# *THE EDUCATIONAL APPROACH "AT THE CENTER"-ELEVOCENTRISM*

**Tatiana Callo, Vasilica-Cristina Călescu**
**Prof. PhD Hab., ANACEC, Republic of Moldova, PhD Student, Ion Creangă State Pedagogical University, Chișinău, Republic of Moldova**

*Abstract: At the level of student-centered learning in the educational process, the problem of student-centrism is eluded in this article from the theoretical perspective of the visions, in the situation where the learning approach currently comes to the fore in relation to teaching. Transposing the issue of student-centrism to this level, the analytical referentiality of the phenomenon proves a supple and dialectical relationship between the indicators of student-centeredness in the educational process and learning as such, as two intrinsic hypostases. The need to break away from the traditional mentality of learning is based on epistemic reasons and theoretical premises relevant in the context of the issues addressed. The notion of elevocentrism being a new one, several evidences are brought in its favor through the prism of various researches in the field.*

*Keywords: centering, centered approach, elevocentrism, uniqueness, power transfer, learning.*

**Revizuirea în baza abordării „la centru"**

Deoarece societatea noastră se transformă, la fel trebuie să se trasnforme și sistemul nostru de educație, dacă vrem cu adevărat să reformăm și să eficientizăm educația publică astfel încât toți elevii să aibă succes și să aibă nevoile lor personale satisfăcute.

Conceptul de *învățare centrată pe elev* există de circa 150 de ani. În 1875, Fr. W. Parker, un colonel din Războiul Civil, a devenit superintendent al școlilor din Quincy, Massachusetts. Pe când era acolo, el a respins standardizarea, învățarea prin memorare și notarea sistemică. În schimb, el a pledat pentru centrarea instruirii pe dezvoltarea „copilului întreg". Astfel, colonelul devine, în opinia lui J. Dewey, un reformator și filosof progresist în educație sau, în expresia filosofului, „părintele educației progresive" [Apud 8].

J.Dewey însuși a fost, de asemenea, un susținător ardent al educației „copilului întreg" și al învățării centrate pe elev. El afirma că copilul devine „soarele" în jurul căruia se „învârte" educația. El a susţinut că elevii ar trebui să fie implicați în activități semnificative, să investească în ceea ce învață, să practice la clasă democrația, iar programele să fie relevante pentru viața lor.

Chiar dacă nu există o definiție convenită sau un program singular de realizare a învățării centrate pe elev, tema unificatoare este aceea că în învățarea centrată pe elev se trece de la centrarea pe adult la centrarea pe copil și pe individualitatea lui. Mai exact, învățarea este personalizată în funcție de unicitatea nevoilor elevilor, de interesele și aspirațiile lor [*Ibidem*].

Pe măsură ce informația devine mai ușor disponibilă și tehnologia mai răspândită, învățarea în sine devine mai importantă pentru a corespunde actualei societăți a cunoașterii. Dar și economia devine mai complexă, deoarece nu mai este vorba doar de acumularea de cunoștințe și informații. Mulți cercetători în domeniul educației încearcă să exploreze cele mai bune moduri prin care învață elevii, rețin ideile, îmbunătățesc abilitățile și creează proiecte inovatoare, cu scopul de a îmbunătăți implicarea și instruirea. Învățarea centrată pe elev este înțeleasă în termeni de practici la clasă care implică elevii în experimentare, colaborare, testare, creare și în direcționarea propriei învățări [13, p.2 ].

Conceptul *învățare centrată pe elev* este utilizat, actualmente, pe scară largă în cercetările specialiștilor și poate însemna lucruri diferite pentru diferite persoane. În plus, în practică, este descris printr-o serie de termeni, iar acest lucru a condus la confuzii în ceea ce

privește implementarea sa. Conceptul de învățare centrată pe elev a fost creditat și de C. Rogers, părintele consilierii *centrate pe client,* care este asociat cu extinderea acestei abordări într-o teorie generală a educației [Apud 11].

Schimbarea paradigmei de la predare la un accent mai mare pe învățare a generat faptul ca puterea să fie transferată de la profesor la elev. Cu toate acestea, în pofida utilizării pe scară largă a noțiunii, Lea și coautorii susțin că una dintre problemele învățării centrate pe elev este faptul că „multe instituții sau profesorii pretind că pun în practică învățarea centrată pe elev, dar în realitate nu este așa" [*Ibidem]*.

În această logică a expunerii, *elevocentrismul*, ca o noțiune mai nouă în științele educației, patentează o filosofie educațională, un principiu respectat de mulți pedagogi, care plasează elevul în centrul preocupărilor educaționale, acordând acestuia o valoare intrinsecă. Această deschidere epistemică abordează aspectul nominal în raport cu conținutul, luând în considerare valoarea de adevăr a noțiunii ca atare, examinând condițiile, expuse mai jos, care fac din *abordarea elevocentristă* una corectă. În felul acesta, noțiunea de elevocentrism devine una adecvată în a reprezenta realitatea. Reluând unele noțiuni din diverse cercetări – eco-centrism, bio-centrism, tehnocentrism, eminesco-centrism, antropocentrism – trebuie să precizăm că elevocentrismul este în relație semantică cu antropocentrismul, care susține și se bazează pe interesul uman. Antropocentrismul este ideologia care privilegiază oamenii mai presus de restul naturii. Argumentul ireversibilității antropocentrismului susține că din motive care țin de teoria cunoașterii, antropocentrismul nu poate fi evitat, deoarece noi nu putem gândi decât prin categoriile umane, toată cunoașterea și acțiunea umană situează omul în punctul central. Antropocentrismul conferă o semnificație pozitivă omului, iar elevocentrismul conferă o semnificație importantă elevului ca subiect care învață.

**Conceptualizări**

De fapt, toate aceste alternative nu reprezintă decât tot atâtea întrebări pe care ni le putem pune asupra statutului și naturii noțiunii de elevocentrism. Această noțiune este destul de complexă, dar acum este timpul proiectării unui mecanism care să țină cont de interesele elevilor, de stilurile lor de învățare, de experiențele de viață și provocările personale. Este timpul, după cum afirmă K. Kaput, să formăm toți elevii nu doar pentru succes ca atare, ci pe un succes bazat pe nevoile lor unice [8].

Învățarea centrată pe elev, după cum o numește K. Kaput, se bazează pe câțiva indicatori, pe care îi mai numește principii, și care servesc ca resursă pentru profesori pe măsură ce implementează și practică învăţarea centrată pe elev. Cercetătorul descrie modul în care pot fi îndepliniți acești indicatori care ar trebui să intre în sfera de competență a fiecărui profesor. Pe parcurs, principiile educației progresive au fost „redescoperite" de mai mulți teoreticieni, reformatori ai educației și cercetători, care au scris pe scară largă despre beneficiile învățării centrate pe elev. Deși există mai multe cercetări în domeniu, nu există o definiție convenită pentru conceptul general de învăţare centrată pe elev. Unii teoreticieni oferă o definiție largă, cum ar fi „elevii au de ales în procesul de învățare", în timp ce alții oferă principii specifice. Există, de asemenea, o serie de programe pe care profesorii le implementează sau la care se referă – învăţare personalizată, învăţare bazată pe proiecte, instruire diferenţiată, clasă la centru, săli de clasă inversate, învățarea bazată pe interogare – ca o modalitate de a ajunge la învățarea centrată pe elev. Cu toate acestea, programele respective sunt toate diferite în ceea ce privește designul, domeniul de aplicare, scopul, iar rezultatele lor variază în funcție de clasă [8].

Încă în 1983 R. Rogers a identificat precondiția importantă pentru învățarea centrată pe elev ca fiind nevoia de: „un lider sau o persoană care este percepută ca o figură de autoritate în situație, este suficient de sigură în sine însuși și în relația ei cu ceilalți și care

experimentează o încredere esențială în capacitatea celorlalți de a gândi singuri, de a învăța singuri". Alegerea în domeniul învățării este subliniată de K. Rogers în ideea centrării pe elev când „elevii ar putea alege nu numai ce să studieze, ci și cum și de ce acest subiect ar putea fi unul interesant de studiat". El subliniază, de asemenea, convingerea lui că percepțiile elevilor despre lume sunt importante, că sunt relevante și adecvate. Prin urmare, această definiție subliniază conceptul de a „alege" al elevilor în procesul de învățare [Apud 11, p.30]

G. Gibbs se bazează pe concepte similare atunci când descrie cursurile centrate pe student ca pe acelea care pun accentul pe: activitatea elevului, mai degrabă decât pe pasivitate; experiența elevilor în afara instituției și înainte de lecții; proces și competență, mai degrabă decât conținut; unde deciziile cheie despre învățare sunt luate de către elev prin negociere cu profesorul. G. Gibbs analizează mai în detaliu aceste decizii cheie pentru a include: „Ce trebuie învățat, cum și când trebuie învățat, cu ce rezultat, ce criterii și standarde trebuie utilizate, cum sunt făcute judecățile și de către cine sunt făcute aceste judecăți [3].

Astfel, putem afirma că unii consideră elevocentrismul ca o alegere a elevului în educaţie; alții o văd ca faptul că elevul face mai mult decât profesorul (învățare activă versus pasivă); în timp ce alții au o definiție mult mai largă, care include ambele concepte, dar, în plus, descrie schimbarea relației de putere dintre elev și profesor.

Iar interpretarea noțiunii *învățare centrată pe elev* pare să varieze între autori, deoarece unii o echivalează cu „învățare activă", în timp ce alții adoptă o definiție mai cuprinzătoare, inclusiv: învățare activă, alegere în învățare și schimbarea puterii în relaţia profesor-elev. Există multe variații, definiții și termeni care se referă la centrarea pe elev, iar acestea au dus uneori și la confuzie. De exemplu, învățarea activă implică elevii să citească, să scrie, să discute, să analizeze, să evalueze și să creeze pentru a-și exercita abilități de gândire de ordin superior. Pe de altă parte, învățarea colaborativă implică elevii care lucrează cu colegii lor: elevii nu participă doar la construirea de conținut și cunoștințe, ci și învață abilități de cooperare și comunicare. Învățarea experiențială presupune implicarea elevilor în experiențele lor personale sau reflectarea asupra acestora pentru a abstrage cunoștințe și a dobândi competențe. Acest model implică de obicei patru faze: de experiență concretă, reflecție, conceptualizare abstractă și experimentare activă. Învățarea bazată pe probleme implică profesorii care pun probleme și probleme complexe pe grupuri de elevi și îi ajută să realizeze brainstorming-uri, să formuleze și să-și structureze ideile. În acest proces, elevii învață concepte și principii care sunt mult mai ample decât problemele specifice. Acești termeni diferiți sunt strâns legați de învățarea centrată pe elev, ceea ce subliniază centralitatea rolului elevilor în ceea ce privește practica, curriculumul și conținutul [13,p.3 ].

La baza centrării pe elev se află o perspectivă a designului profesorilor de învățare activă și profundă, precum și autonomia și responsabilitatea elevilor pentru învățare.

A fi centrat pe elev implică un accent puternic pe nevoile elevilor. Este o orientare care dă naștere ideii de educație ca produs, cu elevul drept client și rolul școlii ca una de servire și satisfacere a clientului. A fi centrat pe elev concentrează atenția direct asupra învățării: ce învață elevul, cum învață elevul, condițiile în care elevul învață, dacă elevul reține și aplică învățarea și cât de actuală este învățarea și poziţionarea elevului pentru învățarea viitoare. Elevul este o parte importantă a ecuației. De fapt, noi facem distincția între instruirea centrată pe elev și instruirea centrată pe profesor ca o modalitate de a indica faptul că „lumina reflectoarelor" a trecut de la profesor la elev. Când instruirea este centrată pe elev, acțiunea se concentrează pe ceea ce fac elevii (nu profesorii). Deoarece acțiunea de instruire prezintă acum elevii, această orientare centrată pe elev acceptă, cultivă și se bazează pe responsabilitatea supremă pe care o au elevii pentru învățare. Profesorii nu pot să învețe pentru elevi. Ei pot pregăti scena, ca să spunem așa, și pot ajuta în timpul repetiției, dar rămâne la latitudinea elevilor să performeze [Apud 14, p.XVII].

În cele din urmă, pe lângă concentrarea asupra învățării, abordarea elevocentristă se orientează către ideea calității produsului constructiv. A fi centrat pe elev înseamnă crearea unor climate în clasă care generează rezultatele învățării. Este o orientare care pledează pentru a învăța mai mult, nu mai puțin. Este vorba despre a oferi un produs mai bun.

**Semnificații, caracteristici, trăsături**

Un aport considerabil în clarificarea specificului centrării pe elev în procesul educațional îl are K.Kaput, care semnalează un set de indicatori relevanți în acest sens.

- ✓ *Relații pozitive*

În sistemul de învățământ relația dintre elev și profesor nu are ocazia să se dezvolte pozitiv dacă aceasta plasează profesorii într-o poziție de autoritate în raport cu elevii. Profesorii dictează ce trebuie să știe și să facă elevii, îndepărtând astfel elevul de la propria curiozitate intelectuală și creativitate. Acest design contrazice rezultatele cercetărilor care arată că atunci când elevii au relații pozitive cu profesorii lor sunt mai capabili să facă față provocărilor academice, să dezvolte stima de sine mai ridicată. De asemenea, elevii care cred că profesorilor le pasă de succesul lor și au așteptări academice mari pentru ei sunt mai motivați să îndeplinească aceste așteptări și, de asemenea, au rezultate mai bune din punct de vedere academic decât colegii lor [8].

- ✓ *Nevoile fundamentale satisfăcute*

Există un număr anumit de cercetări [2; 10; 4; 6; 15; 14 etc.] care indică faptul că un elev poate să aibă succes în mediul academic și în viață, dacă sunt îndeplinite nevoile lui fundamentale – fizice, psihologice și de siguranță. De exemplu, o nevoie nesatisfăcută este stresul toxic, care duce la modificări cuantificabile în zonele creierului care sunt implicate direct în învățare și pot duce la probleme de învățare „poate chiar comuta anumite gene care pot duce la boli grave”și, de asemenea, „afectează negativ reglarea emoțională” [8].

- ✓ *Recunoașterea unicității fiecărui elev*

Sistemul de învățământ nu este, deocamdată, axat pe *recunoașterea unicității fiecărui elev și dezvoltarea unui sentiment de identitate pozitivă.* Mai degrabă, sistemul se bazează pe presupunerea că motivația academică și efortul elevilor sunt un rezultat al activității profesorului și al aptitudinii preexistente a elevului, mai degrabă decât să ia în considerare identitatea – cultura, background-ul și experiența elevului. Acest lucru este în contradicție cu cercetările care constată că dezvoltarea identității pozitive este esențială pentru rezultatele academice și sociale ale unui elev. Psihologii subliniază că adolescența este o perioadă de dezvoltare incredibil de importantă pentru formarea identității sănătoase a unui individ. Acest lucru este semnificativ, deoarece identitatea unei persoane are influență nu numai asupra modului în care îi percepe pe ceilalți, ci și asupra stimei și încrederii personale [8; 1; 5; 7; 16].

- ✓ *Autonomia elevilor*

Implicarea elevilor în propria educație poate crește performanțele academice, motivația, efortul, participarea și implicarea în învățare. Când li se oferă posibilitatea de a alege în procesul de învățare, elevii devin implicați mai profund. Atunci când elevilor li se oferă autonomie în învățarea lor este mai probabil să se dezvolte mai bine abilitățile lor pentru secolul XXI sau „de caracter” în gândirea critică, rezolvarea de probleme, lucrul în echipă, creativitatea, seriozitatea, perseverența și managementul timpului, care sunt câteva dintre cele mai apreciate competențe pentru angajatori. De exemplu, învățarea bazată pe proiecte creează oportunitatea de a acumula cunoștințe și competențe prin cercetare și anchetă, sub supravegherea profesorului, răspunzând la o întrebare sau problemă captivantă, relevantă și complexă [Apud 8].

✓ *Relevanță pentru lumea reală*

Majoritatea dintre elevii de astăzi vor fi angajați în locuri de muncă care deocamdată nu există. Implicarea și motivația sunt direct legate de faptul dacă un elev găsește sau nu relevanță în ceea ce învață. Aceasta este important, deoarece implicarea elevilor s-a dovedit în mod constant a fi un predictor puternic al performanței și comportamentului lor la clasă și un precursor al realizărilor academice pe termen lung.

Există o serie de programe diferite – spații de creație, învățare interdisciplinară, stagii, târguri de carieră – pe care profesorii le pot folosi pentru a încorpora lumea reală în activitatea lor. Important este că programul trebuie să fie relevant pentru elev. În plus, elevii ar trebui să fie capabili să-și demonstreze învățarea printr-o varietate de metode care construiesc competențele din lumea reală a secolului XXI.

✓ *Bazarea pe competențe*

Învățarea bazată pe competențe este personalizată în ceea ce privește ritmul, suportul și determinarea formării. Elevii nu trec la un alt subiect până când nu au demonstrat formarea unui set de competențe care au fost considerate necesare pentru noul subiect. Unii elevi vor trece prin conținut mai repede, dar elevii care sunt mai lenți vor primi sprijin și timpul de care au nevoie. Rezultatul este o învățare diferențiată, echitabilă, care „întâlnește" elevul cu nevoile sale. O componentă importantă a educației bazate pe competențe este diversificarea modului în care elevii demonstrează învăţarea lor. De exemplu, prin portofolii și evaluări de performanță.

✓ *Învățare oricând și oriunde*

În ultimii ani există un număr tot mai mare de școli care creează medii de învățare mai flexibile și inovatoare, cu holuri, paliere de scări și alte locuri ale școlii devenind spații de învățare. Un exemplu al acestei inovații sunt sălile de clasă flexibile, care oferă elevilor posibilitatea de a alege ce fel de spațiu de învățare funcționează cel mai bine pentru ei și îi ajută să lucreze în colaborare, să comunice și să se angajeze în gândirea critică [8].

S.J.Lea și coautorii săi [9, p. 321] rezumă o parte din literatura despre învățarea centrată pe elev pentru a include următoarele specificări: axarea pe învățarea activă, mai degrabă decât pasivă; un accent mare pe învățarea și înțelegerea profundă; responsabilitate sporită din partea elevului; un sentiment crescut de autonomie a elevului; o interdependență între profesor și elev; respectul reciproc în cadrul relației dintre elev și profesor; o abordare reflexivă a procesului de predare și învățare atât din partea profesorului, cât și a elevului [Apud 11].

Abordarea centrată se referă, în primul rând, la viziunea constructivistă a învățării și importanța pe care o acordă activității, descoperirii și învățării independente. Teoria cognitivă evidențiază, de asemenea, activitatea, dar într-o formă diferită de cea susținută de constructiviști. Viziunea cognitivă susține ideea că activitatea de învățare este calculată în cap, sau așa cum este descris adesea, „în minte". Viziunea constructivistă a activității este legată mai mult de efectuarea de activități practice, de exemplu, proiecte, postere. Învățarea centrată pe elev are unele conexiuni cu viziunea constructivistă socială, care subliniază activitatea și importanța comunităților de practică/altora în procesul de învățare [*Ibidem*].

O abordare centrată pe elev valorifică învățarea bazată pe probleme, permite o anumită alegere în cadrul unui program de domenii pe care elevii le pot studia. Le permite elevilor să-și stabilească propriile obiective/rezultate de învățare, în funcție de cunoștințele anterioare. Învățarea bazată pe probleme, prin utilizarea problemelor/declanșatorilor, încurajează elevii să-și dezvolte propriile obiective de învățare, completând astfel golurile în cunoștințele sau înțelegerea lor. Acest element de alegere sau control este menționat în multe dintre definițiile învățării centrate pe elev.

În acest context de referință, este indicat să menționăm că o practică în creștere în proiectarea activităților la nivel internațional este analiza rezultatelor învățării, concentrându-se pe ceea ce elevul va fi capabil să facă, mai degrabă decât pe conținutul valorificat de către profesor.

Evaluarea de la egal la egal și autoevaluarea conferă elevului un anumit control și responsabilitate, subliniind un sentiment crescut de autonomie a lui. Contractele de învățare/ contractele negociate sunt obiective stabilite de elev, în funcție de decalajele de învățare ale acestuia, care sunt, la rândul lor, negociate cu profesorul. Contractul poate evidenția, de asemenea, modul în care elevul ar dori să fie evaluat pentru a demonstra că a atins obiectivele. Acest lucru poate stimula posibilitatea de a alege ce să studieze și, în plus, de alegere în ceea ce privește modul în care elevul va fi evaluat. Alegerea este unul dintre termenii cheie în relația elev-profesor [Apud 11].

Cercetările privind învățarea centrată pe elev în se concentrează, în opinia lui J.Trinidad, pe c aspecte ce vizează rolul profesorului, funcția conținutului, responsabilitatea pentru învățare, scopul evaluărilor și raportul de putere. Sunt analizate punctele de vedere ale elevocentrismului limitate la interacțiunea în clasă, fără a problematiza relațiile de putere dintre profesori și elevi. În primul rând, mulți văd rolul profesorului nu atât ca un „ghid pe partea laterală", ci mai mult ca un facilitator și expert, *designer de cunoștințe* [13, p.10].

Aceste roluri suplimentare sunt deosebit de importante în clasele în care elevii au nevoie de mai multe cunoștințe și contribuții, pe care s-ar putea să nu le fi obținut altfel. Elevii recunosc că sunt mai implicați atunci când conținutul este relevant și contextualizat pentru ei și pentru munca lor viitoare. Învățarea pentru ei nu este despre memorare, ci despre dobândirea de competențe și mentalități aplicabile pentru carierele viitoare.

Deși există încă unii profesori care văd conținutul ca pe ceva care trebuie „acoperit și stăpânit", în special pentru cazurile în care absolvenții lor au examene, un număr din ce în ce mai mare de profesori văd conținutul ca oferind abilități pe care elevii le pot folosi în viața personală. Este o distincție importantă faptul că profesorii cred că și ei oferă abilități de gândire critică și integrativă, de rezolvare creativă a problemelor și abilități formative esențiale pentru maturitatea persoanei. Chiar dacă responsabilitatea învățării revine elevului, sarcina de a crea structuri care să faciliteze această responsabilitate revine în continuare profesorului. Trecerea la elevocentrism are nevoie de o schimbare a așteptărilor elevilor cu privire la rolul și participarea lor [*Ibidem,* p.11].

În felul acesta, cercetarea sprijină abordarea „la centru" ca instrument de implicare a elevilor în sarcinile din lumea reală. Sarcinile din lumea reală ocupă întreaga gamă a competențelor necesare. Este important să ne amintim că, deși un proiect se poate baza pe o singură arie curriculară, el trece în toate domeniile tradiționale ale studiilor academice. Există dovezi că, prin elevocentrism, elevii devin cercetători mai buni, rezolvă probleme și sunt gânditori de ordin superior. În plus, elevii ajung instinctiv mai departe atunci când sunt foarte motivați și interesați în subiectul lor de analiză. Motivația este susținută prin probleme și proiecte semnificative din lumea reală [1, p. 42].

**Experiență aferentă elevocentrismului**

În 2014, Centrul Stanford pentru Politica de Oportunități în Educație a publicat studii de caz și a analizat unele licee urbane din California care practică învățarea centrată pe elev. Studiul a constatat că la toate școlile de studiu elevii au depășit majoritatea școlilor tradiționale în ceea ce privește ratele de absolvire, rezultatele elevilor. Învățarea se întâmplă oricând și oriunde: învățarea are loc dincolo de ziua tradițională de școală. Elevii își asumă responsabilitatea în raport cu învățarea lor, sunt implicați în propriul succes și încorporează interesele şi aptitudinile lor în procesul de învăţare. Studiul a constatat că majoritatea școlilor

participante au fost eficiente în personalizarea învățării elevilor, creând un mediu în care aceștia și-au asumat stăpânirea învățării. Profesorii din școlile participante au răspuns în mare măsură că elevocentrismul este promovat prin implicarea mai mare a elevilor și învățarea facilitată, care a fost relevantă pentru ei. Mai departe, un procent mare dintre profesori au susținut că elevii în medii centrate pe elev au explorat programa cu mai multă profunzime și au „păstrat" cunoștințele mai bine decât în cele tradiționale [8].

Reif G., Shultz G., Ellis S. vorbesc despre un șir de caracteristici ale practicilor centrate pe elev și despre unele rezultate. Ei afirmă că principiile de preluare a proprietății sunt cele mai răspândite, iar practicile de învățare oricând/ oriunde sunt în urmă față de celelalte principii ale centrării pe elev. Profesorii se confruntă cu o serie de provocări în implementarea abordărilor în cadrul acestui principiu și unele școli par să nu realizeze întregul potențial al unor astfel de practici Investigațiile lor demonstrează că adoptarea învățării bazate pe competențe este mai dificilă decât implementarea altor principii. Vorbind despre caracterul personalizat al învățării, cercetătorii arată că profesorii au raportat că au reușit cu puține obstacole să integreze implicarea elevilor în programa lor. În mare parte, profesorii se axau pe faptul ca să ofere elevilor posibilitatea de a alege dintr-o serie de dimensiuni (de exemplu, subiecte de cercetare, produse de lucru), promovând implicarea elevilor în învățare. Predarea diferențiată, inclusiv ritmul individualizat, o gamă largă de sarcini independente și o serie de persoane și servicii de sprijin au fost văzute ca un mijloc de a ajuta elevii să-și realizeze potențialul [12].

Investigațiile demonstrează mai puține cazuri de învățare oricând și oriunde comparativ cu ceilalți indicatori ai elevocentrimului. Există numeroase bariere în calea experiențelor oricând și oriunde, cum ar fi stabilirea parteneriatelor comunitare, transport și buget etc.

Mulți intervievați au spus că predarea într-un mediu centrat pe elev impune personalului să se familiarizeze cu noile practici de instruire și să reconceapă rolul lor de profesori. O opinie comună în rândul profesorilor din școlile studiate a fost aceea că instruirea în mediul centrat pe elev necesită mai multă planificare și pregătire decât predarea într-un cadru pedagogic tradiţional. De asemenea, profesorii investesc mai multă energie în crearea de rubrici pentru evaluări, căutând modalități inovatoare pentru a promova proprietatea elevilor, găsirea de resurse autentice și realizarea conexiunii cu partenerii comunitari, astfel încât elevii să-și poată extinde învățarea dincolo de pereții școlii [*Ibidem*].

Abordarea centrării pe copil este implementată cu succes încă de la nivelul preșcolar, folosind abordarea Reggio Emilia. Reggio Emiglia este o abordare de învățare bazată pe proiecte care a început în nordul Italiei. Este o instituție centrată pe copil, în care copiii sunt încurajați să-și dezvolte curiozitatea naturală, să descopere prin experiențe care sunt atent documentate. Copiii învață prin colaborare și folosesc abilități de gândire critică în timp ce se angajează în proiecte. În special, preșcolarii sunt încurajați prin explorare, investigații și experimentări. Acesta este punctul de plecare cspre dezvoltarea plăcerii copiilor de a învăța, alimentându-le curiozitatea naturală. Începutul centrării ia naștere atunci când elevii învață într-un mediu social, lucrează mână în mână cu profesorii lor pentru a descoperi idei. Implementarea acestei abordări cât mai devreme duce la un mai mare succes, deoarece perfecționează abilitățile esențiale necesare pentru secolul XXI. Cu cât începem mai devreme să implementăm această abordare, cu atât copiii sunt mai competenți în procesele elevocentrismului [1, p. 43].

**Aspecte deficitare privind elevocentrismul**

Elevocentrismul, în pofida popularității învățării cenrate pe elev, nu este lipsit de dificultăți, principala fiind concentrarea acestuia pe individualitatea elevului. În plus, există

unele dificultăți în implementarea sa, adică resursele necesare pentru a-l implementa. Astfel, se subliniază faptul că dacă fiecare copil este unic și fiecare necesită o abordare pedagogică specifică, adecvată pentru el, construcția unei pedagogii care să cuprindă toate principiile generale ale predării devine deficitară.

Conceptul de a fi un elev independent care își alege propriul traseu de învățare poate, de fapt, să scoată o parte din sociabilitate din procesul de învățare, dacă nu se acordă atenție sublinierii importanței colegilor.

O altă preocupare cu privire la învățarea centrată pe elev este faptul că elevii care apreciază sau au experimentat abordări mai concentrate pe profesor, pot respinge abordarea centrată pe elev ca fiind dificilă sau nefiind în sarcina lor. În elevocentrism elevii trec de la o viziune dualistă conform căreia cunoașterea este corectă sau greșită la o viziune relativistă, conform căreia toate răspunsurile sunt la fel de valabile [Apud 11].

Elevocentrismul este privit și redus uneori la practici eficiente în clasă, care au puțin de-a face cu mai multe aspecte fundamentale ale relației profesor-elev și cu multiplele posibilități de învățare.

Se poate argumenta că învățarea centrată pe elev este înțeleasă ca o creare de activități captivante, predarea abilităților relevante și existența unor elevi motivați. Cu toate acestea, se gândește mai puțin la filosofia din spatele ei. Elevocentrismul nu poate fi redus la un set de tehnici, ci ar trebui să pună la îndoială modul în care atât profesorii, cât și elevii înțeleg relația lor în procesul de învățare. Acest lucru este deosebit de important în situațiile în care elevii au nevoie atât de gândire independentă, cât și de îndrumare de experți, activități care le pot permite să construiască cunoștințe pe cont propriu [13, p.11].

În acest context, putem oferi un punct de vedere care nu propune un mod sau un program specific pe care școlile ar trebui să-l folosească pentru a realiza elevocentrismul, deoarece s-au afirmat mai multe programe, tactici și strategii pe care profesorii le pot folosi pe măsură ce decid cum să implementeze cel mai bine învățarea centrată pe elev. Noi oferit o privire de ansamblu asupra specificului elevocentrismului, precum și o revizuire a cercetărilor care a examinat învățarea centrată pe elev în ansamblu. Ne-am propus să oferim o anume viziune asupra diferitelor opinii prin care este definită învățarea centrată pe elev și să sugerăm câteva moduri prin care elevocentrismul poate fi utilizat ca principiu organizator al practicilor de predare și învățare și poate fi explorată eficacitatea învățării centrate pe elev.

**Concluzii**

1. Dacă reieșim din ideea unicității fiecărui elev, elevul fiind „locul” de intersecție al tuturor acțiunilor profesorului, atunci este foarte imporatnt să coordonăm activitatea la clasă astfel, ca, indiferent de multitudinea de „centre”, să fie găsită zona cea mai potrivită pentru acțiunea profesorului.
2. Abordarea „la centru”, elevocentrismul, poate eficientiza învățarea doar în cazul când elevul se află în „stare de echilibru”, adică de armonie, acord, concordanță a gândirii, acțiunii, rezultatului.
3. Elevocentrismul, reunind premisele funcționalității, în calitate de mijloc al cunoașterii într-o actualizare educațională a sa, reclamă faptul ca profesorul să acționeze în baza unui „sistem de forțe” sau vectori adiționali: satisfacerea nevoilor personale, individualizarea, personalizarea, unicitatea elevului, transferul puterii de la profesor la elev, rolul de designer de cunoștințe al profesorului, autonomia și responsabilizarea elevilor în învățare, alegeri făcute de elev, învățarea ca proprietate a elevului, învățarea oriunde și oricând.

**BIBLIOGRAPHY**


1. ARMAN, M. S. (2018). Student-centered approach to teaching: It takes two to tango. În: The Ahfad Journal, 2018, vol.35, nr. 2, pp.64–71. ISSN 0255-4070.
2. BELL, St. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. În: The Clearing House, 2010, nr. 2, pp.39-43. ISSN 0009-8655.
3. BRANDES, D., GINNIS, P. A Guide to Student Centred Learning. Ed. Nelson Thornes, 1996. 275 p. ISBN 978-074-8719-945.
4. GIBBS, G. Assessing Student Centred Courses. Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development,1995. 152 p. ISBN 978-18735-7639-7.
5. GOLDRICK, M. Effectiv Learning Support in Higher Education: My living Theory of student-centred learning support in National College of Ireland, DCU, 2010. 301 p. Disponibil: https://doras.dcu.ie/15692/1/Effective_Learning_Support_in_Higher_Education_by_Michael_Goldrick.pdf
6. HALL, J., SAUNDERS, P. Adopting a student-centred approach to management of learning. În C. Bell, M. Bowden, and A. Trott (Eds.). Implementing Flexible Learning. London: Routledge, 1996. ISBN 978-131504-1797.
7. HARJU, A., AKERBLOM, A. Colliding collaboration in student-centred learning in higher education. În: Studies in Higher Education, 2017, vol.42, nr.8, pp.1532–1544. ISSN 0307-5079.
8. KAIN, D. J. Teacher-Centered versus Student-Centered: Balancing Constraint and Theory in the Composition Classroom. Pedagogy. Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition and Culture, 2003, vol.3, nr.1, pp.104–108. ISSN 1531-4200.
9. KAPUT, K. Evidence for Student-Centered Learning. 2018. Disponibil: https://www.educationevolving.org/files/Evidence-for-Student-Centered-Learning.pdf
10. LEA, S.J., STEPHENSON, D.,TROY J. Higher Education Students' Attitudes to Student. Centred Learning: Beyond 'educational bulimia'. În: Studies in Higher Education, 2003, vol. 28, nr.3, pp.321–334. ISSN 0307-5079.
11. MASCOLO, M. Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. Pedagogy and the Human Sciences, 2009, vol.1, nr.1, pp. 3–27. ISSN 1941-7934.
12. O'NEILL, G., McMAHON, T. Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? În: Emerging issues in the practice of university learning and teaching. Dublin: All Ireland Society for Higher Education. In: Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching. G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin (Eds). AISHE, 2005, pp.30-39.
13. REIF, G., SHULTZ, G., ELLIS, S.. A Qualitative Study of Student-Centered Learning Practices in New England High Schools. Boston, MA: Nellie Mae Education Foundation and the University of Massachusetts Donahue Institute. 2016. Disponibil: https://issuelab.org/resources/25815/25815.pdf
14. TRINIDAD, J. E. Understanding student-centred learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. În: Journal of Further and Higher Education, 2019, vol.44, nr.2, pp.1-11. ISSN 0309-877X.

15. WEIMER, M.. Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. San Francisco: CA: JosseyBass, 2002. 245 p. ISBN 0-7879-5646-5.
16. WOLFE, R., STEINBERG, A., HOFFMAN N. Anytime, Anywhere: Student-Centered Learning for Schools and Teachers. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013, 232 p. ISBN 978-1-61250-570-1.
17. WRIGHT, G. B. Student-Centered Learning in Higher Education. În: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 2011, vol. 23, nr.1, pp. 92–97. ISBN 1812-9129.