

Rezultatul 2 al proiectului

2.3 Concept didactic și metodic



Co-funded by
the European Union

Cuprins

1	Introducere	1
2	Conceptul didactic bye, Polarity	2
2.1	Filosofia de bază a învățării despre probleme sociale complexe	2
2.1.1	Behaviorism	2
2.1.2	Cognitivism	3
2.1.3	Filosofia constructivistă a învățării (cu privire la subiectul polarizării)	4
2.2	Mediul de învățare și feedback privind dispozițiile, atitudinile, standardele și tonul ce predomină într-un mediu de clasă	6
2.2.1	Crearea unui mediu propice pentru învățare	6
2.2.2	Îmbunătățirea mediului de învățare	7
2.2.3	Stabilirea unui climat pozitiv de învățare	7
2.2.4	Instrumente de evaluare (scurtă prezentare)	8
2.3	Metode cheie de predare și învățare	10
2.3.1	Învățarea centrată pe elev	10
2.3.2	Învățarea mixtă	11
2.3.3	Învățarea experiențială	12
2.3.4	Clase inversate	13
2.3.5	Instruire diferențiată și învățare personalizată	13
2.3.6	Design universal pentru învățare	15
2.3.7	Învățarea bazată pe proiect	16
2.3.8	Învățare colaborativă	16
2.3.8.1	Dezbateri	17
2.3.8.2	Discuții în clasă	17
2.3.8.3	Învățarea între egali	17
2.3.8.4	Exerciții de consolidare a echipei	17
2.4	Învățarea ca proces social	18
2.4.1	Principiul 1: Atenția	18
2.4.2	Principiul 2: Retenția	18
2.4.3	Principiul 3: Reproducere	19
2.4.4	Principiul 4: Motivație.	19
2.5	Învățarea auto-dirijată	19
2.5.1	Evaluarea gradului de pregătire de a învăța	22
2.5.2	Stabilirea obiectivelor de învățare	22
2.5.3	Implicarea în procesul de învățare	23

2.5.4	Evaluarea învățării	24
2.6	Transferul de cunoștințe, inclusiv înțelegerea ecosistemului dvs. de transfer de cunoștințe	24
2.6.1	Proiectarea formării	25
2.6.2	Factori de mediu	25
2.6.3	Caracteristicile cursantului	26
2.6.4	Înainte de formare	26
2.6.5	În timpul formării	26
2.6.6	După formare	27
2.7	Evaluarea rezultatelor învățării	27
2.7.1	Analiza și evaluarea	27
2.7.2	Identificarea scopului	28
2.7.3	Alegerea strategiei	28
2.7.4	Proceduri și procese	29
2.7.5	Validitatea și fiabilitatea.	29
3	Resurse	31



1 Introducere

Conceptul didactic face parte din al doilea rezultat al proiectului „*bye, Polarity - Thinking beyond Polarity for Europe united in diversity*”. Acesta este un proiect de 24 de luni cofinanțat de Programul Erasmus+ al Uniunii Europene (UE), destinat elevilor din învățământul secundar (12-16 ani) și profesorilor. În general, proiectul își propune să sensibilizeze elevii cu privire la creșterea polarizării în politică și societate, să-i formeze în abordarea polarizării și să-i încurajeze să fie ambasadori ai unei Europe unite.

Conceptul metodologic a fost prezentat anterior, conturând teoriile pe care se va fundamenta procesul învățării. În mod similar, conceptul didactic reflectă abordarea centrată pe profesor, conturând elementele legate de predarea conținutului dezvoltat. Prin urmare, metodologia se referă la elemente și procese de învățare, în timp ce didactica se referă la elemente și procese de predare.

Predarea cu scopul atenuării polarizării va fi abordată pe 3 niveluri:

Conținut: Care este conținutul adecvat?

Structura: Cum ar trebui să fie structurat acest conținut?

Comunicare: Cum ar trebui să fie comunicat conținutul?

Se înțelege că cele 3 elemente se suprapun ocazional, sau mai degrabă reflectă aspectele diferite ale aceluiași probleme, dar sunt discutate separat pentru a evidenția întreaga gamă pe care o acoperă.

Conceptul didactic se adresează în primul rând profesorilor de liceu, liderilor educaționali și factorilor de decizie/părți interesate, cum ar fi Ministerul Educației. Cu toate acestea, poate fi folosit ca ghid și pentru alte tipuri de pedagogi din instituții, pentru a se asigura că abordarea lor față de polaritate este legată de programa educațională. Se anticipează că conceptul didactic *bye, Polarity* ar putea fi folosit de ministerele din întreaga Europă, încercând să integreze problemele legate de polaritate în programele de învățământ secundar obligatoriu. Conceptul didactic oferă un ghid pentru susținerea legăturii dintre polaritate și teoriile învățării. Acesta susține o abordare ecosistemică a predării și învățării interdisciplinare folosind abordări diferite. În acest fel, promovează sinergii sistematice între școli (și alte instituții de învățământ) cu părțile interesate.

2 Conceptul didactic by, Polarity

În cadrul Rezultatului 2 al proiectului by, Polarity, o serie de elemente de predare și abordări importante au fost considerate cruciale pentru a fi integrate în cadrul general care trebuie luat în considerare pentru dezvoltarea materialului de predare și de învățare. Elementele de bază ale acestor concepte sunt abordate mai jos.

2.1 *Filosofia de bază a învățării despre probleme sociale complexe*

Există trei teorii ale învățării utilizate pe scară largă, adecvate abordării problemelor sociale complexe, precum polaritatea: constructivism, cognitivism și behaviorism. Aceste concepte funcționează pentru a crea materiale educaționale eficiente și pentru a investiga psihologia învățării. Deoarece fiecare dintre aceste teorii are puncte forte proprii, formatorii le pot folosi în diferite grade și le pot combina pentru a obține rezultatul dorit (Tritsch, 2021).

2.1.1 Behaviorism

Teoria învățării comportamentale, cunoscută și sub numele de behaviorism, este un concept binecunoscut care se concentrează asupra modului în care învață elevii. Doctrina centrală a behaviorismului este că toate acțiunile sunt dobândite prin interacțiuni cu mediul elevilor. Conform acestei teorii a învățării, circumstanțele de mediu au un impact mult mai mare asupra comportamentului decât trăsăturile înnăscute sau moștenite. Prin urmare, ar putea fi folosit în contextul predării.

Deoarece afectează modul în care elevii acționează și se comportă în clasă și presupune faptul că profesorii pot afecta direct modul în care se comportă elevii lor, behaviorismul este important pentru cadrele didactice. În plus, le permite acestora să vadă comportamentul elevilor în mod obiectiv și să lucreze la dezvoltarea acestuia, ajutându-i să-și dea seama că stilul de viață al unui copil și mediul de acasă pot avea un efect asupra acestuia. (*Ce este teoria învățării comportamentale?*, 2020).

Potrivit behavioriștilor, condiționarea este crucială în dezvoltarea comportamentului în clasă. Un elev bun poate fi lăudat (condiționare pozitivă), în timp ce un elev este mustrat sau penalizat (condiționare negativă). Elevii sunt motivați să performeze mai bine prin acest stimul, iar condiționarea se transformă într-un stimul-răspuns. Behaviorismul poate fi folosit și în clasă prin învățarea detaliată, elevii învață și exersează în acest fel conținut specific până când ajung la un anumit grad de competență. Competențele ating o calitate superioară ca urmare a acestui fapt. Promovarea este o formă de condiționare constructivă. Procesul de învățare al elevilor poate fi ajutat de behaviorism, de exemplu, influențând planificarea lecției. Unii formatori preferă oferirea unor medii captivante pentru a stimula implicarea (condiționare clasică), în timp ce alții folosesc întăriri constante pentru a ajuta elevii să învețe (condiționare operantă).

Cu toate acestea, behaviorismul a fost, de asemenea, criticat și este o chestiune supusă disputelor. Unii teoreticieni pedagogi susțin că metoda ignoră identitatea și individualitatea elevului, în timp ce alții susțin că se concentrează mai degrabă pe acțiunile fizice decât pe cele

mentale și, prin urmare, este inadecvată pentru evaluarea procesului adevărat de învățare. (Greenwood, n.d.)

2.1.2 Cognitivism

Spre deosebire de behaviorism, cognitivismul vede oamenii ca fiind entități mentale capabile de a analiza și evalua informațiile. Astfel, acesta contrazice în mod clar doctrinele behaviorismului. Cognitiștii nu au fost de acord cu comportamentaliștii deoarece credeau că au trecut cu vederea ideea că gândirea este un factor crucial în învățare și, în schimb, credeau că învățarea este doar un răspuns la un stimul (*OLCreate: General Teaching Methods: Cognitivism*, n.d.).

Cursanții iau în considerare implicațiile răspunsurilor lor mai degrabă decât doar să reacționeze la stimuli și să răspundă prin condiționare. Pentru a înțelege comportamentul de învățare al unei persoane, cognitivismul sondează mai profund decât observația la nivel de suprafață a acelei persoane. Aceste procese sunt cunoscute ca domenii cognitive de către cognitiști. Pe baza taxonomiei lui Bloom a obiectivelor de învățare (Bloom et al., 1956), care sunt conectate la dezvoltarea diferitelor tipuri de abilități de învățare, sau modalități de învățare, cele trei domenii predominante ale cognitivismului în educație sunt: cognitiv (gândire), afectiv, (simțire) și psihomotoriu (acțiune). Cognitivismul pune accent principal pe domeniul gândirii. Taxonomia lui Bloom a fost ușor modificată în ultimii ani de către Anderson și Krathwohl (2000), care au inclus „generarea” de noi cunoștințe în obiectivele de învățare prin cognitivism. Există și o ierarhie a învățării, care cere elevilor să avanseze de la amintire la evaluare și creare la fiecare nivel (vezi Figura 1).

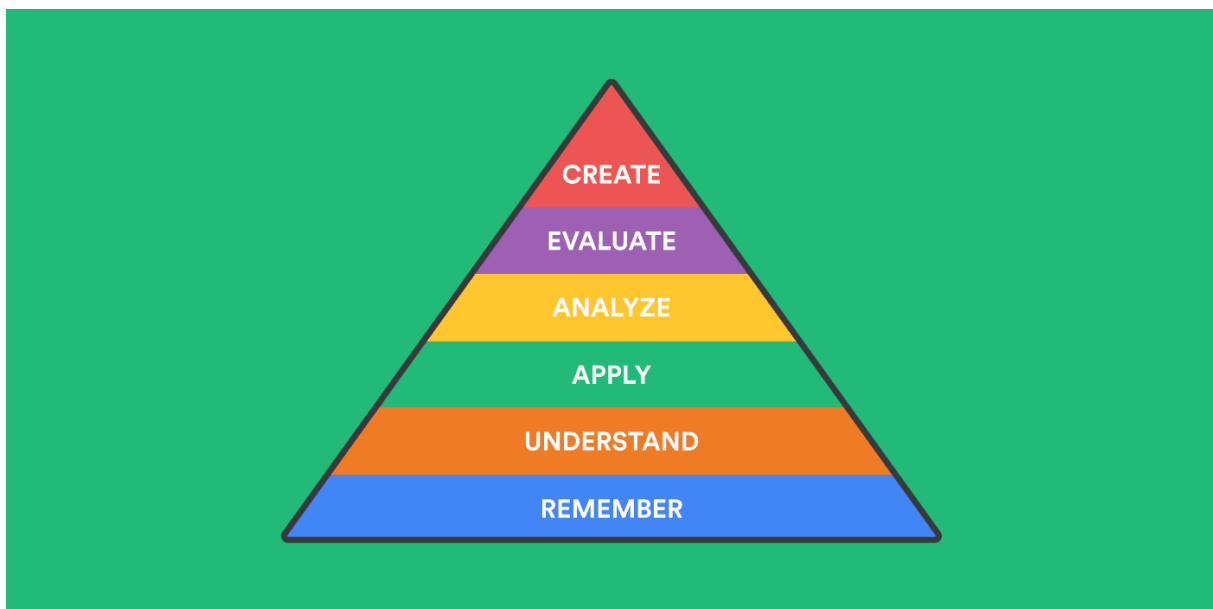


Figura 1. Taxonomia lui Bloom, revizuită (Okanovic, 2021)

Creați, evaluați, analizați, aplicați, înțelegeți, rețineți

Cognitiștii cred că cunoștințele sunt stocate în structuri mentale simbolice sau scheme. Atunci când schema cursanților este schimbată, învățarea are loc. Schemele reprezintă un cadru mental care organizează categorii de informații, cum ar fi concepte, obiecte, situații sau

evenimente și relațiile lor. Prin urmare, în cognitivism, învățarea are loc în procesul de reconstrucție sau remodelare a schemelor, (*Cognitivism - Peak Performance Center*, n.d.)

În teoriile cognitiviste, activitățile care ajută un cursant să se bazeze pe ceea ce știe deja, reprezintă obiectivul principal al predării. Atât procesul, cât și rezultatul învățării sunt la fel de semnificative. Recunoscând că aceste cunoștințe sunt dinamice, cognitivismul ia în considerare varietatea socială și culturală și este astfel utilă atunci când abordează probleme sociale complexe, cum ar fi polarizarea. Cognitivismul este introdus în clasă prin exerciții interactive care încurajează elevii să gândească critic (Tritsch, 2021). De exemplu, atunci când elevilor li se pun întrebări captivante, îi încurajează mintal să aprofundeze cunoștințele lor existente pentru a găsi răspunsuri. Exercițiile de autorefecție și de memorare pot spori împreună potențialul de învățare al elevilor. Unele strategii pentru promovarea învățării cognitive în sala de clasă includ a solicita elevii să demonstreze un concept, memorarea poeziilor, oferindu-le provocări practice de rezolvat și implicarea lor în dialoguri interactive (Tritsch, 2021).

Acum avem o mai bună înțelegere a modului în care oamenii obțin, interpretează, integrează, procesează, organizează și gestionează cunoștințele, precum și modul în care procesează și oferă sens noilor informații. Cognitiștii au îmbunătățit, de asemenea, conștientizarea factorilor care influențează stările mentale ale elevilor (Tritsch, 2021).

2.1.3 Filosofia constructivistă a învățării (cu privire la subiectul polarizării)

Constructivismul este „o abordare a învățării care susține faptul că oamenii își construiesc sau își creează în mod activ propriile cunoștințe și că realitatea este determinată de experiențele celui care învață” (Elliott et al., 2000, p. 256). În esență, elevii își construiesc cunoștințele anterioare cu ajutorul informațiilor noi, folosindu-le ca bază. Capacitatea unui individ de a genera informații noi sau modificate din experiențe noi de învățare este influențată de cunoștințele sale anterioare (Phillips, 1995). Astfel, procesul de învățare al fiecărei persoane este unic pentru propriile experiențe (*What Is Constructivism?*, 2020). Potrivit Woolfolk (1993), „învățarea este o muncă mentală activă, nu o recepție pasivă a predării”.

Succesul unei clase constructiviste depinde de patru factori principali, după cum este citat din D.S Kurt (2021):

- Formatorul își asumă rolul de facilitator în locul unui director.
- Există autoritate și responsabilitate egală între elevi și formator.
- Învățarea are loc în grupuri mici.
- Cunoștințele sunt împărtășite atât între elevi, cât și între elevi și formator.

Predarea constructivismului este destul de diferită de predarea obișnuită la clasă. Învățarea în sălile de clasă constructiviste se concentrează în principal pe interesele și întrebările elevilor. Prin adoptarea activităților de grup, promovarea conversației colaborative și facilitarea experiențelor interactive, profesorii gestionează învățarea. Pe baza lecțiilor oferite, elevii își construiesc cunoștințele anterioare și creează noi înțelegeri. Negocierea și dialogul sunt, de asemenea, elemente esențiale ale unei bune învățări. Această metodă este de asemenea utilă în confruntarea cu probleme sociale, deoarece promovează dialogul și interacțiunea. În acest

fel, elevii ar putea deveni mult mai conștienți de provocările sociale și își pot folosi experiența pentru a înțelege chestiuni complexe, cum ar fi polarizarea.

Mulți cercetători au stârnit dezbateri și argumente în rândul educatorilor asupra valorii educației în studii sociale și a celor mai bune modalități de a o preda. Problemele nu au fost rezolvate printr-o singură soluție. Dar mulți academicieni susțin că o abordare constructivistă ar putea ajuta elevii cu abilitățile de studii sociale (McCray, 2017). Metoda de învățare a constructivismului are multe beneficii, dar se pare că este deosebit de utilă în raport cu conceptul de polarizare. Într-un context social-istoric, conceptul de „polaritate” se referă la opoziția a două idei, puncte de vedere, lucruri etc. în relațiile internaționale. Termenul „polaritate”, care denotă o dualitate care ia în considerare dezvoltarea evenimentelor în direcții opuse, dar care sunt interdependente, este folosit în multe domenii diferite. În acest sens, polaritatea poate fi văzută ca un proces social care este afectat atât de politicile sociale, cât și de indivizii din societate, fie negativ, fie favorabil.

Constructivismul se concentrează pe a te învăța cum să gândești și să înțelegi anumite concepte. De asemenea, constructivismul motivează și îi implică pe elevi prin plasarea activităților de învățare într-un cadru autentic, realist. Elevii învață să-și pună în discuție ideile și să-și folosească curiozitatea inerentă pentru a explora lumea în sălile de clasă constructiviste. Încurajând munca în grup și schimbul de idei în clasă, constructivismul încurajează abilitățile sociale și de comunicare. Prin participarea la proiecte de grup, elevii trebuie să-și dezvolte capacitatea de a-și comunica ideile în mod clar, precum și de a lucra cu succes în echipă. Ca rezultat, elevii trebuie să învețe cum să „negoceze” cu ceilalți și să-și evalueze contribuțiile într-un mod acceptabil pentru societate. Acest lucru este crucial pentru succesul în lumea reală, deoarece îi expune la o serie de situații în care trebuie să colaboreze și să negocieze perspectivele altor oameni și, prin urmare, o face o abordare adecvată față de problema complexă a polarizării.

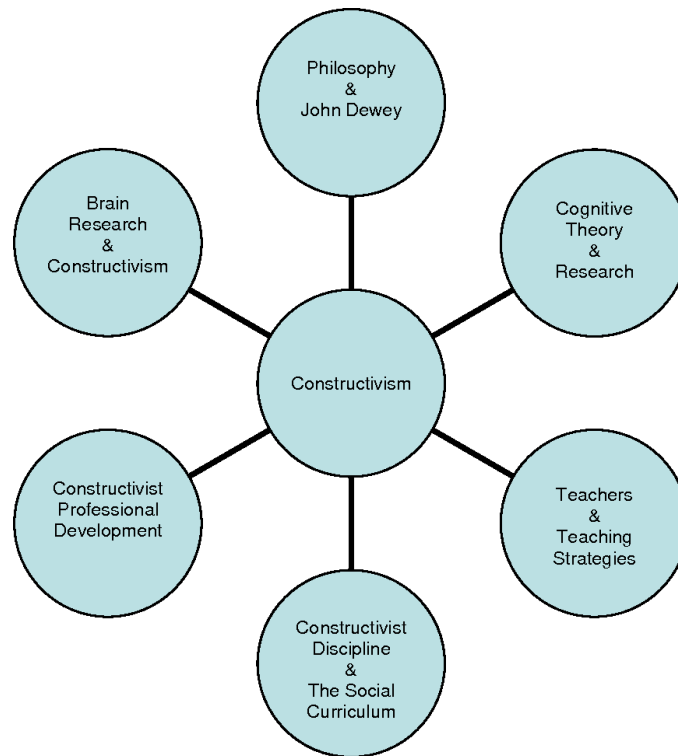


Figura 2. Teoria Învățării constructiviste, (Kurt, 2021).

Constructivismul:

- *Filosofia și John Dewey*
- *Studii asupra creierului și constructivismul*
- *Dezvoltare personală constructivistă*
- *Disciplină constructivistă și programa socială*
- *Profesori și strategii de predare*
- *Teorii cognitive și studii*

2.2 Mediul de învățare și feedback privind dispozițiile, atitudinile, standardele și tonul ce predomină într-un mediu de clasă

2.2.1 Crearea unui mediu propice pentru învățare

O definiție generală pentru clasa sau mediul de învățare, dată de Ambrose și colab., este „mediile intelectuale, sociale, emoționale și fizice în care elevii noștri învață” (Ambrose și colab., 2010, p.170). Cu alte cuvinte, mediul de învățare descrie tonul general, normele și atitudinea într-un cadru educațional. O atmosferă negativă poate părea neprietenosă, dezordonată și incontrollabilă. Un mediu favorabil stimulează sentimentele de siguranță, respect, ospitalitate și sprijin pentru învățare. Aspectul pozitiv este că putem influența singuri climatul clasei. Există pași pe care profesorii și preceptorii pot urma pentru a crea un mediu de învățare favorabil în mod conștient. Profesorii eficienți creează în mod conștient un climat

În care toți elevii se simt incluși. Profesorii eficienți cred că există potențial în fiecare cursant și își asumă că vor găsi cheia care va descuria acel potențial (Gregory & Chapman, 2013).

Există metode pe care le puteți folosi pentru a evalua mediul din sala de clasă, pe lângă faptul că sunteți introspectiv cu privire la evenimentele de rutină care au loc acolo. Cereți direct elevilor dvs. feedback despre experiențele lor în cursul dvs. Din acest motiv, cunoștințele elevilor despre propriile obiceiuri de studiu sunt sporite. Pentru a realiza acest lucru, au fost dezvoltate o varietate de metode de evaluare în clasă (Angelo & Cross, 1993). Mai jos, prezentăm câteva tehnici pentru a crea sau gestiona mediul de clasă, după cum este citat de Centrul pentru Inovație în Învățământ (*Classroom Climate*, n.d.):

- Încorporați diversitatea în cursul dvs. și utilizați practici de predare incluzive.
- Folosiți exerciții de „spart gheața” și învățarea colaborativă pentru a oferi elevilor oportunitatea de a se cunoaște.
- Includeți afirmații privind diversitatea și dizabilitățile în programa dumneavoastră.
- Abordați imediat comportamentele negative.
- Stabiliți reguli de bază.
- Verificați periodic mediul din clasă.
- Faceți eforturi pentru a vă conecta cu elevii.

2.2.2 Îmbunătățirea mediului de învățare

Profesorii receptivi care abordează problemele comportamentale și de atenție, precum și nevoile sociale și emoționale ale elevilor sunt o caracteristică definitorie a mediilor de clasă pozitive.

Tehnici pentru promovarea unui mediu bun, așa cum este sugerat de *Creating a Positive Climate* (2016):

- Folosiți mai des un limbaj încurajator decât unul descurajator.
- Eliminați tipurile dăunătoare de redirectionări ale discuției (de exemplu, amenințări, rușinare și sarcasm)
- Lăudați și aprobați elevii individual
- Când interacționați cu copiii, păstrați o atitudine și un ton pozitiv.

2.2.3 Stabilirea unui climat pozitiv de învățare

Elevii care se simt confortabil să vorbească, să-și asume riscuri, să pună întrebări și să abordeze problemele din studiu se află într-un mediu de învățare plăcut. Prin stabilirea unor obiective clare pentru sala de clasă, permițând oportunități pentru dezvoltarea abilităților sociale, dezvoltarea relațiilor cu elevii și furnizarea de conținut pertinent, un profesor poate promova acest tip de mediu de învățare. Elevii simt că profesorii le prețuiesc opiniile în acest tip de mediu de clasă. Din acest moment, elevii pot juca un rol mai activ în educația lor, ceea ce îmbunătățește mediul de învățare (Ma și Willms, 2004).

Potrivit Kamb (2012), pentru a crea un mediu pozitiv pentru sala de clasă, accentul trebuie să fie pus asupra următoarelor trei elemente ale acestuia:

1. Creați și aplicați reguli și norme în sala de clasă care încurajează, fără ambiguitate, un comportament sigur și politicos. Stabilirea regulilor pentru sala de clasă vă va ajuta să oferiți elevilor un mediu de învățare sigur și previzibil. Regulile oferă elevilor limite precise, precum și ocazia de a învăța autocontrolul și de a lua decizii înțelepte. Elevii sunt mai capabili să se concentreze asupra studiilor lor atunci când se simt în siguranță și respectați din punct de vedere emoțional și fizic.
2. Încurajează relațiile bune cu colegii. Este de drept promovarea unei atmosfere în care elevii să se ajute reciproc și să fie amabili unii cu alții.
3. Dezvoltați un raport bun cu fiecare elev. Trebuie să le comunicați elevilor că vă pasă de ei ca oameni, pe lângă performanța lor academică.

2.2.4 Instrumente de evaluare (scurtă prezentare)

Instrumentul de evaluare formativă a mediului de clasă a fost creat în contextul raportului „O abordare formativă, incluzivă, a întregii școli a evaluării educației sociale și emoționale în UE”, cu intenția de a oferi o evaluare amănunțită și cuprinzătoare a mediului de clasă și încurajarea profesorilor și elevilor să aducă împreună îmbunătățiri la clasă (*A Formative Assessment Tool of the Classroom Climate*, n.d.).

Instrumentul creat folosește nouă indicatori pentru a măsura cât de bine se desfășoară mediul clasei, incluzând, după cum este citat din Portalul pentru Educație Școlară (*A Formative Assessment Tool of the Classroom Climate*, n.d.):

- Reactivitate culturală și incluziune,
- Sentiment de siguranță, inclusiv prevenirea și protecția împotriva agresiunilor,
- Management pozitiv al clasei,
- Relație de îngrijire profesor-elevi,
- Relații de de sprijin de la egal la egal,
- Colaborarea, inclusiv învățarea prin colaborare,
- Implicarea activă a elevilor în activități de învățare semnificative,
- Provocare și așteptări mari pentru toți elevii din sala de clasă,
- Vocea elevilor, inclusiv participarea elevilor la deciziile de la clasă.



Figura 3. Climat pozitiv în sala de clasă (Remick, 2016)

2.3 Metode cheie de predare și învățare

Principiile și tehnicile pe care profesorii le folosesc pentru a promova învățarea elevilor sunt denumite metode de predare sau de învățare. Aceste tactici sunt influențate atât de materia care urmează a fi predată, cât și de cursant, în moduri diferite. O strategie de predare trebuie să ia în considerare cursantul, natura materiei și tipul de învățare pe care se intenționează să o promoveze pentru a fi eficientă. În secțiunea următoare sunt discutate cele mai potrivite metode în raport cu subiectul polarizării.

2.3.1 Învățarea centrată pe elev

Cea mai simplă definiție a învățării centrate pe elev este o strategie educațională în care elevii decid nu doar ce să învețe, dar și cum și de ce acest subiect i-ar putea interesa (Rogers, 1983). Cu alte cuvinte, mediul de învățare pune un accent puternic pe responsabilitatea și activitatea elevilor, spre deosebire de accentul pus pe controlul profesorului și minuțiozitatea cu care materialul academic este acoperit în multe metode de predare convenționale, didactice (Cannon, 2000). Elevul participă la luarea deciziilor privind ceea ce învață, cum este evaluată învățarea și cum are loc învățarea. Formatorii centrați pe elev respectă și iau în considerare mediile, interesele, abilitățile și experiențele unice ale fiecărui cursant.

Responsabilitatea profesorului într-o clasă centrată pe elev este să susțină învățarea mai degrabă decât să transmită cunoștințe. Cu alte cuvinte, elevii sunt încurajați să gândească critic, să rezolve probleme și să formuleze concluzii, participând în același timp activ la procesul de învățare. Pe de altă parte, într-o clasă centrată pe profesor, formatorul este expertul în materie, iar elevii sunt destinatarii ascultători ai răspândirii cunoștințelor. Din cele mai vechi timpuri, această metodă convențională de formare a predominat, dar metoda centrată pe elev provoacă această metodă în prezent.

Modelul centrat pe elev cere ca profesorii să vadă fiecare cursant ca pe un individ care ar trebui tratat ca atare. Acest lucru implică luarea în considerare a faptului că elevii din orice sală de clasă învață în ritmuri diferite și într-o varietate de stiluri de învățare, precum și că au o gamă largă de abilități și talente, niveluri de eficacitate și stadii de dezvoltare. Conform acestei paradigme, învățarea este un proces pozitiv care este conectat la cunoștințele și experiența anterioară a cursantului, relevant și semnificativ pentru acesta. Mediul de învățare încurajează relații constructive între elevi și oferă un mediu sigur în care aceștia se pot simți apreciați, recunoscuți, respectați și afirmați. (*Student-Centered Learning*, 2010)

Avantajele învățării centrate pe elev sunt numeroase. Este mai probabil ca elevii să-și amintească materialul dacă participă activ la procesul de educare. Potrivit lui Lynch, există și alte avantaje ale acestui tip de educație, inclusiv: implicare mai mare, capacități îmbunătățite de gândire critică, relație bună cu profesorul, crearea pasiunii pentru învățare, o mai bună pregătire pentru lumea reală. (Lynch, 2022).

Metoda centrată pe elev devine din ce în ce mai comună, chiar dacă abordarea centrată pe profesor este încă răspândită în multe săli de clasă. Metoda centrată pe elev are mai mult succes în încurajarea înțelegerii profunde și a memorării pe termen lung a cunoștințelor. În contextul proiectului Bye, Polarity, această metodă se dovedește a fi adecvată, deoarece este

esențială pentru a face față provocărilor din viitor prin coeziune, capacitate de discurs, empatie și diversitate, ca o oportunitate pentru oferirea de soluții holistice.

2.3.2 Învățarea mixtă

Învățarea mixtă a apărut ca un termen în vogă în comunitatea educațională din întreaga lume în ultimele două decenii. Conceptul implică combinarea formării față în față și a celei coordonate tehnologic (Porter și colab., 2014). Garrison și Kanuka (2004) definesc învățarea mixtă ca „o integrare detaliată a experienței de învățare față în față, în clasă, cu experiența online”.

În context larg, aceasta este considerată ca o abordare care combină beneficiile oferite de componentele de învățare față în față și cele online. Predarea într-un mediu de învățare mixt implică faptul că există elemente de control al elevilor legate de timp, loc, cale și/sau ritm, identificate, de asemenea, drept avantaje ale învățării digitale. Învățarea mixtă poate lua diferite forme și stiluri; denumite în mod obișnuit mixt, hibrid și flipped sau inversat - stiluri clasificate în funcție de succesiunea integrării sesiunilor față în față și online.

Când este desfășurată într-un mod optim, învățarea mixtă duce la mai multe beneficii, conform cercetărilor. De exemplu, Jusoff și Khodabandelou (2009), au identificat faptul că învățarea mixtă sporește interacțiunea dintre profesori și elevii lor; învățarea mixtă oferă flexibilitate, diversitate pedagogică și este considerată rentabilă (Graham, 2006, pp. 3-21). Învățarea mixtă facilitează interacțiunea de valoare și implicarea cursanților (Dziuban, Moskal și Hartman, 2005, pp. 88–89), în contextual în care este considerat de valoare implicarea diferitelor categorii de cursanți într-un mod personalizat (Heinze & Procter, 2004).

Blended Learning

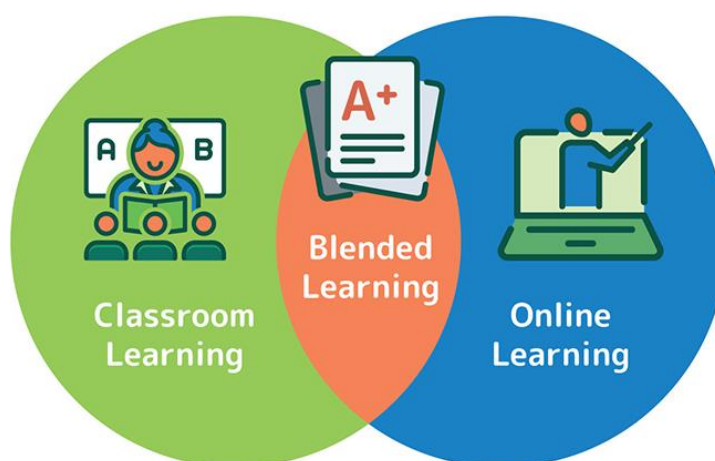


Figura 4. Ce este învățarea mixtă (Best, 2020)

Învățarea mixtă

Învățarea în clasă – învățarea mixtă – învățarea online

2.3.3 Învățarea experiențială

O abordare renumită în mediile educaționale formale și informale, învățarea experiențială poate fi descrisă ca „învățare prin practică”. Este o teorie creată și definită de David Kolb (2005), ca fiind procesul prin care cunoașterea se produce prin transformarea experienței. Ceea ce prevalează este credința în puterea de a implica pe cei aflați în procesul învățării în experiențe practice și reflecție, astfel încât să fie mai bine echipați pentru a înțelege atât cunoștințele teoretice, cât și cele practice și pentru a-și transfera experiența de la clasă în lumea reală.

Învățarea experiențială adaugă o componentă pe care alte teorii ale învățării nu o au; aceea de a învăța despre procesul de învățare al individului, pe lângă conținutul propriu-zis de cunoștințe. Învățarea experiențială promovează conștientizarea elevului cu privire la propriile nevoi și oferă spațiu pentru reflecție, proces recunoscut într-un cadru metodologic pentru abordarea polarizării ca fiind imperativ, pentru a obține o înțelegere aprofundată a problemelor, a crea reziliență și a răsturna stereotipurile.

Procesul de învățare experiențială se bazează pe 4 componente distincte (Norwich University Online, 2017):

Experiența: experiențe concrete noi sau familiare, indiferent dacă apar în medii profesionale, personale sau educaționale.

Reflecția: observație reflexivă, care apare în mod natural după expunerea la noi experiențe; este vitală ajustarea și adaptarea pentru a rezolva noile provocări și a lua decizii critice.

Gândirea: implică o conceptualizare abstractă care duce procesul reflexiv cu un pas mai departe, concentrându-se pe canalizarea acestor observații reflexive într-un plan de joc stabilit sau o abordare teoretică.

Ațiune: experimentare activă pentru a face față procesului de testare a ideilor existente prin crearea noilor experiențe.

Elementele de mai sus formează un ciclu de învățare care permite dobândirea de noi abilități, noi cunoștințe și, de asemenea, o schimbare a atitudinilor față de responsabilizare și motivație.

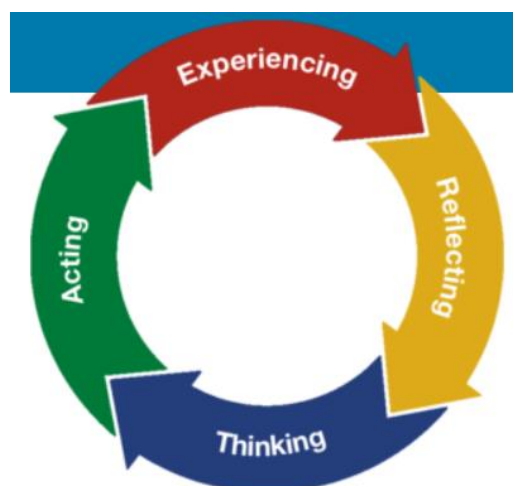


Figura 5. Ciclul de învățare experiențială, materializat de către Kolb, dezvoltat de către Lewin (Kolb, 2005)

Experiența, reflecția, gândirea, acțiunea

2.3.4 Clase inversate

Termenul este folosit în mod constant ca reprezentând un tip de învățare mixtă, în care elevilor li se prezintă conținutul acasă și exersează lucrul la școală. Este o tendință populară în educație, iar elementele unice ale acesteia au făcut-o o abordare preferată de utilizat în ultimul deceniu.

Conceptul din spatele „clasei inversate” este de a reevalua când elevii au acces la resursele de care au cel mai mult nevoie. Dacă problema este că elevii au nevoie de ajutor pentru a face munca, mai degrabă decât a li se prezenta gândirea din spatele lucrării, atunci soluția pe care o ia clasa inversată este inversarea acestui tipar.

Acest tip de abordare de învățare mixtă oferă unele dintre avantajele învățării mixte în general, cum ar fi flexibilitatea și rentabilitatea, în timp ce ajută la economisirea timpului pentru pregătirea orei, stimulează interesul și motivează elevii să se implice în procesul de învățare dincolo de mediul școlar. Este deosebit de relevantă abordarea polarizării, deoarece poate permite un nivel de înțelegere mai profundă, gândire critică și poate facilita învățarea auto-dirijată. (Nouri, 2016)

Pentru a rezuma această secțiune, educația holistică poate fi văzută ca o abordare tip „ecosistem de învățare”, în care, de exemplu, învățarea experiențială și învățarea digitală s-ar putea încadra. Învățarea combinată este un tip de învățare digitală, iar conceptul de clasă inversată este o formă de învățare combinată, ținând cont de o secvență mixtă de predare online și față în față. Toate cele de mai sus sunt considerate a facilita interacțiunile cursanților, a permite gândirea critică și un nivel mai profund de înțelegere pentru aceștia. În cele din urmă, aceste concepte facilitează un proces cunoscut sub numele de învățare auto-dirijată care va fi discutat mai jos, în relație cu conceptul de polarizare.

2.3.5 Instruire diferențiată și învățare personalizată

Lumea noastră este din ce în ce mai caracterizată de volatilitate, incertitudine, complexitate și ambiguitate, care toate duc la polarizare. În acest context, ideea de instruire diferențiată pare a fi adecvată pentru a aborda aceste probleme complexe. La nivelul său cel mai fundamental, diferențierea se referă la încercările profesorilor de a aborda diferențele dintre elevi în clasă. Instruirea diferențiată are loc ori de câte ori un profesor interacționează cu un elev individual sau într-un grup mic, pentru a adapta experiența de învățare pentru acel elev (*What Is Differentiated Instruction?*, 2015). Instruirea diferențiată, conform lui Carol Ann Tomlinson (2010), este procesul prin care „asigurăm că ceea ce învață un elev, cum îl învață și modul în care elevul demonstrează ceea ce a învățat se potrivește cu nivelul de pregătire al aceluia elev, interesele și modul preferat de învățare.”

În funcție de pregătirea, nivelul de interes sau profilul de învățare al elevilor, profesorii pot diferenția cel puțin patru aspecte ale clasei, potrivit lui Tomlinson (2010):

1. **Conținut** (informațiile, ideile și abilitățile pe care elevii ar trebui să le studieze în conformitate cu programa): În funcție de cunoștințele pe care le au elevii, subiectul lecțiilor poate fi diferențiat. Planurile de lecție ar trebui să abordeze standardele de învățare ale județului sau ale statului ca materie de bază. Pentru anumiți elevi dintr-o clasă, principiile unei lecții pot fi complet noi pentru aceștia, pot fi vag familiarizați cu ele, pot avea concepții greșite despre ele sau pot fi deja pe deplin cunoscători ai materialului. Creând exerciții pentru grupuri de elevi distincte care se adresează diferitelor domenii de taxonomie ale lui Bloom, formatorul poate diversifica conținutul. De exemplu, poate fi necesar să atribuiți cunoștințe, înțelegere și sarcini practice elevilor care nu sunt familiarizați cu ideile. Puteți desfășura activități care implică memorarea și înțelegerea la nivel de bază pentru elevii care nu sunt familiarizați cu o lecție anume. Elevilor cu o competență limitată li se poate solicita să aplice și să evalueze materialul, în timp ce elevilor cu un nivel ridicat de competență li se pot atribui sarcini care implică evaluarea și dezvoltarea acestuia. (*Differentiated Instruction: Examples & Classroom Strategies | Resilient Educator, 2014*).
2. **Proces** (exercițiile pe care cursantul le completează pentru a înțelege și a da sens materialului). Preevaluarea și evaluarea continuă sunt cruciale pentru a determina modul în care elevii învață și ce cunoștințe au deja. Pentru a îmbunătăți, în final, procesul de învățare, acestea oferă feedback atât profesorilor, cât și elevilor. (Ministerul Educației, 2007). În trecut, predarea era frecvent oferită într-o manieră „mărime universală”. În timp ce se concentrează pe instrumente de formare și evaluare adecvate, care sunt corecte, flexibile și solicitante, diferențierea este centrată individual pe elev și îi implică pe elevi în programă în moduri semnificative. Utilizând activități care necesită diferite niveluri de sprijin, dificultate sau complexitate, în care toți elevii se implică cu aceleași concepte și abilități esențiale. De asemenea, încearcă să înființeze centre de interes pentru a atrage elevii să investigheze părți din materie care le stârnește interesul în mod deosebit. O altă tehnică folosită este crearea agendelor personale (liste de sarcini create de profesor care includ atât proiecte de grup pentru întreaga clasă, cât și proiecte individuale pentru a satisface nevoile elevilor), care ar trebui să fie finalizate fie în cronologia stabilită a programei, fie timpuriu, pe măsură ce elevii termină alte lucrări. Formatorii pot, de asemenea, să varieze timpul pe care un elev îl va dedica unei activități fie pentru a încuraja, fie pentru a oferi sprijin suplimentar unui cursant care se află în dificultate. (*What Is Differentiated Instruction?, 2015*)
3. **Produce** (modul în care elevii arată ceea ce au învățat, ce au înțeles și ce pot face): produsul de la sfârșitul lecției este ceea ce elevul produce pentru a arăta că stăpânește materialul. Aceasta poate lua forma unor sarcini precum teste, proiecte, rapoarte sau alte sarcini. Pe baza stilurilor de învățare, puteți alocă elevilor sarcini care demonstrează stăpânirea unui subiect teoretic, într-o manieră pe care o consideră plăcută. Câteva exemple de produse din acest tip de învățare includ (*Differentiated Instruction: Examples & Classroom Strategies | Resilient Educator, 2014*):
 - Cursanții care știu să citească și să scrie o recenzie.
 - Cei care învață vizual structurează povestea folosind un instrument de organizare vizuală.

- Cei care învață prin metode auditive, dau rapoarte orale.
 - Cei care învață prin kinestezie creează o dioramă pentru a descrie narațiunea.
4. **Mediul de învățare** (climatul sau aspectul unei săli de clasă — spațiul fizic, precum și tonul stabilit de profesor, pentru a stabili o atmosferă de învățare cu sprijin reciproc):

După cum este citat din Joseph Lathan (2019), o sală de clasă cu un mediu de învățare optimizat pentru instruirea diferențiată este una care:

- Stabilește un mediu sigur și pozitiv pentru învățare
- Permite preferințe individuale privind modul de lucru
- Include spații pentru a lucra în liniște și fără distrageri, precum și spații care inspiră colaborarea elevilor
- Oferă materiale care reflectă o varietate de culturi și medii de acasă
- Stabilește instrucțiuni clare pentru lucrul independent, care să corespundă nevoilor individuale
- Ajută elevii să înțeleagă că unii din ei trebuie să facă mișcare pentru a învăța, în timp ce alții se descurcă mai bine dacă stau în liniște

2.3.6 Design universal pentru învățare

Designul Universal pentru Învățare (*Universal Design for Learning* - UDL) este cadrul educațional, care ghidează elaborarea mediilor și a spațiilor de învățare adaptabile, care pot lua în considerare diferențele individuale de învățare și se bazează pe cercetarea în științele învățării, inclusiv în neuroștiința cognitivă. (Rose și Meyer, 2022). Acest cumul de cunoștințe poate fi folosit pentru a proiecta cursuri care asigură faptul că toți elevii au acces, pot folosi și sunt incluși în toate prelegerile, discuțiile, materialele vizuale, videoclipurile, materialele tipărite, laboratoarele și munca de teren (Burgstahler, n.d.).

Folosind o varietate de strategii de formare, UDL își propune să doboare barierele de învățare și să ofere tuturor elevilor șanse egale de a obține rezultate. Aceasta implică încorporarea flexibilității care poate fi modificată pentru a se potrivi cerințelor și punctelor forte ale fiecărui cursant. Din această cauză, UDL îi ajută pe toți elevii.

Drept cadru pentru crearea planurilor de lecție și a evaluărilor, UDL se bazează pe trei elemente cheie (Morin, 2018):

1. **Reprezentare:** UDL recomandă furnizarea informațiilor în mai multe formate. De exemplu, manualele se bazează în mare măsură pe imagini. Cu toate acestea, oferind surse de text, audio, video și învățare practică, toți copiii au posibilitatea de a învăța materialul într-o manieră care este cea mai propice pentru stilurile lor individuale de învățare.
2. **Acțiune și exprimare:** UDL consideră util să ofere copiilor o varietate de modalități de a se implica în subiect și de a demonstra ceea ce au învățat. De exemplu, elevii li se poate oferi opțiunea de a alege între un test cu pix și hârtie, o prezentare orală sau un proiect de grup.

3. **Implicare:** UDL îndeamnă profesorii să ia în considerare mai multe abordări pentru a inspira elevii. Profesorii pot menține interesul elevilor oferindu-le sarcini care par relevante pentru viața lor și lăsându-i să facă propriile alegeri. A transforma dobândirea abilităților de învățare să pară ca un joc și a oferi elevilor oportunități de a se ridica și de a se plimba prin sala de clasă sunt alte două tehnici tipice.

2.3.7 Învățarea bazată pe proiect

Scopul învățării bazate pe proiect (*Project-based Learning* - PBL), cunoscută și sub denumirea de educație bazată pe proiect, este de a oferi elevilor șansa de a dobândi cunoștințe și abilități prin proiecte antrenante care se bazează pe probleme și obstacole pe care le pot întâlni în lumea reală. Este o abordare de învățare activă, bazată pe anchetă. PBL înlocuiește întrebări, probleme sau situații pentru formarea coordonată de profesor care oferă fapte cunoscute sau prezintă o cale liberă spre cunoaștere, spre deosebire de prezentarea acestora prin memorarea sau formarea în scris. (Yasseri et al, 2018).

Învățarea bazată pe proiect presupune mai mult decât „a face un proiect”, așa cum vă amintiți că făceați la școală. Potrivit Institutului Buck pentru Educație (BIE), PBL cere elevilor să acorde „o atenție profundă și continuă unui subiect sau sarcină autentic, captivant și complicat”.

PBL încurajează o metodologie numită „Gold Standard PBL” care se bazează pe cercetare pentru a vă ajuta să vă asigurați că elevii dvs. învață cursul principal și participă la procesul de învățare de înaltă calitate, bazată pe proiecte. Două ghiduri care sunt benefice pentru profesori sunt incluse în modelul Gold Standard PBL:

- 1) Șapte elemente esențiale de design a proiectelor oferă o schiță pentru crearea de proiecte de înaltă calitate
- 2) Șapte practici de predare bazate pe proiecte sprijină profesorii în eforturile lor de a-și calibra, evalua și îmbunătăți profesia.

2.3.8 Învățare colaborativă

Potrivit lui Smith și MacGregor (1992), „Învățarea colaborativă este un termen umbrelă pentru o varietate de abordări educaționale care implică efort intelectual comun al elevilor, sau al elevilor și profesorilor, împreună. De obicei, elevii lucrează în grupuri de două sau mai multe, căutând reciproc înțelegere, soluții sau semnificații, sau pentru a crea un produs. Activitățile de învățare în colaborare variază foarte mult, dar majoritatea se concentrează pe explorarea sau aplicarea de către elevi a materialului de curs, nu doar pe prezentarea sau explicarea acestuia de către profesor.”

Învățarea prin colaborare cuprinde o varietate de forme și este practică de profesori din diferite medii disciplinare și cu diferite tradiții de predare, iar unele abordări ale acestui tip de învățare sunt discutate mai jos. Aceste abordări sunt potrivite științelor umaniste în general și în special pentru problema polarității.

2.3.8.1 Dezbatere

Elevii au posibilitatea de a lucra într-un cadru de grup colaborativ și cooperativ atunci când se utilizează dezbaterile în clasă. Elevii pot învăța materiale noi și pot aplica cunoștințele organizând și discutând punctele lor de vedere pe o parte a argumentului. Elevii au șansa de a investiga subiecte și preocupări din lumea reală, participând la dezbateri din clasă. Elevii sunt încurajați să învețe de la colegii lor și să se angreneze în autorefecție în timpul dezbaterilor. În cele din urmă, dezbaterile îi ajută pe elevi să dezvolte încrederea de care au nevoie pentru a-și discuta opiniile și expertiza asupra materiei în public (*Classroom Debates*, n.d.).

2.3.8.2 Discuții în clasă

Grupurile de discuții și seminariile oferă o gamă largă de strategii de formare. În cadrul școlii, dezbaterile sunt de obicei privite ca procese care îi motivează pe elevi să comunice cu profesorii lor și între ei. Aceste conversații pot fi oficiale sau informale. Formatul general include discuții deschise, care de obicei atribuie formatorului responsabilitatea de a pune întrebări și permite elevilor să dezvolte o conversație și să intervină prin obiecții în contextul subiectului în cauză (Smith și MacGregor, 1992).

2.3.8.3 Învățarea între egali

În cadrul *Share to Know: Furthering peer-to-peer and collaborative learning methods* (2017), procesul de învățare între egali a fost definită ca „Un schimb interactiv care are loc la „nivelul ochilor” (sau „față în față”), care se bazează pe încrederea în cunoștințele și experiențele tuturor părților implicate. Este un tip de învățare conotativ care utilizează în mod conștient procesul social pentru a crește succesul în învățare și se bazează pe nevoile celui care învață.” În esență, predarea între egali se întâmplă atunci când elevii predau altor elevi, în mod intenționat. Predarea între egali se bazează pe ideea că „a preda înseamnă a învăța de două ori” și necesită ca unul sau mai mulți elevi să formeze alți elevi într-o anumită materie.

Învățarea de la egal la egal este un concept strâns legat de cel prezentat anterior, în care elevii învață de la cei din jur sau unul de la celălalt, atât în mod formal, cât și informal. Accentul se pune pe procesul de învățare, inclusiv pe sprijinul emoțional pe care cursanții și-l oferă reciproc, la fel de mult ca și sarcina de învățare în sine. În predarea între egali, rolurile profesorului și cursantului sunt fixe, în timp ce în învățarea între egali acestea sunt fie nedefinite, fie se pot schimba în timpul experienței de învățare. Personalul poate fi implicat activ ca facilitatori de grup sau pur și simplu poate iniția activități coordonate de elevi, cum ar fi ateliere sau parteneriate pentru învățare. (Staff, 2019)

2.3.8.4 Exerciții de consolidare a echipei

O parte a învățării colaborative este conceptul de activități de consolidare a echipei (*team-building*). Acestea și multe alte activități de învățare colaborativă sunt descrise în detaliu și sunt oferite instrucțiuni pas cu pas pentru implementarea lor, iar exemple pentru diferite discipline sunt oferite în *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty* (Barkley, Major și Cross, 2014). Câteva exerciții de consolidare a echipei menționate, care ar putea fi utilizate în contextul proiectului by e, Polarity includ:

- Discuție (de exemplu, jocuri cooperative de răspuns la întrebări în perechi, jocuri în runde etc.)

- Instruire reciprocă (de exemplu, metoda acvariului – organizarea elevilor într-un cerc interior și unul exterior, cel exterior ascultând și luând notițe, puzzle-uri, echipe de testare etc.)
- Rezolvarea problemelor (de exemplu, exerciții de rezolvare a problemelor cu ajutorul colegilor, în echipe; studii de caz etc.)
- Scriere (de exemplu, editarea de la egal la egal, jurnale de conversații etc.)
- Jocuri (de exemplu, „riști și câștigi”, concurs de prezis răspunsuri etc.)

2.4 *Învățarea ca proces social*

Potrivit Laurei Fitzgibbons, „Teoria învățării sociale este filosofia conform căreia oamenii pot învăța unii de la alții prin observație, imitație și modelare. Conceptul a fost teoretizat de psihologul Albert Bandura și a combinat ideile din spatele abordărilor comportamentale și ale învățării cognitive. Teoria învățării sociale are ca scop să studieze socializarea și modul în care aceasta afectează comportamentul uman” (Fitzgibbons, 2019). Ideea ia în considerare modul în care factorii de mediu și cognitivi interacționează pentru a influența procesul de învățare al oamenilor. Premisa teoriei învățării sociale este că oamenii își modelează propriile acțiuni după ce au observat comportamentul, atitudinile și rezultatele celorlalți. Bandura a definit trei categorii de stimuli ai modelării:

1. Modele directe, în care cineva manifestă comportamentul dorit,
2. Instruirea verbală are loc atunci când cineva explică comportamentul intenționat în detaliu și oferă participantului instrucțiuni despre cum să-l pună în aplicare, și
3. Simbolică, în care formele de media precum filmele, televiziunea, internetul, literatura și radioul sunt folosite pentru a modela comportamentul. Personajele din literatură sau din viața reală pot servi drept stimuli. Polarizarea ca efect al polarității, atotprezentă, poate fi tratată prin modelare pozitivă, observație și imitație și, prin urmare, o considerăm un instrument pozitiv în scopul acestui proiect.

Cele patru criterii fundamentale de învățare care sunt discutate mai jos sunt conceptele primare care stau la baza acestei tehnici și se bazează pe teoriile lui Albert Bandura (1972).

2.4.1 Principiul 1: Atenția

Trebuie să fiți atent ca să învățați. Orice vă distrage atenția va avea un impact negativ asupra învățării prin observație. Aveți mai multe șanse să vă concentrați în întregime pe învățare dacă modelul este captivant sau situația include un element nou.

2.4.2 Principiul 2: Retenția

Dacă nu ne putem aminti activitatea, nu putem reproduce comportamentul. Prin urmare, chiar dacă observă comportamentul, observatorul nu îl va reproduce decât dacă i se formează o amintire legată de acesta. Retenția este crucială pentru modelarea comportamentului, deoarece învățarea socială necesită timp.

2.4.3 Principiul 3: Reproducere

Reproducerea se referă la capacitatea de a duplica un comportament pe care îl observăm. Principiul afectează dacă decidem să formăm un obicei din acesta sau nu. Chiar și atunci când vrem să imităm un comportament pe care îl vedem, suntem constrânși de capacitățile noastre fizice.

2.4.4 Principiul 4: Motivație.

În cele din urmă, trebuie să aveți motivația de a imita comportamentul modelat pentru ca învățarea prin observație să fie eficientă. Pedepsa și întărirea pozitivă/negativă sunt factori importanți ai motivației.

2.5 *Învățarea auto-dirijată*

În sensul său larg, învățarea auto-dirijată (SDL), cunoscută și sub numele de învățare pe cont propriu, se referă la capacitatea unei persoane de a prelua inițiativa de a-și identifica propriile nevoi de învățare, capacitatea sa de a decide ce vrea să învețe, capacitatea sa de a specifica sursele din care trebuie să învețe, capacitatea lor de a selecta sau de a utiliza strategiile de învățare adecvate și capacitatea de a evalua rezultatele învățării cu sau fără asistență din partea unei terțe părți (Tekkol și Demirel, 2018, Knowles, 1975). În învățarea auto-dirijată, obligația de a învăța este transferată dintr-o sursă externă – un profesor, de exemplu – către cursant. Capacitatea cursantului de a direcționa și de a participa activ la procesul de învățare este esențială pentru succesul acestuia (Boyer și Usinger, 2015; Grover, 2015). Procesul conceptualizat, proiectat, implementat și evaluat de către însuși cursanții este denumită învățare auto-dirijată (Brookfield, 2009). Poate fi descrisă ca o strategie de formare în care elevii sunt responsabili de procesul de învățare.

Învățarea auto-dirijată este vitală în lumea de astăzi, deoarece indivizii trebuie să știe să preia controlul asupra propriului proces de învățare – să planifice, să dezvolte, să se adapteze și să se schimbe într-o societate digitală, interactivă și globală. Învățarea auto-dirijată poate fi definită ca rezultatul creării unei experiențe care încurajează cursanții să ia decizii cu privire la informațiile pe care doresc să le stăpânească (Knowles, 1975).

În timp ce învățarea auto-dirijată are loc de obicei în cadrul experiențial sau co-curricular, este necesară introducerea și să dezvoltarea abilităților necesare pentru SDL în partea didactică a curriculumului. Această abordare de dezvoltare treptată a abilităților în timp, se numește eșafodare. Intenția principală în SDL este ca participanții la procesul de învățare să preia controlul procesului, trecând dincolo de programă și de sugestiile profesorului.

Privind mai departe de cunoștințele privind conținutul, cursanții sunt încurajați să dobândească competențe bazate pe abilități, cum ar fi rezolvarea problemelor, curiozitatea și reflecția, creativitatea, comunicarea scrisă și verbală, colaborarea, acceptarea și aplicarea feedback-ului critic, aplicarea cunoștințelor la problemele din viața reală și gestionarea și încurajarea schimbărilor constante (Toit-Brits, 2019).

Majoritatea cercetărilor privind învățarea auto-dirijată precum concept holistic, provine din domeniile educației adulților și studiului învățării informale și experiențiale. Cercetările întreprinse în domeniile educației K-12 și psihologiei se concentrează mult mai puțin pe autodirecționarea propriu-zisă. Proiectul by, Polarity urmărește să promoveze auto-dirijarea

În rândul cursanților, deoarece aceștia sunt capabili să se adapteze condițiilor sociale și contextuale în schimbare (Jossberger și colab., 2010; Morris, 2019), să se simtă că au puterea să ia măsuri atunci când sunt oprimați (Bagnall și Hodge, 2018) și au mai multe șanse să ajungă la autoactualizare (Arnold, 2017).

În cadrul proiectului *bye, Polarity*, învățarea auto-dirijată este imperativă, deoarece reprezintă un proces de învățare individual, cu scop și de dezvoltare. Accentul pus pe autonomie, alegere și autoactualizare îi determină pe cursanți să-și assume propria responsabilitate, alegând modul în care folosesc informațiile în construirea sensului. Indivizii inițiază învățarea auto-dirijată pentru a găsi soluții la obiective concrete sau probleme din lumea reală. Cursantul își asumă responsabilitatea pentru stabilirea obiectivelor de învățare, gestionarea sarcinilor și controlul metodelor și resurselor utilizate pentru atingerea obiectivelor personale, rezolvarea problemelor sau îndeplinirea cerințelor percepute (Morris, 2019). În cele din urmă, învățarea auto-dirijată este un mijloc pentru creșterea personală (Groen și Kawalilak, 2014). Indivizii dezvoltă o înțelegere conceptuală profundă, rezolvă probleme și ating obiectivele testându-și ciclic ideile în contexte reale și aplicând reflecția personală și feedbackul extern pentru a dezvolta și a perfecționa în continuare aceste idei (Morris, 2019).

Învățarea auto-dirijată oferă cursanților libertatea și autonomia de a alege ce, de ce, cum și unde să învețe. Cercetările relevante dezvăluie patru dimensiuni ale învățării auto-dirijate, și anume autoreglementarea, motivația, responsabilitatea personală și autonomia.

În cadrul proiectului *bye, Polarity*, sugerăm abordarea polarizării prin ciclul de învățare auto-dirijată (Figura 4 de mai jos), dezvoltat de Summit Learning. Summit Learning este o abordare a educației bazată pe cercetare, concepută pentru a stimula implicarea elevilor, învățarea pertinentă și relații puternice elev-profesor, care pregătesc elevii pentru viața dincolo de clasă.



Figura 6. Ciclul de învățare auto-dirijată (Jenner, 2017)

Stabilește obiectivul, planifică, învață, arată, reflectează

În Ciclul de învățare auto-dirijată, profesorii lucrează cu elevii pentru a:

- reflecta asupra a ceea ce au învățat
- stabili obiective pentru ceea ce doresc să învețe
- planifica modul în care își vor atinge obiectivele
- învața fapte, abilități sau idei noi
- arăta sau demonstra învățarea lor, apoi să reflecteze

În cele din urmă, primind sprijin, elevii internalizează Ciclul de învățare auto-dirijată, oferindu-le o bază pentru succes pe termen lung, pentru a promova sustenabilitatea în educație. Potrivit lui Moore (2005), educația pentru sustenabilitate trebuie să includă discipline multiple, colaborative, experiențiale și potențial transformatoare. Sustenabilitatea începe adesea cu rezolvarea problemelor și implică nevoia de informații și expertiză interdisciplinare. Cum vom face schimbările din punct de vedere intelectual, educațional, social și comportamental pentru a tranzitiona către o viață mai sustenabilă? Este important să abordăm două nevoi fundamentale, prima fiind o nevoie de informare și a nevoia de transformare a gândirii și comportamentului (Lander, 2010). Învățarea auto-dirijată (SDL) este o componentă cheie a îndeplinirii ambelor nevoi.

Pe parcursul proiectării Cadrului pedagogic by Polarity, ne propunem să răspundem nevoilor evidențiate prin cercetarea noastră pentru o abordare care să cuprindă o componentă tehnologică, o componentă metodologică și o componentă culturală. Mai jos explorăm punctele principale ale cadrului propus:

- **Conectați-vă cu experiențele cursanților** (cunoașteți-vă cursanții, evaluați-le nivelul de familiaritate cu tehnologia, fiți conștient de contextul cultural al învățării, identificați experiențele anterioare care pot împiedica o experiență de învățare)
- **Personalizați** (folosind învățarea digitală și învățarea mixtă, experiența poate fi adaptată la nevoile fiecărui cursant în parte. Educatorul/facilitatorul poate adapta aspecte importante ale experienței de învățare, astfel încât vocea fiecărui cursant să fie auzită și să fie încurajat să aibă mai multe contribuții active)
- **Sprijiniți/consolidați experiența de învățare** (asigurați-vă că sunt disponibile resurse adecvate și interactive pentru a sprijini experiența de învățare, în ceea ce privește dotările și contextul cultural)
- **Fiți flexibili și adaptabili** (mențineți o oarecare flexibilitate pentru a vă adapta diversității și diferitelor niveluri de competență/experiență pe care le pot experimenta cursanții)
- **Fiți versatili în instrumentele și metodele utilizate, folosiți mijloace digitale** (ar putea fi necesară introducerea abordării clasei inversată într-un proces pas cu pas, utilizând instrumente mai convenționale sau familiare la începutul procesului de învățare)
- **Îmbinați experiențele de învățare formale și informale, printr-o abordare educațională holistică** (combinați conținutul de formare cu experiențele trăite ale participanților și cunoștințele lor existente)

- **Promovați competențele transversale/„soft skills”** (asigurați-vă că abordați cerințele de cunoștințe și competențe stabilite la începutul procesului de învățare și îndepliniți rezultatele învățării; componenta nu trebuie să umbrească nucleul pe care se focalizează învățarea)
- **Construiți în mod activ cunoștințele** (priviți cursanții ca fiind co-creatori ai experienței de învățare și motivați-i să creeze cunoștințele, mai degrabă decât doar să le primească)
- **Participare și implicare** (experiența de învățare poate fi nefamiliară sau descurajantă la început, asigurați-vă că implicați și angrenați toți cursanții și luați măsuri corective sau de sprijin pentru cursanții care se confruntă cu dificultăți)
- **Învățare colaborativă** (învățarea de la egal la egal poate fi o opțiune excelentă pentru cursanții care sunt mai puțin familiarizați sau mai puțin confortabili cu ierarhia unei săli de clasă convenționale)
- **Învățare prin experiențe** (utilizați învățarea practică pentru a permite conectarea cu referire la viața reală și pentru a încuraja un proces de învățare memorabil)
- **Experimentare și investigare** (determinați cursanții să exploreze moduri sau metode inovatoare sau să gândească „în afara cutiei”, aplicând abilități, cunoștințe sau tehnici)
- **Învățare reflexivă** (motivați cursanții să reflecteze nu numai asupra conținutului didactic, ci și asupra experienței generale de învățare).
- **Reduceți bucuria de a învăța** (utilizați experiența de învățare ca o modalitate de a reduce bucuria de a învăța elevilor)
- **Definiți rezultatele și obiectivele curriculare generale și specifice ale învățării**, inclusiv scenarii de învățare relevante pentru polarizare

În scopul predării în învățământul secundar și în raport cu materia – în acest caz, subiectul polarizării – există câțiva pași de bază care trebuie urmați pentru a finaliza cu succes învățarea pe cont propriu. Pașii principali sunt discutați în secțiunile următoare.

2.5.1 Evaluarea gradului de pregătire de a învăța

În acest pas, elevii își evaluează experiențele trecute cu învățarea pe cont propriu, precum și situația lor actuală, obiceiurile de studiu, situația familială și sistemul de sprijin la școală și acasă. *Readiness to Learn Teaching Tip* oferă o descriere detaliată a instrumentului de evaluare a abilităților de învățare. Unele includ independența, organizarea, autodisciplina, capacitatea de exprimare, deschiderea către criticile constructive și capacitatea de a se angrena în autoevaluare și auto-reflecție; acestea reprezintă indicii că o persoană este pregătită pentru învățarea auto-dirijată (Self-Directed Learning: A Four-Step Process, 2012).

2.5.2 Stabilirea obiectivelor de învățare

Stabilirea obiectivelor este o parte esențială a învățării auto-dirijate. Modelul de Instruire Autodeterminat pentru Învățare este un instrument util pentru adoptarea stabilirii de obiective, direct legată de învățarea auto-dirijată (SDLMI). SDLMI ghidează elevii prin trei etape: stabilirea obiectivelor, crearea planului de acțiune și revizuirea scopului sau a planului (Garrels & Palmer, 2020). Elevii dobândesc cunoștințe despre cum să recunoască problemele, să vină cu soluții pentru ele, să identifice orice obstacole în calea lor și să cântărească

avantajele și dezavantajele fiecărei abordări (Garrels et al., 2019). Există mai multe avantaje pentru cursanți în stabilirea și atingerea obiectivelor. Trecând prin etape minore care duc la obiective mai mari, încurajează comportamentul pozitiv, îi ajută să obțină o mai bună stăpânire de sine, le orientează concentrarea și le oferă un sentiment de succes. Pentru a stabili obiective eficiente, este esențial să înțelegem așa-numitele contracte de învățare. Mai jos îl înregistrăm pe cel mai important, preluat de pe pagina Centrului pentru Excelență în Predare al Universității din Waterloo (Self-Directed Learning: A Four-Step Process | Centre for Teaching Excellence, 2012):

- Obiective pentru unitatea de studiu
- Structura și succesiunea activităților
- Cronologie pentru finalizarea activităților
- Detalii despre materialele-resursă pentru fiecare obiectiv
- Detalii despre procedurile de notare
- Feedback și evaluare, pe măsura îndeplinirii obiectivelor
- Plan de întâlnire cu consilierul de formare
- Acordul privind politicile unității, cum ar fi o politică privind lucrările întârziate

2.5.3 Implicarea în procesul de învățare

Potrivit *Centre for Teaching Excellence* (2012), pentru a-și înțelege nevoile în procesul de învățare auto-dirijată, elevii trebuie să se înțeleagă pe ei înșiși ca elevi; îndrumarea elevilor către resursa noastră despre preferințele de învățare poate fi benefică. În plus, elevii ar trebui să se gândească la răspunsurile următoarelor întrebări (Self-Directed Learning: A Four-Step Process, 2012):

De ce anume am nevoie în ceea ce privește tehnicile de predare?

Care profesor a fost preferatul meu? De ce?

Ce a făcut profesorul meu preferat ca să fie diferit de alții?

La fel de important este să înțelegem abordarea procesului de învățare. Există numeroase instrumente disponibile pentru a ajuta elevii să-și dea seama de stilul lor de învățare preferat. Pe măsură ce elevii se implică în învățarea auto-dirijată, ar trebui să-și ia ceva timp pentru a lua în considerare formatul și mediul strategiei lor de învățare și să ajusteze aceste aspecte uneori. Majoritatea oamenilor sunt adepți ai unei varietăți de stiluri de învățare și le pot îmbunătăți frecvent pe cele mai slabe. Elevii ar putea fi nevoiți să încerce diferite lucruri pentru a descoperi soluția durabilă. Cu toate acestea, este recomandată utilizarea așa-numitei abordări profunde a studiului pentru a genera propriile conexiuni și factori de motivație. Această metodă pune accent pe înțelegerea pe cont propriu a conceptelor, folosind cunoștințe în contexte noi și exemple creative pentru a ilustra ideile, precum învățarea materiei în plus pentru a finaliza o unitate.

2.5.4 Evaluarea învățării

Utilizarea de către elevi a abilităților de învățare auto-dirijată poate fi evaluată folosind metode care includ jurnalele și listele de verificare a profesorilor, auto-reflecțiile și evaluările elevilor și chestionarele de auto-raportare ale elevilor. Exemple de comportamente care ar putea servi drept dovadă a abilităților de învățare auto-dirijată includ stabilirea de obiective, retenția activităților, evaluarea și rescrierea lucrărilor, găsirea de soluții alternative într-un blocaj și editarea cu atenție, sfătuirea cu formatorii și solicitarea feedback-ului. Profesorii pot alcătui ei înșiși această listă sau pot invita elevii să facă acest lucru. Listele de verificare pot fi folosite de profesori pentru a oferi feedback elevilor sau de către elevi pentru a le utiliza ca instrument de autoevaluare. În plus, profesorii pot oferi sugestii săptămânale sau zilnice pentru răspunsurile elevilor și mult timp pentru reflecția elevilor. Elevilor li se poate cere să se gândească la capacitatea lor de a-și atinge obiective dificile, de a crea un plan de acțiune și de a-și gestiona timpul. Ca alternativă, li s-ar putea cere să se gândească la orice dificultăți neașteptate care au apărut în timpul finalizării lucrării și la modul în care le-au gestionat (Vicinus, 2020).

2.6 Transferul de cunoștințe, inclusiv înțelegerea ecosistemului dvs. de transfer de cunoștințe

Preluarea abilităților și comportamentului învățat într-un mediu de formare/predare și transferarea acestora în cadrul sau situația cuiva se numește Transfer de cunoștințe (Kaiser et al., 2013, p. 1). Transferul cunoștințelor este scopul tuturor formărilor, dar are loc surprinzător de rar. Unele estimări pun rata de succes a transferului între 10-22%. (Connolly, 2020). Pentru elevii din întreaga lume, această lipsă de transfer este ca o greutate în jurul gâtului, care îi ține pe loc, le încetinește progresul și le suprimă evoluția.

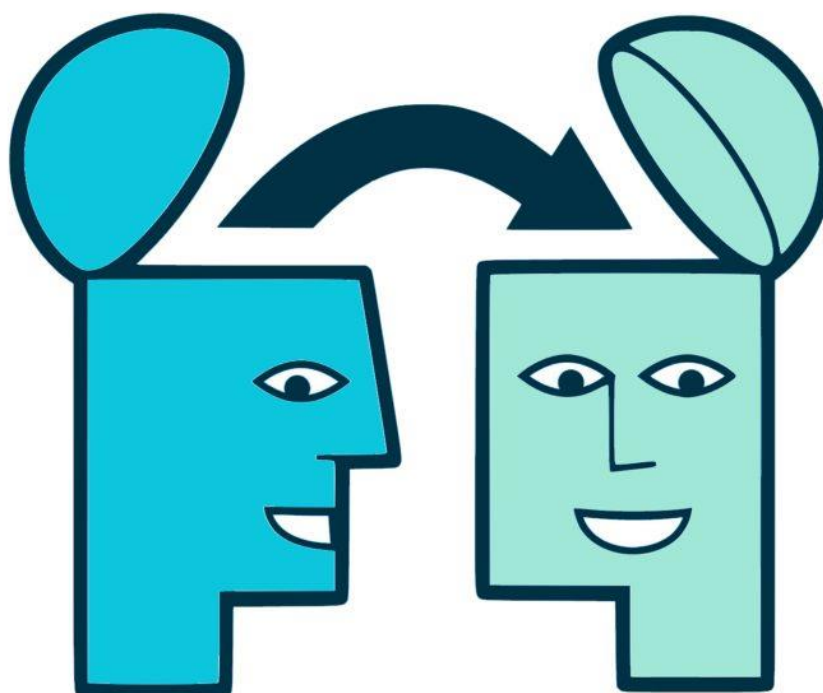


Figura 7. Transferul de cunoștințe (Sharma, 2021)

2.6.1 Proiectarea formării

Potrivit lui Fauth și González-Martínez (2021), activitatea de formare bine concepută garantează eficacitatea acesteia, transferul de cunoștințe și satisfacerea nevoilor identificate. Baldwin și Ford (1988) menționează trei probleme de proiectare a formării ca având un impact asupra transferului de cunoștințe. Ei afirmă că transferul este maximizat „când există elemente de stimul și răspuns identice în setările de formare și transfer; atunci când o varietate de stimuli relevanți pentru formare sunt folosiți în conținutul formării; atunci când cursanții învață regulile generale și principiile teoretice care stau la baza conținutului formării.” (Baldwin & Ford, 1988).

2.6.2 Factori de mediu

În această ordine ierarhică, calitățile cursantului, programul de formare și mediul în care are loc ar avea toate un impact direct asupra rezultatelor învățării și asupra retenției informațiilor, la fel cum retenția și învățarea ar avea un impact direct asupra creării și menținerii transferului. Indiferent cât de bine învață și reține un elev materialul de formare în timpul etapei de pregătire, elementele personale și ale mediului de lucru vor avea totuși un impact direct asupra condițiilor de transfer. Pe de altă parte, elementele de design au un impact direct asupra învățării, care, la rândul său, are un impact asupra transferului.

2.6.3 Caracteristicile cursantului

Deoarece învățarea este mai degrabă un proces decât un eveniment, cursanții ar trebui să fie implicați în proiecția procesului de învățare (Knowles, 1975). În plus, cursanții trebuie evaluați, iar facilitatorii trebuie să stabilească obiective și să reflecteze asupra procesului de evaluare (Knowles, 1980). Transferul este în continuare îngreunat de lipsa de oportunități pentru elevi de a-și aplica imediat noile cunoștințe în situații. Illeris (2009) a argumentat că este crucial să construim activități de învățare pentru toate stilurile de învățare și că unii elevi învață mai bine vizual decât alții, care învață mai bine din punct de vedere kinestezic. În consecință, anumite procese de învățare se realizează mai bine prin activități în aer liber, în timp ce altele pot fi finalizate în clasă. (Brion și Crodeiro, 2018). Prin urmare, este imperativă evaluarea și luarea în considerare a caracteristicilor și modalităților de învățare ale cursantului, înainte și în timpul cursurilor.

2.6.4 Înainte de formare

Cele patru elemente care trebuie luate în considerare înainte de formare sunt (*Training Best Practices: Learning Transfer*, n.d.):

1. Nevoi
2. Pregătire
3. Obiective
4. Motivație

Cei care proiectează formările produc cantități mari de conținut. Pentru a spori interesul pentru formare, luați în considerare ce părți ale subiectului pot fi împărțite în bucăți ușor de gestionat și furnizate în prealabil cursanților. Procesul învățării poate fi apoi îmbunătățit prin utilizarea repetată a acestui material în timpul formării. (Connolly, 2020)

Profesorii ar trebui să depună eforturi pentru a crea o cultură care apreciază cooperarea, munca în echipă și împărtășirea experiențelor. Cadrele didactice ar trebui, de asemenea, să creeze o strategie de transfer sau un plan de acțiune cu ajutorul colegilor lor, înainte de formare, și ar trebui să o implementeze în școală sub supravegherea și monitorizarea regulată a directorilor școlii. În acest fel, obiectivele și motivația ar deveni clare pentru elevi înainte de formare (*Training Best Practices: Learning Transfer*, n.d.).

2.6.5 În timpul formării

Cele mai importante elemente care definesc formarea în sine sunt planificarea, oferirea de instrucțiuni, exercițiile, materialele, formatorii și locația (*Training Best Practices: Learning Transfer*, n.d.). Transferul abilităților de formare în sala de clasă trebuie să fie consolidat prin demonstrații, discuții și practică consecventă pentru internalizarea unor concepte și aplicarea practică a unor abilități. Pe parcursul formării, trebuie încurajate cultura colaborativă între cadre didactice, sprijinul material educațional pentru copiii din grupurile defavorizate și sistemul de monitorizare și supraveghere. Ca rezultat, în timpul formării, profesorii ar trebui să aibă ocazia să arate, să discute și să pună în practică diferite tehnici de predare sub conducerea și supravegherea formatorilor. Profesorii trebuie să asigure relevanța

conținutului, alinierea cu responsabilitățile elevilor și avansarea obiectivelor comunitare. Profesorii trebuie să se asigure că legăturile dintre ceea ce învață elevii la clasă și activitățile lor zilnice sunt clare pentru ei. Formatorii ar trebui, de asemenea, să încerce să explice pe înțelesul cursanților ce schimbări ar trebui să facă și în ce momente, ținând cont de faptul că scopul este ca ei să acționeze diferit după formare (Connolly, 2020).

2.6.6 După formare

Cuantificarea rezultatelor oricărei formări este primul pas în menținerea situației îmbunătățite. Luați în considerare utilizarea următoarelor tehnici pentru a evalua transferul de învățare la sfârșitul sesiunilor de formare, apoi adresați din nou aceleași întrebări la intervale regulate. Discutați rezultatele cu elevii dvs.:

- Permiteți elevului să se autoevalueze, fie oral, fie cu ajutorul unui formular de feedback standardizat.
- Permiteți cursanților să evalueze sesiunea de formare în privat. Feedback-ul lor anonim este deosebit de valoros.
- Pentru a oferi noilor formatori comentarii consecvente și imparțiale, utilizați un formular de feedback standardizat. (Training Best Practices: Learning Transfer, n.d.).

2.7 Evaluarea rezultatelor învățării

Rezultatele învățării sunt afirmații precise, cuantificabile, care subliniază ce vor înțelege, vor fi capabili să pună în acțiune și să prețuiască elevii dedicați, după finalizarea unei experiențe de învățare. Obiectivul general al evaluării învățării este determinarea eficacității acestora și nivelul la care au fost atinse obiectivele de performanță.

2.7.1 Analiza și evaluarea

Din definiția lui Surbhi (2016), ne dăm seama că analiza și evaluarea sunt două concepte diferite, chiar dacă uneori sunt folosite interschimbabil. Potrivit lui Surbhi, „Analiza este definită ca un proces de a aprecia ceva, adică actul de a măsura calitatea, valoarea sau importanța. Spre deosebire de aceasta, evaluarea se concentrează pe a judeca valorile, cifrele sau performanța cuiva sau a unui instrument. Analiza este făcută pentru a identifica nivelul de performanță al unui individ, în timp ce evaluarea este efectuată pentru a determina gradul în care obiectivele sunt atinse. Diferența de bază dintre analiză și evaluare constă în orientare, adică în timp ce analiza este orientată spre proces, evaluarea este orientată către produs”. (Surbhi, 2016).

În contextul proiectului *bye, Polarity* este necesară o abordare mai modernă a evaluării, deoarece polarizarea este o problemă socială complexă. Prin urmare, este nevoie de tehnici de evaluare umaniste, unde accentul este pus în primul rând pe cursanți și pe nevoile, sentimentele și interesele unice ale acestora. Analiza și evaluarea trebuie să sublinieze semnificația viziunii despre lume a unui copil și să pună accent pe comportamentul,

creativitatea și gândirea divergentă copilului. În perspectiva modernă, cursanții își stabilesc propriile obiective, permițându-le flexibilitate și șansa de a-și exprima unicitatea. Responsabilitatea formatorului se pliază mai mult pe cea a unui facilitator sau motivator, care nu își împinge propriile convingeri asupra elevilor. Inițiativa de învățare este luată de înșiși cursanții prin implicarea în practică reală.

2.7.2 Identificarea scopului

Scopul evaluării este o chestiune complicată și nu există unul singur, ci mai multe, în funcție de subiect, mediu și alte contexte socio-culturale. Cu toate acestea, este de obicei înțeles că un program educațional poate fi construit, succesul său poate fi evaluat și eficacitatea acestuia poate fi crescută prin intermediul proceselor de evaluare. Acesta acționează ca un monitor încorporat în software pentru a verifica periodic progresul învățării. În plus, oferă o contribuție utilă asupra planificării și execuției programului. Prin urmare, evaluarea este crucială pentru orice program educațional. (*Evaluation in Teaching and Learning Process*, 2016)

Evaluarea sprijină educatorii și elevii în îmbunătățirea formării și învățării. Este de remarcat faptul că evaluarea este atât o procedură continuă, cât și o practică continuă, care ajută la dezvoltarea valorilor de judecată, academice sau de realizare ale elevului. Predarea și învățarea necesită evaluare într-o anumită capacitate, deoarece deciziile trebuie luate în toate domeniile educaționale. (*Evaluation in Teaching and Learning Process*, 2016).

În scopul proiectului *bye*, proiectul *Polarity*, putem să discutăm despre rolul evaluării în științele sociale. Evaluarea în științe sociale își propune să ofere elevilor sau cursanților feedback pe baza nevoilor lor de învățare, astfel încât aceștia să poată învăța mai eficient. În plus, susține numeroase procese de luare a deciziilor. Este necesară evaluarea ideilor, valorilor, experiențelor și convingerilor celor ce studiază științele sociale cu privire la crearea unei societăți umane. Ea a evaluat, de asemenea, cunoștințele elevilor cu privire la legătura dintre un individ și o comunitate. În plus, încearcă să evalueze atitudinile regăsite în cadrul științelor sociale, diferite față de cele din știință. De asemenea, sunt necesare evaluări ale cunoștințelor elevilor despre diversitate, cetățenie și alte probleme sociale. (*Teaching Pedagogy Evaluation in Social Science*, n.d.).

2.7.3 Alegerea strategiei

Profesorul David Coleman a folosit inițial sintagma „evaluare pentru învățare” în influența sa carte din 1995, *Assessment for Learning (AFL): A Framework for Understanding*. Cele două metode de bază utilizate de AFL sunt observația directă și investigarea.

Cel mai obișnuit tip de evaluare este observația directă, deși a face acest lucru într-o clasă poate dura mult timp. Profesorii pot testa înțelegerea elevilor mai rapid cu ajutorul întrebărilor decât ar putea face doar prin observare directă. În schimb, în locul întrebărilor, acest tip de examinare analizează mai profund. Copiii își demonstrează înțelegerea reală a materialului lecției atunci când adaugă la cunoștințele existente. Utilizarea modelelor mentale dezvăluie complexitatea cunoștințelor sau structura schemei, la fel ca hărțile conceptuale. Ce

scopuri servesc întrebările? Întrebările dezvăluie cunoștințele și înțelegerea în rândul elevilor. Ele ne permit să evaluăm cunoștințele și abilitățile elevilor noștri. Putem identifica eventualele decalaje între cunoștințele actuale ale elevilor și standardele dorite punând întrebări. Acest lucru ajută la planificarea lecțiilor, astfel încât să putem acoperi în mod corespunzător fiecare subiect din programă în lecțiile următoare. De asemenea, ne permite să stabilim dacă elevii noștri au nevoie de asistență suplimentară atunci când învață materii noi. Profesorii ar putea fi interesați să se uite la cadrul general în caz că sunt interesați să creeze întrebări deschise ca instrument de feedback util. Cadrul prezintă întrebări cruciale referitoare la diferite forme ale procesului de învățare a elevilor, în plus față de evidențierea pașilor cruciali implicați în învățare. Acestea pot servi ca fundament pentru un instrument de evaluare cu adevărat puternic, deoarece sunt concepute pentru a aprofunda mai mult decât întrebările cu răspunsuri multiple.

2.7.4 Proceduri și procese

Există multe metode pe care un profesor le poate folosi pentru a evalua învățarea elevilor. Este esențial să realizăm că nu există reguli stricte când vine vorba de strategie; în schimb, acestea se pot schimba în funcție de circumstanțe. Un profesor poate evalua nivelul de înțelegere al învățării de către elevi într-o varietate de moduri. Mai jos, puteți găsi câteva exemple; există multe opțiuni în dezvoltarea activităților de evaluare. Alegerea metodei ar trebui să fie determinată de scopul evaluării și ar trebui să fie concepută pentru a dezvălui atributele care stau la baza realizării, acestea pot include abilități cognitive, psihomotorii și afective. În evaluarea învățării, există cinci procese principale care au loc, citate de pe site-ul Cambridge Assessment International Education:

1. Adresarea de întrebări îi permite unui elev, cu ajutorul profesorului său, să descopere la ce nivel se află.
2. Profesorul oferă feedback fiecărui elev despre cum să-și îmbunătățească procesul învățării.
3. Elevii înțeleg cum arată munca reușită pentru fiecare sarcină pe care o îndeplinesc.
4. Elevii devin mai independenți în procesul de învățare, participând la evaluarea de la egal la egal și la autoevaluare.
5. Evaluările sumative (de exemplu, examenul elevului sau depunerea portofoliului) sunt, de asemenea, utilizate în mod formativ pentru a-i ajuta să se îmbunătățească.

2.7.5 Validitatea și fiabilitatea.

În cadrul evaluărilor subiectelor precum polarizarea, ar trebui să se ia în considerare faptul că aceasta face parte din ceea ce denumim, pe larg, științele sociale. Știința socială este un domeniu subiectiv de studiu. Aceasta studiază existența umană, relațiile umane și relațiile cu diverse instituții sociale. Cu toate acestea, evaluarea nivelului cuiva de înțelegere în toate aceste domenii nu este foarte simplă. Ca urmare, evaluarea științelor sociale se confruntă cu numeroase dificultăți și probleme. Subiectivitatea este într-adevăr o caracteristică a științei sociale ca disciplină și, în funcție de modul în care este folosită, poate fi fie un punct forte, fie

o slăbiciune pentru evaluarea științifică socială. Procesul de evaluare a științelor sociale poate întâmpina complicații și dificultăți din cauza prejudecăților profesorilor cu privire la diferite concepte, teorii și subiecte controversate. De asemenea, este esențial să realizăm că un test bazat pe cultură nu este o alegere foarte bună pentru un subiect precum știința socială. Prin urmare, un profesor trebuie să fie imparțial, dar putem garanta doar până la un punct faptul că instructorul va renunța la opiniile sale. Ca rezultat, în știința socială, prejudecățile unui individ afectează nu numai programa și formarea, ci și evaluarea. (*Teaching Pedagogy Evaluation in Social Science*, n.d.)

Criteriile de performanță explicite îmbunătățesc validitatea și fiabilitatea procesului de evaluare. Criteriile de evaluare clare și concrete ajută la ca întregul proces să fie transparent și responsabil. Pentru ca evaluarea să poată fi repetată și aplicată diferitelor persoane, sunt specificate setarea, sarcinile și comportamentele de dorit. Standardele explicite răspund, de asemenea, la obiecțiile subiectivității.

3 Resurse

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., & Lovett, M. C. (2010). *How Learning Works: Seven Research-based Principles For Smart Teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Arnold, K. (2017) Literacy Teaching & Learning in a Nicaraguan Primary School. *Undergraduate Review*, 13(1), 31-41. Retrieved June 27, 2022, from http://vc.bridgew.edu/undergrad_rev/vol13/iss1/6

Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988) Transfer Of Training: A Review and Directions for Future Research, *Personnel Psychology*, 4(1), pp. 63–105.

Bandura, A. (1972). Modeling theory: Some traditions, trends, and disputes in Parke, R. D. (ed.). *Recent trends in Social Learning Theory*. New York: Academic Press. ISBN 0-12-545050-8. <https://www.edtick.com/en/news/social-learning-theory-bandura-s-5-key-steps-of-the-learning-process> <https://www.pedagogy4change.org/social-learning-in-practice/>

Barkley, E., Major, C., Cross, P. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook For College Faculty*. Jossey-Bass.

Best, J. (2020, July 15). *8 Benefits of Blended Learning You Might Have Missed* - 3P Learning. 3P Learning. <https://www.3plearning.com/blog/understanding-blended-learning/>

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.

Boyer, N. R., and Usinger, P. (2015). Tracking Pathways to Success: Triangulating Learning Success Factors. *Int. J. Self-Directed Learn.* 12, 22–48.

Brion C and Cordeiro PA (2018), Learning Transfer: The Missing Link to Learning among School Leaders, *Burkina Faso and Ghana. Front. Educ.* 2:69.

Brookfield, S. D. (2009). Self-directed learning, *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, eds D. N. Wilson and R. Maclean (New York, NY: Springer Science and Business Media).

Burgstahler, S. B. (n.d.). *Universal Design of Instruction (UDI): Definition, Principles, Guidelines, and Examples | DO-IT*. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.washington.edu/doit/universal-design-instruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples>

Cannon, R. (2000). *Guide to Support the Implementation of the Learning and Teaching Plan Year 2000*. Australia: The University of Adelaide.

Classroom Climate | Center for Teaching Innovation. (n.d.). Retrieved January 4, 2023, from <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/assessment-evaluation/inclusion-accessibility-accommodation/building-inclusive-0>

Classroom Debates | Center for Innovative Teaching and Learning (n.d.). Northern Illinois University. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/classroom-debates.shtml>

Cognitivism - The Peak Performance Center. (n.d.). Retrieved January 3, 2023, from <https://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/theories/cognitivism/>

Connolly, F. (2020, December 4). *We Need To Talk About Learning Transfer.* eLearning Industry. Retrieved January 3, 2023, from <https://elearningindustry.com/need-talk-about-learning-transfer>

Creating a Positive Climate. (2016, July 19). Metro Nashville Public Schools Pre-K Partnership Project. Retrieved January 4, 2023, from <https://my.vanderbilt.edu/mnpspartnership/magic8/creating-positive-climate/>

Differentiated Instruction: Examples & Classroom Strategies (2014, October 1). ResilientEducator.com. Retrieved January 4, 2023, from <https://resilienteducator.com/classroom-resources/examples-of-differentiated-instruction/>

Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. (2000). *Educational psychology: Effective Teaching, Effective Learning (3rd ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill College.

Evaluation in Teaching and Learning Process | Education. (2016, November 3). Your Article Library. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.yourarticlelibrary.com/statistics-2/evaluation-in-teaching-and-learning-process-education/92476>

Fauth, F.; González-Martínez, J. On the Concept of Learning Transfer for Continuous and Online Training: A Literature Review. *Educ. Sci.* 2021, 11, 133. <https://doi.org/10.3390/educsci11030133>

Fitzgibbons, L. (2019, December 1). *Social Learning Theory.* WhatIs.com. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.techtarget.com/whatis/definition/social-learning-theory>

Garrels V, Palmer SB. Student-directed learning: A catalyst for academic achievement and self-determination for students with intellectual disability. *J Intellect Disabil.* 2020 Dec;24(4):459-473. doi: 10.1177/1744629519840526. Epub 2019 Apr 3. PMID: 30943826.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>

Greenwood, B. (n.d.). *What is Behaviourism and How to Use it in the Classroom?* What Is Behaviourism and How to Use It in the Classroom? Retrieved January 3, 2023, from <https://blog.teamsatchel.com/what-is-behaviourism-and-how-to-use-it-in-the-classroom>

Gregory, G. H., & Chapman, C. M. (2013, January 8). Differentiated Instructional Strategies. In *One Size Doesn't Fit All*.

Groen, J. E., & Kawalilak, C. (2016). *Pathways of Adult Learning: Professional and Education narratives.* Langara College.

Heinze, A. & Procter, C.T. (2004). Reflections on the use of blended learning. Salford: University of Salford. Retrieved June 21, 2022, from <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/1658>

Illeris, K. (2009). 'Transfer of Learning in the Learning Society: How Can the Barriers Between Different Learning Spaces be Surmounted, and How Can the Gap Between Learning Inside and Outside Schools be Bridged?' *Int. J. Lifelong Educ.* 28, 137–148.

Jenner, M. (2017, April 18). What is Self-Directed Learning? Medium.
https://medium.com/@Monica_jenner66/what-is-self-directed-learning-5bc394b65a3e

Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in Vocational Education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(4), 415–440.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>

Jusoff, K., & Khodabandelou, R. (2009). Preliminary study on the role of social presence in blended learning environment in higher education. *International Education Studies*, 2(4).
<https://doi.org/10.5539/ies.v2n4p79>

Kamb, R. (2012, August 12). *Key Factors in Creating a Positive Classroom Climate*. Committee for Children. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.cfchildren.org/blog/2012/08/key-factors-in-creating-a-positive-classroom-climate/>

Kaplan D. (2018) Behaviorism In Online Teacher Training. *Psychol.* 9 (4):83687.

Knowles, M. (1980). My Farewell Address ... Andragogy No Panacea, No Ideology. *Train. Dev. J.* 34, 48–50.

Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge: Englewood Cliffs.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
<https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>

Kurt, D. S. (2021, February 21). *Constructivist Learning Theory - Educational Technology*. Educational Technology. Retrieved January 4, 2023, from <https://educationaltechnology.net/constructivist-learning-theory/>

Lathan, Joseph. (2019, May 21). *What is Differentiated Instruction?* University of San Diego Online Degrees. Retrieved January 4, 2023, from <https://onlinedegrees.sandiego.edu/differentiated-instruction/>

Leigh Smith, B., and MacGregor, J. (2009). Learning communities and the quest for quality. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 118-139.

Leigh Smith, B., and MacGregor (1992), J. What Is Collaborative Learning? in *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, (eds) Anne Goodsell, Michelle Maher, Vincent Tinto, Barbara Leigh Smith and Jean MacGregor.

Lynch, M. (2022, July 21). What Is Student-Centered Learning and Why Is It Important? - The Edvocate. What Is Student-Centered Learning and Why Is It Important? - *the Edvocate*.

Ma, X., Willms, J. D. (2004). School disciplinary climate: Characteristics and effects on eighth grade achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(2), 169-188.

McCray , K. (2017). *Constructivist Approach: Improving Social Studies Skills Academic Achievemem* (Publication No. EDU 665-01) [Master's Thesis, Marygrove College].

Ministry of Education. (2007). *Differentiated instruction teacher's guide: Getting to the core of teaching and learning*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Moore, J. (2005). Is Higher Education Ready For Transformative Learning? *Journal of Transformative Education*, 3(1), 76–91.

Morin, A. (2018, April 30). *Universal Design for Learning (UDL): What You Need to Know*. Universal Design for Learning (UDL): What You Need to Know | Reading Rockets. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.readingrockets.org/article/universal-design-learning-udl-what-you-need-know>

Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633–653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>

Norwich University Online. (2017). *The 4 components of the experiential learning cycle*. Retrieved June 15, 2022, from <https://online.norwich.edu/academic-programs/resources/4-components-experiential-learning-cycle>

Nouri, J. The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *Int J Educ Technol High Educ* 13, 33 (2016). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>

Okanovic, D. (2023, February 8). *What is Bloom's taxonomy? [Updated 2023]*. Bib Guru. Retrieved March 17, 2023, from <https://www.bibguru.com/blog/blooms-taxonomy/>

OLCreate: *General Teaching Methods: Cognitivism*. (n.d.). OLCreate: General Teaching Methods: Cognitivism. Retrieved January 3, 2023, from <https://www.open.edu/openlearncreate/mod/page/view.php?id=147079#:~:text=Cognitivism%20is%20a%20learning%20theory,learning%20as%20internal%20mental%20processes>.

Phillips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational researcher*, 24(7), 5-12.

Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., & Welch, K. R. (2014). Blended learning in Higher Education: Institutional Adoption and implementation. *Computers & Education*, 75, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.011>

Remick, D. (2016, May 3). *Behavior management for a positive classroom environment*. #RGSTeachersLounge. Retrieved March 20, 2023, from <https://blog.reallygoodstuff.com/behavior-management-a-positive-classroom-environment/>

Rogers, C. (1983). *As a teacher, can I be myself? In Freedom to learn for the 80s*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Rose, David H; Meyer, Anne (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Self-Directed Learning: A Four-Step Process | Centre for Teaching Excellence. (2012, November 8). Centre for Teaching Excellence. Retrieved January 4, 2023, from <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/tips-students/self-directed-learning/self-directed-learning-four-step-process>

Sharma, P. (2021, October 30). *Transfer Learning | Understanding Transfer Learning for Deep Learning*. Analytics Vidhya. <https://www.analyticsvidhya.com/blog/2021/10/understanding-transfer-learning-for-deep-learning/>

Staff, T. (2019, November 12). *The Definition Of Peer Teaching: A Sampling Of Existing Research*. TeachThought. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.teachthought.com/pedagogy/peer-teaching-definitio>

Student-Centered Learning. (2010). TEAL Center Fact Sheet No. 6: Student-Centered Learning. Retrieved January 4, 2023, from https://lincs.ed.gov/sites/default/files/6%20_TEAL_Student-Centered.pdf

Surbhi. (2016, July 7). *Difference Between Assessment and Evaluation (with Comparison Chart)*, Key Differences. Retrieved January 5, 2023, from <https://keydifferences.com/difference-between-assessment-and-evaluation.html>

Teaching Pedagogy Evaluation in Social Science. (n.d.). Study Adda. Retrieved January 5, 2023, from <https://www.studyadda.com/>

Tekkol, A., and Demirel. M, (2018) An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Front. Psychol.* 9:2324.

The quick guide to Bloom's taxonomy for teachers - BibGuru Blog. (2021, April 1). Bibguru. Retrieved January 3, 2023, from <https://www.bibguru.com/blog/blooms-taxonomy/>

Training Best Practices: Learning Transfer (n.d), Linked Immunisation Action Network, Retrieved March 20, 2023, from https://www.linkedimmunisation.org/wp-content/uploads/2021/01/13_BestPractices_LearningTransfer.pdf

Tritsch, E. (2021, September 24). *The Three Learning Schemas: Behaviorism, Cognitivism, & Constructivism*. Fairborn Digital Academy. Retrieved January 3, 2023, from <https://fairborndigital.us/2021/09/23/the-three-learning-schemas-behaviorism-cognitivism-constructivism/>

Tomlinson, Carol Ann (2004-06-01). Point/counterpoint. *Roeper Review*. 26 (4): 188–189.

Vicinus, A. (2020, June 2). *Instructing & Assessing 21st Century Skills: A Focus on Self-Directed Learning*. Center for Assessment. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.nciea.org/blog/instructing-assessing-21st-century-skills-a-focus-on-self-directed-learning/>

What Is Constructivism? (2020, May 27). Western Governors University. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.wgu.edu/blog/what-constructivism2005.html>

What Is Differentiated Instruction? (2015, September 30). Reading Rockets. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.readingrockets.org/article/what-differentiated-instruction>

What is The Behavioral Learning Theory? (2020, May 29). Western Governors University. Retrieved January 3, 2023, from <https://www.wgu.edu/blog/what-behavioral-learning-theory2005.html>

What is PBL? (n.d.). PBLWorks. Retrieved January 4, 2023, from <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Yasseri, Dar; Finley, Patrick M.; Mayfield, Blayne E.; Davis, David W.; Thompson, Penny; Vogler, Jane S. (2018-06-01). The hard work of soft skills: augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork. *Instructional Science*. 46 (3): 457–488.



www.byepolarity.eu



<https://www.facebook.com/bye-Polarity-103509115621549>



https://www.instagram.com/bye_polarity/



Srijinul acordat de Comisia Europeană pentru elaborarea acestei publicații nu constituie o aprobare a conținutului, care reflectă doar opiniile autorilor, iar Comisia nu poate fi trasă la răspundere pentru orice utilizare a informațiilor conținute în aceasta.