

## ABORDAREA PEDAGOGICĂ A CENTRĂRII PE STUDENT

Lect. univ. dr. Monica-Iuliana ANCA  
Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia

**Abstract:** *If applied correctly, the pedagogical approach of student-centredness has the potential to bring benefits for students, teachers and the institution. It seems reasonable to suggest that integrating students as part of the academic community, developing motivation to learn, encouraging independence and responsibility in learning, and taking into account the different needs of students, all have the potential to benefit students. Teachers may also benefit from a student-centred approach. They may find it an interesting and rewarding role, as they facilitate learning rather than simply imparting knowledge. It can also help to manage the challenges of student diversity and numbers. Furthermore, it encourages continuous professional development. At an institutional level, student-centredness can help to improve the quality of education, make studies more attractive, reduce dropout rates and promote a culture of lifelong learning. Student-centred learning can be seen as both a mindset and a culture in a given higher education institution. It is an approach to learning that is largely related to and underpinned by constructivist theories of learning. It is characterised by innovative teaching methods which aim to promote learning in communication with teachers and other learners. It also views students as active participants in their own learning, fostering transferable skills such as problem solving, critical thinking and reflective thinking.*

**Keywords:** *student-centered approach, constructivist theories of learning, transferable skills, lifelong learning, problem-solving, critical thinking, and reflective thinking*

### 1. Paradigma centrării pe student

Centrarea pe student este un concept utilizat tot mai mult în teoria și practica educațională din învățământul superior și este adeseori văzută în opoziție cu centrarea pe profesori, ca și cum practicile ar putea fi doar ale unora sau altora<sup>1</sup>.

Paradigma centrării pe student câștigă teren în învățământul superior, provocând cadrele didactice universitare să organizeze predarea astfel încât să maximizeze învățarea. În accepțiune modernă, „a preda înseamnă a organiza și dirija experiențe de învățare”<sup>2</sup>.

Inventariind literatura de specialitate, Lea, Stephenson și Troy<sup>3</sup> sumarizează șapte elemente pe care se construiește abordarea pedagogică centrată pe studenți:

- promovarea învățării active, mai degrabă decât a învățării pasive;

<sup>1</sup> Janet Taylor, *What is student-centredness and is it enough?* The international Journal of the First Year in Higher Education, 4(2). Doi: 10.5204/infjfyhe.v4i2.168, 2013. p. 42.

<sup>2</sup> Vasile Chiș, *Procesul de învățământ în concepția pedagogiei moderne*, în vol. Miron Ionescu și Vasile Chiș (coord.), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2001. p. 73.

<sup>3</sup> Susan J. Lea, David L. Stephenson. & Juliette Troy, *Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond educational bulimia?*, Studies in Higher Education, 28 (3), doi: 10.1080./03075070309293, 2003, pp. 321-334.

- accentul pe învățarea de profunzime și pe înțelegere;
- creșterea responsabilității din partea studentului;
- creșterea autonomiei celui care învață;
- interdependența dintre profesor și studenți;
- respectul reciproc în relația profesor-studenți;
- abordarea reflexivă a procesului de predare-învățare din partea profesorului și a studentului.

Cannon și Newble consideră că în centrarea pe student „activitatea și responsabilitatea studentului sunt definitorii, contrastând cu accentul pe controlul profesorului și pe acoperirea conținutului academic în predarea convențională”<sup>4</sup>.

În spiritul aceluiași idei, Ellis și Goodyear<sup>5</sup> descriu șase principii care caracterizează învățarea efectivă a studenților în universitate.

- Învățarea este individuală din moment ce fiecare cursant își construiește propriile cunoștințe într-un mod unic, folosind experiențele anterioare și cunoștințele existente pentru a da sens noilor afirmații. Aceasta, desigur, nu înseamnă că învățarea este întotdeauna un proces izolat. Ceea ce se poate realiza împreună cu alții este adesea mai bogat decât ceea ce se poate face singur.

- Învățarea este provocatoare deoarece fiecare cursant pătrunde într-un spațiu necunoscut de noi cunoștințe, concepte sau abilități. Acest spațiu poate fi instabil, incomod sau chiar stresant pe măsură ce studentul oscilează între cunoștințe vechi și noi. Provocarea este esențială pentru învățare, dar nu trebuie să devină copleșitoare.

- Învățarea este activă deoarece fiecare cursant trebuie să depună eforturi mintale pentru a înțelege o nouă sarcină sau un nou concept.

- Învățarea este autoreglată deoarece fiecare cursant trebuie să fie conștient de ceea ce știe, de ceea ce nu știe și de capacitatea de a lua măsuri bazate pe acest lucru. Cursanții eficienți vor avea cunoștințe despre modul în care vor învăța și vor putea să folosească aceste cunoștințe pentru a-și monitoriza și adapta abordarea.

- Învățarea este situațională, iar studenții vor fi provocați să transfere ceea ce au învățat dintr-un context în altul. Învățarea la universitate necesită utilizarea cunoștințelor abstracte din contexte specifice și capacitatea de a lucra cu moduri diferite de cunoaștere.

- Învățarea este orientată spre obiective, deoarece studenții au nevoie de obiective explicite pentru a învăța. Aceste obiective pot fi stabilite de către profesor, dar și de către cursanți.

## 2. Niveluri ale predării și centrarea pe studenți

Hattie apreciază că profesorii sunt factori cu cea mai mare influență asupra învățării. Ei trebuie să fie „îndrumători, influenți, grijulii, implicați activ și cu pasiune în procesul de predare și învățare”<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Robert Cannon & David Newble, *A handbook for teachers in university and colleges: A guide to improving teaching method (4th ed)*, London, Kogan Page, 2000, p. 16.

<sup>5</sup> Robert Ellis & Peter Goodyear, *Students' experiences of e-learning in higher education. The ecology of sustainable innovation*. New York: Routledge, 2010, p. 125.

<sup>6</sup> John Hattie, *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*, București, Editura Trei, 2014, p. 48.

Felul în care profesorii predau depinde în mod hotărâtor de ceea ce cred ei despre predare. Biggs și Tang<sup>7</sup> ne propun trei niveluri de abordare a predării cu privire la învățare, în care accentele sunt diferite.

### **Nivelul I: Accentul pe ceea ce este studentul**

Profesorii care se plasează ca mentalitate și practici de instruire la nivelul I se concentrează pe diferențele dintre studenți. În opinia lor, există studenți buni și studenți slabi. Responsabilitatea lor ca profesori este să cunoască conținutul cât mai bine și să îl expună clar. Scopul este de a transmite informația, de obicei prin prelegere. Este problema studentului dacă frecventează cursurile, dacă își ia notițe, dacă citește bibliografia.

Nu se consideră că predarea ar fi o problemă. Felul în care studenții receptează conținuturile și nivelul de înțelegere al acestora nu constituie o prioritate pentru profesor. În lipsa momentelor de reflecție din partea profesorului, predarea nu are șanse să se modifice.

### **Nivelul II: Accentul pe ceea ce face profesorul**

Profesorii care se plasează la nivelul II se bazează în predare tot pe transmitere de informații, dar se străduiesc să obțină o armonie a deprinderilor de predare. Se concentrează pe ceea ce ar trebui să facă ei mai bine la clasă să aibă claritate în predare, să ofere suporturi vizuale, să păstreze contactul vizual cu studenții, să stabilească reguli ale grupei etc. Învățarea este văzută ca un rezultat a ceea ce face profesorul, iar predarea ca un set de competențe. Cu cât ai mai multe competențe, cu atât ai mai mari șanse să fii un profesor bun. Un management bun nu este un scop în sine, ci devine important pentru a crea condițiile pentru ca o învățare de calitate să se producă.

### **Nivelul III: Accentul pe ce face studentul**

La acest nivel, cadrele didactice se concentrează pe ceea ce fac studenții pentru învățare. Acest nivel exprimă o predare care sprijină învățarea. Accentul este pe ceea ce studentul face și pe cât de bine sunt atinse rezultatele în termenii de intenții (obiective). Predarea de calitate se sprijină pe stăpânirea diverselor intenții (obiective). Predarea de calitate se sprijină pe stăpânirea diverselor metode de predare, dar dacă învățarea nu se produce, ele nu și-au atins scopul. La acest nivel, profesorii își pun întrebări, precum:

1. Care sunt obiectivele cursului? Ce trebuie să știe sau să știe să facă studenții ca urmare a participării la acest curs?
2. Ce fel de activități de predare-învățare sunt necesare pentru a atinge aceste rezultate?
3. Cum îmi dau seama dacă studenții au atins obiectivele la nivelul așteptat? (evaluare)?

Acest nivel este compatibil cu abordarea instituțională a centrării pe studenți și necesită o viziune sistemică, care să ia în calcul componentele curriculare: finalități, conținuturi, metode și mijloace de predare, evaluare. Un asemenea nivel al predării necesită din partea cadrelor didactice universitare o reconsiderare a

<sup>7</sup> John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for quality learning at university. What the student does* (3rd ed.) Berkshire Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007. p. 20.

formatului cursului tradițional și a prelegerii magistrale din perspectiva posibilităților de a integra strategii didactice centrate pe studenți, pe generarea de interacțiuni, schimburi de idei între aceștia.

Centrarea pe studenți valorifică strategiile didactice active și interactive care se bazează pe implicarea și participarea activă a celor care învață în succesul propriei lor formări, pe generarea de interacțiuni, schimburi de idei, opinii, argumente între aceștia, precum și între ei și profesor<sup>8</sup>. Profesorul nu este exclusiv un transmitător de cunoștințe, ci își asumă roluri multiple: coordonator, îndrumător, facilitator, motivator al procesului de învățare, fiind preocupat de felul în care îi poate încuraja pe studenți să se implice în procesul de învățare.

Trecerea de la modelul predării centrate pe profesor la modelul învățării centrate pe studenți nu este facilă, nici pentru profesorii obișnuiți cu prelegerile tradiționale, dar nici pentru studenții obișnuiți cu ipostaza de simpli receptori. Numărul mare de studenți în grupe, rezistența în raport cu astfel de abordări de tip non-prelegere, teama de a nu acoperi conținutul cursului și de a nu pierde controlul clasei, timpul necesar pregătirii activităților interactive, lipsa materialelor și echipamentelor necesare pot reprezenta obstacole pentru cadrele didactice în implementarea strategiilor didactice centrate pe studenți.

Constituirea unor grupuri de dezbateri și organizarea de ateliere de lucru (cu rol de suport pentru cadrele didactice universitare, în care se abordează probleme legate de metodologia predării), implementarea progresivă a schimbărilor, de natură să permită cadrelor didactice să stăpânească anumite strategii și să reflecteze asupra impactului acestora, argumentarea opțiunilor metodologice în fața studenților pot sprijini trecerea de la o predare-transmitere la o predare-construcție<sup>9</sup>. Această schimbare în abordarea instruirii nu se rezumă la strategii didactice activizante, ci implică o modificare de concepție, de atitudine și de procedură, atât din partea profesorilor, cât și din partea studenților.

### **3. De la prelegerea tradițională la prelegerea interactivă**

Metoda prelegerii prin care profesorul transmite mari cantități de informații unui număr mare de studenți într-un timp limitat exprimă o practică de secole în învățământul superior. Prin prelegere, profesorul oferă un model de abordare științifică a unui conținut, demonstrează modele de gândire științifică, asigurând studenților un punct de plecare pentru aprofundări ulterioare.

În ciuda criticilor care i-au fost aduse, a accesului rapid la cunoaștere prin intermediul noilor tehnologii, prelegerea rămâne cea mai utilizată metodă de predare în învățământul superior<sup>10</sup>. Lom identifică patru motive pentru această realitate: profesorii predau așa cum li s-a predat și lor; prelegerile nu au doar limite (pot fi

<sup>8</sup> Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007. p. 20.

<sup>9</sup> Daniela-Maria Crețu, *Integrating active learning methods during university lectures*, Journal Plus Education X(1), 2014. p. 22.

<sup>10</sup> Barbara Lom, *Classroom Activities: Simple Strategies to Incorporate Student-Centered Activities within Undergraduate Science Lectures*. The Journal of Undergraduate Neuroscience Education, 11(1): pp. 64-71.

utile în anumite contexte, pentru sinteze tematice din mai multe surse, pentru explicarea unor concepte complexe); prelegerile sunt economice (un singur profesor instruieste zeci sau sute de studenți); multe facultăți sunt construite pe formatul prelegerii – felul în care arată sălile, așezarea băncilor și a catedrei încurajează o abordare de tip monolog.

Cu schimbări nu foarte mari în materie de arhitectura cursului, timp sau energie, formatul prelegerii tradiționale poate fi reconsiderat din perspectiva posibilităților de a stimula participarea studenților, învățarea activă și gândirea critică, prin încorporarea activităților de învățare pentru studenți. Astfel, formatul prelegerii interactive poate valorifica elemente, precum:

- crearea de legături între prelegerea anterioară și cea prezentă și începerea prelegerii printr-o întrebare sau printr-o întâmplare/ poveste pentru a aduce în atenția studenților problema care urmează să fie abordată;
- anunțarea obiectivelor prelegerii, pentru ca studenții să știe ce așteaptă profesorii de la ei și evitarea supraîncărcării de conținut;
- întreruperea prelegerii la fiecare 10-15 minute și provocarea studenților pentru a se implica activ, pentru a interacționa cu noul conținut prin întrebări, exerciții, discuții, aplicații etc.;
- alternarea activității frontale, cu cea individuală și de grup;
- provocarea studenților în a inventaria avantaje și limite ale unei teorii, sau ale unei proceduri, în a discuta despre o problemă expusă;
- oferirea sau realizarea chiar de către studenți a unui sumar al celor mai importante aspecte tratate în cadrul prelegerii la final;
- administrarea unui mini-test legat de materialul abordat și oferirea unui feedback rapid și constructiv studenților.

Prelegerea poate fi combinată cu diferite alte metode de predare-învățare care au un potențial de activizare a studenților. În felul acesta avantajele prelegerii pot fi valorificate, iar limitele reduse. Combinațiile sunt multiple și sunt la îndemâna profesorilor în funcție de obiectivele propuse, de conținuturile abordate, de populația de studenți cu care se lucrează, de timpul sau resursele didactice.

#### **4. Metode active și interactive de predare și învățare utilizabile în cadrul activităților didactice universitare**

Conduita creativă a cadrului didactic este și ea unul dintre factorii care asigură activizarea intelectuală și dezvoltarea potențialului creativ, conduită manifestată în proiectarea activității didactice de seminar și care presupune „căutarea unei articulații optime” între toate componentele procesului de învățământ: obiective, conținuturi, metode, mijloace, forme de organizare, evaluare etc. Activizarea intelectuală nu este superpozabilă cu supraaglomerarea studenților cu sarcini de învățare, ea trebuie înțeleasă mai mult ca o intensificare a activității profesorului de a oferi studenților oportunități sau experiențe de învățare, predarea fiind de fapt activitatea prin care cadrul didactic „creează” condiții favorabile apariției învățării prin alegerea strategiei didactice optime. Cadrul didactic oferă studenților oportunitatea de a-și însuși informații, de a-și forma și dezvolta competențe într-un

context favorabil, promovând o atitudine deschisă, flexibilă, pozitivă și receptivă. Pentru a stimula activizarea intelectuală și creativitatea studenților, profesorul însuși trebuie să manifeste un comportament și o atitudine pozitivă în acest sens. „Instruirea interactivă și creativă” redimensionează rolurile și ipostazele cadrului didactic. Inventarul acestora este făcut de Mușata Bocoș<sup>11</sup>: cadrul didactic este:

- pedagog care nu impune informațiile științifice, ci „construiește dispozitive de învățare”, practicând o pedagogie diferențiată și individualizată;
- proiectant, tutore, manager, moderator, organizator și gestionar al conținuturilor, activităților și experiențelor de formare;
- mediator al învățării într-un cadru euristic;
- facilitator al învățării și autoformării;
- consilier în procesul de învățare;
- partener într-o relație educațională interactivă;
- coordonator al activității;
- animator, activizant și catalizator al activității de formare, al comunicării al interacțiunilor și al schimburilor interindividuale;
- scenograf, pregătind decorul desfășurării învățării eficiente;
- actor al demersurilor instructiv-educative;
- strateg-gânditor pentru a ajuta în construirea cunoașterii prin restructurări permanente;
- reflexiv în timpul, înaintea și după acțiunea educațională, promovând gândirea reflexivă și predarea reflexivă;
- co-evaluator al procesului și produsului învățării;

Activizarea intelectuală are loc atunci când studentul se implică efectiv în activitatea didactică și îi modifică variabilele, parametrii caracteristici: depune eforturi de reflecție personală, de gândire, efectuează acțiuni mintale și practice de căutare, cercetare, descoperire.

Studentul activ și creativ dă dovadă de multă îndrăzneală în aprecierea critică a unui produs, de independență în abordarea și analiza problemelor, de spirit de argumentare și contraargumentare, de libertate în manifestarea comportamentală generală.

Studentul activ și creativ se caracterizează prin spirit de independență în muncă, manifestând o puternică și neobișnuită tendință de a explora și de a crea.

Profilul studentului creativ și dinamic se referă la acele trăsături care dovedesc capacitatea de a se detașa de informații, de a se mișca liber în sfera cunoștințelor, manifestând inițiativă și spirit independent. Persoanele creative au un nivel superior de aspirații, au interese variate, manifestă o vie și permanentă curiozitate, ieșind din șablon, punând în discuție probleme interesante. Studentul cu potențial creativ înalt are încredere în forțele proprii și este capabil de o corectă autoevaluare. În relațiile

---

<sup>11</sup> Mușata Bocoș, *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, ediția a II-a, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002, pp. 62-64.

cu cei din jur manifestă comportamente controlate, vrând să ofere o bună imagine atât în fața profesorilor cât și în fața colegilor.

În cadrul diferitelor forme de organizare a activității didactice în învățământul superior (curs, seminar, laborator etc.) cadrele didactice au posibilitatea de a implementa numeroase metode de predare. Repertoriul metodelor de învățământ este foarte diversificat, de la cele tradiționale la cele moderne, de la cele pasive la cele active și interactive. Orientările pedagogice contemporane subliniază însă importanța valorificării metodelor active și interactive, ca elemente de bază ale strategiilor didactice centrate pe studenți.

Metodele de predare și învățare active stimulează participarea și implicarea studenților în procesul învățării. Învățarea activă se realizează atunci când studenții se regăsesc în diferite formule de activitate: scriere, reflecție, creație, experimentare, rezolvare de probleme. Ca parte a strategiilor didactice interactive, metodele de predare și învățare interactive valorifică dimensiunea socială a învățării și presupun munca în colaborare a studenților, organizați pe microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate.

Pentru a stimula participarea studenților, învățarea activă și gândirea critică, un model de abordare (clădit pe principiile pedagogiei constructiviste) care poate fi utilizat cu succes în activitățile didactice cu studenții, alcătuit din trei etape, ar fi: evocarea, realizarea sensului și reflecția<sup>12</sup>.

Acest model a fost promovat în România prin intermediul proiectului educațional „Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice” și poate fi aplicat cu succes în activitățile didactice cu studenții.

În *etapa evocării*, studenților li se solicită să-și amintească ceea ce deja știu despre un anumit subiect. Prin această activitate inițială studentul își stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele proprii, la care urmează să se adauge altele noi. Acesta este esențial, deoarece învățarea este un proces activ în care se construiesc noi idei și sensuri pe baza cunoașterii anterioare. Înțelegerea lucrurilor noi se fundamentează pe cunoștințele anterioare. Prin intermediul acestei etape se stimulează interesul față de tema abordată și se activează studenții.

În *etapa de realizare a sensului*, studenții iau contact cu noile conținuturi prin intermediul lecturii, explicației, prelegerii sau altor metode, integrând ideile în schemele lor de gândire pentru a le da sens. Sarcinile esențiale ale acestei etape constau în menținerea implicării și interesului stabilite în faza de evocare și susținere a eforturilor acestora în monitorizarea propriei înțelegeri. Tot acum se stabilesc și se construiesc punți între cunoscut și nou pentru a ajunge la o nouă înțelegere.

În *etapa de reflecție*, studenții își consolidează noile cunoștințe, exprimă în propriile cuvinte ideile și informațiile întâlnite, fac schimburi de idei între ei, își restructurează activ schemele de gândire, primesc feedback din partea colegilor și a profesorului.

Activitățile de curs sau seminar pot fi proiectate și desfășurate, respectând acest cadru: evocare (5-10 minute), realizarea sensului (20-30 minute), reflecție (10-

<sup>12</sup> Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple, *Proiectul Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, volumul I, Cluj-Napoca, Editura Gloria, 1998, pp. 15-22.

15 minute) sau în cadrul acestora pot exista mai multe cicluri de predare-învățare, în care cele trei etape să fie parcurse.

Acest cadru este util pentru că respectă procesualitatea învățării, este flexibil (permițând integrarea a numeroase metode de predare) și asigură unitate și coerență în predare și învățare în activitățile didactice cu studenții.

Câteva metode ce pot fi utilizate cu succes în etapa de realizare a sensului, ar fi: scrierea reflexivă, predarea reciprocă, dezbaterile scurte, jurnalul dublu, SINELG.

Astfel, scrierea reflexivă presupune ca după audierea unei părți dintr-o prelegere sau citirea unui text, studenții să răspundă la următoarele întrebări:

- Care a fost cea mai importantă idee prezentată până în acest moment?
- La ce întrebări s-a răspuns?
- Ce întrebări au rămas fără răspuns?

Predarea reciprocă se realizează în grupuri de 4-6 studenți. Fiecare student primește un exemplar al unui text și pe rând în grup joacă rolul profesorului. Textul este împărțit într-un anumit număr de părți egal cu numărul de studenți din grup. După lecturarea primului paragraf, cel care joacă rolul profesorului:

- Rezumă ceea ce tocmai s-a citit;
- Pune o întrebare legată de text și le cere celorlalți să răspundă la ea;
- Clarifică eventualele aspecte confuze;
- Anticipează despre ce va fi vorba în următorul paragraf;
- Invită colegii să citească următorul paragraf (care va fi predat de un alt membru al grupului, respectând aceleași etape).

Dezbaterile scurte reprezintă discuții în grupe mici (4-6 studenți) pe marginea unor întrebări adresate de profesor, urmate de raportarea concluziilor prin purtătorii de cuvânt ai fiecărui grup.

Jurnalul dublu se realizează astfel: o foaie se împarte în două coloane. În partea stângă studenții scriu idei, informații din prelegerea profesorului sau din textul citit, iar în partea dreaptă consemnează reacții personale (aproximativ după fiecare 15 minute) se alocă timp pentru discutarea aspectelor consemnate în coloana a doua.

SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii): studenții sunt invitați să citească un text, marcând pe marginea acestuia niște semne:

- Bifă (✓) în dreptul conținuturilor care confirmă ceea ce știu deja;
- Un plus (+) acolo unde informația citită este nouă pentru ei;
- Un minus (-) acolo unde informația diferă de ceea ce știu;
- Semnul întrebării (?) în dreptul ideilor pe care le găsesc neclare.

Se realizează un tabel cu 4 coloane (pentru cele 4 categorii de semne) în care studenții scriu informațiile corespunzătoare acestora și apoi se discută fiecare coloană din perspectiva ideilor consemnate.



## 5. Adaptarea predării, învățării și evaluării la nevoile speciale ale studenților cu dizabilități

Asigurarea accesului și oportunităților egale pentru studenții cu dizabilități ar trebui să reprezinte una dintre prioritățile instituțiilor de învățământ superior, în acord cu paradigma centrării pe student.

Dizabilitățile se pot referi la: pierderea sau deteriorarea auzului, vedere redusă sau orbire, probleme de mobilitate, dificultăți de învățare, deficit de atenție însoțit de tulburare hiperkinetică, tulburări de sănătate cronice (epilepsia, cancerul, diabetul, scleroza multiplă), tulburări psihologice (anxietate, depresie, tulburare obsesiv-compulsivă).

Studenții pot avea dizabilități mai mult sau mai puțin vizibile. Ei nu se simt întotdeauna confortabil să dezvăluie problema lor, deoarece se tem de reacția și stereotipurile negative deținute de alții (profesori sau colegi).

Pentru ca profesorii să abordeze în mod corespunzător nevoile studenților cu dizabilități și să poată lua măsurile adecvate, este necesar ca studenții aflați în această situație să li se adreseze încă de la începutul semestrului și să solicite măsuri adaptare tipului de dizabilitate pe care îl reprezintă. Profesorii pot încuraja acest lucru fie arătându-și disponibilitatea pentru întâlniri private, în care este garantată confidențialitatea despre nevoile lor de învățare asociate diferitelor dizabilități, fie distribuind un scurt chestionar în prima zi a cursului legat de așteptările lor față de respectivul curs, care se pot finaliza cu întrebarea: „Este ceva ce ați vrea să știu despre dumneavoastră?”<sup>13</sup>

Este necesar ca profesorii să își conștientizeze stereotipurile, prejudecățile, în legătură cu particularitățile acestor studenți, să le evite, deoarece le pot afecta modul de predare și de evaluare, în sensul în care pot conduce la discriminare. Este necesar ca și în comunitatea academică să se dezvolte o cultură educațională bazată pe recunoașterea, acceptarea și înțelelegerea diversității.

Interacțiunea cu studenții cu dizabilități este facilitată de calități și atitudini ale cadrului didactic, cum ar fi: entuziasm, flexibilitate, răbdare, atitudine pozitivă, încurajatoare și respect pentru fiecare dintre aceștia.

## 6. Concluzii

La nivel instituțional, centrarea pe studenți susține creșterea calității educației, sporește gradul de atractivitate a studiilor pentru studenți, reduce rata abandonului, promovează o cultură a învățării continue, a toleranței și a valorizării diversității.

În ceea ce îi privește pe studenți, beneficiile abordării pedagogice centrate pe student se referă la luarea în considerare a nevoilor diferite ale acestora, la încurajarea independenței, a responsabilității și autonomiei studenților în învățare. Pentru cadrele didactice poate reprezenta o oportunitate de dezvoltare profesională continuă.

<sup>13</sup> Daniela-Maria Crețu (coord.), *Predarea și învățarea în învățământul superior. Aspecte teoretice și practice*, București, Editura Universitară, 2019, pp. 46-47.

**Bibliografie**

- BIGGS, John, & TANG, Catherine, *Teaching for quality learning at university. What the student does* (3rd ed.), Berkshire Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.
- BOCOȘ, Mușata, *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, ediția a II-a, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
- CANNON, Robert, & NEWBLE, David, *A handbook for teachers in university and colleges: A guide to improving teaching method* (4th ed), London, Kogan Page, 2000.
- CHIȘ, Vasile, *Procesul de învățământ în concepția pedagogiei moderne*, în vol. Miron Ionescu și Vasile Chiș (coord.), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2001, pp. 60-94.
- CREȚU, Daniela-Maria, *Integrating active learning methods during university lectures*, Journal Plus Education X(1), 166-172, 2014.
- CREȚU, Daniela-Maria (coord.), *Predarea și învățarea în învățământul superior. Aspecte teoretice și practice*, București, Editura Universitară, 2019.
- ELLIS, Robert, & GOODYEAR, Peter, *Students' experiences of e-learning in higher education. The ecology of sustainable innovation*, New York, Routledge, 2010.
- HATTIE, John, *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*, București, Editura Trei, 2014.
- LEA, J. Susan, STEPHENSON, David L. & TROY, Juliette, *Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond educational bulimia?*, Studies in Higher Education, 28 (3), 321-334. doi: 10.1080/03075070309293, 2003.
- LOM, Barbara, *Classroom Activities: Simple Strategies to Incorporate Student-Centered Activities within Undergraduate Science Lectures*, The Journal of Undergraduate Neuroscience Education, 11(1): A64-A71. Disponibil la <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3592730>.
- OPREA, Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
- STEELE, Jeannie L., MEREDITH, Kurtis S. & TEMPLE, Charles., *Proiectul Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, volumul I, Cluj-Napoca, Editura Gloria, 1998.
- TAYLOR, Janet, *What is student-centredness and is it enough?* The international Journal of the First Year in Higher Education, 4(2), 39-48. Doi: 10.5204/infjfyhe.v4i2.168, 2013.