

ÎMPREUNĂ II

mijloace de acțiune pentru
un proces educațional incluziv
în instituțiile de învățământ
profesional tehnic

Suport didactic pentru cadrele didactice
din instituțiile de învățământ profesional tehnic





Acest suport didactic a fost elaborat în colaborare cu Universitatea Pedagogică din Viena (Pädagogische Hochschule Wien) în cadrul proiectului „IVET - Învățământul profesional tehnic incluziv în Republica Moldova”, implementat de OeAD, Austria și finanțat de Ministerul Federal al Educației, Științei și Cercetării din Austria.

Suportul didactic este destinat cadrelor didactice din instituțiile de învățământ profesional tehnic și are drept scop facilitarea procesului de incluziune educațională a elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Suportul didactic a fost aprobat prin Ordinul Ministerului Educației și Cercetării nr. 135 din 02.03.2022.

Autori: Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine ALBERT, BEd MA

Prof. doc. Mag. Dr. Jure PURGAJ

Concept și coordonare: Elisa Deutschmann, OeAD-GmbH, Austria

Design și copertă: Logosprint SRL

Redactor: Lilia Toma

Traducere din limba germană: Nadia Radețchi

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Împreună II. Mijloace de acțiune pentru un proces educațional incluziv în instituțiile de învățământ profesional tehnic: Suport didactic pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ profesional tehnic / Sabine Albert, Jure Purgaj; concept și coordonare: Elisa Deutschmann; traducere din limba germană: Nadia Radețchi; Ministerul Educației și Cercetării. - Chișinău: S. n., 2022 (Logosprint). - 88 p. : fig., fot., tab.

Aut. indicați pe vs. f. de tit. - Bibliogr.: p. 83-87 (61 tit.). - Apare cu susținerea financiară a Min. Federal al Educației, Științei și Cercet. din Austria. - 1000 ex.

ISBN 978-9975-3326-7-5.

376+377(072)

A 32

Dr. Sabine ALBERT

și-a făcut doctoratul la Universitatea din Graz în domeniul științelor educației pe subiectele imaginea ființei umane (germ. Menschenbild) și respectul în procesul didactic. A studiat pedagogia și o combinație de discipline între psihologie și științe politice la Universitatea din Viena. În calitate de membru al unei unități de lucru orientate științific-profesional, ea se ocupă de diversitate și incluziune în formarea profesională. Sabine Albert predă la Institutul pentru Formarea Profesională al Universității Pedagogice din Viena. Cercetează și publică pe teme pedagogice și didactice. După absolvirea studiilor pedagogice în domeniul informare și comunicare, a acumulat 20 de ani de experiență profesională la o școală profesională integrativă din Viena. Pentru (auto)profesionalizare, profită de o mare varietate de oportunități de formare continuă, precum și de comunitățile profesionale de învățare.

Dr. Jure PURGAJ

este designer, cercetător în domeniul designului și lector universitar. În prezent lucrează la Universitatea Pedagogică din Viena (la Institutul pentru Formarea Profesională) în domeniul modei și designului și la Universitatea de Arte Aplicate din Viena (la Centrul de Didactică pentru Artă și Predare Interdisciplinară). În 2005 și-a finalizat studiile de design de modă la Universitatea de Arte Aplicate din Viena, în clasa lui Raf Simons. În 2008 a primit Premiul Perspective Fashion Designer la Ljubljana, Slovenia. În 2012 a primit o bursă de cercetare de la Serviciul German de Schimb Academic (DAAD) la Design Research Lab de la Universitatea de Arte din Berlin. În 2013 și-a luat doctoratul în domeniul designului la Universitatea din Ljubljana, Slovenia. Din 2008 a predat, printre altele, la Academia de Design din Ljubljana (Slovenia) și la Universitatea Raffles Iskandar (Malaysia). Interesele sale de cercetare vizează domeniile formării profesionale incluzive, practicii de design, teoriei designului și didacticii designului.

CUPRINS

INTRODUCERE	7
Capitolul 1. IMAGINEA FIINȚEI UMANE	8
1.1. Imaginea ființei umane influențează formele practicilor în procesul didactic	10
1.2. Așteptările profesorilor	13
1.3. Stilurile educaționale ale profesorilor	22
1.4. Situații de tensiune dialectică în procesul didactic	24
Capitolul 2. INDIVIDUALIZAREA	27
2.1. Înțelegerea mediilor de viață	29
2.2. Percepție - Empatie - Înțelegere - Identificarea soluțiilor	29
2.3. Reactualizarea cunoștințelor anterioare	32
2.4. Diverse forme de prezentare	34
2.5. Diverse oportunități de participare activă	40
2.6. Motivație și autoreglare	51
2.7. Documentarea și vizualizarea rezultatelor învățării	54
Capitolul 3. ORIENTAREA SPRE COMPETENȚE	58
3.1. Grila de competențe	60
3.2. Elaborarea grilelor de competențe luând în considerare sarcinile educaționale și curriculare din punctul de vedere al profesorului	61
3.3. Elaborarea grilelor de competențe luând în considerare competențele fine pentru sarcini individuale	63
Capitolul 4. MODALITĂȚI DE EVALUARE ÎN SCOPUL PROMOVĂRII INCLUZIUNII	66
4.1. Evaluarea performanțelor	67
4.2. Posibilități de evaluare a performanțelor în scopul promovării incluziunii	71
4.3. Examinarea alternativă a performanțelor	77
4.4. Planificarea și prelucrarea ulterioară a examinării performanțelor	79
Bibliografia	83

LISTA EXERCIȚIILOR

Capitolul 1. IMAGINEA FIINȚEI UMANE

Exercițiul 1: Imaginea proprie a ființei umane	12
Exercițiul 2: Reflecție asupra imaginii proprii despre elevi	16
Exercițiul 3: Descrierea/Aprecierea/ Interpretarea	18
Exercițiul 4: Identificarea propriilor prejudecăți	19
Exercițiul 5: Interconexiunea dintre sentimente și convingeri	20
Exercițiul 6: Reflecție asupra stilurilor educaționale	22
Exercițiul 7: Reflecție asupra situațiilor de tensiune dialectică pedagogice	25

Capitolul 3. ORIENTAREA SPRE COMPETENȚE

Exercițiul 16: Elaborarea grilelor de competențe pentru sarcinile educaționale și curriculare	63
Exercițiul 17: Elaborarea grilelor de competențe pentru sarcini individuale	64

Capitolul 2. INDIVIDUALIZAREA

Exercițiul 8: Testarea unui proces de soluționare a problemei	32
Exercițiul 9: Reactualizarea cunoștințelor anterioare	33
Exercițiul 10: Dezvoltarea strategiilor de învățare	37
Exercițiul 11: Analiza sarcinilor de lucru proprii	39
Exercițiul 12: Planificarea lecției	48
Exercițiul 13: Oferirea unui feedback constructiv	50
Exercițiul 14: Testarea învățării explorative	53
Exercițiul 15: Documentarea și vizualizarea rezultatelor învățării	56

Capitolul 4. MODALITĂȚI DE EVALUARE ÎN SCOPUL PROMOVĂRII INCLUZIUNII

Exercițiul 18: Resursele elevilor	69
Exercițiul 19: Reflecții asupra propriei școlarități	70
Exercițiul 20: Evaluarea performanțelor orientată spre reformă	73
Exercițiul 21: Evaluarea performanțelor orientată spre competențe	74
Exercițiul 22: Evaluarea formativă a competențelor	76
Exercițiul 23: Examinarea alternativă a performanțelor	79
Exercițiul 24: Examinarea performanțelor	80

INTRODUCERE

Acest suport didactic servește drept sprijin și inspirație pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ profesional tehnic și are menirea de a facilita implementarea practică a educației incluzive. Peste tot se vorbește despre educația incluzivă, dar ce trebuie de făcut exact și cum se procedează rămâne prea des neclar. În acest suport didactic nu veți găsi rețete pentru cum să procedați. El este structurat în așa fel, încât în fiecare capitol sunt prezentate mai întâi informații teoretice. Exemplele practice servesc drept impulsuri pentru reflecție. Scopul exercițiilor finale presupune ca cititorul să dezvolte idei proprii și să proiecteze propriile posibilități de implementare, iar creativitatea aici nu cunoaște limite. Exercițiile în sine pot fi modificate după bunul plac și adaptate nevoilor proprii. Nu s-a pretins o prezentare cuprinzătoare și concludentă a întregii game de strategii, metode, forme sociale și de acțiune, forme de prezentare, media etc. pentru educația incluzivă. Un obiectiv-cheie al acestui suport didactic este de a încuraja cadrele didactice să descopere și să-și folosească resursele și să-și găsească propria cale. La sfârșitul fiecărui capitol este o listă de verificare, pe care o puteți folosi pentru a verifica ce competențe ați dobândit.

Modul în care profesorii organizează procesul didactic, cum acționează în rutina școlară și cum se comportă din punct de vedere educațional este adesea o expresie a imaginii lor despre ființa umană. Prin urmare, în primul capitol sunteți invitați să conștientizați și să reflectați asupra propriilor imagini despre ființa umană, asupra atitudinilor și formelor de practici. În cel de-al doilea capitol, se abordează aspectul individualizării în procesul didactic, astfel încât fiecare elev să fie susținut în mod optim în procesele sale de învățare. Felul în care orientarea spre competențe poate fi utilizată în mod ideal în procesul didactic incluziv este prezentat în capitolul trei. Aici se încearcă delimitarea noțiunilor de descriptori, verbe/cuvinte-cheie, grile de competențe etc. și facilitarea înțelegerii acestora. Și în capitolul al patrulea sunt prezentate posibilitățile de evaluare a performanțelor care pot susține și ajuta elevii să avanseze în procesele lor de învățare.

Noi dorim să încurajăm organizarea procesului didactic în cooperare cu elevii și identificarea nevoilor pentru procesele lor de învățare. Astfel, este posibil să lucrați asupra propriei profesionalizări în sensul unei spirale constante de încercări, evaluări și adaptări, iar erorile joacă un rol esențial în acest proces. Și, în timp, se va institui o rutină, un lucru firesc, cu privire la modul în care profesorii cu grupuri eterogene de elevi pot intra în procese de învățare comune, pe picior de egalitate, în conformitate cu o cultură de relații simetrică, în care provocările sunt percepute ca o oportunitate de dezvoltare.

Vă dorim mult succes în implementarea personală a educației incluzive!
Sabine Albert și Jure Purgaj

Capitolul 1

IMAGINEA FIINȚEI UMANE



Sursa: Pixabay.com

Imaginea ființei umane constă dintr-o serie de *convingeri* despre cum sunt oamenii și, de asemenea, despre cum ar trebui ei să fie (Zichy, 2017). Spre deosebire de *atitudini*, unde ceva sau cineva este apreciat, urmând acceptarea sau respingerea, în cazul convingerilor oamenii presupun că convingerile lor sunt subiectiv valabile (Fahrenberg, 2006). Convingerile și atitudinile sunt subordonate *sistemelor de valori*, care servesc drept repere pentru aprecierea acțiunilor și a scopurilor acțiunilor și permit luarea deciziilor (Fuchs, 1975). În consecință, oamenii dezvoltă, pe parcursul vieții lor, *teorii subiective*, care sunt strâns legate de *sentimente* și care parțial sunt prezente inconștient. Imaginea ființei umane constă dintr-un sistem de convingeri sau din ipoteze despre imaginea ființei umane.

Obiectivele noastre în acest capitol

- Confruntarea cu propria imagine a ființei umane
- Conștientizarea impactului propriei imagini a ființei umane asupra procesului didactic
- Planificarea activității didactice în funcție de așteptările elevilor
- Analiza propriilor forme de practici uzuale în procesul didactic
- Reflecție asupra propriului comportament educativ în rolul de profesor
- Abordarea situațiilor de tensiune dialectică în procesul didactic

Pe parcursul vieții, imaginea ființei umane este modelată și prin experiențe, așa cum arată figura 1.



Figura 1: Curba reflexivă (Senge, citat de Schopp, 2010)

Astfel, socializarea și experiențele din mediile de viață individuale modelează imaginea ființei umane. Iar imaginea ființei umane și, respectiv, sistemele de convingeri, la rândul lor, ghidează acțiunile și influențează formele practicilor uzuale în procesul educațional. Prin urmare, modul în care profesorii își organizează procesul educațional și acționează în viața școlară de zi cu zi și felul în care se comportă din punct de vedere educațional sunt adesea expresia imaginii lor despre ființa umană. Atunci când este vorba despre procesul educațional incluziv, este esențial să abordăm schemele de percepție, apreciere și interpretare, prin urmare și ipotezele privind imaginea ființei umane ale părților implicate în acest proces. Dat fiind că imaginea profesorilor despre ființa umană este adesea normativă, ei au așteptări de la elevi, pe care aceștia sunt mai mult sau mai puțin capabili să le îndeplinească, ceea ce poate duce la situații de tensiune în procesul educațional.

1.1. Imaginea ființei umane influențează formele practicilor în procesul didactic

Imaginea ființei umane ghidează acțiunile și influențează formele practicilor în procesul educațional. **Formele de practici** includ, de exemplu, organizarea procesului educațional, stilul educațional, tipul de ghidare, comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală, modul în care sunt abordate nevoile individuale etc. Figura 2 ilustrează modul în care imaginea ființei umane își găsește exprimarea prin atitudine în formele de practici în procesul didactic.

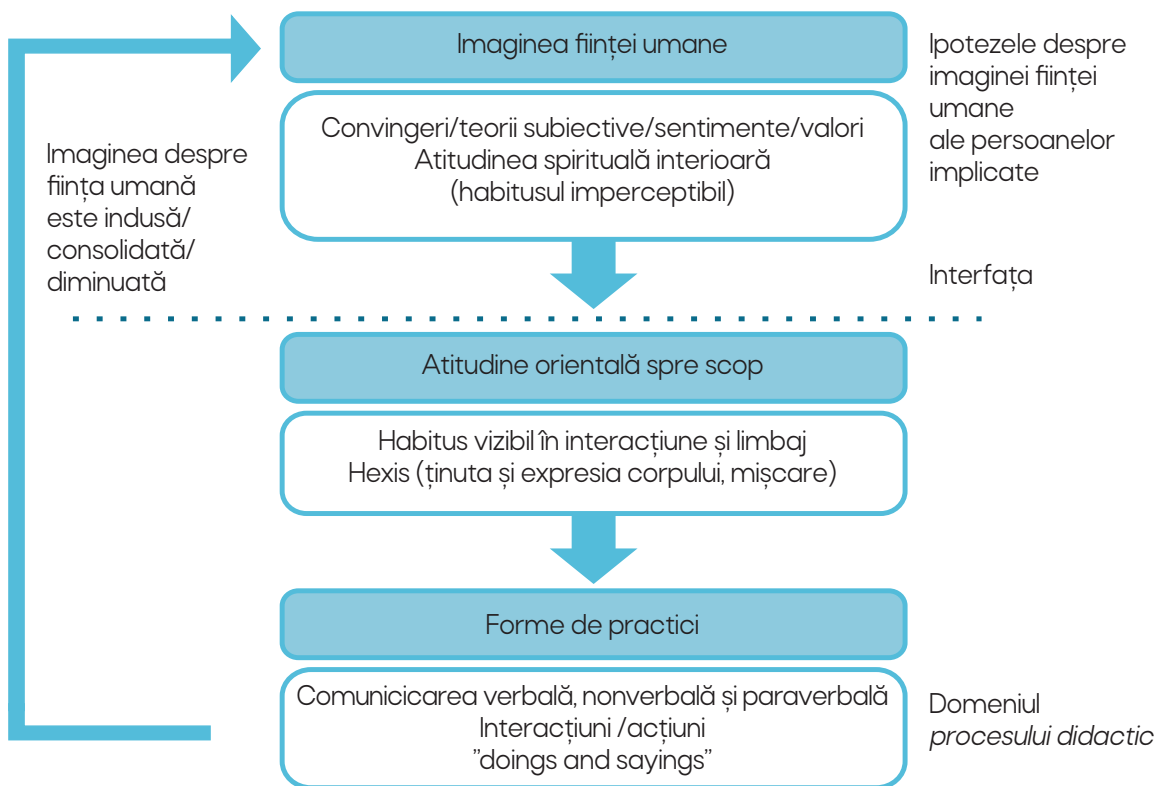


Figura 2: Atitudinea ca interfață între imaginea ființei umane și domeniul didactic (Albert, 2021)

Figura 2 prezintă ca punct de plecare *imaginea ființei umane* a persoanelor implicate în procesul educațional, care constă din *convingeri, teorii subiective, sentimente, valori și atitudinea spirituală interioară* (habitusul imperceptibil). Prin *limbaj și interacțiuni* cu domeniul didactic, imaginea ființei umane și, respectiv, ipotezele despre imaginea ființei umane devin perceptibile și sunt prezentate printr-o *atitudine corespunzătoare orientată spre scop*, acea parte a atitudinii spirituale, respectiv a habitusului, care este *perceptibilă*, și prin *hexis* (stare a sufletului), *ținuta și expresia corpului*. Imaginea ființei umane se exprimă prin atitudine și, în cele din urmă, prin *formele de practici*, unde atitudinea se interpătrunde cu formele de practică. În mod reciproc, *formele de practici* pot, la rândul lor, să *inducă*, să *consolideze* sau să *diminueze atitudinea* și, astfel, *imaginea ființei umane sau ipotezele individuale despre imaginea ființei umane* (Albert, 2021).

Imaginile ființei umane sunt construcții ale omului despre el însuși și, invers, despre alți oameni (Wulf, 2010). Procedând astfel, diversitatea și complexitatea umană sunt definite într-o manieră compactă și simplificată în formă de imagine. Însă acestea nu pot fi decât aproximări ale ființei umane, deoarece imaginea este formată pe baza unor trăsături selectate, care nu fac pe deplin înțelesă ființa umană. Ființa umană este percepută prin limitarea la câteva caracteristici. Imaginile ființelor umane pot fi clasificate în individuale, specifice grupului și sociale, caz în care vorbim apoi despre sisteme de convingeri, care sunt împărtășite fie de un individ, de un grup de oameni sau de marea majoritate a membrilor unei societăți. Convingerile pe care le împărtășesc societățile sunt adesea aspecte profund ancorate în societăți, cum ar fi faptul că oamenii au demnitate și merită respect. Astfel de convingeri sunt în mare parte abstracte și, prin urmare, deschise interpretării. Deci, diferite interpretări se pot ciocni, de exemplu atunci când este necesar să se clarifice ce înseamnă demnitatea umană într-o situație concretă sau pentru o întrebare specifică (Zichy, 2017).

Tabelul 1 prezintă exemple de posibile impacturi ale convingerilor pedagogice asupra formelor de practici.

Exemple pedagogice

Convingeri pedagogice	Impacturi posibile asupra formelor de practici
Tinerii posedă potențial, resurse și soluții, care trebuie descoperite.	A întreba, a asculta, a dialoga, respect pentru unicitate și individualitate, însoțire, susținere, încurajarea inițiativei
Copiii și adolescenții sunt adulți nematurizați, care trebuie îndrumați spre perfecțiune.	Depășirea deficitelor, orientare, dezvoltarea abilităților și competențelor în contextul societății, așteptări

Elevii sunt buni de la natură, ei au forțe pozitive înnăscute.

Tinerii sunt nemotivați, leneși, lenți, incuți, refuză să facă performanță și sunt egoiști.

Facilitarea dezvoltării libere, încredere, percepere, înțelegere, sesizare, învățare autodirijată (autoreglată), autonomie

Control, sancțiuni, forme restrictive de predare-învățare, orientare către performanță, disciplină, pregătirea conținutului de învățare într-o formă simplă și rapid de învățat

Tabelul 1: Exemple pedagogice privind impactul convingerilor

Așadar, există convingeri nenumărate, din care se formează imagini ale ființei umane, iar imaginile individuale ale ființei umane sunt mai numeroase decât cele sociale. Întrucât imaginile ființelor umane sunt superficiale și nu reprezintă întocmai ființa umană, deoarece nu reflectă întreaga ei complexitate, este mai bine să ne ocupăm de problematica momentelor care determină ființa umană (Zirfas, 2004).

Exercițiul 1: Imaginea proprie a ființei umane



Obiective

- Confruntarea cu propria imagine a ființei umane
- Conștientizarea impactului propriei imagini a ființei umane asupra procesului didactic



Lucru individual

- Analizați ce oameni și/sau situații v-au modelat imaginea despre ființa umană de-a lungul vieții.
- Ce ipoteze despre imaginile ființei umane vă plac? Ce ipoteze se potrivesc mai puțin sau nu se potrivesc deloc imaginii dumneavoastră despre ființa umană?



Lucru în grup

- Într-un grup mic determinați asemănările și deosebirile dintre constatările identificate în cadrul lucrului individual. Gândiți-vă cum ar putea arăta o imagine contemporană a ființei umane.



Evaluare

- Faceți presupuneri cu privire la modul în care imaginile dumneavoastră despre ființa umană influențează formele de practici în procesul didactic.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Sursa: după Meier și colab., 2010

O imagine contemporană a ființei umane se caracterizează prin faptul că este respectată unicitatea persoanei, în mod special a elevilor în procesul educațional. Prin urmare, este vorba despre o imagine a ființei umane caracterizată de respect pentru diversitatea elevilor. Corespunzător imaginii pe care profesorii o au despre elevii lor, se formează și un nivel al așteptărilor de la elevi.

1.2. Așteptările profesorilor

Modul în care profesorii își percep elevii și imaginea pe care și-o fac despre ei duc la anumite așteptări de la elevi. În baza acestor așteptări apare așa-numita *profeție autoîmplinită* (*self-fulfilling prophecy*). Acest termen descrie situația în care tipizarea oamenilor, prin impact social, devine realitate (Merton, 1948). Dacă, de exemplu, adulții presupun că băieții au înclinații științifice mai puternice decât fetele, atunci interesul și competențele se vor dovedi pozitive pentru băieți și negative pentru fete. Tipizarea se manifestă în comportamentul adulților, ei interacționează în mod corespunzător cu copiii, de exemplu, având conversații mai instructive (mai multe explicații, vocabular mai tehnic) cu băieții decât cu fetele pe teme tehnice și științifice (Siegler și colab., 2011). În procesul educațional, de exemplu, profeția autoîmplinită poate duce la faptul că elevii sunt calificați drept elevi tipic *răi* sau tipic *buni* sau sunt percepuți prin limitarea la câteva caracteristici, ceea ce duce la reflectarea acestor așteptări în tipul de interacțiune cu elevii și, în cele din urmă, așteptările se împlinesc (posibilitatea devine realitate).

În figura 3, de pe pagina următoare, este reprezentat cum se ajunge la aceste așteptări. Efectul de autoîmplinire apare numai dacă sunt prezente toate părțile componente ale modelului din figură.

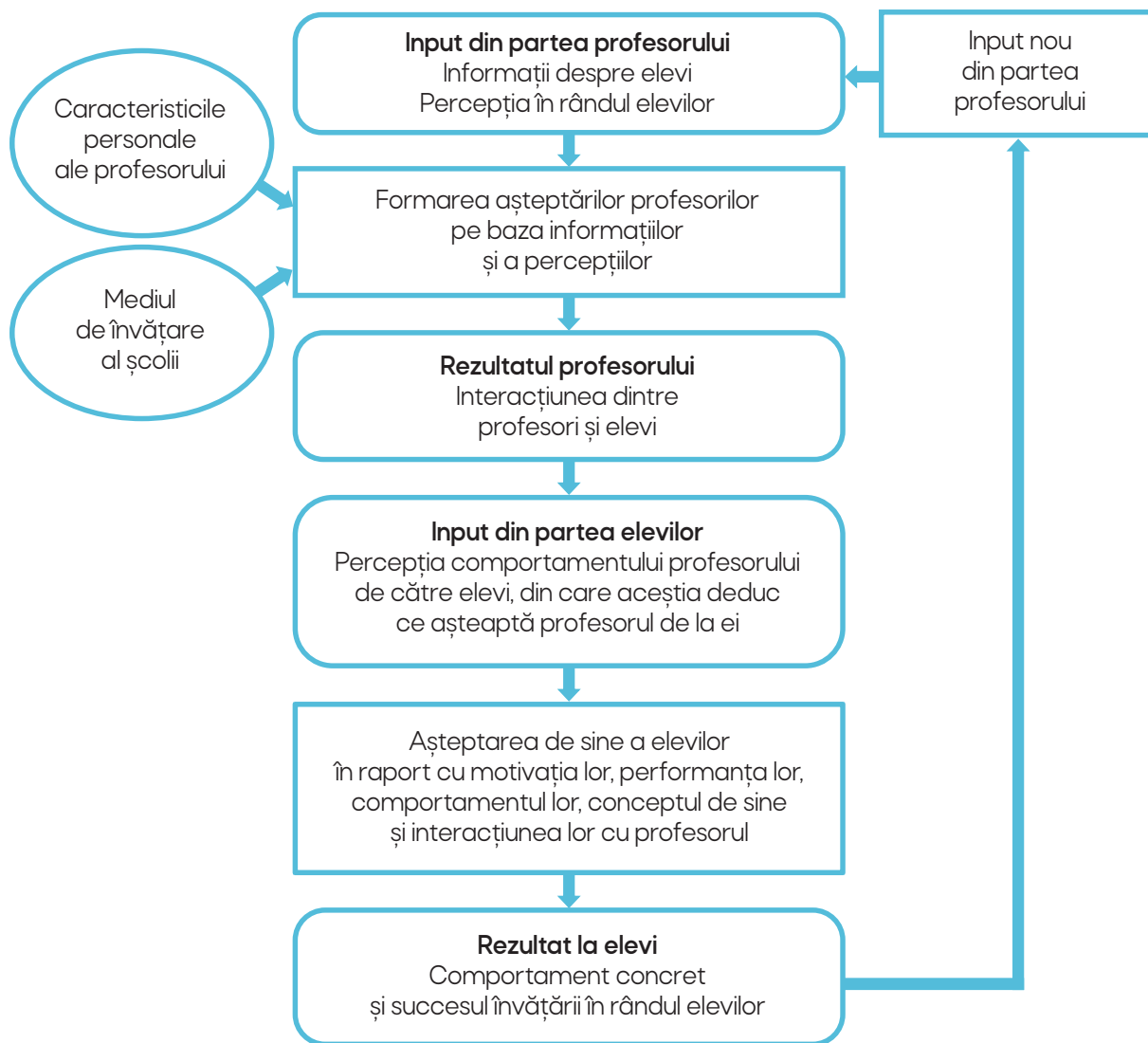


Figura 3: Modelul procesului și al efectului așteptărilor profesorilor (Dubs, 2009)

Așteptările profesorilor pot fi influențate, de exemplu, de caracteristicile, originea, dizabilitatea sau sexul elevilor. Mai mult, o privire asupra dosarului elevului poate juca un rol semnificativ, precum și informațiile transmise de persoane terțe.

Aspectul exterior al elevilor poate declanșa, de asemenea, efecte de așteptare. Deci, efectele profeției autoîmplinite pot apărea fie prin așteptări induse profesorului, fie prin așteptări formate de profesorul însuși și provoacă efectul menținerii așteptărilor, ceea ce înseamnă că o perioadă lungă de timp profesorul nu mai poate percepe schimbările la elevi (așa cum se arată în figura 4).

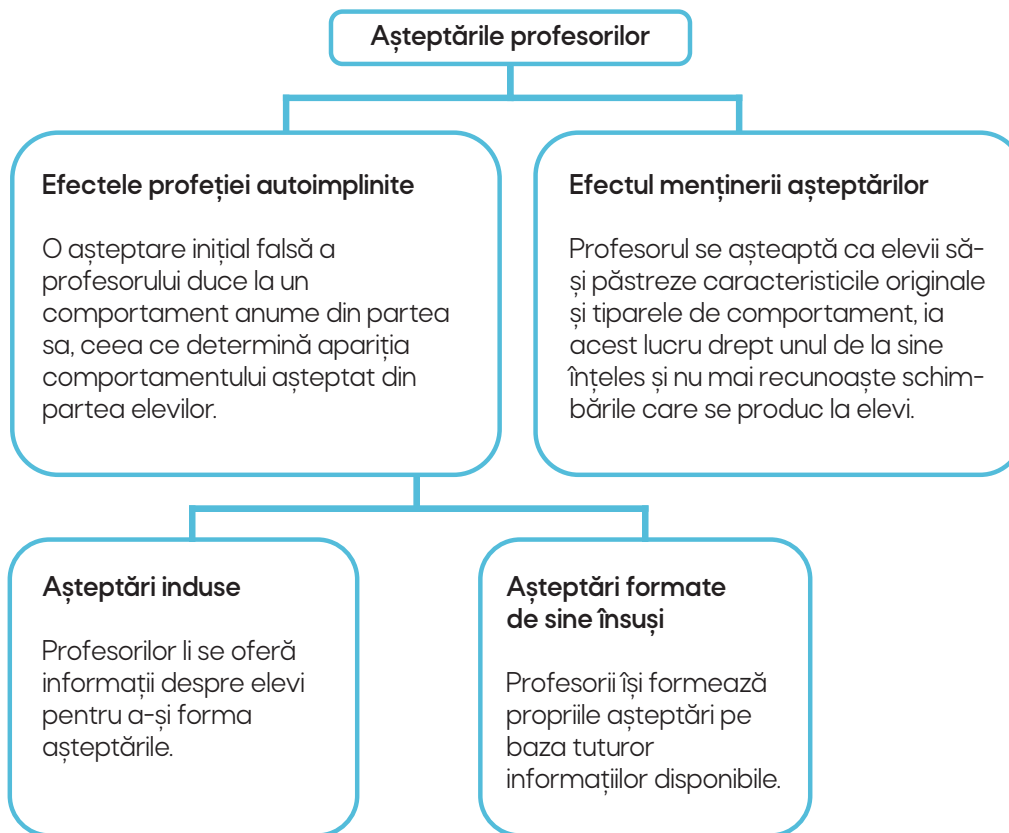


Figura 4: Așteptările profesorilor (Dubs, 2009)

Dacă, de exemplu, un profesor primește informații de la un alt profesor că un anumit elev este un elev slab, atunci el se așteaptă ca elevul să aibă rezultate slabe. Sau, de exemplu, un profesor se ciocnește cu un comportament perturbator al unui elev la lecția sa, după care își formează așteptarea că acel elev va deranja grupa în permanență. Efectul menținerii așteptărilor ar însemna că așteptările celor doi profesori din exemplele de mai sus rămân stabile, chiar dacă elevii respectivi dau dovadă ulterior de contrariu: primul are rezultate bune sau al doilea este disciplinat (așa cum este schițat în figura 4). În cadrul studiilor în care au fost observate procese, s-a constatat că profesorii interacționează cu elevii în conformitate cu imaginile lor despre ființa umană și atitudinile față de aceasta. Brophy și Good (1974) au realizat o clasificare a profesorilor în profesori *proactivi*, profesori pasivi sau *reactivi* și profesori *hiperreactivi* în funcție de susceptibilitatea lor la efectele așteptărilor. Profesorii *proactivi* păstrează întotdeauna rolul de conducere a interacțiunilor cu elevii lor, menținând echilibrul între întreaga grupă și elevi ca indivizi. Ei au întotdeauna scopul în vizor și nu permit devierea de la scopul propus din cauza comportamentului elevilor. Deși au așteptări care le influențează planificarea lecției, acestea sunt optimizate după cum este necesar. Așteptările sunt în mare parte aplicabile, dar și flexibile, pentru a putea servi drept ajutor pentru planificarea lecțiilor individualizate. Profesorul pasiv sau *reactiv* are, de asemenea, așteptări în mare măsură aplicabile și flexibile, dar își adaptează reacțiile la comportamentul elevilor. Aceasta înseamnă că controlul tiparelor de interacțiune în grupă revine elevilor. Profesorul reacționează la comportamentul tinerilor, dar încearcă să echilibreze diferențele lor de comportament. Cu atât mai mult tipul *hiperreactiv* de profesor este influențat de diferențele dintre elevi și chiar le sporește. Profesorul îi tratează pe elevi mult mai diferit decât sunt ei de fapt și, în consecință, produce efecte care duc la profeții autoîmplinite. Anume acest tip de profesori abordează elevii ca stereotipuri, cum ar fi *elevi de nota 10*, *elevi cu dificultăți de învățare* sau *elevi cu probleme de comportament permanente* (Brophy & Good, 1974). Se poate observa că comportamentul profesorilor diferă în funcție de cât de mari sau de mici sunt așteptările lor față de elevi.

Exercițiul 2: Reflecție asupra imaginii proprii despre elevi



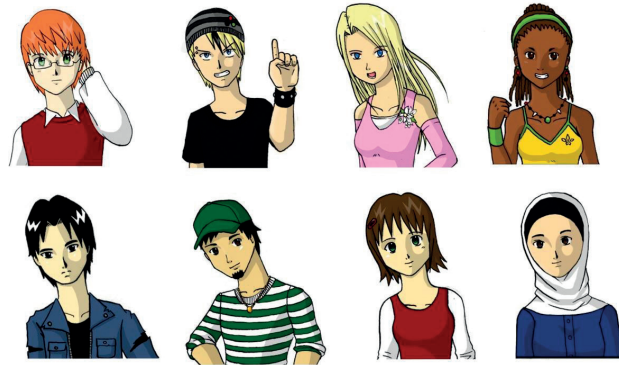
Obiective

- Planificarea activității didactice în funcție de așteptările elevilor
- Analiza propriilor forme de practici uzuale în procesul didactic



Lucru individual

- Din imaginea de pe pagina următoare alegeți un elev/o elevă care vă place.
- Reflecțați asupra calităților, comportamentului, originii și succesului școlar al acestei persoane.



Sursa: Albert & Cueto



Lucru în grup

- Discutați în grup motivul pentru care ați ales persoana respectivă. Într-un grup mic, aflați dacă percepeți elevul/a în mod similar sau diferit.



Evaluare

- Faceți presupuneri cu privire la posibilele dumneavoastră așteptări de la elev/ă și la modul în care acestea ar influența comportamentul dumneavoastră față de el/ea.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Este important să abordați elevii fără prejudecăți sau apreciere preventivă, să-i percepeți, să-i înțelegeți și să-i simțiți. Deseori este dificil să observi și să descrii elevii și comportamentul lor fără a-i aprecia sau a le interpreta comportamentul. O observație sau o descriere reflectă ceva de parcă ar fi fost înregistrat de o cameră video. În cazul unei aprecieri, intervin suplimentar valorile subiective și convingerile. În cazul unei interpretări, are loc o explicație subiectiv plauzibilă a acțiunilor, a situațiilor etc.

Exercițiul 3: Descriere/Aprecieri/Interpretare



Obiectiv

- Analiza propriilor forme de practici uzuale în procesul didactic



Lucru individual

- În cazul următoarelor afirmații, decideți dacă este vorba despre o descriere, o apreciere sau o interpretare și bifați răspunsul corespunzător.

Afirmații despre alte persoane	a) descriere	b) apreciere	c) interpretare
1. Profesorul nostru este plictisitor.			
2. Când eu prezentam tema, ea părea dezinteresată.			
3. Săptămâna aceasta el a venit mereu primul la școală.			
4. Stela este o elevă bună.			
5. Lara respira încet și adânc.			
6. Colega mea nu mă consideră simpatic.			
7. Emil plângea de bucurie.			
8. Ea a vorbit cu el timp de zece minute.			
9. Victor este slab la matematică.			
10. Ea i-a zâmbit.			
11. Când am venit acasă, ea era supărată pe mine, fără vreun motiv.			
12. El este urât.			
13. Ea nu poate gestiona critica.			
14. El o privea și nu spunea nimic.			
15. În curtea școlii ea m-a ignorat.			
16. Ea a reacționat exagerat.			



Lucru în grup

- Comparați rezultatele dumneavoastră într-un grup mic.



Evaluare

- Discutați de ce în cazul unor afirmații ar putea exista mai multe răspunsuri.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Sursa: Formarea continuă a cadrelor didactice Baden-Württemberg

Exercițiul 4: Identificarea propriilor prejudecăți



Obiectiv

- Analiza propriilor forme de practici uzuale în procesul didactic



Lucru individual

- Acționați pas cu pas. Notați rezultatele:
 - a) Descrieți imaginea.
 - b) Apreciați imaginea.
 - c) Interpretați imaginea.



Sursa: Hartkemeyer & Dhority, 2006



Lucru în grup

- Comparați rezultatele dumneavoastră într-un grup mic.



Evaluare

- Discutați de ce este mai ușor/mai dificil să faceți distincția între descriere, apreciere și interpretare.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Modul în care percepem oamenii, lucrurile sau situațiile este strâns legat de socializarea noastră și de experiențele noastre anterioare. Noi tindem în primul rând să apreciem sau să interpretăm, astfel dăm anumite semnificații situațiilor, care, la rândul lor, iar influențează sentimentele noastre. Sentimentele și convingerile sunt adesea legate indisolubil. Dacă, de exemplu, convingerile duc la sentimente negative, atunci se poate reflecta asupra acestor convingeri și, eventual, poate fi extinsă sau schimbată viziunea asupra propriilor convingeri. De exemplu, dacă noi suntem convingși că elevii trebuie să fie atenți la lecție, dar ei acționează contrar acestei convingeri și continuă să vorbească între ei și acest lucru ne înfurie, putem schimba abordarea: să percepem elevii ca o parte importantă a procesului didactic și să-i atragem să participe, astfel încât ei să poată contribui productiv și nu doar să asculte. Următorul exercițiu ilustrează măsura în care convingerile și sentimentele noastre sunt interconectate.

Exercițiul 5: Interconexiunea dintre sentimente și convingeri



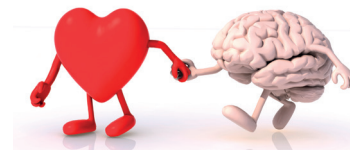
Obiective

- Analiza propriilor forme de practici uzuale în procesul didactic
- Recunoașterea legăturilor dintre convingeri și sentimente



Lucru individual

- Completați următoarele propoziții.
- Orientați-vă după exemplul dat.



Sursa: <http://crescetis.reporters.de/uploads/article/556/2901.jpg>

Exemplu: Eu sunt furios (= sentimentul meu) atunci când un elev rămâne acasă din cauza unui lucru mărunț. De ce? Pentru că eu consider că în viață este nevoie de autodisciplină (= convingerea mea).

Sunt uimit când.....

De ce? Pentru că eu consider, gândesc, cred că aceasta.....

Eu evit situațiile în care.....

De ce? Pentru că eu consider, gândesc, cred că aceasta.....

Eu sunt invidios când.....

De ce? Pentru că eu consider, gândesc, cred că aceasta.....

Eu mă simt respins când.....

De ce? Pentru că eu consider, gândesc, cred că aceasta.....

Eu disprețuiesc profund atunci când.....

De ce? Pentru că eu consider, gândesc, cred că aceasta.....

Eu devin nerăbdător atunci când.....

De ce? Pentru că eu consider, gândesc, cred că aceasta.....

Eu devin suspicios atunci când.....

De ce? Pentru că eu consider, gândesc, cred că aceasta.....



Lucru în grup

- Comparați rezultatele dumneavoastră într-un grup mic.



Evaluare

- Discutați despre cum ați putea să vă extindeți sau să vă schimbați convingerile pentru a provoca sentimente pozitive.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Sursa: după Pöhlmann & Roethe, 2001

1.3. Stilurile educaționale ale profesorilor

Modelul privind tipologiile stilurilor educaționale din figura 5 prezintă o versiune adaptată a educației de zi cu zi în procesul didactic.

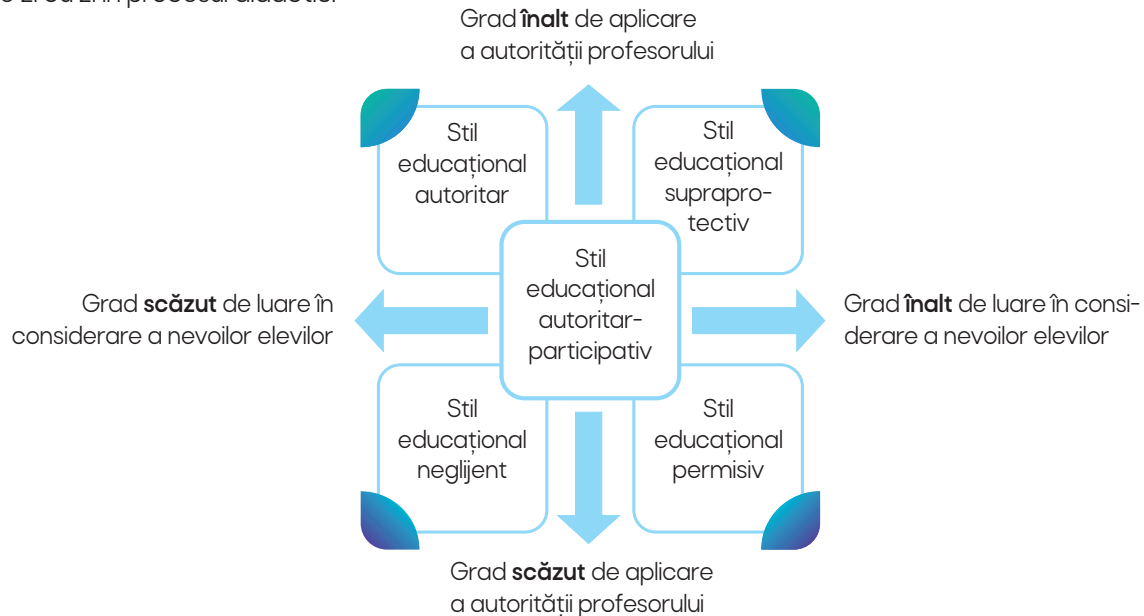


Figura 5: Tipologiile stilurilor educaționale (reprezentare modificată după Hurrelmann, 2002)

Exercițiul 6: Reflecție asupra stilurilor educaționale



Obiective

- Analiza propriilor forme de practici uzuale în procesul didactic
- Reflecție asupra propriului comportament educativ în rolul de profesor



Lucru individual

- Gândiți-vă ce stiluri educaționale ați simțit/trăit din partea persoanelor apropiate în copilărie și adolescență. Unde ar putea fi poziționate acestea în modelul din figura 5?
- Unde poziționați în acest model propriul dumneavoastră stil educațional?



Lucru în grup

- Comparați rezultatele lucrului individual în grupuri mici. Există asemănări și deosebiri?



Evaluare

- Ce stiluri educaționale, în opinia dvs., sunt adecvate pentru procesul didactic?



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Dacă am analiza minuțios stilurile educaționale, am putea constata că nu există niciun stil educațional corect. Modelul prezentat în figura 5 ilustrează clar necesitatea unei abordări flexibile și tactice în procesul didactic, în strânsă legătură cu respectul față de elevi. În același timp, există tendințe/predilecții, atât din partea elevilor, cât și din partea profesorilor, către diferite forme de stiluri educaționale. Stilul educațional potrivit în fiecare caz trebuie să se bazeze pe caracteristicile elevilor și este determinat de situație. În funcție de cât de pronunțate sunt, de exemplu, caracteristicile precum anxietatea, dificultățile de învățare sau abilitățile de învățare la elevi, vor fi necesare diferite stiluri educaționale. Și în funcție de ceea ce este necesar într-o situație anume și ce corespunde unei persoane anume, se cere o formă de orientare mai puternică sau una mai puțin pronunțată și, respectiv, nevoile elevilor sunt abordate diferit. Prin urmare, în acest sistem de coordonate, niciun punct nu poate fi caracterizat ca un stil educațional ideal, ci poziția sa se modifică și se ajustează constant. Pe de o parte, vor exista situații în care există mai multe elemente de îndrumare și, pe de altă parte, vor exista situații în care sunt necesare mai multe elemente participative, precum și mai mult sau mai puțin sprijin pentru elevi din partea profesorului. Acest lucru necesită flexibilitate și tact din partea profesorului, echilibrarea cerințelor contradictorii, întotdeauna însoțită de o interacțiune respectuoasă, care este necesară în toate domeniile predării de zi cu zi. Nicio situație nu este ca cealaltă și niciun elev nu este la fel ca celălalt. Respectul este întotdeauna important și profesorul trebuie să accepte responsabilitatea pe care i-o cere rolul profesional (Albert, 2021).

1.4. Situații de tensiune dialectică în procesul didactic

Despre situații de tensiune dialectică se vorbește atunci când profesorii ar trebui să îndeplinească cerințe contradictorii în activitatea lor pedagogică. Așa-numitele antinomii pedagogice creează situații de tensiune în procesul didactic, de exemplu între apropiere și distanță sau între conservare și schimbare etc. Figura 6 prezintă impulsurile de bază, care formează un sistem de contrarii, ce trebuie ținut în echilibru viu.

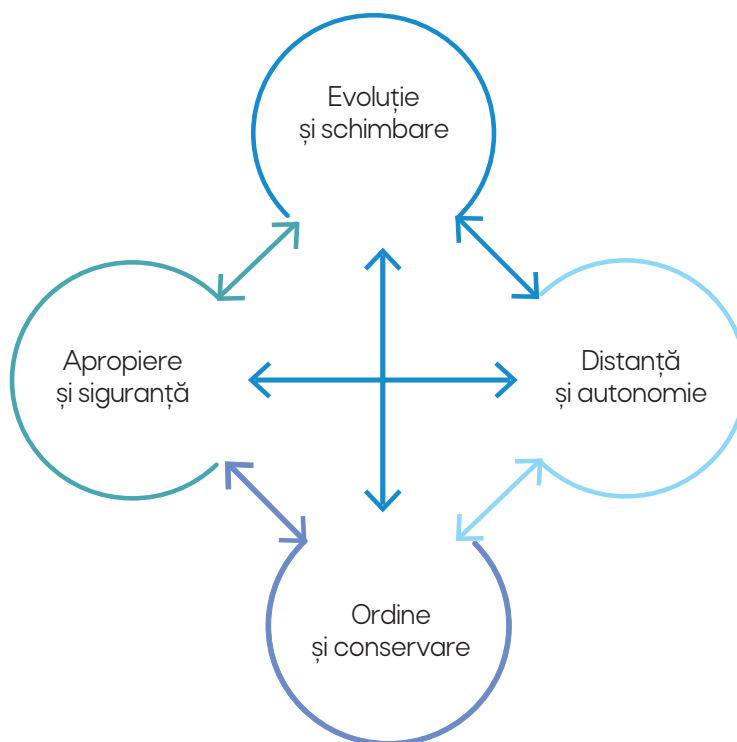


Figura 6: Impulsurile de bază (Langmaack & Braune-Krickau, 1982, citat după Tschöpe-Scheffler, 2002)

Comportamentul profesional al profesorilor se manifestă prin faptul că aceștia sunt capabili să găsească o soluție adecvată pentru cerințele contradictorii (Gruber și colab., 2021). Pe de o parte, distanța profesională este necesară, de exemplu, în cazul unei evaluări echitabile a rezultatelor învățării, pe de altă parte, apropierea este necesară în cazul abordării mediilor de viață individuale și a nevoilor elevilor. În plus, este necesară sensibilitatea pentru a sprijini elevii și, totodată, pentru a le acorda autonomie. Pe lângă asigurarea unui proces structurat, ordonat și transparent, este necesară și flexibilitatea pentru a le oferi elevilor libertatea necesară. Elevii trebuie încurajați să fie independenți și, în același timp, sunt importante și fazele în care ei trebuie să respecte instrucțiuni clare. În afară de formarea tuturor calităților lor forte și a individualității lor, elevii mai trebuie să fie pregătiți și pentru muncă și societate. Noi valori individuale trebuie dezvoltate și adoptate în mod liber, corespunzător sistemului de valori existent al unei societăți (Schratz, 2017).

Exercițiul 7: Reflecție asupra situațiilor de tensiune dialectică pedagogică



Obiective

- Analiza propriilor forme de practici uzuale în procesul didactic
- Abordarea situațiilor de tensiune dialectică în procesul didactic



Lucru individual

- Gândeți-vă cu ce antinomii pedagogice vă confrunțați în procesul didactic.



Lucru în grup

- Comparați rezultatele lucrului individual în grupuri mici. Există asemănări și deosebiri?



Evaluare

- Emiteți ipoteze despre cum ați putea înfrunța cerințele contradictorii.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Lista de verificare a competențelor dobândite

Bifați dacă considerați adevărate următoarele afirmații în raport cu dumneavoastră.

Mă comport sincer și previzibil față de elevii mei.	
Sunt calm în situații critice și procedez într-o manieră orientată spre soluție.	
Îmi tratez elevii cu respect (încurajare, comunicare apreciativă, etc.).	
Încerc să mă manifest așa cum sunt și să-mi percep elevii așa cum sunt ei, și să rămân deschis și flexibil față de ei.	
Încerc să-mi percep elevii în unicitatea lor, cu mediile și nevoile lor de viață și să-i înțeleg.	
Îmi susțin explicit valorile și spun clar elevilor ce este tolerat și acceptat și ce nu.	
Sunt răbdător și, în același timp, hotărât și consecvent.	
Îmi ascult elevii, opiniile lor sunt importante pentru mine, și includ contribuțiile lor în procesul meu didactic în mod constructiv.	
Îmi adaptez așteptările față de elevi în funcție de circumstanțele schimbate și încurajez autodeterminarea.	
Comunic elevilor mei așteptări exigente de învățare și îi susțin în consolidarea încrederii lor în propriile posibilități.	
Sunt conștient de impactul modelului meu și modelez competențe personale și sociale.	
Adopt antinomii pedagogice și încerc să acționez corespunzător în situații cu cerințe contradictorii.	

Capitolul 2

INDIVIDUALIZAREA

În instituțiile de învățământ profesional tehnic întâlnim o mare eterogenitate a elevilor. Toți elevii au nevoi și cerințe diferite, care trebuie luate în considerare în procesul didactic. Aici este important să percepem elevii în unicitatea lor, să înțelegem de ce are nevoie fiecare dintre ei pentru a putea învăța bine. Este necesar să acordăm atenție elevului, dar fără a pierde din vedere întreaga grupă și obiectivul de învățare.



Sursa: Pixabay.com

Obiectivele noastre în acest capitol

- Identificarea posibilităților de a cunoaște mediile de viață ale tuturor actorilor în procesul didactic
- Identificarea oportunităților de sprijin individual pentru elevi
- Identificarea împreună cu elevii a strategiilor care duc la asimilarea individuală a materiei
- Formarea competențelor de diagnosticare a intervenției de sprijin
- Oferirea unui feedback constructiv
- Documentarea și vizualizarea rezultatelor învățării

Următoarea imagine ilustrează cât de diferite sunt percepțiile și tiparele noastre de interpretare, evaluare și orientare.



Sursa: <https://www.sciences.unilim.fr/jeux-optique/images/Vache.jpg>

Ceea ce vede fiecare în această imagine depinde de experiențele subiective și de cunoștințele dobândite anterior.

Din acest motiv, este important să se țină cont în procesul didactic de mediile de viață ale elevilor, de cunoștințele și experiențele lor, pentru a se putea face aici conexiunea cu noile cunoștințe sau conținuturi de învățare și pentru a putea sprijini elevii în mod corespunzător.

Pentru profesori este important, în primul rând, să găsească accesul la mediul de viață al elevilor săi.

2.1. Înțelegerea mediilor de viață

În *procesul didactic* se întâlnesc elevi și profesori din medii de viață diferite. Pentru a putea lucra constructiv unul cu celălalt, este necesară o apropiere între mediile de viață. Acest lucru este important, în primul rând, pentru a permite elevilor contactul personal cu conținutul învățării și, în al doilea rând, pentru ca profesorii să poată găsi împreună cu elevii cele mai bune soluții pentru a-i susține pe aceștia în procesul didactic. Figura 7 prezintă bagajul de cunoștințe al elevilor și al profesorilor. Bagajul individual de cunoștințe conține toate elementele de cunoaștere ale persoanei. Prin elemente de cunoaștere se înțelege, de exemplu, atât cunoștințele, cât și căile de acțiune memorate, adică abilitățile. Bagajul de cunoștințe este înconjurat de orizont, care reprezintă ceea ce este încă nedeterminat (Schütz & Luckmann, 2003).

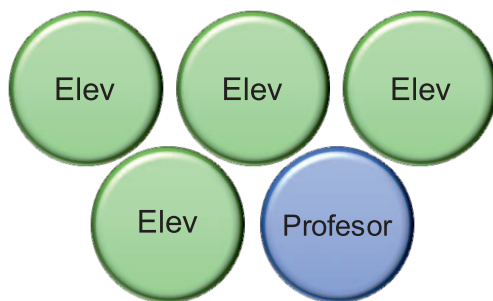


Figura 7: Bagajele de cunoștințe ale actorilor în procesul didactic

Figura nu indică încă nicio legătură între bagajele de cunoștințe sau formele de practică ale persoanelor implicate în procesul didactic. Accesul la mediul de viață individual poate fi obținut prin comunicare, observare, informații din documentația scrisă sau informații de la persoane terțe (colegi, părinți, profesori de la școala anterioară ș.a.). Din toate acestea se deduc informații care îi ajută pe profesori să sprijine și să încurajeze în mod optim elevii.

2.2. Percepție - Empatie - Înțelegere - Identificarea soluțiilor

În clasele eterogene și incluzive, trebuie parcurși cei patru pași: percepția, oferirea empatiei, înțelegerea și identificarea soluțiilor, după cum este reprezentat în figura 8.

Pentru a putea sprijini în mod optim elevii, este necesar să-l percepem pe fiecare elev din punctul de vedere al cerințelor sale individuale de învățare. Apoi, este important să le oferim empatie, ceea ce înseamnă să ne punem în situația lor și să le înțelegem mediul de viață și felul lor de a vedea lucrurile. Aceasta este condiția prealabilă pentru a putea găsi ulterior, împreună cu ei, soluții la problemele concrete.



Figura 8: Patru pași în soluționarea problemei

Figură 9 reprezintă un posibil proces de soluționare a problemelor, care este împărțit în diagnostic de pregătire, de însoțire și final.

Diagnostic de pregătire

Obiectiv: percepția, oferirea empatiei

1. Problematizarea fenomenologic-descriptivă
 - ◆ Ce se cunoaște deja? (observații, informații de la terți, date din documente, discuții cu elevul)
 - ◆ Cum se comportă elevul la lecție? (constatări factice, obiective)
 - ◆ Ce cunosc exact, ce nu cunosc?
2. Întrebări despre cauze
 - ◆ Care este nivelul de dezvoltare al elevului?
 - ◆ Ce fel de dizabilități fizice sunt prezente și în ce măsură?
 - ◆ Care este istoria de viață a elevului?
 - ◆ În ce mediu socio-cultural trăiește elevul?

Formularea concretă a problemei și stabilirea obiectivelor



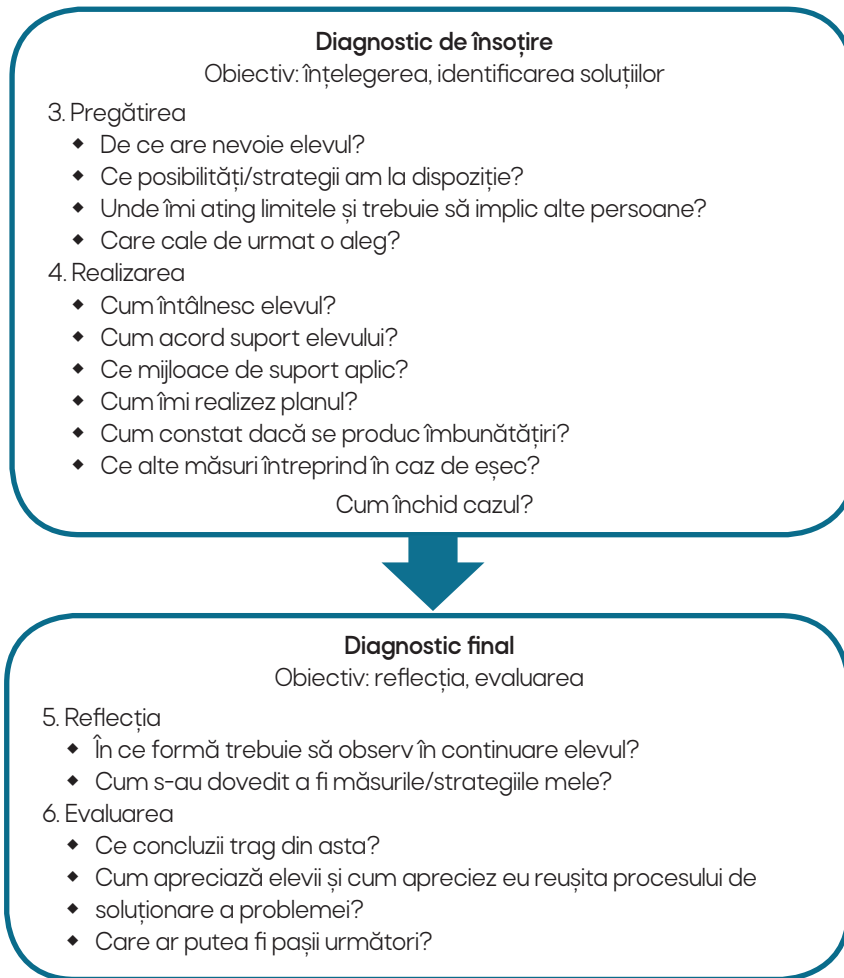


Figura 9: Procesul de soluționare a problemelor (adaptat după Dubs, 2009)

Strategii privind organizarea procesului educațional individualizat și elaborarea probelor de evaluare pentru elevii cu CES se regăsesc în Ghidul metodologic „Împreună I. Implementarea educației incluzive în învățământul profesional tehnic”. Adaptările descrise în acest document se potrivesc parțial și ca opțiuni de sprijin pentru elevi în cadrul procesului didactic obișnuit. Suplimentar, pot fi create sau achiziționate mijloace de suport; limite pentru creativitate nu există.

Exercițiul 8: Testarea unui proces de soluționare a problemei



Obiective

- Identificarea posibilităților de a cunoaște mediile de viață ale tuturor actorilor în procesul didactic
- Identificarea oportunităților de sprijin individual pentru elevi
- Formarea competențelor de diagnosticare a intervenției de sprijin



Lucru individual

- Alegeți un elev cărui ați predat și care reprezintă o provocare deosebită pentru dumneavoastră. Elaborati un concept pentru procesul de soluționare a problemei pentru acest elev. Cum ați putea afla de ce are nevoie acest elev și ce fel de suport ați putea acorda dumneavoastră? Propuneți soluții posibile.



Lucru în grup

- Prezentați rezultatele dumneavoastră într-un grup mic. Oferiți-vă feedback reciproc cu privire la soluțiile pe care le-ați găsit. Încercați să găsiți împreună mai multe idei pentru cazurile pe care le-ați ales.



Evaluare

- Formulați o presupunere cu privire la mediul de viață al elevului pe care l-ați ales și care dintre soluțiile dvs. ar fi fezabilă. Cum ar putea arăta o reflecție sau o evaluare ulterioară?



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

2.3. Reactualizarea cunoștințelor anterioare

În cadrul procesului de învățare trebuie cunoscut bagajul de cunoștințe al tuturor participanților, pentru ca profesorul să poată clarifica importanța temei pentru sine însuși, dar și pentru elevi. Acest lucru se poate face sub forma unei sarcini de lucru, care relevă cunoștințele anterioare ale elevilor și astfel devine clară importanța temei pentru fiecare. De exemplu, dacă în cadrul lecției este vorba despre tema strategii de marketing, profesorul ar putea cere elevilor să se gândească la ceva ce au cumpărat deja și de ce era important pentru ei să cumpere acel produs. Astfel se creează pentru elevi, în primul

rând, un acces personal la tema lecției. Profesorul se alătură și relatează propriile experiențe. În acest scop, se poate opta pentru diferite metode, forme sociale și forme de acțiune. Cunoștințele anterioare pot fi activate sub forma unui dialog între profesor și elevi sau în grupuri mici, urmat de scurte prezentări, pot fi înregistrate și vizualizate sub forma unei sesiuni de brainstorming pe o foaie flipchart sau o tablă digitală, de ex. Padlet.

Exercițiul 9: Reactualizarea cunoștințelor anterioare



Obiective

- Identificarea posibilităților de a cunoaște mediile de viață ale tuturor actorilor în procesul didactic
- Identificarea împreună cu elevii a strategiilor care duc la asimilarea individuală a materiei



Lucru individual

- Selectați un subiect de predat și gândiți-vă la o sarcină de lucru, o metodă, un mijloc, o formă socială și/sau o formă de acțiune pentru a reactualiza cunoștințele anterioare.



Lucru în grup

- Prezentați rezultatele dumneavoastră într-un grup mic și discutați-le.



Evaluare

- Adunați toate ideile pe care le-ați identificat.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

După raportarea individuală la temă și ideile despre modul în care profesorul poate aborda nevoile și cerințele elevilor săi, după ce le-a înțeles mediul de viață, acesta porcede la procesele de învățare, care, în grupurile de învățare eterogene și incluzive, ar trebui individualizate.

2.4. Diverse forme de prezentare

Figura 10 ilustrează modul în care cunoștințele existente ale elevilor sunt completate de către profesor. Pe baza cunoștințelor anterioare și a referințelor personale la temă, bagajul de cunoștințe se extinde. În cazul temei *Strategii de marketing*, de exemplu, aceasta ar consta în completarea cu exemple suplimentare și cu motivele cumpărării produselor de către clienți.

Bagajele de cunoștințe ale persoanelor implicate nu mai sunt separate unele de altele, ci există deja unele suprapuneri, profesorul și elevii se apropie unii de alții.

În această fază a lecției, gradul de îndrumare de către profesor este încă destul de înalt. Dacă profesorul dorește să familiarizeze elevii cu conținutul învățării, acesta ar trebui să ia în considerare cerințele și abordările diferite ale elevilor și, dacă este posibil, să ofere mai multe forme de prezentare, cum ar fi diverse posibilități de percepție, variante pentru limbaj, expresii și simboluri matematice, de asemenea variante pentru a stimula înțelegerea (Hall, Meyer & Rose, 2012). Modul de prezentare a conținutului de învățare ar trebui să ia în considerare toți elevii și, în același timp, să faciliteze procesarea și stocarea informațiilor în creier.

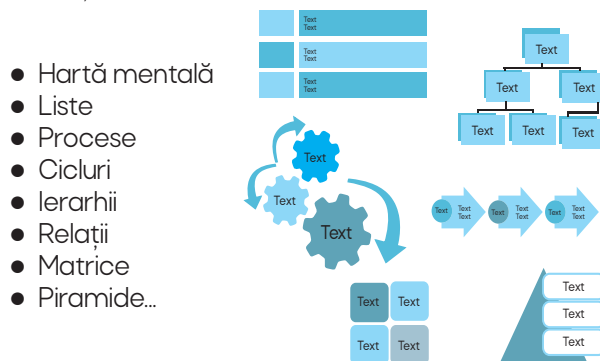


Figura 11: Elaborarea structurată și vizualizată

Profesorul îi familiarizează pe elevi cu o mare varietate de metode și strategii privind modul în care elevii pot asimila conținuturi de învățare și, astfel, îi ajută pe elevi să aleagă cele mai potrivite variante pentru ei înșiși. Conținuturile pot fi prezentate sub formă de povești sau poate fi aplicată mnemotehnica.

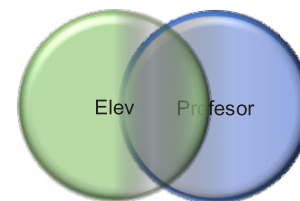


Figura 10: Completarea cunoștințelor

Figura 12 prezintă cei 7 factori mentali care favorizează o învățare rapidă și fiabilă. Cu ajutorul factorilor mentali, de exemplu, un termen este asociat cu ceva deja cunoscut. Materialul de învățare complex sau greu de asimilat este transformat în material de învățare clar și ilustrat grafic și, astfel, memorat. Se adaugă informații imaginative. Pentru fapte se dezvoltă înțelegerea logică. Materialul de învățare este asociat cu emoții puternice prin integrarea imaginilor emoționale în materialul care trebuie învățat. În acest scop se poate folosi întreaga gamă de emoții, cum ar fi umorul, furia, pasiunea, groaza sau frica. Ritmurile și rimele sunt, de asemenea, ușor de memorizat.

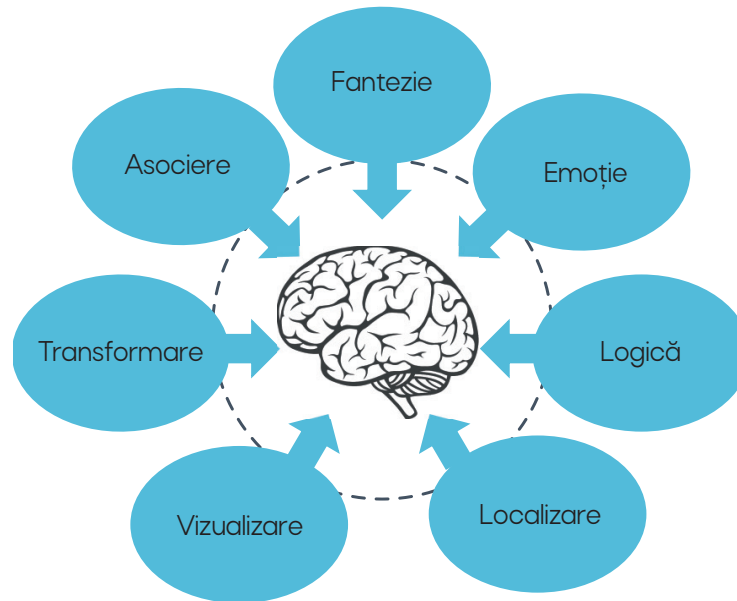


Figura 12: Cei 7 factori mentali
(<https://www.memoryxl.de/die-7-mentalfaktoren/>)

În plus, conținuturile se memorează mai bine dacă acestea sunt localizate. Un alt instrument de memorare este reproducerea cuvintelor sau conținuturilor într-o anumită ordine. În acest caz se stabilește o anumită ordine a locurilor familiare, care își au deja locul lor pe un anumit traseu. Apoi sunt identificate cuvintele-cheie ale temei. Aceste cuvinte-cheie sunt asociate cu puncte de pe traseu și cu ajutorul lor se compune o întâmplare sau o poveste.

Figurile 13, 14 și 15 prezintă exemple de trasee care pot fi definite.

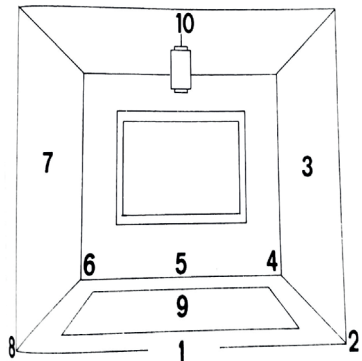


Figura 13: Traseu în încăpere
(Reichel, 1984)

1. Picioare încălțăminte
2. Genunchi
3. Buzunarele pantalonilor
4. Fese
5. Talie
6. Piept
7. Umeri
8. Gât
9. Față
10. Păr



Figura 14: Traseu pe corp
(Staub, 2010)

1. Bara de protecție
2. Capota motorului
3. Ștergătoarele de parbriz
4. Cheder (garnitura de etanșare pentru geam)
5. Volan
6. Claxon
7. Schimbător de viteză
8. Radio
9. Torpedou
10. Portbagaj

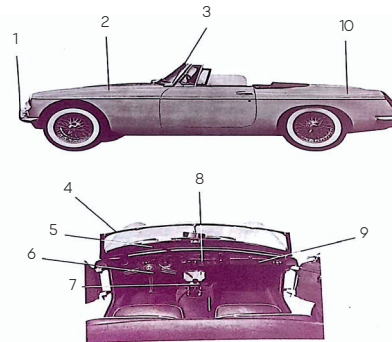


Figura 15: Traseu în automobil (Staub, 2010)

Traseele pot fi create în funcție de necesitate. Puteți să vă imaginați un traseu în locuința dumneavoastră sau în orice alt loc sau pe un obiect. Vă imaginați mental traseul și urmați termenii de-a lungul traseului cu imaginile sau poveștile corespunzătoare la care v-ați gândit.

Exercițiul 10: Dezvoltarea strategiilor de învățare



Obiective

- Identificarea posibilităților de a cunoaște mediile de viață ale tuturor actorilor în procesul didactic
- Identificarea împreună cu elevii a strategiilor care duc la asimilarea individuală a materiei



Lucru individual

- Alegeți o temă din disciplina pe care o predăți, alegeți 10 termeni care ar trebui memorizați și notați-i.



Lucru în grup

- Definiți în grup un traseu pe corp și gândiți-vă la imagini sau povești care au legătură cu termenul respectiv, precum și cu punctele de pe traseu. Exersați termenii în grup și testați reproductibilitatea.



Evaluare

- Adunați împreună cu elevii dumneavoastră idei despre aplicare.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Elevii ajung să cunoască instrumente care susțin procesul de învățare, cum ar fi instrumentele de cercetare pe internet sau o mare varietate de materiale. Pentru a intra în contact cu mediul de viață al elevilor, este importantă apropierea de ei prin comunicare. De aceea, limba este cheia înțelegerii privind noile conținuturi de învățare, dar și cheia succesului interacțiunilor în procesul didactic. Deci, pe lângă proiectarea materialelor didactice, trebuie să se acorde atenție formulării și lizibilității. Materialele didactice pot fi fișe informative sau rezumate, fișele de lucru sunt utilizate în primul rând. Fișele de lucru trebuie să ghideze învățarea, să conțină sarcini concrete de citit și să fie direct editabile. Fișele de lucru sau sarcinile ar trebui să conțină toate informațiile esențiale și următoarele elemente:

- Titlu sau adresare pozitivă (aceasta sporește motivația)
- Obiectivele sarcinii/instrucțiune (De ce această sarcină/activitate?)
- Conținutul sarcinii în pași:

- * Ce trebuie de făcut?
- * Până când?
- * Unde trebuie să aibă loc?
- * Cum procedez eu în calitate de elev?
- * Eventual: Ce materiale și surse am la dispoziție?
- Evaluarea și, respectiv, pașii de urmat trebuie să fie transparentți.
- Limbaj: formulările în astfel de texte pot fi directe și solicitante, dar, principalul, trebuie să fie clare. Este important ca verbele să fie selectate astfel încât elevii să știe exact ce să facă. Exemple: „Formulați ...” „Explicați ...” „Comparați ...”, „Analizați ...” (Brettschneider, 2019).

De asemenea, trebuie menționate următoarele:

- Numerotarea fișelor de lucru, disciplina, semestrul/anul, data (boala), nume.
- Culoarea literelor și cea a fundalului trebuie alese astfel încât literele să fie ușor de citit (de obicei se fac copii alb-negru), fără imagini pe fundal.
- Simbolurile pot servi drept recunoaștere sau ca solicitare, nu au nevoie de o descriere/surse atât timp, cât nu sunt protejate de drepturile de autor.
- Este posibilă utilizarea fotografiilor proprii, a schițelor și a desenelor. Ulterior, imaginile, fotografiile, schițele și desenele elevilor pot fi utilizate cu permisiunea lor. Imaginile fără drepturi de autor pot fi utilizate fără ezitare, de ex. de pe Pixabay.com, totuși sursa trebuie indicată întotdeauna.

Exemple de modele:

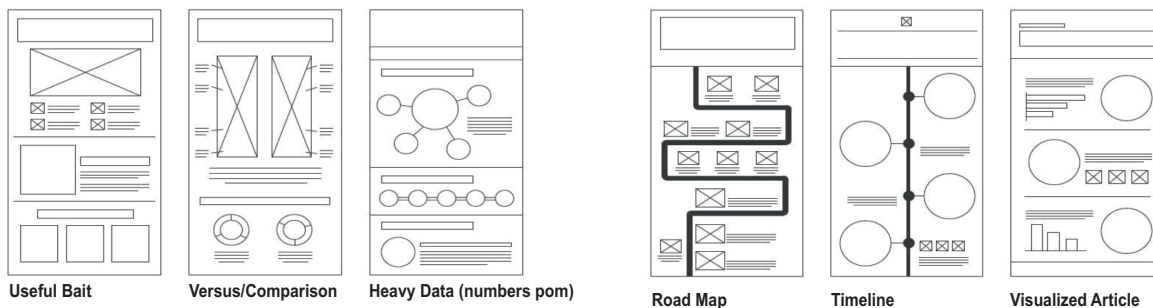


Figura 16: Exemple de modele 1 și 2 (Ejulollphotos, 2019a; 2019b)

Exercițiul 11: Analiza sarcinilor de lucru proprii



Obiectiv

- Identificarea oportunităților de sprijin individual pentru elevi



Lucru individual

- Analizați o sarcină de lucru pe care ați pregătit-o de sine stătător. Notați punctele forte și punctele slabe ale sarcinii de lucru.



Lucru în grup

- Prezentați rezultatele dumneavoastră într-un grup mic și discutați-le.



Evaluare

- Gândiți-vă la modul în care ați putea reprojeta sarcinile de lucru, astfel încât acestea să poată fi ușor de înțeles de către toți elevii.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Pe lângă materialele didactice scrise, pot fi utilizate și materiale digitale, cum sunt videoclipurile și fișierele audio. Există deja o mare varietate de aplicații gratuite care pot fi folosite pentru a înregistra videoclipuri. Ceea ce trebuie luat în considerare în cazul sarcinilor de lucru analogice se aplică și sarcinilor de lucru digitale. Cunoașterea programelor de procesare a textului este un avantaj pentru a putea utiliza funcția de creare a formularelor în mod optim. Telefoanele mobile ale elevilor pot fi, de asemenea, utilizate pentru cercetare și numeroase aplicații pe telefon pot fi utilizate cu succes în procesul didactic. Predarea frontală continuă să joace un rol important într-o anumită măsură. În figura 17 sunt prezentate metodele de predare.

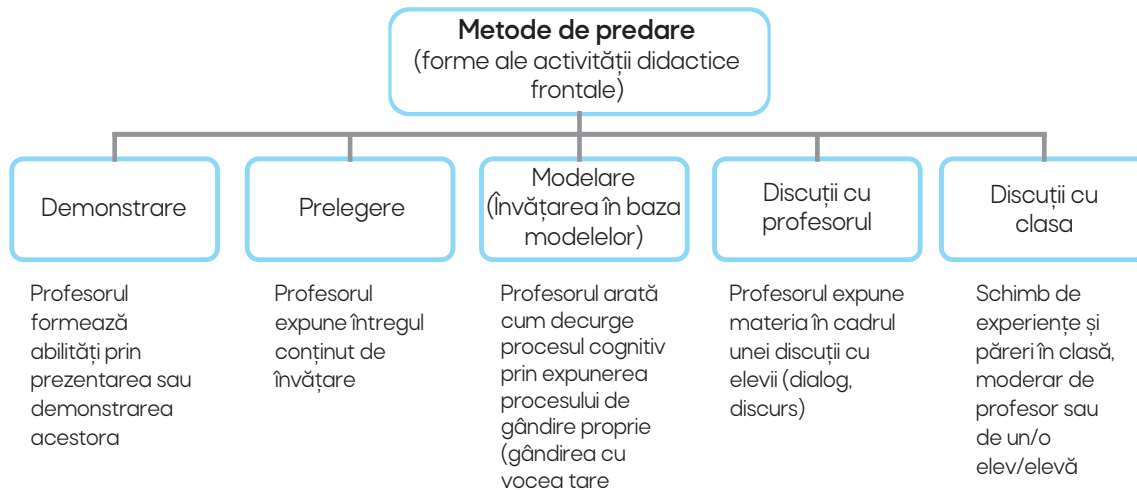


Figura 17: Metode de predare (Dubs, 2009)

În continuare este necesară crearea mai multor oportunități pentru o participare activă.

2.5. Diverse oportunități de participare activă

În faza a treia profesorul formulează o problemă, pentru prelucrarea (analiza și rezolvarea) căreia sunt utilizate sinergic bagajul de cunoștințe anterioare al elevului și cel al profesorului, așa cum se arată în figura 18. Un exemplu de astfel de sarcină ar fi: „Identificați strategii de marketing și prezentați-le mai întâi pe cele pe care le considerați ca fiind bune. Argumentați evaluarea voastră. Apoi prezentați strategii de marketing despre care credeți că au lacune și formulați sugestii de îmbunătățire”.

La această etapă elevii sunt instruiți de profesor să utilizeze, de exemplu, instrumente de cercetare, canale de comunicare și instrumente de prezentare. Feedbackul continuu joacă un rol important aici, astfel fiind utilizate sinergiile cunoștințelor profesorului și ale elevilor.

Pentru a încuraja în procesul didactic o astfel de cooperare între profesor și elevi, pe de o parte, și între elevi, pe de altă parte, și pentru a favoriza oportunități spontane de interacțiune, profesorul trebuie să dea dovadă de o atitudine care admite că strategiile mai bune de învățare sunt găsite împreună cu elevii, că materialul învățat de diferiți elevi atestă diferențe individuale, că elevii sunt percepuți ca resurse importante și se acordă atenție ca potențialul lor să fie folosit în procesul comun de învățare. Pe lângă toate acestea, profesorul le pune la dispoziție cunoștințele sale, dar manifestă și dorința de a mai învăța în procesul comun (Arn, 2020).



Figura 18: Sinergii prin cooperare

Profesorul facilitează măsuri active din partea elevilor, precum și propune opțiuni de participare activă și comunicare (Hall, Meyer & Rose, 2012). Motivul constă în eterogenitatea elevilor și în cerințele și abordările diferite față de conținutul de învățare pe care elevii le manifestă, după cum se vede în figura 19.

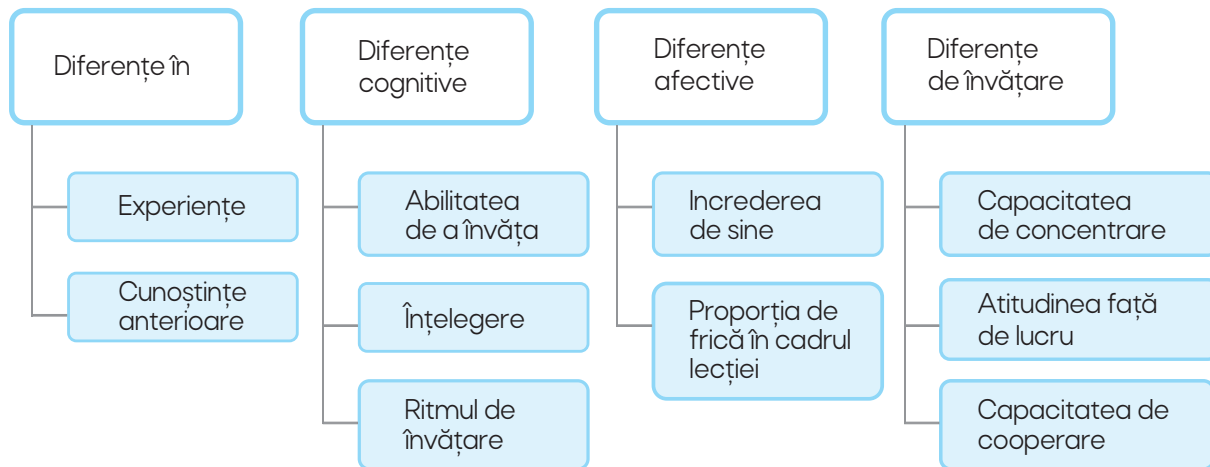


Figura 19: Diversitatea în sala de clasă (Dubs, 2009)

Pentru a putea ține cont de diversitatea elevilor din grupă, este necesară individualizarea. Figura 20 prezintă variantele diferențierii interne.

Variantele diferențierii interne

Diferențiere personală

pentru formarea grupurilor de lucru:

- Diferențiere în baza performanței:
 - prin formarea grupurilor omogene din perspectiva performanței
 - prin formarea grupurilor eterogene din perspectiva performanței
- Diferențiere după necesitatea de intervenție
- Diferențiere după interese și talent
- Diferențiere prin prisma comportamentului social
- Diferențiere după sex, limbă maternă ș.a.

Diferențiere didactică

din perspectiva obiectivelor, conținuturilor și metodelor procesului didactic:

- Lecție cu obiective comune sau diferite
- Lecție la temă comună sau la teme diferite (lecție de grup sau lecție individuală)
- Diferențiere după modul de alegere a obiectului (obligatoriu/ opțional)
- Diferențiere metodică și/sau mediatică

„Jocuri” în procesul

didactic de zi cu zi în scopul asigurării unui proces fără dificultăți:

- Diferențiere după locul în bancă
- Diferențiere aleatorie (de ex. prin numărare sau tragere la sorți)
- Delegarea – elevii decid de sine stătător: „Formați grupurile după cum doriți!”

Autoreglarea în cadrul diferențierii
în procesul didactic deschis

Figura 20: Variantele diferențierii interne (Meyer, 2013)

Diferențierea internă poate fi realizată prin diverse forme sociale/forme de învățare. În funcție de obiectivul său, profesorul decide să aplice lucrul individual, lucrul în perechi sau în diferite constelații de grup, după cum este reprezentat în figura 21.

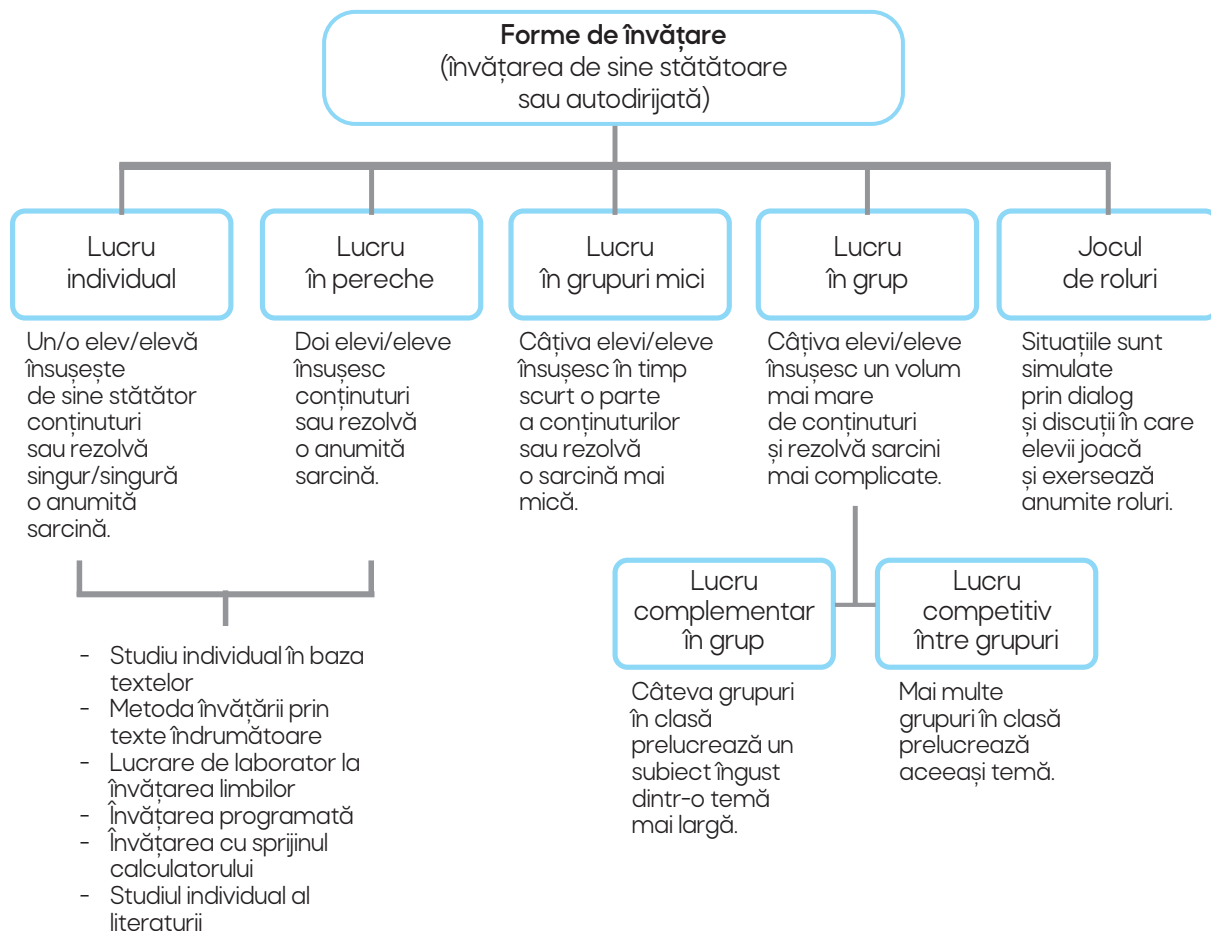


Figura 21: Forme sociale și de învățare (Dubs, 2009)

Deoarece elevii sunt capabili să lucreze independent în astfel de faze de învățare, profesorul poate avea și un efect de susținere. El poate oferi suport unui elev în mod individual sau poate ajuta grupuri formate din elevi cu nevoi speciale. Elevii care încă nu și-au dezvoltat competențele necesare pot primi sarcini suplimentare pentru o mai bună înțelegere. Elevilor care au dobândit deja abilitățile necesare li se repartizează sarcini suplimentare mai solicitante sau ei sunt implicați ca titori, deoarece adesea elevii pot explica mai bine conținutul, deoarece sunt mai aproape de mediul de viață al colegilor lor. Cu toate acestea, este responsabilitatea profesorului să fie prezent în permanență, să ghideze mai mult sau mai puțin procesul și să corespundă nevoilor elevilor, în funcție de situație și de nevoile lor personale.

Mediul de învățare ar trebui să pună la dispoziție actorilor un spațiu de manevră suficient, deoarece mediul de învățare se referă la elevi și nevoile lor și la învățarea împreună, unul cu celălalt, unul de la celălalt (Sesink, 2007). Pentru a realiza acest lucru, mediul de învățare ar trebui să fie conceput împreună cu elevii, pentru ca acesta să corespundă cerințelor lor de participare, creativitate și competență de luare a deciziilor și, de asemenea, pentru a satisface nevoile lor esențiale de experiență de competență, autonomie și apartenență emoțională (Deci & Ryan, 1993). În acest scop, mediul de învățare trebuie să fie flexibil și adaptabil la nevoile utilizatorilor, astfel încât elevii să „poată să-și lase urmele acolo [...] și să fie luați în serios în întreaga lor existență” (Sesink, 2007). Prin urmare, mediul de învățare este înțeles ca un *spațiu* care exprimă deschidere. Spațiul de învățare poate fi atât analog, cât și digital, în funcție de cerințe, și poate fi extins oricând. Spațiile de învățare pot fi, de exemplu, platforme sociale digitale pentru munca cooperativă, care sunt, de asemenea, utilizate în mod privat de către elevi. Sau elevii lucrează acasă la o parte din temă. De asemenea, pot fi utilizate spații în afara instituției de învățământ, cum ar fi agenții economici. Datorită unei game largi de oferte din partea profesorului, elevii pot folosi spațiile preferate pentru procesele lor de învățare.

Profesorii sunt în continuă interacțiune cu elevii lor, documentează progresul învățării și oferă feedback constructiv. Dacă spațiul de învățare nu este la îndemâna profesorului, elevii documentează independent progresul proceselor de învățare, de exemplu, ținând un jurnal de învățare. Acest jurnal poate fi prezentat la grupă și/sau discutat cu profesorul. Dacă jurnalul este trimis în scris, elevul primește un feedback detaliat de la profesor. Acest lucru necesită o mare încredere în elevi și prin aceasta elevii învață să-și asume responsabilitatea pentru procesele lor de învățare.

Documentarea proceselor de învățare poate fi realizată, de exemplu, așa cum se arată în figura 22. În această documentare, sunt luate în considerare dimensiunile acțiunii, precum și aspectele de diferențiere și fazele lecției.

Numele:		B. Aspecte de diferențiere	1. Volumul materiei/ Timp necesar	2. Grad de complexitate	3. Numărul de ture/ repetări necesare	4. Necesitatea ajutorului direct / Gradul de independență	5. Tipul de abordări metodologice legate de conținut sau/ experiența anterioară	6. Abilitatea de a coopera
Grupa:			A. Etapele lecției					
C. Dimensiunile acțiunii		I. Definirea respectiv dezvoltarea sarcinilor						
	a. Cunoaștere	II. Elaborarea						
	b. Înțelegere							
	c. Aplicare	III. Consolidarea						
	d. Analiză							
	e. Sinteză	IV. Aplicarea / Transferul						
f. Evaluare								

Figura 22: Documentarea progresului învățării (Klafki, 1996, completat de Albert, 2021)

Iată două exemple despre modul în care conținutul de învățare poate fi abordat în grupuri.

Exemplu: Stații de învățare

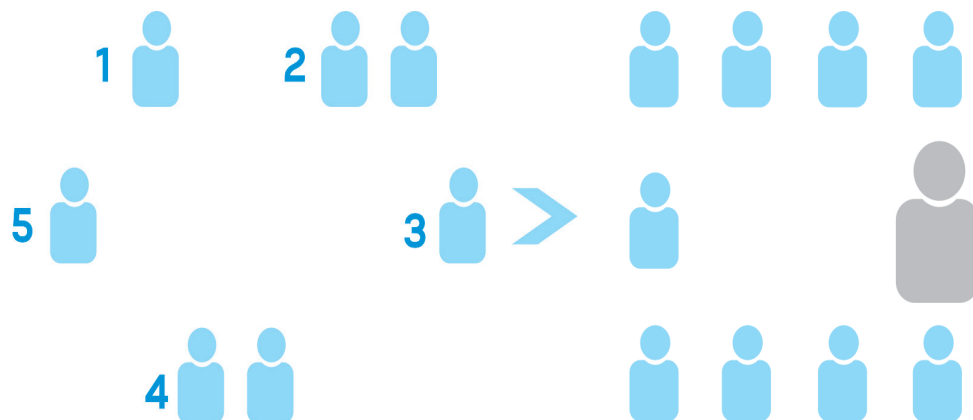


Figura 23: Învățarea în stații (IQSH, 2012)

În cazul învățării în stații elevii primesc diverse oferte de învățare (seturi de probleme) la o anumită temă. Aceste oferte de învățare sunt în mare parte dezvoltate și prelucrate independent în stațiile de învățare, iar profesorul este disponibil pentru a oferi sprijin. Se poate face o distincție între stațiile obligatorii și cele opționale. Sarcinile sunt concepute într-o varietate de moduri pentru a permite o diferențiere internă în funcție de înclinații și abilități. Stațiile pot fi vizitate aleatoriu, deoarece nu este specificată nicio ordine specifică de prelucrare a ofertelor de învățare. În acest fel, sunt furnizate elevilor opțiuni și oportunități de învățare independentă.

La început se face o introducere pentru a prezenta în mod transparent obiectivele și așteptările de la rezultatele elevilor. Elevii își fac o imagine de ansamblu despre sarcini. Sunt definite conținutul și intervalul de timp pentru aceste sarcini. Elevii cunosc metodele; în caz contrar, metodele le sunt explicate. Participanții stabilesc regulile de conduită în timpul lucrului.

Urmează învățarea în stații în orice ordine și în volum diferit. Elevii documentează starea lucrurilor în timpul muncii lor.

Elevii prezintă și vizualizează rezultatele. Întrebările deschise sunt clarificate.

În cele din urmă, procesul de lucru și rezultatele cu privire la obiective sunt reflectate sub forma unui schimb de experiențe (IQSH, 2012).

Exemplu: Grupuri de puzzle

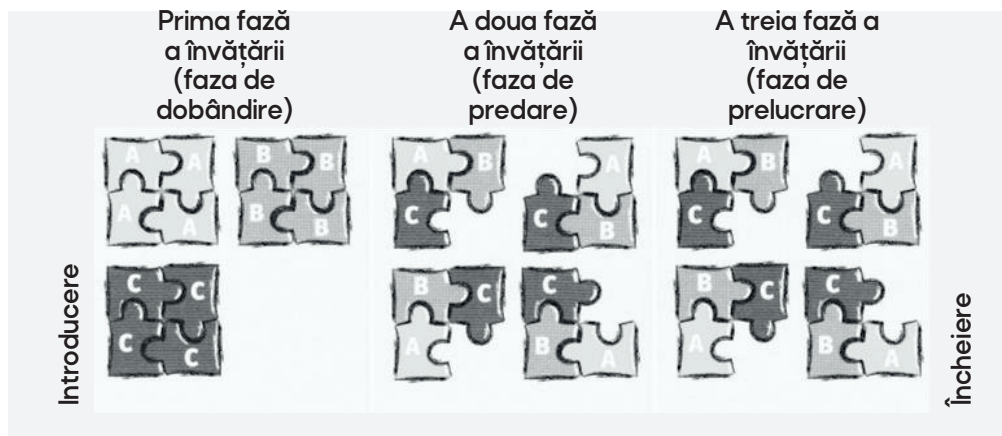


Figura 24: Grupuri de puzzle (Huber, 2009)

Conținutul de învățare este împărțit pe grupuri; în figura 24, de exemplu, în trei grupuri. După o introducere elevii merg cu părțile lor de conținut, în prima fază de învățare, în grupuri cu conținuturile subordonate temei generale. Grupurile de experți lucrează la partea lor din materialul de învățare (asistență prin strategii de învățare adecvate, de exemplu notițe sau explicații cu cartele cu noțiuni-cheie). În cea de-a doua fază de învățare, predarea are loc prin faptul că experții transmit cunoștințele lor în grupurile de puzzle (asistență prin strategii de învățare adecvate, de exemplu notițe sau explicații cu cartele cu noțiuni-cheie). În cea de-a treia fază de învățare, cunoștințele transmise sunt prelucrate în grupurile de puzzle (asistență prin strategii de învățare adecvate, de exemplu întrebări, sarcini de sortare, tehnică de stabilire a structurilor).

Cele două metode exemplifică modul în care elevii pot lucra împreună la învățarea conținutului, fără limite la creativitate. Important este să existe o introducere și o concluzie. Între timp, elevii exersează conținuturile de învățare într-o mare varietate de forme, fiind întotdeauna susținuți de profesor, dacă este necesar. Prezentarea rezultatelor la final este un aspect important; elevii pot proceda în diferite moduri, eventual prezentarea rezultatelor poate fi asociată și cu o sarcină de lucru, pe care elevii o realizează împreună, iar cunoștințele dobândite sunt o condiție prealabilă pentru realizarea acestei sarcini de lucru. Când se elaborează sarcina de lucru, este important să fie identificate verbele, de exemplu reproduceți, explicați, analizați, trageți concluzii etc., în funcție de nivelul de taxonomie (a se vedea capitolul „Orientarea spre competențe”).



Lucru în grup

- Prezentați rezultatele dumneavoastră în grup și planificați împreună o lecție, convenind asupra metodelor, precum și a formelor sociale și de acțiune, dar cu conținutul dumneavoastră individual și pentru elevii dumneavoastră.



Evaluare

- Discutați despre posibilele oportunități de aplicare cu referire la elevii și conținuturile dumneavoastră.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Pentru a putea beneficia de cooperarea dintre profesor și elevi ca o sinergie, e necesar ca elevii să fie sprijiniți corespunzător nevoilor lor și să se intervină în procesele de învățare într-o manieră de reglementare (stabilirea unor reguli). De asemenea, este important să oferiți un feedback constructiv elevilor.

Cuvintele de laudă, precum „Super!”, „Minunat!”, „Sunt mândru de tine” sau „Ai făcut asta bine”, nu au multă semnificație pentru elevi, deoarece nu au un caracter suficient de diferențiat și elevii nu înțeleg exact ce anume din ceea ce au făcut a dus la succesul lor. La fel și critica negativă puternică și accentuarea erorilor tind să facă mai mult rău decât bine. Cuvinte precum „Vă rog să lucrați mai atent!”, „Exersați mai des”, „Depuneți mai mult efort” devalorizează munca și nu oferă nicio informație despre reușita pe care se poate construi ceva în continuare. Acestea, la fel, pot duce la descurajare și agresiune. Laudele și critica negativă creează nedreptate în grupă, deoarece unii elevi sunt mai mult sau mai puțin laudați sau criticați și, în ambele situații, ei se pot simți inconfortabil și afectați (Hehn-Oldiges, 2021). Astfel se promovează competiția și rivalitatea, elevii sunt evaluați în general, se induce teama de eșec, dependența de persoana care laudă și apare tendința de a renunța atunci când nu mai există laude (Dreikurs și colab., 1995).

Feedbackul are următoarele funcții:

- reglează, ghidează și modelează procesele de învățare;
- oferă păreri diferențiate cu privire la procesul de învățare: Ce a fost bine? Ce nu a fost de ajutor? Ce se poate păstra? Ce modificări ar trebui (cum) să se facă?

- îl ajută pe celălalt să progreseze în cazul presupuselor puncte slabe și să recunoască și să perceapă potențialul propriu cât mai bine posibil;
- transmite propria percepție și invită la schimb de idei;
- oferă impulsuri pentru schimbare;
- este orientat spre viitor și se concentrează pe dezvoltarea continuă.

Având în vedere funcțiile feedbackului, părerile diferențiate (cu conținut diferențiat) duc la încurajare și la experiență de apreciere și, astfel, promovează autoevaluarea. În așa mod se stimulează percepția propriilor abilități, se promovează cooperarea bazată pe obiectivele atinse, se pune accentul pe cantitatea de efort sau străduință, nu se evaluează persoana, ci activitatea acesteia, se apreciază contribuția și se promovează satisfacția de sine (Bergsson & Luckfiel, 2007).

Exercițiul 13: Oferirea unui feedback constructiv



Obiective

- Formarea competențelor de diagnosticare a intervenției de sprijin
- Oferirea unui feedback constructiv
- Documentarea și vizualizarea rezultatelor învățării



Lucru individual

- Citiți cu atenție următoarea procedură privind acordarea unui feedback diferențiat:
 1. Expuneți ce a mers bine.
 2. Formulați o sugestie clară pentru o schimbare sau o îmbunătățire.
 3. Prezentați două argumente pentru sugestia dumneavoastră:
 - a. Ce beneficii aduce sugestia dumneavoastră?
 - b. Ce situație previne sugestia dumneavoastră sau ce problemă rezolvă?
 4. Faceți un comentariu pozitiv despre o persoană și abilitățile acesteia și spuneți de ce credeți că persoana respectivă poate face acest lucru. Eventual, se poate face referire la situații anterioare, în care ea a manifestat aceste abilități (Blagusz, 2021).



Lucru în grup

- Materiale: foaie, carioci.
- Formați grupuri a câte 2/3 persoane. O persoană dă următoarea sarcină de lucru celorlalte/celorlalte 2 persoane: „Desenați portretul meu. Un criteriu de succes este ca portretul să-mi semene cât mai mult”. După ce persoana/cele 2 persoane au desenat portretul, oferiți un feedback diferențiat, urmând pașii din procedura descrisă anterior. Eventual puteți schimba rolurile, astfel încât fiecare persoană din grup să ofere feedback.



Evaluare

- Discutați despre modul în care ați perceput feedbackul din perspectiva diferitor roluri.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

2.6. Motivație și autoreglare

Potrivit lui Lothar Klingberg (1989), contradicția dialectică dintre sprijinul din partea profesorului și independența creativă a elevului oferă un imbold procesului didactic, care își găsește exprimarea în momentul tranziției de la necesitatea de sprijin la autocontrol. În această fază asistăm la o așa-numită schimbare dialectică, în care profesorul se retrage.

Figura 26 prezintă cunoștințele anterioare în legătură cu creșterea individuală a învățării, recunoscută printr-o extindere a orizontului, ceea ce arată clar că procesele de învățare sunt procese de construcție personală

ale elevilor, dar și ale profesorilor, pentru care sunt responsabili înșiși actorii. Scopul este de a stimula motivația și capacitatea de autoreglare (autodirijare) a elevilor, ceea ce duce la o învățare durabilă. Oamenii intră în procese de învățare motivate intrinsec pe baza ocaziilor de învățare. O astfel de ocazie de învățare poate apărea atunci când oamenii se confruntă cu provocări, discrepanțe sau acțiuni dificile, care trebuie înfruntate și depășite. Acesta este cazul elevilor, de exemplu, atunci când percep discrepanțe între bagajul lor de cunoștințe și materialul predat la școală sau cazul profesorilor atunci când experimentează situații imprevizibile și nefamiliare cu elevii. Și dacă în acest moment nu este posibilă gestionarea directă din cauza lipsei competențelor, atunci are loc o acțiune de învățare intenționată, prin studierea cauzei apariției problemei și identificarea strategiei ce poate fi utilizată pentru a o depăși. Astfel persoana intră într-un lanț al învățării, în care problema de acțiune se transformă într-o problemă de învățare subiectivă și, în cele din urmă, acțiunea de învățare se transformă în executarea

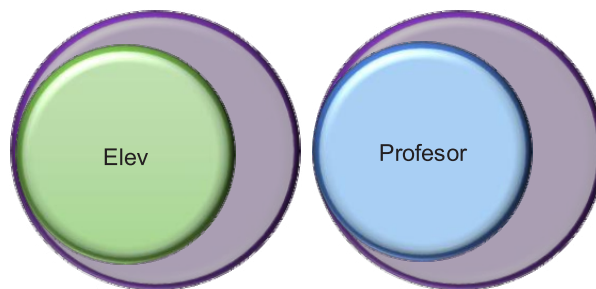


Figura 26. Sporirea cunoștințelor prin organizare

acțiunilor fără probleme. Erorile joacă un rol important implicit aici, deoarece subiectul le abordează ca pe un criteriu conform căruia își orientează acțiunile în contextul problemei învățării (Holzkamp, 1995). Dacă oamenii sunt motivați de la sine să depășească aceste obstacole învățând, atunci Holzkamp vorbește despre învățare expansivă. Constatările arată clar că atât profesorii, cât și elevii se află în procese de învățare permanente și că, în primul rând, acest lucru ar trebui perceput ca normalitate și, în al doilea rând, prin cooperarea dintre profesori și elevi, împreună, este posibilă depășirea obstacolelor, care poate avea în cele din urmă un impact pozitiv și benefic asupra relației dintre profesori și elevi și, astfel, asupra calității procesului didactic în general.

Profesorul formulează un obiectiv, care, prin prisma relației personale, devine tema elevilor și este reprojctat cu referire la ei, pentru a face obiectivul relevant pentru mediul de viață individual. Elevii se confruntă cu un obstacol care trebuie depășit pentru a pune în mișcare procesele de învățare expansivă. În cazul temei noastre – strategiile de marketing – sarcina ar putea fi formulată în felul următor: „Gândiți-vă la un produs care este important pentru dumneavoastră și dezvoltați o strategie de marketing potrivită pentru potențialii cumpărători”. Există o mare varietate de opțiuni pentru îndeplinirea acestei sarcini de lucru. În continuare, este prezentată ca exemplu învățarea explorativă.

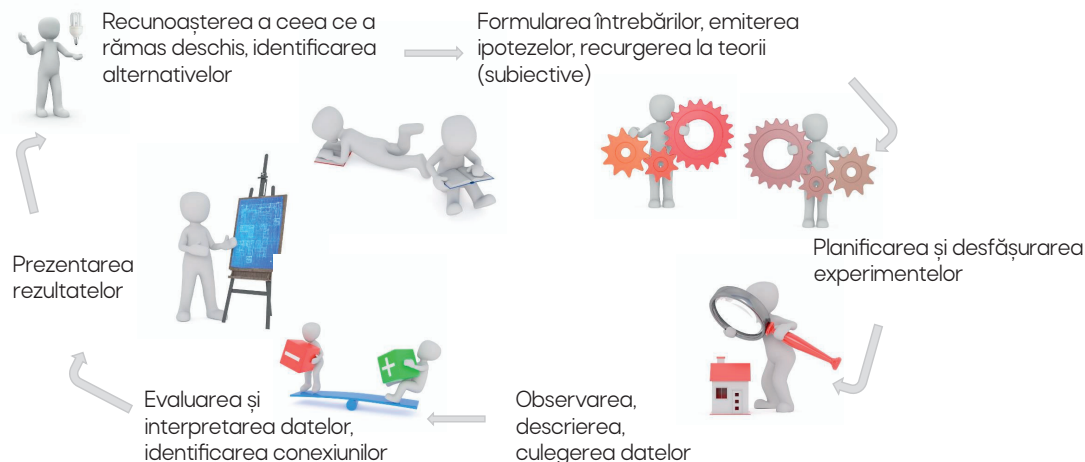


Figura 27: Ciclul de cercetare/explorare (Abels și colab., 2014)

Elevii își asumă planificarea și implementarea în toate fazele ciclului. Ei fac în mod independent documentarea, evaluarea și aprecierea proceselor lor de învățare. Ciclul începe cu formularea întrebărilor la temă de către elevi. Apoi ei emit ipoteze, fapt pentru care apelează la teorii (subiective). După aceasta elevii planifică și desfășoară cercetarea, observă, descriu și colectează date. Ulterior are loc interpretarea datelor, evaluarea lor și stabilirea conexiunilor. După prezentarea rezultatelor elevii identifică ce

a mai rămas încă deschis și caută alternative. Ei aleg instrumentele de cercetare, canalele de comunicare, instrumentele de prezentare, instrumentele de reflecție, instrumentele de evaluare etc., pe care doresc să le folosească și care au legătură cu mediul lor de viață. Mediul de învățare, de asemenea, îl organizează de sine stătător. Profesorul este, la fel ca până acum, disponibil pentru a oferi sprijin, dar se retrage mai mult înapoi, lăsând toate deciziile în sarcina elevilor și delegându-le și responsabilitatea. În consecință, prin posibilitatea de participare sau codecizie, de colaborare și responsabilitate comună, exprimând în cuvintele lui Klingberg (1989), elevii devin subiecți ai propriilor procese de însușire.

Exercițiul 14: Testarea învățării explorative



Obiective

- Identificarea împreună cu elevii a strategiilor care duc la asimilarea individuală a materiei
- Oferirea unui feedback constructiv
- Documentarea și vizualizarea rezultatelor învățării



Lucru individual

- Selectați o temă din disciplina dumneavoastră și gândiți-vă la o sarcină la care puteți lucra sub forma unui ciclu de explorare/cercetare.



Lucru în grup

- Mergeți într-un grup mic și prezentați sarcinile de lucru. Parcurgeți împreună un ciclu de explorare, așa cum este descris mai sus. În funcție de timpul disponibil, puteți procesa una, mai multe sau toate sarcinile de lucru.



Evaluare

- Reflectați asupra exercițiului și gândiți-vă la alte metode pe care le-ați putea remodela și care ar răspunde nevoilor discutate.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Opțional:

- Formați împreună cu colegii o comunitate profesională de învățare în instituția dumneavoastră.
- Lucrați împreună într-un grup.
- Testați sarcinile de lucru în cadrul lecțiilor dumneavoastră.
- Evaluarea are loc în comunitatea profesională de învățare.

2.7. Documentarea și vizualizarea rezultatelor învățării

Figura 28 arată o poziționare individuală a bagajelor de cunoștințe ale actorilor, dar în cadrul unui orizont comun, deoarece profesorii și elevii s-au egalat în mare măsură în bagajul lor de cunoștințe, dar au avut loc și procese individuale de învățare. Pentru profesori, examinarea repetată a materiei înseamnă o oportunitate de a-și dezvolta continui prin învățare, la fel ca elevii, abilitățile atât profesionale, cât și sociale. Bagajul de cunoștințe al unor elevi este parțial sau în totalitate în afara orizontului, aici profesorul trebuie să dea dovadă de competențe de diagnosticare a intervenției de sprijin. După ce elevii și-au documentat și evaluat progresul învățării, acest lucru trebuie să fie vizibil și profesorului, iar aceasta se realizează sub forma unui schimb și/sau a unei evaluări a performanței. Ambele se pot face verbal sau în scris, astfel sunt vizualizate rezultatele punctual sau sub formă de rezultate parțiale ca parte a unor procese sau a unei lucrări de lungă durată.

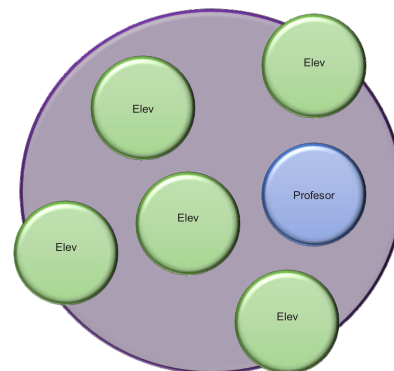


Figura 28: Succesele învățării

Explicațiile anterioare arată abordări liniare în procesul didactic, de la îndrumarea și sprijinul profesorului până la autoreglarea elevilor. Cu toate acestea, acest lucru va fi mai diferențiat în practică. Pentru a putea încuraja și provoca elevii în mod individual, este necesară documentarea continuă și vizualizarea proceselor individuale de învățare. În toate fazele lecției este necesar să oferim elevilor mai mult sprijin sau mai multă autonomie. Astfel, este posibil ca în faza inițială unii elevi să poată lucra mai autonom și alții să aibă nevoie de mai mult sprijin, la fel se întâmplă și în faza de lucru autoreglat. Pentru a interveni în timp util și pentru a oferi sprijin, trebuie efectuate observații continue și schimburi regulate. În baza informațiilor despre mediul de viață și nivelul de performanță al elevilor, este posibil să reacționăm rapid la problemele care apar.

Prin învățarea explorativă pot fi selectate, de exemplu, diferite niveluri în funcție de competența existentă, ținând cont și de faptul că în cadrul unui grup de învățare pot fi mai multe niveluri în același timp.

Învățare explorativă ... abordare incluzivă

	Problematizarea	Alegerea metodelor	Interpretarea rezultatelor
Nivelul 0: confirmativ	de către învățător	de către învățător	de către învățător
Nivelul 1: structurat	de către învățător	de către învățător	de către elev
Nivelul 2: însoțitor	de către învățător	de către elev	de către elev
Nivelul 3: deschis	de către elev	de către elev	de către elev

Tabelul 2. Învățarea explorativă în calitate de abordare incluzivă
(Blanchard și colab., 2010; Abels, 2015; Scruggs & Mastropieri, 2007; Martin-Hansen, 2002)

La nivelul 0 întrebarea, metoda, precum și interpretarea rezultatelor sunt date de profesor. La nivelul 1 întrebarea este formulată de profesor, la nivelul 2 profesorul poate formula începutul propozițiilor pentru ipoteze, la nivelul 3 elevii adresează întrebări suplimentare. În cazul alegerii metodelor, la nivelul 1 profesorul poate oferi o instrucțiune. La nivelul 2 el poate pregăti materiale și fie le oferă elevilor, fie îi lasă să aleagă în baza acestor materiale. La nivelul 3 elevii caută singuri materialele. În cazul interpretării rezultatelor, la nivelul 1 profesorul poate pune la dispoziția elevilor un protocol prestructurat, la nivelul 2 poate sugera cuvinte de legătură sau întrebări orientative, iar la nivelul 3 elevii interpretează independent (Kollander & Abels, 2015). Modalitățile de asistență ar fi, de exemplu, materiale, cartele, vizualizări, suport pentru învățare (Abels, 2015). Nici aici nu există limite pentru creativitate. Și, astfel, elevii pot fi învățați pas cu pas să lucreze în mod independent.

Pentru a putea realiza diagnosticul intervenției de sprijin, trebuie să existe o documentație însoțitoare a progresului individual al elevului. Acest lucru poate fi realizat de către profesor sau de către elevii înșiși, caz în care profesorul poate oferi, de asemenea, recomandări sau poate permite elevilor să se documenteze în mod liber. Una dintre numeroasele posibilități este documentarea progresului învățării conform figurii 22 din punctul 2.5 (pagina 48) al acestui capitol. Pe lângă progresul învățării, se documentează și măsurile și intervențiile care au fost deja utilizate și cât de eficiente au fost acestea. Mai mult, sunt luate în considerare și metode alternative de acțiune, astfel încât acestea să fie disponibile în caz de necesitate. Este important ca măsurile să fie întotdeauna coordonate cu elevii, deoarece ei știu cel mai bine de ce au nevoie pentru a putea învăța bine, coordonare suplimentată de expertiza profesorului.

Exercițiul 15: Documentarea și vizualizarea rezultatelor învățării



Obiectiv

- Documentarea și vizualizarea rezultatelor învățării



Lucru individual

- Gândiți-vă la un mod de a documenta rezultatele învățării elevilor dumneavoastră și de a le vizualiza.



Lucru în grup

- Într-un grup mic faceți schimb de idei despre rezultatele lucrului dumneavoastră individual. Elaborați împreună opțiuni pentru documentarea progresului învățării.



Evaluare

- Discutați ce documentație poate fi folosită sau în ce măsură aceasta ar putea fi modificată pentru a fi eficientă.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Lista de verificare a competențelor dobândite

Bifați dacă considerați adevărate următoarele afirmații în raport cu dumneavoastră.

Eu încerc să înțeleg mediul de viață al elevilor mei.	
Eu încerc să găsesc soluții adecvate pentru problemele elevilor mei și să-i sprijin în funcție de nevoile lor.	
Eu creez pentru elevii mei oportunități să intre în contact cu tema.	
Eu îmi percep elevii ca resurse importante pentru procesul didactic.	
Eu cunosc metode și materiale pe care le pot folosi individualizat.	
Eu pot aborda majoritatea elevilor mei cu o mare varietate de forme de prezentare.	
Eu ofer elevilor mei o varietate de oportunități de a participa activ la lecție.	
Eu implic elevii în alegerea strategiilor de învățare și în proiectarea procesului didactic.	
Eu ofer elevilor mei un feedback constructiv, astfel încât ei să se poată dezvolta continuu în procesele lor de învățare și formare.	
Eu cunosc modalități de a documenta rezultatele învățării.	
Eu posed competențe de diagnosticare a intervenției de sprijin pentru a-mi putea susține elevii în mod optim.	
Eu cunosc resurse utile în instituția mea (oameni, mijloace auxiliare, condiții fizice etc.).	
Eu știu la cine/unde să apelez în afara instituției mele, dacă este necesar.	

Capitolul 3

ORIENTAREA SPRE COMPETENȚE

În pedagogie, termenul „competență” este asociat cu modelul de competență și cu didactica critico-constructivă a lui Wolfgang Klafki (1996). Înțelegerea, stabilirea conexiunilor, descompunerea problemelor, identificarea soluțiilor și evaluarea critică a acestora reprezintă competențe care arată că elevii au obținut, în mod independent, rezultate de învățare care nu se limitează doar la cunoașterea prin memorare. Aceste competențe le permit elevilor să reacționeze competent la provocările din situațiile de muncă și de viață.



Sursa: Pixabay.com

Termenul „orientare spre competențe” este cunoscut în domeniul educației generale și profesionale ca un concept pentru formularea obiectivelor educaționale (Reusser, 2014). În țările vorbitoare de limbă germană, termenul de „orientare spre competențe” s-a răspândit abia după rezultatele studiilor internaționale privind evaluarea elevilor (PISA și TIMSS), când elevii germani au demonstrat un nivel mediu la începutul anilor 2000 (Klieme și colab., 2003).

Obiectivele noastre în acest capitol

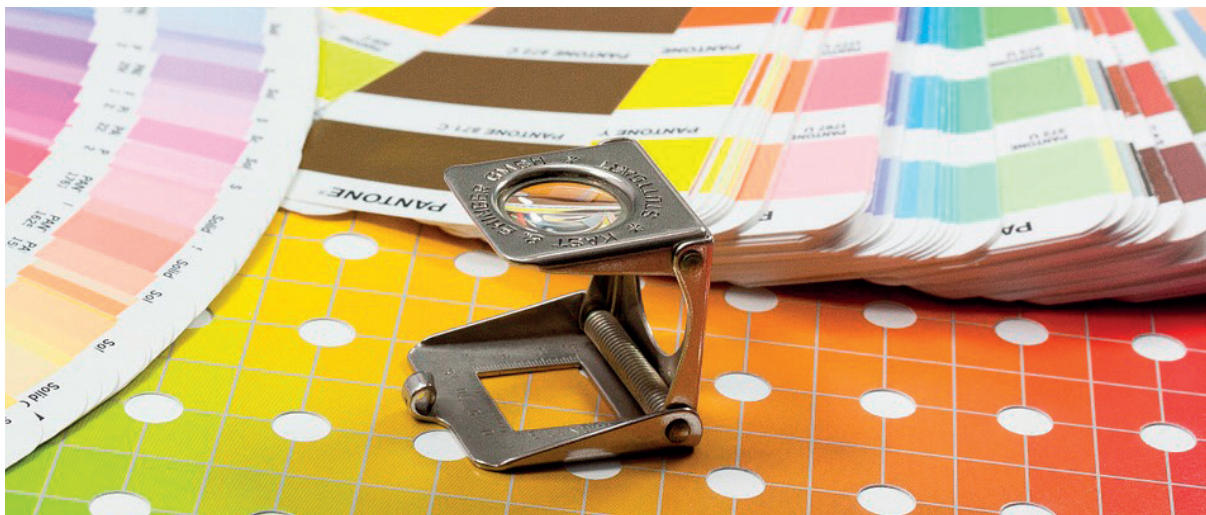
- Abordarea orientării spre competențe
- Conștientizarea impactului orientării spre competențe asupra procesului didactic
- Abordarea elaborării grilelor de competențe pentru sarcini educaționale și curriculare și pentru sarcini individuale

Taxonomia lui Benjamin Samuel Bloom (1976) își propune ca scop să facă comparabile întrebările de testare din cadrul diferitor discipline școlare. Pentru a surprinde toate comportamentele imaginabile, activitățile psihologice din spatele comportamentului uman și, respectiv, tendințele comportamentale sunt împărțite în trei mari subdomenii. În domeniul cognitiv obiectivele sunt aranjate în funcție de complexitatea lor, în domeniul emoțional – în funcție de interiorizarea lor, în domeniul psihomotor – în funcție de gradul de coordonare necesar (Sitte, 2001). În ceea ce privește orientarea spre scopuri, termenul „taxonomie” este asociat cu o schemă de clasificare care ierarhizează obiectivele educaționale în ordine crescătoare în conformitate cu standardele teoretice. O categorie inferioară este întotdeauna prezentă în categoria superioară (aplicarea include atât cunoașterea, cât și înțelegerea). Astfel, obiectivele educaționale pot fi atribuite diferitelor niveluri în taxonomie.

Nivelul taxonomiei	Verbele posibile
Cunoaștere: C1	răspundeți, arătați, recitați, notați, enumerați, numiți, descrieți, desemnați, reprezentați, introduceți, marcați, calculați, schițați, repetați, desenați
Înțelegere: C2	pregătiți, caracterizați, inserați, integrați, clasificați, aliniați, explicați, extindeți, organizați, specificați, descrieți, traduceți, transferați, parafrazați, distingeți, comparați, reproduceți
Aplicare: C3	estimați, conectați, calculați, aplicați, determinați, demonstrați, efectuați, formulați, construiți, modificați, convertiți, legați, utilizați, specificați
Analiză: C4	derivați, analizați, împărțiți, urmăriți, încercuiți, determinați, contrastați, structurați, identificați, clasificați, controlați, localizați, dovediiți, examinați, descompuneți, atribuiți
Sinteză: C5	compuneți, găsiți, configurați, lucrați, definiți, proiectați, dezvoltați, explicați, remediați, găsiți, planificați, rezolvați, stabiliți, nuanțați, organizați, raportați, rezumați
Evaluare: C6	alternați, exprimați, selectați, evaluați, măsurați, evaluați, diferențiați, deduceți, verificați, calificați, trageți concluzii, judecați, simplificați, evaluați, infirmați

Tabelul 3. Prezentare generală – Nivelurile taxonomiei după Bloom (1976)

3.1. Grila de competențe



Sursa: Pixabay.com

O grilă de competențe permite vizualizarea și orientarea competențelor care urmează a fi dobândite. Competențele reprezintă abilități cognitive, care sunt disponibile sau aplicabile prin exersare și învățare, pentru a rezolva diferite sarcini și a înfrunta diverse provocări. Elevii învață și se dezvoltă în interiorul și în afara școlii. În procesul de dobândire a competențelor și de devenire profesională în cadrul învățământului de specialitate, dimensiunile factuale și metodice, sociale și personale ale competenței sunt interconectate (Zöllner, 2005). Grilele de competențe pot fi proiectate și analizate atât din perspectiva profesorului, cât și din perspectiva elevilor. O grilă de competențe formulată complet oferă profesorului un ajutor de orientare în planificarea procesului didactic și a unităților de conținut individuale, deoarece competențele individuale care urmează a fi însușite pot fi considerate și obiective pentru secvențele lecției. Mai mult, grilele de competențe pot fi utilizate pentru a formula curricula individualizate. Elevii pot folosi o grilă de competențe pentru autoevaluare, pentru verificarea propriilor competențe și ca ghid pentru dezvoltarea propriilor competențe și pentru progresul învățării. Pentru a facilita elevilor lucrul cu grilele de competențe, se recomandă să începeți prin a vizualiza doar unul sau două obiective dintr-o grilă de competențe. Mai întâi ar trebui să fie explicate verbele, deoarece aceasta este singura modalitate de a obține claritate în atingerea obiectivelor. Pentru primul contact al elevilor cu grilele de competențe, formularea competențelor din perspectiva „eu” este mai avantajoasă, deoarece permite conectarea obiectivelor abstracte cu mediul de viață al elevilor. Mai mult, în cazul formulării competențelor se va ține cont ca activitatea de învățare să fie finalizată, ceea ce se exprimă, de exemplu, prin

formularea cu *poate/pot* sau *este/sunt capabili*. Și competența ar trebui formulată astfel încât să fie vizibilă din exterior, de exemplu „Elevii pot reproduce părțile componente ale contractului de vânzare”. Formularea „Elevii cunosc părțile componente ale contractului de vânzare” nu ar asigura vizibilitatea competenței și nici activitatea de învățare nu ar fi finalizată. Pregătirea unei grile de competențe ar trebui să aibă loc întotdeauna înainte de planificarea conținuturilor pentru procesul didactic, deoarece acest lucru face posibilă realizarea unui proces didactic deschis și flexibil.

3.2. Elaborarea grilelor de competențe luând în considerare sarcinile educaționale și curriculare din punctul de vedere al profesorului

Pentru a elabora o grilă de competențe pentru o disciplină școlară, trebuie luate din curriculum sarcinile educaționale și curriculare. Exemplele folosite aici (tabelul 4) provin din Curriculumul la design vestimentar (2016) și ar trebui înțelese ca un model. În reprezentarea vizuală a unei grile de competențe nu există niciun lucru *corect* sau *greșit* atât timp, cât conținutul (sarcinile educaționale și didactice) este situat pe o axă, iar competențele sunt situate pe cealaltă axă. Mai mult, cu ajutorul nivelurilor de competență pot fi elaborate grile de competențe individuale și, în cele din urmă, curricule individualizate.

Design vestimentar

Anul II

Semestrul 3 – Modulul de competențe 3

Sarcinile educaționale și didactice:

Elevii pot:

- **dezvolta** și **schita** în mod independent idei creative, neconvenționale și diverse;
- **aborda** critic fenomenele modei contemporane;
- **aplica** conceptele de bază ale muncii asistate de calculator;
- **pregăti** schițe și desene tehnice.

Conținut:

Strategii creative, neconvenționale. Studii de mișcare, studii ale corpului, reprezentări materiale, studii despre culori. Forme de reprezentare. Sarcini de proiectare. Lucrări de cercetare pe teme actuale adecvate. Lucrări de proiectare.

Tabelul 4. Extras din sarcinile educaționale și didactice. Sursa: Lehrplan Neu (2016)

3.2.1. Identificarea verbelor

În primul rând, trebuie identificate verbele din curriculum. Pentru o vizibilitate mai bună a verbelor, acestea au fost evidențiate cu caractere aldine în tabelul 4.

3.2.2. Identificarea nivelurilor taxonomiei

În al doilea rând, verbele trebuie repartizate corespunzător nivelurilor individuale ale taxonomiei, luând în considerare specificul tehnic al acestora. De exemplu, verbul „schițați” este atribuit nivelului cunoaștere în cadrul disciplinei de matematică, deoarece această sarcină este bazată pe cunoașterea faptelor și reproducere (exemplu de sarcină: „schițează un sistem de coordonate”). La disciplina design vestimentar, același verb este atribuit nivelului sinteză, deoarece aici o schiță este înțeleasă ca rezumatul vizual al unei idei. Atunci când atribuiți verbele individuale nivelurilor de competențe individuale, trebuie întotdeauna luat în considerare obiectivul educațional.

3.2.3. Formularea descrierilor absente pentru nivelurile inferioare ale taxonomiei

Sarcinile educaționale și didactice ale unui curriculum definesc întotdeauna cel mai înalt nivel de competență în cadrul sarcinilor educaționale și didactice care urmează să fie atinse. Prin urmare, pentru o grilă de competențe trebuie formulate descrierile absente. Exemplul din tabelul 5 prezintă o grilă de competențe din perspectiva profesorului, iar exemplul din tabelul 6 prezintă o grilă de competențe din perspectiva „eu”, care poate fi utilizată de elevi ca autoevaluare sau ghid pentru atingerea obiectivului educațional.

Cunoaștere	Înțelegere	Aplicare	Analiză	Sinteză
Elevii pot reproduce independent diverse idei creative, neconvenționale.	Elevii pot ordona independent diverse idei creative, neconvenționale.	Elevii pot determina independent diverse idei creative, neconvenționale.	Elevii pot examina independent diverse idei creative, neconvenționale.	Elevii pot dezvolta și schita independent diverse idei creative, neconvenționale.

Tabelul 5. Exemplu de extras din grila de competențe din perspectiva profesorului

Cunoaștere	Înțelegere	Aplicare	Analiză	Sinteză
Eu pot reproduce independent diverse idei creative, neconvenționale	Eu pot ordona independent diverse idei creative, neconvenționale.	Eu pot determina independent diverse idei creative, neconvenționale.	Eu pot examina independent diverse idei creative, neconvenționale.	Eu pot dezvolta și schita independent diverse idei creative, neconvenționale.

Tabelul 6. Exemplu de extras din grila de competențe din perspectiva elevului

Exercițiul 16: Elaborarea grilelor de competențe pentru sarcinile educaționale și curriculare



Obiective

- Abordarea orientării spre competențe
- Conștientizarea impactului orientării spre competențe asupra procesului didactic
- Abordarea elaborării grilelor de competențe pentru sarcini educaționale și curriculare



Lucru individual

- Selectați o disciplină din curriculum.
- Identificați verbele.
- Identificați nivelul în taxonomie.
- Notați descrierile absente pentru nivelurile de competențe inferioare.
- Elaborați o grilă de competențe.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

3.3. Elaborarea grilelor de competențe luând în considerare competențele fine pentru sarcini individuale

Pentru a elabora o grilă de competențe pentru o sarcină, profesorul trebuie să formuleze mai întâi o sarcină de lucru care, fiind realizată, va duce la atingerea obiectivului educațional dorit. Și aici se va ține cont de faptul că orizontul așteptărilor profesorului trebuie să includă, de asemenea, competențele fine și obiectivele educaționale.

3.3.1. Sarcina de lucru și orizontul așteptărilor

În primul rând, trebuie formulată o sarcină de lucru cu indicații clare orientate spre competențe. Pentru a verifica dacă soluția sarcinii de lucru include toate obiectivele educaționale definite, profesorul trebuie să formuleze un orizont de așteptări, în care este descris procesul de lucru și de identificare a soluțiilor. Exemplu: Proiectați un obiect/o soluție care rezolvă o problemă socială.

3.3.2. Identificarea competențelor fine

În al doilea rând, în orizontul așteptărilor formulat trebuie identificate competențele fine. Se va acorda atenție acelor competențe care contribuie la soluționarea sarcinii. Exemplu: Elevii trebuie să poată identifica o problemă socială pentru a proiecta soluții/obiecte alternative.

3.3.3. Identificarea competențelor și a verbelor

Pentru a rezolva sarcina, elevii trebuie să proiecteze un obiect/o soluție care rezolvă o problemă socială identificată. La formularea sarcinii de lucru s-au folosit verbele „identificați” și „proiectați”, care se referă la nivelurile taxonomiei competențelor Analiza (C4) și Sinteză (C5).

3.3.4. Formularea descrierilor pentru fiecare competență în parte

Următorul exemplu (tabelul 5) nu abordează calitatea implementării obiectului/sarcinii sau forma de prezentare, deoarece aceste competențe nu au fost definite în orizontul așteptărilor. Astfel de grile de competențe pot fi folosite și ca posibilități alternative în evaluarea performanței (capitolul 4, punct 4.1.2), unde competența de sintetizare corespunde calificativului „foarte bun”, iar competența de cunoaștere corespunde calificativului „suficient”.

Competențe Obiective	Cunoaștere	Înțelegere	Aplicare	Analiză	Sinteză
Problema socială	Problema socială a fost numită.	Problema socială a fost descrisă.	Problema socială a fost demonstrată.	Problema socială a fost identificată.	
Soluția	Soluția a fost descrisă.	Soluția a fost prezentată.	Soluția a fost formulată.	Soluția a fost analizată.	Soluția a fost concepută.

Tabelul 7. Model de grilă de competențe pentru sarcina din exemplul 3.3.1

Exercițiul 17: Elaborarea grilelor de competențe pentru sarcini individuale



Obiective

- Abordarea orientării spre competențe
- Conștientizarea impactului orientării spre competențe asupra procesului didactic
- Abordarea elaborării grilelor de competențe pentru sarcini individuale



Lucru individual

- Formulați o sarcină de lucru care, fiind realizată, va duce la atingerea obiectivului educațional dorit.
- Formulați un orizont al așteptărilor pentru sarcina formulată, în care descrieți procesul de lucru și de identificare a soluției.
- Identificați competențele fine.
- Alegeți verbele corecte.
- Formulați descrierile pentru nivelurile de competențe absente.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

Lista de verificare a competențelor dobândite

Bifați dacă considerați adevărate următoarele afirmații în raport cu dumneavoastră.

Eu pot preda în mod orientat spre competențe.	
Eu cunosc impactul orientării spre competențe asupra procesului didactic.	
Eu pot identifica verbele.	
Eu cunosc nivelurile taxonomiei după Bloom.	
Eu pot formula competențe.	
Eu pot elabora grilele de competențe pentru sarcini educaționale și curriculare.	
Eu pot elabora grilele de competențe pentru sarcini individuale.	

Capitolul 4

MODALITĂȚI DE EVALUARE ÎN SCOPUL PROMOVĂRII INCLUZIUNII



Sursa: Pixabay,

Incluziunea nu se termină cu un lift sau cu o adaptare la nevoile fiecăruia, ci începe de acolo. Putem spune același lucru despre evaluare: predarea și învățarea nu se termină cu evaluarea, ci de aici abia încep.

Obiectivele noastre în acest capitol

- Abordarea resurselor elevilor
- Reflectarea asupra evaluării competențelor în perioada propriei școlarități
- Abordarea evaluării performanțelor orientată spre reformă
- Abordarea evaluării performanțelor orientată spre competențe
- Abordarea evaluării formative a performanțelor
- Abordarea formelor alternative de examinare a performanțelor
- Conștientizarea propriei modalități de examinare a performanțelor

4.1. Evaluarea performanțelor

Evaluarea este parte din natura umană. Imediat după ce ne-am trezit, noi ne evaluăm propriul somn sau zgomotul vecinilor care au trecut cu vederea liniștea nopții. Deschizând frigiderul, evaluăm ce alimente ar fi mai bune pentru corpul nostru cu scopul de a lua decizia cu privire la micul dejun. Refrenul evaluării continuă pe tot parcursul zilei.

Când traversăm strada în drum spre serviciu sau școală, evaluăm din nou dacă mașina din fața noastră este suficient de departe pentru a reuși să oprească. La prânz în restaurant, suntem întrebați de chelner dacă ne-a plăcut mâncarea și, dacă da, ni se cere să lăsăm un feedback pozitiv pe o pagină de internet cu diferiți furnizori.

Când pornim televizorul, vedem copii de șapte ani care apreciază mâncarea care le-a fost pregătită drept „carnea este prea uscată pentru gustul meu”. Același lucru se întâmplă în hoteluri sau în sala de gimnastică. Pentru curățenie oferim 4 stele din 5, pentru ambianță 3 stele și pentru raportul preț-calitate 4 stele. Problema care apare aici este că noi nu evaluăm hotelul sau mâncarea, ci oamenii care ne-au făcut patul sau ne-au gătit supa timp de 4 ore.

Evaluarea este (a devenit) parte din viața noastră.

4.1.1. Clarificarea noțiunilor

Constatarea performanțelor

Constatarea performanțelor (de exemplu cooperarea, examenele sau lucrările școlare) este o procedură metodică pentru înregistrarea anumitor rezultate. Faptele sunt prezentate fără a fi apreciate sau interpretate. Acestea trebuie încadrate în procesul didactic în așa fel încât toți elevii să poată beneficia de rezultate (Kisser și colab., 2007). Prin urmare, în cazul constatării performanței este vorba despre un proces de măsurare (Eder și colab., 2009).

Aprecierea performanței

În aprecierea performanței, rezultatul măsurării obținut în urma constatării performanței este transformat într-o notă sau altă apreciere (Eder și colab., 2009).

Evaluarea performanței

Evaluarea performanței poate fi înțeleasă ca un termen general pentru constatarea performanței și aprecierea performanței (Eder și colab., 2009). Evaluarea performanței ar trebui să fie întotdeauna obiectivă. În acest scop se face o comparație cu o anumită măsură de apreciere sau cu un standard corespunzător. Evaluarea performanțelor urmează să fie prezentată astfel încât să nu afecteze individualitatea și imaginea elevilor (Kisser și colab., 2007).

Constatarea informațiilor

Constatarea informațiilor trebuie întotdeauna anunțată ca atare în prealabil de către profesor. Aceasta servește la informarea profesorului cu privire la progresul învățării elevilor (Kisser și colab., 2007).

4.1.2. Funcțiile evaluării performanțelor



Sursa: Pixabay.com

Evaluarea performanței poate fi înțeleasă ca principalul instrument de informare pentru doi actori. În primul rând, prin evaluare profesorii primesc feedback despre situația actuală a elevilor și, în al doilea rând, elevii primesc și feedback despre materialul pe care îl posedă bine sau mai puțin bine. În acest mod poate fi dirijat și controlat procesul didactic. Astfel sunt vizualizate cerințele de învățare față de elevi și este determinat progresul învățării. Evaluarea performanței poate fi de asemenea utilizată pentru poziționarea elevilor în cadrul procesului didactic, al cerințelor motivaționale, pentru acordarea calificărilor și evaluarea curriculumurilor și a propriei practici didactice. Drept urmare, pot fi analizate procesele de învățare și pot fi înregistrate rezultatele învățării în scopul optimizării învățării individuale. Analizele ar trebui efectuate concomitent, deoarece acest lucru reduce decalajul legat de timp și conținut între diagnostic și intervenția de sprijin (Stern, 2008). În plus, analizele concomitente oferă o imagine de ansamblu asupra resurselor elevilor din una sau mai multe clase.

Exercițiul 18: Resursele elevilor



Obiectiv

- Abordarea resurselor elevilor



Lucru individual

- Denumiți punctele forte pe care le identificați în grupa XY*.
- Denumiți abilitățile pe care le identificați în grupa XY*.
- Denumiți resursele elevilor pe care le identificați în grupa XY*.



Lucru în grup

- Determinați asemănările și deosebirile într-un grup mic (3-5 persoane).
- Definiți suprapunerile și diferențele.



Evaluare

- Gândiți-vă la acțiunile posibile în scopul utilizării resurselor elevilor identificate în grupă.



Vizualizarea rezultatelor

- Rezultatele pot fi prezentate în plen sau prin metoda turul galeriei.

4.1.3. Problematika evaluării convenționale a performanțelor

Evaluarea convențională a performanței poartă întotdeauna caracterul unui examen, în care concluzia este o notă numerică. Structura procesului didactic urmărește revizuirea întrebărilor examenului. Evaluarea performanțelor arată care este situația elevilor și dacă toți se află la același nivel de performanță. Acest lucru se asigură prin aceleași sarcini pentru toți. În astfel de situații, elevii trebuie să-și demonstreze performanța într-un timp limitat prin muncă individuală și fără mijloace auxiliare. Prin această abordare, în evaluarea convențională a performanțelor competențele personale, sociale și metodologice generale ale elevilor sunt lăsate pe planul secund. Strategiile și metodele individuale pe care elevii le-au dezvoltat în procesul didactic pentru a rezolva o problemă, fie prin lucrul în perechi, munca în echipă, cercetare sau alte căi de găsire a soluțiilor, sunt excluse. Drept urmare, elevii au adesea sentimentul că evaluarea performanțelor este un test de cunoștințe, pentru care învățarea este superficială și pe termen scurt.

Exercițiul 19: Reflecții asupra propriei școlarități



Obiectiv

- Reflecții asupra evaluării competențelor în perioada propriei școlarități



Lucru individual

- Reflectați asupra propriei școlarități.
- Ați considerat întotdeauna pozitivă evaluarea din partea profesorilor dumneavoastră?
- Ce situații nu v-au plăcut deloc?
- Despre ce situații aveți amintiri pozitive?
- Vizualizați rezultatele.



Evaluare

- Discutați despre experiențele dumneavoastră în plen.

4.2. Posibilități de evaluare a performanței în scopul promovării incluziunii

În compartimentul următor sunt prezentate într-o imagine de ansamblu diferite abordări ale evaluării, completate cu exerciții și sugestii pentru practica școlară.

4.2.1. Evaluarea performanțelor orientată spre reformă



Sursa: Pixabay.com

O alternativă la evaluarea convențională a performanțelor este evaluarea performanțelor orientată spre reformă, care este orientată spre produs și proces. Evaluarea performanțelor este integrată și didactizată în procesul didactic și, astfel, devine o fază a lecției, cum ar fi faza de elaborare sau de consolidare. Evaluarea rezultatelor se reflectă în dialoguri și servește drept instrument de diagnostic și orientare. În evaluarea performanței sunt implicate mai multe persoane, ceea ce duce la o cultură diversă de feedback în procesul didactic. În grupă domină o atmosferă de încredere, care nu permite un caracter de examinare (Winter, 2006).

Exemple de evaluare a performanțelor orientată spre reformă

Portfoliu/e-Portfoliu

Un portofoliu sau un e-portofoliu este o colecție de documentație, reprezentări și reflecții ale progresului învățării. Diferența dintre un portofoliu și un e-portofoliu constă în locul în care este colectat conținutul. În cazul unui portofoliu, acesta poate fi o mapă sau un caiet, iar în cazul unui portofoliu electronic, conținutul este colectat pe diferite platforme de învățare (de exemplu Moodle, Google Classroom sau Mahara) sau ca postări de blog (de exemplu WordPress sau Jimdo). Prin colectare trebuie să fie documentat propriul proces de lucru și trebuie să fie observat și reflectat independent progresul învățării pe o perioadă mai lungă de timp. Acest lucru nu ar trebui să se întâmple numai sub formă de autorefecții, ci și sub formă de reflecții externe. Într-un portofoliu, elevilor li se cere să urmărească dezvoltarea propriilor competențe și învățarea independentă. Un portofoliu poate avea următorul conținut: o copertă, un cuprins, mostre de lucru din exercițiile din clasă și din teme pentru acasă, protocoale și observații, prezentări, rezultate care au apărut în urma inițiativei proprii, lucrări școlare, feedback de la profesor, de la colegi de grupă și autoevaluări ale muncii proprii (Amrhein-Kreml și colab., 2008).

Jurnal de învățare

Jurnalul de învățare are menirea de a încuraja permanent urmărirea, reflectarea și aprofundarea pentru a avea o înțelegere mai profundă a conținuturilor abordate și a propriului proces de învățare. De obicei, se referă la întreg conținutul de învățare al unei discipline sau al unui modul. În special, elevii aleg conținuturile și subiectele pe care le consideră personal importante, interesante și noi. Într-un jurnal de învățare nu se fac înregistrări ale conținutului de învățare în sensul transcrierilor, ci reflecții fructuoase asupra conținutului, metodelor și propriei învățări și gândiri (Gerick și colab., 2018).

Exercițiul 20: Evaluarea performanțelor orientată spre reformă



Obiectiv

- Abordarea evaluării performanțelor orientată spre reformă



Lucru individual

- Definiți obiectivele de învățare pentru o evaluare a performanțelor orientată spre reformă din cadrul procesului educațional.
- Definiți procesul și produsul prin care este vizualizat obiectivul.
- Elaborați o foaie de observație care poate fi utilizată pentru reflecția sub formă de dialog.
- Vizualizați exemplul.



Evaluare

- Prezentați ideile dumneavoastră în grup.
- Discutați împreună cu colegii despre posibile modificări.

4.2.2. Evaluarea performanțelor orientată spre competențe

În domeniul evaluării performanței orientate spre competențe ar trebui evitate întrebările formulate cu cuvinte interogative, de exemplu: cum se numește, cine are, unde este, ce este, deoarece, pentru a formula întrebările pentru evaluare, trebuie folosite verbele corespunzător nivelurilor de competențe individuale (tabelul 3). Astfel, se vor pune întrebări ale căror răspunsuri nu se bazează exclusiv pe fapte și date. Exemplele din tabelul 8 prezintă modele de întrebări pentru verificarea orientată spre competențe a obiectivelor educaționale la disciplina istoria artei. Verbele evidențiate cu caractere albine, sunt selectate ca model pentru nivelurile de competențe individuale și pot fi schimbate, la necesitate, cu altele din același nivel de competență. Aici este important să vă asigurați că activitatea (competența) este finalizată, deoarece doar în acest caz ea poate fi evaluată. Ilustrăm acest lucru prin următoarele două formulări referitor la competența cunoaștere (C1): exemplul 1: Elevii pot enumera caracteristici... (corect, deoarece activitatea „pot enumera” este finalizată); exemplul 2: Elevii numesc caracteristicile... (greșit, deoarece activitatea „numesc” nu este finalizată).

Cunoaștere (C1)

Obiectiv educațional: Elevii pot **enumera** caracteristicile unei catedrale gotice.
Exemplu: Enumerați cel puțin trei caracteristici ale unei catedrale gotice.

Înțelegere (C2)

Obiectiv educațional: Elevii pot **descrie** caracteristicile epocilor individuale din istoria artei europene.
Exemplu: Descrieți caracteristicile sculpturii din perioada romanică.

Aplicare (C3)

Obiectiv educațional: Elevii pot **formula** caracteristici ale epocilor individuale din istoria artei europene.
Exemplu: Formulați caracteristicile picturii în epoca Renașterii.

Analiză (C4)

Obiectiv educațional: Elevii pot **analiza** artefacte din istoria artei europene.
Exemplu: Analizați pictura „Cele trei grații” de Rafael (1503).

Sinteză (C5)

Obiectiv educațional: Elevii pot **explica** caracteristicile unei catedrale romanice.
De exemplu: Explicați caracteristicile unei catedrale romanice.

Evaluare (C6)

Obiectiv educațional: Elevii pot **evalua** artefacte din epoci individuale, folosind standarde externe.
Exemplu: Evaluați impactul structurilor sociale din Egiptul antic asupra reprezentărilor din Piramide.

Tabelul 8: Exemplu de întrebări orientate spre competențe la istoria artei

Exercițiul 21: Evaluarea performanțelor orientată spre competențe



Obiectiv

- Abordarea evaluării performanțelor orientată spre competențe



Lucru individual

- Definiți un obiectiv educațional care ar trebui verificat la elevi.
- Identificați nivelul de competență la care se află obiectivul educațional.
- Folosiți unul dintre verbele de același nivel de competență pentru a formula o întrebare pentru examen orientată spre competențe.



Evaluare

- Prezentați întrebările dumneavoastră în plen și discutați despre orizontul așteptărilor dumneavoastră referitor la răspunsuri.
- Discutați posibilele schimbări sau alternative cu colegii dumneavoastră.

4.2.3. Evaluarea formativă a performanțelor

Termenul „evaluare formativă a performanței” presupune o evaluare a performanței care însoțește și susține procesul de învățare. La sfârșitul anilor 1960, Michael Scriven (1967) descrie evaluarea formativă ca un instrument pentru dezvoltarea curriculumului, bazat pe observarea constantă a rezultatelor învățării elevilor. **Observațiile** permit o îmbunătățire a progresului învățării și identifică nevoile de sprijin ale elevilor. Scopul nu este de a căuta lacune în cunoaștere, ci, dacă acestea sunt găsite, de a le folosi ca o oportunitate pentru exersarea și aprofundarea ulterioară (Stern, 2008). Feedbackul profesorului trebuie combinat cu sugestii pentru procesul de învățare personal ulterior al elevilor. Evaluarea ar trebui să se orienteze, de asemenea, spre standarde obiective transparente și pe progresul individual al elevilor (Schmidinger & Hofmann, 2016). Pentru aplicarea cu succes a evaluării formative a performanței, Wiliam (2014) a dezvoltat cinci strategii-cheie pentru implementare. În primul rând, obiectivele educaționale și criteriile de succes trebuie clarificate împreună cu elevii. În al doilea rând, este necesar să se discute cu elevii activitățile care trebuie desfășurate, pentru a explica modul în care pot fi atinse rezultatele învățării. În al treilea rând, feedbackul individual ar trebui oferit pe baza observațiilor, a percepțiilor și a înțelegerii nevoilor, fiind bazat pe încredere reciprocă. În al patrulea rând, elevii ar trebui folosiți ca resursă comună pentru a promova învățarea cooperativă, autoevaluarea și feedbackul din partea colegilor de grupă. În sfârșit, în al cincilea rând, ar trebui să se recunoască faptul că elevii sunt responsabili pentru propria lor învățare și că greșelile fac parte din procesul de învățare.

Exemplu de evaluare formativă a competențelor

Munca în două faze (Amrhein-Kreml și colab., 2008)

Lucrările de control sunt limitate în timp și, prin urmare, duc adesea la situații stresante și la pierderea concentrației de către elevi. Metoda este utilizată preponderent la lecțiile de limbi străine, dar, fiind ajustată, poate fi utilizată la toate disciplinele. Ajustările se referă în primul rând la durata de timp, și nu la munca scrisă, practică sau artistică. La început, elevii trebuie familiarizați cu metoda prin intermediul temelor pentru acasă. Acest lucru nu numai că le sporește competențele metodologice, dar și servește drept exemplu pentru a prezenta procesul și valoarea adăugată a metodei. Lucrarea va fi executată în două faze. În prima fază, lucrarea este scrisă sau creată. Apoi are loc prima evaluare. Acest lucru poate fi făcut de către profesor, de colegi de grupă sau de elevii înșiși sub formă de note, notițe sau sugestii de îmbunătățire. În a doua fază, elevii au posibilitatea de a-și îmbunătăți lucrarea în clasă sau acasă.

Exercițiul 22: Evaluarea formativă a competențelor



Obiectiv

- Abordarea evaluării formative a performanțelor



Lucrul într-o comunitate profesională de învățare în cadrul instituției:

- Formați o comunitate profesională de învățare împreună cu colegi specialiști.
- Împreună, definiți obiectivele educaționale pentru o evaluare formativă a performanței la disciplina dumneavoastră.
- Elaborați împreună o fișă de observație cu caracteristicile pe care le veți observa la un elev.



Lucru individual

- Realizați individual o evaluare a performanțelor la lecția dumneavoastră.
- Completați fișa de observație.
- Reflectați asupra observațiilor dumneavoastră și identificați nevoia de sprijin a elevului.
- Pregătiți un feedback individual, care poate fi utilizat pentru reflecții sub formă de dialog.
- Elaborați sarcini prin care pot fi completate lacunele de cunoștințe.



Vizualizarea rezultatelor

- Vizualizați ideile și rezultatele dumneavoastră și prezentați-le în grup.
- Discutați cu colegii dumneavoastră posibilele schimbări.

4.3. Examinarea alternativă a performanțelor



Sursa: Pixabay.com

Formele alternative de examinare a performanței permit noi căi și strategii de învățare, deoarece nu acceptă ideea „învăț pentru test”. Transparența, aprecierea și implicarea elevilor în procesul didactic prin participare și prin oportunitatea de a alege promovează un mediu deschis pentru predare și învățare. Examinarea alternativă a performanțelor este benefică și motivantă pentru învățare numai atunci când este prezentată și practică în prealabil. În plus, trebuie anunțat și clarificat ceea ce urmează: ce se va întâmpla cu lucrările, de ce sunt ele importante, cum mă vor ajuta în procesul de învățare aceste conținuturi.

Exemple de examinare alternativă a performanțelor

Elaborarea individuală a întrebărilor pentru examen

Elevii elaborează ei înșiși întrebări pentru examen și răspund la ele pentru a aprofunda conținuturile. Capitolele care au fost selectate sunt împărțite pe grupuri mici, pentru a implica întreaga grupă în proces. Întrebările formulate sunt pregătite ca un document sau colectate pe o platformă de învățare. În primul pas, elevii își verifică reciproc întrebările și răspunsurile pentru a-și consolida responsabilitatea personală pentru propria învățare. În al doilea pas, profesorul verifică corectitudinea întrebărilor și a răspunsurilor. Acest pas se poate face și împreună cu grupa.

Feedback fulger (Angelo & Cross, 1993) și feedback fulger vizual

La sfârșitul lecției, elevii rezumă ceea ce au învățat. Întreaga grupă este implicată și i se cere să răspundă la câteva întrebări. Întrebările trebuie formulate astfel încât să nu permită aprecieri, ci să încurajeze un feedback constructiv, pentru a identifica unde elevii necesită sprijin. Răspunsurile pot fi prezentate în scris, pe o foaie de hârtie pregătită din timp, sau digital [de exemplu Google Docs (<http://docs.google.com>), Limesurvey (<http://www.limesurvey.org>), Surveymonkey (<http://www.surveymonkey.de>)], cu ajutorul unui sondaj online.

Pot fi adresate următoarele întrebări:

- Care a fost cel mai valoros lucru pe care l-am învățat astăzi?
- Ce întrebări mi-au rămas fără răspuns?
- Ce conținuturi vreau să aprofundez?
- La ce temă am nevoie de mai mult ajutor?

Un feedback fulger poate fi realizat și în mod vizual. Pentru aceasta, profesorul trebuie să pregătească o foaie de lucru cu o diagramă cu fapte sau informații. Acest lucru se poate face analog, pe o foaie de hârtie pregătită din timp, sau digital [de exemplu Google Jamboard (<http://docs.google.com>), Miro (<http://www.miro.com>), Classroomscreen (<http://www.classroomscreen.com>)].

În cazul ambelor abordări rezultatele sunt colectate și evaluate de profesor și discutate la următoarea lecție, deoarece aceasta este singura modalitate de a crea o cultură de feedback descriptiv/constructiv. În timpul ședinței, rezultatele ar trebui discutate fără a fi nevoie de justificări ale deciziilor profesorului și fără a căuta vina la elevi.

Luarea de notițe

O notiță este un memento scris provizoriu al unei părți sau al unei lecții întregi. O notiță ar trebui să conțină următoarele elemente: titlul disciplinei, data și ora, cuprins și conținuturi și întrebări adresate de participanți. Notițele pot fi, de asemenea, o parte din jurnalul de învățare.

Exercițiul 23: Examinarea alternativă a performanțelor



Obiectiv

- Abordarea formelor alternative de examinare a performanțelor



Lucru individual

- Definiți obiectivele educaționale pentru o formă alternativă de examinare a performanțelor.
- Veniți cu idei pentru forma alternativă de examinare a performanțelor și colectați-le pe cartele.
- Vizualizați ideile și sugestiile dumneavoastră.



Evaluare

- Prezentați ideile dumneavoastră în plen.
- Discutați posibilele modificări și alternative cu colegii dumneavoastră.

4.4. Planificarea și prelucrarea ulterioară a examinării performanțelor

Planificarea unei lecții din punctul de vedere al obiectivelor, al conținutului și al metodelor de transmitere și consolidare a cunoștințelor este un lucru evident pentru profesori și devine intuitivă prin experiența profesională. Evaluarea performanțelor solicită același nivel de siguranță în planificare. În procesul de planificare este foarte important ca profesorul să se bazeze întotdeauna pe propria experiență profesională și, reieșind din aceasta, împreună cu elevii, să dezvolte din procesele de învățare posibilități de acțiune pentru activitatea ulterioară. Ce a funcționat, ce nu a funcționat, unde au existat neînțelegeri.

După fiecare examinare a performanței, performanța constatată ar trebui comunicată, evaluată și reflectată. Acest pas permite un schimb continuu cu elevii, astfel fiind validate rezultatele împreună, sub formă de dialog și fiind vizualizate posibilități ulterioare de acțiune.

Exercițiul 24: Examinarea performanțelor



Obiectiv

- Conștientizarea propriei modalități de examinare a performanțelor



Lucru individual

Partea 1:

- a. Identificați situațiile în care lucrurile au mers bine în cadrul ultimei examinări a performanțelor.
- b. Argumentați alegerea dumneavoastră.

Partea 2:

- a. Numiți o neînțelegere care a apărut în cadrul ultimei examinări a performanțelor.
- b. Identificați cauza neînțelegerii.
- c. Argumentați răspunsul dumneavoastră.



Lucru în grup

- a. Identificați asemănările și diferențele într-un grup mic (3-5 persoane).
- b. Definiți suprapunerile și diferențele.



Evaluare

Partea 1:

- a. Gândiți-vă la posibile modalități de acțiune pentru a reduce neînțelegerile.
- b. Vizualizați rezultatele dumneavoastră.

Partea 2:

- a. Gândiți-vă la posibile modalități de acțiune pentru a maximiza situațiile în care lucrurile au mers bine.
- b. Vizualizați rezultatele dumneavoastră.

Partea 3:

- a. Prezentați rezultatele dumneavoastră în plen.

Ce pot face profesorii pentru a sprijini elevii înainte de examinarea performanței?

Pentru a beneficia de cel mai bun sprijin posibil în pregătirea pentru o evaluare sau examinare a performanței, elevii au nevoie de materiale pentru învățare independentă, elaborate inițial de profesori. Mai târziu, această sarcină poate fi atribuită elevilor pentru a le susține independența și pentru a le promova interesul și responsabilitatea pentru propria lor învățare. Obiectivele evaluate trebuie să fie vizibile la nivelul acțiunii. În acest scop, sunt ideale situațiile din viața de zi cu zi, care sunt prezentate sub forma descrierii unei situații care este legată de mediul de viață al elevilor. Timpul pentru a reflecta asupra celor învățate ar trebui să fie planificat ca etapă permanentă a lecției, deoarece aceasta le permite elevilor să analizeze și să pună la îndoială propriile cunoștințe despre un subiect anumit. În acest mod se exersează învățarea durabilă și pe tot parcursul vieții și se pune la dispoziția elevilor ca o componentă fixă a dezvoltării personale, dezvoltând astfel o înțelegere diferită, extinsă și dinamică a performanței (Stern, 2008).

Ce ar trebui să învețe elevii pentru a profita de examinarea performanței?

Competența didactică a elevilor este cea mai importantă condiție prealabilă pentru a-și arăta propriile căi de învățare, din care pot fi dezvoltate noi posibilități. Pentru mulți elevi controlul și aprecierea propriei învățări constituie o altă sarcină, pentru care ei mai întâi trebuie să fie pregătiți. Ar trebui făcute înregistrările propriilor procese de învățare și, ulterior, să fie reflectate în scris sau oral. Produsele și modalitățile de a proceda trebuie comparate pentru a dobândi cunoștințe. Mai mult, elevii trebuie să învețe să ofere și să primească feedback obiectiv și constructiv și să-și dezvolte interesul față de propriul mod de învățare (Stern, 2008).

IMPORTANT!

Înainte de aplicarea în grupă a oricărei dintre metodele de evaluare sau examinare a performanței propuse aici, trebuie verificată situația juridică. În plus, atunci când este vorba de noi impulsuri și experimente, este important să faceți schimb de idei cu conducerea școlii, consiliul de supraveghere al școlii, părinții și elevii. Scopul, cadrul și procesul trebuie comunicate în mod transparent.

Lista de verificare a competențelor dobândite

Bifați dacă considerați adevărate următoarele afirmații în raport cu dumneavoastră.

Eu pot vizualiza resursele elevilor mei și le pot folosi pentru procesele lor de învățare în procesul didactic.	
Eu pot reflecta, analiza și evalua experiențele mele cu evaluarea performanțelor din perioada propriei școlarizări.	
Eu cunosc posibilități de evaluare a performanței orientate spre reformă și pot elabora și realiza forme proprii.	
Eu pot alcătui întrebări pentru examen orientate spre competențe.	
Eu cunosc forme de evaluare formativă a performanțelor și pot elabora și realiza forme proprii.	
Eu cunosc forme alternative de examinare a performanței și pot elabora și realiza forme proprii.	
Eu pot reflecta, analiza și evalua propria mea abordare a examinării și evaluare a performanțelor.	

BIBLIOGRAFIE

1. Abels, S. (2015). Scaffolding Inquiry-Based Science and Chemistry Education in Inclusive Classrooms. In N. L. Yates (Ed.). *New Developments in Science Education Research*. New York: Nova. S. 77-96.
2. Abels, S., Lautner, G. & Lembens, A. (2014). Mit „Mysteries“ zu Forschendem Lernen im Chemieunterricht. *Chemie & Schule*, 29(3), S. 20-21.
3. Albert, S. (2021). *Menschenbilder im Unterrichtsalltag. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung zu Respekt aus der Wahrnehmungsperspektive von Schüler*innen*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Graz.
4. Amrhein-Kreml, R., Bartosch, I., Breyer, G., Dobler, K., Koenne, C., Mayr, J. & Schuster, A. (2008). *Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule*. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
5. Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. 2nd Ed. Jossey-Bass.
6. Arn, C. (2020). *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
7. Bergsson, M. & Luckfiel, H. (2007). *Umgang mit „schwierigen“ Kindern*. Berlin: Cornelsen.
8. Biethahn, U. et al. (Hrsg.) Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2012). *Methoden im Unterricht – Anregungen für Schule und Lehrerbildung*. Kronshagen: IQSH.
9. Blagusz, B. (2021). Vergessen Sie die Sandwich-Methode. Wie Sie Kritik positiv und gut verpacken. In: <https://www.sozusagen.at/vergessen-sie-die-sandwichmethode-wie-sie-kritik-positiv-und-gut-verpacken-2/> [08.08.2021].
10. Blanchard, M. R., Southerland, S. A., Osborne, J. W., Sampson, V. D., Annetta, L. A. & Granger, E. M. (2010). Is Inquiry Possible in Light of Accountability?: A Quantitative Comparison of the Relative Effectiveness of Guided Inquiry and Verification Laboratory Instruction. *Science Education*, 94(4), S. 577- 616.
11. Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

12. Brettschneider, J. (2019). Unterlagen einer internen Fortbildung an der PH Wien.
13. Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Das Wechselspiel von Erwarten, Verhalten und Erfahren im Klassezimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerausbildung. Herausgeber Ulich, D. München, Berlin, Wien: Urban und Schwarzenberg.
14. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 2. S. 223-238.
15. Dreikurs, R., Grunwald, B. B., Pepper, F. Ch. (Hrsg.) & Thymister, H. J. (1995). Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim: Beltz.
16. Dubs, R. (2009). Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
17. Eder, F., Neuweg, G. H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: W. Specht (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. S. 247-267.
18. Ejulollphotos (2019a). In: <https://ejulollphotos.site/topjobbewerbung-com-professionelle-lebenslauf-vo/> [27.03.2019].
19. Ejulollphotos (2019b). In: <https://ejulollphotos.site/topjobbewerbung-com-professionelle-lebenslauf-vofsss/> [27.03.2019].
20. Fahrenberg, J. (Hrsg.) (2006). Annahmen über den Menschen. eine Fragebogenstudie mit 800 Studierenden der Psychologie, Philosophie, Theologie und Naturwissenschaften. Freiburg i. Br.: Albert-Ludwigs-Universität, Institut für Psychologie. 164. In: <http://www.psychologie.uni-freiburg.de/forschung/index.html/fobe90.html> [24.04.2019].
21. Fuchs, W. (1975). Kultur. In: Fuchs, Werner; Klima, Rolf; Lautmann, Rüdiger et al. (Hrsg.). Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
22. Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (2018). Kompetent Prüfungen gestalten: 53 Prüfungsformate für die Hochschullehre. Waxmann Verlag GmbH.
23. Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N. & Schmidtke, B. (2021). Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde. Bielefeld: wbv Publikation.
24. Hall T. E., Meyer, A. & Rose D. H. (2012). Universal design for learning in the classroom: Practical Applications. In: Harris Karen R., Graham Steve (Hg.) What works for special - needs learners. New York: Guilford Publications Inc.

25. Hartkemeyer, M. & J. F. & Freeman Dhoritiy, L. (2006). *Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs*. Stuttgart: Clett-Cotta-Verlag.
26. Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Weinheim Basel: Beltz Pädagogik.
27. Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
28. Huber, A. A. (2009). *Kooperatives Lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit*. Hannover: Klett, Kallmeyer.
29. Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
30. Kisser, C., Münster, G., Rochel, E., Schneider, A., Götz, A., Feigl, S. & Rochel, E. (2007). *Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung*. BBWF. In: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo/Leistungsfeststellung_un1626.html [25.07.2021]
31. Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
32. Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. BMBF.
33. Klingberg, L. (1989). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen.
34. Koliander, B. & Abels, F. (2015). In: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/News/Fotos/Inklusion10_Abels_Koliander_Kern-der-Sache-20151113.pdf [01.09.2021]
35. *Lehrplan Neu (2016)*. In: <https://www.humwien.at/home/images/Lehrplan1416/lehrplanNEUabSJ16/LPHLM2016.pdfk> [15.09.2021]
36. Martin-Hansen, L. (2002). *Defining Inquiry: Exploring the many types of inquiry in the science classroom*. *The Science Teacher*, 69(2), 34-37. Retrieved August 13, 2021. In: <http://www.jstor.org/stable/24154746> [13.08.2021]
37. Meier, A., Blanc, B., Keller-Lehmann, H., Munsch, J., Ochsner, U., Ruffo, E. & Schümperli, R. (2010). *Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
38. Merton, R. (1948). *The Self-Fulfilling Prophecy*. *Antioch Review* 8, 193-210. In: <http://entrepreneur-scommunicate.pbworks.com/f/Merton.%20Self%20Fulfilling%20Profecy.pdf> [06.06.2019].

39. Meyer, H. (2013). Was ist guter Unterricht? Berlin: Conelsen Verlag.
40. Müller, A. & Noirjean, R. (2009). Lernerfolg ist lernbar. 22 x 33 handfeste Möglichkeiten, Freude am Verstehen zu kriegen. Bern: hep verlag ag.
41. Pöhlmann, S. & Roethe A. (2001). Die Streitschule. Paderborn: Junfermann Verlag.
42. Reichel, G. (1984) Der sichere Weg zum überdurchschnittlichen Gedächtnis. Argumente, Namen, Zahlen, Daten, Fakten, Vorgänge abrufbereit speichern mit der Reichel-Methode. Kissing: WEKA-VERLAG GmbH & Co. KG.
43. Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. S. 325-229.
44. Schmidinger, E., & Hofmann, F. (2016). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In: M. Brunefort, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & Ch. Spiel (Hrsg.). Nationaler Bildungsreport 2015. Band 2. Leykam. S. 59-94.
45. Schopp, J. (2010). Eltern Stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis. Opladen Et Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
46. Schratz, M. (2017). Menschenbilder in der Schulentwicklung. In: J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels (Hrsg.). Menschenbilder in Schule und Unterricht. Weinheim Basel Beltz Juventa. S. 166-180.
47. Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). Strukturen der Lebenswelt. UTB, Band 2412. Stuttgart: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
48. Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Hrsg.), Perspectives of curriculum evaluation. Rand McNally. S. 39-83.
49. Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2007). Science Learning in Special Education: The Case for Constructed Versus Instructed Learning. In: Exceptionality. A Special Education Journal. Volume 15, 2007 - Issue 2.
50. Sesink, W. (2007). Raum und Lernen. In Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung. 41. Jg., Heft 1. S. 16-18.
51. Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. & Pauen, S. (Hrsg.) (2011). Entwicklungspsychologie im Kinder- und Jugendalter. 3. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
52. Sitte, W. & Wohlschlägl, H., Hrsg. (2001). Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

53. Staub, G. (2010). Mega memory Gedächtnistraining & eLearning. Gregor Staub mega memory® Gedächtnistraining Copyright.
54. Stern, T. (2008). Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.
55. Tschöpe-Scheffler, S. (2002). Kinder brauchen Wurzeln und Flügel. Erziehung zwischen Bindung und Autonomie. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
56. Wiliam, D. (2014). Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. In: https://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html [01.10.2021].
57. Winter, F. (2006). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Schneider Verlag GmbH.
58. Wulf, C. (2010). Menschenbilder als Bilder des Menschen. Zwischen Partikularismus und Universalismus. In: J. Standop, E. D. Röhrig & R. Winkels, R. (Hrsg.). Menschenbilder in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 136-145.
59. Zichy, M. (2017). Menschenbilder. Eine Grundlegung. Freiburg/München: Verlag Karl Alber in der Verlag Herder GmbH.
60. Zirfas, J. (2004). Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
61. Zöllner, H. (2005). Anregungen für die pädagogische Profilierung der Oberschule. Orientierungen und Entscheidungshilfen für schulinterne Planungsgruppen. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.





Chişinău, 2022