



SĂ FIM SCHIMBAREA!

2018-EY-PMIP-R1-0006

Parteneri europeni:

InterCultural Iceland – Islanda

Newschool AS, Oslo – Norvegia

SĂ FIM SCHIMBAREA!

GHID REALIZAT ÎN CADRUL PROIECTULUI

**“CITIZENSHIP, HUMAN RIGHTS, INCLUSION AND
LEADERSHIP FOR DEMOCRATIC SCHOOLS”**

2018-EY-PMIP-R1-0006

FINANȚAT PRIN

**PROGRAMUL DE EDUCAȚIE, BURSE, UCENICIE ȘI AN-
TREPRENORIATUL TINERILOR (ESAYEP), 2014-2021**

IAȘI, 2018

Copyright © 2018

Citizenship, Human Rights, Inclusion and Leadership for Democratic Schools, AUTORI: Farcaș Genoveva Aurelia, Țura Mihaela Mariana, Bârzoii Bogdan Gabriel, Apopei Alla, Manea Sabina Maria, Țabără Aura, Țircă Cristinel, Conea Gabriela, Prodan Irina

Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate autorilor

Coordonator: Prof. dr. Genoveva Aurelia FARCAȘ

Grafică: Prof. Irina PRODAN



ISBN: 978-973-579-285-5

© Editura "Spiru Haret"

Casa Corpului Didactic "Spiru Haret" Iași

Str. Octav Botez 2 A, Iași, 700116

Telefon: 0232/210424; fax: 0232/267731

E-mail: ccdiasi@gmail.com,

Web: www.ccdis.ro

Cuprins

Introducere Prof. dr. Genoveva Aurelia FARCAȘ	4
Rolul și beneficiile creării unei atmosfere pozitive de lucru în clasă Prof. Alla APOPEI	7
Mozaicul (Metoda Jigsaw) Prof. Aura ȚABĂRĂ	11
Strategia Jigsaw – avantaje și limite Prof. Bogdan Gabriel BÂRZOI	15
Conceptul de interculturalitate în didactica limbilor străine Prof. Sabina Maria MANEA	18
Și totuși! Ce poți învăța în Islanda? Prof. Cristinel ȚÎRCĂ	21
Directorul de școală. Rolul său în producerea schimbării Prof. dr. Genoveva Aurelia FARCAȘ	25
Profesorul - facilitator al schimbării sau cum transformi învățarea constructivistă în acțiune Prof. Mihaela Mariana ȚURA	30
De ce învățarea bazată pe proiect? Trăim într-o lume bazată pe proiecte... Prof. Gabriela CONEA	37
Învățarea prin cooperare Prof. Irina PRODAN	43



"Aud și uit. Văd și îmi aduc aminte. Fac și înțeleg" (Confucius)

Mai mult ca oricând, profesorului i se cer modalități inovative de aplicare a teoriilor învățate în timpul formării inițiale. Ce face, însă, pentru o formare continuă, validă și capabilă să dea sens misiunii sale, depinde, într-o mare măsură, de perseverența și motivația intrinsecă, motoare ale gândului, transformate în faptă concretă. De aceste capacități au dat dovadă colegii implicați în proiectul *Citizenship, Human Rights, Inclusion and Leadership for Democratic Schools (CHILD)* dezvoltat prin cele două cursuri: *Diverse Society – Diverse Classrooms – Islanda* și *The Teacher as a Change Agent – Norvegia*. Sunt dificil de surprins, în întregime, efectele pe care le au asemenea experiențe, fiind acțiuni pe termen lung, cu implicații multiple la nivel indirect al tuturor actorilor educaționali. Totodată, se pune la încercare puterea de adaptare a informațiilor și, mai mult decât atât, a trăirilor experimentate într-un context diferit. Rostul participării la cele două cursuri nu a fost doar de acumulare de informații – devenite accesibile

grație funcției infinite de cunoaștere a Internetului – ci de înțelegere practică a acestora și de trăire a unei experienței educaționale și culturale deosebite.

Dacă prin cooperarea norvegiană s-au arătat și probat, deopotrivă, metode și tehnici de formare eficientă, inovative, subliniind mai clar rolul de facilitator și îndrumător al profesorului, în experiența islandeză au fost demonstrate noi căi de abordare ale conceptului de interculturalitate, devenite practice prin metode dedicate punerii în valoare a elevului.

Nevoia de a compara sistemele educaționale între ele poate fi inevitabilă, dar inutilă, fiecare având caracteristici proprii de identitate, netransferabile. Misiunea noastră este de a căuta în resursele noastre pe cele necesare unei *motorizări eficiente*, generatoare de inovare a întregului ansamblu. Cel puțin, asta ne arată practica din cele două țări nordice. În plus, ne-am demonstrat unii altora puterea transformativă a muncii în echipă care dă valoare individualității și aduce sens colaborării, conștienți fiind, încă o dată, că profesorul este o resursă importantă.

Profesorul ca agent al schimbării sau Diversitatea clasei nu reprezintă concepte totale noi, cu toate că, încă, se conturează teorii și modele inovative pe marginea lor, ci au fost teme amprentate de forța dezvoltării de sine pentru fiecare participant în parte, conștientizând valoarea experimentării diverse pentru îmbunătățirea șanselor de reușită în actul educațional.

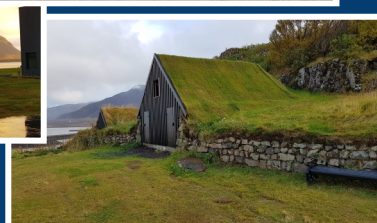
Prof. dr. Genoveva Aurelia Farcaș



Diverse Society – Diverse Classrooms

*Partener european:
InterCultural Iceland*

Islanda, 23-29 settembre 2018





Rolul și beneficiile creării unei atmosfere pozitive de lucru în clasă

Prof. Alla Apopei

Inspector școlar pentru activități extrașcolare

Inspectoratul Școlar Județean Iași

În perioada 23-29 septembrie 2018, am avut ocazia să particip la cursul **Diverse Society – Diverse Classrooms**, organizat la Borgarnes, în Islanda, de Centrul de formare InterCultural Iceland. Această oportunitate de formare se datorează faptului că Inspectoratul școlar Județean Iași, primul inspectorat din România, a fost beneficiarul unui proiect de granturi SEE - Proiect "Citizenship, Human Rights, Inclusion and Leadership for Democratic Schools" 2018-EY-PMIP-R1-0006, care a facilitat accesul inspectorilor școlari la activitățile de formare profesională în țările nordice.

Astfel, unul dintre fluxurile acestui proiect, la scrierea căruia fiecare inspector din echipa I.S.J a contribuit prin expertiza pe care o are în domeniului coordonat la nivelul instituției, a fost organizat în Islanda, iar cel de-al doilea - în Norvegia, la Oslo.

Experiența de învățare pe care am dobândit-o la acest interesant curs, alături de alți 20 de participanți din Spania, Italia, Germania și Suedia - cei mai mulți dintre ei fiind profesori, dar și reprezentanți ai ONG-urilor din domeniul educațional, formatori de profesori - a fost unică, datorită noutății subiectelor prezentate, a calității materialelor, stra-

tegiilor de abordare, dar și a dinamicii grupurilor și varietății programului, care a inclus și lecții în natură sau la ferme.

Dintre temele cursului de formare, toate de actualitate și de o importanță majoră pentru participanți, cum ar fi *Educația interculturală în Europa, Învățarea bazată pe competențe în școala actuală, Învățarea prin cooperare în mediul intercultural– metode și procedee didactice, Evaluarea învățării, Egalitate și/sau echitate în educație – educația pentru toți, Modelul CLIM – învățarea prin cooperare în echipe multiculturale etc.*, am ales să prezint rolul și beneficiile creării unei atmosfere pozitive de lucru în clasă. Cred că este necesar ca fiecare profesor să mediteze asupra acestui subiect, acordându-i mai multă importanță și preocupare pentru obținerea rezultatelor dorite ale învățării.

Conform experților în pedagogie, atmosfera de lucru cu elevii la clasă este la fel de importantă precum alegerea conținuturilor sau a metodelor de învățare și evaluare (Gudrun Petursdottir). Primul pedagog plătit de statul roman, Quintilian, prezenta în lucrarea sa "Instituțio oratoria", scrisă în secolul I după Christos, acest lucru încă din antichitate, arătând că studiul elevului în școală se bazează pe voința de a învăța a acestuia și nu pe constrângere "*sed quod studium discendi voluntate quae cogi non*

potest, constant" (I.3.8). Astăzi, conform rapoartelor instituțiilor europene, dar și a ONG-urilor preocupate de educația elevilor din mediile dezavantajate, ne confruntăm cu următoarea situație: "Numărul copiilor care declară că le place la școală mereu scade de la un an la altul. Astfel, procentul copiilor de la sate cărora le place la școală întotdeauna a scăzut cu peste 3% în 2018, comparativ cu 2016", după datele publicate în raportul "Bunăstarea copilului din mediul rural", publicat de Fundația World Vision România. Iar din punct de vedere psihologic, constrângerile și atmosfera stresantă din timpul activităților didactice au ca efecte negative inhibarea elevului și scăderea motivației pentru învățare a acestuia, comportamente ce duc, în final, la eșec școlar.

Educația în secolul XXI accentuează faptul că însușirea unor abilități și competențe noi devine din ce în ce mai importantă, mai mult decât colectarea informației în sine sau reproducerea de către elev, din memorie, a unor date și informații care, în epoca internetului, sunt la îndemâna oricui printr-o simplă căutare pe Google. Încă din 1996, Delors arăta care sunt aceste competențe noi, materializate în cele patru obiective-cheie în domeniul învățării pentru secolul XXI: **a învăța să înveți, a învăța să trăiești, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună**

cu ceilalți. Ele reprezintă marea provocare a sistemelor educaționale moderne din întreaga lume, deoarece schimbările din societate trebuie să se reflecte în schimbările din clasă, iar profesorul are un rol important în formarea acestora. El, profesorul expert, autoritate atotștiutoare, *magister ex cathedra*, poziție pe care o deținea în secolul trecut, în noua paradigmă a educațională trebuie să fie alături și împreună cu elevii săi, să-i cunoască mai bine și să le faciliteze învățarea prin metode activ-participative, de colaborare, punându-i în situații concrete (învățare experiențială), să fie o sursă de armonie a relațiilor în grupul de învățare, să creeze atmosfera de învățare plăcută, bazată pe încredere și sprijin mutual.



Cred că multe dintre problemele cu care se confruntă școala noastră ar dispărea dacă profesorii ar acorda mai multă importanță acestui aspect – crearea climatului de siguranță, încredere, respect și suport reciproc între elevi și profesor. Învățarea bazată pe principiul cooperării nu poate fi realizată decât în asemenea condiții, ce nu apar de la sine, ci se formează în timp, prin activitatea zilnică a profesorului cu elevii săi la clasă, prin consecvența aplicării principiilor de mai jos și atitudine pozitivă. Rezultatele vor fi pe măsura așteptărilor: elevi implicați și deschiși spre învățare, note mari, părinți încântați și profesori împliniți.

Dar cum obținem o atmosferă de lucru pozitivă, stimulativă pentru învățare în clasă? Regula de aur constă în implementarea zilnică a celor trei principii de către profesor:

1. Toți elevii trebuie să fie implicați, puși în valoare și respectați;
2. Greșelile elevilor trebuie văzute ca o modalitate pozitivă de învățare, iar cuvântul *încă* înlocuiește afirmația negativă *nu pot*;
3. Elevii își îndeplinesc sarcinile de lucru mai ușor și mai bine când acestea sunt clare, iar responsabilitățile fiecăruia sunt definite.

Profesorul poate măsura nivelul stării de bine a elevilor săi, acea atmosferă pozitivă de lucru în clasă, după următoarele caracteristici, reprezentând alte ingrediente importante pentru succesul elevilor la școală: respectul, încrederea/siguranța, interacțiunea, cooperarea, amuzamentul, prietenia, deschiderea, sarcini de lucru atractive, zâmbetul.

Prin exemplul personal, discuții cu elevii despre importanța unei atmosfere pozitive în clasă, alocarea timpului pentru o cunoaștere mai bună a fiecăruia, despre lucrurile pe care le au în comun, pasiuni, familie; sarcini de lucru ce implică toți elevii și metode, procedee, jocuri didactice interactive, cum ar fi *Bingo*, *Caruselul*, *Cubul*, *Ciorchinele*, *Acvariul* etc., înțelegerea rolului acestora pentru crearea unei climat prietenos în clasă, profesorul poate face învățarea plăcută, interesantă și valoroasă pentru elevi, punând accent pe ameliorarea relațiilor între elevi și încurajarea fiecăruia, valorificând ceea ce știe și face bine fiecare elev din clasă. Profesorul nu trebuie să fie îngrijorat că își va pierde autoritatea la clasă dacă va aborda această strategie de lucru cu elevii, deoarece aceștia apreciază mai mult adultul care discută cu ei și le respectă opinia decât pe cel care se impune în fața lor prin autoritate și putere.

La acest curs am auzit această afirmație

care m-a făcut să meditez despre cu privire la ceea ce îmi propun și ce reușesc să fac eu la orele mele: *Cu cât profesorul face mai mult în clasă, cu atât elevii vor învăța mai puțin*. Și atunci, revenim iar și iar, după două milenii, la înțelepciune anticilor romani care promovau calitatea în detrimentul cantității în toate domeniile și aspectele vieții umane prin maxima **non multa, sed multum**. Cred că este important ca noi, profesorii, să reflectăm din când în când asupra acestor simple întrebări: ce, cât și cum îi învățăm pe elevii noștri astfel încât școala să rămână "cuibul în care înveți să te înalți în văzduh", conform descrierii din opera *Cireșarii*.

Bibliografie:

- Gudrun Petursdottir, *Diverse Society, Diverse Classrooms*, Intercultural Island, 2018
- Marcus Fabius Quintilian, *Arta oratorică*, Vol. I-III, Ed. Minerva, 1974
- Constantin Chiriță, *Cireșarii*, Vol. I-V, Ed. Litera Internațional, 2010
- <https://worldvision.ro/media/presa/studii-si-rapoarte/>
- Bunasta-
rea_copilului_din_mediul_rural_2018.pdf



Mozaicul (Metoda Jigsaw)

Prof. Aura Țabără

Inspector școlar pentru dezvoltarea resursei umane

Inspectoratul Școlar Județean Iași

Cercetările recente ale specialiștilor preocupați de sociologia educației atrag atenția asupra faptului că este necesar ca schimbările ce se produc în ritm alert la nivelul societății să se reflecte la nivelul sistemelor de educație, al claselor de elevi. Clasele în care noi predăm sunt clase multiculturale, elevii noștri au experiențe, valori, abilități și stiluri de viață diferite. Naționalitatea sau etnia reprezintă doar unul dintre factorii care determină diversitatea claselor și care influențează cultura elevilor noștri. Din această perspectivă, se consideră că este necesar ca profesorii să își schimbe stilul de predare în scopul de a crea experiențe de învățare eficiente. În societatea modernă, profesorul are menirea de a solicita elevilor să lucreze în echipă, rolul său devenind unul secundar, de facilitator al activității didactice:

Metodele și mijloacele pasive (lectura, discursul – monolog al profesorului, mijloace tipărite cu puține reprezentări, cu imagini statice sau chiar și planșele obișnuite etc.)

sunt mai puțin eficiente pentru învățare.

Cunoștințele dobândite prin simboluri verbale (orale sau scrise) sunt cele mai îndepărtate de realitate. De aceea, în conformitate cu piramida lui Glasser, prezentarea verbală a informațiilor și ascultarea

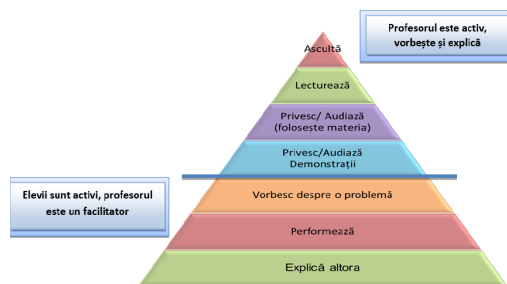


Fig. 1 Piramida învățării, conform teoriei lui Glasser

sunt cele mai ineficiente metode de învățare.

La fel ca în concepția expusă mai sus, cercetările efectuate de National Training Laboratories demonstrează cât de mult diferă gradul de asimilare a cunoștințelor atunci când avem în vedere utilizarea

diferitor mijloace sau purtători (media) de conținuturi. Studiile menționate au evidențiat faptul că atunci când profesorul are o activitate complexă în clasă, elevii învață mai puțin. Lecția în forma clasică este cea mai puțin eficientă metodă de predare-învățare, iar predarea și învățarea prin metode active produce rezultate mult mai bune:

În planificarea unei activități didactice care se bazează pe metode specifice învățării

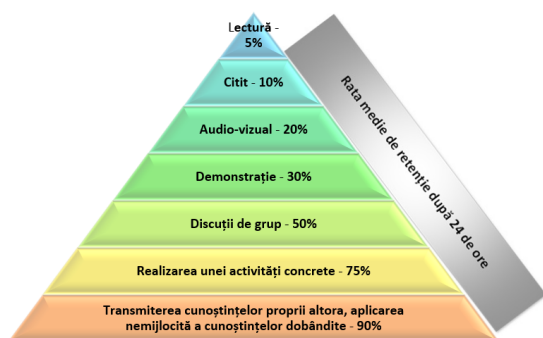


Fig. 2 Piramida învățării: dependența gradului de asimilare a cunoștințelor de principalele metode utilizate în predare-învățare (National Training Laboratories, Bethel Maine (USA))*

prin cooperare, profesorul trebuie să răspundă cu prioritate la următoarele întrebări:

- Cât de mult vor interacționa elevii între ei pe parcursul activității?
- Cât de mult își vor dezvolta elevii creativitatea și gândirea critică?
- Elevii vor învăța să coopereze cu ceilalți colegi? Care dintre elevi nu se cunosc între ei sau nu se simpatizează?
- Prin ce strategii îi voi determina pe elevi să descopere că lucrând împreună pot învăța mai mult decât dacă lucrează individual?

Cele mai utile metode de predare care pregătesc elevii pentru a trăi într-o lume diversă, în continuă schimbare, sunt metodele struc-

turate. Învățarea prin cooperare este o modalitate de a distruge stereotipurile și de a oferi fiecăruia acces egal la procesul de învățare. Metoda mozaic (JIGSAW) se bazează pe ideea că este benefic ca elevii să se ajute unii pe alții în procesul de învățare. Ca și alte activități de învățare prin cooperare, metoda mozaic folosește grupuri „casă” (de baștină) și grupuri de experți. Metoda mozaic îi ajută pe toți elevii să studieze și să învețe întregul material. Elevii devin „experți” pe măsură ce „predau” unul altuia părți din materialul care trebuie învățat. În acest mod, fiecare elev are un rol activ în procesul de predare și învățare și experimentează înțelegerea și gândirea la nivel înalt.

Jigsaw (în engleză *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic) sau metoda grupurilor interdependente este o strategie bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert. În același timp el are responsabilitatea de a transmite informațiile asimilate celorlalți colegi și responsabilitatea de a se asigura că fiecare coleg a înțeles informațiile transmise. În cadrul acestei metode rolul profesorului este mult diminuat, el intervine semnificativ la începutul lecției, când împarte elevii în grupurile de lucru și trasează sarcinile, și la sfârșitul activității când prezintă concluziile activității.

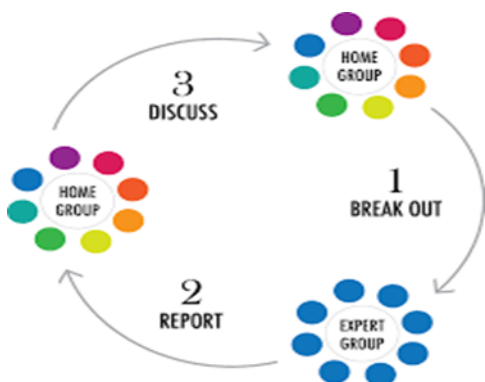
Există mai multe variante ale metodei Jigsaw, iar noi vom prezenta varianta standard a acestei metode, care se realizează în cinci pași și pe care am exersat-o în cadrul cursului *Diverse Society, Diverse Classrooms*, furnizat de InterCultural Iceland:

Pasul 1:

După ce împarte textul de studiat în părți cu o anumită semnificație logică și „pune în temă” elevii cu privire la conținutul ce urmează a fi studiat, profesorul formează grupurile cooperative inițiale (numite grupuri „originare” sau grupuri „casă”). Mărimea fiecărui grup este egală cu numărul părților în care a fost fragmentat materialul de învățat. Profesorul distribuie elevilor materialul de lucru, adică textul de studiat. Fiecare fragment al textului poartă un număr de ordine, așa cum și elevii din grup poartă un număr de ordine. Fiecărui elev îi va reveni sarcina să studieze fragmentul care are același număr cu al său (elevul 1, fragmentul 1; elevul 2, fragmentul 2 etc.), deci să devină „expert” în conținutul acelui fragment.

Pasul 2:

Se face lectura individuală, fiecare elev străduindu-se să rețină informația relevantă din textul primit.



Pasul 3:

Experții care poartă același număr (1 cu 1, 2 cu 2 etc.) se reunesc pentru consultare reci-

procă și aprofundare a materialului, pe care l-au avut de studiat, în vederea „predării” care va urma. Elevii citesc materialul împreună, gândesc modalități eficiente de „predare” a materialului și modalități de a verifica înțelegerea materialului de către colegii din grupul cooperativ.

Pasul 4:

Elevii se întorc în grupurile originare (inițiale sau grupurile „casă”) pentru a „preda” și a verifica înțelegerea. Fiecare își va prezenta partea sa (1, 2 etc.) în fața celorlalți membri. Obiectivul grupului este ca toți membrii să învețe materialul prezentat în întregime.

Pasul 5:

Evaluarea procesului de învățare presupune, pe de o parte, abilitatea individuală de redare a conținuturilor de către membrii echipei și, pe de altă parte, responsabilitatea grupurilor față de însușirea întregului material de către toți membrii. Utilizarea la clasă a acestei metode poartă întreaga gamă de avantaje ale învățării prin cooperare:

- răspunderea individuală față de învățarea proprie și cea a colegilor;
- exersarea unor roluri pe care, ulterior, le vor exersa și în viața reală;
- dezvoltarea abilităților de comunicare argumentativă și de relaționare în cadrul grupului;
- dezvoltarea gândirii critice și independente;
- dezvoltarea răspunderii individuale și de grup;



- formarea și dezvoltarea capacității de a formula și a adresa întrebări;
- respectul față de ceilalți colegi.

Trebuie precizat și faptul că, în urma exersării rolurilor distribuite într-un grup, elevii devin tot mai eficienți în această activitate de inter-învățare, astfel că elementul timp (considerat adesea de către profesori un dezavantaj) devine tot mai bine valorificat. Însușirea unor abilități și competențe noi devine din ce în ce mai importantă, mai mult decât colectarea informației în sine sau faptul că elevul poate reda, din memorie, date și informații.

Învățarea prin cooperare presupune dezvoltarea competențelor academice, dar, în aceeași măsură, dezvoltarea competențelor interculturale (comunicare, cooperare, gândire critică, creativitate). Elevii sunt responsabili pentru succesul grupului, dar și pentru reușita fiecărui membru al grupului: dacă un singur membru din cadrul grupului nu a reușit să finalizeze sarcina individuală, se consideră că întreg grupul a eșuat. Sarcini

de grup trebuie să fie îmbogățite din perspectiva a patru principii (PIES): interdependența pozitivă (succesul grupului este imposibilă fără contribuția fiecăruia), responsabilitatea individuală, participarea echitabilă și interacțiune simultană.

Elizabeth G. Cohen, profesor la Syracuse University și specialist în învățarea prin cooperare, evidențiază faptul că metodele structurate sunt utile pentru clasele eterogene din punct de vedere cultural, social și economic. Când elevii lucrează în grupuri mici, sunt puși în situația de a vorbi și de a lucra împreună, fiind în același timp resurse unul pentru celălalt.

Bibliografie:

Diverse Society, *Diverse Classrooms*, Gudrun Petursdottir, Intercultural Island, 2018

www.wsac.wa.gov/sites

www.nicurriculum.org.uk

www.kaganonline.com



Strategia Jigsaw – avantaje și limite

Prof. Bogdan Gabriel Bârzoii

Inspector Școlar General Adjunct

Inspectoratul Școlar Județean Iași

Strategia Jigsaw reprezintă o metodă de predare bazată pe tehnica de învățare colectivă, inventată și dezvoltată la începutul anilor 1970 de către profesorul Elliot Aronson și studenții săi de la Universitatea din Texas și de la Universitatea din California.

Profesorul Elliot Aronson a fost implicat, pe parcursul carierei sale, în cercetări care au avut ca scop influența socială și schimbarea atitudinii, disonanța cognitivă, metodologia cercetării și atracția interpersonală. Acesta a fost preocupat atât de testarea teoriilor, cât și de îmbunătățirea stării umane prin influențarea oamenilor pentru a schimba atitudinile și comportamentele disfuncționale.

Profesorul Aronson povestește că a aplicat metoda Jigsaw de predare pentru prima dată în anul 1971, în Austin, Texas. Motivul dezvoltării acestei strategii a fost generat de apariția unor clase mixte din punct de vedere rasial, compuse din tineri albi, afro-americi și hispanici. Pe acest fond, suspiciunea, frica și neîncrederea dintre grupu-

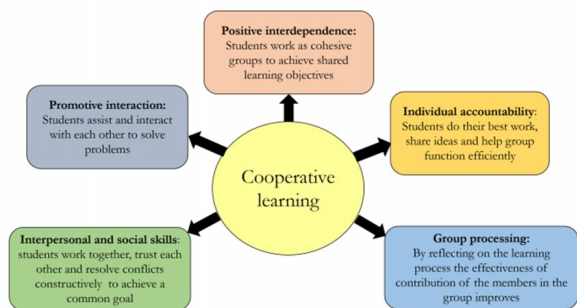
ri au generat o atmosferă de turbulență și ostilitate, cu izbucnirea conflictelor fizice. După analiza acestor situații, Aronson ajunge la concluzia că ostilitatea între grupuri a fost alimentată de mediul competitiv al clasei.

Strategia Jigsaw este o modalitate eficientă de a învăța materialul de curs, într-un mod cooperativ. La fel ca într-un puzzle, fiecare piesă (în cazul de față, fiecare dintre elevi) este esențială pentru finalizarea și înțelegerea completă a produsului final. Faptul că fiecare elev este esențial, face ca această strategie să fie una eficientă.

Metoda Jigsaw promovează ascultarea, implicarea și empatia, alocând fiecărui membru al grupului un rol esențial în activitatea educațională. În acest proces, fiecare persoană depinde de celelalte, astfel încât membrii grupului trebuie să lucreze împreună ca o echipă pentru a realiza un obiectiv comun. Niciun elev nu poate reuși complet decât dacă toată lumea

lucrează bine împreună, ca o echipă. Această "cooperare prin proiectare" facilitează interacțiunea tuturor elevilor din clasă, determinându-i să se valorifice reciproc ca pe unii care contribuie la sarcina lor comună.

Aplicarea acestei metode nu implica un nivel de cunoștințe anume pentru a-și asigura reușita și poate fi adaptată aproape pentru orice dimensiune a clasei. Totuși, se pot întâmpina dificultăți în diferite etape de evaluare. Metoda implică formarea unor grupuri pentru rezolvarea sarcinilor, alocându-se fiecărui membru un rol bine definit. Elevii cu același rol se întrunesc într-un grup pentru a aduna date și pentru a reveni în grupul inițial ca "experți" ce își vor ajuta colegii să rezolve sarcina primită. Strategia Jigsaw pune mare accent pe cooperarea și responsabilitatea partajată în cadrul grupurilor de lucru. Succesul fiecărui grup depinde de participarea fiecărui individ la îndeplinirea sarcinii.



Avantajele implementării strategiei Jigsaw

În comparație cu metodele tradiționale de predare, metoda Jigsaw are mai multe avantaje:

- Majoritatea profesorilor consideră că

strategia Jigsaw este ușor de învățat

- Cele mai multe cadre didactice utilizează această metodă cu plăcere
- Poate fi folosită în asociere cu alte strategii de predare
- Este funcțională chiar dacă se utilizează doar o oră pe zi;
- Nu necesită resurse costisitoare.

Dar cele mai importante avantaje se referă la procesul de învățare și la câștigul adus de învățarea prin cooperare.

Limitele metodei

Riscul de a exista, ocazional, un elev dominant care va vorbi prea mult sau va încerca să controleze grupul. Cum putem preveni asta?

Există unii elevi care citesc prea puțin, au o pregătire precară, au un ritm lent în raționament/gândire sau au dificultăți în a crea un raport bun pentru grupul lor. Cum îi putem ajuta?

La polul opus, unii elevi sunt atât de înzestrați încât se plictisesc să lucreze cu elevii mai lenți. Tehnica Jigsaw este eficientă cu ei?

În unele cazuri, elevii nu au mai putut experimenta niciodată învățarea prin cooperare. Va funcționa metoda Jigsaw pentru aceștia, alături de elevii mai experimentați care au fost instruiți să concureze între ei?

Toate aceste probleme sunt reale, dar pot fi rezolvate.

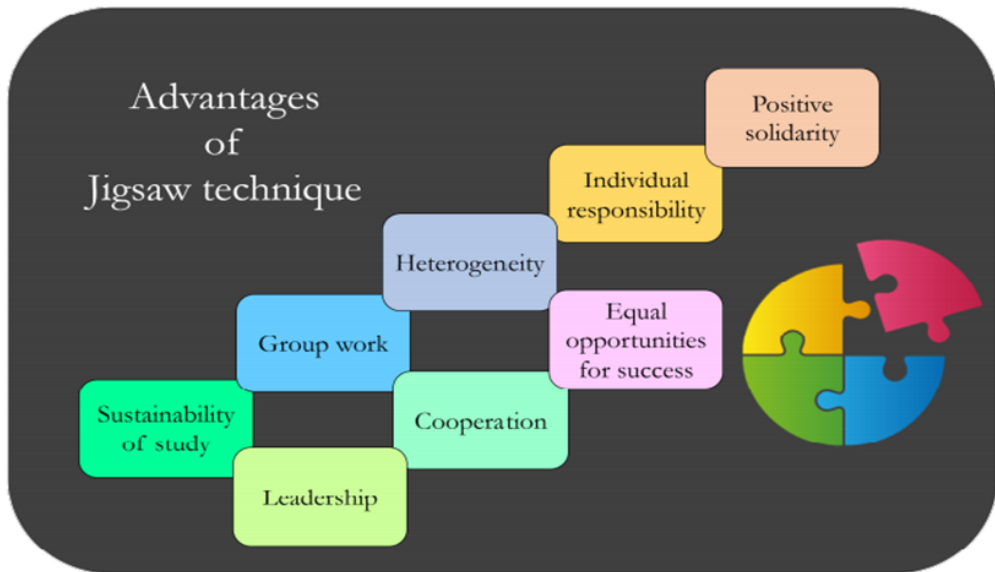
Concluzii

Metoda Jigsaw este utilizată de peste patru decenii cu scopul de a reduce conflictul rasial și de creștere a rezultatelor educaționale pozitive, cum ar fi

îmbunătățirea performanțelor de testare, reducerea absenteismului și o mai mare plăcere pentru participarea la procesul educațional.

1998).

În sistemele de educație actuale, mulți profesori caută constant modalități prin care elevii să devină autonomi și care, totodată, funcționează eficient în demer-



Deși Marzano, Pickering, și Pollock, în 2001, au dovedit că învățarea prin cooperare, în general, a avut un puternic impact pozitiv asupra învățării, cercetătorii au descoperit că Jigsaw îmbunătățește, în special, învățarea social-emoțională a studenților. În studiile care compară Jigsaw cu metode de învățare directe tradiționale, elevii instruiți prin metoda Jigsaw au demonstrat sentimente crescute de autonomie, competență și motivație intrinsecă (Hänze & Berger, 2007). Un alt studiu care a comparat Jigsaw cu învățarea prin cooperare, care nu include interdependența (un semn distinctiv al Jigsaw), a constatat că studenții Jigsaw au demonstrat atitudini îmbunătățite față de colegii lor și indicatori reduși ai prejudecăților rasiale (Walker & Crogan,

sul de dinamizare a învățării în grup. Dacă se aplică în mod corect, Jigsaw poate îndeplini toate aceste nevoi, fără genera pierderea rigorii academice.

Bibliografie:

<https://www.schreyerstitute.psu.edu>
<https://www.jigsaw.org>
<http://www.teachhub.com/jigsaw-method-teaching-strategy>
<https://www.cultofpedagogy.com/jigsaw-teaching-strategy>
<https://www.mededpublish.org/manuscripts/1009>

Bogdan D	Chiara E
Gaia C	Ann-Katrin D
Marion B	Elaine C
Rosendo A	Sebastian B
Jose E	Alla A



Conceptul de interculturalitate în didactica limbilor străine

Prof. Sabina Maria Manea

Inspector școlar pentru limbi moderne

Inspectoratul Școlar Județean Iași

Unul dintre aspectele care mi-a atras atenția în mod deosebit în cadrul cursului de formare structurat pe care l-am urmat în Islanda, în intervalul 23-29 septembrie 2018 - *Diverse society - Diverse classrooms* - a fost cel legat de dezvoltarea educației interculturale în Europa.

În calitate de profesor de limbi străine, sunt conștientă de faptul că formarea competențelor de comunicare interculturală este strâns legată de procesul de predare și învățare a unei limbi străine, proces care de altfel nu se poate derula fără o suprapunere a matricei culturale native peste matricea culturală a limbii ce se dorește a fi asimilată. Modul în care profesorul, iar mai apoi elevul, acceptă și reușesc în mod practic să își descifreze propria matrice, pentru a o înțelege în profunzime, reușind să o compare și să o asimileze într-o manieră pozitivă cu matricea limbii străine necesită competențe ce se formează și se exersează mai ales în cadrul orelor de limbă străină.

În amplitudinea procesului de *predare-învățare-evaluare* a unei limbi străine, "intercultural înseamnă propriu și străin la un loc, comparație, contrastivitate, schimbare de perspectivă."

Cu siguranță, profesorii nu sunt încă pregătiți pentru o nouă abordare, întrucât în țara noastră nu există în mare măsură colective multiculturale. Colegii profesori din Germania pe care i-am întâlnit la curs au mărturisit că nu stăpânesc încă toate instrumentele necesare pentru a forma competențele de comunicare interculturală, deși se știe că Germania este o țară care a primit și primește încă pe teritoriul său un mare număr de imigranți. Astfel, trebuie înțeles faptul că din punctul de vedere al profesorului de limbi străine, toate clasele sunt multiculturale, întrucât multiculturalitatea nu înseamnă doar că elevii au naționalități diferite, ci înseamnă că fiecare elev vine în clasă cu o educație diferită din familie, cu un istoric cultural și cu un istoric școlar diferit. Scopul profesorului este ca de la o clasă

multiculturală să se facă trecerea spre o clasă unde toate aceste profiluri individuale comunică, se acceptă, învață unii de la ceilalți, progresează, cu alte cuvinte să se facă trecerea spre crearea unui climat intercultural, în cadrul căruia să se formeze competențe de comunicare interculturale. Aceste aspecte sunt cu atât mai importante din perspectiva celor patru competențe-cheie:

- a învăța să înveți
- a învăța să trăiești
- a învăța să faci
- a învăța să trăiești împreună cu ceilalți

Specialiștii consideră că *a învăța să trăiești împreună cu ceilalți* este cea mai mare provocare a sistemelor educaționale în ziua de azi. Iar pentru a face față acestei provocări este nevoie ca elevii și profesorii să conștientizeze importanța formării competențelor de comunicare interculturală încă de la vârstele cele mai fragede. Trebuie să conștientizăm faptul că „școala poate fi considerată una dintre cele mai puternice zone de interferență a culturilor, locul unde indivizi

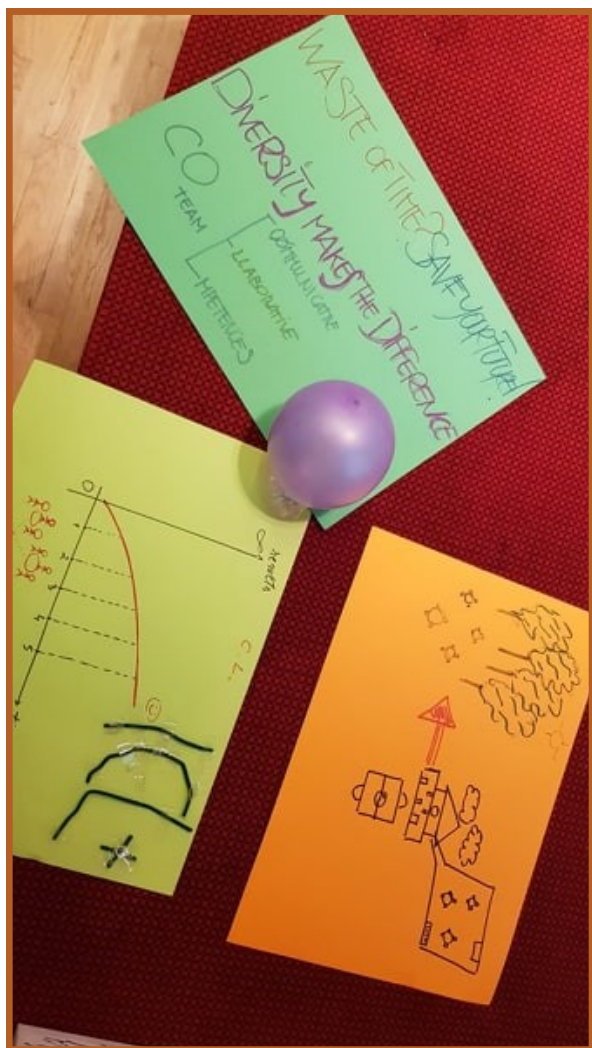
de vârste diferite, cu aspirații și motivații variate, învață să conviețuiască, să își accepte diferențele, totul sub conducerea profesională a educatorilor.”

Educația în perspectiva deschiderii către valori multiple este un demers pe deplin justificat, întrucât vizează mai buna inserție a individului într-o lume polimorfă și dinamică. Metodele folosite la clasă pentru educația interculturală sunt diverse, dar una dintre soluțiile cele mai eficiente este cu siguranță *metoda învățării prin cooperare* (cooperative learning). Fie că se folosește metoda Jigsaw, sau diferite variații ale acestei metode, adaptate în funcție de context și de vârsta elevilor, lucrul în echipă, cu repartizarea clară a sarcinilor către fiecare membru și cu valorizarea rezultatelor obținute este una din metodele care încurajează și dezvoltă interacțiunea directă, comunicarea, cooperarea, ceea ce favorizează mai apoi cunoașterea, acceptarea, participarea, implicarea și conștientizarea propriei va-



lori.

Așadar, în privința eficienței metodei Jigsaw, este de reținut că „utilizarea la clasă a acestei metode poartă întreaga gamă de avantaje ale învățării prin cooperare (răspunderea individuală față de învățare, exersarea unor roluri, comunicarea directă între elevi, formarea capacității de a formula și a adresa întrebări, respectul față de capacitățile intelectuale ale celorlalți etc.). Trebuie precizat și faptul că, în urma exersării rolurilor distribuite într-un grup, elevii devin



tot mai eficienți în această activitate de inter-învățare.”

Caracterizată prin dinamism și adaptabilitate, metoda Jigsaw se evidențiază prin sarcinile diferite pe care le primesc membrii din același grup cooperativ, precum și prin faptul că un subiect dat poate fi complet acoperit și tratat din mai multe perspective de către membrii grupurilor de lucru, care, într-o anumită etapă, se reunesc în grupuri de lucru diferite, în funcție de sarcina primită, pentru ca mai apoi să revină în grupul inițial, pentru a încheia activitatea.

Existența și interacțiunea diverselor culturi este practic o sursă de învățare cu potențial nelimitat, iar învățarea unei limbi străine nu face decât să faciliteze schimburi identitare și permutări culturale, acțiuni pe care tinerii și adulții le vor întâlni explicit sau nu, pe tot parcursul vieții.

Bibliografie și sitografie

http://euromentor.ucdc.ro/en/euromentor/rom/profesoruldelimbistraineflorentinaalexandru_4.pdf

<http://limbimoderne.ase.ro/publicatii/youth-on-the-move/pdf/09%20Alexandru%20Florentina.pdf>

Moise Constantin , Seghedin Elena Metodele de învățământ. In C. Cucos (coord.), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice , Polirom 2009 , pag . 384-385



Și totuși! Ce poți învăța în Islanda?

Prof. Cristinel Țircă

Inspector școlar pentru managementul resurselor umane

Inspectoratul Școlar Județean Iași

Am plecat în Islanda cu entuziasm dar și cu multe întrebări de natură profesională. Cu entuziasm, pentru că orice interacțiune cu o altă cultură te poate îmbogăți, dacă o faci cu inima deschisă și mintea clară. Cu multe întrebări, pentru că noi, românii, avem de multe ori tendința de a ignora culturile mai mici și de a supralicita culturile mari. La urma urmei, ce poți învăța de la sistemul educațional al unei țări care are o populație mai mică decât a orașului Iași? Sau cât de relevantă poate fi expertiza unor profesori care lucrează într-un sistem educațional fără tradiție?

Și totuși! Ce poți învăța în Islanda?

Încă de la coborârea din avion, te întâmpi-

nă o atmosferă calmă, dar, în același timp, se observă concentrarea și eficiența tuturor celor cu care interacționezi ca vizitator! Nimeni nu e grăbit, nimeni nu aleargă pe holurile aeroportului, dar nici nu ai senzația că se pierde timpul! Fiecare știe ce are de făcut și îți transmite o senzație de siguranță și un sentiment de încredere în funcționalitatea sistemului țării în care tocmai ai intrat.

Întâlnirea cu formatorul islandez, dar și activitățile specifice cursului desfășurate într-un orașel situat la cca 80 km de capitală mi-au întărit percepția privind eficiența funcționării sistemului islandez! Împreună cu ceilalți 24 de participanți la cursul

“**Diverse society – Diverse Classrooms**”, am avut parte de un program de lucru intens, dens, dar în același timp dinamic și interactiv. Fiecare minut a fost utilizat conform planificării, fiecare participant a avut parte de atenție egală din partea formatorului, dar, mai ales, fiecare dintre noi a simțit ca își aduce contribuția la reușita activităților. Modelele discutate și promovate în cadrul cursului au fost **modelele de lucru în echipă**, punându-se accent pe **învățarea prin cooperare**. Cei 25 de participanți din România, Spania, Italia, Suedia și Germania au fost implicați zilnic în activități practice care au contribuit la crearea unei atmosfere de lucru multiculturală, în acord cu tematica și obiectivele cursului.

În acest context, am avut posibilitatea de a înțelege mai bine cum funcționează sistemul educațional islandez, considerat unul dintre cele mai incluzive din lume. Concret, în școlile islandeze, mici dar bine dota-

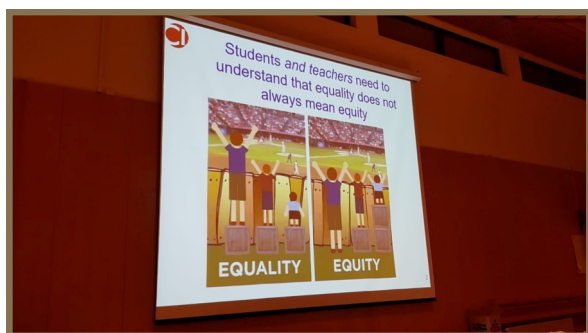
te și organizate, fiecare elev contează. Indiferent de capacitățile fizice sau intelectuale, de originea socială sau etnică, elevii islandezi au parte de condiții identice de lucru în orice școală din țară. În Islanda nu există școli de elită, astfel că elevii frecventează școlile cele mai apropiate de domiciliu, fără a avea sentimentul că sunt dezavantajați în raport cu colegii lor din alte școli islandeze. Totuși, în sala de clasă **egalitatea** nu înseamnă neapărat **echitate**. Pentru a avea echitate în clase, profesorii islandezi încearcă să implementeze metoda **CLIM - cooperative learning in multicultural groups** (învățare prin cooperare în grupuri multiculturale). Diversitatea este văzută nu doar în sensul naționalității diferite, ci și din punctul de vedere al educației cu care fiecare elev vine în clasă. Ca urmare, în aceste clase multiculturale, această metodă de lucru, bazată pe învățarea activă, include întrebări deschise, cu mai multe posibile răspunsuri corec-



te și face ca fiecare elev să se constituie într-o resursă pentru un alt elev. Succesul metodei este determinat de modul în care sunt puse în practică cele patru principii ale învățării prin cooperare: interdependența pozitivă (succesul grupului este imposibil fără contribuția fiecăruia), responsabilitatea individuală, participarea echitabilă și interacțiune simultană.

Desigur, pentru a implementa o astfel de metodă este necesar ca profesorul să lucreze mai mult acasă. Acest lucru se va reflecta însă în activitatea din clasă, unde elevii vor lucra și vor învăța mai mult, monitorizați de profesorul care a pregătit lecția în cele mai mici amănunte. Metoda nu este perfectă, are avantaje, dar și dezavantaje. Punând accentul pe cooperare, această metodă pare să neglijeze beneficiile competiției atât de prezente în alte sisteme educaționale, inclusiv în școala românească!

Și totuși, ce poți învăța de la un sistem educațional în care, până la 16 ani nu există nicio departajare prin examen, nu există elevi repetenți?



În săptămâna islandeză, am încercat să înțeleg nu doar cum funcționează sistemul educațional islandez, ci societatea lor în ansamblu. După ce am văzut cum 300.000 de mii de locuitori (populația orașului Iași) pot administra și menține în stare de funcțio-

nare perfectă o țară cu o suprafață de 103000 km²(aproape jumătate din România), în condiții de mediu mai mult decât vitrege, am plecat cu convingerea că sistemul educațional din Islanda este cel mai bun pentru... Islanda! Islandezii au învățat, repede și bine, că nu poți rezista într-o insulă rece, izolată în mijlocul Atlanticului de Nord, cu foarte puține resurse, decât prin cooperare.

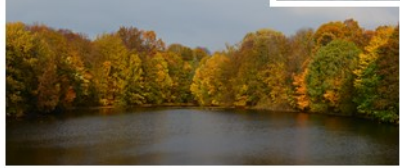
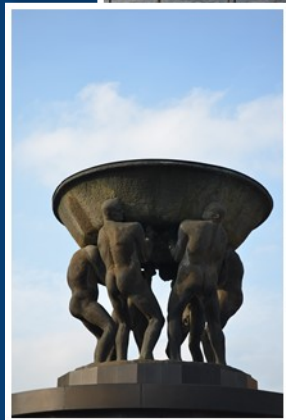
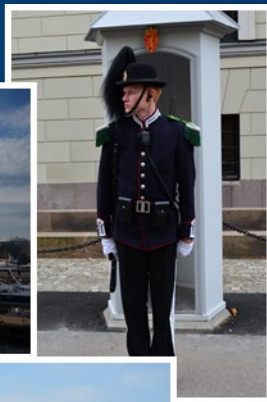
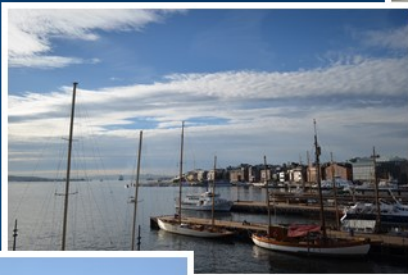
Întors acasă, într-o țară cu un mediu favorabil, cu resurse umane superioare din punct de vedere cantitativ și calitativ am înțeles lecția islandeză! Sistemul educațional al unei țări, își verifică soliditatea și eficiența prin modul în care funcționează societatea pe care o servește!

Atunci când societatea românească va funcționa normal cu toate segmentele și sectoarele sale, vom putea spune, cu toată convingerea, că sistemul educațional românesc este cel mai bun ... pentru România!

The Teacher as a Change Agent

*Partener european:
NewSchool AS*

Norvegia, 15-19 octombrie 2018





Directorul de școală. Rolul său în producerea schimbării

Prof. dr. Genoveva Aurelia Farcaș

Inspector Școlar General

Inspectoratul Școlar Județean Iași

Numeroasele și inevitabilele provocări generate de trecerea de la societatea industrială la societatea informațională, de la tehnologia forțată la tehnologia înaltă (*High-tech*), de la economia națională la economia globală, de la centralizare spre descentralizare, de la ierarhie la rețele interactive, aduc schimbări importante și asupra educației, transformări de paradigmă care își pun amprenta asupra oricărui sistem educațional din toate spațiile culturale.

Asistăm, în acest sens, la o diversitate a problematicilor și, implicit, la multiplicarea zonelor în care este nevoie de intervenție educațională:

- învățarea asistată de computer;
- lumea virtuală, *second life*, social media, generațiile-internet – *digikids*;
- bullying-ul și cyberbullying-ul școlar;
- imitația comportamentelor agresive la copii;

- sexualitatea timpurie la copii și adolescenți ;
- parentingul exercitat de la distanță prin: părinți divorțați, imigranți sau absenți;
- stresul la copii, mereu mai puternic;
- schimbarea structurii organizaționale, a filosofiei și climatului din instituțiile de educație;
- noi forme de conducere, un nou tip de conducător, lider, manager.

În acest context, școala trebuie să răspundă acestor provocări, să identifice cele mai bune pârghii de intervenție asupra noilor probleme.

Literatura de specialitate a identificat cel puțin **șase paliere educaționale care trebuie reconfigurate**, adaptate educației de astăzi, astfel încât să se producă transformări vizibile concretizate în:

- **Elevi entuziaști**, ceea ce presupune programe diverse, metode de educație inovative, motivaționale. Conform studiilor,

costurile generate de elevii care își pierd interesul sau abandonează școala sunt mult mai mari decât cele presupuse a fi investite în școli, care să îi incite pe elevi să învețe de la bun început.

- **Profesori bine formați**, ceea ce implică dezvoltare profesională continuă, considerată o investiție în succesul elevilor, școlilor și al comunităților.
- **Lideri care inspiră și care generează inovația strategică** pentru schimbarea sistemică din educație. Consecința directă este cea a beneficiilor care vin odată cu abilitatea de **a face lucrurile diferit**.
- **Resurse bine direcționate**, nu doar financiare, ci și de tehnologie adecvată, spații de învățare, servicii comune de sprijin.
- **Părinți implicați** – în 2010 Universitatea din Chicago publica un raport al unui studiu derulat 7 ani, prin care evaluase progresul înregistrat de școlile primare cu venituri mici, constatând că în școlile primare în care familiile erau puternic implicate era de 10 ori mai probabil să apară progrese la matematică și de 4 ori mai probabil la citire față de școlile în care acest indicator era slab.
- **Parteneriat și colaborare**, atât în interiorul școlilor, cât și între școli, între acestea și alte grupuri, organizații și comunitatea locală.

În acest context, se impune schimbarea paradigmei de formare a directorilor de școală, prin translarea accentului de la manager către lider și chiar antreprenor. Apare tot mai mult conceptul de **manager creativ, managerul care produce schimbarea**.

Noile orientări din teoriile educației aduc în atenție o serie de ancoră pedagogice ale directorului care produce schimbarea prin:

- **Redimensionarea strategiilor manageriale** pentru a se plia pe nevoile emergente

ale elevilor și ale societății, identificarea tipului de rezultate și practici educaționale care contează în această privință.

- **Identificarea unor “motoare” care pot schimba** cadrul oricărei școli; ceea ce influențează decisiv rezultatele și eficiența în școli nu este tipul de școală sau poziționarea geografică, ci:
 - Spiritul de lider al directorului;
 - Un corp didactic dispus să se implice în schimbare;
 - Dezvoltarea profesională de calitate.
- **Abilitatea directorului-lider de a-i inspira pe cei din echipa sa**, de a-i motiva, scoțând la suprafață ce e mai bun din fiecare jucător. (Este cunoscut și invocat campionatul 2013/2014 din Lumea sportului, la nivel mondial, când succesele echipei Manchester United au fost dovedite ca fiind ale antrenorului de geniu Alex Ferguson; la un an după plecarea sa, noul manager nu numai că nu a câștigat Premier League, ci echipa nici măcar nu s-a calificat. Era pentru prima dată în ultimele două decenii).
- **Construirea unei comunități** printre elevi, profesori, părinți și personal, toți având nevoie să apere un set de scopuri comune; directorii excepționali știu că treaba lor nu este doar să îmbunătățească rezultatele testelor, ci să obțină un climat pozitiv în școală;
- **Cultura inovației**, construirea aceluia tip de școală la care ai vrea să mergă copilul tău, un loc frumos în care oamenii să se simtă respectați. Mediul fizic al școlii nu influențează numai atmosfera, ci și funcționarea propriu-zisă, favorizează sau blochează interacțiunea dintre diversele discipline școlare.
- **Utilizarea echilibrată a rutinei și procedurilor**, pentru ca instituția să nu devină



una cu procedurile (Winston Churchill – *Dăm formă clădirilor noastre, iar apoi clădirile ne formează pe noi*).

Experiența norvegiană a condus către cunoașterea fundamentelor politicii din domeniul învățământului, centrată pe principiul drepturilor egale la educație pentru toți membrii societății, indiferent de originile lor sociale și culturale și de locul unde trăiesc în Norvegia. "**Buna practică**" este considerată a fi un principiu de bază și este perspectiva autorităților locale norvegiene, nu un model dezvoltat la nivel central de către experți și cercetători. Asemenea programe de dezvoltare pot fi, fără îndoială, importante și utile. În același timp, ne putem întreba dacă acest lucru este suficient. Domeniul de conducere este transformat într-o industrie vastă, unde sunt mulți *jucători* pe o piață care oferă servicii de consultanță și soluții rapide. Locul de muncă este accentuat din nou și din nou ca cea mai importantă arenă pentru educație. Norvegia are o istorie îndelungată de înca-

drare a **conducerii școlare ca prim între egali** (Møller, 2016). Termenul a fost folosit pentru a se referi la cel mai înalt membru dintr-un grup de egali (colegi). Timp de mulți ani, nu a existat o pregătire specială pentru directori, ci doar cursuri oferite sporadic pentru educația continuă. Prin urmare, conducerea școlii a fost interpretată ca fiind dependentă de talentul organizațional inerent al fiecărei persoane. Încă de la începutul anilor 1970, autoritățile naționale și regionale au încurajat formarea pentru directori. Din 1980 până în 2000, programe naționale la nivel înalt au susținut astfel de eforturi. În această perioadă, sindicatele dominante ale profesorilor au contestat cu fermitate nevoia de programe formale de pregătire universitară a liderilor școlari. Conform sindicatelor, experiența anterioară în calitate de profesor a fost o calificare suficientă și substanțială pentru o poziție de conducere. La începutul noului mileniu, totuși, situația s-a schimbat complet, iar sindicatele au

început să susțină programe educaționale formale în conducere și management. În plus, mai multe universități și colegii au început să ofere **programe de masterat care încorporează conducere educațională** (Møller & Ottesen 2011). Responsabilitatea de conducere la nivel municipal și județean este împărțită între administratorii profesioniști și politicienii aleși. Prin această legătură, educația este legată de un spectru mai larg al comunității. Municipalitățile norvegiene sunt portretizate ca proprietari ai majorității școlilor; ele finanțează școli și angajează profesori (Møller, 2016).

Noile constructe privind formarea liderilor școlari norvegieni evidențiază preocuparea pentru rezultatele elevilor, excelență și eficacitate, deși orientarea privind democrația este încă parte a construcției. Continuitatea succesului este reflectată în capacitatea liderilor școlari de a promova relații bune între membrii personalului din școli.

Sistemul de formare și dezvoltare a resurselor umane din Norvegia încurajează crearea de **echipe ale schimbării**, profesorii și managerii școlari fiind pregătiți ca agenți ai schimbării. Din această perspectivă, un lider bun, transformator, va învăța să planifice pașii ce trebuie urmați, va vorbi, va prezenta celorlalți astfel încât să fie ușor de înțeles, știind să fie concis în explicații, în formulări, în demonstrații etc. Este bine-cunoscută, în acest context, **tehnica celor 5 C:**

CONTEXT – De ce aceasta? De ce acum?

CHANGE – Ce trebuie să se schimbe?

CONCEPT – Ce conține schimbarea anticipată?

CAPACITY – Ce potențial trebuie să aibă cei implicați?

COMMITMENT – Ce trebuie să facă cei cărora ne adresăm?

Înțelegerea acestor repere este urmată de asumarea comună a sarcinilor, strate-



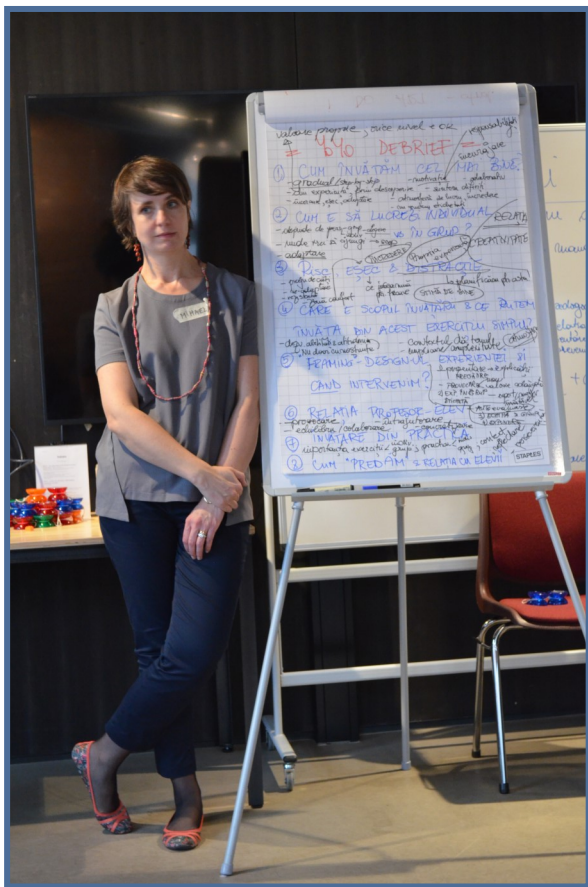
giilor, tacticilor, mijloacelor, etapelor, de provocarea unei schimbări anticipate în plan educațional.

Studiile cu privire la percepțiile personalului didactic din școli asupra formelor de exercitare a managementului din instituțiile lor, dar și cu privire la modelul de cultură organizațională din instituție, arată că întotdeauna pregătirea managerilor educaționali depinde de calitatea programelor de formare, de competențele reale de cunoaștere și conducere adecvată a sistemului școlar.

Astfel, în fața directorului/managerului educațional stau provocări care presupun un nivel ridicat de cunoaștere în domeniul managementului educațional și competențe de planificare strategică și sustenabilă, de organizare și evaluare a procesului educațional, de relaționare și reprezentare ex-

ternă a școlii care să asigure dezvoltarea și bunăstarea elevilor, dar și împlinirea personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice. Directorul de școală este persoana ale cărei acțiuni pot să-i ajute pe cei din jur să vizeze mai mult, să facă mai mult și să învețe mai mult în fiecare zi și din fiecare experiență prin care trec. El este cel care, împreună cu echipa pe care și-o formează, trasează drumul, face primii pași și îi invită și pe ceilalți să-l urmeze. Aceasta se va întâmpla numai dacă managerul are suficientă putere de influență și convingere, prin puterea dată de capacitatea sa de a fi un lider. Astfel spus, „el este cel care știe drumul, merge pe el și îi ia și pe ceilalți cu el”, cum susține John Maxwell.

Prin urmare, *liderii inspiraționali pot aduce schimbări pas cu pas, pentru școala viitorului.*



Bibliografie

- Møller, J. (2009). *Learning to share: A vision of leadership practice*. *International Journal of Leadership in Education*, 12 (3), 253–268.
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). *Building leadership capacity: The Norwegian approach*. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 619– 635). Dordrecht: Springer.
- Møller J. (2016) *Norway: Researching Norwegian Principals*. In: Årlestig H., Day C., Johansson O. (eds) *A Decade of Research on School Principals. Studies in Educational Leadership*, vol 21. Springer, Cham
- Sir Robinson, K. (2015), *școli creative*, Editura Publica.



Profesorul - facilitator al schimbării sau cum transformi învățarea constructivistă în acțiune

Prof. Mihaela Mariana Țura

Inspector Școlar General Adjunct
Inspectoratul Școlar Județean Iași

Introducere

Misiunea școlii este de a dezvolta personalitatea fiecărui elev și de a construi un caracter puternic, responsabil față de valorile democrației și față de comunitate. Acest demers presupune dezvoltarea deprinderilor de reflecție, de interpretare a diferitelor informații, precum și alte meta-competențe. În domeniul științelor, al afacerilor și în organizațiile sociale deopotrivă este adusă în prim-plan necesitatea dezvoltării unor deprinderi și competențe adecuate denumite „competențele secolului XXI” sau „competențe-cheie”. Acestea includ competențele de comunicare, cele sociale și meta-competențele creative, complementare competențelor de ordin cognitiv.

Școlile reprezintă singurul context de formare obligatoriu, în care tinerii pot obține abilități și calificări. Prin urmare, sistemelor educaționale le revine tot mai mult obligația de a dezvolta aceste competențe și deprinderi. În contextul complexității crescânde a vieții de zi cu zi, al globalizării, al progreselor tehnologice rapide, al ciclului de viață tot mai scurt al produselor și al competiției economice acerbe, capacitățile inovatoare pe care le presupun competențele secolului XXI au devenit fundamentale pentru supraviețuirea într-o societate aflată în continuă schimbare.

Este important ca dezvoltarea acestor deprinderi să debuteze încă din anii de școală. Învățarea conținuturilor este importantă, dar pentru a interioriza cu eficiență infor-

mațiile, este crucială dezvoltarea competențelor metacognitive, a atitudinilor, valorilor și a deprinderilor acționale. Dezvoltarea competențelor metacognitive presupune trecerea de la abordarea „insulară” a transmiterii cunoștințelor specifice fiecărei discipline către o învățare holistică, experiențială, reflexivă, bazată pe proiect. În acest sens, experții din educație recomandă așa-numita învățare de tip CSSC, ce facilitează procesele de învățare construite, autoreglate, situate în contexte din viața reală și bazate pe colaborare.

Ce trebuie să aibă în vedere sistemele de educație: dezvoltarea competențelor secolului XXI printr-un design constructivist de învățare

La nivelul întregii societăți este invocată, în prezent, necesitatea dezvoltării așa-numitelor competențe-cheie ce permit abordarea problemelor complexe, specifi-

ce lumii de astăzi.

Aceste competențe-cheie includ cunoștințe, deprinderi, atitudini și valori, nominalizate de profesorul Tony Wagner drept „șapte deprinderi de supraviețuire pentru carieră, universitate și cetățenie”:

- Gândire critică și capacitatea de a rezolva probleme;
- Colaborare inter-rețea și leadership prin influență;
- Flexibilitate și adaptabilitate;
- Inițiativă și antreprenoriat;
- Comunicare scrisă și orală eficientă;
- Accesarea și procesarea informațiilor;
- Curiozitate și imaginație.

În constructivism, învățarea este un proces de organizare individuală a cunoștințelor. Procesul învățării este imprevizibil, iar structura cunoștințelor suferă constant modificări prin experiențele acumulate. Spre deosebire de abordarea realistă, în care învățarea



este considerată un proces de observare independentă, constructivismul îl așază pe subiect în centrul experienței și îl încurajează să interacționeze cu fenomenele din jur. Prin urmare, învățarea din perspectivă constructivistă reprezintă un proces de adaptare continuă la situațiile presupuse de interacțiunea subiect-obiect-context. Cu toate acestea, constructivismul nu trebuie văzut nici ca metodă, nici ca model universal, având în vedere că acesta nu le oferă profesorilor indicații didactice concrete pentru implementare.

Contrar concepțiilor constructiviste, procesul de educație este centrat pe discipline individuale ce separă fenomenele complexe în părți componente. Se consideră că aceste segmente de informație sunt mai ușor de asimilat de către elevi și mai facil de gestionat de către profesori. Se pierde, însă, din vedere că întregul diferă de suma părților sale componente. Prin urmare, prezentarea unui fenomen prin fragmentarea acestuia în cadrul disciplinelor de studiu îl împiedică pe elev să recunoască legăturile dintre diferitele componente ale unui fenomen. Lipsește conexiunea cu viața reală.

Criteria pentru un design de predare – învățare constructivist

Învățarea reală presupune înțelegere și, în consecință, determină modificări în comportamentul elevului. Conform teoriei constructiviste, învățarea are loc prin experiență. Profesorul, în calitate sa de **facilitator al învățării**, trebuie să fie capabil să construiască experiențe de învățare. De ce avem, așadar, nevoie pentru un cadru de învățare constructivist? Din perspectiva CSSC, există patru criterii principale pentru învățarea orientată spre dobândirea de competențe: să fie construită, să fie situată în context, să fie autoreglată și colaborativă. Deoarece im-

plicarea activă a elevului este o caracteristică fundamentală a învățării constructiviste, profesorul trebuie să aibă în vedere interesele și nevoile elevilor pentru crearea unui cadru educațional stimulat și motivant.

Următoarele trei aspecte sunt esențiale pentru un cadru optim de învățare constructivistă:

- implicarea elevilor;
- spațiu pentru experiment;
- echilibru între instruire și aplicație.

Din această perspectivă, designul unei lecții trebuie să țină de cont de modul în care elevii experimentează anumite situații și de modul în care profesorul facilitează această experiență.

Procesul de Design Thinking reclamă anumite competențe pe parcursul a mai multor etape, în care extinderea și consolidarea se succed. Acesta este nucleul conceptului de Design Thinking.

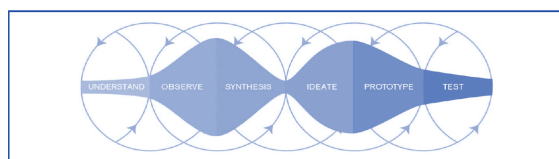


Fig. 1. Procesul de Design Thinking, autor necunoscut

Etapele sunt următoarele:

Înțelegere și observare (extindere)

Primul pas în procesul de design este construirea empatiei și facilitarea înțelegerii relațiilor dintre problemă și context și a perspectivelor din care poate fi privită aceasta. Din aceste perspective derivă o serie de informații.

Sinteză (consolidare)

Pentru a genera idei relevante, este necesară definirea problemei și a contextului

acesteia. Toate informațiile generate în prima etapă sunt interpretate și sintetizate pentru a genera soluții ce pot fi puse în practică. Acest demers presupune deprinderi de gândire și interpretare critică pentru a putea condensa cantitatea de informații într-un punct de vedere și pentru a o conceptualiza.

Conceptualizare (extindere)

Conceptualizarea presupune deschiderea orizontului mental, imaginație și generarea unor idei pentru rezolvarea problemei. Brainstorming-ul organizat la nivelul echipei sprijină demersul de construire pe ideile celorlalți și de transformare a cunoștințelor despre problemă și despre originea acesteia în idei aplicabile pentru rezolvarea problemei. Este ceea ce pedagogia descrie drept competența de a aplica cunoștințele.

Crearea prototipului (consolidare)

Etapă de prototip presupune experimentarea cu scopul de a aduce ideile la viață, de a le face tangibile, aplicabile, testabile.

Testarea (extindere)

Testarea presupune punerea în practică a unei idei sau a unei soluții generate în procesul de design pentru a obține feedback pe care se poate construi în continuare. Feedback din partea altor persoane, din partea experților, a novicilor, a utilizatorilor și a tuturor celor implicați în contextul problemei. Testarea permite acumularea unei cantități însemnate de informații, în mod similar etapei de înțelegere și observare. De data aceasta, însă, informația este centrată pe soluție și ilustrează gradul în care a fost înțeleasă problema. Este importantă, în această etapă, înțelegerea corespunzătoare a feedback-ului pentru a putea perfecționa soluția.

Iterație

Întregul proces urmează acești șase pași ce construiesc succesiv unul peste celălalt, având un caracter ciclic. În diagrama de mai sus, cercurile exterioare și săgețile imaginare sugerează că este posibil și dezirabil să trecem de la o etapă la alta în orice moment, precum și să repetăm procesul sau anumite etape ale sale. Etapa de testare deja sugerează o tranziție spre etapa de observare și înțelegere deoarece contextul problemei s-a modificat după aplicarea soluției. Această natură iterativă stă la baza conceptului de constructivism: nu există o realitate fixă și unidimensională, diferitele situații reclamă perspective diferite, iar noile perspective generează situații noi. Cunoștințele sunt organizate la nivel individual și adaptate la context.

Conceptul de Design Thinking implică o amplă participare a elevilor în procesul de învățare și oferă constant oportunități de a experimenta fenomene complexe și de reflecta. Echilibrul dintre instruire și aplicare este realizat prin natura iterativă a procesului învățării.

Profesorul - facilitator

Participarea la cursul de formare *Profesorul – facilitator al schimbării* în Norvegia deschide o nouă perspectivă în abordarea procesului de predare-învățare. În acest sens, profesorul facilitator este cel care ușurează activitatea de învățare a elevului, dobândirea de cunoștințe, deprinderi și competențe în domeniul vizat, permițând astfel, schimbarea prin învățare a educabilului, de progres și evoluție personală. Printr-o astfel de abordare se asigură centrarea pe elev, pe nevoile, interesele și particularitățile acestuia, fără a minimaliza importanța atingerii unor obiective prestabilite ce se vor materializa

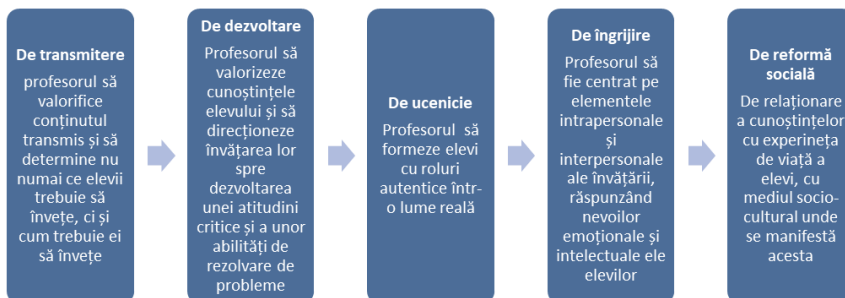


în rezultatele dorite.

Pentru ca să devii un profesor facilitator este importantă schimbarea percepției asupra predării, privită ca un proces de facilitare educațională care se poate realiza luând în considerare cinci perspective de identificare, articulare și justificare a procesului de predare:

În sensul celor prezentate în diagrama de mai jos, pentru a-ți asuma rolul de profesor facilitator trebuie să iei în considerare următoarele principii:

- Predarea adevărată se confundă cu



învățarea autentică;

- Pentru elev a învăța înseamnă a-și reduce dependența față de profesor;
- Sunt importante doar cunoștințele care au o influență semnificativă asupra dezvoltării elevului, care provoacă o schimbare, cunoștințele pe care le descoperă el însuși;
- Funcția profesorului este complexă, punându-l pe elev în situații de experiență directă, de rezolvare de probleme și ac-

ceptându-l în situații individuale și de grup;

- Situațiile de viață, în particular, cele învățate fac parte din mijloace prin care profesorul creează un climat facilitator care vizează cunoaștere autonomă, personală, autentică.

Profesorii foarte buni înțeleg că nu este suficient să-și cunoască disciplinele. Treaba lor nu este să predea materii, ci să-i instruiască pe elevi. Au nevoie să-i implice, să-i inspire și să-i entuziasmeze pe elevi prin crearea condițiilor în care acești copii vor dori să învețe. Atunci când fac acest lucru, aproape devine o certitudine faptul că elevii lor vor depăși propriile așteptări, dar și pe cele ale tuturor celorlalți. Important este ca profesorii să descopere tot ce este mai bun la elevii lor și să le dea puterea de a învăța. Sir Ken Robinson susține în cartea sa Școli creative că dobândirea puterii de a învăța se referă la a-i ajuta pe elevi să devină învățăcei mai buni, atât la școală, cât și în afara ei. Aceasta presupune crearea unei culturi în clasă, în școală în general, care să cultive sistematic obiceiuri și atitudini care le permit elevilor să se confrunte cu dificultățile și incertitudinile într-o manieră calmă, încrezătoare, creativă. Elevii care sunt mai încrezători învață mai repede și mai bine, se concentrează și gândesc mai intens, consideră actul de învățare mai plăcut, se descurcă mai bine la teste și la examinările externe, sunt mai ușor și mai satisfăcător de instruit.

Profilul profesorului facilitator

Orice cadru didactic care dorește să devină un facilitator trebuie să aibă o serie de calități, să-și asume roluri și să dobândească competențe.

În cartea sa, *The Complete Facilitator's Handbook*, Jh. Heron (1999, p. 20) susține faptul

că un facilitator trebuie să aibă următoarele **calități**:

- autoritatea dată de statut și expertiză
- confruntare suportivă cu ideile și problemele educabililor
- abilitatea de a arăta compasiune, originalitate și creativitate
- dobândirea unei varietăți de metode și tehnici de dezvoltare personală
- posedarea unei hărți conceptuale clare în domeniu
- respect pentru celelalte persoane și flexibilitatea stilului.

Rolurile pe care trebuie să și le asume un facilitator derivă din statutul său moral, profesional-științific, psihopedagogic și psihosocial:

- *educator* – facilitatorul predă prin exemple, prin prezentarea unor informații relevante și pline de sens, printr-o instruire adaptată. Scopul este de a preda educabililor cum se pot folosi de propria experiență, ca punct de plecare în învățare.
- *ghid* – facilitatorul oferă sfaturi generale, dar și particulare, sprijinind procesul de autoconducere și de responsabilizare personală a educabilului.
- *antrenor* – facilitatorul oferă o instrucție directă pentru performanță individuală, intenția fiind de a fixa standarde înalte și a determina educabilii să se automanagerieze.
- *leader* - facilitatorul prezintă valorile instituției în care funcționează și este un model de partener de echipă. Scopul este de a promova un mediu propice muncii în echipă, ce valorifică creativitatea și inițiativa personală și de grup.
- *manager* – facilitatorul este capabil de a organiza situațiile de facilitare, de a ges-

ționa problemele și conflicetele posibile și propria sa perfecționare în domeniu.

- coleg – facilitatorul comunică / relaționează permanent cu ceilalți colegi, fiind resursă pentru optimizarea procesului de predare.

Analizând rolurile facilitatorului descrise mai sus putem identifica faptul că munca unui profesor facilitator gravitează în jurul a trei elemente esențiale ale procesului de facilitare: obiectivele vizate ce se vor materializa în finalități concrete; procesul propriu-zis de predare și modalitățile concrete de eficientizare a acestuia și, nu în ultimul rând, educabilii. Prin urmare, rolurile profesorului facilitator sunt definite de trei elemente cheie: a cunoaște, a acționa și a fi.

Exercitarea sistematică, consecventă și eficientă a rolurilor descrise mai sus se materializează în **profilul de competențe** al facilitatorului:

- științifică – dobândirea și utilizarea unor cunoștințe științifice updatate în domeniu
- psihosocială – optimizarea relațiilor interumane în cadrul procesului de predare
- managerială – de gestionare a situațiilor de predare-învățare-evaluare
- psihopedagogică – cunoașterea psihologică a elevului și adaptarea strategiei de predare la specificul acestuia, în vederea atingerii unor finalități educaționale.

Realizarea profilului profesorului facilitator coagulează competențele generale ale cadrului didactic, competențe specifice facilitării educaționale și modul de a fi, personalitatea acestuia, construit pe adevărate principii de viață și de pedagogie practică.



Bibliografie

Domilescu, G. I. și al., *Profesorul facilitator sau cum să fii cu adevărat un profesor mai bun pentru elevii tăi*, Timișoara, 2012

Sir Robinson, K. *Școli creative*, Ed. Publica, 2015

Sheer, A., Noweski, C., Meinel, C. *Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education*, Design and Technology Education: An International Journal 17.3

Redecker, C., și al. , *The Future of Learning-Preparing for Change*, JRC Scientific and technical report, 2011

Reeve J. , *Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit*, The Elementary School Journal Volume 106, Number 3 2006 by The University of Chicago



De ce învățarea bazată pe proiect? Trăim într-o lume bazată pe proiecte...

Prof. Gabriela Conea

Inspector școlar pentru proiecte educaționale
Inspectoratul Școlar Județean Iași

Pentru a pregăti următoarea generație pentru viitor, educația devine preocuparea principală. Natura educației tradiționale este din ce în ce mai mult pusă sub semnul întrebării de complexitatea din ce în ce mai mare a vieții și a societății. Cercetările în metodele de învățare au deschis noi viziuni asupra învățării bazate pe proiecte, metoda atrăgând atenția factorilor educaționali și politici care o introduc rapid în sistemele educaționale.

Pentru majoritatea angajaților moderni, munca va însemna o serie de proiecte care le va marca întreaga carieră mai mult decât anii de serviciu într-o anumită organizație. „Rezolvarea problemelor din lumea reală este importantă pentru noi ca adulți - și este importantă pentru elevii noștri”, explică Lathram, Lenz și Vander Ark în ebook-ul lor – „Pregătirea elevilor pentru o lume bazată pe proiecte”. Altfel spus, dacă trebuie

să pregătim elevii pentru succes în viață, trebuie să îi pregătim pentru o lume bazată pe proiecte.

Care sunt elementele esențiale ale învățării bazate pe proiect (PBL)?

Deși definițiile și parametrii proiectului pot varia de la școală la școală, PBL fiind uneori asimilat cu „învățarea experiențială” sau cu „învățarea prin descoperire”, caracteristicile învățării bazate pe proiect sunt clare și constante. În esență, modelul PBL constă din aceste șapte caracteristici:

- Orientează elevul spre o întrebare deschisă, o provocare sau un subiect de cercetare;
- Aduce în ecuație ceea ce elevii cunosc, înțeleg și sunt capabili să facă;
- Este bazată pe cercetare;
- Integrează abilitățile de secol XXI, cum



ar fi gândirea critică, comunicarea, colaborarea și creativitatea;

- Îi încurajează pe elevi să exprime opțiuni;
- Oferă oportunități de feedback și revizuire a planului și a proiectului;
- Le solicită elevilor să prezinte problemele, procesul de cercetare, metodele și rezultatele.

Profesorul constructivist preia un rol reflexiv, nu unul instructiv: rolul profesorului nu este de a fi lector, ci de a fi un **facilitator** ce îi îndrumă pe elevi spre atingerea propriilor obiective. Astfel, putem spune că „învățarea pe bază de proiect integrează cunoștințele și abilitățile” atunci când elevii aplică ceea ce știu pentru a rezolva probleme autentice cu intenția de a produce rezultate semnificative.

Tipuri de învățare bazată pe proiect

1. Învățarea pe bază de provocări / învățarea bazată pe probleme: este „o abordare multidisciplinară a procesului de predare și învățare, care îi încurajează pe elevi să utilizeze tehnologia pe care o folosesc în viața lor de zi cu zi pentru a rezolva problemele din lumea reală”.

2. Educația bazată pe locație: elevii sunt expuși patrimoniului local, culturii, peisajelor, oportunităților și experiențelor; acestea devin baza pentru studiul limbilor, matematicii, studiilor sociale, științelor și altor discipline din cadrul curriculum-ului, punând accentul pe învățare prin participarea la proiecte comunitare.

3. Învățarea bazată pe activități: presupune o abordare constructivistă, ideea fiind aceea că elevii își construiesc propriile semnificații prin activități practice, adesea cu oportunitatea de a experimenta.

Diferența dintre proiecte și învățarea bazată pe proiecte

Proiecte ...	Învățarea pe bază de proiect ...
Se poate face acasă fără îndrumarea cadrelor didactice sau colaborarea în echipă.	Necesită îndrumarea profesorilor și colaborarea în echipă.
Pot fi prezentate în detaliu pe o foaie de hârtie de către profesor.	Include multe „nevoi de a cunoaște” din partea elevilor și a profesorilor.
Sunt folosite an de an și, de obicei, se concentrează asupra produsului (a face un mobil, un poster, o dioramă etc.).	Este complexă, acoperă multe aspecte referitoare la „a ști” și la „a fi capabil să faci”, solicitând o echipă de profesioniști bine instruiți pentru.
Activitatea profesorului are loc în principal după încheierea proiectului.	Activitatea profesorului are loc în principal înainte de începerea proiectului.
Elevii nu au oportunități de a face alegeri în orice moment al proiectului.	Elevii fac majoritatea alegerilor în timpul proiectului, în limita instrucțiunilor furnizate în prealabil. Profesorul este adesea surprins și chiar
Se bazează pe instrucțiuni și se fac „ca anul trecut”.	Se bazează pe întrebări orientative ce cuprind fiecare aspect al învățării care va avea loc și conduce la necesitatea de a învăța.
Sunt deseori evaluate pe baza percepțiilor profesorilor care pot sau nu să fie împărtășite în mod explicit cu elevii.	Este evaluată pe baza unei grile clar definite, adaptată la proiect.
Sunt închise: fiecare proiect are același scop.	Este deschisă: elevii fac alegeri care determină rezultatul și calea cercetării.
Nu pot fi folosite în lumea reală pentru a rezolva probleme reale.	Ar putea oferi soluții realiste pentru probleme din viața reală, chiar dacă acestea nu pot fi implementate.
Nu sunt relevante în mod special pentru viața elevilor.	Este relevantă pentru viața actuală sau viitoare a elevilor
Nu seamănă cu munca din lumea reală.	Este la fel de asemănătoare cu munca din viața reală.
Nu includ scenarii și informații de bază sau se bazează pe situații care au fost deja rezolvate.	Scenariul sau simularea sunt reale sau, dacă sunt fictive, sunt realiste, antrenante și oportune.
Se bazează uneori pe un instrument care devine nucleul activității și nu pe o problemă autentică (spre exemplu, faceți un Prezi).	Tehnologia, instrumentele și practicile mediului de lucru din lumea reală sunt un instrument și nu un scop în sine. Elevii aleg instrumente în funcție de scopuri.
Se întâmplă după ce învățarea „reală” a avut loc deja și reprezintă doar „desertul”.	Este modul în care elevii învață cu sens.
Trebuie predate până la un termen-limită.	Este prezentată publicului larg, care poate fi alcătuit și din persoane din afara sălii de clasă.
Toate sunt la fel.	Fiecare este diferit.
Exemplu: Realizați un model (sau diorama sau mobil ...) al școlii / orașului / locului care vă interesează.	Exemplu: Proiectați o fortificație care v-ar proteja comunitatea într-un atac bio sau într-altul de tip neconvențional și formulați o recomandare consiliului municipal pentru planificările viitoare.

Reguli pentru proiectarea unei săli de clasă pentru PBL

1. Zonele de învățare dau tonul: una dintre trăsăturile definitorii ale unei clase PBL este accentul pus pe activitățile de grup: elevii lucrează alături de colegii lor pentru a rezolva o problemă. Prin urmare, spațiul trebuie să fie organizat într-un mod care să sprijine colaborarea. Spre exemplu, în învățământul primar, covorașele sau pernele portabile reprezintă o alternativă excelentă pentru băncile tradiționale, cel puțin în secvențele de lucru în grup. Profesorii se pot poziționa central în spațiul sălii, astfel încât toți elevii să se poată aduna pentru a asculta povești, lecții sau instrucțiuni legate de proiect. Dincolo de acest punct, trebuie să existe suficient spațiu pentru activitățile de grup. Elevii din clasele mai mari au adesea nevoie de suprafețe de lucru mai ample și de scaune confortabile. Mesele mari rotunde sau dreptunghiulare sunt ideale, dar dacă bugetele sunt limitate, profesorii pot pur și simplu grupa băncile împreună.

2. Gândiți-vă la accesul la informații: PBL nu este un stil de învățare care respinge lucrul cu hârtia: elevii au nevoie de acces la cretă și la tablă, la cărți de referință și la consumabile. Copiii mici învață predominant tacit, astfel încât este necesară organizarea centrelor de interes multidisciplinare în spațiul sălii de clasă, cu materiale atractive de învățare. În sălile de clasă amenajate pentru elevii din clasele mai mari, profesorii ar putea avea în vedere rezervarea unei zone care să fie amenajată cu ușurință pentru specificul unor discipline de studiu.

3. Orientați tehnologia către atingerea unui



scop: în timp ce multe săli de clasă sunt din ce în ce mai „conectate”, sălile de cursuri PBL conțin cu precădere – și utilizează pe deplin – tehnologia educațională. Unul dintre obiectivele cheie ale PBL este de a-i ajuta pe elevi să își dezvolte abilități pentru lumea reală; specialiștii de astăzi efectuează cercetări online, utilizează foi de calcul sau baze de date pentru a organiza informații, utilizează programe de editare video și de prezentare pentru a transmite idei. Amintiți-vă, totuși, că tehnologia poate distra rapid atenția. Astfel, utilizarea internetului trebuie monitorizată, iar profesorii ar trebui să ofere, de asemenea, îndrumări cu privire la utilizarea adecvată a tehnologiei în marea schemă a obiectivelor unui proiect.

4. Profesorul sunt resursa cea mai importantă: poate că elementul cel mai important al unei clase PBL este profesorul său. Spre deosebire de sălile de clasă tradiționale în care profesorii urmează un curriculum stabilit, sălile de cursuri PBL sunt prin natura lor imprevizibile și, într-o oarecare măsură, ghidate de

elevi. Profesorii trebuie să fie flexibili, susținători și angajați în procesul de învățare, chiar dacă uneori se simt ca spectatori. Ei trebuie să introducă teme și obiective ale proiectelor, să se asigure că elevii dispun de toate resursele și materialele de care au nevoie și să țină elevii - și sălile lor de clasă - organizate. De asemenea, trebuie să știe când să predea și când să observe, pentru ca apoi să se retragă și să îi lase pe elevi să facă și greșeli. Deoarece PBL câștigă tot mai mult teren, se așteaptă ca aceasta să devină o parte integrantă a pregătirii cadrelor didactice.

Standardul de aur al PBL: elemente esențiale de design al proiectului

Pentru a-i ajuta pe profesori să implementeze corect PBL, a fost creat un model cuprinzător bazat pe cercetare pentru PBL - un „standard de aur” pentru a sprijini cadrele didactice, școlile și organizațiile să măsoare, să calibreze și să-și îmbunătățească practica. Acest termen este utilizat în multe industrii și domenii pentru a indica procesul sau produsul de cea mai bună calitate. Concepția noastră privind acest „standard de aur” are trei componente: 1) Obiectivele

de învățare ale elevilor (în centrul diagramei) 2) Elementele esențiale de proiectare (prezentate în secțiunile roșii ale diagramei) și 3) Practica

De ce are nevoie fiecare proiect bun?

Un proiect are sens dacă îndeplinește două criterii. În primul rând, elevii trebuie să perceapă proiectul dintr-o perspectivă personală, ca pe o sarcină importantă și pe care doresc să o facă bine. În al doilea rând, un proiect semnificativ îndeplinește un scop educațional.

Cadrul calitativ al PBL

Cadrul calitativ al PBL oferă un punct de plecare esențial pentru educatori, elevi, părinți și membri ai comunității deoarece pentru acești actori ai educației este importantă măsura în care sălile de clasă și școlile pot deveni medii productive și inovatoare, pregătindu-i pe elevi pentru succes ca adulți. În același timp, cadrul calitativ al PBL și criteriile pe care le include nu sunt complete: alți factori, precum clasa și cultura școlară, materialele și practicile de înaltă calitate de instruire, timpul suficient pentru profesori de a învăța și planifica și politicile adaptabile pentru livrarea și evaluarea curriculumului sunt la fel de importante pentru eficiența PBL. De asemenea, este imperativă adoptarea ideii că toți elevii pot învăța și că aceștia ar trebui să aibă un cuvânt de spus în educația proprie. Cadrul calitativ al PBL conține șase criterii:

- **Provocarea și realizarea intelectuală:** elevii învață profund, gândesc critic și depun eforturi pentru a atinge excelența.
- **Autenticitate:** elevii lucrează la proiecte care sunt semnificative și relevante pen-



tru cultura, viața și viitorul lor.

- **Produs public:** produsele realizate de elevi de produs sunt expuse public, discutate și analizate.
- **Colaborare:** elevii colaborează cu alți elevi în persoană sau online și / sau primesc îndrumări din partea mentorilor și experților adulți.
- **Managementul proiectelor:** elevii utilizează un proces de management al proiectelor, care le permite să progreseze cu eficiență de la inițierea proiectului până la finalizarea acestuia.
- **Reflecție:** elevii reflectează asupra muncii lor și asupra învățării pe tot parcursul proiectului.

Învățarea pe bază de proiecte de înaltă calitate poate avea un efect transformator asupra elevilor deoarece reprezintă un amestec complex de opțiuni și responsabilități, concepte cognitive și activități practice, într-un mediu educațional colaborativ autentic, angajându-i în învățare profundă și durabilă. Aceste proiecte dezvoltă, abilități fundamentale care îi pregătesc pe elevi pentru lumea adulților și pentru locul de muncă, creează tineri încrezători, dispuși și pregătiți să facă față provocărilor.

Bibliografie:

http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01/Seven_Essentials_for_Project-Based_Learning.aspx

<https://elearningindustry.com/project-based-learning-better-traditional-classroom>

<https://hqpbl.org/wp-content/>

[uploads/2018/03/rameworkorHQPBL.pdf](https://hqpbl.org/wp-content/uploads/2018/03/rameworkorHQPBL.pdf)

<https://hqpbl.org/wp-content/uploads/2018/04/Defining-High-Quality-PBL-A-Look-at-the-Research-.pdf>

https://www.bie.org/about/what_pbl

<https://www.teachthought.com/project-based-learning/11-tools-for-better-project-based-learning/>

[https://www.teachthought.com/project-based-learning/a-better-list-of-ideas-for-project-based-learning \(50 Smart Ideas For Project-Based Learning:\)](https://www.teachthought.com/project-based-learning/a-better-list-of-ideas-for-project-based-learning-50-Smart-Ideas-For-Project-Based-Learning/)

www.friEdTechnology.com (Amy Mayer, @friEdTechnology, The Original WOW! Academy)

Resurse de învățare bazate pe proiecte:
<https://www.teachthought.com/project-based-learning/13-timeless-project-based-learning-resources/>



Învățarea prin cooperare

Prof. Irina Prodan

Inspector școlar pentru limbi moderne

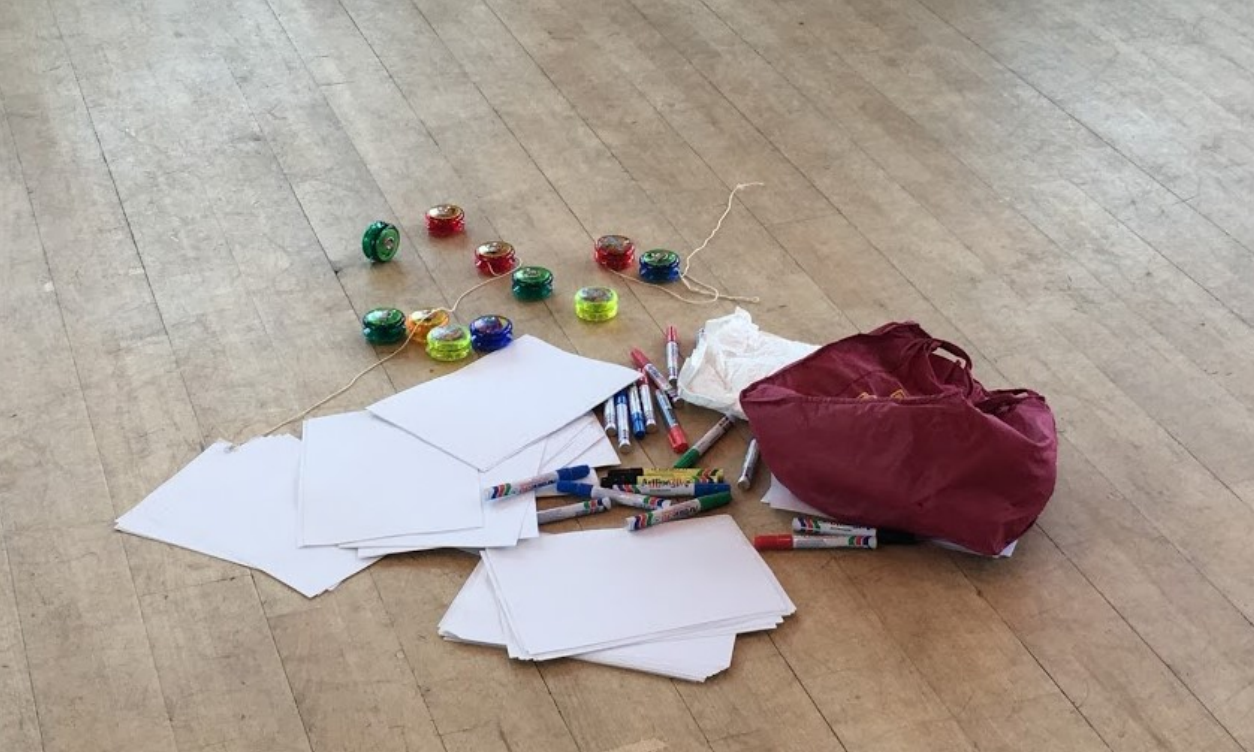
Inspectoratul Școlar Județean Iași

Cum învățăm?

Vă propun un exercițiu de imaginație. Să presupunem că cineva vă pune în mână un obiect pe care îl vedeți pentru prima dată și vă cere să îi demonstrați funcționalitatea fără nicio instrucțiune prealabilă. Încercați să empatizați cu acest „eu” ipotetic. Cum vă simțiți? Veți încerca, probabil, să îi deslușiți mecanismul studiindu-i piesele, una câte una, în încercarea de a înțelege cum conlucrează acestea și cum se pun împreună în slujba unui scop. Triumf sau eșec. Oricare ar fi rezultatul, vi se cere, mai departe, să plasați obiectul în rama unei noi manevre pentru ca acesta să intre într-un alt rol, ce îi neagă, sau, dimpotrivă, îi completează funcția inițială. Ce efect are asupra dumneavoastră acest apel la creativitate? Este o provocare sau o reînviare în starea de neputință?

Acum, adăugați în tabloul acestei simulări mentale semeni ce se regăsesc într-o situație similară. Poate unii dintre ei au reușit cu ușurință să pună mecanismul obiectului inedit în mișcare. Față de aceștia, vi se cere să vă așezați într-o ierarhie a expertizei, pornind de cel ce crede că a pătruns misterul obiectului și îl stăpânește în toate detaliile utilității sale, până la cel ce crede că nu l-a înțeles deloc. În continuare, aveți opțiunea de a vă grupa, novici și experți, pentru a învăța unii de la ceilalți și de a demonstra, apoi, cât mai artistic, în fața celorlate grupuri, care vor susține prin aplauze, măiestria dobândită în acest tandem. Vă simțiți mai încrezători și mai relaxați? Cum credeți că este atmosfera?

Voi transla, acum, acest cadru imaginar în cadrul concret al cursului **The Teacher as a Change Agent**, o experiență de formare la care am luat parte în luna octombrie a



acestui an la Oslo, în Norvegia. Obiectul misterios, provocator de sentimente contradictorii și vehicul al învățării este un banal yoyo, mobil al următoarei teme de reflecție: *care este diferența dintre a învăța singur, prin descoperire, din propriile greșeli și a învăța prin cooperare?*

Ce presupune, mai întâi de toate, învățarea prin cooperare și ce impact are aceasta asupra educației elevilor noștri? Potrivit unui studiu publicat de Barbara Leigh Smith și Jean T. MacGregor, acest proces este fundamentat pe o serie de premise legate de învățare și de cei care învață. Mai întâi de toate, **învățarea este un proces activ și constructiv**. Pentru a putea învăța noi informații, idei și deprinderi, elevii noștri trebuie să lucreze în mod activ cu acestea pentru atingerea unui scop. Acest material nou trebuie dus în contextul a ceea ce ei știu deja sau trebuie folosit pentru a reorganiza ceea ce credeau că știu. În situațiile de învățare prin cooperare, elevii noștri nu acumulează pur și simplu informații și idei noi, ci

crează ceva nou cu acestea. Această procesare intelectuală – construirea sensului sau crearea a ceva nou – este vitală pentru învățare.

În al doilea rând, **învățarea este în mare măsură dependentă de contextul în care are loc**. Activitățile de învățare prin cooperare le propun elevilor sarcini de lucru sau întrebări provocatoare. În loc să înceapă de la informații și idei care sunt, ulterior, aplicate, activitățile de învățare prin colaborare debutează adesea cu probleme pentru a căror rezolvare elevii trebuie să adune informații și idei pertinente. Astfel, în loc să își asume rolul de observatori detașați ai întrebărilor și răspunsurilor, ori ai problemelor și soluțiilor, elevii devin practicieni activi ai acestora.

În al treilea rând, **elevii au personalități diferite**, determinate de mediul în care au crescut, de experiențe, aspirații și de stiluri de învățare diferite, astfel încât, ca profesori, nu putem încadra nevoile de învățare ale acestora într-un pat procustian. Când elevii

lucrează împreună, profesorii primesc feedback imediat asupra modului în care se învață, dar și în ceea ce privește experiențele și ideile pe care elevii le angajează în rezolvarea sarcinilor de lucru. Perspectivele diverse ce stau la baza învățării prin cooperare sunt revelatoare nu doar pentru profesori, ci și pentru elevi.

Nu în ultimul rând, **învățarea prin cooperare este un act social** deoarece îi invită pe elevi să discute, iar pe parcursul acestor conversații are loc învățarea. Învățarea prin cooperare determină sinerghiile intelectuale în încercarea de a rezolva o problemă, precum și stimularea socială prin angajarea într-un scop comun. Explorarea în tandem, construirea de sensuri și feedback-ul permanent conduc la învățare reală și profundă.

Cât de puțin este suficient?

Aceasta este, probabil, întrebarea ce ar trebui să fundamenteze orice demers educațional.

Învățarea prin cooperare presupune ca profesorul să își asume, inerent, rolul de facilitator al învățării. Această ipostază nu se delimitează întru totul, însă, de furnizarea cunoștințelor. Însă cât le oferim elevilor noștri pentru a le stimula motivația, implicarea și curiozitatea de a învăța, pentru a-i invita să exploreze, pentru a-i transforma în participanți activi în procesul cunoașterii? Într-un sistem educațional ce încă plasează în mod pronunțat profesorul în centrul învățării, în care elevii adesea își asumă rolul pasiv al receptorului de cunoștințe, în care succesul școlar încă se măsoară în cantitate de informație asimilată și corect redată,

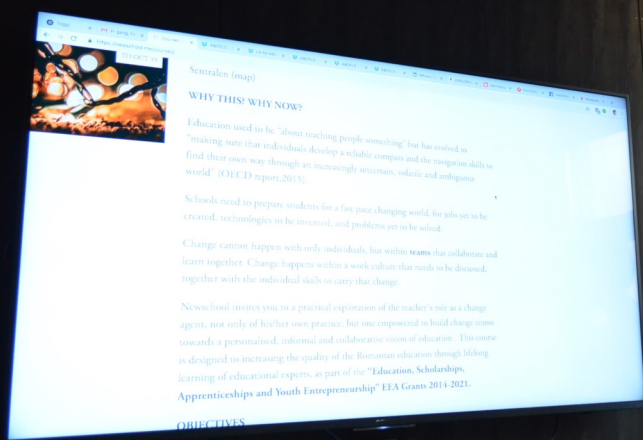
trebuie să avem în vedere că dincolo de porțile școlii, lumea reală li se va prezenta elevilor noștri ca o multitudine de provocări cărora trebuie să le găsească soluții optime. Pentru aceasta, vor trebui să identifice singuri sursele de informare și, de asemenea, vor trebui să știe cum să lucreze eficient în echipe care învață împreună. Și pentru a ilustra cât de puțin suntem încă pregătiți să facem acest lucru, voi aduce în prim-plan o altă experiență a cursului *The Teacher as a Change Agent*.

Provocările învățării prin cooperare

Din nou, vă lansez o invitație în spațiul imaginației. De data aceasta, provocarea este să construiți o structură din piese de Lego, într-o echipă în care nu aveți voie să comunicați verbal și în care fiecare membru a primit o instrucțiune știută doar de acesta. Cum vă coordonați? În ce repere așezați colaborarea?

Readusă în concretul întâmplării propuse de curs, structura a eșuat în ambele echipe constituite deoarece, în încercarea individuală de a-și duce instrucțiunea la bun sfârșit, niciunul dintre membrii echipelor nu a mai ținut cont de sarcinile și de nevoile celorlalți. Prin urmare, cel ce avea sarcina de a așeza piese de Lego doar în primele trei rânduri ale suportului elimina orice intervenție din partea celor care aveau instrucțiuni ce vizau aceeași zonă pentru a-și așeza piesele. Și astfel, exercițiul s-a transformat într-un cadru de mut și reciproc sabotaj ce a rezultat, inevitabil, în haos, frustrare și eșec.

Îmbrăcată în cinci sfaturi conturate prin reflecție de grup, lecția despre învățarea prin cooperare oferită de exercițiul LEGO a



fost următoarea:

1. Rolurile din interiorul grupurilor trebuie stabilite cu acuratețe;
2. În interiorul grupurilor trebuie stabilite reguli;
3. Grupurile trebuie să se asigure că există o viziune de ansamblu asupra sarcinii de lucru;
4. Este necesară stabilirea unui plan de acțiune;
5. Toți membrii grupului trebuie să aibă oportunitatea de a-și exprima punctul de vedere.

Angajarea elevilor în învățarea prin cooperare pe baza modelului *Forming – Storming – Norming – Performing*

Premisa de la care pornește acest model de constituire a echipelor care învață împreună este că nu ne putem aștepta ca acestea să funcționeze bine de la bun

început. Propus de psihologul Bruce Tuckman în 1965, modelul descrie etapele pe care echipele le parcurg în drumul spre performanță.

Forming

În această etapă, cei mai mulți membri ai echipei sunt pozitivi și politicoși. O parte sunt încercați de anxietate deoarece nu au înțeles încă natura sarcinii de lucru pe care o are de îndeplinit echipa. Alții sunt pur și simplu încântați de provocarea ce li se deschide. Profesorul, ca lider al grupului, se află în centrul activității în această etapă, având în vedere că rolurile și responsabilitățile membrilor echipei nu sunt încă clare.

Storming

În această etapă, membrii echipei vor încerca să testeze limitele stabilite în faza inițială a echipei și aici este punctul în care

cele mai multe grupuri eşuează. Etapa de storming debutează atunci când există un conflict între stilurile de lucru ale diferiților membri ai echipei. Oamenii pot lucra în moduri diferite pentru a atinge diverse scopuri, însă dacă stilurile de lucru creează probleme, în interiorul echipei se naște un sentiment de frustrare.

Etapa de storming poate rezulta și din încercarea membrilor echipei de a contesta autoritatea liderului. De asemenea, aceasta se poate produce atunci când membrii echipei nu primesc instrucțiuni clare, iar sarcinile de lucru asumate de unii pot deveni copleșitoare, ori când abordarea liderului produce o stare de disconfort. Este, totodată, etapa în care unii membri ai echipei pot pune la îndoială scopul echipei și pot refuza să își asume sarcinile de lucru, iar alții se pot simți stresați, mai ales dacă simt că nu sunt sprijiniți sau dacă nu au stabilit relații de colaborare cu ceilalți membri.

Norming

Gradual, echipa se mută în etapa de norming, în care membrii încep să își rezolve diferențele, să aprecieze punctele tari ale colegilor și să respecte autoritatea liderului / facilitatorului învățării. Acum, când membrii echipei se cunosc mai bine, pot socializa, se ajută reciproc și oferă feedback constructiv. Se dezvoltă, în interiorul acestui grup, un atașament mai puternic față de scop și devine vizibil progresul realizat spre îndeplinirea acestuia.

Etapele de storming și norming se pot suprapune deoarece, pe măsură ce apar sarcini de lucru noi, echipa se poate reîntoarce la comportamentul din faza de storming.

Performing

Echipa ajunge în această etapă când efortul comun conduce, fără conflicte, la atingerea scopului pentru care aceasta a fost constituită.

Rolul liderului poate fi delegat, iar acesta se poate concentra pe dezvoltarea membrilor echipei.

Concluzie

Experiențele descrise în articolul de față s-au subsumat etapei de „creare a cadrului” cursului **The Teacher as a Change Agent**, conturată în prima zi de formare. Dincolo de abordarea ludică, lecția învățării prin cooperare, conturată prin modelul Forming-Storming-Norming-Performing, a subliniat importanța acesteia în formarea elevilor pentru o lume dinamică, pentru tehnologii ce nu au fost încă create și, totodată, pentru rezolvarea unor probleme ce încă nu există.

Bibliografie

- Leig Smith, Barbara, MacGregor Jean T., *What is Collaborative Learning?*, Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education, <https://www.evergreen.edu/sites/default/files/facultydevelopment/docs/WhatisCollaborativeLearning.pdf>
- *Forming, Storming, Norming, and Performing – Understanding the Stages of Team Formation*, https://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_86.htm



Material realizat cu sprijinul financiar al Mecanismului Financiar al SEE 2014 – 2021. Conținutul acestuia (text, fotografii, video) nu reflectă opinia oficială a Operatorului de Program, a Punctului Național de Contact sau a Oficiului Mecanismului Financiar. Informațiile și opiniile exprimate reprezintă responsabilitatea exclusivă a autorului/autorilor.