓ Timp, durată;

Dacă există compatibilitate din perspectiva celor 7 dimensiuni, la nivelul tuturor entităților care formează un parteneriat, atunci există toate premisele pentru obținerea cu succes a rezultatelor așteptate. În cazul în care există diferențe/diferende pe oricare dintre cele 7 dimensiuni, oricât ar încerca entitățile participante, parteneriatul nu va rezista, nu va putea „lucra” pentru obținerea unor rezultate pozitive.



Atenție! Când îți alegi partenerii, fii atent ca să știi foarte bine ce vrei să faci. Care sunt precedentele tale colaborări? Cu cine ai mai colaborat înainte? Ce știi despre noul potențial partener? Ce imagine are în piață? Încearcă să te asiguri că are aceleași valori ale educației ca și instituția ta școlară.

2. Rolul școlii în comunitate



Școala este instituția care oferă un serviciu social, acela de a educa și instrui copiii, prin transmiterea de cunoștințe, formarea de abilități, norme, valori recunoscute și acceptate social. Școala este o instituție care are un sistem intern de organizare, are valori și norme interne, care decurg din specificul activităților sale, sub coordonarea ierarhică a Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, OLSDÎ cu responsabilități în administrarea și managementul educației.

În contextul actual, caracterizat de tendința de extindere a procesului de educație de la organizația școlară către alți agenți educaționali.

Școala este unul dintre cei mai importanți factori din comunitate, care oferă educație explicită, respectiv implicită și determină progresul socioeconomic, ea este un „motor” de dezvoltare a comunității în care funcționează, alături de familie, autorități locale, agenți guvernamentali, organizații non guvernamentale, agenți economici.

În aceste condiții, școlile sunt supuse unor presiuni din partea unor grupuri ideologice locale, sistemelor politice, condițiilor economice, a diverselor tendințe manifestate la nivel local sau global. Calitatea serviciilor furnizate de școală este influențată de mediul în care există, din perspectiva obținerii resurselor necesare (materiale, umane, financiare, informaționale).

Școala funcționează într-un context reglementat la nivel național, de la care se așteaptă furnizarea unor servicii sociale de educație, în concordanță cu profilul absolventului, așa cum este el predefinit în Codul Educației.

Cu toate acestea, școala funcționează într-o comunitate aparte, care are valorile ei, așteptările ei față de profilul viitorilor absolvenți. Cultura, valorile, orientarea socioeconomică a comunității sunt dimensiuni pe care școala trebuie să le aibă în vedere atunci când proiectează

serviciile de educație, pornind de la premisa că școala nu furnizează educație ca un scop în sine, ci educație pentru dezvoltare și progres, atât pentru fiecare individ în parte, cât și pentru comunitatea locală, regională, națională, internațională.



Provocare

De ce educăm așa?

Reflectează și împărtășește-ți opinia cu colegii!

Prin intermediul pârghiilor și al expertizei de care dispune, școala contribuie și la ridicarea nivelului de educație a cetățenilor săi, direct, prin organizarea unor evenimente care au acest scop explicit, dar și indirect prin implicarea actorilor educaționali în activitățile de educație formală sau complementare (non-formală, informală).



Exemple:

a) Școala deschisă pentru comunitate

Școlile pot organiza activități de informare, conștientizare, de completare a educației, extrașcolare, în afara programului școlar formal al școlii.

Pot fi organizate:

- mese rotunde;
- campanii de conștientizare;
- caravana educației;
- puncte de informare și documentare;
- ecologizarea spațiului școlar și a celui adiacent (curte, teren de sport, grădina etc.);
- întâlniri informale cu părinții, agenți economici, reprezentanți ai autorităților locale, reprezentanți ai organizațiilor guvernamentale/non-guvernamentale;



La astfel de activități vor participa elevi, adulți reprezentând actori educaționali din comunitate, inclusiv părinți.

Tema și organizarea administrativă vor fi bine stabilite în prealabil.

Pentru stimularea participării se va face apel la canalele de comunicare considerate cele mai eficiente, având

în vedere specificul comunității, nivelul de instruire al potențialilor participanți.

În afara programului școlar formal, în școală se pot derula activități cu și pentru elevi, în cadru non-formal, informal, sub atenta supraveghere a personalului didactic sau didactic ajutător (cercuri, meciuri, echipa de teatru, brigada artistică, activități sportive etc).

Pot fi organizate activități de alfabetizare digitală a elevilor și a membrilor comunității, în grupuri mixte, eterogene, pentru a stimula comunicarea cu co-vârșnici dar și cu cei de vârstă diferite; experiența și valorile fiecărui participant devine o resursă de educație pentru ceilalți.

Reține

! Mesajul pe care școala îl promovează în situațiile prezentate mai sus este că educația nu se încheie la terminarea programului orar zilnic, ci este un proces continuu, care implică educabilul, către care toți actorii educaționali trimit mesaje constructive, din perspectiva competențelor și a expertizei lor.



b) Vizite de studiu și de cunoaștere efectuate în comunitatea apropiată sau extinsă.

În contextul unei învățări integrate și extinse, profesorul clasei poate organiza vizite, în condiții legale privind organizarea activităților de învățare în alt context de cât sala de clasă, special destinată procesului didactic.

Obiectivul de vizitat urmează a fi în strânsă legătură cu tema unității de învățare, iar derularea efectivă a vizitei presupune parcurgerea unor pași prestabiliți și o metodologie specifică educației non-formală.

Vrei ca elevii tăi să înțeleagă mai bine ce înseamnă să lucreze în domeniul agricol? Du-i într-o vizită la ferma unui agent economic privat; acolo pot vedea personalul care lucrează în condiții reale, cu echipamente și utilaje reale, pot discuta cu fermieri, lucrători în agricultură, inginer agronom etc.



Vrei ca elevii tăi să înțeleagă ce înseamnă să fie reporter media? Du-i în vizită la un furnizor de servicii de informare: ziar, TV, radio. Vor afla dacă au aptitudini, dacă le place și ce presupune pregătirea pentru a deveni ei înșiși persoane ocupate în domeniul media.

Vrei ca elevii tăi să cunoască preocupările, viziunile altor elevi de vârsta lor? Vor socializa și vor încerca să afle răspunsuri la întrebări comune. Du-i în vizită la o școală, pe care o alegi împreună cu ei, cu respectarea unor criterii stabilite de comun acord cu ei. Activitățile derulate în cadrul vizitei vor fi stabilite în concordanță cu obiectivele și competențele pe care le ai în vedere în proiectarea activității. Implică-i pe elevii tăi în organizarea evenimentului.

c) Promovarea ofertei educaționale a școlii

Pentru a atrage atenția asupra activității pe care școala o derulează în și pentru comunitate, cu scopul de a câștiga încrederea acesteia, dar și pentru a-și valida corectitudinea și adecvarea ofertei de servicii educaționale, școala trebuie să își stabilească strategia de promovare și marketing.

O posibilă activitate este organizarea evenimentului „Ziua ușilor deschise”, ocazie cu care se face cunoscută și oferta educațională pentru anul școlar următor. Un astfel de eveniment la proiectarea și derularea căruia este indicat să contribuie și elevii și părinți ai acestora este un bun mijloc de promovare a imaginii școlii, a eforturilor și preocupărilor cadrelor didactice pentru oferirea unei educații individualizate, de calitate, centrată pe formarea de competențe, ca urmare a unei bune cunoașteri a nevoilor comunității, în concordanță cu standardele oficiale.

Cu aceeași ocazie pot fi organizate *atelier tematice* destinate părinților, agenților economici, altor actori educaționali cu scopul aprofundării unor teme de interes local sau general și identificării unor dimensiuni orientative care ulterior vor fi dezvoltate de școală prin identificarea metodologiilor de lucru, a mijloacelor și metodelor de implementare.

Spațiile de acces pot fi decorate cu lucrări ale copiilor, cu standuri echipate cu materiale/produse realizate de copiii sau cu implicarea acestora, în specificul calificărilor/profilurilor de școlarizare care vor fi organizate în anul școlar următor.

Se pot organiza *atelier practice*, ocazie cu care participanții, indiferent de categoria din care fac parte, contribuie în funcție de posibilitățile specifice vârstei și competențelor sale.

Data și programul evenimentului vor fi anunțate public, prin media sau prin materiale de informare elaborate de școală (profesori și elevi) și distribuite de către elevi, ca agenți de promovare.

d) Activități de voluntariat⁶

Pentru dezvoltarea simțului civic prin educarea atitudinii responsabile, școala poate organiza împreună cu elevii acțiuni de ecologizare a unor spații publice (parcuri, locuri de joacă, pădure, cursul unei ape etc), plantarea de arbori și îngrijirea lor, vizite și sprijin pentru vârstnici, acordarea de sprijin copiilor din clase mai mici pentru efectuarea temelor etc. Elevii sunt inițiați în filosofia democrației participative, creându-se premisele pentru un transfer logic și aplicat al achizițiilor provenite din educația formală, non-formală și informală. Voluntariatul este un context de învățare cu impact major în domeniul atitudinilor și valorilor și implică modificarea substanțială a rolurilor celor implicați – elevi și profesori, în egală măsură. Profesorul își dezvoltă calitățile de facilitator, el însuși având posibilitatea să își autoevalueze capacitatea de a-și flexibiliza și extinde competențele educaționale, dincolo de predarea disciplinei pentru care a fost format.

Dacă activitatea de voluntariat se desfășoară într-un cadru pozitiv, lipsit de stresul notelor și al temelor, acest gen de activitate stimulează interesul pentru învățare și produce învățare activă, practică, durabilă, dezvoltând competențe de învățare prin colaborare, din experiența personală precedentă sau a altora, spiritul de echipă. Se dezvoltă cogniția (observare, explorare, investigare), atitudinea reflexivă (autoevaluarea, schimbarea rolurilor, spiritul tolerant, sensibilitatea și stima de sine).

⁶ vezi capitolul 6.3, Voluntariatul, formă de democrație participativă pentru educație

Reține!



Renunțați la atitudinea autoritară, specifică statutului de profesor al clasei de elevi, atunci când organizați și participați la activități de voluntariat. Adoptați atitudinea „fratelui mai mare”, care are experiență și care îl poate îndruma pe elev fără a crea însă atmosfera autoritară de la ora de curs. Există premise să vă cunoașteți elevii și în alte contexte, de viață, să le descoperiți calități, interese, aptitudini pe care nu le-ați remarcat înainte.

Implică în acest tip de activitate de învățare nonformală și părinți ai elevilor, vor petrece astfel timp împreună, altfel decât în contextul familial.

3. Școala și familia – parteneriat educațional fundamental

În activitatea de instruire și educație, școala are ca principal partener, familia elevului. Din studiile existente se vede că o bună relație de colaborare a școlii cu familia influențează progresul școlar al elevului, are efecte pozitive considerabile în privința frecvenței școlii și scăderea abandonului școlar; printr-o comunicare bună cu familia elevului, bazată pe încredere și respect

reciproc, profesorul poate completa „profilul” elevului său, în procesul de cunoaștere al acestuia. Adaptarea și adecvarea metodelor și strategiilor didactice la nevoile și stilurile de învățare ale fiecăruia este un mijloc de asigurarea a unei învățări durabile, eliminarea stresului și obținerea valorii adăugate în educație.

Cele mai bune rezultate se obțin în cazul familiilor în care nivelul de educație este ridicat. Această categorie de părinți, poate fi un sprijin important pentru profesor în coagularea și extinderea interesului pentru educație și în alte familii. În cazul familiilor ai căror copii frecventează școala, gradul de înțelegere și de interes pentru educație este mai mare. Printr-o



bună comunicare cu familia și desfășurarea de activități specifice, părinții pot fi sprijiniți să conștientizeze rolul pe care îl au în educația copiilor lor, să recunoască și să corecteze comportamente și atitudini neconforme în familie, să se implice în activitatea de învățare și formare civică și profesională a propriilor copii.

Pe parcursul formării lor ca adulți, copiii au nevoie de modele, de aceea atitudinile pro-școală, pro-educație ale unor părinți se vor transmite firesc copiilor lor, definind motivația acestora pentru învățare, aspirațiile lor pentru formare academică și carieră.

Pentru formalizarea unui parteneriat autentic, durabil școală – familie trebuie să avem în vedere următoarele dimensiuni:

- educarea părinților pentru înțelegerea și asumarea unui parteneriat cu școala în favoarea propriului copil; educația pro-școală/pro-educație a părinților se poate realiza pe următoarele paliere:
 - familii care încă nu sunt părinți – prin organizarea unor cursuri educație sexuală, educația pentru viața de familie etc.;
 - familii care au deja copii, chiar înainte ca aceștia să intre în sistemul de învățământ, în funcție de vârstele copiilor, de nevoile lor – prin organizarea de cursuri privind îngrijirea și educarea copiilor mici, educație pentru sănătate, dezvoltarea psihologică a copiilor, comunicarea între generații – părinți, copii, adolescenți, elemente de drepturi ale copilului, obligații și drepturi ale părinților etc.;
- modalități de punere în practică a relației școală-familie:
 - ședințe periodice cu părinții, referitor la aspectele globale ale clasei – conduită, rezultate, climat educațional, frecvență, participare etc.;
 - discuții individuale cu părinții, referitor la conduita individuală, progres sau regres școlar, preocupări, semnale privind lipsa sau existența unor preocupări pe care părinții trebuie să le afle;
 - activități educative comune elevi – părinți;
 - asociația/comitetul/consiliul de părinți;
 - acțiuni de tipul „Cum progresează copilul meu?”;
 - furnizarea de servicii organizate de școală singură sau în parteneriat cu ONG-uri specializate, pe teme de sănătate, sport, consiliere parentală, consiliere de familie;
 - activități de remediere școlară, alfabetizare digitală etc.;
 - organizarea de excursii, activități de educație prin teatru, activități de voluntariat.

Eficiența comunicării cu familia prin identificare barierelor de comunicare și oferirea de soluții pentru depășirea acestora

În ceea ce privește eficiența comunicării cu familia, cei mai mulți dintre profesori își exprimă anumite rezerve. În comunicarea eficientă cu familia, profesorii întâmpină o serie de bariere, pentru care, în special cadrele tinere, nu sunt întotdeauna suficient pregătite.

Din perspectivele unei educații moderne, profesorului îi revine sarcina de a dezvolta relații de colaborare cu părinții elevului, transformându-i pe aceștia în aliați.

Principalele cauze ale acestor bariere, pot fi: lipsa unei ascultări active, ascultarea afectivă, rezistența la critică, o percepție selectivă și subiectivă, bariere de limbaj și culturale, alegerea locului și a momentului oportun pentru comunicare, obținerea informațiilor prin manipulare discretă.

Ne propunem în rândurile ce urmează, să oferim soluții pentru a îmbunătăți și a corecta eventualele bariere în comunicarea cu familia.

- ✓ **Problemele de ascultare** – de multe ori, cadrul didactic pornește de la concepția greșită că el are doar rolul de a comunica familiei problemele întâmpinate de elev. Astfel, profesorul presupune că o bună comunicare se poate reduce doar la transmiterea informațiilor și a opiniilor personale. Ascultarea activă, poate fi o bună soluție pentru obținerea unei comunicări eficiente.
- ✓ **Ascultarea afectivă** – impresia transmisă de un părinte, printr-o formulare puternic afectivă, poate determina o percepție viciată asupra mesajului, care poate situa profesorul într-o poziție inferioară față de acesta.
- ✓ **Rezistența la critică** – este unul din obstacolele cele mai frecvente dar și cu un grad mai mare de dificultate în depășire, prin obținerea unui feedback nefavorabil. Atunci când profesorul trebuie să gestioneze situații manageriale foarte complicate, dar se izbește de critica unuia sau mai multor părinți, dezvoltarea acestor relații nu se poate baza pe neadevăruri, lingușiri sau duplicitate, ci doar pe adevăr comunicat cu sinceritate și bun simț, pentru ca relația dintre părinte și cadrul didactic să fie una eficientă.
- ✓ **Percepția selectivă și subiectivitatea** – volumul mare de informație transmis de părinte impune ca profesorul să aibă o bază reală pentru a decide tipul de reacție față de acesta. Tendința profesorului de a vedea selectiv doar acele informații pe care dorește să le vadă, poate duce la ignorarea acelor elemente concrete care nu se potrivesc imaginii cu care acesta intervine în „ecuația relaționară”. În astfel de situații, cadrul

didactic trebuie să facă apel la abilitățile de a interacționa cu părinții prin recunoașterea aspectelor problematice ale unei abordări subiective.

- ✓ **Bariere de limbaj – inadvertențele de limbaj**, pot constitui de asemenea bariere în calea comunicării profesor – părinți. Un limbaj neadecvat nivelului de instrucție a părintelui, prin exprimări presărate cu elemente psihopedagogice sau neologisme, cu un stil prețios de exprimare poate conduce la situații de neînțelegere suficientă din partea părinților. În acest caz, este recomandat un limbaj cât mai simplu, cu termeni uzuali, adaptat interlocutorului, reprezintă soluția optimă înlăturării unui astfel de blocaj.
- ✓ **Bariere culturale** – reprezintă de asemenea factori frecvenți ai neînțelegerilor părinți-cadru didactic, mai ales când părintele se simte inferior în fața acestuia. Profesorul este perceput ca un personaj care posedă un ascendent de cultură, motiv pentru care, el nu trebuie să accentueze aceste discrepanțe, prin efortul de a transforma comunicarea într-un raport echitabil cu părintele.
- ✓ **Alegerea locului și a momentului** – pentru a invita părinții să-și exprime punctele de vedere și nevoile, spațiu, contextul, reprezintă repere în realizarea cadrului optim de comunicare cu părinții.
- ✓ **Obținerea informațiilor prin manipulare discretă** – uneori, cadrele didactice în discuții mai ales cu unii părinți inhibați, au tendința de a prezenta un anumit caz, comun întregului colectiv de părinți. Atunci când „problema” este reproșată într-un cadru organizat, impune profesorului o conduită informațională mai atentă pe viitor.

Activitatea 8

Identificați din interacțiunile dumneavoastră directe cu părinții, barierele de comunicare cele mai frecvente cu care v-ați confruntat și relațați soluțiile proprii aplicate. Propuneți noi variante optime depășirii acestor bariere.

.....

.....

.....

.....

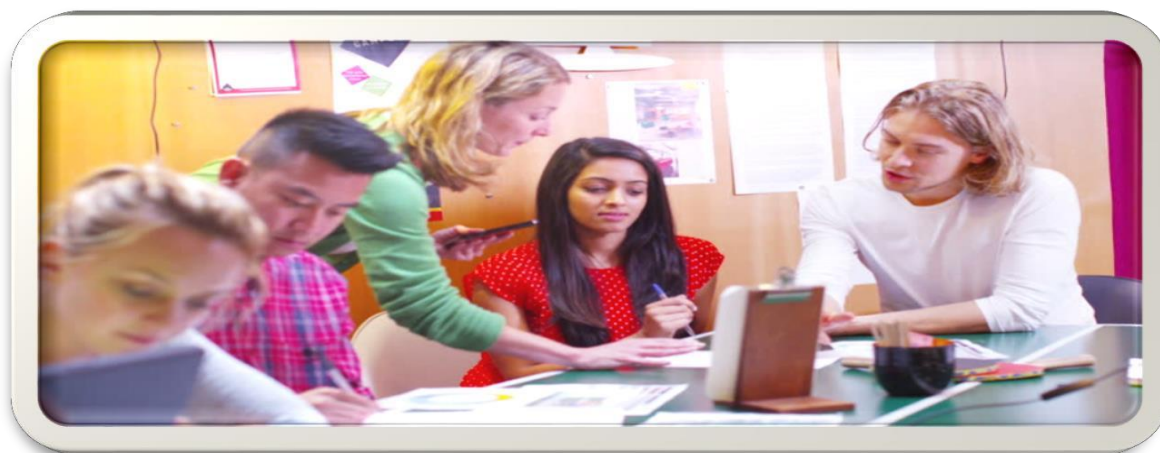
Indicații pentru formatori:

*Activitatea se desfășoară individual – maxim, 15 minute
Formatorul moderează discuțiile finale și concluzionează pe baza rapoartărilor cursanților.*

Mijloace de comunicare recomandate în relația cu familia

Odată cu introducerea reformei în învățământ, parteneriatul școală-familie, rămâne un deziderat, amintit în orice program, dar cu o aplicabilitate încă redusă. Clasicele ședințe cu părinții, rămân, din păcate, unul dintre cele mai folosite forme de comunicare între școală și familie. În ciuda eforturilor depuse de profesori, rămân întotdeauna părinți care nu se prezintă la ședințe, care nu pot fi găsiți la telefon, sau nu răspund în niciun alt fel solicitărilor venite din partea profesorilor. Ei reprezintă segmentul de părinți „foarte ocupați”, lipsiți de acea motivație intrinsecă în menținerea unui dialog școală-părinte. În astfel de situații, nu de puține ori întâlnite, cadrul didactic e sfătuit să nu renunțe la demersul său, continuând efortul de a stabili un contact real între școală și familie. Atitudinea recomandată este una pozitivă, susținută de trimiterea de note către părinți, prin evidențierea în primul rând a calităților elevilor, a progresului realizat de aceștia, a rezultatelor favorabile obținute în orice demers educativ.

Comunicarea părinților cu școala se poate realiza prin trimiterea de note scrise către părinți, trimiterea de scurte „rapoarte” lunare despre activitatea elevilor, discuții telefonice, prin poșta electronică, pe rețele de socializare cu părinții, participarea la ședințe semestriale, inclusiv virtuale, pentru părinți, participarea la sesiunile de evaluare a elevilor, precum și la formularea obiectivelor de dezvoltare, cel puțin de două ori pe an. Realizarea de vizite la școală din inițiativa directă a părinților sau la invitația profesorilor, efectuarea de vizite la domiciliul elevilor, participarea la activitățile școlare, respectiv extrașcolare (serbări, excursii, vizite, concerte etc.), participarea la activități științifice, cursuri, sesiuni de comunicări.



Școlii îi revine sarcina de a extinde colaborarea cu părinții în toate aspectele care contribuie la realizarea cerințelor și acțiunilor pedagogice, în scopul susținerii elevilor în procesul de educație.

Pentru întărirea parteneriatului școală-familie, în afara ședințelor cu părinții, este recomandată utilizarea altor forme de comunicare cu părinții, cum ar fi:

- consilierea cu părinții în situația unor rezultate mai slabe, probleme de comportament, prevenirea eșecului școlar etc.;
- convorbirile telefonice, utilizate în situația în care timpul nu permite o întâlnire directă;
- întocmirea unei fișe a elevului care să conțină aspecte importante ale rezultatelor școlare și în care accentul să cadă pe lucrurile pozitive din activitatea elevului, demers care are menirea de a încuraja atât părintele cât și elevul, în egală măsură, fiind deja demonstrat faptul că aprecierea și întărirea comportamentelor pozitive este mult mai eficientă decât pedepsirea celor negative;
- elaborarea unui caiet de comunicare diriginte-părinte, care să conțină atât progresele cât și eventualele lacune asupra cărora trebuie intervenit (caietul poate conține note atât din partea dirigintelui, cât și din partea părintelui sau a altor profesori);
- instituirea de grupuri de comunicare pe Viber, WhatsApp, Telegram etc.

Acest penultim mijloc de comunicare este deosebit de eficient mai ales la clasele primare și gimnaziu, când implicarea părintelui în activitățile școlare este esențială.

Cu siguranță, există și alte posibile mijloace de comunicare, a căror alegere se face în funcție de situația concretă din fiecare caz, de caracteristicile personale și, de ce nu, de creativitatea dumneavoastră!

Activitatea 9

Identificați din experiența dumneavoastră directă, minim două mijloace de comunicare cu Familia, inclusiv cu ajutorul TIC, pe care le-ați utilizat și care și-au dovedit utilitatea. Descrieți succint alegerile dumneavoastră și relatați efectele obținute.

.....

.....

.....

.....

Pentru a-și atinge obiectivele oricare dintre tipurile de activități enumerate mai sus trebuie să fie bine pregătită, astfel încât să contribuie la creșterea încrederii părinților în școală, la valorizarea educației, promovarea valorilor culturale locale, a experienței participanților. Odată ce tema și activitățile sunt identificate și proiectate, inclusiv sub aspect financiar, inițiativa școlii

trebuie promovată, astfel încât toți cei interesați sau de participarea cărora școala este interesată să fie informați. Se poate face apel și la comunicarea scrisă (scrisoare de invitație), comunicarea vizuală (poster, pliante etc), media etc.

Parteneriatul școală-familie este un context propice pentru a ridica și nivelul cultural și educațional al familiei elevului, prin instruirea părinților despre modul în care îi pot sprijini pe copii, acasă, în realizarea temelor, studierii unor materiale de aprofundare, extindere de cunoștințe și exprimarea deschisă a posibilității de a le acorda suport, la nevoie.

Activitatea 10

Realizați un proiect destinat organizării și derulării unei activități care are ca scop creșterea încrederii părinților în școală, mediul în care elevii petrec cel mai mult timp, când nu sunt în familie.

Urmărește structura de mai jos:

- ✓ titlul generic al activității;
- ✓ data/durata;
- ✓ scopul;
- ✓ obiectivele;
- ✓ resursele necesare;
- ✓ filmul – activități, cronologie, durată, responsabili;
- ✓ monitorizare;
- ✓ repartizarea atribuțiilor partenerilor (dacă e cazul);
- ✓ rezultate așteptate;
- ✓ raport post eveniment;
- ✓ valorificarea rezultatelor/efectelor acțiunii.

Indicații pentru formatori:

*Timp de lucru: 10 ore (activitate la distanță); consiliere și feedback: 2 ore.
Formatorul poate propune lucrul individual sau în grupuri de 3 – 4 persoane. Fiecare persoană trebuie să își identifice rolul și atribuțiile astfel încât Proiectul final să poată fi asumat de toți cei care au contribuit. Fiecare proiect va fi prezentat grupului de cursanți, se vor face discuții, se pot face propuneri, completări. Proiectul elaborat va fi parte a portofoliilor celor care au contribuit.*

Este știut faptul că succesul copiilor depinde fundamental de armonizarea demersurilor școlii și ale familiei, pentru obținerea unei continuități în educație și asigurarea unui climat educațional motivant, securizat și optim din perspectiva potențialului copilului, nu numai în spațiul școlar, ci și în mediul familial. O relație bună, bazată pe încredere și recunoaștere a importanței fiecărei părți pentru parcursul educațional al copilului presupune stabilirea unui mod real de colaborare între profesori și părinți, dincolo de relațiile formale, stabilite prin regulamente și norme interne. Într-o școală care valorizează relația cu familia și o dezvoltă în folosul copilului, se organizează cursuri, activități educative menite să sprijine depășirea unor modele culturale rigide, învechite, existente uneori în familii, cu predilecție în mediul rural sau urban periferic, slab dezvoltat. Se asigură în acest mod responsabilizarea părinților pentru sprijinirea unei educații moderne, responsabilitate asumată doar în condițiile conștientizării nevoii și specificului educației adecvată unei societăți dinamice, a unor tendințe și tentații specifice societății bazată pe cunoaștere digitală.

Părinții sunt cei care pot contribui substanțial la promovarea unei educații pentru libertatea de opțiuni, participarea la decizii, gândire critică, libertatea de exprimare, rezolvarea de probleme, în detrimentul desconsiderării opiniei copilului, manifestarea unei autorități excesive, lipsă de independență, necunoașterea drepturilor și a obligațiile specifice vârstei.

Succesul în parcursul educațional al copiilor, care de regulă, este asumat NUMAI de școală, ține și de modul în care școala știe să creeze oportunități pentru părinți de a participa activ și efectiv la viața școlii, element esențial în creșterea încrederii părinților în deciziile școlii și a motivației de a avea copii educați mai bine decât ei.

Școala, prin cadrele didactice, și nu numai, trebuie să informeze familia, dar și să accepte, și chiar să încurajeze exprimarea opiniilor părinților, să valorizeze calitățile și competențele părinților, să sprijine familiile aflate în dificultate; pentru asta școala este cea care trebuie să găsească modalitățile concrete de educare și atragere a părinților, ca prieten critic”, de partea sa.

Reflectează!

Ai o relație de colaborare cu familiile elevilor tăi? Ești sigur că ai făcut tot ce se poate pentru a-i implica pe membrii familiilor elevilor tăi în viața școlii?



Parcurge lista de itemi de mai jos, reflectează sincer și planifică-ți pașii următori pentru a te asigura că poți conta pe implicarea părinților:

- este reglementată la nivelul școlii relația și colaborarea cu familia elevilor?
- la nivelul clasei tale, îi informezi pe părinți în legătură cu progresul cognitiv și comportamental, afectiv al copiilor lor?
- îi consulți pe părinți în luarea deciziilor educaționale la nivelul clasei?
- îi implici pe părinți în alegerea deciziilor la nivelul clasei?
- întocmești trimestrial scurt raport cu aprecierea progresului fiecărui elev pentru a-l transmite părinților?
- te întâlnești cu o periodicitate constantă, cu părinții? (consultări individuale, ședințe la nivel de clasă)?
- organizezi activități non-formale comune elevi – părinți?
- ai pregătit cutia poștală destinată mesajelor părinților?
- ascuți opiniile și propunerile părinților? Le notezi în agenda ta?
- valorifici calitățile și capacitățile unora dintre părinți în scop educațional?
- îți pregătești întâlnirile cu părinții?
- organizezi spațiul ședinței cu părinții astfel încât să facilitezi comunicarea, egalitatea participanților?
- ți-ai planificat întâlniri individuale cu părinții elevilor tăi? (întâlniri de 10 – 15 minute)?
- îi informezi pe părinții elevilor tăi în legătură cu proiectele școlii?
- ai o atitudine pozitivă, deschisă, sinceră, în relația cu familiile elevilor?
- ești capabil să îți controlezi atitudinea pentru a nu fi una autoritară, superioară, rece, distantă?
- ceri feedback de la părinți referitor la activitățile la care au participat?
- organizezi sesiuni de instruire a părinților pe teme de interes cum ar fi: educația pentru sănătate, inteligența emoțională, comunicarea în familie, educație pentru familie, civism, conflictul între generații etc.?
- creezi oportunități pentru întâlniri informale la care participă și părinți, alături de elevi? (vizite, excursii, petreceri);
- inițiezi și facilitezi participarea părinților sau fraților mai mari ai elevilor la activități educaționale la care îți pot acorda suport?

La sigur ai făcut și alte lucruri... Dacă da, pe acelea te rugăm să le scrii mai jos pentru a le împărtăși altora.

.....

.....

.....

.....

.....

Reține!

Când școala colaborează strâns cu familia elevului, acesta va avea succes nu doar la școală, ci și în viață. De fapt, cel mai important indicator de succes pe care îl poate atinge un elev în școală, nu este venitul sau statutul său social, ci rolul pe care îl va avea în comunitatea din care face parte. (Henderson and Berla, 1994).



Contribuția părinților va fi orientată cu prioritate spre:

- *crearea acasă a unui climat care să încurajeze învățarea;*
- *formularea de expectanțe ridicate, dar realiste pentru carierele copiilor lor;*
- *implicarea lor înșiși în educarea copiilor lor, acasă, la școală și în comunitate.*

4. Cultura organizației școlare și parteneriatul educațional

4.1. Cultura organizației școlare. Repere teoretice



Provocare:

Este școala o organizație?

Expresia “*cultură organizațională*” descrie o categorie largă de modalități de influențare a comportamentelor în cadrul organizațiilor.

Termenul „*cultură*” provine din limba latină unde însemna la început cultivarea pământului și ulterior, în Renaștere, cultivarea spiritului. Cu timpul a ajuns să definească realizări intelectuale (ansamblu de produse intelectuale).

În antropologie, Eduard Tylor (1871) a definit cultura ca ansamblu de valori, rituri, credințe, tabu-uri și a ajuns la analiza culturii populare. Mai târziu au apărut sintagme precum cultura civică, cultura politică, cultura organizațională, cultura de masă etc.

Până în anii '70 ai secolului trecut, tendința teoreticienilor era să arate că organizațiile sunt foarte dependente de mediul lor; subliniind necesitatea ca organizațiile să se adapteze la mediul lor și dificultățile acestei adaptări. Prin noțiunea de cultură organizațională a fost valorizată în organizație dimensiunea sa umană; formată din indivizi diferiți, cu nevoi diverse, care sunt implicați în organizație, care, la rândul ei, are un trecut, o istorie, eroi, mituri, povești și legende, dar și un set de valori proprii, care reglează comportamentul indivizilor din interiorul ei, oricât de diferiți ar fi.

Preocupările pentru înțelegerea acestui fenomen își au originile în cercetările lui Mayo și Barnard în anii '30 din sec. XX, dar cei care îl aduc în atenție sunt Peters și Waterman prin lucrarea lor din 1982 devenită foarte cunoscută, “*In Search of Excellence*” – *În căutarea excelenței*.

În ansamblu, există două niveluri de cultură organizațională , cel **vizibil** sau exterior și cel **din profunzime**, din interior.

Nivelul exterior se observă cel mai ușor, parte din elemente fiind observabile la primul contact pe care o persoană din afara organizației o are cu aceasta.

Cultura organizațională vizibilă poate fi definită ca un complex specific de:

Modele comportamentele – modul de salut, de raportare la colegi, la elevi, la părinți, vizitatori, reprezentanți ai autorităților locale etc.

Mituri – referiri la istoria organizației, la epocile ei de început, creând o imagine ideală a ei; descriu comportamentul managerilor, ascensiuni sociale spectaculoase, se referă la modul cum se efectuează schimbarea, la alegerea colaboratorilor.

Tabuuri – se referă la interdicții (acțiuni, persoane, simboluri etc. care nu sunt permise sau despre care nu se vorbește).

Povești – se inspiră din realitatea imediată a organizației și redau fidel ideea de bază.

Legende – sunt narațiuni bazate pe un eveniment adevărat, în care realitatea este deformată pentru a sublinia o idee.

Simboluri – pot fi cuvinte, gesturi, fotografii, obiecte, embleme, declarații, rapoarte anuale, clădiri, halate, insigne etc. care poartă un anumit înțeles numai când sunt recunoscute ca atare de cei ce împărtășesc cultura.

Sloganurile – ce exprimă sintetic crezul și valorile organizației.

Eroi – sunt persoane reale sau imaginare, care trăiesc sau nu, ce devin modele de comportament (fondatorii unor organizații devin adesea eroii ei).

Ritualuri – sunt activități colective, planificate, inutile din punct de vedere tehnic pentru atingerea scopului final, dar care într-o cultură sunt considerate esențiale din punct de vedere social.

„Jargonul” – un limbaj specific fie unei anumite categorii profesionale fie unei organizații.

Vestimentația – modul în care se îmbracă profesorii pentru activitatea la clasă sau alte activități, existența uniformei pentru elevi.

Reflectează!

Care dintre dimensiunile de mai sus sunt caracteristice școlii tale?



Activitatea 11

Cursanții se împart în 4 grupe.

Etapa 1

1. în grup fiecare membru își descrie elementele culturii organizaționale vizibile pentru școala sa.
2. se notează, sintetic, pe un poster/document pe calculator aceste elemente.
3. se identifică și alte elemente ce pot fi luate în considerare la descrierea părții vizibile.

Etapa 2

Prezentări în plen, urmate de comentarii și discuții.

Reflectează!

Care din elementele culturii organizaționale din școala ta este complet diferit de al școlilor colegilor de grup? Cum poți valoriza acest aspect pentru menținerea/îmbunătățirea climatului organizațional? Ce element de cultură organizațională prezentat de colegi în plen ți-a plăcut? De ce? Ar putea fi introdus și în școala ta?



4.2. Despre valorile școlii și cultura organizației școlare

Nivelul profund, din interior, al culturii organizaționale, constă din **valori** ce stau la baza credințelor care influențează comportamentul și dau naștere la aspecte ale culturii exterioare.

Valorile sunt esențiale pentru cultura unei organizații puternice și deseori sunt făcute publice în declarații oficiale de misiune și scop. Lor li se conferă și o valoare simbolică în timp, iar simbolurile se traduc în “metafore” specifice organizației, în limbaj specific care utilizează aceste valori pentru a descrie evenimente specifice organizației.

Valorile sunt opțiuni prin care se preferă o anumită stare a lucrurilor în locul alteia, ce orientează modul de acțiune al organizației în raport cu antinomiile:

- ✓ rău – bine;
- ✓ murdar – curat;
- ✓ urât – frumos;
- ✓ nefiresc – natural;
- ✓ anormal – normal;
- ✓ irațional – rațional etc.

Valorile permit fiecăruia să evalueze ce este bine și ce este rău, să analizeze lucrurile și să acționeze. Valorile rezultă din experiența individului în cadrul grupurilor cărora le-a aparținut, nu sunt o reproducere a valorilor colective ale grupurilor, ci un mod propriu de a gândi, analiza și acționa. Nu ne putem imagina o decizie, un comportament, o acțiune la nivelul unității de învățământ care nu se referă la un cod de valori exprimând concepția despre bine și rău a celui ce conduce sau execută.

Există două tipuri de valori: valori declarate și valori operaționale, cele două nefiind întotdeauna identice:

- ✓ **valorile declarate** sunt conținute în proiecte, discursuri, pentru că arată care sunt politicile sau sentimentele de moment sau problematica dominantă a organizației. Ele interesează tocmai pentru că arată toate acestea;
- ✓ **valorile operaționale**, care se regăsesc în deciziile, strategiile și modurile de funcționare efective.

Printre valorile profunde se situează pe loc important **prestigiul**, acel ceva infailibil ce se construiește în timp, prin efort și dăruire a generații întregi de cadre didactice și elevi, care după ani, deveniți personalități importante ale culturii, științei, sportului, tehnicii și vieții publice care au menținut legătura cu școala care i-a format și care au devenit modele pentru generațiile

următoare de elevi ai școlii. Celebrrările organizate cu ocazia împlinirii unui număr de ani de la absolvire a foștilor elevi sunt elemente importante ale culturii organizaționale ale școlii. În plus, în arhivele școlilor cu tradiție, cu existență ce se întinde mult în timp, unele deja centenare, se găsesc mărturii despre numeroase familii care, generație după generație au respectat o tradiție a familiei de a urma aceeași școală.

Pentru aceste școli, care au menținut treaz în timp viziunea, spiritul și dedicația prestigiul este dublat și de **notorietate**. Există însă și școli care, fără a avea vechime și prestigiu, au notorietate, datorită unor rezultate remarcabile obținute de elevi și cadre didactice.

Norme - reprezintă reguli specifice de comportament. Ele se referă la relațiile cu alte grupuri, la relațiile din cadrul grupului, la inovare, la libertatea fiecărui individ. Ele pot să fie formalizate începând cu sistemul legislativ și terminând cu regulamentele interne, sau pot să fie informale despre "ce se cade" sau nu în relațiile interpersonale sau inter grupuri.

Credințele - faptul de a crede în adevărul unor lucruri, sunt valori puternic internalizate, cu rol important în dirijarea comportamentului individual.

Reprezentările - se referă la modul în care membrii organizației își imaginează și figurează concepte, roluri, modele considerate ca exemple.

Atitudinile – ca modalități de raportare individuală față de anumite laturi ale vieții sociale și față de propria persoană.



Setul de valori, atitudini, credințe, norme comune, reprezentări pot fi explicite sau implicite. Persoanele dintr-o anumită cultură organizațională pot fi sau nu conștiente de modul în care sunt influențați de respectiva cultură sau care îi sunt elementele componente.

Ele spun anumite povestiri despre membrii prezenți sau foști membri ai organizației, despre anumite evenimente importante din viața organizației, se comportă într-un anumit mod, în primul rând pentru a stabili mai ușor relații cu ceilalți membrii.

Cultura organizațională școlară ia în considerare șase **orientări**:

- ✓ orientarea spre **proces/rezultate**;
- ✓ orientarea spre **sarcină/persoane** – a fost descrisă de Blake și Moun-ton prin grila managerială (vezi modulul *Elemente de management educațional*). Ei considerau că eficiența organizației apare dacă se acordă o atenție ambelor aspecte;
- ✓ identificarea cu **organizația/profesia** – are loc dacă ea are în vedere viitorul elevului (proiectarea carierei);
- ✓ **deschiderea** sistemului „școală” către un sistem dinamic de valori într-o societate în permanentă schimbare;
- ✓ **gradul de control** – într-o organizație controlul poate fi puternic sau slab.

Activitatea 12

Reflec-tează asupra modului în care o bună relație școală – familie influențează într-o școală cele 6 dimensiuni descrise mai sus.

Motivează, pentru fiecare dimensiune, modul și mijloacele prin care părinții pot influența dezvoltarea fiecăreia dintre ele.



.....

.....

.....

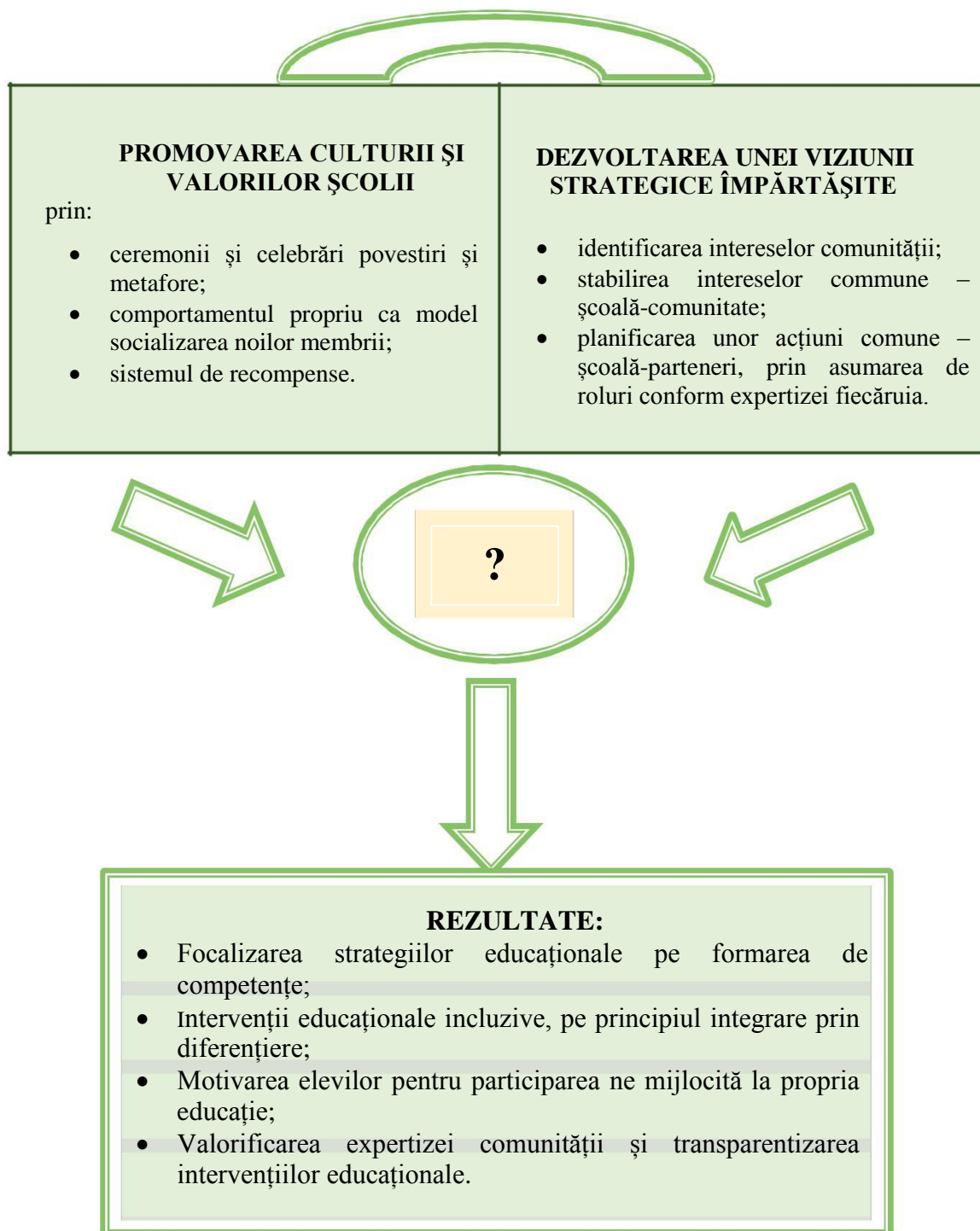
.....

.....

.....

.....

.....



Reflectează!

Înlocuiește semnul “?” din diagrama de mai sus cu un cuvânt/ sintagmă care ți se pare potrivită.



4.3. Bariere în parteneriatul școală-familie

În cele mai multe cazuri, părinții cu venituri mici participă mai puțin la activitățile școlii decât cei cu situații financiare bune. Numim motivele pentru care această realitate se întâlnește cu mare frecvență, bariere în parteneriatul școală – familie. Sintetic, acestea sunt:

- bariere materiale, de natalitate: dispun de resurse financiare limitate sau insuficiente, au dificultăți legate de transport, responsabilitatea de a crește mai mulți copii, grija pentru persoane vârstnice pe care le au în îngrijire;
- bariere psihologice: au un nivel scăzut de educație, care determină lipsa/insuficiența încredere în valorile școlii, ale educației, lipsa încrederii în propriile capacități datorată lipsei de educație, percepția conform căreia părinții nu se consideră capabili de a-și ajuta copiii în activitățile de învățare;
- bariere determinate de cultura organizației școlare: atitudinea cadrelor didactice (autoritate și superioritate manifestate deschis și fără echivoc, percepția aproape generalizată a acestora că părinții cu venituri mici nu sunt interesați de educația copiilor lor, subaprecierea, din nou aproape generalizată, a eforturilor și capacităților și interesului părinților pentru educația copiilor lor) și climatul educațional lipsit de toleranță, în care diferențele culturale și educaționale dintre personalul didactic și părinți se adâncesc.

Activitatea 13

Care sunt, în opina ta, strategiile prin care părinții pot fi atrași alături de școală, în vederea creșterii motivației pentru educație și implementarea cu succes a conceptului de învățare durabilă și de calitate?

Indicații pentru formator:

*Formatorul va adresa sarcina de lucru individual sau în grup, în funcție de obiectivul prioritar – reflecție sau comunicare și lucru în echipă?
Timpul alocat: maxim, 20 min. Se finalizează cu raportare, dezbateri și concluzii ale formatorului.*

5. Școala, organizația care învață și produce învățare

5.1. Ce este organizația care învață?

Conceptul de organizație care învață a fost creat de către Peter M. Senge, profesor de management la Massachusetts Institute of Technology și prezentat în cartea sa *The Fifth Discipline*, apărută în 1990. Datorită contribuțiilor deosebite în dezvoltarea managementului aplicat el a fost inclus în anul 1999 de către *Journal of Business Strategy* printre cele 24 de personalități ale secolului al XX-lea care au avut cel mai mare impact asupra modului de orientare a afacerilor.

Conform concepției lui Peter M. Senge, „organizația care învață“ (*learning organization*) este aceea în care membrii organizației își dezvoltă în mod continuu împreună capacitatea de a obține rezultatele pe care le doresc, în care sunt dezvoltate și cultivate noi modele de gândire, în care aspirațiile comune sunt adoptate în mod liber.



Organizațiile care învață pornesc de la ideea că învățarea continuă este apreciată și prețuită. Conform opiniei lui Peter Senge, „organizația care învață“ este caracterizată prin cinci dimensiuni:

- gândire sistemică – fiecare din membrii organizației își cunoaște sarcinile proprii și înțelege modul în care acestea interacționează cu sarcinile celorlalți în activitatea organizației ca un întreg;
- măiestrie personală – fiecare membru al organizației este preocupat de dezvoltarea competențelor profesionale și personale pentru realizarea sarcinilor ce-i revin;
- modele mentale – construirea în mod deliberat și explicit de modele mentale care să precizeze ceea ce membrii organizației trebuie să facă și/sau să devină;
- existența unei viziuni comune – permite fiecărui membru să acționeze pentru transpunerea ei în practică;
- învățarea în echipă – organizația furnizează permanent oportunități de învățare pentru membrii ei în scopul atingerii obiectivelor organizaționale, toți membrii organizației lucrează împreună, concep împreună soluții de rezolvare a noilor probleme și le aplică tot împreună.

Peter Senge propune (în lucrarea deja citată) implicarea membrilor organizației în dezvoltarea ei ca organizație care învață convingându-i că:

- problemele de astăzi derivă din soluțiile date în trecut;
- schimbarea bruscă determină o reacție puternică din partea sistemului;
- comportamentul sistemului evoluează bine înainte de a evolua în rău;
- ieșirea dintr-o situație nefavorabilă prin metode nepotrivit alese te întoarce în aceeași stare;
- “tratamentele” folosite sunt uneori mai rele decât „boala”;
- rezolvarea mai rapidă a unei situații cere întâi timp de gândire a soluțiilor;
- cauza și efectul nu se succed imediat în cazul proceselor complexe;
- schimbările mici pot produce rezultate mari;
- se poate obține un beneficiu bun, dar nu dintr-o dată;
- divizarea unei entități din organizație nu duce, automat, la apariția de entități separate funcționale.

Competența organizației este dată de suma de cunoștințe existente la nivelul organizației. Ea se bazează pe competențele individuale, pe competențele proprii organizației și pe capacitatea ei de a realiza sinergia acestora. În afară de cunoștințele individuale, organizația posedă cunoștințe ale generațiilor trecute. Acestea sunt materializate în regulamentele folosite, în structurile organizaționale existente, în mijloacele disponibile pentru o activitate, în practici, în paradigmele culturale, în standardele interne, în utilajele folosite etc.

5.2. Modalități de învățare în organizații care produc învățare

<i>Studiu individual</i>	
<i>Transmitere unilaterală de cunoștințe către membrii (de regulă tehnice, corelate cu domenii specifice) din partea unui expert</i>	
<i>Transmitere de cunoștințe către membrii (de regulă tehnice, corelate cu domenii specifice) din partea unui expert, combinată cu sesiuni de întrebări de la participanți și răspunsuri din partea expertului</i>	
<i>Combinarea transmiterii de cunoștințe din partea expertului cu aplicații individuale</i>	
<i>Accent pus pe învățarea în cadrul grupului prin organizarea de ateliere de lucru (workshops) la o tematică dată sub coordonarea unui formator</i>	
<i>Implicarea membrilor organizației în identificarea propriilor nevoi de formare și organizarea de sesiuni de formare ce includ și ateliere de lucru pe baza unora din nevoile identificate sub coordonarea unui formator</i>	
<i>Implicarea membrilor organizației în identificarea nevoilor de formare ale grupurilor și organizarea de sesiuni de formare ce includ și ateliere de lucru pe baza unora din nevoile identificate sub coordonarea unui formator</i>	
<i>Implicarea membrilor organizației în identificarea nevoilor de formare ale grupurilor și organizarea de sesiuni de formare ce includ și ateliere de lucru pe baza unora din nevoile identificate sub coordonarea unui formator ce facilitează “învățarea unii de la alții” între participanți</i>	
<i>Implicarea membrilor organizației în identificarea nevoilor de formare ale grupurilor și organizarea de sesiuni de formare împreună cu participanți din organizații similare ce includ și ateliere de lucru pe baza unora din nevoile identificate sub coordonarea unui formator ce facilitează “învățarea unii de la alții” între participanți</i>	

Activitatea 14:

Care dintre modalitățile de învățare prezentate mai sus pot fi utilizate cu succes în educarea părinților, pentru a le dezvolta acestora motivația pentru învățare? Tu pentru care optezi? Cum ai făcut alegerea?

Reflectează!



“În fiecare dimineață, în Africa neagră, când răsare soarele, se trezește o gazelă. Ea știe că va trebui să alerge mai repede decât cel mai rapid leu... altfel acesta o va omori.

În fiecare dimineață, în Africa neagră, când răsare soarele, se trezește un leu. El știe că va trebui să alerge mai repede decât cea mai încetă gazelă... altfel va muri de foame”.

Activitatea 15

Școala e o organizație care învață. Cei asupra cărora se răsfrânge învățarea sunt elevii. Dar cine îi învață? treci în revistă toți factorii educaționali interni și externi. Aceștia nu învață? Construiește o reprezentare grafică, intuitivă în care indică sensul învățării.

6. Proiectele școlii derulate în parteneriat (extrașcolare). Exemple de bune practici

6.1. Proiectul, context de învățare

Proiectele educaționale au ca bază de pornire premisa că educația de calitate presupune aplicarea diversității prin abordarea diferențiată, prin inițierea unor proiecte în derularea cărora să fie implicați elevi, profesori de diferite specialități, alți parteneri educaționali, începând cu părinții, societatea civilă și comunitatea, inclusiv prin autoritățile publice și asociații, companii, ONG –uri, instituții publice, etc. Scopul principal este implicarea cât mai activă a celor angrenați în activități specifice aceleiași tematici comune la nivel de parteneriat. Este important ca tematica să fie una motivantă și relevantă pentru toți partenerii implicați în proiect.

Activitățile din cadrul proiectelor sunt interdisciplinare, iar învățarea este abordată trans-disciplinar, contribuind formarea unor competențe durabile, de viață. În cazul proiectelor centrate pe elevi, este important ca aceștia să fie cooptați în toate etapele de realizare a proiectelor, începând de la planificarea acestora, până la evaluare și în final diseminarea rezultatelor.

Obiectivele proiectelor educaționale au în vedere:

- să faciliteze schimbul de bune practici între toți actorii sociali implicați în parteneriat;
- să ofere tuturor participanților din proiect posibilitatea extinderii cunoașterii;
- să extindă participarea școlilor precum și a celorlalți actori educaționali, în sectorul educației informale și nonformale, a căror importanță este într-o continuă evoluție.

Implicarea activă trebuie să asigure:

- diferite perspective față de proiectele deja existente;
- mai puternică ancorare a proiectelor în realitatea comunității participante;
- determinarea implicării cât mai multor actori relevanți ai societății în domeniul educației;
- obținerea unor rezultate sustenabile cu impact mai mare în comunitate.

În cadrul proiectelor educaționale pot fi organizate activități diverse, cum ar fi:

- ✓ întâlniri în cadrul proiectului;
- ✓ mobilități de cadre didactice;
- ✓ vizite de studiu ale partenerilor implicați în proiect;
- ✓ cercetări, studii specifice;
- ✓ activități cu scop de învățare și sesiuni de formare comune;
- ✓ seminare, conferințe, ateliere de lucru/work-shop-uri;
- ✓ școli de vară;
- ✓ tabere tematice;
- ✓ schimburi de experiență și de bune practici;
- ✓ săptămâna “școala altfel”;
- ✓ campanii de informare și conștientizare;
- ✓ publicații;
- ✓ participare la evenimente de mediu;
- ✓ schimburi de experiență cu alte instituții;
- ✓ activități cu scop evaluativ;
- ✓ activități de diseminare și valorificare a rezultatelor.

Diseminarea și valorificarea rezultatelor reprezintă o activitate importantă pentru fiecare dintre parteneri.

Proiectele de responsabilitate socială vin în completarea activităților școlare cu educația din afara mediului școlar și educația familială.

Ca activitate intenționată, cu o orientare fermă către a da conținut și sustenabilitate parteneriatului, dincolo de interesul imediat și conjunctural al activităților dintr-un proiect particular, educația non-formală, oferă șansa dezvoltării competențelor elevilor, cultivarea interesului și sporirea înclinațiilor și aptitudinilor acestora pentru anumite domenii. Ea permite exersarea unor experiențe pozitive, folosirea eficientă și atractivă a timpului liber al elevilor, dezvoltarea capacităților de lucru în echipă și de cooperare în rezolvarea unor sarcini de lucru mai complexe, asigură creșterea motivației intrinseci, a voinței precum și dezvoltarea unor trăsături pozitive de caracter. De asemenea, permite implicarea elevilor în activități opționale, în afara celor curriculare, antrenându-i pe aceștia în forme specifice de evaluare și apreciere a rezultatelor.

Proiectele educaționale, prin activitățile pe care le presupun, își aduc în mod marcant contribuția la formarea continuă a profesorilor implicați în educația școlară, prin însăși faptul că se adresează cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, cu scopul



evident de a îmbunătăți calitatea educației școlare prin crearea de contexte practic - aplicative de învățare. În acest mod, fiecare participant este încurajat să-și perfecționeze cunoștințele și competențele de predare prin aprofundarea modului în care se realizează educația școlară, să-și valorizeze punctele tari prin asumarea conștientă a rolurilor.

În cadrul proiectelor comune, partenerii sunt într-o relație de tip „win - win”, fără câștigători și perdanți, fiecare având același scop: să atingă obiectivele proiectului. Proiectele vizează obiective de interes social comun, fie local, regional sau național, proiecte putând fi inițiate de școală dar și de organizații publice, cât și private, nonprofit sau comerciale.

În concluzie, proiectul, ca metodă de învățare facilitează educarea responsabilizării și a responsabilității sociale, componente ale comportamentului civic.



Provocare:

Descrieți din activitatea dumneavoastră directă, care sunt ariile de activități pe care le-ați derulat în cadrul proiectelor pe care le-ți inițiat sau la care ați participat, precum și beneficiile/rezultatele obținute. Cum le-ați valorificat?

.....

.....

.....

.....

.....

Reține !

Învățarea prin proiecte este un model de instruire care are la bază investigația activă efectuată de o persoană sau un grup de persoane, o echipă, care va găsi și propune soluții, va întocmi plan de desfășurare în vederea atingerii/obținerii unor rezultate.



Acest model de instruire contribuie la eficiența învățării prin:

- dezvoltă capacități cognitive de nivel superior;
- stimulează și valorifică spiritul de echipă;
- se poate aplica în cadrul educației formale, non-formale, informale;
- implică efectiv participanții la acțiunea de învățare;
- stimularea apelării la modele alternative de învățare;
- dezvoltă capacitatea de asumare conștientă a rolurilor;
- creează motivație prin rezultatele obținute de echipă;
- rezultatul atins este al echipei și nu al individului și se bazează pe decizia echipei;
- dezvoltă capacitatea de transfer a cunoștințelor în contexte noi, către membrii din echipă;
- se poate aplica și unor grupuri extinse/dincolo de „granițele” clasei de elevi;
- se poate desfășura în afara spațiului școlar: bibliotecă, centru de informare, ateliere de lucru etc.

6.2. Vizita de studiu – context de învățare

Vizita de studiu este un concept de învățare utilizat cu predilecție în cazul educației non-formale, extrașcolară. În oricare dintre situații, pentru atingerea scopului și obiectivelor stabilite (obiective enunțate și ascunse) aceasta se derulează în parteneriat cu instituții, organizații publice sau private, care pot facilita derularea cu efecte maximizate a evenimentului respectiv.

În sprijinul cadrelor didactice prezentăm în continuare principalele momente ale unei vizite de studiu reușite:

1. stabilirea **tematicii** vizitei de studiu;
2. stabilirea **scopului și a obiectivelor**;
3. realizarea unei **schite de proiect** – resurse necesare, participanți, durată, perioadă, rezultatele așteptate, „filmul” activităților organizate pe parcursul vizitei;
4. identificarea potențialilor **parteneri** în colaborare cu care școala poate oferi elevilor săi un moment educativ semnificativ, prin chiar vizita de studiu;
5. prezentarea potențialilor parteneri schița de proiect pentru a identifica împreună **interesele comune**, valoarea adăugată pentru fiecare partener, implicațiile, detalii administrative;
6. selectarea unuia sau a mai multor parteneri și încheierea unui **acord de parteneriat** scris sau verbal, în funcție de durata parteneriatului și implicațiile fiecărei părți;
 - a. transformarea schiței de proiect în **proiect** pregătit pentru implementare, prin negociere și comunicare permanentă cu partenerii;
 - b. stabilirea **participanților**: în funcție de durată, numărul de elevi, specificul și tematica vizitei se recomandă să fie invitați și părinți ai elevilor;
 - c. **desfășurarea vizitei** – din fiecare etapă a vizitei se va face un moment educativ – deplasarea cu autocarul, servirea mesei, activitățile efective organizate la locul vizitei, finalizarea vizitei;
 - d. elaborarea **raportului post eveniment**, la elaborarea căruia este necesar să contribuie toate categoriile de participanți – elevi, părinți, reprezentanți ai locației vizitate, reprezentanți ai partenerilor, profesor organizator;
7. comunicarea raportului post eveniment tuturor celor interesați, **promovarea evenimentului** la nivelul școlii și al comunității.



În funcție de tematica vizitei și obiectivele pe care vi le propuneți, aveți mai jos câteva sugestii:

- fermă agricolă;
- secție dintr-o întreprindere în specificul în care se pregătesc elevii clasei respective;
- sediul unui radio sau stație TV;
- o unitate școlară;
- o universitate;
- grădina zoologică;
- grădina botanică;
- club sportiv etc.

Care sunt lucrurile pe care trebuie să le aveți în vedere?

- nu luați singur decizia despre locul și data vizitei de studiu;
- nu puneți elevii în fața faptului împlinit – „măine mergem...”;
- nu stabiliți lista cu participanții aleator, faceți astfel încât participarea la vizită să fie stimulatorie, ca urmare a recunoașterii unor calități;
- pregătiți vizita în toate detaliile, inclusiv sticlele cu apă plată pentru elevi și însoțitori pe parcursul vizitei;
- urmăriți comportamentele elevilor, dincolo de competențele profesionale pe care le vizați, dar nu faceți observații pe loc, ci pregătiți-vă să faceți împreună cu ei o analiză post vizită;
- nu îi tratați pe elevi cu superioritate, nu vă impuneți punctul de vedere, ci argumentați orice decizie;
- nu lăsați responsabilitatea siguranței elevilor în grija altcuiva;
- acordați atenția cuvenită momentului final – evaluarea evenimentului.

6.3. Voluntariatul, formă de democrație participativă pentru educație

„Voluntariatul este un factor important în crearea unei piețe europene competitive a muncii și totodată în dezvoltarea educației și formării profesionale, precum și pentru creșterea solidarității sociale”⁷.

„Voluntariatul este participarea benevolă la oferirea de servicii, cunoștințe și abilități sau la prestarea unor activități în domenii de utilitate publică, din proprie inițiativă, a persoanei denumită voluntar”⁸.

Cele două enunțuri de mai sus vor reprezenta cadrul conceptual de la care se va porni în abordarea problematicii voluntariatului, ca formă de democrație participativă plasat în context educațional.

Voluntariatul și voluntarii sunt expresia unei cetățenii active, a solidarității și responsabilității sociale. *“Orice implicare în activități de voluntariat implică o formă de învățare socială, chiar dacă de multe ori aceasta nu este conștientizată. **Implicarea în activități de voluntariat dezvoltă o serie de abilități și competențe sociale, cum ar fi de exemplu solidaritatea, toleranța, încrederea, spiritul civic și responsabilitatea socială**”.*⁹

Spre deosebire de activitatea profesională curentă, prin voluntariat cunoaștem persoane și domenii noi. Participarea la alte activități decât cele uzuale determină construirea de relații de comunicare și solidaritate noi datorită faptului că se modifică mediul de lucru și provocările cu care suntem obișnuiți în mod curent. Extinderea propriilor acțiuni în sensul beneficiului celorlalți și într-un mod benevol determină astfel o creștere a solidarității umane.

În același timp, prin voluntariat, individul se dezvoltă personal și profesional. Voluntarul participă la activități de interes public diverse, plasate la niveluri areale locale, regionale, naționale și internaționale. Această paletă de domenii și arii de desfășurare potențează semnificația implicării prin voluntariat în viața comunității.

Participarea la voluntariat se desfășoară fără recompensare materială chiar dacă activitățile în sine nu se pot derula fără resurse financiare. Având în vedere această condiție, este important ca decidenții de la nivelul comunității să aibă în vedere la elaborarea propriilor strategii de dezvoltare locală voluntariatul ca alternativă complementară de dezvoltare socială, inclusiv a modalităților concrete prin care acesta se poate manifesta. Voluntariatul nu trebuie privit, însă,

⁷ Legea nr. 78/2014 privind reglementarea activității de voluntariat în România, Parlamentul României, 2014.

⁸ Legea nr. 121/2010 a voluntariatului, Parlamentul Republicii Moldova, 2010.

⁹ Pro-Vobis, proiectul “Voluntari activi în România și Europa”, 2012.

nici de comunitate în ansamblu și nici de către decidenții comunității ca o alternativă la reducerea cheltuielilor publice curente necesare localității.

Este important ca exponenții comunității – formali și informali să aibă în vedere în planurile lor de dezvoltare comunitară, antrenarea cetățenilor la o participare activă în soluționarea unor nevoi și teme diverse ale societății, ca de exemplu: mediul înconjurător, mediul și condițiile sociale de trai ale cetățenilor, acțiuni umanitare, conștientizarea, popularizarea și dezbateră subiectelor de interes comunitar sau politici locale, etc. În acest mod, voluntariatul capătă un puternic caracter de interes public și permite antrenarea tuturor celor care vor să servească ideii de voluntariat, fără discriminare, promovând egalitatea de șanse și tratament.

Școala trece din zona non-formală/informală în activități comunitare.

Școala este un mediu de interacțiune și dezvoltare propice unor atitudini legate de viața comunității. Mediul școlar permite participarea, colaborarea și chiar întraajutorarea între indivizi: elevi-elevi, elevi-profesori, profesori-profesori, profesori-părinți, elevi-profesori-părinți-autorități ș.a.m.d. Din aceste multitudini de relații se pot construi preocupări comune care duc la creșterea încrederii între indivizii care lucrează împreună cu același scop. Dacă obiectul colaborării este puternic îndreptat spre folosul comunității, cel mai bun câștig este dezvoltarea spiritului civic al participanților.

În cadrul acestui proces, școala trece de la acțiunile organizate sistemic în cadrul instituțional specializat al educației la cel din afara sistemului formal. Școala schimbă astfel rigiditatea,



centrarea pe programă, informare și evaluare, pe flexibilitate, valorificarea participării și promovarea valorilor.

Activitățile voluntare în cadrul unui parteneriat educațional desfășurat în comunitate permit atât profesorilor cât și elevilor să-și modifice rolurile curente și să-și valorizeze abilități,

competențe și atitudini pentru care nu au identificat încă cel mai bun mediu de manifestare.

În mod practic, se pleacă de la faptul că profesorii și elevii participă împreună la dezvoltarea unui proiect comun. Spre exemplu, pot gândi și pune în practică un proiect de protecție a

mediului înconjurător de tipul: igienizarea și colectarea selectivă a gunoaielor din curtea școlii și amenajarea terenului degajat pentru activități recreative sau sportive pentru elevi.

Deși este o acțiune de voluntariat simplă, un astfel de proiect poate fi reprezentativ ca și exemplu de activitate comunitară: profesorii, reprezentanții primăriei, părinții și elevii pot participa împreună atât la organizarea planului de intervenție cât și la punerea lui în practică. Proiectul va pune atât profesorii cât și elevii în fața unui alt tip de provocare decât cea cu care sunt obișnuiți zi de zi: atât unii cât și alții vor avea alte roluri decât cele pe care le „joacă” în școală. Grupul de voluntari compus din cât mai mulți reprezentanți ai comunității vor participa împreună la organizarea proiectului (pașii de urmat), vor identifica și disponibiliza resurse proprii (reprezentanții autorității, părinți), vor manifesta creativitate în amenajarea unui teren de joacă prietenos, dar și sigur ... și în final, vor duce la bun sfârșit un proiect benefic și util pentru comunitate.

Indiferent dacă un astfel de proiect este pus în practică de școală împreună cu o organizație non-guvernamentală sau doar împreună cu comunitatea apropiată școlii, participarea voluntară la acest tip de proiect dezvoltă simțul responsabilității și al inițiativei într-un mod pe care, probabil, comunitatea nu era conștientă că îl poate juca. Prin derularea unui astfel de proiect profesorii pot transfera/exemplifica în afara spațiului clasei achiziții dobândite de obicei prin educația formală legată de mediul înconjurător, pot dezvolta și identifica la elevi abilități organizatorice și artistice, abilități pentru care nu au avut cadrul de punere în valoare până la momentul proiectului. Participarea comunității externe școlii (părinți și/sau autoritatea locală) potențează valențele sociale ale voluntariatului, implicarea participativă a celorlalți membri ai comunității sporind achizițiile comportamentale pentru fiecare dintre aceștia.

Odată cu ieșirea din spațiul clasei, obiectul activității voluntare permite maximizarea achizițiilor cognitive, comportamentale și atitudinilor. Sistemul formal de învățământ este de cele mai multe ori deficitar în privința valențelor practice ale învățării; din acest motiv, voluntariatul permite elevilor ca prin implicare în alte activități decât cele riguros reglementate de la clasă să poată experimenta ceea ce în mod teoretic au fost informați, făcând în acest mod o legătură concretă și logică cu realitatea cotidiană. În felul acesta, nu doar își fixează și dezvoltă achizițiile, dar exersează implicarea, ceea ce pare a fi un câștig deosebit de prețios pentru dezvoltarea personală a elevului.

Voluntariatul capătă o valoare educativă pentru elev și o premisă de dezvoltare personală pentru profesor. Pentru elev este o modalitate de a învăța prin practică, procesul fiind unul mai puțin riguros și formalizat decât educația formală în școală, fiind mult mai atractiv și uneori, mai apropiat personalității sale, ba chiar distractiv. Împreună cu elevii, profesorii fac ca învățarea să devină un efect al implicării și participării comunitare, transferând nu doar cunoștințe, ci atitudini, abilități, valori.



Europa încurajează școala să treacă dincolo de pragul tradițional al clasei pentru un schimb benefic între achizițiile provenite din educația formală și educația nonformală/informală.

„Recunoașterea voluntariatului ca formă de învățare este o prioritate a acțiunii UE în domeniul educației și formării.”¹⁰

Europa acordă o importanță majoră dimensiunii voluntariatului în educație în procesul de validare al învățării nonformale și informale. Experiența activității de voluntariat și competențele dobândite devin astfel necesar a fi integrate în „pașaportul european al competențelor”.

Trecerea dincolo de pragul tradițional al clasei pentru un schimb benefic de achiziții este în strânsă legătură cu acțiunea generată de participarea activă a elevilor la viața comunității prin voluntariat. Voluntariatul devine o formă de dobândire de achiziții printr-un proces de cooperare și colaborare deschis.

Participarea tinerilor prin voluntariat la viața societății este încurajată de Europa în scopul dezvoltării unei economii bazate pe cunoaștere, inovare, a unui nivel ridicat de educație și de competențe, pe o piață a muncii favorabilă incluziunii și a implicării active “*Voluntariatul a fost recunoscut ca unul din domeniile strategice esențiale care afectează tinerii europeni*”^{idem4}

¹⁰ Comunicare privind politicile UE și voluntariatul: recunoașterea și promovarea activităților de voluntariat transfrontaliere în UE, Comisia Europeană, 2011

Preocuparea Europei pentru acest demers este datorată experiențelor pozitive înregistrate în acest domeniu. Școala și profesorii au fost încurajați să dezvolte voluntariatul și pentru că tinerii încep să se intereseze din ce în ce mai mult de modul în care se pot implica. S-a constatat că dacă experiențele dobândite prin voluntariat au fost interesante, benefice și atractive, elevii au avut mult mai multe șanse să continue ca voluntari activi multe dintre acțiunile lor de adult și chiar au antrenat alături de ei alți indivizi. Nu este mai puțin adevărat că voluntariatul nu este o trecere doar dincolo de pragul clasei către un alt tip de experiență de învățare. Prin voluntariat, atât elevii cât și profesorii trec dintr-un cadru organizațional sistemic riguros, într-un domeniu flexibil și deschis spre cooperare care dezvoltă latura socială, participativă și chiar economică a parcursului profesional și personal al celor implicați.

Participarea la proiecte de voluntariat redefinește rolul clasic al profesorilor și elevilor (profesorul facilitator, mediator al învățării nonformale/informale; elevii implicați în activitatea comunității locale, învățând roluri sociale).

Proiectele de voluntariat sunt o ocazie benefică atât pentru profesori cât și pentru elevi. În mod curent, profesorii și elevii nu intră în contact cu grupuri sociale atât de diverse cum sunt cele implicate în activități de voluntariat. Intrând în mediul unor grupuri sociale noi, voluntarii învață despre mediul în care aceștia se dezvoltă, empatizează cu ei, învață și îi învață roluri sociale pe care nu le au în mediul personal și/sau profesional uzual.



Atât profesorul cât și elevul devin mai conștienți de barierele pe care societatea le pune în fața unora dintre grupurile sociale cărora le acordă sprijinul, iar prin acțiunile lor dezvoltă sentimentul de solidaritate cu aceștia. Implicarea lor dezvoltă de asemenea, spiritul civic și al încrederii în capacitatea comunității de a fi tolerantă și responsabilă.

În mod uzual, profesorul-facilitator, prin atribuțiile sale, deschide calea unui dialog constructiv și benefic părților, căutând să identifice probleme și soluții de rezolvare a acestora. În contextul voluntariatului, rolul de facilitare al profesorului se îmbogățește prin direcționarea spre stimularea elevilor de a găsi și propune teme de proiecte benefice sau chiar soluții la problemele comunității. Acțiunile profesorului-facilitator sunt importante

pentru ele se centrează spre crearea, susținerea și consolidarea voluntariatului la nivelul elevilor și al altor participanți ai comunității.

În procesul de facilitare, profesorul va identifica obiectivul acțiunilor de voluntariat printr-o cercetare atentă privind nevoile comunității, punând întrebări, determinând participanții la reflexie asupra problemelor semnalate și a modalității prin care comunitatea poate fi capacitată la luarea unei decizii privind rezolvarea problemei. Prin stimularea și susținerea culegerii de informații privind nevoile comunității, profesorul construiește o bază de discuții pentru elevi și ceilalți participanți din comunitate, ieșind din spațiul clasic al clasei, atribuind și supraveghind noile roluri exersate. Prin crearea și menținerea unui dialog activ se ajunge la constituirea aceluși grup care își asumă ideea care devine soluția unei probleme a comunității, nu doar a școlii, nu a doar a elevilor.

În viața comunității, de multe ori este nevoie de mediere între părți. În mod curent, medierea este o procedură voluntară de rezolvare a unor conflicte. De obicei, în mediere, individul adoptă o atitudine neutră și depune eforturi pentru a face părțile să ajungă la un consens care să stingă conflictul creat.

În mediul școlar, profesorul se află de multe ori în situația unui mediator. Pornind de la una dintre caracteristicile de bază ale medierii care este aceea că mediatorul adoptă procesul medierii printr-o atitudine voluntară, se pot accentua câteva aspecte legate de rolul profesorului-mediator în viața comunității și în relația de parteneriat a școlii cu aceasta.

Profesorul mediator pune un accent semnificativ pe conștientizarea și dezvoltarea principiului participării active între reprezentanții școlii și ai comunității, pe diferite paliere, surmontând barierele sau prejudecățile celor două părți. Profesorul înțelege interesele ambelor părți și construiește o punte de legătură și comunicare cu cele două părți spre beneficiul ambelor.

Rolul profesorului-mediator în contextul acțiunilor voluntare în sprijinul comunității devine astfel un vector pentru promovarea unor relații de colaborare/cooperare între elevi, între elevi și profesori, între aceștia și părinți în spiritul înțelegerii, toleranței și întrajutorării. De asemenea, profesorul mediator devine un pion principal în rezolvarea unor eventuale impedimente care pot apărea la nivelul comunității în acțiunile de voluntariat ale școlii. Prin acțiunile sale profesorul-mediator urmărește ca imaginea școlii să devină mai vizibilă, comunitatea să aibă o atitudine mai favorabilă acesteia.

Prin antrenarea elevilor, colegilor, părinților și a altor participanți din comunitate în proiecte de voluntariat profesorul-mediator ajută într-un alt mod decât cel uzual folosit în procesul

instructiv de a dezvolta la elevi aptitudini folositoare întregii vieți. În același timp, realizează o mai bună poziționare a părților una față de cealaltă, având ca finalitate sprijinirea școlii din comunitate, încurajând implicarea activă a părinților în educația copiilor și în viața școlii. În acest mod, procesul de mediere – ca și cel de facilitare – atinge obiectivul final: spirit participativ în relația familie - comunitate - școală.

Dacă elevul deprinde și exersează noi roluri sociale, profesorul dobândește roluri pe care nu și le poate pune în valoare în cadrul rigid al clasei. În acest cadru informal participativ, profesorul transferă elevului deprinderi privind modalitatea prin care poate să-și stabilească obiective și să le poată atinge, oferindu-i soluții pentru identificarea pașilor de urmat și surmontarea obstacolelor. În același timp, profesorul empatizează cu elevul, devenindu-i acestuia prieten sau model de comportament social. În participarea voluntară la un proiect destinat comunității, profesorul transferă elevilor săi nu doar cunoștințele sale strict legate de disciplina pe care o predă prin expertiza pe care o pune la dispoziție derulării activităților proiectului ei, devine un vector al facilitării accesului elevului la cunoaștere și învățare prin alte metode decât cele tradiționale. Relația care se construiește între profesor și elev (și uneori, nu numai între aceste două părți) devine o relație de susținere și îndrumare.

Spațiul educațional se schimbă din punct de vedere al obiectului învățării.

Participarea elevilor la acțiunile de voluntariat pun în valoare competențele cognitive și sociale dobândite de aceștia în spațiul educațional tradițional, ca teme pentru facilitarea învățării și dezvoltării de atitudini active.

Tradițional, obiectul învățării se raportează la atingerea rezultatului

stabilit a fi obținut prin învățare și este definit de ceea ce elevii învață în spațiul școlar.

Voluntariatul schimbă spațiul educațional tradițional al elevului. Spațiul lui de manifestare devine mai larg, mai divers, mai competitiv. Spațiul educațional specific creat de o acțiune comunitară devine un mediu în care profesorul adoptă un stil democratic de comunicare cu elevul și cu componenții comunității implicate: mai deschis, caracterizat prin cooperare, dezbateră și adoptare de decizii prin participarea întregului grup.



Noul spațiu educațional permite elevilor să manifeste inițiativă și participare, ghidați de către profesor. Un proiect de voluntariat va permite astfel ca elevul să se manifeste conform dezvoltării sale intelectuale și a propriilor inițiative sau inițiativelor comune asumate.

În noul spațiu educațional, profesorul susține și ghidează argumentativ acțiunile elevului, dar și contribuie substanțial la educarea și autoeducarea elevilor săi într-un mod stimulat.

Obiectul învățării se schimbă iar spațiul educațional permite elevilor să-și dezvolte competențe cognitivo-sociale și atitudini, precum: spirit organizatoric, competențe de planificare, competențe de previzionare, competențe de comunicare, inteligență emoțională, empatie, toleranță.

Învățarea devine: atractivă, agreabilă, motivantă (se încurajează cogniția, reflexivitatea și sensibilitatea).

Activitatea de voluntariat este o sursă și mediu de învățare. Implicarea prin voluntariat în diverse domenii și munca în echipă permit crearea unor condiții specifice prin care învățarea capătă alte trăsături decât cele oferite de climatul riguros al sistemului clasic de educație. Învățarea devine atractivă, agreabilă, motivantă.



Activitatea civică desfășurată în cadrul parteneriatelor educaționale comunitare modelează într-un mod mai prietenos mecanismele învățării și accederii la cunoaștere. În același timp, participanții sunt stimulați să-și sporească preocuparea pentru cei din jur și pentru obiectivele cu impact pentru comunitate. Aceste atitudini derivă din faptul că este stimulat spiritul altruist al celor care participă la acțiuni voluntare și care sunt predispuși să reflecteze la acele acțiuni care duc spre binele comunității.

Multe documente de politici europene se referă la capacitatea voluntariatului de a crea capital social. Așa cum susține în lucrările sale științifice renumitul profesor de politici publice la Harvard University J.F.Kennedy School of Government, dl. Robert David Putnam, capitalul social este reprezentat de „rețele, norme și încredere socială care facilitează coordonarea și cooperarea pentru atingerea unui beneficiu comun.”

În cadrul unui parteneriat educațional la nivelul comunității, participanții la acțiunile de voluntariat interacționează cu indivizi din medii sociale diferite, cu unii probabil neavând interese comune în viața cotidiană. Prin participare însă, se creează noi rețele sociale. În felul acesta, voluntariatul stimulează capacitatea de a simți, de a percepe senzații legate de stimuli exteriori noi față de obișnuitul cotidian, de a reacționa afectiv sau emotiv față de situații sau semeni cu care empatizăm.

Noile rețele sociale create dezvoltă acțiuni colective voluntare, îndreptate pe de o parte către un beneficiu comunitar, pe de altă parte către dobândirea de către participanți a unor achiziții personale specifice

Implicarea în aceste noi relații sociale dezvoltă la elevi competențe generale precum comunicarea, relaționarea cu alți parteneri decât cei obișnuiți (autoritate, personalități publice, agenți economici etc.), abilități de negociere, asumarea răspunderii, spiritul de inițiativă, leadership, comunicare interculturală, capacități decizionale etc.

În același timp, competențe specifice legate de implicarea într-un proiect de voluntariat cum ar fi: gândirea și scrierea unui proiect de voluntariat, documentarea în scopul proiectului, competențe de administrare a resurselor (materiale, umane, de timp), relevarea unor abilități socioculturale etc., vor fi o provocare pentru aceștia.

Voluntarul = achiziții din sfera valorilor și atitudinilor.

Valorile personale sunt acele reguli pe care ne bazăm de-a lungul vieții proprii și pe baza cărora luăm decizii. Prin voluntariat reușim să dobândim achiziții noi din sfera valorilor sau ne dezvoltăm valori pe care nu le-am „exploatat” încă. Implicarea activă și participativă dezvoltă sau potențează atitudini la nivel de individ și/sau de comunitate.

Multe proiecte de voluntariat dezvoltate la nivelul școlii au implicat comunitatea alături de școală (profesori, elevi) pentru ajutorarea semenilor mai puțin norocoși ai grupului (familii nevoiașe, bătrâni, indivizi cu probleme medicale etc.); alte tipuri de proiecte au abordat problematica violenței în școală-familie-comunitate sau proiecte care au promovat securitatea, protecția și siguranța mediului.

Aceste tipuri de activități voluntare au determinat schimbări la nivel individual, elevii au devenit mai atenți la mediul care îi înconjoară, au devenit mai empatici și au trecut de la o atitudine pasivă față de comunitate la o atitudine activă și de înțelegere.

Voluntariatul constituie un mediu util în care valorile umane pot deveni premisele descoperirii și dezvoltării unor atitudini personale care pot contribui într-un mod atractiv și motivant la devenirea elevilor ca cetățeni prețioși pentru societate. Un astfel de transfer de la valoare la atitudine poate fi exemplificat prin tabelul de mai jos:

Valori	Atitudini, ca raportare la valori
Autocunoaștere	Voluntarul își dezvoltă încrederea în forțele proprii, devenind încrezător în abordarea provocărilor, stabilind un autocontrol constant al acțiunilor sale.
Dezvoltare personală	Voluntarul își lărgeste orizontul cunoașterii, adoptând un comportament deschis către cunoaștere și acumulare.
Competență	Voluntarul își transferă expertiza proprie în mediul în care acționează și are disponibilitate pentru un schimb de expertiză din partea altor componenți ai comunității.
Disciplină	Voluntarul se manifestă în acțiunile sale cu hărnicie și conștiinciozitate.
Cunoaștere	Voluntarul manifestă determinare și înțelepciune.
Responsabilitate	Voluntarul acționează cu fermitate și manifestă discernământ.
Leadership	Voluntarul are inițiativă dublată de prudență, hotărâre dublată de flexibilitate, justiție dublată de recunoașterea meritelor.
Putere	Voluntarul devine recunoscut de comunitate datorită acțiunilor benefice.
Respect	Voluntarul este empatic față de nevoile comunității, nestânjenind solicitările și năzuințele semenilor.
Prietenie	Voluntarul transmite siguranță și sensibilitate celor din jurul său.
Recunoaștere	Voluntarul răspunde cu bucurie cerințelor și dorințelor celor care manifestă responsabilitate pentru semenii.
Cultură	Voluntarul are înțelepciunea de a trece dincolo de circumstanțele personale ale mediului din care provine și acceptă diversitatea.
Relații umane	Voluntarul se manifestă tolerant, sincer, onest în comunicarea cu cei din comunitate.
Comunitate	Voluntarul este disponibil pentru proiectele și prioritățile celor pe care îi servește.
Creativitate	Voluntarul manifestă ingeniozitate în găsirea unor soluții optime la problemele comunității.

În concluzie, cei antrenați în proiectele de voluntariat, bazându-se pe un sistem de valori umane optim dezvoltă un tip de atitudine benefică față de comunitate, caracterizată în principal prin implicare activă.

Dezvoltarea unui comportament activ (se înțeleg fenomenele, crește motivarea care duce la acțiune, deci implicare, se dezvoltă o viziune ca urmare a participării, elevii (voluntarii) capătă experiență, deci participă la schimbare.

Activitatea desfășurată ca voluntar poate avea o influență semnificativă asupra alegerilor profesionale ale elevului. Voluntariatul, fiind una dintre cele mai ofertante tipuri de învățare informală și non-formală permite elevilor să exploreze opțiuni de carieră diverse.



Comportamentul activ pe care îl adoptă elevul în activitățile de voluntariat influențează capacitatea acestuia de a dobândi cunoștințe într-un mod mult mai atractiv decât învățarea tradițională. Elevul este mult mai motivat și interesat în acumularea de cunoștințe și abilități noi sau utile experiențelor viitoare.

Prin participare, elevul își dezvoltă spiritul activ prin care se raportează la comunitate și nevoile acesteia, iar prin acțiunile sale este un vector important al schimbărilor.

Implicarea elevilor realizează, în același timp înțelegerea fenomenelor sociale și schimbul de valori din comunitate, procesul desfășurându-se în ambele sensuri – de la elevi la comunitate și de la comunitate la elevi.

Pe lângă valoarea puternic socială (care este de obicei mult mai ușor sesizabilă), voluntariatul are și o valoare economică semnificativă. Valoarea economică a voluntariatului este dată, în principal, de faptul că prin participare la voluntariat, elevul capătă experiență practică. Acesta este un câștig de necontestat și cel mai evident avantaj al participării active la viața comunității pentru voluntari.

Reglementările legale permit voluntarului să folosească experiența generată din implicarea în activități de voluntariat, iar aceasta poate să conteze în succesul angajării pe piața muncii. Scopul voluntariatului însă, nu trebuie să fie privit doar ca o valoare economică.

Dimensiunea economică este o consecință a implicării active a voluntarului în acțiuni în societate, voluntariatul urmărind în principal, însă, beneficii sociale, ca alternativă sau complementar politicilor publice promovate de autoritate.

Voluntariatul contribuie la dezvoltarea societății prin faptul că promotorii săi dezvoltă, la rândul lor, cunoștințe, abilități sociale și abilități practice, valori umane de tipul solidarității, toleranței, simțului civic, premise temeinice pentru un parteneriat social de durată.

Parteneriatul educațional se manifestă social și prin comportamentul activ al elevilor voluntari care vin motivați, creativi și de multe ori cu viziuni inovative. Poziția și acțiunea lor sunt vectori ai managementului schimbării dezvoltat de proiectele de voluntariat din comunitate.

Comunitatea ar trebui să fie puternic interesată în promovarea unui parteneriat activ cu școala pe baza voluntariatului. Beneficiile nu sunt doar îmbunătățiri ale statusului social al subiecților voluntariatului. Voluntariatul ajută comunitatea în rezolvarea unor probleme economico-sociale permițând acesteia chiar de a se degreva financiar de unele cheltuieli publice. Beneficiile parteneriatului bazat pe voluntariatul comunității cu școala sunt însă mult mai importante, chiar dacă cele mai multe dintre ele au un caracter imaterial.

În concluzie, câteva dintre beneficiile voluntariatului pot fi enumerate mai jos:

- promovarea unei forme de democrație participativă care poate fi cu succes exersată în cadrul unui parteneriat educațional;
- participarea unui număr din ce în ce mai semnificativ al reprezentanților comunității în zona nonformală/informală a educației;
- dezvoltarea de proiecte educaționale dincolo de spațiul educațional tradițional;
- modificarea rolurilor profesorilor și a obiectului învățării prin orientare spre implicare activă spre comunitate și nevoile acesteia;
- dezvoltarea unor achiziții cognitive și comportamentale care pot constitui temeiuri pentru cariera și/sau dezvoltarea personală viitoare a celor implicați;
- dezvoltarea unui sistem de valori și atitudini la “actorii” parteneriatului bazat pe orientarea spre beneficiul public și asumarea de noi roluri sociale;
- realizarea schimbării generatoare de progres și bunăstare la nivel de comunitate și societate.



Temă de reflecție!

Reflectează asupra achizițiilor/competențelor ce se vor forma la nivelul tuturor actorilor participanți la un proiect de voluntariat civic. Alege un domeniu din comunitate și scrie o schiță de proiect de voluntariat în parteneriat.



6.4. Oferta educațională a școlii – răspuns la nevoile și așteptările comunității

a) Vizită de studiu – proiect de succes

În cadrul Proiectului **AGROSTAGIU – consiliere profesională și stagii de pregătire practică**, POSDRU/161/2.1/G/141492, finanțat din instrumente structurale, Liceul Tehnologic *Sfântul Haralambie* din Turnu Măgurele, județul Teleorman, a organizat o vizită de studiu la Liceul Tehnologic *Constantin Dobrescu* din Curtea de Argeș, județul Argeș, ambele din Romania, dar din regiuni diferite de dezvoltare.

Titlul proiectului: *Învață să prinzi rădăcini în câmpul muncii în agriCULTURA!*

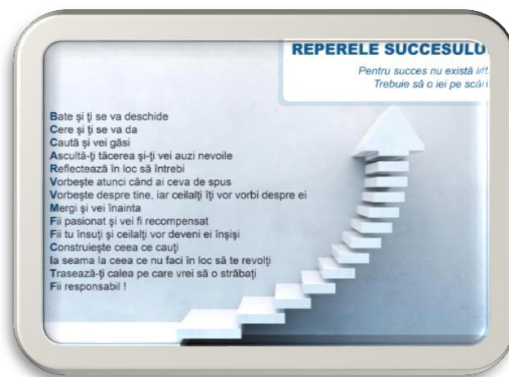
Data derulării vizitei: 5 iunie 2016

Durata vizitei (deplasare și activități): 12 ore

Participanți: 25 de elevi de la clasele X – XII și școala profesională, filiera tehnologică, domeniul agricol și 3 cadre didactice însoțitoare. La acțiunile derulate la locația vizitată mai participă: agenți economici/angajatori, părinți, reprezentanți ai partenerilor din proiect.



Buget acțiune: costuri aferente deplasării cu autocar, masă pentru 50 persoane (câte 25 de elevi de la unitatea școlară care a organizat vizita și 25 elevi de la unitatea școlară vizitată, 5 adulți, 28 pachete pentru drum la întoarcere, apă plată pentru drum, materiale de prezentare distribuite elevilor de la liceul vizitat).



Scopul acțiunii: aprofundarea tematicii tranziției de la școală la viața activă, a legăturilor dintre cererea pieței muncii și formarea profesională inițială, prin schimbul de experiență și de bune practice.

Obiectivele acțiunii:

- lărgirea orizontului elevilor privind echipamentele și utilajele utilizate în atelierul școală și ferma agricolă;
- îmbunătățirea capabilităților de comunicare și interacțiune ale elevilor;
- observarea și corectarea, dacă e cazul, a unor comportamente manifestate în alt cadru educațional decât cel formal.



Activități:

- participarea la lecții deschise pe teme de actualitate/sezoniere;
- organizarea unei mese rotunde pe tema stagiilor de pregătire practică la firme reale, private, pe baza contractului de practică;
- întâlnire cu agenți economici și discuții pe tema calităților și competențelor de care sunt interesați angajatorii;
- vizitarea atelierului - școală, a fermei de care dispune liceul vizitat;
- asistarea la exerciții demonstrative privind funcționarea unor utilaje agricole;
- servirea mesei la cantina școală, socializare și inter-cunoaștere, moment informal.



Rezultate așteptate:

- ✓ validarea unor percepții personale referitor la modalitățile de instruire;

- ✓ completarea conceptului de formare inițială pentru o piață a muncii concurențială; educație antreprenorială;
- ✓ validarea conceptelor parcurse la sesiunile anterioare de consiliere profesională;
- ✓ completarea bagajului de cunoștințe în vederea elaborării planului de carieră.

b) Ziua ușilor deschise

Motto:

“Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci, să-i învățăm să se adapteze.” (Maria Montessori – ”Descoperirea copilului”)

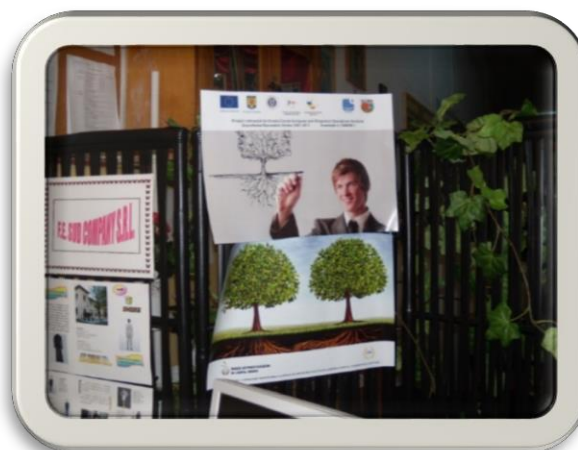
În cadrul Proiectului **AGROSTAGIU – consiliere profesională și stagii de pregătire practică**, POSDRU/161/2.1/G/141492, finanțat din instrumente structurale, Liceul Tehnologic *Sfântul Haralambie* din Turnu Măgurele, județul Teleorman, a organizat o campanie de informare și conștientizare privind oportunitățile de educație și formare profesională a elevilor, în domeniul agricol, filiera tehnologică, nivel liceal și profesional.

Unul dintre momentele campaniei l-a constituit evenimentul **Ziua porților deschise**, ocazie cu care elevi de clasa a VIII-a de la școlile gimnaziale din zona urbană și rurală a liceului tehnologic, însoți de profesorii lor și de părinți au vizitat liceul și au participat la activitățile organizate cu ocazia evenimentului.

Parteneri: școlile gimnaziale cu clasele I-VIII din aria de recrutare a liceului gazdă

Buget: cheltuieli realizate pentru amenajarea standurilor expoziționale; organizarea evenimentului a fost o activitate subcontractată către un furnizor privat;

finanțarea s-a realizat bugetul proiectului finanțat din instrumente structurale.



Activități: 3 ateliere tematice, târgul ofertei educaționale a liceului tehnologic pentru anul școlar 2015-2016.

Atelier tematic 1 „Licean, patru ani, în câmpul muncii LA MULȚI ANI! Activitate de consiliere a elevilor de clasa a VIII-a care au vizitat liceul la data evenimentului. Activitatea demonstrativă și practic – aplicată vizitatorilor. Participă și profesorii însoțitori ai elevilor de clasa a VIII-a.

Atelier practic 2 „Sădim astăzi roadele de mâine” (plantare de pomi și flori în curtea Liceului Sfântul Haralambie. Activitate practică, destinată elevilor liceului, sub îndrumarea unui specialist din mediul privat.



Atelier interactiv 3 „O floare și mai mulți grădinari” masă rotundă cu participare deschisă – elevi, părinți, profesori, agenți economici, pentru identificarea rolurilor diverse ale tuturor actorilor educaționali pentru facilitarea accesului absolvenților de liceu pe piața forței de muncă.



Târgul ofertei educaționale – standuri amenajate pe holul de acces în liceu, cu materiale reprezentative pentru disciplinele din domeniul agricol, din cadrul calificărilor cuprinse în oferta educațională. La fiecare stand, echipe profesor – elevi vor prezenta materialele, rezultatele și provocările calificării profesionale prezentate.



Aspecte organizatorice:

Se transmite către școlile vizate scrisoarea de prezentare a evenimentului și a intervalului de timp când sunt așteptați elevii însoțiți de profesorii diriginți. Scrisorile sunt duse de către elevii de clasa a XI-a ai liceului. Se promovează mesajul de invitație și prin media locală.

Se constituie echipe mixte (profesori – elevi) pentru asigurarea ordinii și fluidizarea vizitatorilor.

Se stabilesc moderatorii fiecărui atelier tematic și se pregătesc desfășurătoarele de activități. Organizarea evenimentului, în toate momentele sale se realizează de către furnizorul de servicii subcontractat, după aprobarea tuturor etapelor de către echipa de proiect a Liceului Tehnologic.

Participarea la ateliere este liberă, opțiunea pentru un atelier sau altul aparține vizitatorilor. Se aplică chestionarul de satisfacție tuturor vizitatorilor în vederea colectării de feedback.

Rezultate:

- ✓ 100 de elevi de clasa a VIII-a vizitează liceul;
- ✓ creșterea gradului de responsabilizare a elevilor și profesorilor liceului față de rolul și valoarea membrilor în echipă;
- ✓ promovarea imaginii liceului în comunitate;
- ✓ sensibilizarea comunității față de viața școlii, nevoile și valorile sale.



Bibliografie

1. „Îmbunătățirea calității educației cu ajutorul evaluării interne în diferite contexte socioculturale”, Proiect SOCRATES – COMENIUS, VALINT, 10635 1-CP-1-2002-1-IT-COMENIUS-C2.1, prof. Megdonia Păunescu, prof. Gabriela Guțu
2. „Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească”, IȘE, București, 2009, Octavia Costea, Matei Cerkez, Ligia Sarivan
3. „Părinții în școala mea – ghid de idei practice pentru activități cu părinții”, IȘE și UNICEF, 2013, Marcela Claudia Călinici, Speranța Lavinia Țibu
4. „Oferta de programe de formare continuă, proiecte și activități 2015 – 2016”, Casa Corpului Didactic Bistrița Năsăud, 2015
5. „Parteneriate școlare europene. Colecție de bune practici – eTwinning 2011”, IȘE, București, coordonator Simona Velea
6. „Strategii educaționale centrate pe elev”, Ministerul Educației și Cercetării, UNICEF, București, 2006, coordonator prof. univ.dr. Laurențiu Șoitu, prof.drd. Rodica Diana Cherciu
7. „AGROSTAGIU – consiliere și stagii de pregătire profesională”, POSDRU/161/2.1/G/141492, Liceul tehnologic Sfântul Haralambie, turnu Măgurele, 2014 – 2015
8. Legea nr. 78/2014 privind reglementarea activității de voluntariat în România, Parlamentul României, 2014
9. Legea nr. 121/2010 a voluntariatului, Parlamentul Republicii Moldova, 2010
10. Pro-Vobis, proiect “Voluntari activi în România și Europa”, 2012
11. Comunicare privind politicile UE și voluntariatul: recunoașterea și promovarea activităților de voluntariat transfrontaliere în UE, Comisia Europeană, 2011.

Bibliografie suplimentară, 2021

1. Bezede R. (coord.) Managementul calității versus calitatea managementului, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2020, http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2021/02/Ghid_MC-vs-CM-5.pdf
2. Cartaleanu T., Cosovan O. Proiectul și portofoliul în formarea competenței de gândire critică. CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2021, http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2021/03/Proiectul_portofoliul.pdf
3. Clarke P., Comunități de învățare, Școli și sisteme, Arc, Chișinău, 2002.

4. Curricula disciplinare și ghiduri de implementare, 2018-2019.
<https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>
5. Damoc M., Erhan C. Serviciul de voluntariat pentru lucrătorii de tineret, Chișinău, 2019,
<https://moldova.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Tdh%20Voluntariat%20--%20Web.pdf>
6. Goraș-Postică V. Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale, CEP USM, Chișinău, 2013, 192 p.
7. Goraș-Postică V. Oportunități pentru abordarea participativă a managementului strategic din perspectiva proiectului, ca metodă de învățare și evaluare. În: Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2018
8. Goraș-Postică V. Fundraising: provocări și necesități actuale pentru instituțiile educaționale. În: Învățătorul Modern, nr.1, 2015, p. 7- 8. ISSN 1857-2820
9. Goraș-Postică V. (coord), Educație pentru dezvoltarea comunități, Chișinău, 2005
10. Goraș-Postică V. (coord.). Relația școală-familie pentru calitate în educație, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2010 http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Rela%C8%9Bia_%C8%99coal%C4%83-familie_pentru_calitate_%C3%AEn_educa%C8%9Bie.pdf
11. Standardele de eficiență a învățării, ME, 2012
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_eficienta_a_invatarii.pdf
12. Voluntariat. RED.
<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Y6n6wZrOqj3PjSNX0C8CPC81IQ99Geq>
13. Vrânceanu M. (coord. șt.) 1001 idei pentru o educație timpurie de calitate, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2010. http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/1001-idei_RO.pdf
14. Zacon D. Voluntariatul în R. Moldova între realități și perspective. Studiu., Chișinău, 2017,
<https://tdvmoldova.files.wordpress.com/2018/10/studiul-voluntariatul-in-republica-moldova.pdf>

Sarcini didactice

	Descrierea sarcinii	
1	Sarcini pentru studiu individual: Lectura analitică a reperelor teoretice și a sumarelor din întregul modul.	
2	<i>Lucrul individual sau în grupuri de 3 – 4 persoane.</i> Proiectul se va adăuga/anexa ca temă pentru acasă în secțiunea Extindere/Invitație la acțiune în formatul ales de Dvs.	<i>Indicatori de calitate:</i> 1. Respectarea structurii propuse; 2. Claritatea conținutului propus în fiecare element structural; 3. Corectitudinea formulării scopului, obiectivelor, rezultatelor; 4. Nivelul de cuprindere a proiectului derulat în raportul post-eveniment; 5. Relevanța instrumentului digital folosit pentru prezentare.
a)	Realizați un proiect destinat organizării și derulării unei activități care are ca scop creșterea încrederii părinților în școală – mediul în care elevii petrec cel mai mult timp când nu sunt în familie. Urmăriți structura de mai jos: ➤ titlul generic al activității; ➤ data/durata; ➤ scopul; ➤ obiectivele; ➤ resursele necesare; ➤ filmul – activități, cronologie, durată, responsabili; ➤ monitorizare; ➤ repartizarea atribuțiilor partenerilor (dacă e cazul); ➤ rezultate așteptate; ➤ raport post eveniment; ➤ valorificarea rezultatelor/efectelor acțiunii.	
b)	Elaborați și aplicați un chestionar pentru părinți pentru a studia atitudinea și așteptările acestora față de școală și prezentați concluziile/reflecțiile în baza rezultatelor chestionarului.	1. Itemi diferiți ca tip de formulare, care să răspundă obiectivelor chestionarului (7-10 max.) 2. Claritatea formulărilor; 3. Calitatea răspunsurilor; 4. Nivelul de interpretare; 5. Nivelul de atingere a obiectivului propus; 6. Relevanța instrumentului digital.

Test de evaluare

1. Alegeți răspunsul corect. Parteneriatul pentru educație este unul de ordin:

➤ social;

➤ economic.

2. Parteneriatul social în educație poate eșua, dacă se impune prin:

➤ identificarea de nevoi;

➤ determinarea de soluții și acțiuni;

➤ negocierea avantajelor partenerilor?

3. Relația care se stabilește între familie și cadrul didactic este un parteneriat, dacă:

➤ părinții sunt invitați la școală ocazional, pentru a-i informa despre progresul/regresul, comportamentul copilului.

➤ este o acțiune planificată, coerentă, permanentă și obiectivată.

4. Care este cel mai important factor, care ajută la menținerea unui parteneriat social de succes?

➤ beneficiile reciproce;

➤ comunicarea;

➤ obiectivele bine stabilite/negociate etc.

5. Antrenarea membrilor familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional, este o activitate obligatorie, conformă Standardului 5 *Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate?*

➤ da;

➤ nu;

➤ nu știu.

6. Colaborarea cu personalul didactic, nedidactic și auxiliar, în dependență de necesitățile procesului educațional intră în lista de responsabilități/obligațiuni zilnice ale cadrului didactic?

➤ da;

➤ nu;

➤ nu știu.

7. Facilitarea implicării copiilor/elevilor în realizarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat este o activitate opțională sau obligatorie pentru cadrul didactic?

➤ obligatorie;

➤ opțională;

8. Găsește intrusul. Elaborarea și implementarea de proiecte educaționale de către elevi și profesori, inclusiv în context comunitar, oferă următoarele beneficii importante:

➤ beneficii financiare suplimentare;

➤ schimb de bune practici;

➤ experiențe de învățare și de extindere a cunoașterii;

➤ soluționarea de probleme comune etc.

9. Bifează răspunsul corect. În scrierea unui proiect educațional, întotdeauna pornim de la:

➤ o dorință, un vis nerealizat;

➤ o problemă;

➤ o idee sugerată de anunțul despre finanțarea unor proiecte.

10. Identificare domeniilor de interes comune ale școlii, familiei și comunității pentru dezvoltarea proiectelor educaționale ține de responsabilitatea:

➤ managerului;

➤ cadrului didactic;

➤ ambilor.