



MINISTERUL EDUCAȚIEI



ROSE
Romania Secondary Education Project



UNITATEA DE MANAGEMENT AL PROIECTELOR CU FINANȚARE EXTERNĂ

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

GHID PENTRU LICEE

MARIA KOVACS

WWW.ROSE-EDU.RO

ROMÂNIA

MINISTERUL EDUCAȚIEI

UNITATEA DE MANAGEMENT AL PROIECTELOR CU FINANȚARE EXTERNĂ

Proiectul privind Învățământul Secundar/Romania Secondary Education Project – ROSE

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

- GHID pentru LICEE -

Maria Kovacs

București, 2020

Prezenta lucrare a fost elaborată în cadrul Proiectului privind Învățământul Secundar /
Romania Secondary Education Project – ROSE

Finanțat de Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare
prin Acordul de împrumut nr. 8481-RO

Sub coordonarea: Liliana Preoteasa, director UMPFE

Educație incluzivă. Ghid pentru licee

Maria Kovacs

București

ISBN: 978-973-0-31897-5

Recenzie științifică:

Prof. univ. dr. Cătălina Ulrich Hygum, Universitatea din București

Prof. Gabriela Droc, inspector, Ministerul Educației și Cercetării

București, 2020

Editare / Tehnoredactare:

S.C. Advans Print & Promo S.R.L.

© 2020 Ministerul Educației, Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă.
Toate drepturile rezervate

Maria Kovacs este profesor și formator, cu o bogată experiență în domeniul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, acumulată în cursul a treizeci de ani de activitate în România, dar și în alte țări din Europa, Africa și Asia. Domeniile sale de interes includ dezvoltarea competențelor de citit-scris ca premisă a incluziunii sociale și a gândirii critice și școala incluzivă unde toți progresează în învățare.

”Prin structura propusă, Ghidul clarifică atât **cui** se adresează, dar, totodată, **cum** se utilizează în beneficiul învățării eficiente și, totodată, în vederea creșterii gradului de incluziune la nivel liceal. Astfel, profesorii sunt încurajați să parcurgă veritabile procese de dezvoltare profesională, să inspire dezbateri, să aplice metode și strategii de lucru etc., prin abordarea de tip cercetare – acțiune.

[...] Acest ghid își propune să ilustreze faptul că toți profesorii pot să contribuie la schimbarea culturii școlii în care își desfășoară activitatea, astfel încât incluziunea să fie un concept operaționalizat, la îndemâna fiecăruia și a colectivelor de profesori.”

*Gabriela Droc – inspector,
Ministerul Educației și Cercetării*

”Cititorii regăsesc, în mod recurent, mesajul principal, care reflectă pilonul ideatic al ghidului: **Liceele să aiba ca obiectiv învățarea**, asociat cu ideea că **Incluziunea este o călătorie, nu o destinație**. Accentul pus pe învățare personalizată, pe convingeri motivaționale favorabile, pe evaluarea pentru învățare, pe valorificarea experiențelor de viață ale elevilor și pe resursele comunității reflectă nevoia profesorilor de a realiza schimbarea necesară în contextul centrării pe competențe. Profesorii găsesc numeroase elemente care să îi inspire să faciliteze experiențe de învățare atractive, relevante și semnificative pentru liceeni, reducând astfel probabilitatea părăsirii timpurii a școlii datorată lipsei interesului pentru învățare.”

*Cătălina Ulrich Hygum – profesor universitar,
Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București*

CUPRINS

INTRODUCERE	6
Context: Proiectul ROSE	6
Focalizare pe învățare și echitate	7
Cui se adresează ghidul?	8
Cum este structurat ghidul?	9
Cum se folosește ghidul?	10
GLOSAR	12
CAP. I. PRINCIPII ȘI POLITICI DE PROMOVARE A EDUCAȚIEI INCLUZIVE	14
Activitatea I.1	14
I.1. Strategia Națiunilor Unite pentru dezvoltare până în 2030	14
I.2. Strategia educațională a Băncii Mondiale pentru perioada 2011-2020	15
I.3. Strategia Europa 2020	15
I.4. Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România	16
I.5. Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei 2015-2020	17
I.6. Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020	17
I.7. Strategia națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități”, 2016-2020	18
Activitatea I.2	19
Activitatea I.3	20
CAP. II. ȘCOALA INCLUZIVĂ	21
II.1. Ce este o școală incluzivă?	21
Activitatea II.1	22
II.2. Cultura școlii: incluziunea ca valoare asumată	23
Activitatea II.2.1	23
Activitatea II.2.2	24
II.3. Cine întâmpină bariere? Ce fel de bariere?	24
Activitatea II.3.1	24
Activitatea II.3.2	26
II.4. Leadership distribuit pentru echitate și învățare	27
Activitatea II.4.1	27
Activitatea II.4.2	29
II.5. Incluziunea ca proces. Un model de abordare a schimbării prin dialog	30
Activitatea II.5.1	30
Modelul Schimbării prin Dialog (MSD)	30
Activitatea II.5.2	33
II.6. Un instrument de autoanaliză și autoevaluare a școlii din perspectiva incluziunii	34
Activitatea II.6.1	34
Indicatori ai incluziunii sociale	35
Activitatea II.6.2	36
II.7. Procese participative specifice școlii incluzive	37
Activitatea II.7.1	37
Recomandări practice pentru derularea participativă a autoevaluării școlii incluzive	37
Activitatea II.7.2	40
Recomandări practice pentru proiectarea participativă a dezvoltării incluziunii în liceu	40
Recomandări practice pentru implementarea participativă a dezvoltării incluziunii în liceu	42
Activitatea II.7.3	43
CAP. III. FACILITAREA ÎNVĂȚĂRII ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ	44
Activitatea III.1	45
Activitatea III.2	45
III.1. Motivația pentru învățare	45

Activitatea III.1.1	46
Opt principii ale motivației pentru învățare și relevanța lor pentru activitatea profesorilor	46
Activitatea III.1.2	52
Activitatea III.1.3	53
Grilă de analiză a potențialului motivațional al lecției	53
III.2. Evaluarea formativă și personalizarea învățării	54
Activitatea III.2.1	54
Ce este evaluarea formativă?	54
Activitatea III.2.2	56
Activitatea III.2.3	56
Întrebările în contextul evaluării formative	57
Feedback-ul în evaluarea formativă	58
Autoevaluarea și interevaluarea	59
Ce fel de strategii de predare-învățare să folosim?	60
Activitatea III.2.4	61
III.3. Învățarea prin cooperare în școala incluzivă	61
Activitatea III.3.1	61
Ce este învățarea prin cooperare?	61
Activitatea III.3.2	63
III.4. Dezvoltarea competențelor de învățare	63
Activitatea III.4.1	64
Activitatea III.4.2	64
Metacogniția și dezvoltarea competențelor de învățare	65
Activitatea III.4.3	67
III.5. Dezvoltarea competențelor de învățare la literatură română. Studiu de caz	68
ANEXE	71
Anexa 1. Autoevaluare și plan de dezvoltare pentru leadership distribuit	71
Anexa 2. Autoevaluarea practicilor de prevenire a absenteismului și a părăsirii timpurii a școlii într-o cultură incluzivă	74
Anexa 3. Formular de înregistrare a punctajului în autoevaluarea liceului din perspectiva incluziunii sociale	78
Anexa 4. Cum putem cunoaște convingerile elevilor despre motivația lor de a învăța la disciplina noastră? ..	79
Anexa 5. Modelul Frayer utilizat pentru analiza conceptelor	80
Anexa 6. Un instrument de auto- și interevaluare a abilităților de participare activă la dezbateri	81
Anexa 7. Ghidul de anticipare	83
Anexa 8. Știu - Vreau să știu - Am învățat	85
Anexa 9. Matricea investigației în comun	86
Anexa 10. Ghid interactiv de lectură în grup	87
Anexa 11. Idei simple pentru învățarea prin cooperare	89
11.1. Întâlnirea de la ora	89
11.2. Creioanele la mijloc	90
11.3. Notițe în pereche	90
11.4. Notă importantă	90
11.5. Mesaj pentru colegul absent	90
Anexa 12. Instrumente de monitorizare și evaluare a abilităților de cooperare	91
Anexa 13. O explicare a competenței de a învăța	93
Anexa 14. Harta definiției conceptului	94
Anexa 15. Exemplificarea ciorchinului	94
Anexa 16. Jurnalul de învățare	95
Anexa 17. Întrebări de reflecție	95
Anexa 18. Listă de verificare pentru monitorizarea comportamentelor de cititor	97
BIBLIOGRAFIE	98

INTRODUCERE

Context: Proiectul ROSE

Contextul în care s-a realizat prezentul ghid este definit de implementarea **Proiectului privind Învățământul Secundar** (Romania Secondary Education Project – ROSE), o concretizare a Programului Național *Sprijin la bacalaureat, acces la facultate*, prin care Ministerul Educației și Cercetării urmărește **reducerea ratei de părăsire timpurie a școlii, creșterea gradului de participare la activități de învățare pe tot parcursul vieții și îmbunătățirea oportunităților de accesare a învățământului terțiar pentru populația României.**

Proiectul privind Învățământul Secundar se implementează în perioada 2015-2022 cu fonduri pe care Guvernul României le-a împrumutat de la Banca Internațională de Reconstrucție și Dezvoltare (Banca Mondială). ROSE își propune, ca obiectiv de dezvoltare, îmbunătățirea tranziției tinerilor de la liceu la învățământul terțiar și creșterea gradului de retenție în primul an de studii universitare. Proiectul este structurat pe trei componente, dintre care *Componenta 1: Intervenții sistemice și la nivelul liceelor*, *Subcomponenta 1.1. Intervenții la nivelul liceelor* își propune reducerea ratei de abandon școlar în licee, creșterea ratei de absolvire și îmbunătățirea performanței la examenul de bacalaureat. În cadrul acestei subcomponente se realizează o serie de instrumente de facilitare a implementării activităților pedagogice în liceele beneficiare, printre care și ghidul de față. În aceeași subcomponentă, aproximativ 80% dintre liceele din România beneficiază de granturi prin care se urmărește îmbunătățirea calității serviciilor educaționale furnizate și, implicit, creșterea ratei de tranziție a tinerilor către învățământul terțiar.

De ce este nevoie de proiectul ROSE? Conform celor mai recente date disponibile referitoare la rata de părăsire timpurie a școlii, publicate în baza de date Eurostat, în 2016, în România, rata de părăsire timpurie a școlii (PTȘ) a fost de 18,5%; acesta a înregistrat o scădere de la 19,1% în anul precedent, însă a fost în creștere față de 2011 (18,1%) când, în contextul Strategiei Europa 2020, România și-a asumat să reducă acest indicator la 11,3% până în 2020, în condițiile în care Uniunea Europeană își propune ca țintă o rată de PTȘ sub 10%. Rata PTȘ este definită ca procentul tinerilor cu vârste cuprinse între 18-24 de ani care au finalizat cel mult învățământul secundar inferior (echivalentul clasei a opta) și care nu urmau nicio formă de școlarizare sau de formare profesională în ultimele patru săptămâni care au precedat ancheta pentru colectarea datelor statistice.¹

PTȘ predomină în rândul grupurilor vulnerabile: tinerii din mediul rural, cei din familii cu venituri modeste, cei de etnie romă sau de alte etnii minoritare etc. Acest fenomen induce efecte sociale și economice semnificative: cei care părăsesc școala prematur se confruntă cu dificultăți în a găsi un loc de muncă și/sau de a-și asigura un venit decent, în România fiind larg răspândit fenomenul sărăciei, inclusiv în rândul persoanelor care au un loc de muncă. Estimările legate de competențele necesare pe piața europeană a forței de muncă arată că în viitorul apropiat doar unul din 10 locuri de muncă va putea fi accesat de către persoane care au părăsit școala timpuriu.

Ghidul de față dorește să contribuie la atingerea rezultatelor scontate ale proiectului ROSE care vizează schimbarea dinamicii organizaționale a liceelor (comunicarea pe orizontală și pe verticală între actorii relevanți: elevi, cadre didactice, părinți, directori, reprezentanți ai comunității etc.), *îmbunătățirea proceselor de facilitare a învățării și asigurarea accesului elevilor din grupurile vulnerabile la învățare de calitate.*

¹ European Commission (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving

Focalizare pe învățare și echitate

Ghidul de față este menit să sprijine actorii educaționali din licee – cu precădere persoanele din echipa de management a școlii și profesorii, în special echipele proiectelor care beneficiază de finanțare din proiectul ROSE – în demersurile strategice de îmbunătățire a calității serviciilor educaționale și a experiențelor de învățare oferite fiecărui licean și de realizare a educației incluzive. Rolul principal al ghidului este să contribuie la transpunerea în realitate a mesajului: **învățarea, ca proces și ca rezultat, contează în mod egal în cazul fiecărui licean.**

Dorim să subliniem încă din această parte introductivă utilizarea termenului „învățare”, ca proces și ca rezultat, deoarece considerăm că aceasta contează mult mai mult din perspectiva dezvoltării personale a fiecăruia, precum și a progresului economic și social al unei comunități, decât educația, măsurată cel mai frecvent în numărul anilor petrecuți la școală care pot fi dovediți cu documente oficiale, certificate, diplome etc. Considerăm că, pe lângă creșterea unor indicatori precum rata de promovare a claselor terminale de liceu, a examenului de bacalaureat sau rata de tranziție spre și de retenție în învățământul terțiar, respectiv reducerea ratei de părăsire timpurie a școlii, liceele care beneficiază de sprijin în cadrul proiectului ROSE trebuie să aibă ca obiectiv, înainte de toate, **învățarea**. Focalizarea pe învățare presupune mutarea accentului de pe ceea ce li se oferă elevilor la achizițiile lor. Achiziția – elementul intern al învățării – este mai mult decât un proces cognitiv, implicând atitudinile individului care învață cu privire la conținutul procesului de învățare, influențate de interesele personale, care duc la mobilizarea (sau nu) a energiei psihice necesare pentru a învăța (Ulrich, 2016).

Calitatea învățării, rezultatele învățării, progresul în procesul de învățare – și implicit *calitatea actului de facilitare a învățării* – vor da măsura sustenabilității rezultatelor proiectului în fiecare liceu. Ca atare, nu este suficient să depunem eforturi pentru a menține pur și simplu elevii și tinerii în sistemul de învățământ: economia noastră nu va crește, România nu va fi o țară mai prosperă dacă în spatele procentelor mai favorabile de promovare a examenului de bacalaureat, respectiv de participare la învățământul superior se vor afla persoane cu aceleași competențe – cunoștințe, abilități și valori – ca în prezent. În consecință, este nevoie de dezvoltarea competențelor cheie², de echiparea elevilor pentru a învăța autonom pe toată durata vieții, pentru a face față schimbărilor rapide la nivel mondial pe care cu greu le putem anticipa, inclusiv pe piața muncii, unde – conform previziunilor organizației *Institute for the Future*³ – 85% dintre ocupațiile pe care le vor avea oamenii în 2030 nu au fost încă inventate. Acest lucru ne arată clar că a ști să învățăm, a avea atitudinea favorabilă învățării și disponibilitatea de a învăța vor fi mult mai valoroase decât ceea ce știm deja.

Creșterea calității învățării poate fi realizată doar prin concentrarea eforturilor tuturor celor implicați în procesul de învățământ în beneficiul progresului fiecărui elev. Astfel, eforturile depuse de factorii interesați trebuie să vizeze atingerea, în condițiile cerințelor actuale, a potențialului maxim al fiecărui elev pentru a-și asigura bunăstarea – și starea de bine – proprie și a comunității din care face parte. Pentru profesorii preocupați de modul în care să îi sprijine pe elevi să își îndeplinească potențialul, să învețe, Cătălina Ulrich (2016)⁴ recomandă un prim pas simplu: schimbarea ordinii întrebărilor pe care, ca profesori, le adresăm: prima dată ar trebui să ne întrebăm *cine sunt elevii*, abia după aceea *ce știu ei*.

Strategiile actuale ale Băncii Mondiale care vizează sectorul educațional accentuează și ele învățarea (*a se vedea Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Education Sector Strategy 2020*).⁵

² <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

³ <http://www.iftf.org/future-now/article-detail/realizing-2030-dell-technologies-research-explores-the-next-era-of-human-machine-partnerships/> (accesat 21.12.2017)

⁴ Ulrich, C. (2016). Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori, Polirom, Iași, p. 75

⁵ <http://documents.worldbank.org/curated/en/685531468337836407/Learning-for-all-investing-in-peoples-knowledge-and-skills-to-promote-development-World-Bank-Group-education-strategy-2020-executive-summary> (accesat 21.12.2017)

Sintagma „învățare pentru toți” din titlul documentului mai sus numit subliniază faptul că este necesar să ne asumăm responsabilitatea pentru ca toți copiii și tinerii, nu doar cei mai privilegiați sau cei mai capabili, să învețe – și nu doar să fie prezenți la școală – pentru a-și atinge potențialul maxim, pentru a dobândi acele cunoștințe și abilități de care au nevoie pentru o viață sănătoasă, productivă, inclusiv pentru a-și găsi locul optim pe piața muncii. În strategia Băncii Mondiale, se evidențiază faptul că rezultatele evaluărilor internaționale care măsoară performanța elevilor (de tipul PISA – Programme for International Student Assessment – și TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study) prezic mult mai fidel rata creșterii economice a unei țări decât nivelul mediu al școlarizării în țara respectivă. Un alt aspect remarcabil este că unul dintre cei trei piloni pe care se bazează strategia *Învățare pentru Toți* este: să investim pentru toți (ceilalți doi piloni fiind: *să investim din timp și să investim inteligent*.)

De ce este nevoie să acordăm incluziunii o atenție specială, în acest context? Găsim argumentul principal în Legea Educației Naționale, în care primul principiu enunțat este cel al echității - în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare (LEN, 2011, Art.3, lit. a). Este esențial să înțelegem că accesul la școală, în clădirea școlii, în sala de clasă nu este egal cu accesul la învățare. Sistemul de învățământ are așadar responsabilitatea să asigure condiții optime pentru învățare, pentru progresul fiecărui elev, indiferent de unde pornește acesta în momentul în care intră în școală. În *Ordin cadru privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar nr. 6134/2016*, Articolul 1 specifică: „Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice își propune ca politică educațională asigurarea echității în educație, în ceea ce privește accesul egal la toate formele de învățământ, dar și în ceea ce privește calitatea educației pentru toți copiii, fără nicio discriminare generată de originea etnică sau de limba maternă, dizabilitate și/sau cerințe educaționale speciale, statutul socio-economic al familiilor, mediul de rezidență sau performanțele școlare ale beneficiarilor primari ai educației.”

De asemenea, există argumente foarte convingătoare de natură economică. Să ne gândim la una dintre categoriile de elevi dezavantajați – elevii de etnie romă – cu risc ridicat de părăsire timpurie a școlii, fenomen amplu documentat în diverse publicații, în ultimele decenii. Conform informațiilor furnizate de Comisia Europeană (2015)⁶, incluziunea elevilor de etnie romă este o investiție socială vitală cu beneficii pentru întreaga societate, ținând cont de procentul în creștere al persoanelor de etnie romă pe piața muncii din România, unde una din cinci persoane nou intrate în câmpul muncii aparține acestei etnii. Calitatea forței de muncă din economia noastră depinde de calitatea învățării și a facilitării învățării pe care o asigurăm tuturor elevilor din sistemul de învățământ.

Cui se adresează ghidul?

Ghidul vine în sprijinul unor intervenții pe două paliere: a) *cel instituțional*, al școlii, al managementului și leadershipului, fără de care acțiunile proiectelor ROSE riscă să rămână punctuale, să nu se înrădăcineze în cultura școlii și, ca urmare, să fie abandonate după încheierea proiectului, fără a produce efecte pe termen lung prin rezultate sustenabile; b) *cel al clasei*, unde vizăm intervenții atât în dinamica relațiilor interpersonale, elevi-elevi și elevi-profesor, cât și în procesele de predare-învățare și evaluare, cu accentuarea evaluării pentru învățare, o schimbare absolut necesară în contextul centrării pe competențe.⁷

⁶ European Commission (2015). EU Justice, Consumers and Gender Equality contributing to an attractive environment for businesses and investors, strengthening competitiveness and fostering social inclusion. Factsheet. ec.europa.eu/newsroom/document.cfm?doc_id=44937 (accesat 21.12.2017)

⁷ Institutul de Științe ale Educației: Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național. Document de politici educaționale, Versiune de lucru, mai 2016, p. 36, <http://www.ise.ro/repere-pentru-proiectarea-si-actualizarea-curriculumului-national> (accesat 22.12.2017)

Ghidul de față se adresează actorilor principali cu responsabilități privind facilitarea învățării de calitate în rândul tuturor elevilor – managementul școlii, cadrele didactice, dar și inspectorii școlari. Ne referim, în special, la persoanele responsabile de implementarea proiectelor ROSE în cadrul liceelor beneficiare. Unele părți ale ghidului – mai ales primele două capitole – pot prezenta interes și pentru membrii consiliilor de administrație care nu sunt cadre didactice, respectiv pentru persoane sau grupuri din comunitatea școlii: comitetul de părinți, consiliul elevilor, reprezentanți ai autorităților publice locale, mai ales cei care fac parte din consiliul de administrație a liceului, ai organizațiilor neguvernamentale care intervin în domeniul învățământului secundar superior etc.

Cu toate că, de cele mai multe ori, sintagma „educație incluzivă” ne duce cu gândul la elevii cu cerințe educaționale speciale (inclusiv la elevii cu anumite dizabilități sau tulburări de învățare ori de altă natură, care de regulă necesită asistență medicală, socială, educațională complexă etc.), acest ghid nu va fi util acelor cadre didactice care caută soluții foarte specifice pentru a sprijini progresul elevilor cu dizabilități sau tulburări de învățare. Însă Ghidul oferă instrumente și propune demersuri pentru crearea contextelor favorabile, la nivel instituțional, de identificare și abordare a tuturor barierelor în calea învățării și încurajează reflecția și aplecarea actorilor educaționali spre colaborare pentru a găsi cele mai potrivite soluții pentru a înlătura barierele din calea accesului la învățare al fiecărui elev.

În condițiile conceptualizării incluziunii școlare în termenii asigurării prezenței, participării active și succesului școlar, adresându-se liceelor și venind în sprijinul acelor elevi care sunt deja prezenți în sistemul de învățământ, ghidul oferă sugestii cu precădere pentru ultimele două aspecte: participarea activă în procesul de învățare și succesul școlar manifestat prin rezultatele învățării. Așadar, se subînțelege că asigurarea prezenței fizice a elevilor se va realiza prin intervenții de sprijin administrativ și de suport social, dar, mai ales, prin oferirea unor experiențe de învățare atractive, relevante și semnificative pentru liceeni, reducând astfel probabilitatea părăsirii timpurii a școlii datorată lipsei interesului pentru învățare.

Cum este structurat ghidul?

Introducerea este urmată de un glosar al termenilor cheie din sfera educației incluzive. Pe mai departe, ghidul este structurat în trei capitole.

Capitolul 1: Principii și politici de promovare a educației incluzive face o trecere în revistă a fundamentelor teoretice privind educația incluzivă și a cadrului normativ la nivel global, european și național. Această secțiune oferă răspuns la întrebări precum: de ce educație incluzivă, care sunt documentele cheie, strategiile care reliefează politicile incluzive, ce acțiuni figurează pe agendele diferitelor instituții relevante, ce mesaje cheie conțin aceste documente și ce relevanță au ele pentru liceele din România?

Capitolul 2: Școala incluzivă se focalizează pe dezvoltarea unei culturi și a unor practici incluzive în liceu. Mesajele esențiale pe care le conține acest capitol sunt: incluziunea este un proces continuu de căutare a celor mai potrivite moduri de a lua în calcul diversitatea elevilor, a intereselor și a nevoilor lor de învățare; incluziunea presupune identificarea atentă și îndepărtarea diferitelor tipuri de bariere care împiedică unele grupuri de elevi să beneficieze la maximum de oferta educațională a școlii; incluziunea urmărește prezența, participarea activă și succesul școlar al fiecărui elev. Fiecare subcapitol conține o secțiune de prezentare a unor idei sau a unor concepte esențiale, urmată de activități care ghidează utilizatorii spre adoptarea practicilor descrise.

Capitolul 3: Facilitarea învățării în școala incluzivă se adresează cu precădere cadrelor didactice și se concentrează pe practicile din sala de clasă, specifice proceselor de proiectare a învățării, de facilitare a învățării și de evaluare formativă. La fel ca în capitolul precedent, subcapitolele conțin o

scurtă prezentare de natură teoretică, cel puțin câte o exemplificare sau o aplicație a teoriei sau a strategiilor prezentate, activități de învățare propuse la nivelul învățământului liceal, precum și întrebări care să ghideze practica și reflecția profesorilor. Acest capitol, care este deosebit de relevant pentru sprijinirea proceselor de învățare ale elevilor, inclusiv în condițiile pregătirii lor pentru examenul de bacalaureat, conține și un scurt studiu de caz.

Anexele conțin instrumente de lucru pentru managementul școlii și/sau pentru profesori, fișe de lucru propuse, structuri tabelare etc. care pot fi fotocopiate și utilizate direct sau care pot fi adaptate la contextul specific al fiecărui liceu sau al fiecărei discipline de studiu.

Cum se folosește ghidul?

Ghidul de față își propune să fie un material care inspiră utilizatorii, în care aceștia pot găsi ajutor pentru proiectarea activităților de zi cu zi de la școală și pentru a reflecta asupra unor procese și asupra rezultatelor lor. El nu este menit să fie lecturat ca o carte, din scoartă în scoartă; după ce structura și conținutul au fost „parcurse” și înțelese în linii mari, el ar trebui utilizat atunci când liceul este pregătit să se angajeze într-un demers de creștere a nivelului de incluziune, când liderii acestui proces caută un model de acțiune pentru propria școală sau un model de structurare a discuțiilor între factorii implicați, pentru transpunerea educației incluzive în realitatea cotidiană.

De aceea, pentru parcurgerea optimă a celor trei capitole, vă recomandăm să constituiți grupuri de lucru (tematice); dacă e nevoie, ele pot desfășura întâlniri la intervale regulate (de exemplu, o dată pe lună) care durează relativ puțin (aproximativ o oră sau o oră și jumătate), în care participanții parcurg activitățile propuse, reflectează asupra relevanței idelor prezentate pentru propriul liceu și concep împreună modul în care își pot adapta demersurile pentru a pune în aplicare ideile relevante desprinse din aceste procese de învățare prin cooperare. Este nevoie ca aceste grupuri să aibă un mandat clar al misiunii lor, iar întâlnirile lor să aibă o finalitate agreată.

Pentru parcurgerea **Capitolului 1**, propunem ca grupul să includă toți membrii Consiliului de Administrație, reprezentanți ai elevilor, ai părinților, inclusiv ai celor din medii vulnerabile și, dacă e posibil, persoane din comunitatea mai largă a școlii: reprezentanți ai inspectoratului școlar, ai serviciilor de asistență socială și medicală din localitate, ai unor organizații neguvernamentale partenere ale școlii, ai organizațiilor care reprezintă minoritatea romă, ai angajatorilor etc. – în esență, persoane care ar putea avea o contribuție la creionarea strategiei de dezvoltare a liceului.

Pentru parcurgerea **Capitolului 2**, constituiți un grup de lucru mixt care își asumă sarcina de a conduce procesul de dezvoltare a școlii ca școală incluzivă, de a elabora planuri de acțiune prin care să se implementeze strategia liceului. Acest grup ar trebui să aibă un nucleu de bază eterogen, constituit din 10-15 persoane (persoane din echipa de management a școlii, din echipa de implementare a proiectului ROSE, din rândul elevilor, al părinților, al autorităților publice locale, al instituțiilor, al diverselor organizații și al agenților economici din comunitate care colaborează sau ar fi de dorit să colaboreze strâns cu liceul vostru). Acest nucleu de bază va participa la fiecare întâlnire, calendarul întâlnirilor fiind stabilit și în funcție de disponibilitatea lor. De asemenea, acest grup ar trebui să aibă acces la mai multe persoane din diferitele categorii reprezentate – profesori, elevi, părinți, alți factori interesați din comunitatea școlii, inclusiv reprezentanții etnicilor romi – cu care să se poată consulta punctual în anumite contexte.

Pentru parcurgerea **Capitolului 3**, care se referă la practici de la nivelul clasei, considerăm că cel mai valoros demers de exploatare a ghidului ar fi unul de tip cercetare-acțiune, care implică toate cadrele didactice din liceu sau majoritatea acestora, organizate, de exemplu, pe catedre, dar nu în mod obligatoriu. Mulți experți susțin că profesorii ar avea mai mult de învățat dacă ar parcurge activități de dezvoltare profesională continuă în grupuri eterogene din punctul de vedere al

disciplinelor predate de membrii grupului. Abordarea de tip cercetare-acțiune încurajează practica reflexivă a profesorilor, vizând direct rezultatele învățării. În esență, profesorii – în căutare de soluții pentru diverse dificultăți sau situații-problemă cu care se confruntă la clasă – testează intervenții inspirate de prezentul ghid, urmărind sistematic și documentând atent efectele pe care le au aceste intervenții asupra învățării, asupra achizițiilor elevilor, analizând mai apoi informațiile colectate și formulând constatări cu un anumit grad de validitate pentru practica lor viitoare. Astfel, întâlnirile regulate devin ocazii de schimb de experiență și de reflecție în comun între colegi care testează aceleași soluții sau soluții asemănătoare pentru situațiile problemă descrise. Rezultatele și constatările acestor demersuri pot fi diseminate la nivelul comisiilor metodice sau al cercurilor pedagogice și pot fi valorificate în prezentări realizate la conferințe ale cadrelor didactice sau prin articole publicate în reviste de didactică sau de pedagogie. Astfel, profesorii pot parcurge veritabile procese de dezvoltare profesională, având ca beneficiu imediat o învățare mai eficientă a elevilor lor.

În concluzie, ghidul urmărește să sprijine implementarea cu succes a proiectelor ROSE, cu accent pe învățare și incluziune. Ne dorim să inspirăm dezbateri, inclusiv cu participarea reprezentanților comunității, referitoare la strategiile prin care școala se poate dezvolta ca școală incluzivă, să sprijinim testarea unor noi metode și strategii de lucru și reflecția comună, colectivă, a actorilor principali, privind creșterea gradului de incluziune a liceului pentru a ne asigura că toți liceenii învață și progresează cât mai eficient.

GLOSAR

Termenii de mai jos, prezentați în ordine alfabetică, sunt considerați termeni cheie în domeniul educației incluzive. Definițiile pot oferi un punct de plecare pentru dezbateri pe subiecte specifice – negociere de sensuri – în grupuri mixte de profesori, părinți (inclusiv cei din medii vulnerabile), elevi, reprezentanți ai comunității școlii etc. Considerăm că într-o comunitate ai cărei membri urmăresc același scop principal, într-o comunitate de învățare care urmărește creșterea gradului de incluziune în educație, acești termeni ar trebui să fie clarificați și să fie operaționali; altminteri, pot apărea dificultăți în comunicare, existând riscul de a-i înțelege în mod diferit și de a avea eventuale așteptări nefondate.

Cultura școlii se referă la valorile, percepțiile, relațiile, atitudinile, premiselor (lucrurile „de la sine înțelese”), la totalitatea regulilor scrise și nescrise care influențează fiecare aspect al funcționării școlii. În termeni observabili, cultura școlii se manifestă prin aspectul clădirii, al spațiilor, al decorațiilor pe coridoare, al sălii de clasă, al birourilor, al sălii profesionale, al bibliotecii etc.; la sunetele pe care le auzim în clădire; la obiceiurile legate de evenimentele publice, la festivitățile desfășurate la școală, la modul în care se asigură starea de bine și siguranța fizică și emoțională a tuturor elevilor.

Discriminarea (directă) înseamnă „orice deosebire, excludere, restricție sau preferință, pe bază de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, sex, orientare sexuală, vârstă, handicap, boală cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenența la o categorie defavorizată, precum și orice alt criteriu care are ca scop sau efect restrângerea, înlăturarea recunoașterii, folosinței sau exercitării, în condiții de egalitate, a drepturilor omului și a libertăților fundamentale sau a drepturilor recunoscute de lege, în domeniul politic, economic, social și cultural sau în orice alte domenii ale vieții publice. (...) Dispoziția de a discrimina persoanele pe oricare dintre temeiurile de mai sus este de asemenea considerată discriminare.” (Ordonanța nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare, republicată 2014, Art.2).

Diversitatea este o valoare asumată explicit de Uniunea Europeană, întregul proiect european fiind, în opinia unora, un vast proiect de gestionare a diversității. Și în context școlar, diversitatea este considerată o bogăție, diferitele culturi reprezentate în școală și varietatea persoanelor fiind surse valoroase de învățare pentru toți elevii. De regulă, asumarea diversității ca valoare se reflectă în cultura școlii.

Dizabilitatea este „rezultatul sau efectul unor relații complexe dintre starea de sănătate a individului, factorii personali și factorii externi care reprezintă circumstanțele de viață ale acestui individ. Datorită acestei relații, impactul diverselor medii asupra aceluiași individ, cu o stare de sănătate dată, poate fi extrem de diferit.” (Art. 2, Ordin nr. 6552 pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale din 19 ianuarie 2012).

Echitatea în contextul educației se referă la faptul că se acordă o importanță egală fiecărui elev, considerând că succesul în învățare și progresul fiecăruia contează la fel.

Educația incluzivă este procesul de identificare atentă și de îndepărtare a diferitelor tipuri de bariere care împiedică un elev sau unele grupuri de elevi să beneficieze la maxim de oferta educațională a școlii. Educația incluzivă urmărește prezența, participarea activă și succesul școlar al fiecărui elev.

Elevii cu cerințele educaționale speciale sunt acei elevi care au „necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/dizabilități sau tulburări/dificultăți de

învățare ori de altă natură, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.).” (Art. 2, Ordin nr. 6552 pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale din 19 ianuarie 2012).

Elevii liceeni cu dificultăți de învățare sunt acei elevi care au un nivel al achizițiilor neadecvat ciclului de învățământ pe care îl parcurg, dintr-o multitudine de cauze, cu toate că au un nivel de inteligență medie sau peste medie. Cauzele dificultăților de învățare pot include: probleme emoționale sau de relaționare, nivel insuficient de stăpânire a limbii de predare, absenteism ridicat, facilitare neadecvată a învățării, curriculum neadaptat. Acești elevi au capacitatea de a învăța la nivelul specific vârstei, cu condiția să beneficieze de sprijin adecvat și de un mod de facilitare a învățării fundamentat științific.

Elevii aparținând unor grupuri dezavantajate, în accepțiunea proiectului ROSE, sunt elevii care provin din familii cu venituri mici, elevii discriminați pe baza identității/etniei (inclusiv romi), cei care trăiesc în zone rurale sau în alte zone în care nu există școli în proximitate, elevii având unul sau ambii părinți care lucrează în străinătate sau elevii care au cerințe educaționale speciale.

Factorii interesați sunt persoane, instituții sau organizații (prin reprezentanții lor) care au un interes legitim într-o chestiune pusă în dezbatere sau în care se urmărește luarea unei decizii.

Incluziunea socială, în accepțiunea Băncii Mondiale (2013), este procesul de îmbunătățire a termenilor în care persoanele și grupurile participă la viața societății, ceea ce presupune îmbunătățirea competențelor, oportunităților de participare și respectarea demnității celor dezavantajați din cauza identității lor, astfel încât să poată participa pe deplin în societate.

Prejudecata este emiterea unei judecăți, judecarea a priori, fără cunoașterea propriu-zisă suficientă a unei persoane sau a unui grup etc. Este o judecată pripită și de regulă insuficient fondată, care conduce la părtinire (pozitivă sau negativă). De exemplu, un profesor poate avea o prejudecată despre un elev care provine dintr-un gimnaziu din mediul rural, conform căreia notele lui de 10 din gimnaziu nu sunt echivalente cu notele de 10 obținute în ciclul gimnazial al colegiului dintr-un mare centru urban.

Stereotipul este un set de opinii, convingeri sau reprezentări extrem de simplificate ale unui tip de persoană sau ale unui grup. În contextul școlii, avem de-a face cu riscul stereotipizării negative a unor elevi, ceea ce poate avea ca urmare așteptări scăzute față de progresul lor. De exemplu, stereotipurile de gen se referă la convingerile despre cum sunt sau cum ar trebui să fie fetele/femeile spre deosebire de băieți/bărbați.

Școala incluzivă este „o școală prietenoasă și democratică, care valorifică diversitatea socio-etno-culturală, o școală în care toți copiii sunt respectați și integrați fără discriminare și fără excludere, generate de originea etnică sau de limba maternă, dizabilitate și/sau cerințe educaționale speciale, statutul socio-economic al familiilor, mediul de rezidență sau performanțele școlare ale beneficiarilor primari ai educației.” (Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, Ordin cadru privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar, nr. 6134 din 2016).



PRINCIPII ȘI POLITICI DE PROMOVARE A EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Când decidem ce strategie de dezvoltare să adoptăm în școala noastră, este bine să cunoaștem contextul mai larg în care se va implementa respectiva strategie. Ca unitate de învățământ public, nu putem face abstracție de politicile și de strategiile naționale, care la rândul lor sunt armonizate cu cele europene, care pe mai departe sunt aliniate cu strategiile și politicile globale. De aceea, capitolul de față face o scurtă trecere în revistă a principiilor și politicilor educaționale principale, așa cum se reflectă ele în strategiile curente la nivel global, european și național, cu punctarea relevanței lor pentru realizarea educației incluzive și vă invită să reflectați și să discutați poziționarea localității voastre și, mai ales, a liceului vostru, beneficiar al unui grant în cadrul unui program care vizează implementarea cu precădere a uneia dintre strategiile de mai jos.

Activitatea I.1

Citiți și dezbateți textele de mai jos în grupul de lucru. Împreună, căutați răspunsuri la întrebările de mai jos:

- Ce idee relevantă pentru educația incluzivă dorim să reținem din fiecare strategie?
- Cu ce nuanțe noi contribuie mesajele principale ale acestor strategii la înțelegerea noastră comună referitoare la educația incluzivă? (Puteți face referire la definiția educației incluzive din Glosar.)
- Ce elemente comune putem identifica între diferitele strategii?
- Cum influențează noile moduri de a înțelege viziunea despre dezvoltarea liceului nostru ca școală incluzivă, în care ne asigurăm că toți elevii învață?

Pentru a parcurge textele, puteți să le trimiteți membrilor grupului de lucru să le citească individual înainte de întâlnire; sau, la începutul întâlnirii, după o scurtă introducere a contextului în care vă întâlniți, puteți să distribuiți textele participanților, astfel încât fiecare să fie citit de cel puțin două persoane, care apoi să-l prezinte pe scurt și celorlalți. În oricare caz, este recomandat ca toate persoanele să aibă acces la toate textele pentru a putea reveni la ele în cursul discuțiilor.

I.1. Strategia Națiunilor Unite pentru dezvoltare până în 2030

În 2015, sub conducerea Națiunilor Unite, comunitatea globală – guvernele, entități din sectorul privat etc. – și-au asumat 17 obiective ale dezvoltării sustenabile (SDS) la nivel global, care vizează eradicarea sărăciei, protejarea planetei și asigurarea prosperității pentru toți. Pentru fiecare obiectiv s-au stabilit ținte specifice, care se urmăresc pe o perioadă de 15 ani, până în 2030. Al patrulea obiectiv se referă la educație și este formulat astfel: asigurarea unei educații echitabile și de calitate și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți. Ținta SDS 4.1 este ca, până în 2030, să ne asigurăm că toate fetele și toți băieții beneficiază de învățământ primar și secundar gratuit, echitabil și de calitate, care conduce la rezultate relevante și eficace ale învățării. Din perspectiva temei ghidului de față, evidențierea echității, a calității și accentuarea învățării au o relevanță majoră în ceea ce privește conceptualizarea educației incluzive.

I.2. Strategia educațională a Băncii Mondiale pentru perioada 2011-2020

Intitulată *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* (*Învățare pentru toți. Investim în cunoștințele și abilitățile oamenilor pentru promovarea dezvoltării*),⁸ strategia educațională a Băncii Mondiale pentru perioada 2011-2020 mută accentul de la participarea școlară la învățare. Eforturile precedente ale Băncii (în perioada 1991-2007) au condus la situația în care chiar și în cele mai sărace state, numărul copiilor necuprinși în sistemul de învățământ a scăzut cu 38 de milioane, iar ratele de cuprindere în sistemul de învățământ primar și de absolvire a acestuia au crescut semnificativ. Progresul realizat în domeniile de mai sus a condus la necesitatea focalizării pe îmbunătățirea calității educației și accelerarea învățării, dictate și de dorința statelor cu un nivel mediu de dezvoltare de a-și crește competitivitatea prin dezvoltarea unei forțe de muncă mai competente și mai flexibile pe piața muncii. Totuși, s-a constatat că învățarea, în privința rezultatelor învățării, a dezvoltării competențelor – măsurată prin diverse evaluări internaționale comparative, realizate cu precădere de Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare – este la un nivel alarmant de scăzut în multe state în curs de dezvoltare. În ultimii ani, este binecunoscută și mai frecvent discutată și în mass media performanța foarte slabă a României la evaluările PISA și TIMSS. Din această cauză, strategia Băncii pentru deceniul 2011-2020 pune accentul pe învățare, argumentând astfel: **creșterea, dezvoltarea și reducerea sărăciei depind de cunoștințele și abilitățile pe care oamenii le dobândesc, nu de numărul anilor petrecuți pe băncile școlii.**

Strategia promovează echitatea, constatând că grupurile dezavantajate încă se confruntă cu provocări în ceea ce privește accesul la educație, mai ales la nivelul secundar și terțiar. Fără a aborda aceste provocări, atingerea obiectivului – învățarea pentru toți – este periclitată, deoarece copiii și tinerii nu pot să dobândească acele competențe fundamentale fără a beneficia de educație școlară. Strategia face din nou referire la rezultatele evaluărilor PISA, care arată că țările care au cel mai mare succes în demersul de a promova învățarea pentru toți sunt cele în care distanța dintre elevii cu performanțe ridicate și cei cu performanțe modeste este mică. Ori, în România este cunoscut faptul că se menține o polarizare substanțială a performanțelor: punctajele elevilor sunt fie foarte ridicate, fie foarte scăzute, puține fiind cele care se situează în zona de mijloc.

Relevanța acestei strategii pentru educația incluzivă în liceele din România este dată în primul rând de accentul pus pe învățare, iar în al doilea rând de accentul pus pe investiția echitabilă, investiția pentru toți. Educația incluzivă înseamnă, în esență, îmbunătățirea continuă a calității învățării fiecărui elev – și nu doar a celor privilegiați sau a celor mai capabili – pentru a-și atinge potențialul maxim, pentru a dobândi acele cunoștințe și abilități care îi vor permite să aibă o viață împlinită.

I.3. Strategia Europa 2020

Uniunea Europeană, prin Strategia Europa 2020⁹, și-a propus trei priorități interconectate: *creșterea inteligentă*, adică dezvoltarea unei economii bazate pe cunoaștere și inovare; *creșterea durabilă*, prin intermediul unei economii care folosește resursele mai eficient și mai ecologic și devine mai competitivă; și *creșterea incluzivă*, pe baza unei economii cu o rată ridicată a ocupării forței de muncă, care să asigure coeziunea socială și teritorială. Două obiective specifice care trebuie atinse până în 2020 și care vizează direct sectorul educației sunt reducerea ratei de părăsire timpurie a școlii de la valoarea de referință de 15% în 2011 la sub 10% și creșterea procentului tinerilor cu o diplomă universitară la cel puțin 40% (de la nivelul de 31% la începutul deceniului).

⁸ <http://documents.worldbank.org/curated/en/685531468337836407/Learning-for-all-investing-in-peoples-knowledge-and-skills-to-promote-development-World-Bank-Group-education-strategy-2020-executive-summary> (accesat 21.12.2017)

⁹ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en> (accesat 21.12.2017)

Un obiectiv care vizează domeniul social, dar care are foarte mare relevanță pentru educația incluzivă, este reducerea cu 20 de milioane a numărului persoanelor aflate în sărăcie sau amenințate de riscul sărăciei.

Astfel, relevanța acestei strategii pentru educația incluzivă este evidentă, prin prisma priorității acordate incluziunii, prin obiectivele urmărite în sectorul educațional, precum și în cel social.

I.4. Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România

„Părăsirea timpurie a școlii (PTȘ) este definită în România ca procentul tinerilor cu vârste cuprinse între 18-24 de ani, care au finalizat cel mult nivelul secundar inferior (echivalentul clasei a opta) și care nu mai urmează nicio altă formă de școlarizare sau de formare profesională. *Notă de subsol:* Cei care au finalizat învățământul obligatoriu, ceea ce, conform legii românești, înseamnă clasa a zecea, nu vor fi incluși în măsurile privind PTȘ, chiar dacă nu și-au finalizat studiile din învățământul secundar superior (clasele a 11-a și a 12-a).” (Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România, p. 5)¹⁰

Această strategie, elaborată în 2015 și estimată la un cost minim de 651 milioane euro pentru perioada 2015-2020, se bazează pe patru piloni și pe șase programe reprezentative, care combină măsuri de prevenire, intervenție și compensare a părăsirii timpurii a școlii (PTȘ). Obiectivul principal al strategiei este reducerea ratei PTȘ la 11,3% până în 2020. Pilonii și programele reprezentative aferente cu relevanță imediată pentru învățământul liceal sunt:

Pilonul II: asigurarea finalizării învățământului obligatoriu de către toți copiii:

- Dezvoltarea sistemelor de avertizare timpurie și consolidarea programelor remediale și de sprijin pentru elevii aflați în situație de risc în sistemul de învățământ obligatoriu;
- Îmbunătățirea atractivității, incluziunii, calității și a relevanței învățământului profesional și tehnic (ÎPT);

Pilonul III: reintegrarea în sistemul educațional a persoanelor care au părăsit timpuriu școala:

- Asigurarea unei oferte adecvate de programe educaționale de tipul A Doua Șansă;
- Pilonul IV: dezvoltarea sprijinului instituțional adecvat:
- Consolidarea capacității guvernului de a implementa, monitoriza și evalua strategia de reducere a PTȘ.

Estimările vizând costul total de implementare a strategiei pentru perioada 2015-2020 sunt de minimum 651 milioane de euro.

Relevanța acestei strategii pentru educația incluzivă este dată în principal de specificarea îmbunătățirii incluziunii (ca măsură de intervenție), dar și de atenția îndreptată spre elevii în situație de risc (prin măsuri de prevenție și de intervenție), precum și de programul care vizează persoanele care au părăsit timpuriu școala. În ceea ce privește relevanța ultimului pilon (IV), fără colectarea, prelucrarea și interpretarea atentă a datelor referitoare la persoanele și la categoriile de elevi care beneficiază sau care ar trebui să beneficieze de atenția specială acordată incluziunii, considerăm că este imposibil să elaborăm o strategie suficient de bine ținută de dezvoltare a școlii ca școală incluzivă, respectiv să ajustăm măsurile pe care le-am gândit în funcție de efectele pe care le constatăm în cursul implementării.

¹⁰ <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/23306> (accesat 21.12.2017)

I.5. Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei 2015-2020

„Obiectivul Guvernului României este ca toți cetățenii să aibă oportunități egale de a participa în societate, să fie apreciați și valorizați, să trăiască în demnitate, iar nevoile lor elementare să fie satisfăcute și diferențele să fie respectate. În acest context, incluziunea socială a grupurilor vulnerabile și reducerea numărului de persoane expuse riscului de sărăcie sau de excluziune socială cu 580.000, până în anul 2020, față de anul 2008, conform țintei asumate de România în vederea îndeplinirii obiectivelor Strategiei Europa 2020, reprezintă rezultatul principal vizat de strategie.” (Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei 2015-2020, p. 8)¹¹

„Combaterea sărăciei și a excluziunii sociale necesită o abordare a necesităților persoanelor pe tot parcursul vieții. Pentru copii (cu vârste între 0 și 17 ani), obiectivul strategiei este de a le asigura oportunitatea de a se dezvolta, indiferent de originea socială, prin întrunirea condițiilor pentru dezvoltarea abilităților și dobândirea cunoștințelor pentru a-și atinge pe deplin potențialul individual ca elevi și studenți de succes, persoane cu încredere în sine și în forțele proprii, cetățeni responsabili care să contribuie la dezvoltarea societății.” (idem, p. 11)

În ceea ce privește domeniul educației (secțiunea 2.4), strategia face referire la obiectivul Guvernului de a asigura accesul la educație de calitate pentru toți copiii și tinerii și propune următoarele măsuri relevante din perspectiva învățământului liceal:

2.4.4. Creșterea accesului la programul de învățare și formare pe tot parcursul vieții pentru tinerii dezavantajați și populația de vârstă activă;

2.4.5. Creșterea accesului copiilor din grupuri vulnerabile la educație de calitate:

- Creșterea accesului copiilor cu nevoi educaționale speciale;
- Creșterea accesului copiilor romi;
- Creșterea accesului copiilor din mediul rural și din zonele urbane marginalizate.

2.4.6. Îmbunătățirea eficienței programelor de protecție socială în educație.

Secțiunea din strategie care vizează educația este deosebit de relevantă pentru educația incluzivă.

I.6. Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020

Strategia urmărește „incluziunea socio-economică a cetățenilor români aparținând minorității rome la un nivel similar cu cel al restului populației și asigurarea de șanse egale prin inițierea și implementarea unor politici și programe publice (...)” (Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020, Capitolul 5).¹²

Două obiective generale vizează direct educația incluzivă: 1. creșterea nivelului de incluziune educațională a cetățenilor români aparținând minorității rome, inclusiv al celor din comunitățile tradiționale rome, la un nivel similar cu cel al restului populației, inclusiv prin combaterea decalajelor sociale care cresc riscul de abandon școlar și analfabetism, prin măsuri afirmative și asigurarea accesului egal, gratuit și universal al romilor la o educație de calitate; 2. asigurarea accesului tuturor copiilor romi la o educație de calitate.

¹¹ <http://www.mmuncii.ro/j33/index.php/ro/2014-domenii/familie/politici-familiale-incluziune-si-asistenta-sociala/3916> (accesat 21.12.2017)

¹² <http://www.anr.gov.ro/index.php/anr/proiecte-programe/strategia> (accesat 21.12.2017)

Obiectivele specifice formulate pentru direcția de acțiune *Educație* sunt menționate în Capitolul 7:

1. reducerea decalajului de acumulare educațională (nivel de cunoștințe) și de participare școlară la toate nivelurile (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, terțiar) între cetățenii români aparținând minorității rome, inclusiv cei din comunitățile tradiționale și restul populației;

2. reducerea decalajului socio-economic între elevii romi și cei care nu aparțin acestei minorități în aspectele care blochează incluziunea educațională (hrană, haine, condiții de locuire, stare de sănătate), inclusiv prin furnizarea de suport pentru îmbunătățirea situației economice a familiei sau prin asigurarea de transport gratuit zilnic de acasă la școală;

3. promovarea educației incluzive și reducerea cazurilor de discriminare și segregare școlară pe baze etnice, de statut social, dizabilități sau alte criterii care afectează copiii și tinerii proveniți din grupuri dezavantajate, inclusiv romi, prin instituirea unui sistem eficient de identificare, monitorizare și intervenție promptă pentru eradicarea cazurilor de segregare școlară și completarea legislației actuale pentru combaterea segregării (Ordinul nr. 1.540/2007¹³ privind interzicerea segregării școlare a copiilor romi și aprobarea Metodologiei pentru prevenirea și eliminarea segregării școlare a copiilor romi), cu sancțiuni sau acțiuni obligatorii în cazul depistării situațiilor de segregare școlară;

4. creșterea participării și performanțelor școlare ale elevilor romi;

5. creșterea nivelului educațional al romilor;

6. cultivarea și dezvoltarea identității etno-culturale a romilor prin educație, în concordanță cu legislația națională și cea a UE;

7. asigurarea și extinderea predării limbii romani și, după caz, a istoriei și tradițiilor romilor la toate nivelurile educaționale, acolo unde există cerere suficientă în acest sens, inclusiv pentru beneficiarii romi admiși pe locurile distincte la licee și facultăți.

Relevanța acestei strategii pentru educația incluzivă este dată de cel puțin două dintre obiectivele sale generale și de accentul pus pe direcția de acțiune Educație pentru atingerea scopului enunțat: incluziunea socio-economică a etnicilor romi.

I.7. Strategia națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități”, 2016-2020

Scopul strategiei este „promovarea, protejarea și asigurarea exercitării depline și în condiții de egalitate a tuturor drepturilor și libertăților fundamentale ale omului de către toate persoanele cu dizabilități, precum și promovarea respectului pentru demnitatea lor intrinsecă” (Strategia națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități” 2016-2020, V.2).¹⁴

Strategia definește educația incluzivă ca fiind „procesul permanent de îmbunătățire a instituției școlare, pe dimensiunile de politici, practici și cultură ale respectivei instituții, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități. Educația incluzivă se referă la școli, centre de învățare și sisteme de educație care sunt deschise tuturor copiilor și fiecăruia în parte. De asemenea, educația incluzivă înseamnă un proces de identificare, diminuare și eliminare a barierelor din școală și din afara școlii, care împiedică învățarea, în contexte de educație nonformale și informale.” (Strategia națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități” 2016-2020, I.2, lit. f)¹⁵

¹³ Acest Ordin a fost abrogat prin Ordinul Cadru privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar nr. 6134 din 2016

¹⁴ <http://anpd.gov.ro/web/> (accesat 21.12.2017)

¹⁵ <http://anpd.gov.ro/web/> (accesat 21.12.2017)

Principiile pe care se bazează această strategie sunt, printre altele: respectarea demnității inalienabile, a autonomiei individuale, inclusiv a libertății de a face propriile alegeri și a independenței persoanelor; nediscriminarea; participarea și integrarea deplină și efectivă în societate; respectul pentru diversitate și acceptarea persoanelor cu dizabilități ca parte a diversității umane și a umanității; egalitate de șanse, accesibilitate etc.

Dintre cele opt obiective generale ale strategiei, care corespund fiecare unei direcții principale de acțiune, cel de-al cincilea, care vizează educația, este formulat astfel: promovarea educației și formării profesionale favorabile incluziunii la toate nivelurile și a învățării de-a lungul vieții pentru persoanele cu dizabilități. De asemenea, obiectivele de mai jos sunt considerate relevante și pentru sfera educației: (1) Promovarea accesibilității în toate domeniile vieții pentru asigurarea exercitării de către persoanele cu dizabilități a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului; (2) Asigurarea participării depline a persoanelor cu dizabilități în toate domeniile vieții; (3) Eliminarea discriminării și asigurarea egalității pentru persoanele cu dizabilități.

Relevanța acestei strategii pentru educația incluzivă este evidentă atât la nivelul principiilor enunțate, cât și la nivelul mai multor obiective și direcții principale de acțiune. În plus, documentul de prezentare a strategiei include și o definiție a educației incluzive.

Activitatea I.2

Invitați reprezentantul/reprezentanții Consiliului Local din Consiliul de Administrație al școlii voastre să prezinte pe scurt strategia locală de dezvoltare, cu accent pe elementele care au relevanță pentru educație sau, mai explicit, pentru promovarea educației incluzive la nivel liceal. Discutați:

- Care sunt elementele comune între strategiile naționale prezentate pe scurt la I.4-I.7 și strategia locală? În ce măsură se regăsesc în strategia locală acele categorii de obiective care au fost formulate în strategiile naționale?
- În opinia grupului, strategia locală acordă suficientă atenție principiilor incluziunii și echității?

Prezentați proiectul liceului vostru (derulat în cadrul *ROSE*) și demersurile propuse pentru realizarea incluziunii școlare, respectând principiul echității.

Activitatea I.3

Prezentați elementele esențiale (de exemplu, viziunea, misiunea, obiectivele/opțiunile strategice, planul operațional) ale Planului actual de Dezvoltare Instituțională (PDI)/Planului actual de Acțiune al Școlii (PAS) din cadrul liceului vostru. Discutați:

- În opinia noastră, cât de bine reflectă PDI/PAS principiile incluziunii și echității, în sensul utilizat în Legea Educației Naționale privind asigurarea accesului la învățare, fără discriminare?
- Cât de evident poate fi pentru un cititor (din afara liceului sau neimplicat în elaborarea PDI/PAS) că ne-am propus să devenim o instituție de învățământ incluzivă? Care sunt obiectivele care vizează cel mai îndeaproape acest lucru?
- Care sunt elementele din planul operațional al liceului nostru care țin direct îmbunătățirea rezultatelor învățării tuturor liceenilor? Dar indirect?

Stabiliți împreună cu grupul dacă este cazul să propuneți revizuirea PDI/PAS și – dacă da – gândiți-vă cum veți proceda. Parcurgeți acest ghid pentru a vă inspira din instrumentele și demersurile propuse.

Puteți demara acest proces prin realizarea unei cartografieri atente a „gradului de incluziune” în liceul vostru. Asigurați-vă de la bun început că vă **cunoașteți cât mai bine toți elevii**. Sunt cazuri în care cei care, statistic vorbind, se califică pentru o intervenție sau alta – deoarece provin din medii socio-economice dificile, aparțin unui grup etnic minoritar, au unul sau ambii părinți plecați în străinătate, sunt orfani, fac naveta pentru a ajunge la școală etc. – nu sunt cei care au cea mai mare nevoie de sprijin. Când ne preocupă realmente ca toți elevii să învețe, nu îi putem considera simple numere în statistici, ci trebuie să ne străduim să îi cunoaștem pe fiecare în parte cât mai bine, ca persoane complexe, cu aspirațiile lor, cu interesele lor, cu relațiile care îi influențează, cu mediul familial din care provin etc. pentru a le putea asigura cele mai potrivite condiții de progres.



Capitolul de față se concentrează pe clarificarea conceptului de școală incluzivă, precum și pe prezentarea strategiilor recomandate la nivelul școlii care dorește să avanseze pe calea incluziunii. Aceste strategii vizează dezvoltarea unei culturi incluzive, adoptarea unui stil de leadership distribuit și a unor practici incluzive la nivelul liceului. Mesajele esențiale ale acestui capitol pot fi rezumate astfel:

- Incluziunea este o valoare asumată în mod responsabil în școala incluzivă;
- Incluziunea presupune identificarea atentă și îndepărtarea diferitelor tipuri de bariere care împiedică unele grupuri de elevi să beneficieze pe deplin de oferta educațională a liceului;
- Incluziunea urmărește prezența, participarea activă și succesul școlar al fiecărui elev.

II.1. Ce este o școală incluzivă?

Unitatea de învățământ care depune eforturi pentru a oferi condiții optime astfel încât **fiecare elev să poată învăța și progresa cât mai bine** este – cel mai probabil – dornică de a deveni o școală incluzivă. Într-o astfel de școală, fiecare elev se simte apreciat pentru ceea ce este și pentru potențialul său; o astfel de școală se străduiește să asigure resursele pentru ca toți elevii și fiecare elev în parte, să își atingă potențialul maxim.

Ținând cont de istoricul conceptului, școala incluzivă a apărut ca antiteză a școlii speciale. În multe țări, școala incluzivă este încă interpretată ca o măsură pentru a deservi copiii cu dizabilități în contextul școlilor de masă. Însă ideile globale sintetizate în diverse declarații referitoare la incluziunea în educație (Jomtien în 1990, Dakar în 2000, Incheon în 2015) au condus la o nuanțare a conceptului astfel încât, în prezent, accentul cade în principal pe *acomodarea diversității elevilor*. Misiunea unei școli incluzive este incluziunea și echitatea *în și prin* educație, combaterea excluziunii și a inechităților sociale, care sunt privite ca o consecință a unor atitudini și reacții la diversitate în termeni de rasă, clasă socială, etnie, religie, gen și abilitate. Școala incluzivă se bazează pe convingerea că educația este un drept fundamental și piatra de temelie a unei societăți mai echitabile. De aceea, școala incluzivă trebuie să fie realmente pentru toți: ea este chemată să abordeze toate formele de excludere și de marginalizare, disparitățile și inegalitățile în privința nu doar a accesului și a participării, ci și în privința *rezultatelor învățării*. În această accepțiune, școala incluzivă este o provocare permanentă, un proces de îmbunătățire continuă cu scopul de a veni în întâmpinarea fiecărui elev și a-l sprijini din ce în ce mai eficient în procesul de învățare.

Nu există un model unic de școală incluzivă, însă școlile care au un grad avansat de incluziune se caracterizează prin faptul că sunt deschise, primitoare față de toți elevii – inclusiv față de cei care au diverse dizabilități sau care întâmpină diferite dificultăți – și adoptă o serie de strategii caracteristice celor mai eficiente școli pentru a asigura progresul fiecăruia.

Activitatea II.1.

În accepțiunea UNESCO (IBE-UNESCO, 2016)¹⁶, caracteristicile esențiale definitorii ale unei școli incluzive sunt următoarele:

- a. Fiecare persoană simte că este binevenită.
- b. Se consideră că fiecare elev are o valoare egală.
- c. Există așteptări mari din partea fiecărui elev.
- d. Personalul școlii și elevii se respectă reciproc.
- e. Există un parteneriat funcțional între personalul școlii și familiile elevilor.
- f. Școala este accesibilă tuturor elevilor.
- g. Persoanele din echipa de conducere a școlii sprijină profesorii pentru a se asigura că fiecare elev participă și învață.
- h. Școala monitorizează prezența, participarea și rezultatele fiecărui elev.

În grupul pe care l-ați constituit ca nucleu de bază, discutați răspunsurile la întrebările de mai jos, ținând cont de caracteristicile definitorii identificate de UNESCO:

- Ce înseamnă pentru noi fiecare dintre enunțurile de mai sus? De exemplu, ce înțelegem prin „fiecare persoană”/„valoare egală”/„așteptări mari”/„parteneriat funcțional” etc.? În ce privințe avem dezacorduri?
- În ce măsură liceul nostru întrunește trăsăturile identificate de UNESCO? Ce exemple putem oferi în acest sens? Despre ce contraexemple putem discuta?

Asigurați-vă că fiecare participant la întâlnire are ocazia să exprime ceea ce gândește și că este încurajat să facă acest lucru. Vă recomandăm să luați în calcul posibilitatea de a solicita ajutorul unui facilitator extern care să modereze aceste discuții.

La încheierea întâlnirii, care estimăm că va dura aproximativ 90 minute, reflectați împreună la ceea ce ați aflat unii de la alții despre gradul de incluziune perceput în cadrul liceului vostru și despre reprezentările comune și diferite pe care le aveți cu privire la nivelul de incluziune în liceul vostru.

Rețineți: Este nevoie de discuții profunde, cărora li se alocă timp suficient, în care participanții se ascultă atent și sunt dispuși să își exprime onest percepțiile, să își confrunte ideile cu cele ale altor participanți într-un mod constructiv. Altminteri, este greu să înțelegem ce percepții au despre școala noastră diversele persoane implicate direct sau indirect în viața școlii. Cu toate că mesajele de mai sus sunt aparent simple și clare, interpretările pe care le pot da diferite persoane vor varia. Evaluați aceste interpretări diverse pentru a vă edifica unde se situează școala voastră în ochii comunității.

¹⁶ <http://www.ibe.unesco.org/en/document/training-tools-curriculum-development-reaching-out-all-learners-resource-pack-supporting> (accesat 21.12.2017)

II.2. Cultura școlii: incluziunea ca valoare asumată

Climatul și **cultura** unui liceu sunt date de valorile, convingerile și comportamentele indivizilor, perceptibile prin felul în care se definește, arată și acționează școala. Fiecare persoană dintr-o școală influențează cultura, performanța și valorile instituției. În ultimele decenii, numeroase reforme în sfera educației din întreaga lume și-au propus să schimbe cultura școlii, ceea ce a condus la numeroase luări de poziție, publicații și chiar la apariția unor organizații dedicate exclusiv studierii climatului sau culturii din școli. De asemenea, au apărut mai multe instrumente de diagnosticare a climatului școlilor.

Climatul e ceea ce percepem imediat ce pătrundem în incinta unei instituții școlare: ne dăm seama dacă e un climat plăcut, care conferă un sentiment de bine persoanelor, sau un climat mai rece, mai sumbru, care ne pune în gardă. Se referă la atmosfera generală și este generat și de tipurile de relații dintre oameni, de natura și de calitatea acestor relații. Din ceea ce percepem imediat, ne facem o impresie – pe care nu o conștientizăm neapărat – despre cât de primitoare sau de respingătoare, de ordonată sau de haotică etc. e școala. Care este prima impresie în privința limbajului non-verbal, care este mimica primelor persoane pe care le întâlnim? Oare portarul, elevii, persoanele de la secretariat ne transmit semnalul că suntem bineveniți sau mai degrabă ne fac să ne gândim că îi deranjăm? Dirigintele copilului stă de vorbă cu noi grăbit, pe coridor, unde nu îndrăznim să vorbim despre lucruri care ar necesita un mediu mai protejat, sau ne invită să ne așezăm împreună într-un loc în care aparent nu vom fi deranjați? Așadar, climatul unei școli este un aspect pe care îl percepem subiectiv și pe o durată mai scurtă de timp; la fel îl percep și cei care petrec mult timp în instituția respectivă; e posibil să îl perceapă în mod diferit în anumite zile. De exemplu, într-o zi în care sunt organizate festivități școlare, când liceul are porțile larg deschise pentru a primi oaspeți, se resimte un alt climat decât într-o zi obișnuită de lucru.

Însă **cultura** unei școli este mult mai greu de schimbat, mai profund înrădăcinată, mai puternic influențată de istoricul instituției și de valorile sale asumate, trăite: ea nu oscilează de la o zi la alta, nu poate fi apreciată doar prin prisma unei prime impresii a unui vizitator, ci rezultă din convingerile împărtășite de majoritatea celor din instituție, reflectate atât în documentele scrise, cât și în practicile, în regulile de comportament nescrise, implicite, dar așteptate. Cultura se manifestă prin trăsăturile mediului fizic (aspectul spațiilor, simbolurile afișate, panourile, elementele decorative sau absența lor, elementele de siguranță, facilitatea accesului în incintă, existența rampelor etc.), dar mai ales prin atitudinile și comportamentele oamenilor din instituție, relațiile care există între ei – de prietenie, de colegialitate, de respect reciproc etc., precum și prin modul în care se derulează diferitele procese, în primul rând cel de predare-învățare.

Activitatea II.2.1.

În grupul pe care l-ați constituit ca nucleu de bază, dar la care puteți adăuga și alți invitați pentru a parcurge această activitate (de exemplu, mai mulți elevi, părinți din medii dezavantajate etc.), discutați răspunsurile la întrebările de mai jos:

- Care sunt valorile principale pe care se fundamentează activitatea din liceul nostru?
- Cum se reflectă aceste valori în mediul fizic al școlii, inclusiv în documentele scrise adoptate la nivelul liceului (de exemplu, în viziunea și misiunea liceului)?
- Cum se reflectă aceste valori în relațiile dintre oameni (între elevi, între elevi și profesori, între profesori și persoanele din management, între profesori și personalul nedidactic, între profesori și părinți, între reprezentanții liceului în relație cu partenerii săi etc.)?

- Cum se reflectă aceste valori în procesele care se derulează în liceu (procesele de luare a deciziilor importante/strategice, procesele de învățare, inclusiv de dezvoltare profesională continuă a personalului, procesele de rezolvare a problemelor, procesele de monitorizare și de evaluare, procesele de comunicare internă și externă etc.)?
- Dacă incluziunea este o valoare asumată de liceul nostru, în ce fel se manifestă această valoare? Incluziunea se referă și la procesul de învățare? De exemplu, dacă un elev nu poate accesa curriculumul, indiferent din ce motiv, cum este asigurată incluziunea sa în procesul de învățare?

Activitatea II.2.2.

În Liceul NN, accesul la etajele superioare ale școlii este asigurat pe două seturi de scări: unul mai aproape de intrarea în incinta școlii, acoperit cu covor, accesibil personalului școlii și vizitatorilor; altul – simplu, fără nicio decorație – accesibil tuturor. Managementul liceului a decis să experimenteze cu mici schimbări în climatul școlii și, pe o perioadă determinată, a permis accesul elevilor pe scările rezervate de regulă personalului.

Discutați în grupul vostru:

- Ce valori ale liceului denotă faptul că accesul la etajele superioare se face pe scări diferite pentru personalul școlii și pentru elevi?
- Ce efect credem că a avut experimentul descris asupra climatului din Liceul NN?
- Ce acțiuni credem că a întreprins managementul școlii ca urmare a constatărilor din experiment?
- În liceul nostru, accesul elevilor este limitat la anumite spații din incinta școlii? Din ce motiv?

Rețineți: Valorile declarate ale școlii, dar neasumate în mod autentic, nereflectate în practicile vieții cotidiene din liceu, pot avea un efect advers, golind respectiva valoare de sensul său sau transmițând persoanelor din școală un mesaj de duplicitate. De exemplu, dacă ne asumăm ca valoare respectul pentru toți și pentru diferențele dintre indivizi, nu putem condiționa acordarea acestui respect de rezultatele pe care elevii le obțin la învățătură. Școala incluzivă manifestă grijă pentru fiecare elev în egală măsură și depune eforturi echitabile pentru progresul fiecăruia.

II.3. Cine întâmpină bariere? Ce fel de bariere?

Activitatea II.3.1.

Înainte de a dezbate textul de mai jos în grupul vostru, gândiți-vă la următoarele întrebări și răspundeți pe scurt la ele:

- Din câte știm, cine întâmpină bariere în învățare în școala noastră? Ce fel de bariere?
- Cei care întâmpină același tip de bariere au și alte caracteristici în comun? Cu alte cuvinte, există anumite categorii de elevi în liceul nostru care întâmpină un anumit tip de bariere? Dacă da, care sunt acele bariere? Ce grupuri de elevi se lovesc de ele?
- Ce fel de bariere întâmpină elevii de etnie romă?
- Ce fel de bariere întâmpină fetele comparativ cu băieții?

Citiți textul de mai jos și subliniați categoriile de bariere și grupurile de elevi care întâmpină bariere menționate în text.

În școala incluzivă, toți se simt bineveniți și fiecare elev este la fel de valoros, școala manifestând grijă și depunând eforturi susținute pentru a asigura cadrul optim în care fiecare elev să învețe și să progreseze. În activitățile precedente v-am invitat să vă gândiți la ce înseamnă „fiecare elev”, „toți elevii” etc. Răspunsul fiecăruia dintre noi la întrebarea „cine întâmpină bariere?” se află în continuarea gândului „fiecare elev, *chiar și ...*”, „toți, dar absolut toți elevii, *chiar și ...*”.

În contextul obișnuit, tendința din cadrul școlii este să privim elevii ca pe o categorie omogenă, grupați pe clase în care toți au aproximativ aceeași vârstă, au trecut de aceleași probe de examinare care le-au permis să vină la liceul nostru etc. Ca urmare, așteptarea noastră este ca ei să se comporte cât mai asemănător, să se raporteze comparabil la cerințele curriculare, la activitățile de învățare propuse, să parcurgă sarcinile de învățare într-un ritm asemănător, testat pe mai multe generații de aceeași vârstă, să atingă aceleași standarde de performanță ca toți ceilalți din categoria lor.

În abordarea incluzivă, conceptul de elev mediu există doar în sfera statisticii. În eforturile de a facilita învățarea pentru fiecare elev avem de-a face cu indivizi care pot fi foarte diferiți, chiar dacă au numeroase trăsături comune. Sensul adevărat al centrării pe elev este că ne ocupăm de ființa complexă care învață cu sprijinul nostru, față de care școlii îi revine responsabilitatea de a îndepărta barierele care îi stau în calea învățării. Tot școlii îi revine responsabilitatea de a identifica acele bariere care ar putea să împiedice orice elev să progreseze.

Cine sunt cei care întâmpină bariere? În contextul proiectului ROSE, elevii care întâlnesc cel mai frecvent diverse bariere sunt:

- elevii care provin din familii cu venituri mici (care pot întâmpina bariere socio-economice),
- elevii discriminați pe baza identității/etniei, inclusiv elevii romi (care se lovesc de bariere socio-culturale și socio-emoționale),
- elevii care trăiesc în zone rurale sau alte zone în care nu există școli în proximitate (bariere geografice și implicit socio-economice),
- elevii având unul sau ambii părinți care lucrează în străinătate (bariere socio-emoționale, care la bază pot fi determinate de cauze socio-economice),
- elevii care au cerințe educaționale speciale (bariere fizice, bariere educaționale).

Barierile au fost grupate și analizate în numeroase publicații apărute sub egida diferitelor programe care și-au propus îmbunătățirea accesului la educație pentru grupurile defavorizate. Propunem aici o categorisire a barierelor, în funcție de ce anume îngrădesc ele în raport cu accesul echitabil la învățare, care este scopul educației incluzive. Astfel, barierele pot împiedica (IBE-UNESCO, 2016)¹⁷:

- a) prezența elevilor,
- b) participarea activă a elevilor,
- c) succesul școlar al elevilor.

Observăm o complexitate crescândă a barierelor de la a) la c). Prezența fizică la școală, la lecții, este prima condiție a succesului școlar. De asemenea, această categorie de bariere este cel mai ușor de abordat. De regulă, aici se înregistrează cele mai mari succese ale reformelor care vizează incluziunea. Odată îndepărtate aceste bariere, elevul are acces fizic la școală, la locul unde poate participa la o formă de învățare organizată. Remarcăm că la nivel global, strategia „Educație pentru toți” (Education for All) a UNESCO a reușit să crească semnificativ numărul de copii și tineri care sunt cuprinși, prezenți în sistemele educaționale în toată lumea. De asemenea, remarcăm eforturile Ministerului Educației Naționale din ultimii ani de a monitoriza îndeaproape prezența elevilor la ore.

¹⁷ <http://www.ibe.unesco.org/en/document/training-tools-curriculum-development-reaching-out-all-learners-resource-pack-supporting> (accesat 21.12.2017)

Însă nu orice prezență conduce la învățare: este nevoie de participare activă în cursul procesului de învățare. În acest caz apar cel mai frecvent barierele care țin de modul de facilitare a învățării. În cazul multor liceeni, o abordare frecvent etichetată ca fiind „tradiționalistă”, în care profesorul expune conținuturile, le explică, solicită rezolvarea unor sarcini, evaluează retenția și eventual înțelegerea și notează stăpânirea cunoștințelor expuse, este sortită eșecului. Multe colective de cadre didactice depun eforturi pentru a motiva elevii, pentru a-i implica activ în procesul de învățare, știind că metodele activ-participative cresc șansele de învățare. Și totuși, unii elevi – chiar dacă sunt motivați și implicați activ în învățare – nu înregistrează progres nici cu o astfel de abordare.

Barierele care împiedică succesul școlar, în condițiile prezenței fizice și a participării active, țin de parcursul de dezvoltare propus și sunt reflectate în dictonul: aceeași măsură nu se potrivește pentru toți. Apelăm la o analogie ca să înțelegem mai bine seriozitatea acestei bariere: oricât de frumos și de elegant este un costum, oricât de bună este calitatea materialului, a finisajelor, el nu se va potrivi oricărei persoane. Unii sunt mai lați în umeri, alții mai înalți, unii au mâna mai lungă, alții au brațul mai gros. Astfel, este nevoie de o măsurare atentă a dimensiunilor relevante ale persoanei respective la nivel global pentru a ști cum să croim un costum pe măsura sa. Tot astfel este nevoie de personalizarea, de individualizarea învățării pe baza unei măsurări atente. Când abordările care funcționează pentru majoritatea elevilor nu conduc la progresul la învățatură al fiecăruia în parte, este nevoie de un efort mare din partea cadrelor didactice și de sprijin din partea managementului, de implicarea întregului colectiv de cadre didactice, a părinților/tutorilor elevului (chiar dacă aceștia au un nivel de educație mai modest), a experților disponibili care vor analiza împreună și vor evalua cât mai detaliat situația elevului și vor gândi soluții individualizate de accesibilizare a curriculumului, astfel încât abordarea propusă să conducă la progres în învățare.

Activitatea II.3.2.

Numiți barierele subliniate și, pentru fiecare, detaliați cum se manifestă respectiva barieră în cazul elevilor din liceul vostru. Numiți elevii cu ajutorul cărora exemplificați cazurile relevante. Încadrați fiecare caz într-una dintre categoriile de barieră a)-c) și explicați de ce l-ați încadrat astfel.

Reflectați împreună:

- Ce putem face pentru a cunoaște cât mai bine situația fiecărui elev vulnerabil? Cu cine ar trebui să stăm de vorbă și să menținem legătura, în afară de elev?
- Ce măsuri ar fi necesare pentru a îndepărta barierele identificate sau pentru a atenua efectele lor?
- Ce alocări de resurse (umane, materiale, de timp) sunt necesare pentru a identifica efectul barierelor asupra fiecărui elev din liceul nostru?
- Cum începem?

Rețineți: Cu toate că, în general, în cazul unor categorii de elevi, învățarea poate fi afectată de existența anumitor bariere, nu putem decide dacă un elev este sau nu afectat de respectiva barieră, fără a analiza fiecare caz în parte. Doar pentru că un elev locuiește la țară și face naveta zilnic la liceul din oraș sau doar pentru că este de etnie romă, nu înseamnă că cea mai potrivită măsură pentru majoritatea grupului de navetiști sau pentru majoritatea elevilor de altă etnie se potrivește fiecărui membru al grupului. Fără atenția cuvenită acordată fiecărui elev, putem cădea în capcana etichetării. Doar analiza și evaluarea atentă a cazului fiecărui elev în parte pot oferi informații relevante despre cea mai potrivită formă de sprijin pentru fiecare.

II.4. Leadership distribuit pentru echitate și învățare

Schimbarea climatului unui liceu pentru a-l face mai incluziv, asumarea autentică a echității și a învățării ca valori fundamentale, identificarea atentă a elevilor vulnerabili și a tipurilor de bariere care le stau în cale și implementarea măsurilor de sprijin adecvate – toate acestea sunt imposibile în absența unui leadership dedicat.

Activitatea II.4.1.

Înainte de a citi textul de mai jos, în grup sau individual, gândiți-vă la următoarele:

- Ce înțeleg prin leadership? Care sunt trăsăturile definitorii pe care le asociez cu leadership-ul?
- Ce caracteristici definitorii are un management eficient?
- Ce diferențe esențiale percepe între leadership și management?

Citiți textul și urmăriți care dintre ideile la care v-ați gândit (și pe care le-ați discutat) se regăsesc și în textul de mai jos, respectiv care sunt idei noi. În ce constă noutatea lor?

În opinia întreprinzătorului suedez de mare succes Fredrik Arnander, autorul cărții intitulate *We Are All Leaders: Leadership is Not a Position, It's a Mindset* (*Cu toții suntem lideri: leadership-ul nu este o funcție, este o mentalitate*), diferențele între manageri și lideri se pot rezuma astfel: în timp ce *managerul* implementează planuri, gestionează sarcini, execută operațiuni, se concentrează pe sisteme și structuri, controlează funcționarea sistemelor și a oamenilor, *liderul* inovază, chestionează procedurile existente, creează lucruri și structuri noi, se concentrează pe oameni, pe emoțiile lor, conduce oamenii inspirându-i. Primul are subordonați, al doilea are oameni dornici să-l urmeze. Primul respectă regulile, al doilea încalcă regulile. Primul e precaut și se ferește de riscuri, al doilea riscă fără prea multe griji. Primul privește spre viitorul apropiat, al doilea are o viziune pe termen lung.

În orice organizație, schimbarea este posibilă doar prin leadership sau, mai bine zis, prin schimbarea practicilor liderilor. Să nu înțelegem greșit: această schimbare nu presupune schimbarea din funcție a directorului. EPNoSL (*European Policy Network on School Leadership*/Rețeaua Europeană pentru Politici în Leadership Școlar) promovează conceptul de leadership distribuit pentru echitate și învățare (pe scurt, LDE). Acest tip de leadership este atributul fiecărei persoane din școală și este pus în slujba realizării progresului în învățare în rândul tuturor. Conform EPSNoSL, adoptarea LDE prezintă următoarele avantaje pentru școală:

- LDE promovează învățarea profundă, holistică, atât în rândul elevilor, cât și al profesorilor, școala asumându-și învățarea ca valoare fundamentală, mobilizând cunoștințe, expertiză și energii noi, încurajând învățarea prin cooperare, crescând motivația în rândul elevilor și al personalului școlii;
- LDE sprijină inovația și educarea inovatorilor viitorului, încurajând elevii și profesorii să împărtășească idei, cunoștințe noi, să experimenteze cu noi practici și să învețe din ele; toți factorii interesați – elevi, profesori, părinți, inclusiv părinții elevilor din categorii vulnerabile etc. – pot fi implicați în evaluarea noilor practici dintr-o diversitate de perspective astfel încât inovațiile să poată fi perfectate și funcționale;
- LDE oferă ocazia de învățare activă despre cetățenia democratică. Într-o cultură a LDE, în care fiecare persoană este considerată la fel de valoroasă, colaborarea, participarea, discuțiile, învățarea ca urmare a părerilor exprimate de alții devin parte a vieții cotidiene.

LDE oferă experiența unui mod de viață care promovează echitatea și transpune în practică valorile cetățeniei democratice. Prin aceste experiențe de învățare, elevii învață ce înseamnă valorile precum echitatea, toleranța, înțelegerea reciprocă, preocuparea pentru bunăstarea altora, învață ce înseamnă să te asiguri că nimeni nu este exclus, nimeni nu este împiedicat să participe și să învețe.

Astfel, în școala incluzivă, leadership-ul nu este prerogativa managementului. Dimpotrivă: într-o școală există numeroși lideri – în rândul profesorilor, în rândul elevilor, în rândul părinților, inclusiv în rândul celor din medii dezavantajate, în rândul membrilor personalului nedidactic etc. Leadership-ul este larg distribuit în rândul tuturor grupurilor și se regăsește în toate categoriile de grupuri existente în școală: în sala profesorală, în interiorul catedrelor, în clasa de elevi, în comitetul de părinți etc. El nu este echivalent cu responsabilitățile formale atribuite în școală; el se manifestă prin intermediul acelor persoane care își formează și își exprimă o părere referitor la inițiative, adoptă o poziție fermă și prin această luare de poziție permit altora să se ralieze în jurul lor sau – chiar dacă aceștia din urmă nu fac acest lucru în mod vizibil – să adopte punctul de vedere exprimat de lideri. În măsura în care liderii formali reușesc să capitalizeze abilitățile și expertiza liderilor informal, acestea vor avea impact asupra direcției de dezvoltare a școlii, inclusiv – în ceea ce ne privește – asupra accesului la învățare al tuturor elevilor.

Să luăm două exemple diferite de leadership manifestate în contextul aceleiași măsuri luate pentru a crește rata de promovabilitate la fiecare nivel de clasă, precum și la bacalaureat: direcțiunea școlii decide că începând cu săptămâna următoare, toți profesorii vor dubla numărul temelor pentru acasă pentru elevii din liceu. În primul scenariu, direcțiunea comunică acest lucru profesorilor în cadrul unei ședințe și consemnează directiva în procesul verbal al ședinței. După încheierea ședinței, profesorii discută între ei, în grupuri: unora li se pare o idee foarte bună și laudă inițiativa direcțiunii, alții consideră că nu e o idee bună și au de gând să o saboteze, iar alții nu știu ce să creadă și nu înțeleg cum va funcționa această măsură (ce înseamnă „dublu”? față de ce se dublează tema?). Sosește ziua de luni, prima zi a săptămânii în care noua măsură trebuie pusă în aplicare. Experiențele elevilor diferă în funcție de reacția profesorului de la clasă: dacă dublarea temei i s-a părut o idee bună sau nu. Astfel, unii elevi primesc mai multe teme de făcut, alții nu resimt nicio diferență în privința sarcinilor referitoare la temele pentru acasă, alții – de la clasele unde profesorii au decis că vor demonstra că măsura nu e funcțională – au extrem de multe teme de făcut. Elevii discută între ei, discută cu colegii din alte clase, unii se plâng, alții spun că e în avantajul lor să lucreze mai mult pentru că învață mai mult. Elevii discută și cu părinții. Unii părinți se plâng că la clasa în care învață copilul lor și care nu a primit mai multe teme pentru acasă nu se depune suficient efort pentru a le asigura succesul la examene. Unora dintre elevi nu le pasă pentru că oricum nu făceau temele nici înainte și nu au de gând să le facă nici de-acum înainte. Dacă ne gândim la acest scenariu, am putea concluziona că leadership-ul managementului e slab. Însă la o privire mai atentă, ne dăm seama că se manifestă foarte mult leadership la diferite niveluri: în grupurile care s-au raliat în jurul unor persoane influente – profesori, elevi, părinți, dar și la nivelul indivizilor care nu se exprimă în public, însă procedează cum cred ei de cuviință. Toate acestea conduc la confuzie și la potențiale conflicte care afectează climatul școlii. Valorile fundamentale ale școlii devin neclare.

În al doilea scenariu, directoarea discută în consiliul de administrație (CA) despre nevoia de a regândi practicile școlii în ceea ce privește alocarea temelor pentru acasă, făcând referire la rezultatele îngrijorătoare pe care elevii liceului le-au obținut la simularea examenului de bacalaureat. CA este de acord că ar trebui pusă în discuție această problemă. Membrii CA discută cu profesorii, cu elevii, cu părinții. În acest liceu, astfel de discuții sunt obișnuite pentru că școala este adepta LDE. Se constituie un grup de lucru care are în componență profesori, elevi și părinți. Se organizează consultări, unde se exprimă diferite puncte de vedere și se ajunge la o soluție care va fi implementată, în urma unei decizii. Nu toți sunt convinși că măsura luată este cea potrivită, însă cu toții sunt de acord să o testeze.

Comparând cele două exemple, observăm că în scenariul al doilea, leadership-ul nu este cu nimic mai larg distribuit, ci – din perspectiva managementului – el este altfel valorificat, pe baza înțelegerii că leadership-ul presupune implicarea tuturor. O altă diferență este că valorile celor două licee diferă: în al doilea caz, există o manifestare clară a aprecierii părerilor fiecăruia, a implicării fiecăruia, a colaborării. Ca urmare, natura leadership-ului, înțeles ca un fenomen distribuit, este diferită: în primul scenariu, leadershipul este în mare parte ascuns și are potențial de conflict. În al doilea, există canalele prin care li se solicită oamenilor să exprime diferite păreri și acestea sunt luate în considerare de către toți.

În concluzie, întrebarea la care să ne gândim într-o școală care dorește să devină incluzivă nu este dacă leadership-ul din școala noastră ar trebui sau nu să fie distribuit, ci cum anume este distribuit? Este distribuit astfel încât să reflecte valorile pe care le declarăm la nivelul școlii – de exemplu, incluziunea, echitatea, învățarea, respectul pentru diversitate etc.? Este distribuit în mod echitabil din perspectiva fiecăruia? Se știe că leadership-ul nu este atributul exclusiv al direcțiunii sau al CA? Ce influență va avea asupra rezultatelor învățării fiecărui elev dacă se înțelege mai larg că leadership-ul este un fenomen distribuit?

Activitatea II.4.2.

Discutați în grupul vostru ideile pe care doriți să le rețineți din textul de mai sus și gândiți-vă: Cu cine ar fi (mai) bine să le discutați? Cine ar fi bine/util să (mai) afle despre ele?

Analizați împreună conceptul de leadership distribuit pentru echitate și învățare (LDE). Ce relevanță are acest concept pentru liceul vostru? Cât de bine se capitalizează deja leadership-ul distribuit?

Individual sau în echipă, realizați autoevaluarea LDE folosind instrumentul propus în **Anexa 1**. În echipă, puteți completa mai ales informațiile despre situația actuală. Observați însă că acest instrument încurajează planul individual de schimbare, cu alte cuvinte este important ca fiecare persoană din conducerea oficială să se gândească ce anume ar schimba.

Rețineți: Leadership-ul distribuit pentru echitate și învățare nu este echivalent cu delegarea unor sarcini pe care liderii formali nu le pot realiza. LDE necesită crearea unor structuri favorabile, identificarea unor roluri potrivite pentru a cuprinde în diversele inițiative de dezvoltare cât mai multe persoane din școală, constituirea și sprijinirea echipelor de lucru pentru a colabora eficient, interdependent – nu independent unii alături de ceilalți.

LDE nu înseamnă că liderii formali „dau” celorlalți puterea, autoritatea sau controlul sau „permit” să le folosească, ci înseamnă că liderii formali creează în școală acele condiții care să îi facă pe oameni capabili și dornici să își ofere expertiza. Liderul formal oferă oportunitățile pentru ca liderii informali să facă un pas în față și să-și ofere contribuția.

II.5. Incluziunea ca proces. Un model de abordare a schimbării prin dialog

Incluziunea este o călătorie, nu o destinație. Este un proces continuu de căutare, de explorare, de expunere la incertitudini, de experimentare a celor mai potrivite moduri de a răspunde la diversitatea elevilor, a intereselor și a nevoilor lor de învățare. Structurile pe care consideram potrivite la un moment dat pentru a răspunde nevoilor elevilor s-ar putea ca peste un timp să se dovedească depășite. Setul de măsuri gândite pentru un anumit tip de diversitate și care a funcționat bine până la un moment dat s-ar putea să se dovedească impropriu sau insuficient odată cu diversificarea și mai mare a elevilor sau a profesorilor, în urma apariției unor noi provocări din domeniul social sau economic. Înțelegerea noastră referitoare la nevoile elevilor și ale comunității se îmbunătățește și ea continuu prin explorările pe care le presupune procesul de incluziune și – ca urmare – noi, ca școală, s-ar putea să decidem că nu ni se mai potrivesc măsurile și structurile gândite la un nivel anterior de înțelegere colectivă.

Pentru a crea structurile în care leadership-ul distribuit pentru echitate și învățare să poată funcționa sau cel puțin să poată fi experimentat, pentru ca liderii informali să se afirme, oferindu-și expertiza, prezentăm un model participativ de abordare a schimbării.

Activitatea II.5.1.

Înainte de a face cunoștință cu modelul prezentat mai jos, gândiți-vă în grupul vostru la modele/cazuri cunoscute de gestionare a schimbării. Discutați:

- Ce schimbări majore am trăit/experimentat în sistemul de învățământ (sau în alt sistem pe care îl cunoaștem bine)?
- Ce elemente esențiale sunt necesare pentru a demara un proces de schimbare într-o școală?
- De ce/cu ce scop și cum pot fi implicați factorii interesați în procesele de gestionare a schimbărilor majore în școală?

Citiți textul care prezintă Modelul Schimbării prin Dialog și discutați pentru a vă asigura că în interiorul grupului vostru aveți o înțelegere comună a celor patru faze ale modelului.

Modelul Schimbării prin Dialog (MSD)

MSD este un model care descrie și structurează un proces de dialogare și de acțiune colectivă pentru schimbarea pozitivă a diverșilor factori interesați într-o problematică. Acest model de gestionare colectivă a schimbării prin dialog pe termen lung a fost elaborat de Collective Leadership Institute. Pentru vizualizarea modelului, reprezentat printr-o imagine în spirală, vizitați <http://www.stakeholderdialogues.net/learning/textbook/getting-active/dcm/> (accesat la 04.08.2017)

În MSD se disting patru faze: 1) explorarea și implicarea; 2) construirea și formalizarea; 3) implementarea și evaluarea; 4) dezvoltarea continuă, demultiplicarea și instituționalizarea.

Faza 1. Explorare și implicare. Această fază presupune cunoașterea și înțelegerea contextului în care se situează inițiativa noastră, precum și organizarea unor întâlniri cu factorii interesați (în grupuri mixte): profesori, elevi, părinți, reprezentanți ai ISJ, ai autorităților publice locale, ai organizațiilor neguvernamentale etc., experți din domeniul incluziunii în educație, lideri de opinie ai diferitelor grupuri. Realizăm astfel o inventariere a persoanelor interesate și cu expertiză și aflăm despre proiecte care se derulează în paralel sau care au precedat inițiativa noastră și care ne pot

furniza informații utile pentru demersul nostru. Rezultatele așteptate ale acestei faze sunt: identificarea factorilor interesați, inclusiv a liderilor informal; explorarea contextului și a factorilor externi; stabilirea încrederii, credibilității și a rezonanței în rândul factorilor interesați cu rol cheie vis-a-vis de demararea procesului de schimbare.

Cele trei aspecte care solicită atenție specială în acest context sunt:

Crearea rezonanței: se recomandă ca inițiatorii dialogurilor să verifice, prin conversații informale, presupunerile lor despre intențiile și agendele celorlalți factori interesați, precum și disponibilitatea și dorința lor de a se angaja în dialog pe termen lung. Obiectivele comune trebuie explorate și trebuie să devină transparente pentru ca factorii cheie să fie deschiși pentru a se implica.

Înțelegerea contextului: se recomandă aici analiza factorilor interesați, precum și cartografierea conflictelor și analiza situației pentru a înțelege cât mai bine ce anume s-a făcut deja (sau nu) și ce se preconizează. Unde se situează diverșii factori interesați, care sunt angajamentele lor? Dacă este nevoie pentru o mai bună cooperare și o participare mai eficientă la dialog, se recomandă să se organizeze evenimente publice de schimb de experiență și chiar ateliere de dezvoltare sau de consolidare a capacităților. De asemenea, ar trebui să se asigure sprijinul liderilor formali (chiar dacă aceștia nu vor participa direct la dialog) care au un rol critic în asigurarea succesului inițiativei.

Constituirea unui grup-nucleu al schimbării: nucleul este o structură informală, un grup de 2-6 persoane foarte dedicate, al căror rol este să organizeze și să mențină procesul de dialogare pe făgașul inițial. Este foarte bine dacă acest nucleu poate conlucra informal pentru a consolida continuu încrederea reciprocă și pentru a clarifica nevoile și solicitările celor pe care îi reprezintă. Trăsătura esențială a nucleului este că membrii sunt dedicați la nivel personal și că acționează în mod consecvent în interesul inițiativei. De exemplu, grupul nucleu poate include 1-2 profesori foarte dedicați (chiar dacă nu sunt directori sau șefi de catedră), 1-2 elevi (chiar dacă nu din Consiliul elevilor), 1-2 părinți și/sau reprezentanți ai autorităților locale/organizațiilor neguvernamentale partenere.

Faza 2: Construire și formalizare. Această fază presupune consolidarea structurilor și formalizarea acordurilor dintre inițiatori și promotorii schimbării, adică oficializarea relațiilor și informarea celorlalți despre această formalizare. Cine sunt intervenienții și ce roluri își asumă, cine va contribui cu ce anume, în ce condiții – toate acestea trebuie consemnate în scris și „parafate”. Prin oficializarea implicării, introducem o măsură de siguranță pentru a ne asigura că inițiativa a fost introdusă pe agenda de lucru a factorilor interesați. Acordurile de colaborare, procedurile de implementare, planurile de acțiune, comitetele constituite în mod formal (dacă e cazul), grupurile de experți etc. sunt printre rezultatele acestei faze.

Cele trei aspecte care solicită atenție specială în acest context sunt:

- **Clarificarea obiectivelor și a resurselor comune:** acest aspect este esențial deoarece transferă dialogul despre obiectivele comune de la nivelul grupului nucleu la cel formal și necesită un angajament în termeni specifici ai contribuției asumate (cu alte cuvinte, alocarea de resurse de către factorii interesați). Se recomandă documentarea transparentă a rezultatelor întâlnirilor, precum și analizarea atentă a preocupărilor exprimate de diverșii factori implicați.
- **Proiectarea comună a viitorului:** din această etapă trebuie să rezulte planuri de acțiune, proiecte armonizate pe agendele de lucru ale forurilor participante. În această fază, pot fi incluse întâlnirile în cadru mai larg, conferințele și evenimentele de consolidare a capacității. Grupul nucleu trebuie să se asigure că ideile sunt transpuse în propuneri de acțiuni fezabile.
- **Consolidarea acordurilor și stabilirea structurilor:** este esențial ca prin semnarea unor acorduri de parteneriat și altor forme de angajament, contribuțiile asumate de fiecare parte să devină transparente. Cu acele părți interesate care ezită să își ia prea multe

angajamente, deși împărtășesc scopul inițiativei, pot fi semnate simple acorduri al căror obiect este participarea la dialog. În acest moment, grupul nucleu poate fi mandatat să devină comitetul de conducere sau o structură asemănătoare.

Faza 3: Implementare și evaluare. Această fază presupune implementarea acțiunilor agreeate, în paralel cu utilizarea sistemului de monitorizare și de evaluare agreeat. Orientarea spre rezultate este factorul cheie al succesului și este necesar să se ajungă la o schimbare vizibilă pentru a consolida interesul și dedicația celor implicați. Pentru o schimbare vizibilă, este recomandat ca părțile interesate să se concentreze asupra acțiunilor fezabile, pe care le pot realiza relativ ușor pentru a produce rezultate și pe care apoi le pot evalua în comun. Părțile interesate trebuie să fie conștiente că datorită complexității procesului, pot apărea situații de criză, critici, menționarea unor interese neexprimate anterior, priorități necunoscute, amenințări de retragere etc. În mod clar, efortul investit în etapele precedente în construirea și consolidarea încrederii și dedicația față de acțiuni fezabile pot preveni sau atenua efectele crizei. Rezultatele așteptate ale acestei faze sunt: stabilirea unui sistem de monitorizare, identificarea cazurilor de succes, rapoarte despre implementarea proiectului, comunicate publice.

Cele trei aspecte care solicită atenție specială în acest context sunt:

- **Asigurarea transparenței și comunicarea:** plasați biroul de lucru într-un loc accesibil tuturor și care inspiră încredere, comunicați continuu despre progresul proiectului (de exemplu, sub forma unor buletine de știri sau a unor scurte rapoarte periodice etc.).
- **Producerea rezultatelor și celebrarea succesului:** sarcinile care sunt ușor de realizat pot asigura rezultate rapide, ceea ce este esențial în această fază. Nu pierdeți însă din vedere obiectivul mai amplu. Cu cât factorii interesați promovează mai mult inițiativa, filosofia comună etc., cu atât își arată mai mult sprijinul și angajamentul lor. Trebuie să ne asigurăm că diseminăm rezultatele și celebrăm succesul obținut. De asemenea, trebuie să cădem de acord cu factorii interesați asupra modului în care vom prezenta inițiativa în public, de exemplu, în fața comunității de părinți sau a consiliului profesoral, a ISJ, pentru a evita mesajele confuze. Atunci când celebrăm succesul, este esențial să ne asigurăm că menționăm contribuția tuturor celor implicați.
- **Stabilirea unor mecanisme de învățare.** Aceasta trebuie corelată cu procedurile de monitorizare și de evaluare. Diverșii factori implicați pot înțelege în mod diferit ce înseamnă monitorizarea și evaluarea, de aceea este important să agreeăm proceduri, indicatori clari etc.

Faza 4: Dezvoltare continuă, demultiplicare și/sau instituționalizare. Dialogul părților interesate poate continua și după ce au fost obținute rezultatele vizate sau se poate muta la un alt nivel. Pot fi stabilite noi obiective sau aceeași inițiativă poate fi demultiplicată în alt context (de exemplu, într-o altă catedră sau vizând o altă problemă cu care se confruntă școala), sau dialogul poate fi instituționalizat, adică formalizat (de exemplu, preluat de structurile formale de conducere – consiliul de administrație, consiliul elevilor, comitetul de părinți, comisia diriginților, direcțiunea liceului etc.). În această etapă, principala provocare este să menținem viu spiritul inițial. Rezultatele așteptate ale acestei faze depind de deciziile luate în privința următorului pas.

Cele trei aspecte care solicită atenție specială în acest context sunt:

- **Constituirea următorului grup nucleu:** ar putea fi nevoie de alte persoane pentru a duce inițiativa mai departe sau membrii grupului nucleu se pot schimba parțial (de exemplu, elevii care au ajuns acum în clasa a 12-a nu vor mai putea alocă atât de mult timp pentru gestionarea dialogului). Se pot alătura noi factori interesați. Nucleul inițial poate transfera procesul noului nucleu, care trebuie constituit cu grijă, pentru a include persoane la fel de dedicate și de entuziaste. De aici încolo, se pot repeta fazele 1, 2 și 3.

- **Crearea structurilor de gestionare pe termen lung:** acest demers este necesar pentru instituționalizare, dacă aceasta este opțiunea preferată pentru a duce dialogul la un nivel superior și a asigura durabilitatea rezultatelor. De exemplu, se poate constitui în școală un comitet de incluziune sau un responsabil pentru incluziune și echitate.
- **Înființarea unor sisteme de învățare:** odată cu vizibilitatea sporită a rezultatelor, s-ar putea să fie nevoie de demultiplicare. Fiți conștienți de criticile care nu vor întârzia să apară ca urmare a vizibilității sporite. Pentru a răspunde solicitărilor de dovezi ale eficacității, s-ar putea să fie nevoie să realizați o evaluare amplă pentru a furniza date solide cu care să poată opera decidenții (liderii formali).

Activitatea II.5.2.

Consultați instrumentul numit Autoevaluarea practicilor de prevenire a absenteismului și a părăsirii timpurii a școlii pentru o cultură incluzivă din **Anexa 2**. Realizați o diagnosticare a situației din liceul vostru cel puțin în privința unui domeniu de intervenție. Alegând dintre rândurile unde s-a bifat „parțial” sau „nu”, decideți ce aspect trebuie abordat mai urgent. Pe baza înțelegerii textului de prezentare a Modelului Schimbării prin Dialog de mai sus, discutați oportunitatea aplicării acestui model pentru a aborda problema respectivă și a experimenta dezvoltarea unei culturi a leadership-ului distribuit în liceul vostru.

Rețineți: *Dialogul constructiv în cursul căruia se negociază sensuri, inclusiv ale unor termeni aparent simpli, la care participanții își comunică în mod transparent gândurile, înțelegerile, are nevoie de un mediu securizat, de încredere reciprocă. Apreciați onestitatea discuțiilor și dați exemplu personal, exprimându-vă gândurile, așteptările și chiar propriile temeri. Dacă alegem să nu discutăm despre problemele „sensibile”, ele nu vor putea fi rezolvate, sau cel puțin nu în mod sustenabil – vor reapărea din nou și din nou.*

În cursul dialogului cu părțile interesate, procesul este la fel de important ca și rezultatele obținute. Dacă alegem să promovăm leadership-ul distribuit, trebuie să acordăm foarte multă atenție procesului de dialogare, în care nu își au locul cuvântările lungi, monopolizarea discuțiilor. Un astfel de stil de „dialogare” va submina esența modelului. Dacă veți considera că nu aveți competențele necesare pentru a modera, a facilita dialogul, apelați la ajutor chiar din afara liceului.

II.6. Un instrument de autoanaliză și autoevaluare a școlii din perspectiva incluziunii

Conform unui studiu publicat de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE), intitulat *Studii OCDE privind evaluarea și examinarea în domeniul educației: România 2017*, în general, autoevaluarea școlii încă nu este o activitate pe care instituțiile de învățământ preuniversitar din România o realizează pentru a-și îmbunătăți activitatea, ca parte a procesului lor de dezvoltare. Școlile înțeleg în mod limitat scopul și beneficiile acestui tip de evaluare. Activitatea comisiilor de evaluare și de asigurare a calității din școli, care realizează evaluarea internă, este aparent ruptă de realitatea și de procesul de dezvoltare instituțională în care constatările, rezultatele acestor evaluări interne ar trebui să fie un element fundamental.

Activitatea II.6.1.

Înainte de a citi textul de mai jos, discutați răspunsurile la următoarele întrebări:

- Cum se realizează în prezent autoevaluarea în liceul nostru? Cât de frecvent are loc?
- Ce instrumente folosim?
- Cine colectează datele pe baza cărora ne autoevaluăm? Cine le procesează, cine le analizează și cine le interpretează?
- Ce se întâmplă cu constatările desprinse din autoevaluare?

Citiți acum textul și observați ce aspecte ale incluziunii acoperă instrumentul de autoevaluare a școlilor comunitare din România.

În anul școlar 2016-2017, Fundația Noi Orizonturi a înființat în România o rețea de 30 de școli comunitare în cadrul unui proiect care, printre altele, își propune dezvoltarea capacității școlilor de a se autoevalua și de a-și proiecta dezvoltarea instituțională utilizând Standardele Internaționale de Calitate ale Școlilor Comunitare. Pe lângă alte nouă dimensiuni vizate (leadership, parteneriate, servicii, voluntariat, învățare pe tot parcursul vieții, dezvoltare comunitară, implicarea părinților, cultura școlii, învățare relevantă), instrumentul utilizat pentru autoevaluare are o parte care invită școlile comunitare să se autoevalueze din perspectiva incluziunii sociale.

În preambulul la secțiunea Incluziune socială, instrumentul justifică atenția acordată acestei valori astfel: „O școală comunitară creează condiții și oportunități pentru toate persoanele care învață, indiferent de gen, religie, etnie, clasă socială, nivel de venit, abilități fizice sau orientare sexuală. De regulă, școlile comunitare chestionează stereotipurile, prejudecățile despre oameni și se asigură că fiecare segment al comunității are acces la învățare și la servicii de sprijin. Școala comunitară se bazează pe principiul drepturilor omului și contribuie la coeziunea comunității, ajutând diferitele grupuri să învețe unele despre altele și să coexiste în armonie. Indiferent de perspectiva individuală asupra acestor chestiuni, profesionistul se va asigura că fiecare are acces la învățare. A proceda în alt mod, ar însemna să limităm abilitatea comunității, a unui grup de indivizi să își atingă potențialul său deplin. Este esențial să creăm în sala de clasă medii de învățare favorabile pentru ca fiecare individ să se simtă în siguranță și respectat.” (Școli comunitare în România. Practici promițătoare, p. 26)

Redăm mai jos setul de indicatori și descriptori folosiți în această autoevaluare:

Indicatori ai incluziunii sociale

Indicator 1. Profesorii demonstrează și promovează valori și comportamente care susțin drepturile omului și incluziunea socială a tuturor minorităților

Descriptori:

- a. Folosim materiale de învățare care reflectă diversitatea și promovează respectul pentru toți.
- b. Dezvoltăm abilitățile de cooperare, de negociere și gândirea critică a elevilor.
- c. Adaptăm mediul de învățare la nevoile și interesele elevilor și ale părinților.
- d. Dezvoltăm sensibilitatea elevilor în fața inegalităților în sala de clasă și în comunitate, precum și abilitățile de promovare a egalității în drepturi.
- e. Utilizăm metode pro-active de combatere a stereotipurilor.
- f. Încurajăm elevii să reflecteze la propriile stereotipuri și prejudecăți. În cadrul lecțiilor, promovăm reacțiile pozitive la diferențe, înțelegerea și acceptarea diferențelor.
- g. Tratăm agresiunile verbale cu referire la gen, orientare sexuală, etnie, clasă socială, venit, religie etc. ca hărțuire.

Indicator 2. Incluziunea socială este o valoare asumată clar în politicile, practicile și cultura școlii noastre

Descriptori:

- a. Școala are o politică clară, scrisă, de încurajare a accesului tuturor la învățare și de promovare a echității sociale, pe care o comunică elevilor, personalului, părinților, comunității în sens larg.
- b. Școala oferă formare și sprijin pe tema diversității și echității pentru personal, părinți, voluntari și membrii comunității.
- c. Profesorii și elevii discută despre valori care promovează incluziunea și combat discriminarea.

Indicator 3. Curriculumul, serviciile și programele sunt accesibile pentru diferitele grupuri reprezentate în școală

Descriptori:

- a. Profesorii adaptează curriculumul pentru a-l face accesibil tuturor elevilor, mai ales celor cu dificultăți de învățare.
- b. Spațiile școlii sunt accesibile persoanelor cu dizabilități.
- c. Școala oferă ajutor pentru traducerea materialelor, făcându-le accesibile persoanelor care aparțin minorităților naționale, dacă acest lucru este necesar.
- d. Avem un membru al personalului care are sarcina de a verifica la intervale regulate dacă materialele de învățare pe care le folosim și cele pe care le afișăm în școală reflectă cu fidelitate valorile noastre (de exemplu, imagini pozitive ale femeilor, imagini pozitive ale grupurilor minoritare, ale persoanelor cu dizabilități etc).

Indicator 6. Încurajăm cetățenia activă și pregătim elevii pentru un rol deplin în societate indiferent de mediul familial din care provin

Descriptori:

- a. Încurajăm elevii să exploreze semnificația democrației în relație cu autoritățile publice locale, naționale și la alte niveluri folosind abordări precum învățarea prin serviciu în folosul comunității, învățarea pe bază de proiecte, dezbaterile etc. și prin oportunitățile oferite de viața școlară de a se implica în luarea deciziilor.
- b. Învățăm elevii cum să își exerseze drepturile democratice.
- c. Încurajăm elevii să exploreze barierele în calea participării active, cum ar fi sărăcia, statutul de minoritar, nivelul de educație etc.

Indicator 6. Încurajăm cetățenia activă și pregătim elevii pentru un rol deplin în societate indiferent de mediul familial din care provin

Descriptori:

- a. Încurajăm elevii să exploreze semnificația democrației în relație cu autoritățile publice locale, naționale și la alte niveluri folosind abordări precum învățarea prin serviciu în folosul comunității, învățarea pe bază de proiecte, dezbaterile etc. și prin oportunitățile oferite de viața școlară de a se implica în luarea deciziilor.
- b. Învățăm elevii cum să își exerseze drepturile democratice.
- c. Încurajăm elevii să exploreze barierele în calea participării active, cum ar fi sărăcia, statutul de minoritar, nivelul de educație etc.

Activitatea II.6.2.

Discutați făcând referire la indicatorii și la descriptorii de mai sus:

- Ce nuanțe ale incluziunii sociale aduce în plus acest instrument, comparativ cu alte instrumente de (auto)evaluare a școlii incluzive pe care le cunoaștem?
- La care dintre acești indicatori/descriptori am putea apela pentru a argumenta că liceul nostru promovează incluziunea? Ce dovezi am putea aduce pentru a fundamenta argumentarea?

Rețineți: Instrumentul de mai sus este doar un exemplu din mai multe instrumente disponibile. Atât indicatorii, cât și descriptorii sunt formulați de către cadre didactice asemenea vouă, care au considerat că acestea sunt elemente esențiale, definitorii ale unei școli comunitare care își asumă activ incluziunea. În liceul vostru, puteți elabora un instrument propriu, pe care să îl construiți împreună cu factorii interesați. Acest demers de elaborare a unui instrument propriu de monitorizare și evaluare participativă a incluziunii poate constitui o foarte bună ocazie de promovare a leadership-ului distribuit.

II.7. Procese participative specifice școlii incluzive

În școala incluzivă se derulează numeroase procese la care participă diverși factori interesați din școală și din afara ei. Un astfel de liceu este dedicat colaborării în vederea analizei problemelor cu care se confruntă, a gândirii strategiilor, a proiectării acțiunilor prin care se pot rezolva problemele, a implementării soluțiilor agreeate, precum și a monitorizării și evaluării participative a implementării și a efectelor pe care le produce implementarea soluțiilor. Pentru aceasta, se constituie grupuri de lucru cu componență reprezentativă pentru toate părțile interesate în soluționarea problemelor și are loc un dialog structurat, continuu.

Activitatea II.7.1.

Înainte de a citi textul de mai jos, gândiți-vă și discutați împreună:

- Care este cea mai nereușită ședință de lucru la care am participat vreodată? Ce a determinat nereușita sa?
- Care sunt lucrurile de care e bine să ținem cont când organizăm o ședință de lucru, mai ales când invităm și participanți din afara instituției? Notați 5 elemente esențiale.

Citiți textul și urmăriți dacă printre recomandări apar și idei noi față de cele enunțate deja de grupul vostru.

Recomandări practice pentru derularea participativă a autoevaluării școlii incluzive

Grupul cu care abordați **procesul de autoanaliză și autoevaluare a gradului de incluziune** în liceul vostru ar trebui să includă persoane cât mai diverse, care contribuie la acest proces cu perspectiva proprie: părinți (și nu doar cei „prietenoși”, ușor de atras, care vin periodic la ședințele cu părinții; evitați părinții care sunt și profesori ai liceului), elevi (și nu doar cei cu rezultate bune la învățătură sau cei care „vorbesc frumos”), profesori (și nu doar cei favorabili incluziunii), dar și alte persoane din rândul personalului nedidactic al școlii (secretariat, contabilitate, pază, cantină, curățenie, bibliotecă etc.), reprezentanți ai autorităților publice locale, ai organizațiilor neguvernamentale partenere etc. Dacă grupul nu include cel puțin reprezentanți *cât mai diverși* ai părinților, ai elevilor și ai personalului școlii, nu veți obține rezultate relevante, cu un grad de veridicitate suficient de bun. Nu are rost să convocați un grup care să confirme ceea ce știți deja și dumneavoastră, cei care conduceți procesul de autoanaliză/autoevaluare. Esența procesului este să facilitați reliefaarea experiențelor cât mai diverse legate de incluziune.

Recomandăm ca într-o primă etapă, grupul să includă în jur de 20 de persoane, astfel încât să puteți facilita dialogul cât mai deschis. Invitați mai multe persoane (mai ales din rândul părinților) deoarece probabil că nu vor ajunge cu toții. Transmiteți invitația din timp (și) în scris și prezentați pe scurt obiectivul și rezultatele așteptate ale întâlnirii și agenda de lucru, pentru ca invitații să știe la ce să se aștepte.

Locul în care organizați întâlnirea ar trebui să permită și interacțiunea participanților în grupuri mici. Așezarea lor în formațiunea „plen” ar trebui să permită ca participanții să se vadă între ei (nu recomandăm aranjamentul de tip „teatru”). Prin urmare, asigurați-vă că există spațiu suficient (că participanții nu se înghesuie) și că mediul fizic este unul plăcut, dar rămâne un cadru de muncă. Oferiți răcoritoare – ele ajută la o mai bună interacțiune a participanților.

Ca timp de desfășurare, această întâlnire ar fi bine să aibă loc prima dată fie la începutul anului școlar, în primele 2-3 săptămâni, fie spre încheierea sa. Astfel, veți putea gândi măsuri de îmbunătățire pentru anul școlar în curs, respectiv pentru cel următor și veți putea reaplica același instrument de evaluare peste 9-12 luni, pentru a constata dacă ați realizat un progres.

Stabiliți cu chibzuință ora întâlnirii, ținând cont de faptul că unele persoane ar putea fi ocupate cu serviciul până după-masa și – cu toate că și-ar dori mult să se implice în acest proces – realmente nu pot fi disponibile la ora întâlnirii. Consultați participanții referitor la intervalul orar potrivit pentru ei și – dacă își exprimă dorința de a participa la proces, dar nu găsiți ora potrivită – oferiți-le opțiunea de a realiza evaluarea în scris, individual.

La începutul întâlnirii, prezentați pe scurt procesele demarate în liceu pentru ca participanții să înțeleagă cât mai clar cum pot contribui la acest proces. Pe durata întâlnirii – care în mod ideal ar trebui facilitată de către o persoană din afara liceului sau măcar de către o persoană care nu este lider formal – ascultați cu mare atenție ce spun participanții; manifestați o atitudine deschisă: evitați să emiteți judecăți despre calitatea intervențiilor, nu vă arătați/exprimați (ne)aprobarea/(ne)acceptarea judecăților de valoare emise de participanți; manifestați o atitudine neutră și fiți pregătit pentru a primi feedback onest din partea tuturor. Asigurați-vă că fiecare participant are ocazia să își exprime părerea și este încurajat în acest sens. Ne propunem să aflăm cum percep diferitele părți interesate ceea ce se întâmplă în liceu. De aceea, dorim ca participanții să se implice în dialog cu deschidere și cu încredere că opiniile lor sunt binevenite.

Pentru a exemplifica felul în care ați putea derula autoanaliza și autoevaluarea participativă a liceului vostru în ceea ce privește incluziunea, vom face referire la **instrumentul din subcapitolul precedent** și la fișa prezentată în **Anexa 3**, care reia indicatorii (nu și descriptorii) din instrumentul propus și include spațiu pentru acordarea punctajului.

Scenariul întâlnirii (exemplu)

Ora	Activitatea	Cine conduce
17:00	<i>Întâmpinarea participanților</i> Se oferă răcoritoare și se împart materiale utilizate în timpul întâlnirii: hârtie, pix, material tipărit cu indicatorii și descriptorii, foaia pentru marcarea punctajului , ecuson, dacă e cazul (acesta poate fi de diferite culori pentru diferite categorii de participanți), semnarea listei de prezență (dacă e cazul)	Coordonatorul echipei de organizare
17:30	<i>Bun venit, moment introductiv</i> Prezentarea contextului, obiectivului și rezultatelor așteptate ale întâlnirii; Prezentarea moderatorului, a rolului acestuia, a modului de lucru	un membru al CA
17:45	<i>Scurtă activitate de intercunoaștere</i> (dacă e cazul) <i>Mențiuni organizatorice:</i> se va lucra pe grupe și frontal; importanța contribuției fiecăruia (moderatorul întâlnirii) Scurtă trecere în revistă a celor 6 indicatori (participanții urmăresc indicatorii, moderatorul îi citește cu voce tare, fără a comenta)	Moderator

18:00	Împărțirea participanților pe 6 grupe care vor lucra în paralel, analizând câte un indicator; moderatorul explică sarcina care vizează înțelegerea cât mai bună a indicatorilor și a descriptorilor ca pregătire pentru evaluare. Se poate demonstra tipul de discuții care sunt încurajate în cadrul grupului (prin gândirea cu voce tare): <i>Exemplu: „Care sunt comportamentele observabile ale profesorilor care mă ajută să îmi dau seama că ei demonstrează și promovează valori și comportamente care susțin drepturile omului și incluziunea socială a tuturor minorităților? De pildă, mă pot gândi la felul în care dezvoltă abilitățile de cooperare – adică dacă îi învață pe elevi să concluzeze, să se asculte respectuos, să își vorbească politicos, să se susțină reciproc, să sară în ajutorul celui care are nevoie de ajutor, să se gândească cum ar fi să fie în locul unui om care nu are ceva, care nu poate face ceva, să se gândească ce e echitabil și ce nu și de ce e astfel, cum ar putea fi schimbată situația de inequitare etc. Ce înseamnă pentru voi să gândești critic? Observați că nu am spus că în liceul nostru este sau nu așa, se procedează sau nu astfel – pur și simplu am explicat ce înțeleg prin al doilea descriptor de performanță de la indicatorul 1.”</i> Se subliniază că, deocamdată, scopul activității este o înțelegere cât mai bună a indicatorului – și nu evaluarea liceului. Fiecare grupă va discuta și va analiza indicatorul alocat, cu setul aferent de descriptori și se va pregăti să îl prezinte pe scurt și celorlalți participanți, explicând sau punând în discuție acele concepte care sunt mai complexe și posibil mai puțin familiare pentru unii participanți.	Moderator
18:20	Grupele prezintă pe rând indicatorii cu descriptorii aferenți și – dacă e cazul – se discută pentru a clarifica sensul conceptelor. Câte un reprezentant al fiecărei grupe realizează o prezentare/ conduce o discuție de circa 5 minute.	Moderator, participanți
18:50	Moderatorul invită participanții să facă evaluarea liceului pe baza fiecărui indicator, acordând un punctaj de la 1-4 (a se vedea explicația din formular). Fiecare participant completează în mod anonim fișa de punctaj (Anexa 3) și o predă moderatorului.	Moderator
19:00	Încheierea ședinței Mulțumiți participanților pentru contribuție și explicați cum se va continua procesul demarat, ce urmează să se întâmple cu informațiile colectate (elaborarea planului de dezvoltare a liceului pentru creșterea incluziunii) și cum vor putea să se implice pe mai departe. Puteți să le solicitați participanților să ofere feedback scurt, verbal sau în scris (de exemplu, să răspundă la întrebarea: Cum vi s-a părut întâlnirea de azi? Care este cel mai important lucru pe care l-ați învățat/reținut?)	Gazda (membru CA)

De regulă, școlile care doresc să implice în autoevaluare toți profesorii, elevii, părinții etc. parcurg procesul în două etape. În prima etapă, împart documentul cu indicatorii și îi invită pe cei implicați să analizeze fiecare indicator, organizând în acest sens întâlniri, dezbateri, pe mai multe grupuri omogene sau eterogene. Această etapă este foarte importantă pentru negocierea sensurilor

atribuite mai ales conceptelor cu care unele categorii de persoane ar putea fi puțin familiarizate. În a doua etapă, se realizează evaluarea propriu-zisă, care se poate face și online, prin administrarea unui chestionar pe o platformă, sau prin distribuirea formularului de punctaj printat; pentru colectarea acestuia, va fi pregătită o cutie într-un loc ușor accesibil în holul școlii.

Activitatea II.7.2.

Discutați:

- Care dintre recomandări merită reținute pentru că aduc idei noi?
- În cadrul liceului nostru, cine ar putea constitui grupul de lucru care ar avea misiunea de a realiza autoevaluarea? Câți membri ar fi bine să fie implicați? Ce abordare am prefera: cea cu grup reprezentativ sau cea care include absolut toți factorii interesați? Care ar fi avantajele/dezavantajele fiecărei abordări?
- Cine ar putea fi invitat ca moderator al consultărilor/dezbaterilor?

Recomandări practice pentru proiectarea participativă a dezvoltării incluziunii în liceu

După întâlnirea de analiză și autoevaluare a gradului de incluziune socială a liceului, urmează pregătirea pentru proiectarea și implementarea măsurilor de creștere a incluziunii.

Primul pas este centralizarea rezultatelor obținute în urma autoevaluării. Luați fiecare fișă de punctaj completată și – pentru fiecare indicator – urmăriți câte bifări există la fiecare categorie de scor. Pentru fiecare indicator, pe fiecare coloană, înmulțiți numărul de bifări cu valoarea coloanei (de exemplu, dacă la indicatorul 1, pe coloana cu punctajul 2 ați numărat 8 bifări, valoarea acelei celule va fi 16). În coloana Total trecem suma punctajelor (produselor) pentru indicatorul respectiv. Prezentăm mai jos un exemplu de centralizare a rezultatelor (observați că, în acest caz, au participat la evaluare 22 de persoane):

<i>Incluziune socială: Toți sunt încurajați activ să beneficieze de oportunități, indiferent de gen, religie, etnie, clasă socială, abilități fizice sau orientare sexuală</i>	1	2	3	4	Total
Indicator 1. Profesorii demonstrează și promovează valori și comportamente care susțin drepturile omului și incluziunea socială a tuturor minorităților	 1x5	 2x8	 3x7	 4x2	5+16+ 21+8 =50
Indicator 2. Incluziunea socială este o valoare asumată clar în politicile, practicile și cultura școlii noastre	 1x1	 2x8	 3x10	 4x3	1+16+ 30+12 =59
Indicator 3. Curriculumul, serviciile și programele sunt accesibile pentru diferitele grupuri reprezentate în școală	 1x5	 2x7	 3x7	 4x3	5+14+ 21+12= 52
Indicator 4. Școala promovează activ dreptul egal la educație de calitate pentru toți membrii comunității locale	 1x6	 2x9	 3x5	 4x2	6+18+ 15+8= 47

Indicator 5. Ne asigurăm că site-ul, materialele tipărite, programele și serviciile noastre reflectă clar valorile democrației și drepturile omului	 1x9	 2x7	 3x4	 4x2	9+14+ 12+8= 43
Indicator 6. Încurajăm cetățenia activă și pregătim elevii pentru un rol deplin în societate indiferent de mediul familial din care provin	 1x6	 2x7	 3x9	 4x0	6+14+ 27+0= 47

Convocați acum a doua ședință a grupului de lucru, pentru a decide care indicatori să fie abordați cu prioritate și câți anume. Recomandăm ca cei care au participat la autoevaluare să fie incluși în elaborarea planului de acțiune, alături de personalul școlii. Vă încurajăm să acceptați responsabili/lideri ai acțiunilor din rândul elevilor, al părinților etc. E posibil ca aceste persoane să aibă idei foarte bune pentru a îmbunătăți situația incluziunii în școală.

Prezentați constatările desprinse în urma autoevaluării.

Ca urmare a centralizării de mai sus, observăm că în percepția participanților la evaluare, indicatorii la care liceul are cel mai slabe rezultate (cel mai mic punctaj cumulat și procesat) sunt: 5 (43 puncte), 4 și 6 (câte 47 puncte). Punctajul minim care se putea obține pentru fiecare indicator este 22, rezultând din înmulțirea numărului participanților (22) cu 1 (valoarea coloanei care denotă că în percepția participanților liceul nu face nimic în acest sens, că această dimensiune este percepută ca total absentă), iar punctajul maxim care se putea obține este 88, înmulțindu-se numărul participanților cu 4 (valoarea coloanei care denotă că liceul este avansat, că are rezultate excepționale la indicatorul respectiv). Indicatorii care au obținut cele mai bune rezultate sunt, în ordine descrescătoare, 2 (59), apoi 3 (52) și 1 (50).

Un model mai simplu de procesare ar fi să urmăriți pentru fiecare indicator raportul dintre suma numărului de persoane care au marcat coloanele 1 și 2 și suma numărului de persoane care au marcat coloanele 3 și 4. În exemplul de mai sus, la Indicatorul 1 (I1) avem astfel 13/9, la I2 avem 9/13, la I3 avem 12/10, la I4 avem 15/7, la I5 avem 16/8, iar la I6 avem 13/9. Astfel, indicatorii 4, 5, 6 și 1 obțin scorurile care indică aspectele la care stăm cel mai rău.

De această dată, întrebările la care veți căuta împreună răspunsuri, sunt:

- Ce ne comunică aceste rezultate? (Atragem atenția că, în experiența noastră, deseori, în acest tip de autoevaluări participative, persoanele din afara școlii – mai ales părinții – sunt mai generoși decât cei din școală atunci când acordă punctajul.)
- Care considerăm că sunt cei mai importanți 2 - 3 indicatori care trebuie abordați cel mai urgent în liceul nostru în anul școlar actual/următor? (Aceasta este o decizie strategică: puteți să decideți să creșteți punctajul la indicatorii la care aveți deja rezultate destul de bune, deoarece probabil că vă va solicita mai puțin efort, având probabil expertiză în domeniu. Mai apoi, cu acel sentiment al succesului, puteți să vă îndreptați atenția spre acei indicatori pe care îi percepeți ca fiind mai dificili. Alternativ, puteți alege ca prima dată să vă îndreptați atenția către indicatorii care au obținut cele mai slabe rezultate, pentru că s-ar putea ca rezultatele să fie foarte vizibile.)
- Ce acțiuni putem întreprinde pentru a crește punctajul la acești indicatori? (Încurajați contribuția participanților, chiar dacă unii ar propune lucruri care s-au făcut deja în școală și nu au condus la rezultatul așteptat.)
- La ce nivel al acestor indicatori ne propunem să ajungem, realist vorbind? (E bine să vă orientați ținând seama de punctajele ridicate – nu vă propuneți un salt prea mare.)

- e. Ce expertiză și ce resurse vor fi necesare?
- f. Cine ar trebui să conducă procesul de dezvoltare pentru fiecare dintre cei 2-3 indicatori? (Încurajați-i pe cei de față să se ofere să conducă. Gândiți-vă că acest lucru ar încuraja leadership-ul distribuit în elaborarea planului de acțiune și implementarea acțiunilor.)
- g. Cine ar trebui să fie implicat activ? Cine ar trebui să afle despre inițiative încă de la demararea lor?
- h. De unde vom ști că am atins obiectivul? Ce dovezi putem colecta pentru a demonstra ce am realizat? (Semnalați că va fi nevoie ca fiecare echipă să proiecteze și să aplice instrumente de monitorizare și de evaluare, pe care le doriți participative.)
- i. Pe cine ar trebui să informăm pe parcursul procesului, dar și atunci când obiectivul este atins?

Identificați împreună persoana/persoanele care vor conduce procesul pentru fiecare indicator ales, în funcție și de calitățile de lider pe care le au, dar și de asumarea clară a valorilor fundamentale pe care doriți să le promovați.

Ați putea decide ca directorul școlii sau directorul adjunct să conducă procesul pentru a aborda unul dintre indicatori, iar alte 1-2 persoane să conducă procesul pentru a aborda celălalt/ceilalți indicatori.

Recomandări practice pentru implementarea participativă a dezvoltării incluziunii în liceu

Stabiliți o întâlnire de lucru separată cu persoanele care vor conduce procesul de dezvoltare a incluziunii în domeniul indicatorilor aleși. Explicați-le munca pe care vă așteptați să o facă, autoritatea pe care o au, resursele disponibile, sprijinul la care se pot aștepta. Spuneți-le cum va fi monitorizat progresul echipei, cui și cum anume vor avea de raportat despre progres și discutați despre data la care estimați că se va încheia procesul pe care îl conduc.

Fiecare lider va trebui să aibă un plan simplu de acțiune. Iată un exemplu simplu de tabel:

Indicatorul vizat:				
Acțiunile prevăzute	Resursele necesare	Cine va fi implicat	Dovezi de colectat	Termen de realizare
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7 etc.				

Activitatea II.7.3.

Discutați în grupul vostru:

- Ce responsabilități au liderii formali/direcțiunea/Consiliul de Administrație în procesul descris mai sus?
- Cum credem că ar funcționa echipele cu lideri non-formali (mai ales cei din afara școlii)? Cum am putea gestiona această situație?
- Ce efort ar presupune o autoevaluare precum cea descrisă mai sus și ce avantaje ne-ar aduce?
- Cum se poate combina modelul schimbării prin dialog cu abordarea propusă mai sus? Care sunt punctele în care cele două demersuri propuse se suprapun/se completează?

Rețineți: Demersul participativ de autoevaluare și de proiectare a dezvoltării școlii a condus la parteneriate foarte bune pentru școlile care au procedat astfel, la consolidarea semnificativă a implicării părinților, la o colaborare excelentă cu autoritățile locale, la o claritate agreată, la o armonizare și o focalizare foarte bună a eforturilor tuturor factorilor interesați.

Investiți efort în diseminarea cât mai largă a inițiativelor voastre de dezvoltare ca școală incluzivă. Astfel, veți crește șansele de a atrage parteneri, de a identifica resurse pentru acțiunile pe care le-ați prevăzut etc. Vizibilitatea crescută poate atrage și critici, însă dacă faceți ceea ce v-ați decis să faceți cu dedicație pentru valorile asumate, cu perseverență și cu răbdare, cu deschiderea de a învăța în cadrul procesului alături de parteneri, rezultatele nu vor întârzia să apară.



FACILITAREA ÎNVĂȚĂRII ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ

O școală incluzivă este într-un proces continuu de căutare a celor mai potrivite moduri de a răspunde la diversitatea elevilor, a intereselor și a nevoilor lor diferite de învățare. Acest proces este abordat cu o atitudine pozitivă și se bazează pe o bună înțelegere a principiilor și a practicilor incluzive.

În cercetarea din domeniul pregătirii profesorilor au fost identificate **patru valori de bază** care fundamentează competențele profesorilor în dezvoltarea și susținerea unor practici incluzive (UNESCO, 2017)¹⁸:

- Aprecierea diversității elevilor: diferențele dintre elevi sunt considerate o resursă, un bun de valoare în procesele de învățare parcurse de către fiecare elev;
- Sprijinirea tuturor elevilor: profesorii au așteptări mari față de rezultatele la învățătură ale tuturor elevilor;
- Colaborarea: conlucrarea ca echipă în abordarea sarcinilor, a problemelor cu care se confruntă profesorii este fundamentală;
- Dezvoltarea profesională continuă: în esență, predarea este o activitate de învățare și profesorii își asumă responsabilitatea pentru propria lor învățare pe tot parcursul vieții.

Adoptarea acestor valori poate sprijini profesorii în identificarea și elaborarea unor soluții la situațiile provocatoare cu care se confruntă elevii care întâmpină dificultăți de învățare. Explicitarea acestor valori în comunitatea de profesioniști ai școlii incluzive are șanse sporite de a conduce la schimbarea mult dorită care constă în eliminarea barierelor din calea participării active și a învățării eficiente a tuturor elevilor.

Profesorii sunt cea mai valoroasă și cea mai eficace resursă dintr-o școală incluzivă. Investiția în dezvoltarea lor profesională continuă, în condițiile în care școlile se confruntă cu o diversitate din ce în ce mai largă a elevilor, este deosebit de benefică mai ales în condițiile în care această dezvoltare profesională:

Are loc în primul rând în sala de clasă, acolo unde se transpun în realitate noile practici;

Este conectată la competența disponibilă în școală și o completează pe aceasta, aducând plusvaloare în comunitatea profesională;

Creează spații de cooperare în care profesorii pot proiecta împreună, pot face schimb de idei practice, de resurse și au ocazia să se observe reciproc în acțiune;

Implică profesorii în adoptarea unui limbaj comun al practicilor incluzive, care ajută în procesul de autorefecție, de reflecție asupra propriilor acțiuni și asupra modalităților de a le îmbunătăți.

Schimbul de practici între colegi este un mod foarte eficient de a încuraja dezvoltarea profesională. Profesorii au nevoie de încurajare pentru a colabora cu colegii, pentru a reflecta asupra practicilor lor și a le analiza împreună, pentru a construi astfel un set de cunoștințe și abilități de echipă.

¹⁸ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (accesat 21.12.2017)

Activitatea III.1

În grupul vostru, discutați despre ideile din textul de mai sus:

- În ce măsură ne-am asumat cele patru valori de bază identificate de UNESCO? De exemplu, în ce măsură regăsim în școala noastră colaborarea dintre cadrele didactice?
- Comparând practicile de dezvoltare profesională de mai sus cu practicile de dezvoltare profesională în care sunt angrenați acum profesorii din liceul nostru, ce asemănări/deosebiri identificăm?
- Ce am putea să îmbunătățim în felul în care abordăm dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice în liceul nostru?

Activitatea III.2.

Citiți prezentarea de mai jos, despre modul de colaborare a unor profesori din Lisabona, apoi analizați și discutați ce puteți învăța din ea și cum ați putea adopta o asemenea abordare în liceul vostru.

„Acum, când o abordăm prin colaborare, diversitatea este considerată ca o oportunitate în liceul nostru.” „Schimbul de idei și cercetarea în echipe face ca diversitatea să se transforme dintr-o problemă într-o provocare profesională.”

Aceste comentarii aparțin unor profesori de la Escola Secundária Pedro Alexandrino din Lisabona. Pentru acești profesori, diversitatea este problematica centrală a activităților lor cotidiene la școală. În ultimii ani, școala a depus eforturi pentru a adresa această diversitate. Astfel, s-au constituit triouri de profesori care se sprijină reciproc pentru a analiza cum să crească gradul de incluziune în lecțiile lor. De exemplu, un astfel de trio s-a concentrat pe întrebarea: *Oare toți elevii din clasă iau parte la rezolvarea tuturor sarcinilor de învățare la lecțiile noastre?* Constatările desprinse din aceste investigații au ghidat profesorii în căutarea unor modalități de a-i avea pe elevi ca parteneri în educație și de a-i implica în proiectarea și câteodată chiar în predarea lecțiilor. Profesorii au constatat că prin colaborarea cu colegii profesori și cu elevii, au ajuns să descopere noi strategii de abordare a diversității. În plus, aceste colaborări le-au dat mai multă încredere pentru a experimenta diferite practici de predare¹⁹

Deoarece acest capitol analizează practicile din sala de clasă, specifice proceselor de proiectare, predare-învățare și evaluare, este recomandabil să îl parcurgeți împreună cu un grup de profesori colegi. Împreună, încercați să proiectați transpunerea în realitate a recomandărilor sau a modelelor oferite aici, în cadrul liceului vostru.

III.1. Motivația pentru învățare

Motivația – sau mai ales lipsa ei – este un aspect pe care mulți profesori îl invocă pentru a explica faptul că un elev are succes la școală, în procesul de învățare, respectiv faptul că un elev are un eșec. Ca profesori, suntem într-o continuă căutare a unor modalități de a-i determina pe elevi să învețe, respectiv de a le crește motivația pentru a învăța, pornind de la ipoteza că un elev motivat va învăța bine, se va conforma cerințelor, va realiza sarcinile de învățare alocate, se va implica în procesul de învățare, va avea rezultate mai bune la învățătură etc.

Mulți teoreticieni, cercetători și psihologi au elaborat diverse teorii despre motivație, iar mai apoi experții în domeniul educației au indicat aplicabilitatea acestor teorii în contextul învățării școlare. *International Academy of Education* al UNESCO (în seria numită *Educational Practices*)²⁰ a dedicat motivației pentru învățare o broșură, sintetizând principiile motivației care au rezultat din studiile efectelor practicilor motivaționale asupra învățării școlare. Broșura acordă prioritate acelor

¹⁹ Messiou et al. (2016), citat în UNESCO 2017, p. 37, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (accesat 21.12.2017)

²⁰ <http://www.ibe.unesco.org/en/resources/educational-practices> (accesat 21.12.2017)

principii pe care profesorii le pot transpune în sala de clasă.

Activitatea III.1.1

Înainte de a citi despre principiile motivației mai jos, discutați în grupul vostru și, pe baza experienței voastre didactice, completați următorul tabel despre elevul lipsit de motivație:

Ce se vede?*	Ce se aude?**	Cum resimțim asta?***

* rezumați-vă la a nota în această coloană doar ceea ce vedeți, în termeni cât mai specifici

** notați aici doar ceea ce auziți, citate autentice (care vă transmit mesajul că elevul nu e motivat)

*** puteți nota aici ce simțiți voi, ca profesori, dar și ceea ce credeți că simte elevul (dar nu spune și nu arată)

Acum parcurgeți împreună textul de mai jos, împărțindu-l între voi astfel încât fiecare să citească despre două principii și pregătiți-vă să vă prezentați reciproc părțile pe care le-ați citit. După ce ați prezentat câte un principiu, discutați și extrageți împreună câte un mesaj important din fiecare dintre cele opt principii prezentate.

Opt principii ale motivației pentru învățare și relevanța lor pentru activitatea profesorilor

A. Convingeri motivaționale: convingerile motivaționale creează contexte favorabile sau nefavorabile învățării

Ce spun cercetările?	Care e relevanța pentru profesori?
Convingerile motivaționale acționează ca un cadru de referință care ghidează gândirea, sentimentele și acțiunile elevului în cadrul unei discipline, care pot fi predominant favorabile (optimiste) sau nefavorabile (pesimiste). Odată ce convingerile se formează ca favorabile sau nefavorabile, ele devin foarte rezistente la schimbare. Convingerile motivaționale rezultă din experiențe directe de învățare; din observare și comparație; din verbalizări ale profesorilor, ale părinților, ale colegilor.	- Depuneți eforturi pentru a cunoaște convingerile elevilor despre motivația lor vis-a-vis de disciplina pe care o predăți (favorabilă/nefavorabilă); faceți asta cât mai curând, atunci când începeți să lucrați cu un grup de elevi. Oamenii reușesc să își ascundă gândurile și sentimentele; elevii vă pot induce în eroare cu ușurință dacă nu investiți efort pentru a-i cunoaște suficient de bine. (Pentru exemplificare, vedeți Anexa 4.) - Proiectați lecțiile astfel încât să exploatați convingerile favorabile. Puteți face asta oferind sprijin elevilor care estimează că nu pot gestiona o sarcină complexă, de exemplu prin împărțirea sarcinii în pași mai mici mai ușor de gestionat, oferind modele de rezolvare a sarcinii pe care să le poată analiza înainte de a începe rezolvarea sarcinii noi, facilitând sprijinul oferit la început din partea unor colegi etc., încurajând astfel elevii să-și reconsidere convingerile nefavorabile.

Clarificarea conceptului:

Convingeri motivaționale: opinii, judecăți și valori ale elevilor despre obiecte, evenimente sau domenii disciplinare. Se pot referi la următoarele:

~ valoarea pe care elevii o atribuie unui domeniu. (De exemplu, elevii spun: „Nu văd ce aş putea învăța dacă citesc poezii” sau „Citirea poeziilor e cea mai plăcută activitate pe care o avem la școală”)

~ opinia elevului referitor la eficiența și eficacitatea metodelor de predare-învățare. (De exemplu, elevii spun: „De ce lucrăm tot timpul pe grupe? Eu mă descurc mai ușor de unul singur” sau „Mie îmi place mai mult când lucrăm în perechi.”)

~ autoeficiența percepută a elevului de a face față cerințelor dintr-un domeniu. (De exemplu, elevii spun: „Nu cred că sunt în stare să rezolv problema asta de fizică” sau „Știu cum să abordez acest eseu argumentativ”)

~ așteptările elevilor legate de succesul sau eșecul unor acțiuni specifice. (De exemplu, „Mă ocup de eseu acesta de trei ore și tot nu-mi iese bine” sau „Știu că într-o jumătate de oră pot să rezolv această sarcină corect.”)

B. Convingerile motivaționale nefavorabile împiedică învățarea: elevii nu sunt motivați să învețe atunci când se confruntă cu amenințarea eșecului.

Ce spun cercetările?	Care e relevanța pentru profesori?
Teama de eșec nu conduce automat la pasivitate sau evitare. Convingerile motivaționale atașate unei discipline contează mai mult decât teama de eșec. Elevii anticipează eșecul la unele discipline, dar nu și la altele. Ei oferă diverse motive pentru a explica succesul sau eșecul, motive care sunt legate de autopercepția despre abilități, despre efortul depus, despre noroc (ghinion), despre utilizarea unor strategii improprii, despre caracteristicile sarcinii efectuate. Elevii care percep că performanța lor slabă se datorează lipsei abilităților, se așteaptă la eșecuri repetate. Convingerile nefavorabile împiedică procesul de învățare pentru că distrag atenția elevului de la activitatea de învățare în sine și o îndreaptă către abilitățile slabe pe care percep că le au în domeniul în cauză. Elevii care au o convingere motivațională nefavorabilă nu sunt interesați de feedback referitor la procesul prin care au ajuns la rezolvarea corectă – îi interesează să știe doar dacă au obținut sau nu rezultatul bun. Feedback-ul referitor la proces dă elevilor sentimentul că progresează, ceea ce este necesar pentru a-și construi o imagine de sine pozitivă ca persoană care învață.	- Elevii care afirmă că nu vor reuși niciodată să rezolve cu succes o sarcină vă semnalează că nu mai văd legătura între acțiunile lor și efectele pozitive ale acestora. Ajutați-i oferindu-le sarcini de învățare cu un nivel adecvat de dificultate pentru a putea avea succes. - Nu vă mulțumiți doar cu rezultate/rezolvări corecte. Ajutați elevii să înțeleagă de ce o soluționare a fost corectă și ce pot face pe viitor pentru a-și îmbunătăți învățarea. - Facilitați înțelegerea legăturii dintre acțiune și rezultatul obținut, întrebându-i: <i>Ce ai făcut pentru a ajunge la această soluție? De unde știi că strategia aleasă a fost eficientă? Oare va funcționa această strategie și la următoarea problemă de rezolvat? De ce/nu?</i> - Fiți atenți la elevii care doresc feedback doar referitor la rezultatul la care ajung, nu și la procesul prin care ajung la rezultat. Încercați să le atrageți atenția asupra lucrurilor pe care le-au făcut bine până într-un punct din procesul de rezolvare, și nu asupra lucrurilor unde au greșit. - Ajutați elevii, pas cu pas, să reflecteze la procesele pe care le parcurg în procesul de învățare și să verbalizeze de ce un rezultat pe care l-au obținut este corect, de ce un lucru este explicat corect etc. Învățați-i să se autoevalueze. - Introduceți jurnale de învățare pentru a-i ajuta să reflecteze cât mai profund.

Clarificarea conceptului:

Jurnalul de învățare este o activitate de scriere reflexivă, care se folosește spre finalul unui proces de învățare. Structura jurnalului poate fi tabelară, elevii având sarcina să consemneze în fiecare coloană răspunsuri proprii, gânduri despre ceea ce au învățat și despre modul în care au învățat ceva, inclusiv aspecte de ordin afectiv.

C. Convingerile motivaționale favorabile facilitează învățarea: elevii care apreciază activitatea de învățare sunt mai puțin dependenți de încurajare, stimulente și recompense.

Ce spun cercetările?	Care e relevanța pentru profesori?
Elevii sunt mai interesați de activitățile pentru care cred că au abilitățile necesare sau pe care le apreciază. Elevii care sunt motivați intrinsec nu au nevoie de recompense externe pentru a se angaja într-o activitate sau pentru a o susține. Acești elevi percep că nu investesc efort și că efectuarea activității în sine este o plăcere pentru ei. Când întâmpină dificultăți, aceștia elevi perseverențiază deoarece au un sentiment puternic al autodeterminării.	- Documentați-vă cu privire la interesele elevilor, arătându-le astfel că vă pasă de ele și contextualizați sarcinile de rezolvat astfel încât să vadă relevanța celor învățate pentru temele care îi preocupă. - Oferiți sarcini și activități de învățare relevante, cu sens, făcând referire la valoarea intrinsecă a sarcinii și la aplicabilitatea potențială la alte discipline și în viața reală. „Traduceți” programa în abilități pe care elevii le vor găsi relevante și interesante. - Apelați la elevii motivați, pentru a explica celor lipsiți de motivație valoarea activităților de învățare. - Cereți elevilor să intervieveze adulți/profesioniști care folosesc acele abilități/cunoștințe în activitatea lor profesională, pentru a afla relevanța lucrurilor pe care trebuie să le învețe, în cadrul diferitelor profesii. - Adaptați sarcinile de învățare în termeni de complexitate, extindere (număr de realizări așteptate), nivel de sprijin, timp alocat etc. la nivelul elevului pentru a-l ajuta să rezolve sarcina cu succes. Sarcina trebuie să se situeze în zona proximei dezvoltări a elevului. - Oferiți opțiuni pentru ca elevii să aibă un sentiment mai accentuat de autonomie (autodeterminare accentuată).

Clarificarea conceptelor:

Teoria autodeterminării (Deci și Ryan, 2000) pornește de la premisa că tendința de a fi curios în legătură cu mediul de viață propriu și de a fi interesat de învățare și de îmbogățirea cunoștințelor sunt trăsături inerente ale naturii umane. În majoritatea contextelor de învățare, mai ales în cele de grup, se introduc însă pârghii externe de control care pot submina procesele psihologice implicate în învățarea profundă. Condițiile care sprijină experiențele unei persoane legate de autonomie (pot alege/decide eu), competență (știu că sunt bun la asta, consider că pot gestiona sarcina) și relaționare (sunt apreciat, oamenii le pasă de mine, există oameni care apreciază și ei că sunt bun) conduc la cele mai ridicate grade de motivație, la învățare susținută, la străduința pentru performanțe superioare, la creativitate și bunăstare.

Zona proximei dezvoltări (Vygotski, 1978) este spațiul delimitat de nivelul actual și de nivelul potențial de dezvoltare al individului. Nivelul actual reprezintă ceea ce elevul este capabil să facă singur, fără ajutor, iar nivelul potențial reprezintă ceea ce elevul poate rezolva cu sprijinul unei persoane mai experimentate. Astfel, progresul în dezvoltarea abilităților este fundamentat pe colaborarea cu persoana care e mai avansată în stăpânirea achiziției (cunoștințelor, abilităților) vizate. Dacă o sarcină este în afara zonei proximei dezvoltări, elevul nu va reuși să o rezolve nici dacă primește ajutor. Astfel, gradul de dificultate trebuie să fie suficient de provocator pentru ca elevul să învețe ceva nou, însă nu atât de mare încât să inhibe elevul.

D. Convingerile elevilor despre orientarea către obiectiv: elevii care sunt orientați spre a dobândi noi cunoștințe și abilități învață mai mult decât elevii care sunt orientați spre propriul ego.

Ce spun cercetările?	Care e relevanța pentru profesori?
Elevii care învață pentru că doresc să dobândească o abilitate sau să stăpânească noi cunoștințe sunt mai eficienți în procesul de învățare decât cei care sunt preocupați de protejarea propriului ego. Cei din urmă se implică într-o sarcină cu intenția de a demonstra că au succes sau pentru a-și ascunde eșecul. Cei care sunt dornici să dobândească noi abilități nu se vor rușina dacă alții află că au greșit, ci vor aprecia feedback-ul. Cei preocupați de egoul propriu vor abandona o sarcină atunci când realizează că ea depășește nivelul abilităților lor, de teama eșecului (și – ca urmare – a egoului rănit). Elevii sunt orientați diferit (spre a dobândi noi cunoștințe etc. sau sunt preocupați de propriul ego) în diferite domenii de învățare funcție de convingerile motivaționale favorabile sau nefavorabile. Profesorii stabilesc o atmosferă competitivă în sala de clasă (și astfel apare teama elevilor de a greși și dorința de a ascunde greșelile) prin faptul că pun accent pe procedurile de evaluare, oferă feedback individual în public, recurg la comparații între elevi, comentează abilitățile elevilor.	- Într-o școală incluzivă, măsura în care reușiți să creați o atmosferă de învățare în care elevii sunt orientați spre a dobândi noi cunoștințe și abilități este nota competenței voastre profesionale. - Evitați încurajarea competiției în sala de clasă. Puteți reduce înclinația elevilor de a-și proteja propriul ego subliniind faptul că nu vă interesează o anumită rezolvare corectă, ci eforturile elevilor de a propune o strategie de rezolvare la care s-au gândit. Veți fi credibili doar dacă faceți acest lucru consecvent: oferiți deci feedback referitor la planul de rezolvare, încurajați elevii să facă schimb de idei despre strategiile la care s-au gândit, permiteți-le să învețe din greșelile pe care le fac. - Încurajați și apreciați reflecțiile elevilor referitor la ce a funcționat bine și ce nu și de ce. - Oferiți aprecieri pentru efortul elevilor de a încerca să pună în practică o rezolvare. Orientarea spre dobândirea de noi cunoștințe și abilități va apărea când elevii (orientați predominant spre ego) vor ajunge să fie mândri că au găsit soluții parțiale sau că au identificat unele greșeli pe care le-au făcut.

E. Convingerile diferite despre efort afectează intențiile de învățare: elevii se așteaptă ca efortul lor să producă valoare.

Ce spun cercetările?	Care e relevanța pentru profesori?
Elevii vor decide cât efort vor alocă unei sarcini de învățare pe baza conceptului despre sine și a convingerilor despre efort. Pe măsură ce cresc, elevii învață că efortul nu este proporțional cu succesul și încep să înțeleagă că abilitățile pe care le au sunt sursa principală a succesului sau eșecului. Cu timpul, elevii ajung să ia în calcul experiențele proprii și feedback-ul evaluativ pe care îl primesc, se compară cu colegii. Astfel, convingerile lor despre cât sunt de eficienți într-un domeniu devin mai corecte și mai realiste.	- Fiți conștient de „teoria” pe care elevii o dezvoltă despre efortul pe care îl investesc în procesul de învățare. Cu timpul, unii dintre ei își stabilesc un prag de efort pe care îl consideră suficient pentru a atinge un obiectiv de învățare (care poate fi exprimat, de exemplu, în intervalul de timp petrecut învățând ceva, în numărul de pagini citite/scrise, în numărul de exerciții rezolvate etc.). Însă aceste teorii ale lor nu sunt întotdeauna bine fundamentate, de aceea e nevoie să îi sprijiniți să își formeze o teorie validă despre efortul necesar pentru a progresa la o anumită disciplină.

Convingerile despre autoeficacitate într-un domeniu influențează efortul pe care îl investesc în domeniul respectiv (și nu invers). Cu cât stăpânesc mai bine un anumit domeniu (conform propriei percepții), cu atât sunt mai dispuși să investească mai mult efort în acel domeniu. Acești elevi folosesc strategii cognitive eficiente în domeniul respectiv, care conduc la rezultate bune. Elevii care au convingeri motivaționale nefavorabile vis-a-vis de un domeniu investesc efort, însă inefficient (ceea ce conduce la frustrare și anxietate și mai apoi la performanță slabă). Profesorii care oferă sprijin elevilor pentru a găsi strategii eficiente și pentru a dezvolta convingeri favorabile sunt recompensați prin faptul că elevii lor devin motivați intrinsec.	- Încurajați și apreciați efortul; subliniați capacitatea fiecăruia de a progresa, de a-și dezvolta abilitățile; astfel elevii vor ajunge să înțeleagă că sunt responsabili pentru propria învățare. (Vedeți recomandarea de mai jos pentru o abordare propusă) - Oferiți feedback constructiv referitor la efort. (Vedeți subcapitolul următor pentru mai multe despre feedback.) - Solicitați elevilor să estimeze timpul/ efortul necesar pentru realizarea unei sarcini înainte de a începe să o rezolve. Când au terminat, cereți-le să reflecteze la efortul investit: <i>A fost suficient timpul estimat? A fost prea mult? De ce? Elevii care se obișnuiesc să reflecteze sunt mai bine pregătiți pentru a-și autoregla învățarea.</i>
Pentru un film despre tipul de feedback care să contribuie la convingerea că poți deveni mai bun, vă recomandăm să urmăriți prezentarea psihologului american Carol Dweck, profesor la Universitatea Stanford (SUA) (filmul are subtitrare în limba română): https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve/transcript (accesat 08.08.2017)	

F. Stabilirea obiectivelor și evaluarea situației: elevii au nevoie de încurajare și de feedback referitor la modalitățile de dezvoltare a strategiilor motivaționale.

Ce spun cercetările?	Care e relevanța pentru profesori?
Elevii care văd obiectivele de învățare formulate de profesor ca obiective proprii pentru învățare se angajează să ajungă la un rezultat dezirabil. Acest mod de stabilire a scopului diferă fundamental de cel al elevilor care pur și simplu se conformează așteptărilor profesorului. Obiectivele de învățare care sunt agreeate de elevi și de profesor au șanse mai bune de a fi atinse deoarece ambele părți cad de acord să investească efort. Stabilirea unui scop în învățare se leagă de selectarea unei strategii de motivare care se potrivește cu situația de învățare. Această strategie constă din încercările celui care învață de a activa convingeri motivaționale favorabile, de a acorda atenție lucrurilor care trebuie învățate și de a ignora lucrurile care îl distrag.	- Profesorii au tendința de a supraevalua capacitatea elevilor de a-și stabili propriile obiective în învățare și, ca urmare, nu investesc timp și efort în a afla părerea elevilor despre relevanța și valoarea sarcinilor de învățare, ceea ce i-ar ajuta să-și stabilească propriile obiective. În consecință, elevii nu pot fi motivați pentru învățarea școlară (pentru că nu și-au fixat obiective proprii), deși reușesc să se motiveze pentru alt tip de învățare. - Facilitați cu atenție procesul de formulare a obiectivelor proprii de învățare, deoarece aici se pun bazele învățării continue și ale dezvoltării interesului pentru un anumit domeniu. Întrebați elevii: <i>De ce credeți că această sarcină de învățare este importantă/ relevantă/ distractivă/ plictisitoare/ provocatoare/ dificilă/ ușoară etc.? De ce aveți încredere în privința abilităților voastre de a o rezolva? Ce ar trebui să știți (faceți) pentru a putea rezolva cu succes această sarcină?</i> - Când elevii termină de realizat o sarcină, cereți-le să reflecteze asupra estimării inițiale referitor la abilitățile necesare pentru a rezolva sarcina. Astfel, creați atmosfera favorabilă formulării obiectivelor proprii de învățare.

G. Efortul pentru atingerea obiectivelor și voința: elevii au nevoie de încurajare și feedback referitor la modalitățile de a-și dezvolta voința.

Ce spun cercetările?	Care e relevanța pentru profesori?
Stabilirea propriilor obiective în procesul de învățare nu este suficientă pentru a avea succes în procesul de învățare. Este nevoie de efort, de stăruință din partea celui care învață. De regulă, părinții și profesorii percep perseverența ca un aspect important al voinței. Cercetările au arătat însă că perseverența nu este în mod necesar o virtute. Unii elevi recurg repetat la aceeași strategie pentru a finaliza o sarcină (perseverează), în timp ce alții schimbă strategia când apar primele semne de eșec. Studiile recente arată că trebuie urmărite două aspecte în ceea ce privește învățarea: primul se referă la capacitatea elevilor de a iniția un plan de rezolvare fără multă ezitare. Al doilea se referă la capacitatea elevului de a aprecia dacă este productiv să persevereze cu planul sau dacă e mai bine să-l abandoneze deoarece nu va conduce la rezultate. Înainte de a iniția o activitate de învățare, elevii ar trebui să înțeleagă scopul sarcinii și să gândească planuri de rezolvare posibile. Deciziile de a stăruii în rezolvarea sarcinii se bazează pe această înțelegere și cunoaștere. Elevii care înțeleg bine care este obiectivul de învățare și care stăpânesc un set de strategii de generare a unor soluții adecvate își vor folosi efortul constructiv.	- Nu vă lăsați induși în eroare de perseverența observată – când investiția de efort e mare (sau mică), trebuie să știți și de ce e așa. Pentru a măsura efortul investit de elev, perseverența sa etc. e nevoie să înțelegeți foarte bine cum percepe elevul obiectivul de învățare și de cât efort crede el că este nevoie pentru a-l atinge. - Sprijiniți elevii în efortul lor de a atinge obiectivul de învățare împărțindu-l în obiective mai mici, mai ușor de atins. Realizați împreună cu ei o listă de verificare, cu ajutorul căreia să monitorizeze, să autoevalueze și să reflecteze asupra calității efortului pe durata procesului de rezolvare a sarcinii. - Dacă cereți elevilor să reflecteze asupra investiției de efort și să compare timpul și efortul investit în realizarea diferitelor sarcini, îi ajutați să își formuleze propria „teorie” validă a efortului și în același timp le oferiți ocazia să își cunoască propria voință.
Clarificarea conceptelor: Efortul presupune un act intenționat de creștere a angajamentului față de o sarcină, cum ar fi focalizarea sporită a atenției, concentrarea și cantitatea de timp investită într-o sarcină sau în efectuarea diferitelor activități (de exemplu, recitare, repetare, subliniere, reformulare, transcriere etc.). Efortul scade însă atunci când sarcina este prea complexă sau mai puțin interesantă, când întâlnim obstacole sau când suntem distrași de alte activități din jur, care ni se par mai atractive. În aceste momente este nevoie de voință pentru a ne menține atenția și pentru a susține efortul. (Pentru un scurt film despre perseverență, accesibil și în limba română) vedeți: https://www.ted.com/talks/angela_lee_duckworth_grit_the_power_of_passion_and_perseverance/transcript#t-262710 (accesat 08.08.2017)	

H. Armonizarea diferitelor obiective: elevii sunt mai implicați în procesul de învățare dacă obiectivele de învățare sunt compatibile cu obiectivele lor.

Ce spun cercetările?	Care e relevanța pentru profesori?
De regulă, profesorii și părinții sunt convinși că dobândirea de noi cunoștințe și abilități este cel mai important obiectiv pe care elevii ar trebui să-l urmărească la școală. Realitatea arată însă că tinerii nu consideră că obiectivele de învățare stabilite de profesori sunt cele mai importante lucruri în viața de școlar. De exemplu, ei sunt motivați de dorința de a fi tratați echitabil, de a construi o rețea de amici, de a învăța despre teme lor preferate și de a discuta despre persoanele pe care le admiră. Scopurile lor personale au un rol esențial în procesele de motivare: cercetările arată că elevii sunt mai motivați față de activitățile de învățare când acestea sunt armonizate cu dorințele, nevoile și așteptările lor personale. Elevii care observă că profesorul recunoaște obiectivele lor personale acceptă mai ușor obiectivele stabilite de profesori. Însă elevii care își dau seama că scopurile lor sunt ignorate sau combătute se vor răzvrăti împotriva sistemului și vor considera că programa nu ține cont de ei și de viața „reală”.	- Elevii vin la lecții cu propriile obiective și vor să negocieze cu profesorii cum, când și cine îi sprijină să atingă obiectivele de învățare gândite de profesor. - Este important să recunoașteți că la școală se formulează multe cerințe referitoare la elevi: profesorii stabilesc dacă elevii lucrează individual sau în perechi, le cer să-și asume responsabilitatea pentru învățarea întregului grup etc. Și colegii le cer diverse lucruri: să ignore solicitarea profesorului când acesta caută voluntari, să le arate ceva într-o carte etc. - Când elevii își dau seama că obiectivele lor sunt în discordanță cu cele ale profesorilor, încearcă să împace obiectivele stabilite la lecție cu propriile obiective: de exemplu, cer mai mult timp pentru a rezolva o temă (pentru că au promis părinților să îi ajute cu ceva important pentru familie în seara respectivă), vor să lucreze singuri și nu în grup, pentru că li se pare că grupul le îngreunează munca etc. Dacă le permiteți să facă așa cum vă solicită, ei vor avea experiența autodeterminării. Dacă însă le refuzați aceste solicitări, vor fi expuși unui conflict referitor la obiective și s-ar putea să nu își asume responsabilitatea pentru atingerea obiectivelor lecției. - Multe probleme referitoare la disciplina de la clasă rezultă din conflictele în privința obiectivelor. Dacă le interpretați ca semnale că elevii au de gestionat obiective care se află în competiție, veți reuși să abordați mai flexibil problemele de comportament. - Atunci când le refuzați solicitarea, tratați elevii cu respect și explicați-le de ce procedați așa (ca să înțeleagă că nu e vorba despre o confruntare a ego-urilor, că aveți o justificare importantă pentru a le refuza solicitarea).

Activitatea III.1.2

Notați pe o coală de flipchart/tabla cele opt mesaje esențiale extrase din textul de mai sus și discutați, pentru fiecare în parte:

- Care este relevanța acestui mesaj pentru practica mea de zi cu zi?
- Ce pot face altfel de acum înainte pentru a crește motivația tuturor elevilor mei pentru învățare?
- Cu cine ar trebui să colaborez pentru asta?

Activitatea III.1.3.

Studiați grila de mai jos și stabiliți cum vă poate ajuta să analizați potențialul motivațional al lecției/activităților de învățare.

Analizați un proiect didactic pe care îl aveți la îndemână (sau schițați unul pentru o lecție care urmează în curând). Stabiliți dacă lecția descrisă/proiectată îndeplinește următoarele criterii, iar în ultima coloană indicați pe scurt (de exemplu, menționând numărul activității din proiectul didactic) ce dovezi ați arăta cuiva care v-ar cere să demonstrați conformarea la aceste criterii (*puteți adăuga și alte criterii pe care le considerați importante*):

Grilă de analiză a potențialului motivațional al lecției

Criteriu	Da	Nu	Explicație/ comentariu
Lecția oferă sprijin pentru elevii cu convingeri motivaționale nefavorabile pentru a le crește optimismul legat de reușita în domeniul vizat			
Lecția sprijină elevii să își armonizeze propriile obiective de învățare cu obiectivele de învățare stabilite de profesor			
Lecția oferă sarcini de învățare alternative			
Pe parcursul lecției, elevii au ocazia să apeleze la sprijinul colegilor, dacă doresc			
Pe parcursul lecției, elevii pot opta să rezolve sarcinile în ritmul propriu			
În lecție se reliefează clar relevanța celor învățate pentru viața din afara școlii			
În cadrul lecției, se alocă timp pentru feedback referitor la procesul de învățare, inclusiv referitor la efortul depus			
În cadrul lecției, se alocă timp reflecției asupra procesului de învățare – inclusiv asupra efortului depus – și verbalizării reflecțiilor (oral sau în scris)			
<i>Altul</i>			
<i>Altul</i>			

III.2. Evaluarea formativă și personalizarea învățării

„În contextul unui model curricular centrat pe competențe/rezultate ale învățării, întreg sistemul de evaluare trebuie regândit în paradigma evaluării pentru învățare”, ne atrage atenția Institutul de Științe ale Educației.²¹ Într-o școală incluzivă, într-o clasă de liceu unde învățarea este eficientă, toți elevii sunt monitorizați continuu pentru a se observa progresul lor referitor la atingerea rezultatelor dorite ale învățării. Profesorii – dar și elevii – au nevoie să fie bine informați despre

caracteristicile elevilor ca persoane care învață și despre rezultatele pe care le înregistrează în procesul de învățare. Însă simpla stabilire a nivelului de performanță al fiecărui elev sau/și enumerarea dificultăților cu care se confruntă în atingerea obiectivelor de învățare nu sunt suficiente. Într-un sistem incluziv, profesorii trebuie să își adapteze predarea – modul de facilitare a învățării – pentru a răspunde la nevoile unei diversități de elevi și pentru a dezvolta capacitatea fiecăruia de a învăța cât mai bine posibil, de a progresa cât mai eficient.

Cele mai utile forme de evaluare din perspectiva sprijinirii învățării au loc în sala de clasă și, în general, acolo unde are loc învățarea. Profesorii au nevoie de competențe adecvate pentru a putea stabili eficient și relevant unde anume se află fiecare elev pe drumul care îl conduce spre atingerea rezultatelor dorite. De asemenea, este posibil să fie nevoie de implicarea unor experți în procesul de evaluare: psihologi, profesori specializați în învățământul special, profesioniști din domeniul medical sau social. Profesorii pot folosi evaluările acestor experți pentru a susține o învățare cât mai eficientă în rândul elevilor. Însă cu toate acestea, cei mai importanți parteneri ai profesorilor sunt colegii lor, elevii înșiși, dar și părinții acestora; părinții elevilor vor putea contribui cu perspectivele proprii și, exprimând puncte de vedere diferite de cele ale profesorului, pot oferi informații utile despre ce anume reprezintă un ajutor real pentru a ajuta fiecare elev să progreseze (UNESCO, 2017).

Activitatea III.2.1.

Înainte de a citi textul de mai jos, discutați în grupul vostru despre ceea ce știți despre evaluarea formativă, caracteristicile sale etc. și completați împreună **Modelul Frayer din Anexa 5** pentru definirea conceptului de evaluare formativă. S-ar putea să fie secțiuni pe care nu le puteți completa acum. Rețineți că veți putea reveni la acest tabel mai târziu.

Citiți textul de mai jos „Ce este evaluarea formativă?” și urmăriți să identificați elementele de noutate pe care le veți putea cuprinde în organizatorul grafic pe care l-ați realizat (Modelul Frayer). De asemenea, urmăriți cu atenție acele pasaje unde întâlniți indicii pentru relevanța evaluării formative din perspectiva educației incluzive. Încercați să stabiliți legături între informațiile reținute despre motivația pentru învățare prezentate în subcapitolul precedent și cele din acest subcapitol.

Ce este evaluarea formativă?

Evaluarea formativă este un mijloc valoros de a crește performanța elevilor, de a asigura echitatea în procesul de învățare și de a forma elevilor competențe, în termeni de cunoștințe și abilități, necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții (OECD/CERI, 2008). Conform studiilor lui John Hattie, raportate și în *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori* (2014), evaluarea formativă este al cincilea cel mai puternic factor, dintre cei 150 studiați, care conduce la îmbunătățiri semnificative a rezultatelor învățării măsurate în cadrul evaluărilor sumative.

²¹ Institutul de Științe ale Educației: Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național. Document de politici educaționale, Versiune de lucru, mai 2016, p. 36, <http://www.ise.ro/repere-pentru-proiectarea-si-actualizarea-curriculumului-national> (accesat 22.12.2017)

Evaluarea formativă – sau, altfel spus, evaluarea *pentru* învățare, în *sprijinul* învățării – este o abordare a procesului de predare-învățare care necesită spațiu amplu pentru feedback constructiv individual, care este folosit pentru a îmbunătăți performanța celui care învață. Elevii sunt mai motivați în procesul de învățare și câștigă încredere în sine, înțeleg mai bine ce se așteaptă din partea lor și care sunt criteriile de succes pe care le urmăresc în condițiile utilizării acestui tip de evaluare. Evaluarea este de natură formativă dacă și doar dacă are rolul principal de a sprijini direct cu informații specifice procesul de predare-învățare.

O caracteristică frecvent menționată a evaluării formative este aceea că e continuă (de altfel, în limba română sintagma mai populară este cea de *evaluare continuă*). Într-adevăr, orientându-ne după definiția din paragraful de mai sus, o astfel de abordare a procesului de predare-învățare – care se ajustează continuu pentru a fi cât mai eficient – este de dorit să aibă loc în permanență. Însă deseori, în contextul liceelor din România, când evaluarea este urmată de notare, aceasta este, în esență, de natură sumativă, având implicații în primul rând pentru ierarhizarea elevilor (ne gândim aici la relevanța notelor pentru stabilirea mediilor semestriale etc.) și *nu în mod obligatoriu* asupra învățării (mai eficiente a) elevilor. Nu este un secret nici pentru profesori, nici pentru elevi, nici pentru părinți că notarea are deseori rol punitiv, notele de 4 și mai mici fiind utilizate frecvent ca o pedeapsă pentru indisciplină, pentru neconformarea la cerințe, neatingerea unor standarde stabilite de profesor. Or evaluarea formativă nu urmărește *nici oferirea de recompense*, nici de pedepse. Ea urmărește oferirea de feedback asupra procesului de rezolvare a unor sarcini de învățare în care este angajat fiecare elev în parte.

Obiectivul acestui tip de evaluare este ajustarea predării și favorizarea învățării în urma feedback-ului reciproc dintre elev și profesor. În contextul creat de evaluarea formativă, profesorul și elevul dialoghează și se gândesc împreună la felul în care elevul progresează, la aspectele care se îmbunătățesc, la aspectele care necesită mai mult efort sau care ar trebui tratate cu o anumită prioritate – pe scurt, la modul concret în care se pot realiza cel mai eficient progresele așteptate. În aceasta constă, de fapt, măiestria profesorului: în a ghida elevul pe cea mai eficientă cale spre învățare. Această cale nu este aceeași pentru toți elevii dintr-o clasă. De aceea, profesorul trebuie să sprijine fiecare elev în parte pentru a decide, folosind informația obținută din feedback, ce strategie (mai) eficientă să adopte. În concluzie, evaluarea formativă este *o parte organică, integrală și esențială a învățării eficiente și cheia învățării personalizate*.

În ceea ce privește evaluarea sumativă, există un consens larg asupra scopului și importanței acesteia. Aceasta are rolul de a selecta, de a ierarhiza elevii și de a trimite părților interesate, în special decidenților, semnale despre randamentul școlar. Însă nu recunoaștem întotdeauna că prin comunicarea așteptărilor și a obiectivelor pe care le facem cunoscute elevilor, evaluarea sumativă poate fi exploatată și ea în scopuri formative. Într-un mediu de învățare marcat de grija pentru progresul fiecăruia, testele sumative ar trebui să fie o parte utilă a procesului învățării. Astfel, utilitatea evaluărilor sumative poate crește:

- *dacă* elevii sunt implicați într-un proces de reflecție asupra calității muncii lor (oglindită prin rezultatele evaluării sumative), ceea ce îi ajută să își proiecteze mai atent și mai eficient învățarea/recapitularea celor învățate;
- *dacă* elevii sunt sprijiniți să înțeleagă procesul evaluării și modalitățile în care își pot concentra eforturile pe îmbunătățirea rezultatelor;
- *dacă*, făcând apel la inter-evaluare și la autoevaluare, elevii sunt încurajați să aplice criteriile de evaluare pentru a înțelege mai bine cum pot obține rezultate mai bune.

Activitatea III.2.2.

Individual, folosindu-vă de figura și/sau tabelul de mai jos, scrieți un paragraf în care să oferiți o definiție proprie a evaluării formative. Puteți trece această definiție în tabelul Frayer (cadranul din stânga sus).

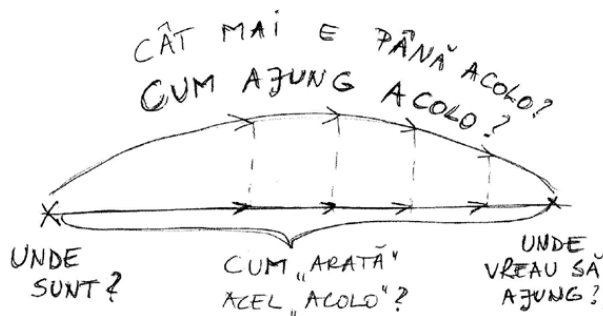


Fig. 1. Întrebările elevului în evaluarea formativă (Sursa: Ghid de implementare Școala Altfel, 2016)

Obiective Roluri	Încotro se îndreaptă elevul?	Unde se situează elevul acum?	Cum va ajunge la destinație?
Profesor	Clarificarea intențiilor de învățare și comunicarea criteriilor de succes	Gestionarea unor activități, discuții și sarcini eficiente pentru a obține dovezi ale învățării	Oferirea de feedback care ajută elevul să progreseze
Coleg	Înțelegerea și comunicarea intențiilor de învățare și a criteriilor de succes	Activarea elevilor ca resurse de învățare reciprocă	
Elev	Înțelegerea intențiilor de învățare și a criteriilor de succes	Activarea elevului ca stăpân al propriului proces de învățare	

Fig. 2 . Aspecte ale evaluării formative (Sursa: Wiliam, 2011)

Activitatea III.2.3.

Ca pregătire pentru lecturarea textului de mai jos, gândiți-vă la lecțiile predate în ultima săptămână și răspundeți la întrebările de mai jos, mai întâi individual, iar apoi discutați cu colegii pentru a face un schimb de idei despre practicile voastre curente:

- La lecție, în procesul de învățare, ce rol au avut întrebările pe care le-am adresat?
- Referitor la proiectarea lecțiilor, pe o scară de la 1 la 10, unde 1 înseamnă „total lipsit de importanță” și 10 înseamnă „deosebit de important”, cât timp am alocat gândirii/formulării atente a întrebărilor pe care urma să le adresez elevilor?
- Cum am folosit feedback-ul în cadrul lecțiilor? Elevii mei au avut ocazia să își ofere feedback reciproc?
- Am cerut elevilor să se autoevalueze și/sau să se interevalueze?

Citiți acum textele de mai jos și identificați elementele de noutate, urmărind relevanța informațiilor din perspectiva educației incluzive. Puteți să vă organizați pe grupe de câte trei, împărțindu-vă textul între voi, iar mai apoi prezentând pe rând cele citite pentru ceilalți colegi din grupa de trei. În timpul lecturii și/sau al prezentărilor în grupul de trei, notați-vă întrebări, idei pe care ați dori să le clarificați/ dezbateți cu toți colegii.

Întrebările în contextul evaluării formative

În evaluarea formativă, există două motive întemeiate pentru a adresa întrebări elevilor (Dylan, 2015):

a. Primul motiv este acela de a *colecta dovezi despre achizițiile elevilor, despre înțelegerea conținuturilor noi, despre stăpânirea noilor cunoștințe*. Aceste întrebări fac apel la gândirea reproductivă și de regulă sunt întrebări închise, care primesc răspuns corect sau greșit. Ele verifică cunoștințe, înțelegeri despre concepte, iar răspunsurile sunt de regulă scurte și rapide. Aceste întrebări nu conduc la o nouă învățare, la înțelegeri noi, motiv pentru care sunt considerate de ordin inferior.

Deseori, aceste întrebări sunt prezentate într-un test cu răspunsuri multiple dintre care elevii trebuie să aleagă varianta/variantele corecte. Formularea acestor întrebări, respectiv conceperea acestor tipuri de teste necesită atenție. Profesorul trebuie să știe clar ce urmărește să afle despre înțelegerile elevilor, astfel încât să poată formula întrebări la care răspunsurile elevilor să fie edificatoare: să îl informeze pe profesor corect despre raționamentele (corecte sau incorecte) pe care elevii le-au făcut pentru a ajunge la respectivele răspunsuri. Se pot formula – în mod eronat – întrebări al căror răspuns să fie corect, dar acesta să fie oferit de un elev care a înțeles greșit sau parțial corect, respectiv întrebări pentru care elevul să aibă raționament corect, dar să nu producă răspunsul așteptat de profesor.

În această categorie de întrebări includem așa-numitele întrebări de verificare (în engleză: *hinge-point questions*), care ne furnizează rapid informații punctuale despre înțelegerile elevilor. Ele se folosesc înainte de a trece mai departe la învățarea unui nou concept, a unei noi teorii. Din informațiile transmise pe baza răspunsurilor, profesorul va ști dacă unii elevi (și care anume) au nevoie să reia anumite părți din materia parcursă, să primească mai multe explicații, să exerseze mai mult aplicarea unor noțiuni etc. înainte de a trece mai departe.

Exemplul tipic de întrebări de verificare este cel din testele pentru examenul de la școala de șoferi. Exemplificăm mai jos modul în care aceste întrebări pot fi formulate greșit.

Cum trebuie să procedați în această situație?

- a) ☐ Reduceti viteza;
- b) ☒ Nu depasiti viteza maxima admisa de indicator;
- c) ☐ Circulati minimum 30 km/h.

Verifica raspuns

Raspuns gresit. Raspuns corect: a, b

Corect: a si b. Raspuns: Intrucat urmeaza o denivelare pentru limitarea vitezei, trebuie sa reduceti viteza si sa respectati limita maxima admisa.



Observați că dacă elevul consideră că un conducător auto merge deja cu o viteză de până la 30 km/h, atunci nu va bifa răspunsul a), deoarece nu crede că trebuie redusă viteza. Deși în esență elevul înțelege corect conținutul, răspunsul îi va trimite profesorului semnalul că nu știe, că mai are de exersat.

b. Al doilea motiv întemeiat pentru care adresăm întrebări este pentru *a declanșa gândirea profundă, productivă, de ordin superior, a elevilor*. Întrebările care ne sunt de folos în acest caz sunt de regulă deschise (au mai multe răspunsuri bune care pot fi fundamentate solid), în cele mai bune situații sunt reale (adică nici profesorul nu știe răspunsul la ele) și necesită un timp de gândire mai amplu din partea elevilor înainte ca aceștia să poată răspunde la ele. De asemenea, deoarece există numeroase răspunsuri bune, după ce fiecare elev (sau grupă de elevi) a avut ocazia să se gândească, profesorul poate modera o discuție productivă, interesantă, solicitând elevilor să reacționeze reciproc la intervențiile colegilor, adresând întrebări de continuare de tipul: „Tu ce crezi despre ce a spus colegul tău?” Astfel, elevii învață unii de la alții și interacționând unii cu alții, iar profesorul poate urmări raționamentele științifice pe care le fac prin explicațiile pe care le oferă unii altora.

Iată un exemplu de o astfel de întrebare: „De ce materiale te-ai folosi pentru a simula, pe înțelesul unui copil de 4-5 ani, cum erupe un vulcan? Cum ai proceda ca să înțeleagă fenomenul erupției vulcanice?” În acest caz, spre exemplu, profesorul poate urmări dacă elevii fac distincția între diferitele tipuri de vulcani, dacă înțeleg fenomenul, solicitând în principal gândirea analogică.

Feedback-ul în evaluarea formativă

Feedback-ul este acțiunea prin intermediul căreia un agent extern oferă *informații* despre aspecte referitoare la *realizarea unei sarcini* (Kluger și deNisi, 1994). Cel mai valoros feedback nu are o nuanță evaluativă, ci furnizează pur și simplu informații care pot fi fructificate în scopul monitorizării progresului cu privire la realizarea sarcinii. Hattie (2012) l-a ierarhizat ca fiind al zecelea dintre cei 150 de factori care conduc la îmbunătățiri semnificative în rezultatele învățării. Dylan Wiliam, unul dintre cei mai cunoscuți teoreticieni contemporani în domeniul evaluării formative, este de părere că cel mai util feedback pe care îl poate oferi un profesor este cel prin care îi determină pe elevi să se gândească.

Însă elevii nu răspund întotdeauna rațional la feedback, ci pot avea reacții emoționale – și asta, ne atenționează Wiliam, se întâmplă atunci când de fapt vizăm egoul elevului, calitățile sale și nu ne focalizăm pe aspecte legate de realizarea sarcinii. De exemplu, facem asta spunându-le: „Te-ai descurcat foarte bine, aceasta este una dintre cele mai bune lucrări pe care le-ai scris în acest semestru, ai produs una dintre cele mai bune lucrări din toată clasa.” Acest tip de feedback vizează egoul elevului și îi poate da un sentiment de bine (dacă mesajul e laudativ) sau de rușine (dacă mesajul e critic). Cercetările au stabilit clar că mesajele profesorului care vizează egoul elevului sunt lipsite de eficiență și, de fapt, pot conduce chiar și la scăderea performanței, chiar dacă sunt laudative. Când oferim însă feedback de tipul: „Aceasta este structura pe care ai folosit-o, ai inclus definiția, ai exemplificat, ai analizat exemplul. Nu ai concluzionat. Pentru a satisface toate criteriile de succes, este nevoie să scrii o concluzie relevantă.” În aceste condiții, feedback-ul e focalizat pe sarcină și îl ajută pe elev să își îmbunătățească abilitățile de redactare a unui eseu.

Studiile ne spun (după cum am discutat în subcapitolul despre motivație) că atunci când primesc o sarcină, elevii au de ales între a-și proteja egoul sau a se angaja în activități care îi vor ajuta să avanseze în procesul de învățare. Dacă elevii sunt preocupați de a-și proteja egoul, atunci energia lor va fi investită în acel demers și nu în procesul de învățare. De aceea, trebuie să le oferim elevilor feedback care le arată că abilitățile se dezvoltă treptat, că nu sunt o entitate fixă (Dweck, 2007). Dacă mesajul implicit al profesorului este că abilitățile sunt fixe, atunci elevul care are încredere că va reuși să rezolve sarcina se va angaja în rezolvarea ei, însă altul, care crede că va eșua (adică stabilește că nu are abilitățile necesare) nu se va apuca de sarcină, pentru că va dori să-și protejeze egoul spunându-și, probabil: „mai bine să fiu perceput ca fiind leneș decât ca fiind prost” (Wiliam, 2015).

Teoreticienii ne avertizează că atunci când elevii primesc note și se compară între ei sau când sunt lăudați pentru inteligența și talentele lor, efectele asupra învățării sunt de regulă nule sau chiar

negative. Cu timpul, elevii care primesc laude pentru ceea ce sunt vor performa mai slab decât ceilalți elevi, pentru că li se accentuează mentalitatea că abilitățile, talentele, inteligența sunt fixe, în detrimentul acelei optici că oricine se poate dezvolta și poate învăța, devenind mai bun (Dweck, 2007).

Experții arată foarte clar condițiile în care feedback-ul este de ajutor: când se focalizează pe ce au de făcut elevii pentru a-și îmbunătăți performanța și mai ales dacă li se spune *cum anume să procedeze*; profesorul trebuie să proiecteze activități de învățare pentru ca elevii să aibă ocazia să acționeze pe baza feedback-ului primit, aceste activități fiind o parte importantă a procesului lor de învățare. De exemplu, elevul care a primit feedback-ul de mai sus referitor la eseu, va avea de exersat acum scrierea unei concluzii relevante și ar putea reține ca, pe viitor, să fie mai atent la respectarea criteriilor de succes. În aceste condiții, feedback-ul are un impact pozitiv semnificativ asupra rezultatelor învățării.

Feedback-ul oferit între colegi este util nu doar pentru cel care îl primește, dar și pentru cel care îl oferă, deoarece acesta din urmă poate să-și consolideze învățarea ajutând în același timp pe cei care au un nivel mai scăzut de înțelegere sau de dezvoltare a abilităților. De asemenea, acest tip de feedback îi ajută pe ambii elevi să-și dezvolte abilitățile de comunicare eficientă, care le vor fi utile în multe domenii.

Feedback-ul ar trebui să acționeze atât dinspre profesor către elevi, cât și dinspre elevi către profesor. În opinia lui John Hattie, cel mai valoros feedback este cel pe care elevii îl oferă profesorului. Acest feedback îi permite acestuia din urmă să privească situația de învățare prin prisma elevilor, făcând învățarea mai vizibilă și permițând o mai bună proiectare a pașilor următori.

Autoevaluarea și interevaluarea

În evaluarea formativă, sarcina elevului este să umple golul dintre nivelul său actual de stăpânire a cunoștințelor sau abilităților vizate și obiectivul învățării – acolo unde și-a propus să ajungă. În aceste condiții, autoevaluarea are o importanță majoră. Rolul profesorului este să comunice și să clarifice obiective de învățare specifice, adecvate și să încurajeze autoevaluarea pe măsură ce elevul acționează în sensul atingerii acestor obiective.

Criteriile de evaluare a oricărui rezultat așteptat al învățării trebuie să fie transparente pentru a permite elevului să își formeze o imagine de ansamblu clară despre ce înseamnă să le atingă cu succes: cum își dă seama când ajunge acolo unde și-a propus să ajungă. Elevii pot progresa pe etape doar până acolo unde înțeleg ce au de făcut pentru a ajunge la un nivel pe care îl pot vizualiza. Dacă nu au o imagine suficient de clară despre destinație, nu își vor putea da seama dacă au ajuns „acolo” sau nu. De aceea, ori de câte ori este posibil, elevii ar trebui să fie implicați în definirea criteriilor de evaluare, astfel încât să dobândească o cât mai bună înțelegere despre felul în care pot dovedi însușirea așteptată a conținuturilor noi sau stăpânirea abilităților noi.

Elevii au nevoie să fie obișnuiți cu procesul de colaborare pe care îl presupune interevaluarea, pentru ca aceste demersuri să fie ocazii de învățare utile atât din perspectiva evaluatorului, cât și a celui evaluat. La fel ca autoevaluarea, interevaluarea necesită înțelegerea clară, comună a criteriilor de succes. Atât competențele de autoevaluare, cât și cele de interevaluare se îmbunătățesc ca urmare a feedback-ului frecvent din partea profesorului.

Pentru exemplificarea unui instrument de auto- și de interevaluare, vedeți **Anexa 6**. Acest instrument poate fi folosit în mod repetat, pentru a dezvolta și a exersa atât abilitățile de participare activă la o dezbatere, cât și primirea și oferirea de feedback reciproc între elevi, precum și auto- și interevaluarea.

Este important de reținut că autoevaluarea, dar și interevaluarea, au contribuții majore în procesul de învățare. Pentru a-i pregăti pe elevi să le realizeze foarte bine, este nevoie de a investi timp și efort – însă ele asigură o motivație sporită și o implicare profundă a elevilor în propria învățare prin înțelegerea clară a modului în care își pot îmbogăți cunoștințele și în care își pot îmbunătăți abilitățile.

Ce fel de strategii de predare-învățare să folosim?

Ca o concluzie la cele de mai sus: când procesul de predare-învățare este gestionat de așa manieră încât evaluarea formativă este încorporată organic, există câteva criterii esențiale de care trebuie să ținem cont la alegerea strategiilor de predare-învățare. În cursul lecției, aceste strategii ar trebui să asigure ocazii pentru următoarele aspecte:

- a. Evocarea cunoștințelor și experiențelor elevilor** legate de conținuturile învățării înainte de a intra în contact cu informații noi;
- b. Comunicarea și clarificarea pentru fiecare elev a obiectivelor învățării și a criteriilor de succes.** (Limbajul științific necesar, conceptele care trebuie stăpânite pentru a demonstra înțelegerea conținuturilor trebuie să fie explicitate în formularea obiectivelor și a criteriilor de succes.)
- c. Demonstrarea, exemplificarea performanței de calitate,** a calității produselor și a nivelului abilităților vizate
- d. Facilitarea unor discuții antrenante,** în grupuri mici și/sau frontale, pornind de la întrebări de ordin superior legate de tema abordată, care să antreneze gândirea profundă.
- e. Utilizarea întrebărilor de verificare și observarea reacției elevilor** pentru a culege informații care să ajute la luarea deciziei referitoare la modul de continuare a procesului de învățare;
- f. Feedback oral și/sau scris** pentru a sprijini automonitorizarea progresului și identificarea următorilor pași de parcurs;
- g. Facilitarea reflecției elevilor** asupra realizărilor și asupra procesului;
- h. Facilitarea autoevaluării și/sau a interevaluării.**

Pentru a putea face toate acestea, pe lângă înțelegerea principiilor fundamentale și a conceptelor cheie ale disciplinei pe care o predau, profesorii au nevoie să înțeleagă tipurile de dificultăți pe care elevii le întâmpină; ei au nevoie și de creativitate pentru a concepe întrebări care stimulează gândirea productivă, spre deosebire de cea reproductivă. În plus, profesorii trebuie să găsească cel mai eficient mod de a gestiona învățarea pentru a asigura un climat de sprijin, în care elevii să se implice activ în procesul de învățare și să își asume responsabilitatea pentru progresul lor.

Activitatea III.2.4

Pentru a pune în aplicare cele învățate despre motivație și despre evaluarea formativă, lucrând individual sau împreună cu colegi din aceeași arie curriculară, proiectați o lecție care să se conformeze cât mai mult criteriilor a.-h. de mai sus.

Verificați dacă proiectul îndeplinește și criteriile enunțate pentru a stabili potențialul motivațional al lecției prezentate, din subcapitolul precedent.

În anexe veți găsi două strategii de predare-învățare (**Ghidul de anticipare**, inclusiv un exemplu pregătit pentru o lecție de geografie de clasa a 9-a, precum și **Știu-Vreau să știu-Am învățat**), care vă pot inspira în privința alegerii strategiilor. Înainte de a decide dacă să le folosiți sau nu în cadrul lecției, discutați despre potențialul motivațional al celor două strategii.

Rețineți: *Evaluarea formativă se fundamentează pe încrederea fermă că fiecare elev poate să progreseze în procesul de învățare, indiferent de mediul din care provine sau de cunoștințele și abilitățile pe care le deține atunci când este admis în liceu.*

III.3. Învățarea prin cooperare în școala incluzivă

În condițiile accentuării globalizării și ale răspândirii politicilor de incluziune socială, precum și mai specific *în contextul educației incluzive*, nimeni nu contestă importanța dezvoltării abilităților de cooperare ale tuturor. Argumentele în favoarea cooperării sunt oferite atât de piața muncii, cât și de domeniul social și civic. Dacă sălile de clasă și școlile doresc să devină locuri unde sunt atinse obiective valoroase, ele trebuie să devină locuri unde elevii, profesorii, managementul școlii etc. cooperează pentru atingerea lor. Acest tip de cooperare trebuie încurajat, urmărit și exersat în mod conștient până când cooperarea devine modul natural de interacționare în școală. Cooperarea este necesară la toate nivelurile școlii, deoarece educația este un proces social care se poate realiza doar prin interacțiunea constructivă dintre oameni: învățarea rezultă din cooperarea care vizează construirea unor înțelegeri și a unor cunoștințe comune (Johnson, Johnson & Holubec, 1994).

Activitatea III.3.1.

Discutați cu colegii despre următoarele:

- Cum folosim învățarea prin cooperare cu clasele de elevi la care predăm?
- După ce criterii grupăm elevii?
- Ce avantaje și ce provocări aduce acest tip de demers?

Citiți textul de mai jos și urmăriți dacă felul în care este descrisă învățarea prin cooperare aduce nuanțe noi în înțelegerea voastră de acum. Puteți recurge la sistemul de notare (SINELG) descris în subcapitolul III.4, secțiunea referitoare la metacogniție.

Ce este învățarea prin cooperare?

Învățarea prin cooperare este o abordare a procesului de învățare care presupune interacționarea în grupuri mici, constituite din elevi cu abilități mixte. În fiecare grup, fiecare elev este responsabil nu doar pentru învățarea proprie, ci și pentru sprijinirea învățării co-echipierilor săi. De regulă, elevii au roluri diferite, care se completează reciproc. Amplificarea învățării se realizează prin interacțiune și discuții focalizate pentru clarificarea și realizarea sarcinii, prin expunerea la o

diversitate mai mare de idei, prin stabilirea în comun a unei strategii de rezolvare a sarcinii, prin monitorizarea și feedback-ul reciproc și prin reflecția comună asupra procesului parcurs și a rezultatelor obținute.

Învățarea prin cooperarea autentică apare atunci când în grupul constituit în scopul învățării sunt îndeplinite cinci criterii definitorii (Johnson, Johnson și Holubec, 1994):

- a. *Interdependența pozitivă.* Acest criteriu se referă la faptul că sarcina de învățare presupune conlucrarea și sprijinul reciproc al membrilor grupului. „Reușim împreună sau eșuăm împreună” este sloganul care reflectă acest criteriu. A reuși împreună înseamnă că sarcina bine rezolvată depinde de performanța fiecărui membru al grupului, iar pentru aceasta nu este de ajuns ca elevii să fie așezați în jurul aceleiași mese. Elevii au nevoie să învețe cum să coopereze, să aibă ocazii multiple de a exersa interdependența pozitivă și comportamentele adecvate. Chiar dacă așteptarea – fondată – a profesorilor de liceu ar putea fi ca elevii să fi deprins în gimnaziu abilitățile de bază necesare cooperării, este bine să ne convingem că ei știu cum să procedeze înainte de a apela la această modalitate de organizare și de gestionare a învățării. De asemenea, sarcina trebuie formulată astfel încât să presupună colaborarea reală.
- b. *Responsabilitate individuală.* Acest criteriu înseamnă că deși elevii sunt interdependenți în procesul învățare, în realizarea sarcinilor, fiecare trebuie să răspundă individual, să își asume responsabilitatea pentru contribuția adusă la atingerea rezultatului comun. „Fiecare purtăm răspunderea pentru reușita sau eșecul comun” este sloganul care reflectă acest criteriu. În practică, responsabilitatea individuală se manifestă și prin faptul că, pe lângă evaluarea rezultatului comun al grupului, se evaluează și performanța fiecărui membru.
- c. *Interacțiune.* Acest criteriu derivă din cele de mai sus – inițierea și menținerea interacțiunii directe pentru realizarea sarcinii de învățare este inevitabilă. Interacțiunea îmbogățește învățarea fiecărui membru al grupului, cu toate că nu fiecare învață același lucru. Avantajul învățării prin cooperare este dat și de diferențele de cunoaștere, de diversitatea ideilor cu care contribuie membrii grupului. Cu cât acestea sunt mai variate, cu atât individul este mai solicitat pentru a se armoniza cu ceilalți, aceasta fiind în sine o sursă de învățare și dezvoltare.
- d. *Procesarea în grup a învățării.* Acest criteriu se referă la faptul că membrii grupului analizează și reflectează împreună la cele învățate, dar și la procesul pe care l-au parcurs și astfel pot stabili care sunt modalitățile de creștere a eficienței învățării.
- e. *Dezvoltarea abilităților interpersonale* are loc prin exersarea respectului pentru diversitatea de opinii, a comunicării respectuoase, a încrederii în membrii grupului, a armonizării cu ceilalți, prin negocierea proceselor și oferirea de feedback constructiv.

În acest context, rolul profesorului este de a proiecta atent sarcinile de învățare și de a le comunica, de a pune la dispoziție resurse, de a monitoriza interacțiunea dintre membrii grupurilor, de a clarifica sarcinile de lucru și de a evalua calitatea achizițiilor. Se poate învăța prin cooperare la orice disciplină școlară și la orice vârstă (Johnson și Johnson, 1994). Profesorii care învață ei înșiși cooperând, vor reuși să îndrume mai bine și cooperarea elevilor și vor avea un grad de credibilitate mai mare în rândul acestora.

În ceea ce privește modul de constituire și durata grupurilor de învățare, ele pot fi:

- grupuri constituite formal pe durata unui semestru întreg sau chiar a unui an școlar (așa-numitele grupuri de studiu); aceste grupuri sunt constituite strategic de către profesori pentru ca elevii să poată „evolua” împreună. Profesori de la mai multe discipline pot folosi aceleași grupuri dacă nivelul abilităților elevilor este complementar la disciplinele

lor, cu scopul de a crește șansele de succes școlar ale membrilor, facilitând dezvoltarea lor din punct de vedere social și cognitiv. Acest tip de grup este foarte potrivit în cazul în care se urmărește sprijinul unor elevi vulnerabili: din medii culturale diferite, cu dizabilități sau dificultăți în învățare, nou-veniții în clasă etc. (UNESCO, 2017). Aceste grupuri necesită o gestionare foarte atentă.

- grupuri constituite formal pe durata uneia sau a mai multor unități de învățare, care au o sarcină de lucru complexă și au de realizat un produs comun (de exemplu, un proiect);
- grupuri și perechi ad-hoc, informale, care au o durată scurtă; sarcinile sunt de regulă relativ simple, punctuale.

Activitatea III.3.2.

Una dintre provocările pe care le poate prezenta învățarea prin cooperare este în domeniul evaluării. Amintiți-vă de cele discutate în subcapitolul referitor la evaluarea formativă și discutați cu colegii:

- Cum putem combina învățarea prin cooperare cu evaluarea formativă?
- Ce strategii de învățare prin cooperare care pot combina cu succes cele două metode cunoaștem sau folosim deja?
- Ce instrumente de evaluare a abilităților de cooperare cunoaștem/folosim deja?

Parcurgeți apoi **Anexa 9, Anexa 10, Anexele 11 și Anexa 12** pentru a afla câteva exemple de strategii de învățare și de instrumente de monitorizare și evaluare a abilităților de cooperare. Proiectați împreună cum le puteți testa la clasele la care predăți și cum ați putea colabora în grupul vostru în acest sens. Recomandăm să elaborați sau să schițați împreună proiectele de lecție, iar apoi să vă observați reciproc în timp ce predăți și să vă oferiți feedback constructiv.

Rețineți. *Învățarea prin cooperare poate fi folosită la orice disciplină, însă elevii au nevoie de pregătire pentru a funcționa bine în grupurile de învățare prin cooperare. În opinia mai multor profesori de liceu, principalele beneficii ale învățării prin cooperare sunt că elevii gândesc mai profund în cadrul disciplinei respective și își îmbunătățesc comunicarea în limbajul de specialitate al disciplinei ca urmare a interacțiunilor și a proceselor specifice de grup.*

III.4. Dezvoltarea competențelor de învățare

Conform documentului care prezintă recomandările instituțiilor europene referitor la dezvoltarea competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006/962/EC)²², pe scurt, a învăța să înveți, înseamnă abilitatea de a-ți gestiona eficient propria învățare, fie individual, fie în grupuri. Mai pe larg, aceasta presupune:

- implicarea și perseverența în procesul de învățare, depășirea provocărilor pentru a învăța cu succes,
- gestionarea propriului demers de învățare, inclusiv a timpului și a resurselor, a informațiilor,
- conștientizarea propriilor procese și nevoi de învățare,
- identificarea oportunităților existente de învățare,

²² Education Council (2006) Recommendation of the European Parliament and the Council of Europe 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/962/EC), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (accesat 21.12.2017)

- aplicarea cunoștințelor și experiențelor într-o varietate de contexte: acasă, la locul de muncă, în instituții de învățământ și formare.

Rezultatul exersării acestei competențe constă în dobândirea, procesarea și asimilarea voită și conștientă a noilor cunoștințe și aptitudini, dar și în identificarea și acțiunea ca urmare a nevoii de a recurge la îndrumare și sprijin. Motivația și încrederea că vei reuși să îți atingi obiectivul de învățare sunt esențiale pentru a învăța să înveți.

Activitatea III.4.1.

Gândiți-vă și discutați în grupul vostru:

- Ce știm, în general, despre cum procedează elevii noștri pentru a învăța?
- Cum caracterizăm elevul/eleva care învață eficient?
- Ce facem pentru a-i ajuta pe elevi să învețe cum să învețe?
- Ce instrumente folosim pentru a-i sprijini să își dezvolte competențele de învățare?

Citiți și apoi discutați materialul din **Anexa 13** în care se explicitează competența de a învăța. Urmăriți dacă:

- Sunt elemente care necesită clarificare, care ar trebui formulate mai clar;
- Sunt elemente redundante;
- Anumite elemente lipsesc.

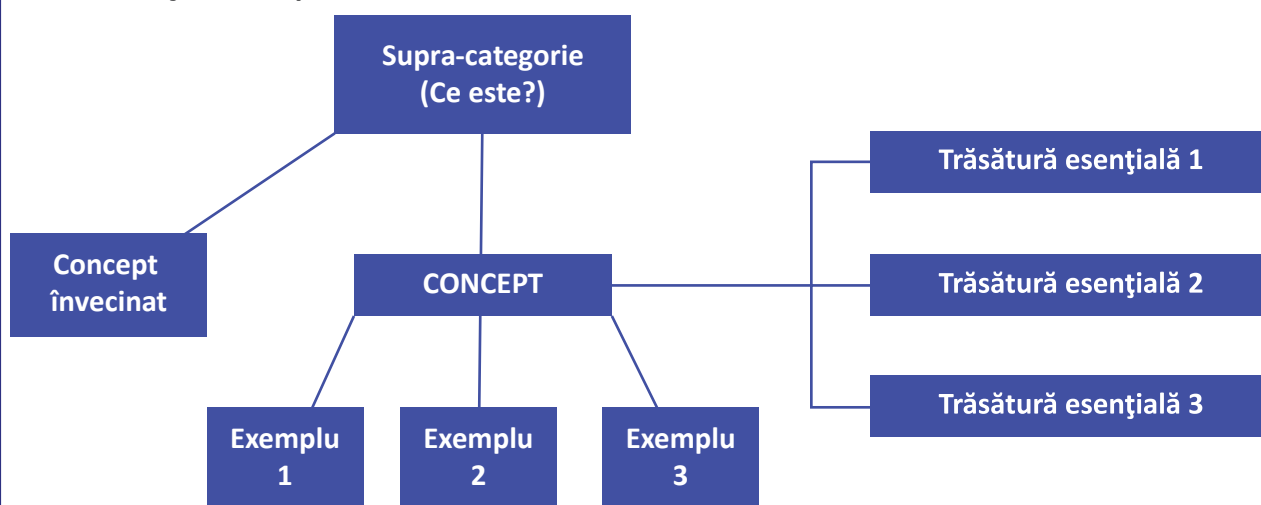
Pregătiți o formă finală a documentului care să vă ghideze în dezvoltarea competențelor de învățare ale elevilor.

Activitatea III.4.2.

Ca pregătire pentru lectura textului de mai jos, discutați ce înțelegeți prin metacogniție, ce știți despre asta și despre legătura dintre metacogniție și competența de învățare.

Începeți să completați o hartă a definiției conceptului de „metacogniție”, structurată ca mai jos:

Harta definiției conceptului



Pentru un exemplu de completare a hărții definiției conceptului, vedeți **Anexa 14**.

Citiți apoi textul și verificați dacă furnizează informații cu ajutorul cărora să adăugați/modificați informații din harta pe care ați început-o.

Metacogniția și dezvoltarea competențelor de învățare

Conform celei mai simple definiții, **metacogniția este gândirea despre gândire**. J. H. Flavell a definit-o drept cunoșterea propriilor noastre *proces* cognitive și a rezultatelor acestor procese (Flavell, 1976). Metacogniția presupune *monitorizarea activă* a acestor procese, regularizarea și orchestrarea lor în relație cu obiectele cunoașterii, *în cursul urmăririi unor scopuri sau obiective concrete*. Flavell a ajuns la concluzia că indivizii își monitorizează procesele cognitive recurgând la următoarele: a) cunoștințe metacognitive; b) experiențe metacognitive; c) scopuri/sarcini; d) acțiuni/strategii. Toate aceste categorii pot fi integrate în procesele de proiectare, monitorizare/regularizare și reflecție/autoevaluare a învățării.

Există numeroase studii care arată că indivizii pot deveni mai buni, că pot învăța mai bine dacă își dezvoltă obișnuința de a reflecta, de a-și monitoriza gândirea și procesele de învățare etc. Aceste studii au concluzionat că cei care învață ușor și s-au deprins să gândească cu ușurință, se implică în mai multe activități metacognitive decât cei care învață mai greu și care gândesc mai puțin profund și că aceste deprinderi și atitudini favorabile metacogniției pot fi învățate, astfel încât elevii să ajungă să își gestioneze propria învățare. Metacogniția este cea care furnizează instrumentarul de lucru pentru învățarea independentă, de-a lungul vieții, în absența unui profesor-antrenor al gândirii.

Cele trei acțiuni specifice ale demersurilor metacognitive sunt proiectarea, monitorizarea și autoevaluarea/reflecția asupra gândirii și învățării. Fiecare dintre acestea poate fi dezvoltată în timpul lecțiilor care permit implicarea activă a elevilor în propriul proces de învățare.

Mai jos, prezentăm într-un format tabelar propuneri de strategii de predare-învățare, însoțite de scurte explicații privind relevanța lor pentru realizarea acțiunilor metacognitive respective (Kovacs, 2012).

Proiectarea

Întrebări metacognitive	Activități/ strategii de învățare	Scurte explicații despre relevanța activităților/ strategiilor pentru dezvoltarea metacogniției
Cu ce scop mă implic în această sarcină de învățare? Ce anume din ceea ce știu deja mă va ajuta să rezolv această sarcină/să învăț? Ce pași va trebui să parcurg? Ce fel de materiale aș putea folosi? De cât timp estimez că am nevoie ca să rezolv sarcina? Cum voi ști că am realizat sarcina/am învățat ce aveam de învățat/mi-am atins scopul?	Ciorchine (și alți organizatori grafici asemănători)	Ciorchinele, câteodată denumit și hartă cognitivă sau semantică, este o modalitate de reprezentare grafică a relațiilor dintre diferitele aspecte ale unui subiect. Completarea ciorchinelui presupune recapitularea cunoștințelor existente despre subiectul abordat, deci ajută la conștientizarea celor știute deja.
	Știu - Vreau să știu - Am învățat (SVI)	Strategia presupune notarea a ceea ce știe fiecare elev sau a ceea ce crede că știe despre subiect, evocând astfel cunoștințe și experiențe legate de subiect. Apoi, elevii se gândesc la ce vor să știe și formulează întrebări proprii relevante în legătură cu subiectul, stabilind astfel obiective proprii de învățare.
	Ghid de anticipare	Exprimarea acordului sau a dezacordului prin enunțuri legate de tema care va fi studiată înainte de a intra în contact cu noile conținuturi ajută la reamintirea cunoștințelor legate de temă, precum și la formularea unor obiective de învățare cu ajutorul acelor enunțuri cu care elevii nu pot decide sau decid cu greu dacă să fie sau nu de acord.

Monitorizarea

Cum progrez? Ce informații ar trebui să rețin în mod obligatoriu? Cum să continuu? Cum aș putea să procedez altfel? Ce ajustări să fac? Ce am de făcut dacă nu înțeleg ceva?	Harta minții (harta cognitivă), harta semantică	Conturarea de către elevi a unei hărți cognitive în care se marchează conexiunile realizate în mintea lor între elementele conceptului studiat, ajută la vizualizarea comprehensiunii și la monitorizarea mai facilă a progresului.
	Modelul Frayer	Modelul Frayer ajută la monitorizarea înțelegerii unui concept prin faptul că solicită consemnarea caracteristicilor definitorii (esențiale) și nedefinitorii (neesențiale), ale unor exemple, precum și ale unor elemente care nu sunt exemple (dar care ar putea fi interpretate eronat ca exemplificări ale conceptului). Completând modelul în cursul audierii unei prezentări sau a citirii unui text despre conceptul/subiectul studiat, elevii sunt sprijiniți să ia decizii legate de informațiile esențiale de reținut.
	Jurnalul dublu	În timpul lecturării unui text, elevii vor nota în „jurnal”. Trasând o linie verticală pe mijlocul foii din caiet, în coloana din partea stângă, vor nota un pasaj din text care i-a impresionat (în cazul textului literar) sau o idee care li s-a părut remarcabilă (texte non-literare). În partea dreaptă, vor nota un comentariu sau o idee referitoare la pasajul din stânga. După ce termină de citit și de notat, vor reflecta: de ce unele idei li s-au părut importante de notat. Ce sentimente le-au trezit? Ce informații suplimentare ar dori despre aceste subiecte? De ce?
	Tabelul cu trei coloane	Descrierea prin trei analizatori (văz – ce se vede?; auz – ce se aude?; tactil sau al „șaselea simț” – ce simt?) a unor concepte abstracte, fenomene sau procese, ajută la monitorizarea imaginii mintale, la „traducerea” abstractului în manifestări observabile.
	S.I.N.E.L.G.	Sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii (SINELG) recurge la semnele √ (știut), + (nou), – (contradictoriu), ? (neclar) pentru marcarea diferitelor categorii de informații întâlnite în timpul citirii atente a unui text și oferă astfel posibilitatea monitorizării propriei înțelegeri și gândiri.

Autoevaluarea/ Reflecția

Cât de bine am rezolvat sarcina? Modul meu de gândire/demersul meu a produs rezultatele așteptate? Ce aș fi putut să fac diferit? Cum voi putea aplica acest mod de gândire la alte sarcini/probleme de rezolvat? Oare trebuie să revin la sarcină și să corectez/ completez unele înțelegeri/ aspecte?	Știu-Vreau să știu-Am învățat (SVI)	Prin faptul că li se solicită să noteze ce au învățat, elevii vor conștientiza ce au învățat și se vor putea autoevalua.
	Jurnalul de învățare	Acest tip de jurnal cere elevilor să noteze ce activitate de învățare au parcurs, cum au efectuat-o și ce au învățat din asta. El îi ajută să reflecteze atât asupra celor învățate, cât și asupra procesului, felului în care au învățat (strategii).
	Ciorchinele revizuit	Revizuirea ciorchinului de către elevi prin adăugarea unor noi elemente și conexiuni, prin corectarea elementelor inițiale și prin restructurarea ansamblului îi ajută pe elevi să reflecteze la cele învățate și să realizeze cum se îmbină informațiile noi cu cele știute înainte de lecție.
	Eseul de cinci minute	Această activitate de scriere invită la reflecție despre învățare. Eseul scurt conține trei categorii de informații: cel mai important lucru reținut din lecție, o întrebare la care încă nu știu răspunsul, un comentariu general despre lecție. Pentru a decide care a fost cel mai important lucru învățat, elevul trebuie să se gândească și să ierarhizeze cele învățate în funcție de importanța lor. Pentru a stabili întrebarea fără răspuns (legată de subiectul lecției) e nevoie să se gândească și să se refere la scopul stabilit la începutul lecției. Comentariul poate avea valențe metacognitive mai ales dacă se referă la modul în care a avut loc învățarea.
	Întrebări de reflecție	Întrebările de reflecție ajută elevii să se gândească la felul în care au învățat, la sentimentele și emoțiile legate de învățare, la raportarea la ceilalți în cursul procesului de învățare, precum și la raportarea la acțiuni viitoare.

Activitatea III.4.3.

În grupul vostru, discutați despre valențele de dezvoltare a metacogniției și a abilităților de învățare ale unor strategii selectate din tabelul de mai sus cu care ați avut ocazia să vă familiarizați (sau altele asemănătoare). Faceți referire la experiențele voastre directe cu aceste strategii.

Apoi analizați lista de verificare propusă în **Anexa 18** care servește la monitorizarea comportamentelor cititorului, ale persoanei care învață citind (nu ne referim aici doar la citirea de plăcere). Instrumentul se utilizează cu scopul de a încuraja elevii să-și dezvolte competențele de învățare autonomă sau în cooperare cu alții. Proiectați o activitate prin care să prezentați elevilor acest instrument.

III.5. Dezvoltarea competențelor de învățare la literatură română. Studiu de caz

Mariana (pseudonim) predă limba și literatura română de 20 de ani. Liceul tehnologic la care predă este considerat mediu în ceea ce privește rezultatele elevilor la examenul de bacalaureat. Majoritatea elevilor ei au abilități modeste de citit și scris: 70% nu știu să citească și să scrie la nivelul clasei/anului de studiu în care se află și obțin cu greu note de trecere. În ultimii ani, rata de promovare a examenului de bacalaureat la nivelul școlii a fost în jur de 50%, iar la disciplina *Limba și literatura română* au obținut note de trecere la bacalaureat peste 80%. Nu toți elevii ajung să se înscrie la bacalaureat, deoarece unii dintre ei nu au rezultate suficient de bune pentru a absolvi anul final. Elevii Mariane au probleme de învățare serioase atât din cauza competențelor limitate de citit și scris, cât și din cauza frecvenței slabe (rată ridicată de absenteism).

Cu mai mulți ani în urmă, Mariana a participat la un program de formare continuă pe tema educației incluzive, care a cuprins și un modul de strategii de învățare activă. Ulterior, a absolvit și un curs de circa 90 de ore în domeniul învățării active și a participat la diverse programe prin care a învățat cum să-și sprijine elevii – individual sau în grupuri – pentru ca aceștia să învețe mai eficient. Încetul cu încetul, și-a făcut curaj să testeze câteva metode de învățare activă în clasă, dar și-ar fi dorit ca elevii să reacționeze mai pozitiv și – în absența acestei reacții – a renunțat să mai încerce. La distanță de circa 2 ani de la absolvirea cursului despre învățare activă, Mariana a decis să participe, alături de alți profesori, într-un proiect de acțiune-cercetare, unde sprijinul primit din partea colegilor a ajutat-o să reflecteze asupra demersurilor proprii de predare. În cercetarea pe care a gândit-o, urma să studieze obiceiurile de lectură ale elevilor ei de clasa a 10-a: era interesată să își ajute elevii să fie cititori mai activi și să interpreteze mai bine ceea ce citesc. Implicarea în proiectul de acțiune-cercetare a făcut-o să devină mai reflexivă și a determinat-o să aprecieze mai mult eforturile elevilor ei de a citi pentru a înțelege. Strategiile de învățare activă au început să aibă mai mult sens pentru ea și – în acest context marcat de sprijinul unor colegi – a fost mai pregătită să experimenteze.

Mariana a început experimentarea cu doi liceeni care proveneau din medii dezavantajate, având un statut socio-economic modest și care întâmpinau dificultăți semnificative la învățare. Munca ei a vizat dezvoltarea competențelor de învățare și a abilităților de gândire critică ale elevilor, prin activități de tip mentorat (susținute după-amiaza, după cursuri). Strategiile de învățare pe care le-a folosit cu elevii au fost în principal strategii de scriere, de lectură și de dezbateri, precum și de învățare prin cooperare.

Înainte de a demara programul de mentorat, Mariana nu se gândea la **ciorchine** – sau la organizatori grafici, în general – ca un instrument util la disciplina pe care o predă. După experiența muncii în grup restrâns cu elevii de la programul de mentorat și-a dat seama că rareori s-a străduit să afle, ca profesor, ce anume știu deja elevii ei despre tema pe care urmează să o abordeze la lecție. Pentru a afla despre cunoștințele existente ale elevilor ei, Mariana a trebuit să aștepte cu răbdare și să le ofere instrumente simple de prezentare a ideilor lor. Ciorchinele a fost foarte util în acest context. Așteptările ei scăzute față de eventuala contribuție a elevilor au fost dezmințite. Și-a dat seama că nu folosea această activitate de învățare prea bine și nici suficient de frecvent la clasă. Acum folosește ciorchinele la aproape fiecare lecție introductivă a unei noi unități de învățare pentru a vedea ce știu deja elevii ei despre autorii pe care urmează să îi studieze în clasa a 9-a. Pentru aceasta, le cere elevilor să petreacă 5-7 minute și uneori chiar până la 20 de minute construind un ciorchine. De obicei, folosește tabla atunci când lucrează frontal cu toată clasa. Temele pe care le-a abordat astfel se regăsesc în programa de literatură română: joaca, iubirea, adolescența, călătoriile etc. Elevii numesc opere literare pe care le-au citit sau despre care au auzit: autori, titluri, personaje. Câteodată Mariana structurează ciorchinele pe care vor lucra elevii pentru a face economie de timp. Însă nu face asta foarte frecvent, deoarece consideră că este important ca elevii ei să devină independenți în învățare.

Mariana a observat că cei doi elevi beneficiari ai programului de mentorat au devenit mai autonomi după folosirea repetată a aceluiași organizator grafic. De exemplu, Mihai²³ crezuse că nu știe cum să învețe pentru a avea rezultate mai bune la școală, deși își dorea foarte mult acest lucru. Mariana i-a arătat câțiva organizatori grafici (ciorchinele, tabelul cu trei coloane etc.); SINELG, jurnalul de învățare; a exemplificat fiecare instrument, oferind conținuturi din literatura română. Apoi l-a încurajat pe Mihai să transfere aceste strategii la alte discipline, ceea ce l-a salvat pe Mihai de la corigență la matematică și fizică, unde avusese rezultate foarte slabe.

O strategie folositoare pentru organizarea informațiilor pe care Mariana a dezvoltat-o singură, inspirată de un alt organizator grafic, este tabelul T întors (a se vedea mai jos). Folosește acest organizator în clasă destul de frecvent. A exemplificat utilizarea sa în cadrul unei lecții la clasa a 12-a. Învățau o poezie de Lucian Blaga și analizau metaforele folosite în poezie. Mariana a cerut elevilor să completeze tabelul T întors și a observat că după folosirea repetată a acestui organizator grafic, elevii ei au reușit să transfere abordarea respectivă și spre alte discipline. Ea consideră că acesta este un semnal că elevii devin mai autonomi în învățare.

Tabel T întors

Concepte cheie	Idei cheie din text (propoziții care includ conceptele cheie)
a. _____	a. _____
b. _____	b. _____
c. _____	c. _____
Rezumat – un eseu structurat, analiză de text	

Mariana întâmpinase probleme la predarea unor concepte complexe, mai ales la clasa a 10-a (de exemplu, genul liric, mărci ale eului liric, tipuri de poezie, genuri și specii literare etc.). Cu un grup de elevi a început să folosească strategii interactive, mai ales organizatori grafici, încă din clasa a 9-a și a reușit să le dezvolte abilitățile de structurare a informației pentru a le ușura înțelegerea unor concepte. A folosit cadranele (a se vedea mai jos) cu elevii de clasa a 10-a pentru a-i ajuta să învețe despre poezii și a remarcat faptul că acei elevi care au făcut cunoștință cu instrumentul respectiv au înțeles și reținut mai ușor anumite concepte.

Exemplu de cadran

Versuri care îmi plac (3-7)	De ce îmi plac/de ce le-am ales pe acestea
Analiză literară: temă, gen, specie, motive, prozodie	Pornind de la tema sau motivul din poezie, scrie un răspuns personal (compune o poezie/ cântec, desenează o ilustrare etc.)

Când a folosit cadranele pentru prima dată cu un grup de elevi de clasa a 9-a, elevii au întâmpinat dificultăți neștiind ce să scrie în fiecare celulă, astfel că Mariana le-a demonstrat și le-a dat exemple. La prima lecție de acest tip, au cântat mult, ceea ce a luat timp, dar Mariana i-a lăsat să facă asta pentru că era forma lor preferată de reacție la poezia romantică. Acum, elevii ei preferă

²³ Pseudonim pentru un elev de clasa a 11-a.

cadranale pentru că îi ajută să colecteze idei. Evaluarea învățării poeziei romantice a realizat-o tot cu ajutorul cadranelor; Mariana a observat că elevii au reușit să înțeleagă și să își exprime mai bine ideile despre poezia romantică, iar reacțiile lor originale au fost mai profunde și mai diverse. Când elevii foloseau cadranele pentru a patra oară, Mariana a observat că au reușit să lucreze independent. Mai târziu, au rugat-o să folosească această abordare și la alte poezii pe care le aveau de studiat. Marianei îi place să folosească acest organizator grafic deoarece s-a dovedit un instrument util care îi ajută pe elevii ei să înțeleagă poeziile și să se implice activ în explorarea și discutarea sensurilor lor.

Deoarece timpul este frecvent menționat ca un obstacol care împiedică profesorii să folosească diverse strategii de lectură și de scriere, am rugat-o pe Mariana să ne spună cum gestionează timpul. Cu tabelul T întors petrece o lecție de 50 minute în care elevii extrag conceptele cheie și identifică ideile esențiale. În a doua lecție (50 minute), le cere să scrie rezumatul sau un eseu în care să analizeze textul. Folosește această abordare la texte de critică literară, din istoria literaturii și la alte texte informative din programa de clasa a 12-a (și din manuale), pe care elevii ei le găsesc foarte dificile. Elevii Marianei nu prea au timp de teme pentru acasă, deoarece mulți fac naveta la școală (pleacă de acasă la ora 5 dimineața și ajung acasă în jurul orei 7 seara), astfel că majoritatea rămân cu ceea ce rețin la ore. Mariana dorește ca elevii ei să devină autonomi. Consideră că nu există scurtătura pe acest drum – dacă dorește ca ei să învețe să gândească și să învețe singuri, să devină persoane care pot învăța pe toată durata vieții, trebuie să le ofere timp amplu pentru a procesa ceea ce citesc.

Când Mariana a început să folosească activități și strategii de învățare activă, colegii profesori și directorul școlii erau nemulțumiți că în clasa ei era haos aparent, dând impresia că elevii se joacă, de exemplu atunci când făceau o activitate de tip dezbateri. Mariana consideră că dacă doresc ca elevii să fie motivați pentru învățare, profesorii trebuie să riște chiar dacă lasă impresia că atmosfera nu este una de „învățare”; dacă nu sunt interesați sau motivați, nu pot progresa. Pentru a le trezi interesul, Mariana a constatat că trebuie să renunțe la a le ține prelegeri, la a le face prezentări, la a le dicta analize. Cu timpul, conducerea școlii și ceilalți profesori au remarcat progresul elevilor cu care lucra Mariana. Ei se descurcau mai bine și la alte discipline, nu doar la literatură română. Asta – explică Mariana – și din cauză că și-au îmbunătățit semnificativ competențele de citit și scris.

În general, reflecțiile Marianei sunt declanșate de feedback-ul elevilor ei. Își face însemnări pe marginea planului de lecție pentru a-și aminti peste ani de experiența predării câte unei lecții și pentru a ajusta planul acolo unde e nevoie. Știe ce adaptări sunt necesare pentru ca elevii ei să poată învăța. De obicei își notează ce a mers bine la lecție, unde a întâmpinat probleme și de ce crede că au apărut problemele, cum au reacționat elevii și ce explicații ar putea exista pentru reacțiile lor. Întotdeauna datează însemnările pentru a se putea orienta de la un an la altul sau de la o generație de elevi la alta.

Cu strategiile de învățare activă pe care le folosește, Mariana își ajută elevii să își exprime părerile mai ușor și mai articulat, îi motivează să se implice în lecție, să fie mai curioși și mai independenți. În opinia ei, mulți profesori care refuză să folosească metode activ-participative și de învățare prin cooperare sunt speriați de faptul că pierd controlul asupra grupului de elevi. Însă Mariana consideră că **„dacă profesorii nu reușesc să se dezvolte profesional și să progreseze în propriul proces de învățare și în practicile de predare, elevii lor vor avea mai puține șanse de a progresa autentic în procesul de învățare.”**

Rețineți: Competența de învățare se dezvoltă în principal prin exersarea unor abilități specifice de proiectare a propriei învățări, prin exersarea monitorizării procesului propriu de învățare și prin reflecția asupra rezultatelor și asupra procesului. Metacogniția – gândirea despre gândire – este elementul cheie al acestei competențe, astfel că unii teoreticieni apelează mai recent la termenul de metaînvățare. Învățarea eficientă a fiecărui elev este cea care dă nota calității educației din liceul vostru.

ANEXE

ANEXA 1. AUTOEVALUARE ȘI PLAN DE DEZVOLTARE PENTRU LEADERSHIP DISTRIBUIT

Acest instrument de autoevaluare este destinat persoanelor din conducerea liceului (cu precădere directorilor, directorilor adjuncți, șefilor de catedre) care doresc să adopte un stil de leadership distribuit pentru echitate și învățare. Instrumentul a fost preluat de la Teacher Academy, School Education Gateway.

Într-o organizație, schimbarea începe cu schimbarea practicilor de leadership. De aceea, vă invităm să vă autoevaluați practicile actuale, raportându-le la trăsăturile menționate în cadrul bunelor practici și să vă gândiți ce doriți să schimbați și cum veți proceda.

IMPLICARE: Leadership-ul distribuit presupune implicarea unei varietăți de actori din toate funcțiile, disciplinele, grupurile și de la toate nivelurile. Aceste grupuri includ liderii formali (persoanele din Consiliul de Administrație/ CA), informal și elevii.

ELEMENTE	DESCRIPTOR BUNE PRACTICI	DESCRIEREA PRACTICILOR CURENTE	CE DORESC SĂ SCHIMB	PAȘI PENTRU REALIZAREA SCHIMBĂRII
Lideri formali (CA)	Liderii formali sprijină pro-activ inițiativele prin participarea la întâlniri, ședințe, prin diseminarea informațiilor despre activități și prin alte modalități de sprijin.			
Lideri informal	Membrii personalului școlii participă la evenimente de dezvoltare profesională pentru îmbunătățirea învățării și predării și expertiza lor este (re) cunoscută prin promovarea bunelor practici.			
Actori externi școlii	Reprezentanții autorităților, părinții, agenți economici locali etc. participă la ședințe care au loc la școală și contribuția lor este cunoscută și apreciată.			
Elevii	Există structuri formale care permit organizarea elevilor și elevii participă la ședințe.			

FACILITARE: Leadership-ul distribuit este facilitat de un mediu marcat de încredere și de o cultură a respectului, precum și de relații de colaborare pentru implementarea schimbărilor.

ELEMENTE	DESCRIPTOR BUNE PRACTICI	DESCRIEREA PRACTICILOR CURENTE	CE DORESC SĂ SCHIMB	PAȘI PENTRU REALIZAREA SCHIMBĂRII
Mediu marcat de încredere	Deciziile luate în privința unor inițiative sunt bazate pe respect și pe încredere vădită în cunoștințele, abilitățile și experiența personalului didactic și nedidactic, respectând reglementările relevante.			
Cultură a respectului	Deciziile în privința inițiativelor se iau în comun cu cei implicați pe baza experienței lor.			
Înțelegere comună	Există un forum accesibil tuturor pentru dezbateră și stabilirea scopurilor și valorilor organizației.			
Relații de colaborare	Participanții la inițiative au acces la dezvoltare profesională și sunt sprijiniți de facilitatori și mentori cu experiență, pentru a încuraja luarea deciziilor prin colaborare.			

APLICARE: Leadership-ul distribuit este transpus în realitate prin implicarea oamenilor, proiectarea proceselor, oferirea de sprijin și integrarea sistemelor.

ELEMENTE	DESCRIPTOR BUNE PRACTICI	DESCRIEREA PRACTICILOR CURENTE	CE DORESC SĂ SCHIMB	PAȘI PENTRU REALIZAREA SCHIMBĂRII
Implicarea oamenilor	Inițiativele identifică și încurajează participarea experților din toate categoriile de factori interesați.			
Proiectarea proceselor participative	Se încurajează și se sprijină comunitățile de practicieni și oportunitățile de participare la rețele.			

Asigurarea sprijinului	Se oferă spațiu, timp și resurse financiare pentru inițiativele promovate prin colaborare.			
Integrarea și alinierea sistemelor	Sistemele sunt aliniate pentru a asigura faptul că deciziile care decurg din inițiative sunt integrate în demersurile formale/ oficiale.			
EVALUARE: Leadership-ul distribuit este cel mai bine evaluat prin recurgerea la surse multiple de date/dovezi ale implicării, ale colaborării și ale creșterii capacității de leadership.				
ELEMENTE	DESCRIPTOR BUNE PRACTICI	DESCRIEREA PRACTICILOR CURENTE	CE DORESC SĂ SCHIMB	PAȘI PENTRU REALIZAREA SCHIMBĂRII
Implicare sporită	În procesele de analiză a performanțelor se recunoaște implicarea individuală în inițiative.			
Colaborare sporită	Datele dovedesc colaborarea sporită între membrii personalului.			
Creșterea capacității de leadership	Este recunoscută și recompensată participarea la diverse inițiative.			

ANEXA 2. AUTOEVALUAREA PRACTICILOR DE PREVENIRE A ABSENTEISMULUI ȘI A PĂRĂSIRII TIMPURII A ȘCOLII ÎNTR-O CULTURĂ INCLUZIVĂ

Instrumentul de autoevaluare de mai jos a fost elaborat pentru a servi grupului de lucru constituit la nivelul liceului/Consiliului de Administrație/liderilor în procesul de elaborare a unei strategii și a planurilor de măsuri pentru incluziune care să vizeze asigurarea prezenței, participării active și succesului școlar al tuturor elevilor liceului. Instrumentul a fost gândit astfel încât să fie aplicat în mod repetat semestrial sau anual, pe parcursul unei perioade de cel puțin 2 ani. În cursul aplicării, puteți proceda în mai multe feluri. Fie prima dată fiecare participant la procesul de autoevaluare decide individual dacă răspunsul este „da”, „parțial” sau „nu”, după care un moderator centralizează răspunsurile și acolo unde există diferențe se discută pentru a clarifica înțelegerile din grup; fie realizați autoevaluarea în grup și la fiecare linie din tabel discutați înainte să marcați „da”, „parțial” sau „nu”. Informațiile obținute ca urmare a primei aplicări a instrumentului vor fi folosite în luarea deciziilor referitoare la strategia care trebuie adoptată și la măsurile care trebuie luate în liceu.

Categoriile de acțiuni unde nu e nevoie să măsuri (deoarece există practici încetățenite de abordare a ariei de probleme) nu este necesar să fie abordate în a doua rundă de autoevaluare. Instrumentul a fost adaptat după Nairz-Wirth, Erna; Feldman, Klaus; Diexer, Barbara (2012). *Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schul-kultur*. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien. (Recomandări pentru profesori, directori și părinți pentru prevenirea cu succes a absenteismului și abandonului școlar. Dezvoltarea unei noi culturi școlare)

DOMENII DE INTERVENȚIE/ ACȚIUNI DE IMPLEMENTAT	da	parțial	nu
I. Recunoașterea problemelor, indicatori principali			
1. Colectăm informații pentru a identifica cât mai devreme elevii cu risc de abandon.			
2. Toți profesorii marchează absenții în catalog.			
3. Studiem fenomenul absenteismului pentru a înțelege cât mai bine cauzele posibile.			
4. Evaluăm comportamentul fiecărui elev care absentează pentru a înțelege motivul absenței și pentru a lua măsuri adecvate.			
5. Analizăm absențele și în funcție de gen.			
II. Regulamente, acțiuni și responsabilități			
1. Am elaborat proceduri care se aplică de către toți în caz de absențe.			
2. Avem acorduri scrise cu fiecare elev referitor la comportament.			
3. Avem un sistem funcțional de încurajare a prezenței.			

DOMENII DE INTERVENȚIE/ ACȚIUNI DE IMPLEMENTAT	da	parțial	nu
4. Avem o persoană de contact pentru cazuri de risc de abandon, cu expertiză în intervenții pentru prevenirea abandonului, care ține legătura cu consiliul profesoral.			
5. Profesorii din liceul nostru depun eforturi pentru a reintegra elevii care absentează frecvent și se abțin de la reacții negative la adresa acestor elevi.			
III. Proiectarea lecțiilor și standardele de performanță			
1. În proiectarea lecțiilor, ne adaptăm demersurile la viața cotidiană și ținem cont de experiențele de viață ale elevilor noștri.			
2. Acordăm atenție conceptelor esențiale din curriculum și îmbunătățim acest aspect continuu.			
3. Am introdus un model clar de proiectare a creșterii performanțelor elevilor, comunicat la nivelul întregii școli, pe care îl implementăm continuu.			
4. Performanțele și standardele noastre educaționale sunt formulate într-o manieră ușor de înțeles și motivantă pentru elevi.			
IV. Mediul și climatul școlii			
1. Am creat în școală un mediu sigur și colaborăm cu elevii pentru a crea un climat școlar pozitiv.			
2. Întărim elementele de identitate ale școlii și ale claselor.			
V. Măsuri de sprijin la nivel de școală			
1. Oferim și asigurăm implementarea programelor de sprijin în învățare pentru elevii în situație de risc de părăsire timpurie a școlii.			
2. Oferim și asigurăm implementarea programelor suplimentare pentru a integra elevii amenințați de eșec.			
3. Oferim și asigurăm implementarea programelor de mentorat.			
4. Oferim și asigurăm implementarea programelor de tutorat.			
5. Oferim în mod regulat orientare de calitate privind parcursul educațional, opțiunile curriculare și de carieră.			
VI. Proiectarea predării și învățării			
1. Profesorii noștri folosesc o diversitate de metode de predare stimulante.			
2. Întreprindem acțiuni pentru învățarea individualizată și personalizată.			
3. Creăm un mediu de învățare stimulant.			
4. Folosim o serie de instrumente pentru a descoperi, analiza și reflecta asupra abilităților elevilor noștri.			
5. Promovăm autonomia în învățare a elevilor noștri.			

DOMENII DE INTERVENȚIE/ ACȚIUNI DE IMPLEMENTAT	da	parțial	nu
6. Profesorii noștri aplică metode adecvate pentru a răspunde nevoilor elevilor care învață mai încet sau neregulat.			
7. Profesorii noștri oferă elevilor și părinților consiliere în legătură cu tehnicile de învățare adecvate și optimizarea mediului de învățare de acasă.			
8. Profesorii noștri transmit elevilor o atitudine pozitivă și așteptări mari din partea lor.			
9. Prezentăm școala ca un spațiu al experiențelor de învățare.			
10. Am instituționalizat și îi învățăm pe elevi valoarea cooperării și a sprijinului reciproc.			
11. Oferim elevilor motivație sustenabilă pentru învățare și am instituționalizat învățarea prin cooperare.			
12. Promovăm comportamentele de predare-învățare care conduc la un mediu sigur de învățare.			
13. Sprijinim elevii din medii sociale vulnerabile, inclusiv pe cei din culturi diferite, astfel încât să recunoască și să aprecieze valoarea pozitivă a școlii.			
VII. Climatul sălii de clasă, managementul clasei, relațiile și comportamentul social			
1. Profesorii noștri asigură un bun management al clasei și un climat pozitiv în sala de clasă.			
2. Profesorii noștri se străduiesc continuu să stabilească relații pozitive cu elevii.			
3. Profesorii noștri le dezvoltă elevilor abilități sociale.			
4. Profesorii noștri lucrează pentru a elimina prejudecățile și așteptările negative.			
5. Profesorii noștri acționează cu deschidere față de elevi, în manieră prietenoasă și apreciativă pentru a asigura comunicarea pozitivă, orientarea către comunitate și integrarea tuturor elevilor.			
6. Profesorii noștri încurajează încrederea în sine a elevilor.			
VIII. Profesorii			
1. Depunem eforturi pentru a construi și a consolida colectivul de cadre didactice ca echipă.			
2. Îmbunătățim competențele profesorilor prin informare, schimb de experiență și formare continuă.			
3. Promovăm încrederea în sine și reziliența profesorilor.			
IX. Organizare			

DOMENII DE INTERVENȚIE/ ACȚIUNI DE IMPLEMENTAT	da	parțial	nu
1. Consolidăm învățarea în grupuri mici și încercăm să identificăm mărimea adecvată a grupei de elevi pentru cei cu risc de părăsire timpurie a școlii.			
2. Creăm și utilizăm o infrastructură adecvată pentru a răspunde rapid la nevoile elevilor vulnerabili.			
3. În cadrul școlii, oferim timp și spațiu pentru a sprijini elevii cu risc de părăsire timpurie a școlii.			
X. Rețele			
1. Asigurăm implicarea în rețele relevante pentru școală, localitate și comunitate.			
2. Sprijinim elevii care doresc să se transfere la o altă școală.			
XI. Părinți			
1. Comunicăm din timp cu părinții elevilor cu risc de părăsire timpurie a școlii.			
2. Colaborăm cu părinții pentru a îmbunătăți condițiile de la școală și condițiile de învățare ale elevilor.			

ANEXA 3. FORMULAR DE ÎNREGISTRARE A PUNCTAJULUI ÎN AUTOEVALUAREA LICEULUI DIN PERSPECTIVA INCLUZIUNII SOCIALE

Instrucțiuni pentru completare: Pentru fiecare dintre indicatorii 1-6, bifați coloana 1 = absent (nu categoric); 2 = nivel de bază (nu prea, într-o măsură foarte mică); 3 = performanță bună (da, la nivel satisfăcător) sau 4 = nivel avansat (da categoric, suntem excepționali), în funcție de cum evaluați situația actuală referitoare la incluziune în liceul vostru.

<i>Incluziune socială: Toți sunt încurajați activ să beneficieze de oportunități indiferent de gen, religie, etnie, clasă socială, abilități fizice sau orientare sexuală</i>	1	2	3	4
Indicator 1. Profesorii demonstrează și promovează valori și comportamente care susțin drepturile omului și incluziunea socială a tuturor minorităților				
Indicator 2. Incluziunea socială este o valoare asumată clar în politicile, practicile și cultura școlii noastre				
Indicator 3. Curriculumul, serviciile și programele sunt accesibile pentru diferitele grupuri reprezentate în școală				
Indicator 4. Școala promovează activ dreptul egal la educație de calitate pentru toți membrii comunității locale				
Indicator 5. Ne asigurăm că site-ul, materialele tipărite, programele și serviciile noastre reflectă clar valorile democrației și respectul pentru drepturile omului				
Indicator 6. Încurajăm cetățenia activă și pregătim elevii pentru un rol deplin în societate indiferent de mediul familial din care provin				

ANEXA 4. CUM PUTEM CUNOAȘTE CONVINGERILE ELEVILOR DESPRE MOTIVAȚIA LOR DE A ÎNVĂȚA LA DISCIPLINA NOASTRĂ?

La începutul anului școlar, în lecția introductivă, alocați timp pentru a cunoaște atitudinile elevilor față de disciplina pe care o predăți. Întrebările esențiale la care căutați răspunsuri sunt:

- Cum te raportezi la disciplina aceasta? Ce părere ai despre ea? Ce așteptări și ce temeri ai? (Cum s-au schimbat acestea de-a lungul timpului, dacă e cazul?)
- La oră, de regulă, putem folosi aceste activități: (*exemplificați menționând activități cât mai diverse*). Ce tip de activități îți plac mai mult? Ce tip de activități nu îți plac deloc?
- Care a fost una dintre cele mai mari satisfacții pe care ai avut-o în viața ta de școlar (și mai ales legată de această disciplină)?
- Ce spun prietenii tăi despre tine ca persoană? (referitor la ce îți place să faci în timpul liber, la planurile tale de viitor etc.)

Pentru a afla răspunsurile elevilor, puteți să le cereți să scrie un text de circa o pagină despre ei sau să realizeze un afiș în care se prezintă răspunzând la întrebările de mai sus (sau la unele asemănătoare). Subliniați că în redactarea eseurilor nu vă interesează aspecte precum ortografia – ci informațiile despre ei. Le puteți cere să scrie aceste eseuri acasă, nu obligatoriu în sala de clasă, dar discutați despre răspunsuri în sala de clasă.

O altă abordare posibilă este să organizați elevii în grupuri de câte trei. În aceste grupuri, elevii se vor intervieva pe rând adresându-și întrebările de mai sus, astfel: elevul 1 adresează întrebările, elevul 2 răspunde la ele, elevul 3 notează răspunsurile pe scurt; apoi elevul 2 adresează aceleași întrebări elevului 3, iar elevul 1 notează răspunsurile elevului 3 ș.a.m.d. Această etapă durează circa 10-12 minute. După ce elevii au terminat interviurile, cereți fiecăruia să scrie ce a aflat despre elevul pentru care a notat răspunsurile.

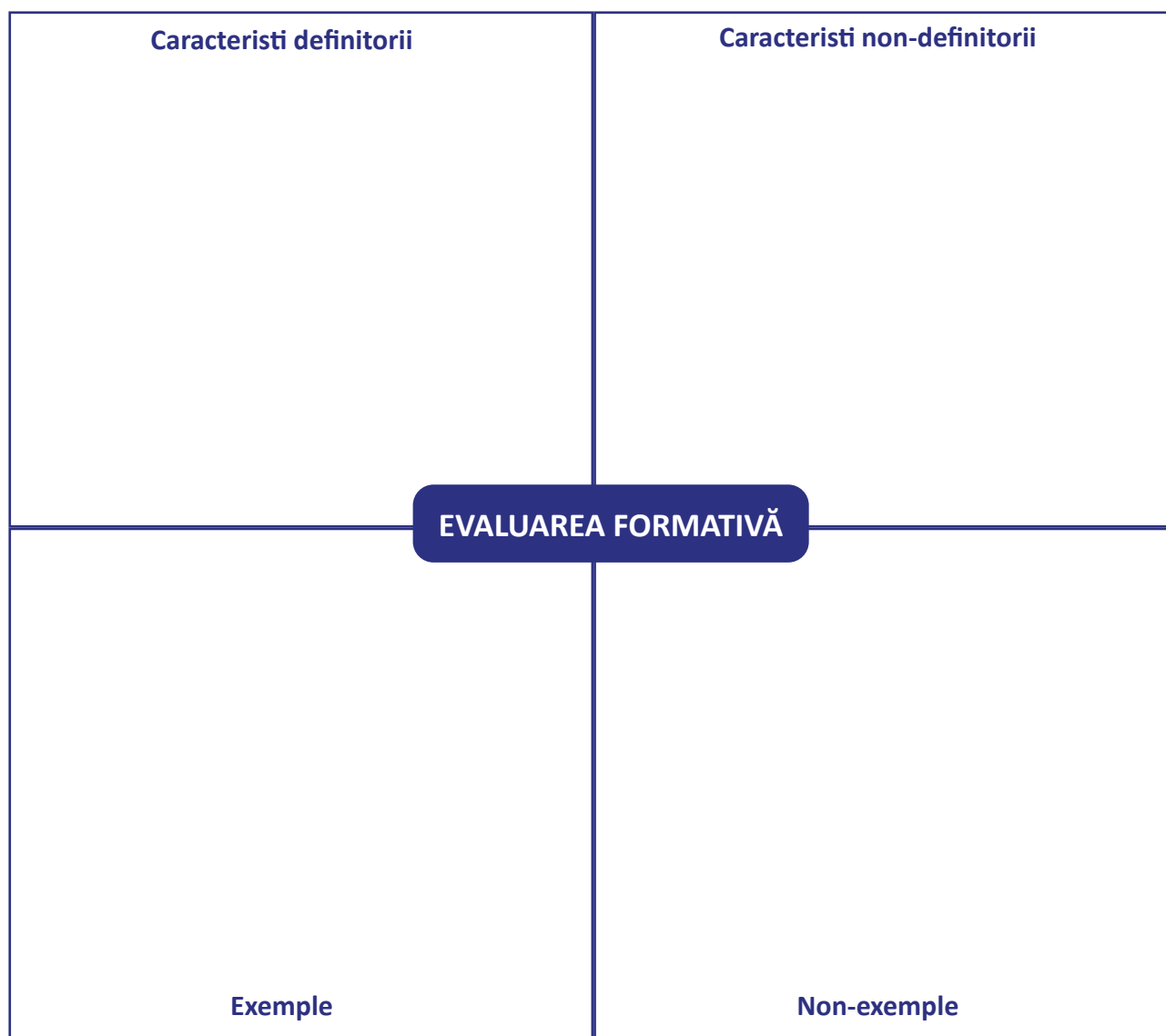
Alternativ, puteți să construiți un chestionar cu aceste întrebări. Atenție la formularea întrebărilor: asigurați-vă că adresați întrebări preponderent deschise.

În toate cazurile, colectați răspunsurile elevilor, citiți-le și țineți cont de informațiile din ele când pregătiți lecțiile cu clasa respectivă.

ANEXA 5. MODELUL FRAYER UTILIZAT PENTRU ANALIZA CONCEPTELOR

Modelul Frayer (Frayer et al., 1969) este un organizator grafic cu patru cadrane pentru notarea a patru categorii de informații referitoare la un concept pe care dorim să-l învățăm, să-l explorăm, să-l analizăm. Numele conceptului este scris în mijlocul cadranelor (în cazul exemplificat, „evaluarea formativă”). Cadrantul din stânga sus conține caracteristicile definitorii, esențiale ale conceptului (supra-categoria din care face parte și trăsăturile care îl disting de alte concepte din aceeași supra-categorie); cel din dreapta sus conține caracteristicile neesențiale, non-definitorii, pe care le împarte cu alte concepte din aceeași supra-categorie; cel din stânga jos conține câteva exemple relevante; cel din dreapta jos conține non-exemple, adică exemple care ar fi potrivite pentru alte concepte din aceeași supra-categorie. De exemplu, dacă am vrea să încadrăm examenul de bacalaureat în aceste cadrane de jos, ar trebui să îl trecem la non-exemple, deoarece nu este o exemplificare corectă a evaluării formative.

Puteți folosi modelul Frayer cu elevii în oricare etapă sau în toate etapele lecției și la toate tipurile de lecție. Mai mult, puteți să îl folosiți pentru evaluare formativă, dar și pentru cea sumativă.



ANEXA 6. UN INSTRUMENT DE AUTO- ȘI INTEREVALUARE A ABILITĂȚILOR DE PARTICIPARE ACTIVĂ LA DEZBATERI

Instrucțiuni de folosire pentru elevi: În coloana „Eu” bifează pe fiecare linie dacă tu ai făcut/ spus lucrurile descrise în coloana a doua, chiar dacă ai folosit o expresie asemănătoare, nu în mod necesar cele exemplificate. În coloana „Coleg(ă)” bifează dacă ai observat colega sau colegul făcând/ spunând lucrurile din coloana a doua sau o expresie asemănătoare.

Abilitatea	Ceea ce pot observa (aud/ văd)	Eu	Coleg(ă)
Ascultare activă	Ascult și privesc atent vorbitorul, mă gândesc la ce spune și filtrez ceea ce aud prin propria gândire		Acestea nu se văd/ aud
	Rezum în gând principalele mesaje auzite		
	Notez esențialul, ideile noi, întrebările pe care le am		
Verificarea înțelegerii	Dacă e cazul, solicit clarificare: - Ai putea să clarifici (ce înțelegi prin...)?		
	Dacă e cazul, solicit o exemplificare sau o confirmare a corectitudinii exemplului propriu: - Ai putea să dai un exemplu...? - Un exemplu de ... ar putea fi...?		
	Reformulez ca să verific dacă am înțeles corect: - Cu alte cuvinte.../din câte am înțeles ... - Am înțeles din ceea ce ai spus ... - Asta vrei să spui...?		
Reacție constructivă la cele spuse de ante-vorbitori	Exprim acord (parțial) sau dezacord: - (Nu) Sunt de acord (parțial) cu ideile ... - (Nu) Înțeleg/accept argumentul/punctul de vedere ...		
	Subliniez, întăresc cele spuse deja: - Doresc să subliniez/întăresc cele exprimate de ...		
Adoptarea unei poziții fundamentate	Exprim opinii, judecăți originale: - Aș adăuga la cele spuse de ... - (Nu) Cred că (este potrivit/bine să) ... - (Nu) Sprijin ideea .../(Nu) Sunt pentru ...		
	Concluzionez/Reiau pe scurt ideile/argumentele principale: - În concluzie, pe baza ... - Punctând cele spuse/ideile/pozițiile exprimate, ... - Cântărind cele spuse/ideile/pozițiile exprimate, ...		

Când instrumentul este folosit pentru **autoevaluare**:

Abilitatea	Ascultare activă	Verificarea înțelegerii	Reacție constructivă	Adoptarea unei poziții
Nivel excelent	Toate celulele bifate	Cel puțin o celulă bifată	Cel puțin o celulă bifată	Ambele celulele bifate
Nivel foarte bun	Două celule bifate	Cel puțin o celulă bifată	Cel puțin o celulă bifată	Ambele celulele bifate
Nivel bun	Două celule bifate	O celulă bifată		O celulă bifată
Nivel acceptabil	O celulă bifată	O celulă bifată		O celulă bifată
Nivel slab	Două celule bifate			
Abilitate absentă	Nicio celulă bifată			

Când instrumentul este folosit pentru **interevaluare**:

Abilitatea	Ascultare activă	Verificarea înțelegerii	Reacție constructivă	Adoptarea unei poziții
Nivel excelent	Celula bifată	Cel puțin 3 celule bifate, cel puțin câte una din fiecare categorie de abilități		Ambele celulele bifate
Nivel foarte bun	Celula bifată	O celulă bifată	O celulă bifată	Ambele celulele bifate
Nivel bun	Celula bifată	O celulă bifată		O celulă bifată
Nivel acceptabil	O celulă bifată			O celulă bifată
Nivel slab	O celulă bifată			
Abilitate absentă	Nicio celulă bifată			

- Acest instrument de evaluare nu vizează calitatea ideilor exprimate în dezbateri.
- Instrumentul poate fi folosit pentru dezvoltarea abilităților vizate prin ghidarea exersării ample înainte de a fi folosit pentru scopuri evaluative. Poate fi simplificat sau nuanțat, în funcție de abilitatea specifică pe care o urmăriți cu precădere.
- Pentru ca elevii să poată demonstra toate abilitățile, activitățile de dezbateri trebuie să îi fie alocat timp suficient. În cadrul unei lecții de 50 de minute, cu greu se pot auto- sau interevalua toate abilitățile chiar și în cazul unui singur elev.
- O soluție pentru eficientizarea interevaluărilor este să organizați elevii pe grupuri și să indicați colegul/ colega pe care să-l / s-o urmărească fiecare.
- Se poate solicita elevilor să realizeze simultan auto- și interevaluare doar dacă au un nivel avansat al abilităților.
- Chiar dacă nu urmăriți evaluarea, elevii pot avea în față formularul pe post de listă de verificare.

ANEXA 7. GHIDUL DE ANTICIPARE

Ghidul de anticipare (Herber, 1978) este o strategie prin care elevii analizează ideile principale dintr-un pasaj pe care urmează să îl citească pentru a învăța din el. Ideile sunt prezentate sub forma unor enunțuri. Recomandăm să nu includeți prea multe enunțuri, dar numărul lor să fie corelat cu lungimea textului pe care urmează să îl citească. Includeți enunțuri din fiecare secțiune a textului. Sarcina elevilor este să stabilească, pe baza a ceea ce știu la debutul lecției (înainte de a citi textul), dacă enunțurile sunt adevărate sau false. Elevii pot să discute răspunsurile lor în grupuri mici și să consemneze dacă nu au reușit să cadă de acord. Acest proces stârnește interes pentru lectura care va confirma sau infirma ceea ce au știut sau au crezut că știu la debutul lecției. Astfel, elevii își formulează un obiectiv pentru citire – devin curioși să vadă dacă au reușit să atribuie corect enunțurilor valoarea de adevărat sau fals. Acest aspect are un efect de motivare a elevilor pentru a citi textul independent (sau în grup).

După citire, ghidul de anticipare poate fi utilizat pentru a evalua cât de bine a fost înțeles pasajul citit și pentru a ne asigura că ideile neconforme cu textul citit au fost corectate și discutate.

Formatul ghidului de anticipare

Înainte de citire Adevărat (A)/ Fals (F)	Enunțuri	După citire Adevărat (A)/ Fals (F)
	Enunț 1	
	Enunț 2	
	Enunț 3	
	Enunț 4 etc.	

În cazul în care elevii completează coloana *După citire* a ghidului de anticipare pe cont propriu – individual sau în grup, recomandăm să le cereți să specifice fragmentul din text (pagina, coloana, paragraful) care conține informațiile relevante din care se poate deduce dacă enunțul din ghidul de anticipare e conform textului sau nu.

Ghid de anticipare – Geografie, clasa a 9-a

Instrucțiuni pentru elevi:

Înainte de a citi textul: stabiliți valoarea de Adevărat sau Fals a enunțurilor 1-8, marcând căsuța potrivită. Dacă ați decis că un enunț e fals, scrieți varianta corectă a enunțului în spațiul alocat pe același rând din coloana *Fals*. Comparați-vă răspunsurile cu cele ale colegilor și decideți dacă vă mențineți opțiunea inițială.

După citirea textului: revedeți A și F și stabiliți dacă ați răspuns corect sau dacă ați greșit. Notați pagina/paragraful și/sau rândul din manual unde se regăsește enunțul corect sau unde ați găsit informația relevantă pentru a stabili valoarea de adevăr a enunțului.

Adevărat	Enunț	Fals
	1. Raza ecuatorială și cea polară, care sunt de lungimi egale, conferă Pământului forma de elipsoid de rotație.	
	2. Elementele chimice grele sunt distribuite către suprafața Pământului.	
	3. O consecință a înclinării axei terestre este repartiția inegală a energiei solare, ce scade spre poli.	
	4. Aurorele polare sunt fenomene optice produse în apropierea polilor magnetici.	
	5. Durata inegală a zilelor și nopților este o consecință a mișcării de rotație.	
	6. Mișcarea de rotație a Pământului se realizează în 356 de zile, 6 ore, 9 minute și 9 secunde.	
	7. Variația orei pe Glob este o consecință a mișcării de revoluție.	
	8. În mișcarea de revoluție, Pământul efectuează o rotație în jurul axei sale.	

ANEXA 8. ȘTIU - VREAU SĂ ȘTIU - AM ÎNVĂȚAT

Știu - Vreau să știu - Am învățat (SVI) (Ogle, 1986) este o strategie care implică activ elevii în procesul de învățare și îi îndeamnă la stabilirea propriilor obiective de învățare. Strategia s-a fundamentat pe premisa că experiențele anterioare ale elevului și cunoștințele, informațiile pe care le deține deja (chiar dacă acestea sunt eronate) trebuie luate în considerare atunci când se predau noi informații. SVI ajută elevii să-și reamintească și să-și organizeze cunoștințele existente despre o temă nouă din programă și să le noteze în prima coloană (S), să formuleze întrebările proprii legate de temă sau aspectele de clarificat în cursul procesului de învățare (și să le noteze în coloana a doua, V), iar mai apoi, după ascultarea unei expuneri, lectura unui text informativ sau vizionarea unei înregistrări video, să rezume ideile, înțelegerile noi sub forma răspunsurilor la întrebările formulate și să le noteze în ultima coloană (I).

Profesorii pot ghida acest parcurs, dar elevii care au un grad mai mare de autonomie în învățare pot parcurge și singuri toate etapele, folosindu-se de tabelul de mai jos.

S - Știu	V – Vreau să știu	I - Am învățat

ANEXA 9. MATRICEA INVESTIGAȚIEI ÎN COMUN

Matricea investigației (Hoffman, 1992) este o strategie care ajută elevii implicați în învățarea prin cooperare să formuleze împreună întrebări care să le ghideze eforturile de căutare a răspunsurilor și care, mai târziu, să îi ajute în organizarea conținuturilor pentru redactarea unui raport.

În primul rând, se trec întrebările pe care elevii le formulează – întrebări esențiale cu privire la subiect/ temă. Linia a doua conține informații pe care elevii le știu (sau cred că le știu) deja, înainte de a începe investigația, în timp ce liniile următoare conțin informațiile colectate din diferitele surse studiate (pe lângă manual, dacă e cazul, recomandăm cel puțin încă o sursă, dar preferabil mai multe, pentru că nu e sigur că fiecare conține răspunsuri la toate întrebările. După ce elevii formulează împreună întrebările și stabilesc împreună ce știu deja, ei stabilesc sursele pe care le vor consulta și își împart sarcinile, fiecare contribuind la completarea matricei cu informațiile colectate, sintetizându-le și pregătindu-se să le prezinte și colegilor (inclusiv cu referințe bibliografice, cu numirea sursei). Informațiile astfel sintetizate sunt apoi folosite pentru a redacta un referat, matricea oferind o privire de ansamblu a principalelor idei care vor fi incluse.

Întrebări despre temă →	1	2	3	4 etc.
Ceea ce (credem că) știm deja →				
Ce am aflat din (sursa 1) →				
Ce am aflat din (sursa 2) →				
Ce am aflat din (sursa 3) →				
Ce am aflat din (sursa 4 etc.) →				

ANEXA 10. GHID INTERACTIV DE LECTURĂ ÎN GRUP

Ghidul interactiv de lectură (Wood, 1988) este o strategie eficientă pentru a ajuta elevii să citească împreună, cu atenție, un text din care au de înțeles și de reținut idei. Elevii lucrează în perechi sau în grupe mici, pentru a găsi ideile esențiale în text, pentru a interpreta pasaje mai dificile, pentru a se sprijini reciproc să rețină informațiile importante. Chiar dacă unii elevi din clasă ar putea parcurge mai repede textul dacă l-ar citi singuri, prin faptul că ritmul lecturii încetinește și că elevii au ocazia să comunice despre cele citite, șansele de a reține informațiile din text cresc.

Utilizarea strategiei presupune elaborarea de către profesor a unui ghid pe care grupa de elevi să îl completeze împreună. Scopul ghidului este de a dirija atenția elevilor în timpul citirii și de a-i sprijini în parcurgerea materialului de învățat. Ghidul poate include roluri pentru fiecare elev din grupă. Este bine ca aceste roluri să fie formulate explicit în ghidul de lectură. Ghidul poate să solicite elevilor să noteze sau să rezolve sarcinile oral.

Profesorul împarte textul în pasaje: cele care trebuie să fie citite cu voce tare de către un elev din grupă, cele care ar trebui să fie citite la început de către fiecare elev, în liniște, precum și cele care sunt mai puțin importante, astfel încât acestea pot fi parcurse rapid. În plus față de aceste indicații pentru modul de citire, ghidul va include și întrebări specifice de verificare a înțelegerii. Această abordare a învățării prin cooperare se poate folosi cel mai bine atunci când textul care trebuie citit nu pune foarte mari probleme de înțelegere.

Ghidurile interactive de lectură trebuie să fie adaptate cu atenție la nevoile specifice ale elevilor și la obiectivele urmărite în lecție.

Redăm mai jos un exemplu de ghid de lectură, la disciplina istorie, clasa a XI-a, care se referă la textul de la pagina 6, Istorie - Manual pentru clasa a XI-a, publicat de Editura Corint (autori: Alexandru Barnea, Vasile Manea, Eugen Palade, Florin Petrescu, Bogdan Teodorescu). În acest exemplu nu se formulează solicitarea de notare, însă – dacă decideți să îl folosiți – puteți insera spații pentru ca elevii să noteze răspunsurile la întrebări.

Ghid de lectură – Instrucțiuni (pentru o grupă de 3 elevi)

Înainte de a citi:

Elev 1. Inițiază o discuție pentru a stabili care este titlul modulului din care face parte această lecție și a discuta semnificația titlului „Premise ale integrării. Primii pași”. Ce informații anticipați că va include textul?

Paragraf 1.

(Toți) Citiți în gând paragraful 1. Apoi scrieți împreună un rezumat de cel mult 30 de cuvinte.

Paragraf 2.

Elev 1: Citește cu voce tare paragraful 2.

Elev 2: Ce cuvânt cheie ar trebui reținut din acest paragraf?

Elev 3: Identifică pe această pagină cel puțin doi politicieni la care se poate referi propoziția „Politicienii au înțeles atunci că singura șansă de salvare era ...”

Paragraf 3.

Elev 2. Citește cu voce tare paragraful 3.

Elev 3. Moderează o discuție în grupul vostru pentru a clarifica ce înseamnă „Europa era împărțită în două”.

Elev 1. Explică la ce se referă „în căutarea valorilor pierdute”.

Elev 3. La cine/ce se referă „sa” din ultima propoziție „Principala sa realizare a fost ...”

Elev 2. Moderează o discuție în grupa voastră pentru a explica împreună fragmentul „subordona rațiunea de stat drepturilor individului”.

Elev 1. Ce scopuri principale avea să urmărească Consiliul Europei?

Paragraf 4.

Elev 3. Citește cu voce tare paragraful 4.

Elev 2. La ce se referă termenii „inițiativă”, „experiment” și „domeniile amintite”?

Elev 1. Moderează o discuție în grupa voastră pentru a explica „instituție suprastatală”. Identificați împreună, în acest paragraf, un termen echivalent cu „suprastatală”.

Paragraf 5.

(Toți) Citiți în gând paragraful 5.

Elev 1. Numește cele 6 state europene semnatare ale Tratatului de la Roma.

Elev 2. Care sunt cele două lucruri importante care au fost stabilite prin Tratatul de la Roma?

Elev 3. Moderează o discuție pentru a clarifica împreună ce înseamnă: „Din 1965, deciziile Consiliului de Miniștri angajează statele pe care le reprezintă.”

(Toți) Formulați cel puțin două enunțuri în care să folosiți „angajează” cu sensul din propoziția de mai sus.

Paragraf 6.

(Toți) Citiți în gând paragraful.

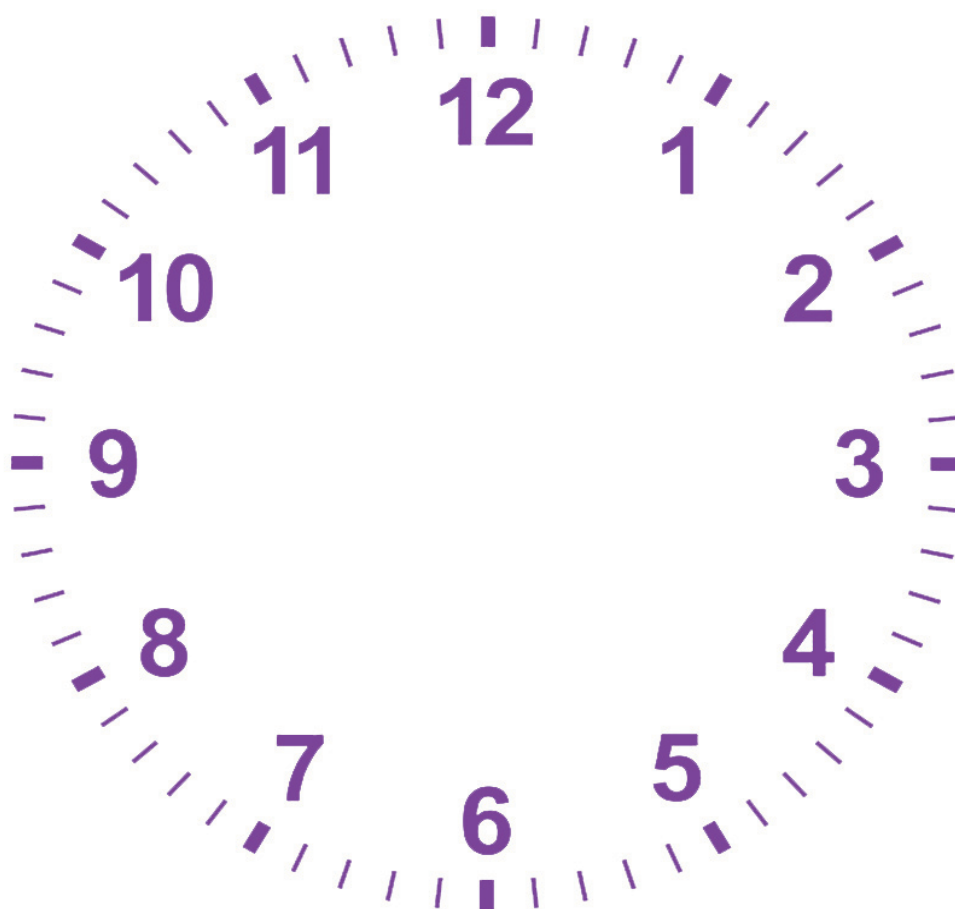
Elev 2. Moderează o discuție despre ce credeți că va conține secțiunea/lecția următoare, pe baza conținutului ultimului paragraf.

ANEXA 11. IDEI SIMPLE PENTRU ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE

11.1. Întâlnirea de la ora ...

Dacă aveți cel puțin 24 de elevi în clasă, la începutul semestrului, alocăți timp pentru a stabili perechi care vor lucra împreună în cursul semestrului, astfel: dați fiecărui elev câte un cadran de ceas și instruiți-i: „La semnalul meu, vă rog să vă ridicați și să stabiliți 12 întâlniri cu 12 elevi diferiți astfel încât în dreptul fiecărei ore să figureze numele altui elev. Când ați agreat câte o „oră de întâlnire”, notați numele colegului/ colegei în dreptul respectivei ore. Colegul/colega va nota numele vostru în dreptul aceleiași ore de întâlnire. Dacă un coleg/ colegă e deja ocupat(ă) la ora respectivă, încercați să stabiliți o altă oră. Atenție: cei care se mișcă repede vor reuși să stabilească cu ușurință întâlniri, ceilalți vor avea de negociat. Când ați terminat de stabilit toate întâlnirile, vă rog să vă așezați. Păstrați tot timpul cu voi agenda de întâlniri.”

Apoi, în cursul semestrului, când doriți să stabiliți perechi (sau chiar grupe de 4) „ad-hoc”, cereți elevilor să meargă, de exemplu, la „întâlnirea de la ora 1”, mai apoi la „întâlnirea de la ora 2” etc. Grupele de patru elevi se pot stabili prin unirea a două perechi. Puteți să colaborați cu colegii care predau la aceeași clasă pentru a utiliza aceeași „agendă” în cadrul mai multor lecții. Această tehnică poate responsabiliza elevii pentru a nu absenta, știind că vor „lipsi de la întâlnire”.



11.2. Creioanele la mijloc

Această activitate simplă este menită să asigure faptul că într-un grup, elevii vorbesc pe rând și nimeni nu domină discuția. Este potrivită pentru grupuri mai mari, de circa 6-8 elevi. Se procedează astfel: la debutul discuției, fiecare elev ține în mână un creion/ pix/ stilou etc., iar pe măsură ce a avut o intervenție în discuție, își pune creionul la mijlocul mesei. Persoana care a vorbit deja nu mai poate vorbi până când nu se află toate creioanele la mijloc. Astfel, discuția poate fi reluată de mai multe ori odată ce toate creioanele au ajuns la mijlocul mesei. Fiecare persoană care stă la masă trebuie să contribuie, cei care au vorbit deja neavând dreptul să mai vorbească până ce nu au contribuit cu toții.

O alternativă este „microfonul călător”. Se stabilește un obiect care circulă din mână în mână, de exemplu un creion sau un pix, sau orice altceva de dimensiune comparabilă. Cel care ține în mână obiectul respectiv are dreptul să vorbească. Obiectul trece pe la fiecare, însă dacă cineva nu dorește să vorbească, poate să spună „pas”. Profesorul poate stabili însă că nimeni nu are dreptul să spună „pas”, ci trebuie cel puțin să exprime acordul cu ideile unui antevorbitor.

11.3. Notițe în pereche

Scopul activității este ca elevii să se sprijine în luarea notițelor. Stabiliți perechile care vor lucra împreună. În timpul prelegerii sau lecturii ghidate, întrerupeți-vă timp de cca. 1-2 minute la fiecare cca. 5-7 minute și acordați elevilor timp să-și compare notițele, chiar dacă au avut doar de copiat de pe tablă. Perechile fac schimb de caiete, verifică reciproc dacă au notat la fel sau dacă cineva a pierdut vreo idee esențială etc. În acest timp, perechile pot avea și un scurt schimb de idei despre ceea ce s-a prezentat/discutat/citit până atunci în cadrul lecției.

11.4. Notă importantă

Spre finalul lecției, cereți elevilor să scrie și să facă schimb de „note importante”, de reținut, în cuvinte cheie, despre cele învățate la respectiva lecție. Dacă doriți, puteți să vă rezumați la atât. Dacă aveți timp, puteți să cereți destinatarilor să reacționeze la mesaj – completându-l sau confirmând faptul că e complet – și să-l „retrimită” expeditorului inițial. La sfârșit, în funcție de tipul lecției și de cum v-ați gândit să procedați la lecția următoare, puteți să colectați mesajele (dacă vreți să reacționați la conținutul mesajelor) sau să le lăsați elevilor.

11.5. Mesaj pentru colegul absent

În cazul în care doriți ca elevii să scrie mai detaliat despre cele învățate, grupați-i și dați-le sarcina să scrie împreună unui coleg (imaginar) absent de la lecție ce au învățat la lecția respectivă. Elevii își împart în grup conținuturile despre care să scrie, redactează mesajul și îl citesc împreună pentru a verifica dacă este complet și dacă poate fi „de ajutor” colegului absent.

ANEXA 12. INSTRUMENTE DE MONITORIZARE ȘI EVALUARE A ABILITĂȚILOR DE COOPERARE

Acest instrument de automonitorizare/autoevaluare a cooperării este recomandabil să fie împărțit elevilor la constituirea grupurilor formale de învățare care vor petrece mai mult timp împreună (de exemplu, pe toată durata unei unități de învățare sau pe toată durata semestrului). În acel moment de debut, instrumentul folosește la explicitarea comportamentelor dezirabile în grup.

Folosirea sa ca instrument de autoevaluare va avea loc la sfârșitul cooperării grupului și va ocasiona o reflecție în grup.

Membrii grupului:			
1.			
2.			
3.			
4.			
De urmărit	În mod consecvent	Câteodată	Niciodată
Ne asigurăm că înțelegem sarcina înainte de a începe să o rezolvăm			
Cu toții ne centram pe sarcina dată			
Fiecare contribuie cu idei, comentarii			
Toți membrii grupului ascultă atent vorbitorul			
Nimeni nu domină discuția			
Discutăm mai multe idei înainte de a ajunge la o decizie/concluzie finală			
Un elev notează atent ideile care se lansează			
Rezumăm/concluzionăm punctul de vedere al grupului la finalizarea sarcinii			
Decidem împreună cum vom prezenta grupului rezultatul la care am ajuns			

Pregătiți și o versiune de notițe ale profesorului pentru fiecare grupă de elevi. În timp ce monitorizați elevii, notați-vă cele observate. Nu vă propuneți să monitorizați mai mult de 3 grupe pe lecție, deoarece riscați să nu surprindeți grupele în diverse momente ale activităților lor.

Dacă observați în cadrul grupului comportamente care necesită intervenție, faceți-vă timp de o scurtă intervenție la începutul sau la sfârșitul unei lecții. Alternativ, dacă acel comportament indezirabil observat nu este caracteristic mai multor grupuri, puteți să stați de vorbă doar cu membrii grupului respectiv la care l-ați remarcat.

Membrii grupului:		
De urmărit	Evident: da / nu	Consemnări
Se asigură că înțeleg sarcina înainte de a începe să o rezolve		
Cu toții se concentrează pe sarcina dată		
Fiecare contribuie cu idei, comentarii		
Toți membrii grupului ascultă atent vorbitorul		
Nimeni nu domină discuția		
Sunt discutate mai multe idei înainte de a ajunge la o decizie finală/concluzie		
Un membru notează atent ideile exprimate		
La finalizarea sarcinii, se rezumă/concluzionează punctul de vedere al grupului		
Decid împreună cum vor prezenta ceea ce au realizat în cadrul grupului		

Pentru un set de instrumente - model de evaluare a unor competențe specifice de rezolvare de probleme prin cooperare la liceeni, vă recomandăm să citiți Ariana-Stanca Văcărețu, Hubert Proal (2016) *Evaluarea competențelor dezvoltate la elevi prin cercetare matematică*, accesibil la adresa http://matlanproject.weebly.com/uploads/4/2/9/1/42916225/evaluarea_competen%C8%9Belor_dezvoltate_elevilor_prin_cercetare_matematic%C4%83_final1.pdf

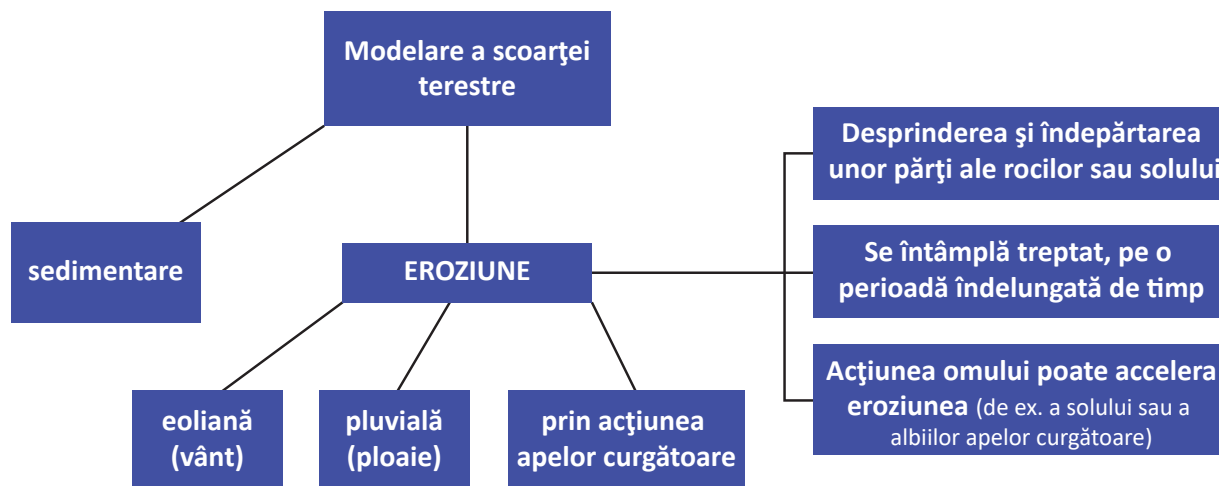
ANEXA 13. O EXPLICITARE A COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA

Ce știe, ce face și ce atitudini manifestă cel care demonstrează competența de a învăța?
(adaptat după Școala Altfel, Ghid de implementare 2016, p. 8)

Sub-competențe	Cunoștințe despre ...	Abilitatea de ...	Valori și atitudini
Proiectarea și organizarea învățării proprii	Învățare (ce înseamnă să știi?); Contexte favorabile învățării proprii; Proiectare (ce să prevăd?); Demersuri/strategii de învățare preferate (cum ajung să știu în cel mai eficient mod?); Oportunități de învățare individuale și în grup (unde / de unde pot să învăț?);	A identifica teme proprii de interes și nevoi de învățare; A formula întrebări relevante care să ghideze propria învățare; A stabili obiective pentru propria învățare; A identifica cele mai potrivite demersuri de învățare pentru sine, individual și în grup; A stabili criterii de succes relevante	Autocunoaștere Motivație favorabilă pentru învățare Curiozitate Spirit întreprinzător
Gestionarea resurselor de învățare, individual și în grup	Resurse relevante; Eficiența utilizării anumitor resurse;	A utiliza eficient timpul, resursele materiale și umane în scopul învățării; A valorifica oportunități de învățare; A utiliza tehnici de învățare eficiente; A colabora cu alții în procesul învățării;	Responsabilitate Inovare
Monitorizarea propriului progres și autoevaluarea învățării	Caracteristicile observabile ale stadiilor de dezvoltare în stăpânirea unor cunoștințe și abilități; Indicatori de performanță; Instrumente de măsurare a performanței;	A documenta demersuri de învățare; A primi și a accepta feedback; A regla demersuri proprii; A realiza comparații între performanța actuală și anterioară; A stabili relații de tip cauză-efect în propria învățare; A reflecta la rezultatele și la procesele învățării proprii; A emite judecăți despre rezultatele învățării proprii;	Asumarea răspunderii pentru propriile acțiuni Onestitate Voință Optimism în relație cu dezvoltarea proprie

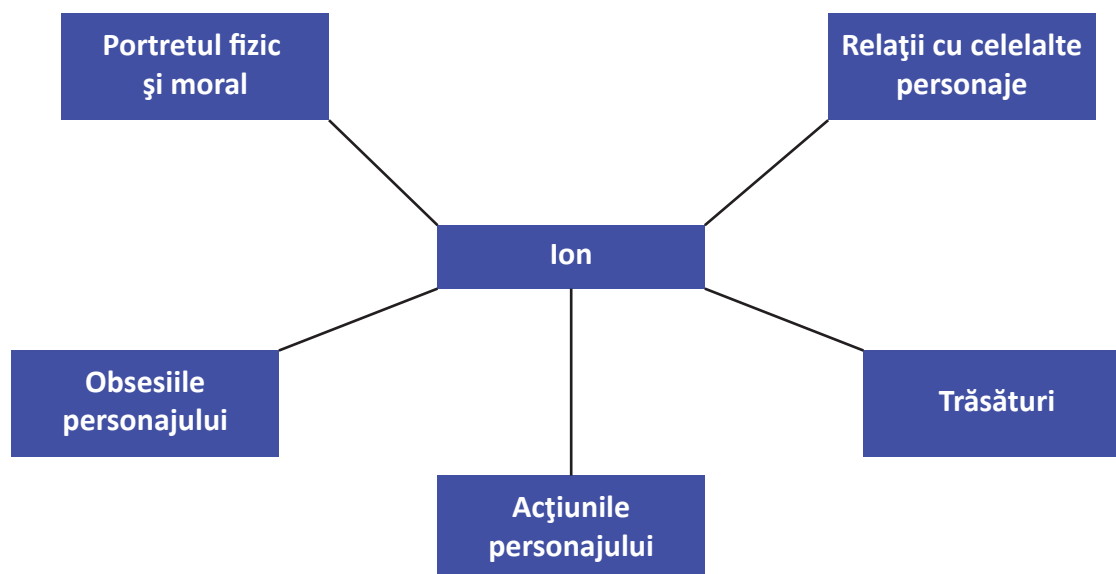
ANEXA 14. HARTA DEFINIȚIEI CONCEPTULUI

Acest model completat se referă la conceptul de „eroziune”.



ANEXA 15. EXEMPLIFICAREA CIORCHINELUI

Redăm mai jos un ciorchine utilizat ca fișă de lucru la disciplina literatură română, clasa a XI-a (Sursa: Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice, 2007. Proiecte didactice pentru promovarea gândirii critice, p. 70). Elevii au lucrat în grupuri și au notat informațiile esențiale despre personajul Ion în fiecare categorie specificată, scriindu-le în jurul dreptunghiului aferent categoriei. Acest mod de notare oferă o viziune sintetizatoare, de ansamblu, și ușurează memorarea.



ANEXA 16. JURNALUL DE ÎNVĂȚARE

Jurnalul de învățare este o activitate de scriere reflexivă, care se folosește spre finalul unui proces de învățare. Structura jurnalului poate fi tabelară, elevii având sarcina să consemneze în fiecare coloană răspunsuri proprii, gânduri despre ceea ce au învățat și felul în care au învățat ceva, inclusiv aspecte de ordin afectiv.

Ce concept/ idei/ teorii noi am învățat?	Cum am învățat? (ce am reținut despre proces)	Cum m-am simțit în timpul procesului? (în diferite momente/ etape)

ANEXA 17. ÎNTREBĂRI DE REFLECȚIE

Cele 30 de întrebări de reflecție de mai jos¹ sunt grupate în patru categorii: a) întrebări care vizează acțiuni realizate (privire în urmă), b) întrebări care vizează introspecția (privire în interior), c) întrebări care vizează relația cu alții (privire spre exterior), d) întrebări care vizează acțiuni viitoare (privire spre viitor).

Privire în urmă:

1. Cât de mult știai despre subiect înainte de această unitate de învățare/lecție?
2. Ce proces ai parcurs pentru a ajunge la acest produs (lucrare, raport, eseu, experiment etc.)?
3. Ai făcut astfel de lucruri sau lucruri asemănătoare în trecut (mai devreme în cursul anului sau în clasele mai mici, la școală sau în afara școlii)? Dacă da, descrie-le pe scurt.
4. Cum ai ajuns să fii mai bun la asta, mai exact?
5. Ce ai făcut mai puțin bine înainte de asta?
6. Ce probleme ai întâmpinat în timp ce lucreai la această sarcină/lucrare? Cum le-ai depășit?
7. Ce fel de resurse ai folosit pentru a duce la bun sfârșit această sarcină? Care au fost cele mai utile? Pe care le-ai folosi din nou?
8. Această muncă pe care ai depus-o are vreun mesaj pentru tine sau pentru alții, pe viitor? Există o poveste pe care ai vrea să o spui, pentru ca și alții să învețe din ea?

Privire în interior:

9. Cum te simți/ce simți legat de această lucrare? Care părți îți plac în mod deosebit? Care nu? De ce?
10. Ce anume ți-a făcut plăcere să faci? Ce anume ți-a dat un sentiment de împlinire legat fie de procesul parcurs, fie de produsul realizat?

¹ Adaptare după The 40 reflection questions, 21st Century Learning Academy. A School at the Whitfield Career Academy, <https://www.edutopia.org/resource/40-student-reflection-questions-download> (accesat 22.12.2017)

11. Ce ți se pare sau ce ți s-a părut frustrant în privința procesului/rezultatului obținut?
12. Ce standarde ți-ai fixat pentru această lucrare? Le-ai atins?
13. Ce obiectiv ai urmărit prin realizarea acestei lucrări/piese? Ți-ai schimbat obiectivul pe parcurs? Ți-ai atins obiectivul?
14. Ce spune această piesă despre tine ca persoană care este într-un proces de învățare? Ce ai aflat despre propria ta persoană în timp ce lucrai la această piesă?
15. Te-ai răzgândit legat de ceva ce credeai în trecut, dar acum – ca urmare a acestei lucrări/acestui efort – nu mai crezi același lucru?
16. Găsește/Gândește-te la o altă lucrare pe care ai realizat-o mai devreme și compar-o cu aceasta. Ce schimbări observi?
17. Cum/în ce context au apărut acele schimbări? Cărui lucru se datorează aceste schimbări?
18. Ce îți spune asta despre tine și despre cum înveți?

Privire spre exterior:

19. Ai procedat la fel ca alte persoane din acest grup în care ai lucrat? Ce ai făcut diferit față de ceilalți? Ce asemănări/ce deosebiri are lucrarea ta/procesul tău față de a(l) altora?
20. Dacă ai fi în locul profesorului, ce comentarii ai avea la adresa acestei lucrări? Ce notă ți-ai da și de ce?
21. Ce ai dori ca ceilalți să observe cu precădere atunci când se uită/citesc/ascultă lucrarea ta? În general, ce observă colegii tăi despre lucrările tale?
22. În ce măsură lucrarea ta a atins standardele stabilite pentru această sarcină de învățare? În ce fel/în ce sens nu le-a atins?
23. Dacă cineva se uită la lucrarea ta, ce crezi că ar înțelege despre felul în care înveți/ce fel de persoană ești?

Privire spre viitor:

24. Ce crezi că ar fi necesar să înveți să faci mai bine? Ce ți-ai dori să faci mai bine?
25. Ce ai schimba la această lucrare dacă ai putea-o reface?
26. Ce vei face diferit la următoarea sarcină asemănătoare?
27. Care este lucrul pe care l-ai observat la un coleg/ în lucrarea unui coleg pe care ai vrea să-l încerci și tu la o următoare sarcină asemănătoare?
28. Ce obiectiv nou ți-ai stabili pentru următoarea sarcină de acest tip?
29. Ce ai dori să știe despre tine viitorii tăi profesori (la ce te pricepi foarte bine, ce dificultăți întâmpini...)?
30. La ce ai avea nevoie de mai mult sprijin? Ce lucrare le-ai arăta celor care te-ar putea sprijini ca să înțeleagă mai bine cum te pot ajuta?

ANEXA 18. LISTĂ DE VERIFICARE PENTRU MONITORIZAREA COMPORTAMENTELOR DE CITITOR

Elevii pot utiliza acest instrument pentru a-și dezvolta competențele de cititor/ persoană care învață din cele citite.

Etapa	Activitatea / Ce fac precis?
Înainte de a citi	Îmi stabilesc obiectivul: ce urmăresc cu citirea acestui text? Ce vreau să realizez?
	Analizez textul în ansamblu, capitolul din care face parte (dacă e cazul), titlul, autorul, subtitlurile, figurile, tabelele etc.
	Încerc să anticipez: oare ce îmi va comunica autorul?
	Mă gândesc și îmi notez întrebările la care voi căuta răspunsuri
	Mă gândesc și răspund parțial la întrebări, notându-mi ce știu (sau ce cred că știu) deja
În timpul citirii	Vizualizez: urmăresc cu ochii minții ce imagini mi se conturează în minte ca reacție la cele citite
	Rezum părți / fragmente, spun sau notez pe scurt ce am înțeles din cele citite, notez sau subliniez termeni cheie
	Stabilesc ce nu am înțeles (dacă e cazul) și identific cauza, recitesc mai rar, despart paragraful în propoziții, stabilesc părțile esențiale din propoziție (renunț la adjective și adverbe), clarific la ce/ cine se referă pronumele, urmăresc mai atent imaginea mintală, caut informații în alte surse/ capitole, caut termeni în dicționarul explicativ
	Încerc să anticipez întrebări „de examen” din fragmentul parcurs și răspund la ele
După citirea întregului text	Răspund la întrebările inițiale și notez ideea principală pe care doresc să o rețin (dacă mă întreabă cineva despre ce am citit, ce îi spun?), verific dacă ceea ce știam era conform cu ideile din textul citit
	Mă gândesc dacă mi-am atins obiectivul pentru care am citit
	Reflectez cum m-am simțit citind
	Mă gândesc la ce ar trebui să rețin despre cum am procedat
	Mă gândesc cu cine aș putea discuta despre ideile reținute

BIBLIOGRAFIE

*** Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, Ordin cadru privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar, nr. 6134/ 2016, <https://www.edu.ro/ordin-cadru-nr-613421122016-privind-interzicerea-segreg%C4%83rii-%C8%99colare-%C3%AEunit%C4%83%C8%9Bile-de-%C3%AEenv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt> (accesat 21.12.2017)

*** Ordin nr. 6552 pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale din 19 ianuarie 2012, https://docs.google.com/document/d/1ICULAMPQnDhDWpzLaRI4qud9_0qmJ7ivndZ06YFosSU/edit (accesat 21.12.2017)

Ordonanța nr. 137 din 31 august 2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare (republicare 2014) http://www.dreptonline.ro/legislatie/og_137_2000_prevenire_sanctionare_forme_discriminare_republicata.php (accesat 22.12.2017)

*** Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020, <http://www.anr.gov.ro/index.php/anr/proiecte-programe/strategia> (accesat 21.12.2017)

*** Strategia națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități 2016-2020”, <http://anpd.gov.ro/web/> (accesat 25.07.2017)

*** Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei 2015-2020, <http://www.mmuncii.ro/j33/index.php/ro/2014-domenii/familie/politici-familiale-incluziune-si-asistenta-sociala/3916> (accesat 25.07.2017)

*** Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România, <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/23306> (accesat 25.07.2017)

*** Școala Altfel. Ghid de implementare 2016, <https://www.edu.ro/ghid-de-implementare-programului-na%C8%9Bional-%E2%80%9E%C8%99coala-altfel%E2%80%9D-2016> (accesat 18.07.2017)

Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012. Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: Provocări și Oportunități pentru Politică. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-ro> (accesat 21.12.2017)

Comisia Europeană. EUROPA 2020. O strategie europeană pentru o creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii, COM/2010/2020 final, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en> (accesat 21.12.2017)

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, în *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227–268.

Dweck, C. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*, Ballantine Books, New York

Education Council (2006) *Recommendation of the European Parliament and the Council of Europe 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning* (2006/962/EC)

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (accesat 21.12.2017)

European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving

European Commission (2015). *EU Justice, Consumers and Gender Equality contributing to an attractive environment for businesses and investors, strengthening competitiveness and fostering*

social inclusion. Factsheet. ec.europa.eu/newsroom/document.cfm?doc_id=44937 (accesat 21.12.2017)

Eurostat. *Early leavers from education and training by sex and labour status.* http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en (accesat 21.07.2017)

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*, în L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey

Freyer, D.A., & Klausmeier, H.G. (1969). *A schema for testing the level of concept mastery, Technical Report #16.* The University of Wisconsin

Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*, Editura Trei, București

Herber, H. (1978). *Teaching reading in the content areas. (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

<http://edglossary.org> (accesat 18.07.2017)

http://toolkit.schoolleadership.eu/distributed_intro.php (accesat 03.08.2017)

http://www.dreptonline.ro/legislatie/og_137_2000_prevenire_sanctionare_forme_discriminare_republicata.php (accesat 21.07.2017)

The 40 reflection questions, 21st Century Learning Academy. A School at the Whitfield Career Academy, <https://www.edutopia.org/resource/40-student-reflection-questions-download> (accesat 22.12.2017)

<http://www.iaoed.org/index.php/ed-practices-series> (accesat 06.08.2017)

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (accesat 18.07.2017)

<https://visible-learning.org/glossary/> (accesat 07.08.2017)

https://visible-learning.org/glossary/#10_Feedback (accesat 08.08.2017)

<https://www.youtube.com/watch?v=DNVz34a4UJg> (accesat 03.08.2017)

<https://www.youtube.com/watch?v=J5F0MNRDSpY&t=2s> (accesat 03.08.2017)

Institute for the Future. *The next era of human-machine partnerships. Emerging technologies' impact on society & work in 2030*, <http://www.iftf.org/future-now/article-detail/realizing-2030-dell-technologies-research-explores-the-next-era-of-human-machine-partnerships/> (accesat 21.12.2017)

Institutul de Științe ale Educației: *Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național. Document de politici educaționale*, versiune de lucru, mai 2016, <http://www.ise.ro/repere-pentru-proiectarea-si-actualizarea-curriculumului-national> (accesat 22.12.2017)

International Centre of Excellence for Community Schools (2016). *Standarde Internaționale de Calitate pentru Școlile Comunitare* (nepublicat)

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Johnson Holubec, E. (1994). *The New Circles of Learning, Association for Supervision and Curriculum Development*, <http://www.ascd.org/publications/books/194034.aspx> (accesat 08.08.2017)

Kluger, A.N, DeNisi, A. (1994). *The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory*, în *Psychological Bulletin*, Vol. 119, No. 2, pp. 254-284.

Kovacs, M. (2012). *Metacogniția și dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Implicații curriculare și aspecte practice*, în *Perspective*, Anul XIII, nr. 1(24)/2012, Cluj-Napoca

Kovacs, M. (coord.) (2015). *Implicarea factorilor interesați în elaborarea și implementarea unor*

politici eficiente de literație în familie, Parteneriatul Literație la puterea a treia – Focalizare pe familia romă, Consorțiul Internațional Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice

Kovacs, M., Rentea, C. (coord.) (2017). *Școli comunitare în România. Practici promițătoare*, Fundația Noi Orizonturi

OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy". *Assessment for learning. Formative assessment*

Ogle, D.M. (1986). K-W-L: *A teaching model that develops active reading of expository text*, în *The Reading Teacher* 39: 564-570.

Ulrich, C. (2016). *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*, Polirom, Iași

UNESCO (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf (accesat 21.12.2017)

UNESCO International Bureau of Education (IBE-UNESCO) (2016). *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, <http://www.ibe.unesco.org/en/document/training-tools-curriculum-development-reaching-out-all-learners-resource-pack-supporting> (accesat 21.12.2017)

Vygotski, L. (1978). *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press

Wiliam, D. (2011). *Studies in Educational Evaluation* 37 (2011) 3-14

Wiliam, D. (2015). *Feedback on learning. Learning about learning* <https://www.youtube.com/watch?v=MzDuiqaGqAY> (accesat 07.08.2017)

Wiliam, D. (2015). *Questioning*, accesibil la <https://www.youtube.com/watch?v=y8bHMd3PosM> (accesat 07.08.2017)

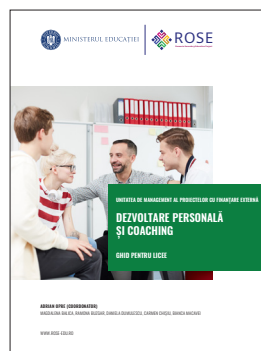
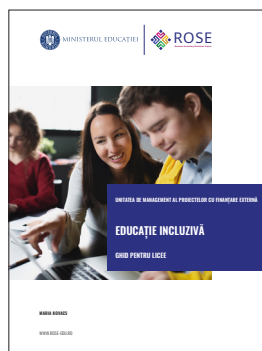
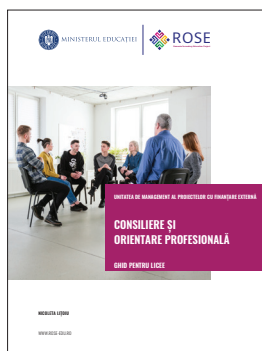
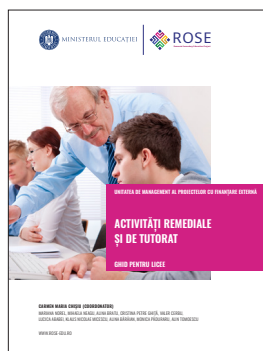
Wood, K.D. (1988). *Guiding students through information text*. *The Reading Teacher*, 41: 912-920.

World Bank (2013). *Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity*. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-0010-8. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0. <http://www.worldbank.org/en/news/feature/2013/10/09/inclusion-matters> (accesat 21.12.2017)

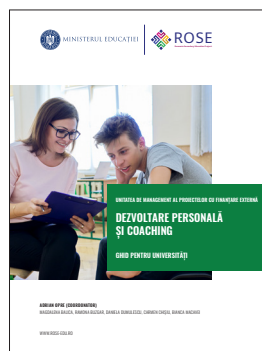
World Bank Group. *Education Strategy 2020. Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*, <http://documents.worldbank.org/curated/en/685531468337836407/Learning-for-all-investing-in-peoples-knowledge-and-skills-to-promote-development-World-Bank-Group-education-strategy-2020-executive-summary> (accesat 21.12.2017)

Acest ghid face parte din seria de ghiduri pedagogice realizate în cadrul Proiectului privind Învățământul Secundar – Romania Secondary Education Project (ROSE) pentru a sprijini eforturile echipelor din licee și universități care derulează activități remediale, de consiliere și orientare, coaching și dezvoltare personală, activități de educație nonformală și alte activități de sprijin pentru învățare cu elevii de liceu și studenții din anul I.

SERIA CUPRINDE URMĂTOARELE TITLURI: PENTRU LICEE:



PENTRU UNIVERSITĂȚI:



Ghidurile sunt disponibile și online la adresa:
<https://www.rose-edu.ro/resurse-ghiduri-pedagogice/>