Educație cu stare de bine

După o rețetă româno-daneză

Acest ghid a fost realizat în cadrul Proiectului RODAWELL - Centrul Româno-Danez pentru Starea de Bine a Copiilor, proiect finanțat de Fundația Velux și implementat de Universitatea din București, prin Facultatea de Psihologie și Științele Educației, în parteneriat cu VIA University College din Danemarca. Opiniile exprimate în această publicație reflectă poziția autorilor și nu reprezintă neapărat punctul de vedere al instituției finanțatoare.

Reproducerea sau utilizarea acestui ghid în scopuri educaționale și de formare este permisă doar cu precizarea sursei. Puteți cita ghidul astfel:

Nedelcu, A., Ulrich Hygum, C., Ciolan, L., Țibu, F. (2018). Educație cu stare de bine. După o rețetă româno-daneză. Ghid Rodawell, București.

ISBN 978-973-0-28529-1

Layout/ilustrație: Cătălin Popa

Redactori: Sofia Dobra, Elena Ungureanu, Miruna-Luana Miulescu

RODAWELL
Centrul Româno-Danez pentru Starea de Bine a Copiilor

Coordonatori
Anca Nedelcu, Cătălina Ulrich Hygum, Lucian Ciolan, Florin Țibu

Educație cu stare de bine

După o rețetă româno-daneză

București
2018

THE VELUX FOUNDATIONS
VILLUM FONDEN VELUX FONDEN

Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Universitatea din București

Bring ideas to life
VIA University College

Cuprins

7 În loc de introducere
Anca Nedelcu, Cătălina Ulrich Hygum, Lucian Ciolan

15 Ziua mea de școală
Anca Nedelcu și Cătălina Ulrich Hygum

41 Abordarea daneză
Annete Boye Koch

49 Pedagogia mediului de învățare. Despre școala primitoare și „al treilea profesor”
Anca Nedelcu

61 Clasa ca o mică societate: copii invizibili, cu altfel de minte sau cultură
Anca Nedelcu

71 Cum ajung la școală?
Cătălina Ulrich Hygum

87 Ne întâlnim cu copiii la jumătate de drum?
Jan Jaap Rothuizen

97 Dificultățile emoționale și comportamentale ale copiilor și implicațiile acestora pentru educație
Florin Țibu

107 Perspectiva copilului
Anette Boye Koch

117 Emoții și învățare în școală
Cătălina Ulrich Hygum

129 Importanța relației părinte-copil în context educațional
Florin Țibu

139 Interacțiuni, relații și grupuri
Cătălina Ulrich Hygum

153 Școala pentru toți și pentru fiecare; dreptul egal de a fi tratat „inegal”
Anca Nedelcu

163 Toți diferiți, toți digitali: elevul de astăzi și lumea sa electronică
Anca Nedelcu

173 Meseria de elev
Cătălina Ulrich Hygum,

183 Multiple perspective privind predarea incluzivă
Mette Molbæk

191 Designul experiențelor autentice de învățare
Lucian Ciolan

203 Elevul responsabil și autonom: o realitate, un ideal?
Anca Nedelcu

215 Evaluarea formativă și feedbackul
Lucian Ciolan și Mihaela Stîngu

225 Managementul conflictelor în școală. Medierea de la egal la egal
Mihaela Stîngu

235 Educația outdoor – procese și activități de învățare și participare
Karen Møller-Jensen

În loc de introducere

de Anca Nedelcu, Cătălina Ulrich Hygum, Lucian Ciolan

Un concept: starea de bine

Școlile există, pentru că există copii. Întreaga structură construită într-o instituție școlară este menită să producă dezvoltare în rândul elevilor, să-i ajute să-și împlinească potențialul. Acest lucru nu înseamnă doar parcurgerea unor conținuturi stabilite de programe, nu înseamnă doar evaluări sau rezolvări de sarcini, ci presupune un întreg ansamblu de relații și de contexte construite în jurul celor care învață. Această realitate conduce în mod direct la necesitatea asigurării unei stări de bine în școală, în rândul elevilor și al profesorilor.

Ce înseamnă starea de bine (well-being) în educație? În mod evident, vorbim de un concept care nu este ușor de definit sau de operaționalizat. Bunăstarea elevilor (sau starea lor de bine) reprezintă un construct complex, multidimensional, care se referă la calitatea vieții școlare. Ca atare, ideea de stare de bine a elevilor încorporează dimensiuni psihologice, fizice și sociale, incluzând date obiective și subiective ale vieții acestora. Detaliind, putem spune că acest concept adună elemente ce țin, printre multe altele, de dezvoltarea psihologică și emoțională a copiilor (identitate și încredere, autogestionare, inițiativă, rezistență), de comportamentul social (empatie, grijă și respect față de sine și de alteritate, implicare civică), de relaționare (prietenie, echitate, atitudini prosociale, respect) sau de capacitatea mediului de învățare de a fi prietenos, suportiv, de a promova colaborarea, diversitatea sau disponibilitatea pentru dezvoltare. Toate aceste direcții și multe altele sunt fundamentale pentru a-l susține pe elev să învețe, să aibă succes în învățare, să devină o persoană competentă și capabilă să participe activ la viața școlară și, ulterior, la cea a societății.

Un proiect și o sugestie de intervenție: modelul Rodawell

Pentru că am înțeles și am valorizat acest concept de stare de bine în școală și grădiniță, pentru că am fost convinși de necesitatea promovării acestei abordări, am inițiat un proiect de intervenție și dezvoltare. E vorba despre Rodawell – Centrul Româno-Danez pentru Starea de Bine a Copiilor – derulat de Facultatea de Psihologie și Științele Educației din cadrul Universității din București și VIA University College

din Danemarca. Rodawell a avut o durată de trei ani și a fost susținut de Ministerul Educației și de Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP).

Misiunea proiectului a fost aceea de a crește gradul de incluziune și generarea de performanță în învățare prin crearea și promovarea unui model de educație ce pune accentul pe dimensiunea de stare de bine psihologică (wellbeing) în grădinițe și în școli. Expertiza și practicile Rodawell au fost direcționate preponderent către școli cu un număr mare de copii (în raport cu media de la nivelul rețelei școlare), vulnerabili în fața unor situații de risc precum: cerințe educaționale speciale, sărăcie, migrația părinților, neglijență, abuz sau probleme de sănătate.

Viziunea de la care am pornit este încrederea că fiecare copil poate și trebuie să fie susținut în procesul de învățare și dezvoltare. Credem că fiecare elev se poate dezvolta adecvat, dacă este văzut ca o persoană autonomă, dacă beneficiază de un context favorabil dezvoltării unor relații de calitate cu profesorii și colegii, este tratat echitabil, dacă toate elementele mediului școlar îi potențează creșterea. În fond, toate acestea au fost și pilonii de bază ai intervenției avute în școlile selectate în proiect, direcțiile principale ale modelului Rodawell: autonomie, mediu de învățare, interacțiuni, incluziune.

autonomie

mediu de învățare

interacțiune

incluziune

O cercetare

În paralel cu intervenția educațională, derulăm un studiu longitudinal prin care urmărim evoluția socio-emoțională a 448 de copii din școli și grădinițe.

O carte

Cartea aceasta nu este ca oricare altă carte de pedagogie, chiar dacă este scrisă de profesori de la departamentul de profil din cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației. Nu veți găsi între paginile ei teorii greu accesibile, concepte dificile, scrise doar pentru plăcerea de a demonstra că le știm.

Volumul acesta vrea să fie diferit, prietenos cu cititorul – cel mai probabil cadru didactic – ușor de citit. Și, mai ales, cartea aceasta este altfel, pentru că în primul său capitol, după introducere, se aude vocea unui copil, care ne poartă prin povestea unei zile de școală. Este un copil fără nume, căci reprezintă, simbolic, chipul miilor de elevi din grădinițele și școlile sistemului nostru de învățământ. Credem că este un început bun pentru o carte despre starea de bine în școală și grădiniță. Chiar dacă eroul nostru este unul imaginar, sperăm să incite, prin gândurile pe care le adună pe parcursul unei zile de școală, la reflecție, la (auto)analiză. Ca să fie și mai ușor, povestea școlarului nostru este însoțită de întrebări care direcționează abordarea și focalizează și mai bine eforturile reflexive ale celor preocupați de promovarea unor schimbări benefice în școli.

Și pentru ca povestea să aibă și mai mult sens, celelalte 19 capitole ale cărții reprezintă o aprofundare pedagogică a unor dileme, întrebări, comentarii incluse în monologul băiețelului. Cum ne purtăm cu un coleg timid, cum ne stăpânim emoțiile, se întreabă copilul, cum gestionăm momentul în care cineva a trișat la fotbal la ora de educație fizică și ne-am certat, cum ne descurcăm în labirintul școlii? Astfel de întrebări reprezintă puncte de plecare pentru abordări pedagogice mai largi care să susțină profesorii în demersurile lor didactice și pedagogice.

Aceste mici sinteze psiho-pedagogice sunt prezentate în următoarele capitole:

Ziua mea de școală
Abordarea daneză
Pedagogia mediului de învățare. Despre școala primitoare și „al treilea profesor”

Clasa ca o mică societate: copii invizibili, cu altfel de minte sau cultură
Cum ajung la școală?
Ne întâlnim cu copiii la jumătate de drum?
Dificultățile emoționale și comportamentale ale copiilor și implicațiile acestora pentru educație
Perspectiva copilului
Emoții și învățare în școală
Importanța relației părinte-copil în context educațional
Interacțiuni, relații și grupuri
Școala pentru toți și pentru fiecare; dreptul egal de a fi tratat „inegal”
Toți diferiți, toți digitali: elevul de astăzi și lumea sa electronică
Meseria de elev
Multiple perspective privind predarea incluzivă
Designul experiențelor autentice de învățare
Elevul responsabil și autonom: o realitate, un ideal?
Evaluarea formativă și feedbackul
Managementul conflictelor în școală. Medierea de la egal la egal
Educația outdoor – procese și activități de învățare și participare

Numărul acestor capitole ar fi putut să fie mai mare, pe măsura multitudinii și complexității dintr-o școală, însă contribuțiile autorilor au rolul de a fi doar un început ce trebuie să fie continuat în fiecare clasă. Este important ca povestea să meargă mai departe, pentru că și mâine este o nouă zi de școală!

Puteți găsi pe site-ul proiectului resurse utile pentru activitățile la clasă (exerciții didactice, articole, formatul electronic al cărții), dar și un instrument de evaluare a stării de bine în școala sau clasa/grupa în care vă desfășurați activitatea didactică. Toate acestea pot fi accesate pe adresa https://rodawell.fpse.unibuc.ro/, la secțiunea Resurse.

O echipă

Ideile bune nu s-ar transforma în proiecte fără oamenii motivați de valori și idealuri comune. Echipa proiectului Rodawell este la fel de specială precum proiectul.

Echipa este formată din reprezentanții Facultății de Psihologie și Științele Educației a Universității din București: prof. univ. dr. Lucian Ciolan (managerul proiectului, România), prof. univ. dr. Anca Nedelcu, prof. univ. dr. Cătălina Ulrich Hygum, lect. univ. dr. Mihaela Stîngu, lect. univ. dr. Elena Marin, lect. univ. dr. Simona Iftimescu, lect. univ. dr. Dragoș Iordache, asist. univ. drd. Elena Ungureanu, asis. univ. drd. Miruna Miulescu și lect. univ. dr. Cristina Tripon (Universitatea Politehnica București, Departamentul de Formare a Profesorilor). De asemenea, dr. Florin Țibu, cercetător, Laura Ciuperceanu, Remus Ghiuzeli, Andreea Sava.

Pe de altă parte, proiectul nu ar fi fost posibil fără contribuțiile colegilor danezi, de la VIA University College din Danemarca: Jesper Marius Als (managerul proiectului, Danemarca), Allan Otto Wagner, dr. Carmen Rotaru, Sidse Hølvig Mikkelsen, Nadia Møller Christiansen, Nanna Skaarup, Kathrine Degn, conf. univ. dr. Anette Boye Koch.

Dintre membrii echipei proiectului care au făcut posibilă implementarea activităților în școli, la firul ierbii, sunt coordonatorii, directorii și directoarele instituțiilor școlare și inspectorii școlari din Municipiul București, sectorul 1 și 5.

Cei care au contribuit la coordonarea și implementarea proiectului în școlile din București, la nivelul inspectoratelor școlare sunt:

- Sectorul 1: dr. Georgeta Iordache, inspector școlar pentru învățământ preșcolar; dr. Roxana Maria Gavrilă, inspector școlar pentru învățământ primar;
- Sectorul 5: prof. Florentina Cristea, inspector școlar pentru învățământ primar; prof. Maria Carmen Breazu, inspector școlar pentru învățământul preșcolar.

Și, de asemenea, coordonatorii proiectului din instituțiile școlare (directori și directoare):

- Sectorul 5: prof. Dorin Zăpadă, prof. dr. Sofia Dobra, Școala Gimnazială Nr. 131; prof. Gheorghița Marin, Grădinița Nr. 244; prof. Magdalena Ichim, Grădinița Nr. 54; prof. Steliana Petcu, Școala Gimnazială „Luceafărul";
- Sector 1: prof. Nicoleta Fediuc, Școala Gimnazială Nr. 13; prof. Luisa Drăgoi, Grădinița Nr. 97, prof. Reluța Nicu, Școala Gimnazială „Nicolae Grigorescu".

Mulțumiri

Proiectul Rodawell a fost, în fond, despre și pentru copiii din școlile și grădinițele participante în proiect. Suntem recunoscători celor peste 400 de părinți care au participat la studiul Rodawell și au susținut, astfel, un demers științific în domeniul științelor educației din România.

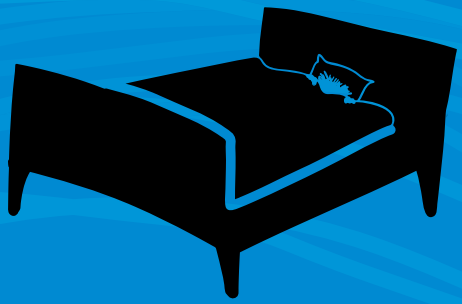
Mulțumim Fundației Velux din Danemarca pentru finanțarea unui proiect care a făcut posibilă explorarea și aplicarea conceptului de stare de bine în școlile vizate.

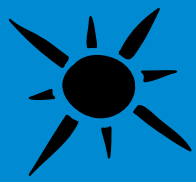
Am apreciat sprijinul oferit de către Inspectoratul Școlar al Municipiului București, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) și Ministerul Educației Naționale (MEN).

Nu în ultimul rând, am considerat valoroasă implicarea cadrelor didactice în realizarea activităților din școlile și grădinițele din proiect, în București, în Focșani și în Buzău. Fără efortul și dedicarea acestora, finalitățile proiectului Rodawell nu s-ar fi împlinit.

Ziua mea de școală

de Anca Nedelcu și Cătălina Ulrich Hygum,
Universitatea din București





De acasă... în clasă

„E dimineață, e soare, o zi superbă!”. Așa spune mama, fiindcă eu nu reușesc încă să văd bine din cauza somnului. Probabil că așa e, mama are întotdeauna dreptate. Și mai spune ceva, mereu același lucru, mereu pe același ton: „trebuie să ne grăbim, să ne mișcăm repede, vom întârzia!”. Din tărâmul viselor ajungem parcă direct în țara lui *Haide*. „Hai, repede, haide, haide!...” Se aude peste tot în casă. Și începe iureșul spălatului, mâncatului, îmbrăcatului. Pachet pentru școală, apă, cărți, caiete, ceai, șireturi, auxiliare, pantofi, penar – „Unde e penarul?” – pată neașteptată pe bluza de la uniformă. Schimb-o! Cereale, șapcă, nasturi, haide, haide, haide...

Plecăm, în sfârșit. Liza, sora mea, e mai somnoroasă decât mine (de multe ori chiar am senzația că reușește o performanță extraordinară: să meargă dormind). Pe ea o lăsăm prima, la grădiniță. Apoi, mama

pleacă spre serviciu și eu, spre școală. Merg neînsoțit, sunt mândru de asta. Bine, acum recunosc că pe drum vorbesc cu mama pe mobil, îi place să știe dacă am trecut strada, dacă am ajuns. Și mie îmi place să vorbesc cu mama pe drum. Deși îmi place și să ascult muzică la căști. E tare mobilul ăsta! Pot să ascult tot ce vreau. Dacă mi se termină bateria la mobil, intru în panică. E mai rău decât orice!...

Întrebări de reflecție

- Cum este organizată pregătirea de dimineață și plecarea către școală?
- Sunt copiii autonomi?
- Sunt responsabili de propria lor pregătire pentru școală?

Am ajuns la școală, școala mea. Știu drumul singur, îmi recunosc școala de departe. Când eram mai mic, nu știam să citesc ce scria la intrare și nu exista niciun desen care să mă ghideze. Mergeam pe încredere. Clădirea seamănă a școală, oricum... E frumoasă... ca o școală. Acum e chiar mai arătoasă decât înainte, pentru că a fost revopsită și aranjată ca pentru concursul de școli frumoase. E chiar o școală minunată. Păcat că nu are și teren sau sală de sport. Sunt mare sportiv, aș folosi terenul ăsta cu mare drag.

Întrebări de reflecție

- Sunt afișate vizibil elementele de identitate vizuală a școlii?
- Există o siglă afișată vizibil?
- Este aspectul exterior al clădirii/curții/terenului de sport satisfăcător?

Vin pe jos de acasă la școală, nu stau prea departe. Mi-ar plăcea să vin cu bicicleta sau cu trotineta. Dar nu am unde să le las când sunt la ore. Dacă ar exista un loc de parcare pentru biciclete, ar fi bine... Mama zice că oricum e periculos cu bicicleta, că sunt mașini multe. Deci, e bine și așa, pe jos.

Îmi place să vin mai devreme la școală. Dacă vin târziu, nu e bine. Avem o singură poartă de intrare în curtea școlii și e mare aglomerație acolo. Copii, bunici, părinți, umbrele, ghiozdane... Ai toate șansele să ajungi în clasă cu mult după ce se sună. Uneori, ne mai ajută domnul gardian, mai oprește părinții și ne face loc nouă, elevilor, să trecem. Noi nu suntem așa de puternici!

La intrarea în clădirea școlii e cam tot așa. Îmbulzeală. De multe ori mi se înțepenește

cochilia asta de ghiozdan în ușă. Pentru profesori e mai ușor, ei au o intrare separată în școală. Acolo e tare frumos. O ușă largă și plante cu flori. Au și covor. Vreau și eu să ajung profesor să intru pe ușa aia! Tot așa, avem și o scară a elevilor și una a profesorilor. Nu știu cum e pe scara profesorilor, nu am avut curajul să trec pe acolo. Deși mi-ar plăcea tare mult, fiindcă acolo, pe pereții acelei scări, sunt afișate desenele noastre luate la expoziție. Am și eu un desen acolo, unul minunat și aș fi vrut să îl văd cum strălucește pe perete. Da, strălucește, am spus deja că e un desen deosebit, cred că cel mai frumos din toată expoziția. Desenul ăsta mi-a adus atâta fericire!

Întrebări de reflecție

- Cum se face accesul elevilor și părinților în școală (există o legitimație de elev, un permis pentru vizitatori)? Există firmă de pază implicată în gestionarea intrărilor în școală?
- Există o intrare a profesorilor și o intrare a elevilor în școală?
- Căile de acces în școală sunt corelate cu fluxurile de elevi?
- Sunt spațiile școlare localizate adecvat prin semnalizarea lor corespunzătoare?

Când ajung în curtea școlii, fac slalom printre cutiile de lapte aruncate de cei de a VIII-a. Se joacă fotbal cu ele. Nu le place laptele, e clar. Mie îmi place. Oricum, și pe mine mă distrează să sar cu picioarele pe cutiile sparte. Ne-am făcut un joc al nostru din asta. Dacă tot nu prea ai ce să faci în curtea școlii... Mi-ar plăcea să avem un perete de escaladă, o masă de lucru afară, la umbră. Știu că visez... Puteți să-mi spuneți naivul dintr-a IV-a. Și doamna îmi spune că visez cu ochii deschiși.

Totuși, uneori visele devin realitate. Am înțeles că, în curând, vom face o grădină de flori și de legume în curte. Asta mă bucură foarte tare! E chiar minunat, nu? Am strâns deja niște semințe de la niște roșii de la bunici, le-am uscat și aștept să le pun în grădina școlii. Chiar m-am pregătit pentru evenimentul ăsta. Știu. Sper să se facă grădina asta! Și să se facă anul ăsta, când am chef de grădinărit... dacă mă fac mai mare poate îmi trece cheful.

Și... mai vreau ceva. Vreau să fie un an cu soare mult, mult! Pentru plante, să crească. Și pentru noi că, dacă plouă, sigur nu ne lasă să ieșim să lucrăm în grădină! Sunt sigur! Când am fost la creșă, ne lăsau afară și pe ploaie, aveam chiar haine antiudătură

și cizme de cauciuc. Ziceau că nu există vreme proastă, doar haine nepotrivite. Bine, mă rog, era o creșă specială, eram crescuți ca niște copii din Danemarca... Și școala la care sunt acum e specială, dar... altfel. O iubesc, oricum.

Anul trecut, am făcut cu doamna un proiect în care am observat cum cresc plantele, fiecare la el acasă. Le-am măsurat, am făcut fotografii, am scris despre ele, am făcut socoteli, comparând ceea ce au observat colegii mei. Doamna a spus că putem face asta și împreună, la școală. Dacă o să creștem legume, după ce le studiem ca „oamenii de știință", putem să facem și o salată pe care chiar o mâncăm. Vlad, care este înnebunit după gătit, a spus că aduce mai multe rețete! Tare mi-aș dori să gătesc la școală!

Întrebări de reflecție

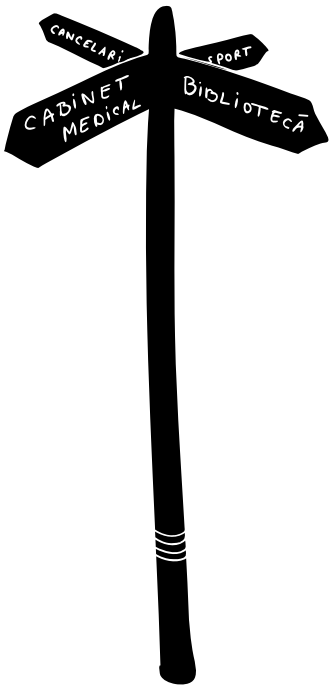
- Este curtea școlii împărțită pe zone de interes?
- Zonele outdoor reflectă interesele elevilor, pasiunile lor? Cât de des se desfășoară activități în aer liber, în curtea școlii sau în alte spații?
- Au copiii haine pentru activitățile outdoor?
- Activitățile promovează comportamente de protecție a mediului și dezvoltare durabilă?
- Cât de des aplicăm învățarea problematizată prin proiecte?
- De unde vin ideile de proiecte? Cine le inițiază? Cum se organizează procesul?
- Utilizează elevii o varietate de surse de informații?
- Sunt implicați invitați din afara școlii, părinți sau elevi de la alte clase?
- Sunt analizate cu elevii atât produsele, cât și procesul?
- Cum se asigură echilibrul dintre activitățile frontale, intervențiile expozitive și aplicațiile practice individuale sau de grup?

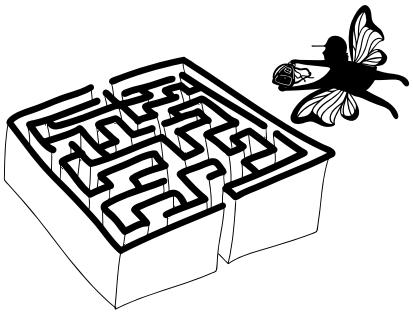
Tata spune că atunci când era la școală, juca mereu fotbal și baschet în curtea școlii, chiar și când era în vacanță. Și juca chiar și cu bunicul. Asta chiar era tare. Și mie mi-ar plăcea. Sunt chiar bun la baschet.

Întrebări de reflecție

- Pot elevii/părinții din proximitatea școlii să desfășoare activități în curtea școlii/ pe terenul de sport (de exemplu, meciuri de baschet, fotbal etc.)?

În clasă





Am ajuns în clasa noastră. E foarte, foarte mică clasa asta. Eu însă sunt norocos, stau pe rândul din mijloc. De ce e un noroc? Pot să ies ușor din bancă. Cei de pe rândul de la geam sau de la perete trebuie să-și deranjeze colegul de bancă când ies în față. Ei au banca lipită de perete, asta e! Și mai sunt și hainele de la cuier, aproape pe capul lor! Deci sunt norocos!

Și, da, mai sunt norocos și pentru că avem o clasă a noastră (bine, mai sunt și cei mari după-amiază, ne rup desenele de pe pereți, dar asta nu contează). Scrie pe ușă că e clasa noastră! Cei de la clasa pregătitoare nu au toți clase ca ale noaste! Unii copii învață în fosta bibliotecă. Sunt cam înghesuiți, dar poate că învață să citească mai ușor (simt miros de carte veche de citit!). Mama spune că asta se întâmplă cu școlile bune, vin copii de peste tot și nu mai au loc pentru ei. Asta înseamnă deci că și școala mea e bună! De la noi din clasă doar patru copii din 30 locuiesc în zonă, restul vin de departe. Și așa ne-am aglomerat.

Cel mai rău cu aglomerația din clasă era pentru Mihai, un coleg care a fost cu noi în clasă până anul trecut. Nu se putea mișca așa cum făceam noi toți ceilalți. Era într-un cărucior cu rotile. Avea o bancă destul de în față, lângă doamna. Într-a-devăr, chiar nu avea loc. Când doamna voia să deschidă dulapul, trebuia să-i mute banca. Era foarte greu. Acum, Mihai s-a mutat la altă școală. Îmi pare așa de rău că nu mai suntem colegi, eram chiar prieteni buni.

Tata spune că școala noastră e ca un labirint. Că nu găsește clasa noastră pentru că nu sunt indicatoare! Tata s-a obișnuit cu mersul cu mașina, vrea indicatoare și în școală! Deși nu cred că e chiar o idee rea, asta cu semnalizarea. Și eu am căutat odată cabinetul de muzică un sfert de oră, trebuia să ducem acolo niște instrumente folosite la serbare. Dacă desenau pe hol un pian și o săgeată, mă orientam mai ușor. Deci tata are dreptate!

Oricum ar fi, eu mă descurc în labirintul școlii... și îmi place să mă plimb prin școală, când am timp. Din păcate, atunci când suntem obraznici, doamna nu ne lasă să ieșim nici măcar pe hol. E o pedeapsă cam aspră, aș zice. Stăm în clasă și lucrăm

sau discutăm și îi auzim pe colegii de la alte clase care sunt pe hol. Da, recunosc, atunci sunt foarte invidios pe ei.

Întrebări de reflecție

- Sunt suficiente săli de clasă, pentru numărul elevilor?
- Sunt spațiile școlare utilizate în procesul didactic conform destinației lor și planificării întocmite la nivelului organizației școlare?
- Există varietate spațială, organizată pe centre de interes?
- Sunt spațiile școlare accesibile pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu dizabilități/nevoi speciale?
- Sunt pauzele elevilor respectate? Este durata pauzei suficient de mare pentru a permite relaxarea elevilor?
- Există pictograme de semnalizare a diferitelor spații școlare?

Așa cum ziceam, îmi place clasa mea. Este aranjată cochet (ăsta e un cuvânt pe care l-am învățat recent, îmi place mult să-l folosesc). Și e colorată! Bine, nu e foarte, foarte colorată. La sora mea, la grădiniță, e mult mai colorată. Mama spune că grupa ei arată ca o sorcovă (bine, ăsta e un secret, nu am voie să-i spun asta educatoarei). Zice că sunt prea multe planșe, unele peste altele, că e prea încărcat, că te doare capul când stai acolo. La noi în clasă nu te doare capul de la culori. Și nici de la alte lucruri de pe pereți. Pentru că multe dintre planșele din clasă sunt făcute de noi, copiii. Și nu poate să te doară capul de la ceva făcut de tine, nu?

Avem și cele mai frumoase desene cu ouă de Paște, de anul trecut. Anul ăsta putem face și iepurași, că doar suntem mai mari!

Mai sunt și alte imagini aduse de doamna. De exemplu, planșa cu ortogramele. Planșa asta cu ortogramele se uită la mine din clasa a II-a. *S-a* și *sa*, *l-a* și *la*, *s-au* și *sau*. La fel și tabla înmulțirii. E cam rușine să nu știi asta în clasa a IV-a! Dar se mai întâmplă. Mihnea câteodată se uită la planșă. Doamna care vine cu el la școală să-l ajute, uneori, îi arată planșa, apoi repetă cu el și îi spune că înmulțirea e doar o adunare repetată. Îmi aduc aminte cum mi-a zis vărul meu că el știa deja număratul din doi în doi sau din trei în trei, pentru că sărea treptele. Îți dai seama! El chiar știa asta înainte să învețe la școală. I-am spus și eu, când el se dădea mare, că și eu știam împărțirea de acasă! Am

repetat-o eu cât am repetat-o, dar știam deja că dacă avem 15 pokemoni și dacă vrem să-i împărțim la trei copii, atunci o să primească fiecare câte cinci. Sau dacă suntem mai mulți, dacă suntem cinci, atunci fiecare are doar trei pokemoni. Asta e. Nu te supăra, frate! Așa e regula. Fiecare are același număr.

Tot vărul meu mi-a povestit că, atunci când s-a născut verișoară-mea, adică soră-sa, învățătoarea i-a zis să le povestească și colegilor lui. A povestit și i-au cerut și o fotografie cu bebelușa, pe care au pus-o la panoul unde afișează aproape în fiecare zi câte ceva nou. Fiecare zi aduce ceva nou, nu? Eu mă gândeam: ei, ce-i interesează pe alții că am fost eu la nu știu ce? Mama mi-a zis că, sigur, copiilor le-ar plăcea să le povestesc că în weekend am fost la târgul culinar internațional, am gustat o grămadă de mâncăruri și am cumpărat mirodenii picante.

Și îmi mai place un lucru la clasa mea. Faptul că pot să iau ce materiale îmi trebuie din dulap, să le folosesc și apoi să le pun la loc. Sunt în dulap de toate: cântar, ruletă, calculator, ceas, magneți, litere magnetice, cărți, căști. Doamna nu se supără dacă umblăm la ele. Chiar dumneaei ne-a încurajat să facem așa. Le-am ordonat împreună și noi am desenat etichete pentru fiecare sertar și fiecare cutie. Anda e responsabilă de sertar. Facem mereu glume pe tema asta. La grădiniță nu aveam voie să ne luăm singuri lucruri, jucării. Bine, nici nu puteam, că erau puse sus de tot, nu ajungeam nici dacă ne urcam pe scaun. Acolo și desenele erau puse atât de sus, că nu puteai să le vezi. Cred că doamnele educatoare erau mai înalte decât doamna noastră de la școală... dacă puneau toate lucrurile atât de sus.

Există însă un lucru ce mă face să-mi fie dor de grădiniță. Faptul că acolo aveam într-un colț o lădiță de nisip și multe materiale aduse de copii din parc. Da, erau adunate de pe jos: castane, flori presate. Și erau și scoici. Asta îți aducea aminte de mare, sigur că era interesant. Acum, în clasa de la școală nimic nu-ți mai amintește de mare. Aaa, doar poate cartea *Moby Dick* din biblioteca noastră din clasă (colegul meu de bancă e responsabil cu biblioteca).

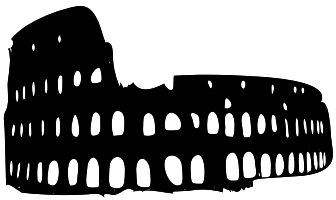
Acum, dacă mi-am amintit de mare, nu pot să mă mai opresc: îmi vine în minte când am fost în tabără și ne-am jucat toți pe plajă. Am făcut castele, decorate cu flori, pietre și frunze, ne-am jucat de-a magazinul. Cumpăram înghețată făcută din nisip și frunze, suc, pretindeam că pietrele sunt bani. Îmi place așa de mult

să mă distrez cu jocuri inventate de noi, copiii, nu de adulți. Noi inventăm cele mai frumoase jocuri din lume.

Întrebări de reflecție

- Sunt clasele personalizate?
- Este evitată supraaglomerarea vizuală, supraîncărcarea claselor cu materiale și cu imagini?
- Sunt schimbate materialele regulat?
- Experiențele de viață ale copiilor/elevilor (pasiunile lor) sunt regăsite în spațiul clasei?
- Adulții cultivă încrederea, identitatea de sine pozitivă a copiilor?
- Există o varietate de resurse pentru alfabetizare și lectură, pentru matematică etc.?
- Sunt materialele etichetate puse la nivelul vizual al elevilor?
- Există o bibliotecă a clasei (chiar și cu lucrări elaborate de elevi), un centru de resurse al clasei?
- Cum reușesc profesorii să compenseze/contracareze lipsa unor resurse (eventual prin utilizarea cât mai eficientă a celor existente)?
- Sunt clare regulile și condițiile în care copiii au acces la resurse sau se pot mișca prin clasă, astfel încât managementul clasei să fie eficient?

Prima oră



Începem ora de istorie. Îmi place la nebunie! Azi, folosim videoproiectorul. Ruxi a pregătit împreună cu Andra câteva imagini de la Roma, pentru că au fost acolo în vacanță cu părinții lor. Vladimir le-a ajutat să facă o prezentare PowerPoint. Doamna a spus că o să facem în viitor și noi, dacă vrem. Abia aștept să văd cu cine pic în grupă. Sper să fie Dan sau Mihaela, cu ei mă înțeleg. Dacă o să fiu cu Darius, atunci o să fie groaznic. Nici nu pot să mă gândesc! Se dă mare, se crede cel mai deștept, el e cel mai bun... olimpiade, olimpic, genial, ce să zic.... Toată lumea îl ține în brațe, dacă greșește el nu primește B, are numai FB în catalog. Ce dacă abia se mișcă și nu poate să cânte? Ca să nu mai vorbesc despre desen... În fine, sper să

nu fiu cu tocilarul ăla... sau cu Doris, care, una două începe să plângă. Ce să spun... Așa de sensibilă.... Să nu ridici tonul la ea, că plânge. Să te uiți la ea când vorbești, să-i spui părerea ta, să fii sincer, să ai argumente... Fițe de fete.

Dar mai bine să fiu optimist! Dacă o să pic în grupă cu Mihai, clarificăm ideea, să vedem ce avem de făcut, ne facem un plan, avem aproape și colțul cu resurse, luăm enciclopedia aia mare, avem dicționar, în pauză folosim și computerul. De curând, avem voie în pauză, ne trecem pe o listă, pentru că sunt doar două computere în clasă. Dar nu mă îngrijorez, pentru că pot să aduc tableta de acasă și lucrăm în pauze.

În clasa a II-a, mi-a plăcut la nebunie când am făcut cu Radu, Mădălina și Cătălin cartea despre școala noastră. Se sărbătoreau 100 de ani de când se înființase școala și au venit mulți, mulți oameni în vizită! Vă dați seama cum m-am simțit! Copiii de clasa a II-a să facă ei o carte! Cu poze, cu povești despre primele noastre zile la școală, cu frunze din curtea școlii, cu o floare presată! Asta chiar a fost ceva!

Păcat că nu mai prind următoarea sărbătoare, dar doamna de engleză a spus că putem să mai facem cărți, albume sau pliante, după ce mai învățăm ceva engleză. A zis că luna viitoare o să intrăm în legătură cu niște copii din Danemarca, nu mai știu exact. Mergem la laboratorul de informatică, ne conectăm la computere câte doi și, cică, o să vedem copiii ăia din străinătate. Cred că e ca Skype, cum vorbim noi cu unchiul meu care a plecat în Italia de când aveam eu patru ani.

Întrebări de reflecție

- Designul instruirii asigură în mod echilibrat activitățile individuale, în perechi, în grupe mici și cu întreaga clasă?
- În ce măsură valorifică profesorul interesele diverse de învățare ale copiilor?
- În ce mod interpretează profesorul și părinții atitudinea pozitivă față de învățare (curiozitate, implicare în procesul de învățare, motivația pentru rezultat)?
- Cât de frecvent și cu ce instrumente urmărește profesorul angajarea în viața școlară la nivel cognitiv, emoțional și comportamental?
- Exersează copiii exprimarea emoțiilor și empatia față de ceilalți?
- Sunt analizate cu copiii, în mod accesibil, diferențele de gen și stereotipurile care pot funcționa în clasă, în școală, în manuale, în familie sau pe stradă?

- Sunt valorificate interactiv, la clasă, tehnologiile (internet, rețele de socializare, Skype) cu scop educativ?
- Sunt materialele didactice și echipamentele/aplicațiile informatice actuale (nu sunt uzate moral, depășite)?
- Au elevii și profesorii posibilități să folosească tehnologia digitală în clasă/grupă?

惠康

Avem și noi în școală trei băieți care nu vorbesc prea bine românește. Nu știu cum înțeleg ei la lecții, dar la fotbal se pricep foarte bine! Când am fost la serbare la Brândușa, ei aveau pe pereții de la afterschool cuvinte în mai multe limbi și era scris „Bine ați venit!" până și în chineză. Arăta interesant așa, chiar dacă nu știai ce scrie.

Întrebări de reflecție

- Sunt afișate în spațiile școlare elemente specifice culturii minorităților existente în comunitatea în care funcționează instituția de învățământ?

Fetele ne povestesc despre războaiele cu romanii, ne-au arătat columna lui Traian de la Roma. Mi-a plăcut, că am fost și noi cu școala la muzeul de istorie și am văzut o copie după columna lui Traian. Așa ceva nu se uită! Îmi aduc aminte de fiecare vizită pe care am făcut-o! Dacă ar fi în fiecare săptămână Școala altfel, atunci ar fi ceva! Măcar o zi pe lună, tot ar fi ceva! Dar să termin cu visatul, acum doamna ne întreabă ce am învățat din proiectul colegelor noastre. Răspundem la întrebări, dar le întrebăm și noi pe fete despre proiectul lor. Fabian a învățat să folosească un program pe telefonul lui și a zis că dacă vrem, el poate să facă niște filme cu ce povestim noi despre proiecte. Fratele lui, care are 16 ani, este un as în asta. E înnebunit după kendama și are propriul lui blog. Sau vlog, cred că se numește. Mama zice că nici să nu-mi treacă prin cap să vreau și eu vlog sau să apar pe Youtube sau chestii de genul ăsta. A zis că o să reluăm noi discuția despre Facebook și altele. Nu prea înțeleg care e treaba, că la clasa a V-a profa de mate le trimite temele pe Facebook. Chiar nu înțeleg adulții ăștia. Unul zice ceva, altul altceva. O să ne lămurim noi!

Gata, chiar trebuie să fiu atent acum. Am terminat cu discuția, avem test. Vlad ne distribuie foile, pe fiecare rând. Le dăm din mână în mână. Doamna ne amintește să ne uităm la ceasul de deasupra tablei,

avem zece minute de lucru. Zece întrebări, zece minute. Nu e timp de pierdut.

Probabil că Dorina o să termine mai repede, ea este întotdeauna atât de rapidă. Are voie să ia o carte din colțul clasei și să citească în timpul în care noi încă lucrăm. Dar Cristi s-ar putea să abandoneze după primele două întrebări, nici nu ar fi prima dată... Obosește sau se plictisește. Habar n-am. Câteodată merge la doamna psiholog sau nu știu ce e doamna de la parter. Lângă cabinetul medical mai este un cabinet, dar nu e alb și cu brrr!... seringi, ca celălalt, ci colorat, cu afișe pe pereți, puzzle și creioane colorate. Când vede că se plictisește, doamna îl trimite pe Cristi ba să aducă puțină apă, ba să tragă jaluzelele ca să vedem mai bine la ecran, ba să aducă de la xerox fișele noastre de evaluare. Îi place la nebunie asta, ajută și se mai mișcă și el din când în când. Înainte, doamna ne promitea că facem două minute de exerciții, doar dacă suntem supercon-centrați și atenți. Văd că acum și-a schimbat părerea. Acum e invers, dacă începem să căscăm sau ne punem capul pe bancă, doamna imediat ne pune să țopăim de trei ori, ridicăm mâinile deasupra capului, inspirăm și expirăm profund și gata... Parcă dispare ceva din capul tău. Sigur că altfel ar fi dacă am putea să facem și mersul piticului sau mersul uriașului timp de două minute, dar pentru asta chiar că nu e loc!

Întrebări de reflecție

- Cât de des sunt folosite la clasă probleme autentice și conținuturi inspirate din lumea reală?
- Sunt implicați elevii în investigații pe teren, în documentare?
- Activitățile de învățare valorifică resurse (informații, materiale, instrumente etc.) din diverse discipline de învățământ și stimulează conexiunile și transferurile dintre arii curriculare?
- Exersează elevii abilități de comunicare scrisă și orală?
- Care este raportul între sarcinile individuale, în perechi, în grup și cu întreaga clasă?
- Folosesc elevii telefoane inteligente, iPad-uri pentru fotografii, orientare prin GPS, Google Maps, înregistrări și transmitere de date?
- Cum sprijină profesorul dezvoltarea managementului de sine?
- Cum exersează copiii stăpânirea emoțiilor, perseverența, folosirea timpului?
- Revizuiește școala oferta educațională pe baza evaluării progresului obținut în rezultatele învățării și bunăstarea copiilor, mai ales în privința celor aparținând

grupurilor dezavantajate, vulnerabile și a celor talentați și/sau capabili de performanțe înalte?

- Actualizează școala datele privind factorii de risc de la nivelul comunității, care pot afecta participarea școlară, bunăstarea (ante)preșcolarului/elevului și obținerea rezultatelor scontate?
- Modul în care sunt adaptate intervențiile și sprijinul pentru copiii cu CES și dificultăți de învățare ajută la cultivarea unor valori prosociale ca empatia și grija față de celălalt?

Întrebări de reflecție

- Sunt ajutați copiii să își perceapă corect performanțele școlare, propriile abilități și competențe?

Fișa de evaluare nu e chiar așa de grea. Este despre poporul român. Care sunt strămoșii noștri? Cum s-a format poporul român? Doamna ne ia fișele de evaluare. Ne spune că data viitoare le putem citi între noi, asta e chiar interesant. Să vezi ce scris are Irina, zici că scrie doamna, așa de frumos arată! Dacă primesc fișa lui Dragoș, atunci chiar că o să am o problemă, abia înțeleg ce scrie. El zice că oricum nu o să mai scrie nimeni de mână, așa că nu înțelege care ar fi problema mea. Și mie îmi place să scriu la calculator, pot să aleg mărimea, culoarea, forma, pot să corectez. Așa, cu câteva clickuri.

S-a făcut cam cald acum. Poate deschidem o fereastră...

Mi-am uitat apa acasă, mor de sete. De fiecare dată când mi se face sete, îmi aduc aminte de ce am văzut la televizor despre Siria. Amer e un coleg nou, a stat la noi în clasă două luni. Am auzit și eu despre refugiați și greutăți de genul ăsta, dar până la Amer nu întâlnisem un copil care să fi plecat din casa lui, din țara lui. Asta chiar e groaznic! Doamna l-a prezentat, el a venit la rude, în România, chiar dacă s-a născut în Siria. Ne-am purtat frumos cu el, cât am putut. Uneori încerca să ne spună ceva, noi nu înțelegeam. Mă gândeam și eu, cum ar fi să fiu ca el..

Dar fiecare e în felul lui. Uite, Silviu e trist (așa cum am fost și eu când mi-a murit bunica, noroc că doamna și ceilalți copii m-au ajutat să trec peste starea aia neplăcută). Ana Maria e foarte înceată,

Sorina e chiar opusul, se mișcă și vorbește tot timpul. Eu nu sunt tăcut, dar nici eu nu vorbesc întotdeauna în clasă, uneori n-am chef. Îi las pe ceilalți să mă descopere! Oricum, doamna ne știe pe toți, știe ce pot eu să fac, chiar dacă suntem atâția copii în clasă!

Întrebări de reflecție

- Sunt cultivate optimismul și rezistența copiilor, prin abordare pozitivă și adaptare constructivă la adversitate?
- Cum sunt primiți colegii noi (elevi sau cadre didactice)?
- Cum este stimulată empatia?
- Cum sunt gestionate emoțiile din grup?
- Ce strategii folosește profesorul pentru a recunoaște și răspunde nevoilor emoționale ale fiecărui copil?

Sună groaznic soneria asta! Te asurzește. Îți sare inima din loc. Am auzit că la alte școli se pune muzică. Uneori, chiar copiii aleg cântecele. Mă rog, fiecare clasă alege, dar tot copii sunt. Dacă am face și noi așa, cred că aș ști cum să ne organizăm. Ca la civică: facem o listă cu propuneri, le discutăm, alegem. Negociem și luăm decizii. Vedem care dintre propuneri sunt pe placul mai multor copii, sigur că vorbim și cu doamna. Dar așa, nu se mai supără nimeni. Știm că, dacă eu am altă părere, pot să o prezint altă dată. Dacă am alege cântece, nu ne-ar mai asurzi alarma asta de atâtea ori pe zi.

Întrebări de reflecție

- Este cultivată inteligența socială a copiilor, prin activități care presupun cooperare, comunicare, rezolvare a conflictelor?
- Colaborează elevii (în perechi, grupuri mici și cu întreaga clasă)?
- Au elevii inițiative, negociază și iau decizii?

Abia aștept pauza mare! Am un sandviș cu nu știu ce. Mami și prietenele ei sunt înnebunite după mâncatul sănătos! Mâncat sănătos și trăit sănătos! Să bem apă, să ne mișcăm, să mâncăm fructe și legume! Ca să nu mai vorbesc de semințe și alte uscături. Asta văd și pe holul școlii, în apropierea cabinetului medical. Doamna asistentă ne-a vorbit despre alimente, zahăr, sucuri. În fine, i-am propus doamnei învățătoare să facem un proiect despre stilul nostru de viață. A fost de acord și

Victor a făcut deja o mică anchetă acasă, cu părinții și bunicii. Eu am de gând să fac la fel în weekend, când merg la mătușa mea. Ea are o aplicație în telefon, care îi spune dacă mănâncă ce trebuie, dacă mai are nevoie de ceva... Sora mea mănâncă la grădiniță și spune că supa e mai bună ca acasă.

Întrebări de reflecție

- Își formează copiii în mod sistematic comportamente legate de hrană (cantitate, calitate), somn, exerciții fizice?
- Există un cabinet de asistență psihopedagogică? Are un orar afișat și respectat?
- Sunt asigurate servicii medicale pentru elevi? Există un cabinet propriu (sau acorduri de parteneriat/contracte în acest sens)?
- Au elevii inițiative, negociază și iau decizii?
- Au fost derulate în școală programe și activități de prevenire și combatere a comportamentelor dăunătoare sănătății? Pot să fie oferite exemple?
- Există afișate materiale privind promovarea unui stil de viață sănătos?
- Există în școală/grădiniță proceduri de asigurare a serviciilor medicale de urgență, cunoscute și asumate de către toți cei implicați în activitatea unității de învățământ?

A doua oră

Începem sportul. Ne place asta. În sală, ne încălzim la început, facem exercițiile, apoi, dacă ne purtăm cum trebuie, domnul ne lasă să jucăm fotbal. Dacă ești în echipă cu Vlad, atunci ai șanse să câștigi, pentru că face fotbal la Dinamo. Mă gândeam chiar să îi propun doamnei să îl vedem la un meci.

Alergăm destul de mult. Facem o febră musculară după... Abia ne mișcăm, după sport, pe scări. Cred că atunci când eram mai mici nu transpiram. Sau nu îmi dădeam eu seama, pentru că aveam sportul ultima oră, apoi mergeam acasă. Acum ne descurcăm, ne mai schimbăm tricoul, dar mereu îmi spune bunică-mea că la spital ajung, dacă transpir. Nu prea e de joacă... nu prea aș vrea să ajung la spital. Cred că sunt mai mulți speriați că răcesc, pentru că sunt câțiva copii care nu fac sport, de teamă să nu se îmbolnăvească.

Întrebări de reflecție

- Își formează copiii în mod sistematic comportamente legate de regim alimentar, somn, exerciții fizice?
- Sunt părinții consultați cu privire la valorile, principiile și practicile legate de creșterea și sănătatea copiilor, acasă și la școală?
- Simt elevii că au posibilitatea să își exprime opiniile?
- Sunt elevii încurajați să își împărtășească propunerile și să își argumenteze alegerile?

Este pauza mare! Am stabilit să mă întâlnesc cu unii copii de la a V-a și de la a II-a C. Ne e greu să ne întâlnim, pentru că cei mari învață după-masă. Trebuie neapărat să le arăt că știu cum să fac o anume mișcare cu skateboardul. Tot de la vărul meu am învățat. M-a filmat și acum pot să le arăt. Nu că mă dau mare, dar nu e puțin lucru să faci asta. Pe 1 Iunie avem voie să venim cu ce vrem noi la școală. Eu, sigur, vin cu skateboardul.

Astăzi, am jucat fotbal în curtea școlii. Unul dintre băieții de la cealaltă echipă a trișat și m-am enervat foarte tare și am început să ne certăm. Unul dintre ceilalți băieți a găsit un profesor și l-a chemat. Profu' ne-a dus într-o clasă liniștită și ne-a cerut să îi spunem fiecare ce s-a întâmplat. Fiecare a trebuit să spunem varianta noastră fără să îl întrerupem pe celălalt. Eram foarte nervos când i-am spus profului ce s-a întâmplat, dar când am auzit și ce a spus celălalt băiat am înțeles că mai jucase fotbal doar de două ori înainte și că nu învățase încă toate regulile. Profu ne-a ajutat să stabilim o regulă și băiatul să vină să mă întrebe regulile, dacă nu le înțelege. Am promis să-l ajut și să-i explic regulile fără să mă enervez.

Fetele joacă acum elastic.

Merg spre băieții cu cataloage cu cartoane de animale marine. Vin și două fete de la clasa a III-a. Cele mai rare sunt la Megalodonul auriu. Ne târguim ca la licitațiile pe care le-am văzut pe Discovery sau Luggage hunter. Folosește și engleza la ceva, nimic de zis...

Nu am riscat să aduc la școală jocul meu preferat, am auzit că vineri, un băiat de la clasa a VIII-a i-a luat unui puști de la a III-a toate cărțile aurii. Nu știu ce m-aș face să pățesc asta!

Întrebări de reflecție

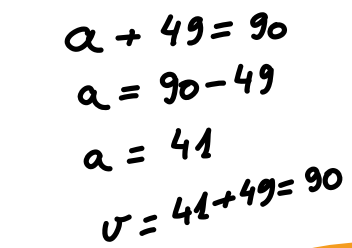
- Ce activități semnificative pentru copii au loc în afara sălii de clasă și a școlii?
- Ce învață copiii în timpul recreațiilor, când au posibilitatea să își aleagă tipul de activitate, partenerii și locul unde se află?
- Facilitează adulții stabilirea unor relații de prietenie? Dau copiilor posibilitatea de a se întâlni cu prieteni sau colegi de la școală și de a-i invita acasă?
- Au elevii inițiative, negociază și iau decizii?
- Ce tipuri de activități sunt inițiate de adult?
- Ce tipuri de activități sunt inițiate de copii?
- Cât de mare este nivelul de autonomie al copiilor? Cum variază în funcție de vârstă? Cum variază în funcție de spațiul interacțional (în sala de clasă, în sala de sport, în curtea școlii)?
- Există un sistem de protejare a copiilor și de prevenire a comportamentelor agresive, de hărțuire și amenințare? Știu copiii ce pași pot face pentru a primi ajutor și cui să se adreseze?
- Există la panoul de la intrare fotografia profesorului care este de serviciu în acel interval de timp și căruia i se pot adresa, dacă au probleme?

A treia oră

Începem matematica. Avem patru ore, plus opțional de matematică distractivă și la afterschool matematică pentru teme. Azi, facem fișe în care folosim scrierea cu cifre, cu litere a unor numere din intervalul 0 – 1 000 000. Sunt impresionat! Tata mi-a zis că s-au schimbat bancnotele în România, înainte foloseam la cumpărături bancnote cu foarte multe cifre. Chiar erau numere mari, în care o pățeai dacă încurcai unitățile, zecile, sutele, miile, zecile de mii, sutele de mii dintr-un număr. Bunicul mi-a spus că pe vremea aceea chiar și el era milionar, chiar dacă era pensionar.

Pe fișă, am de scris numerale ordinale, folosind cifre romane. Noroc că am avut istorie azi, mi-am amintit cum trebuie să rezolv. Nu e greu, doar trebuie să ții minte și să fii atent.

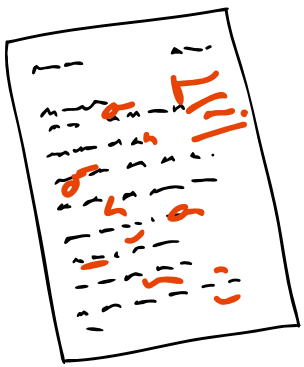
Ne predă despre fracții din nou. Azi folosim desene, haşuri, decupaje etc., pornind de la exemplele noastre. Câte ore pe zi sunt



treaz, deci cât înseamnă asta din 12? Câte ore petrec la școală? Cât mă joc? Cât dorm? Am desenat o axă în care am pus 12 ore. Ăsta e întregul, ca să zic așa. Apoi, am marcat pe axă părți dintr-un întreg, ca să văd cât de mult timp am pentru joacă, comparativ cu cel pentru teme. Am comparat cu axa colegilor mei. Sunt destul de asemănătoare, îmi dau seama. O să completez și pentru surioara mea, să văd cum stă și ea cu timpul de joacă. Doamna ne-a arătat că putem să scriem și fracții. Când ne-a arătat cum pliem suprafața unei figuri geometrice ca să avem ½ sau ¼ sau ¾, am zis „Aha! Asta nu e greu deloc!". Știu deja să fac asta, de la opționalul *De-a arhitectura*, în care am măsurat proporții și am aflat că mobila trebuie să se potrivească pentru înălțimea noastră sau că este nevoie să măsurăm în metri cubi sălile în care stăm ca să ne asigurăm că este destul oxigen sau că e destul loc să ne fie bine.

La sfârșitul orei, avem test. Parcă văd că iar o să am foaia plină de roșu! Și o luăm de la capăt... Mama: „De ce nu ești atent?", tata: „Adio fotbalul!". Noroc cu bunicul, care zice „Uite așa, din greșeli învață omul!". Am auzit că în Danemarca nici nu au note, nici măcar când sunt la clasa a V-a. Nu prea înțeleg cum vine asta, dar cred că mi-ar plăcea și mie. Când mă gândesc cum așteptăm să ne dea doamna testele corectate, brr!... Dar și ce frumos e când iei zece puncte! Sau FB sau la olimpiade...

Îmi amintesc ce vesel am fost când doamna mi-a și scris pe caietul pe care îl iau acasă: „Bravo, ți-ai amintit să ții unu în minte când ai adunat. Se vede că ai exersat adunările și scăderile suprau-nitare". Altă dată, a fost aiurea când am primit evaluarea la portofoliu, pentru că doamna nu ne pusese puncte! Erau câteva comentarii despre ce am făcut bine și ce am fi putut să facem și mai bine sau ce să adăugam, dar noi voiam să știm câte puncte am luat! Doamna a zis că ne va spune și punctele, dar după ce citim comentariile.



Întrebări de reflecție

- Cum echilibrăm spontaneitatea copiilor și planificarea în activitățile de învățare la clasă?
- Este învățarea facilitată prin valorificarea experienței copiilor și a contextelor în care aceștia trăiesc?
- Regăsim centrarea pe competențe în activități, astfel încât să reiasă scopul

pentru care se învață matematica și importanța dimensiunii acționale în formarea personalității elevului?

- Sunt copiii ajutați să înțeleagă faptul că matematica este o cale prin care pot fi rezolvate probleme curente, dezvoltând cunoștințe, abilități și atitudini utile în studiul altor discipline, în profesia viitoare și în viață?
- Dăm elevilor posibilitatea de a alege, pentru a-i motiva și pentru a le stimula autonomia în învățare?
- Profesorii urmăresc relația dintre cognitiv-socioemoțional-acțional în construirea și derularea activităților de învățare?
- Elevii sunt implicați în clarificarea rezultatelor învățării și a proceselor evaluative?
- Copiii participă la aerisirea clasei, au responsabilități clare pe care și le asumă pe rând?
- Este evaluarea parte a învățării?
- Sunt folosite metode și tehnici variate de evaluare (test, probă practică, portofoliu, proiect etc.)?
- Primesc elevii feedback?
- Modul în care se realizează evaluarea stimulează motivația și efortul pentru învățare?

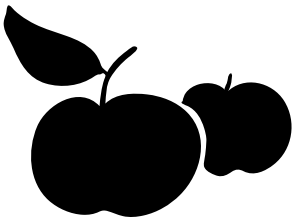
Ultima oră

Ora 11. Nici nu mi-am dat seama că a trecut pauza. La WC nu am mai ajuns... Dacă termin repede fișa de lucru, pot să ies puțin la baie în timpul orei. Andrei cerea voie la baie de două ori într-o lecție, s-a prins doamna...

Întrebări de reflecție

- Sunt clare regulile referitoare la deplasarea prin și din clasă și în spațiile comune ale școlii?

Avem *Dezvoltare personală* ultima oră. Acum, ne întoarcem unii spre alții, lucrăm în grupe de câte patru. Doamna ne-a dat câte două mere, pe care trebuie să le observăm. La început, parcă erau la fel. Când ne-am uitat mai cu atenție, am văzut că unul avea codița mai scurtă, era mai galben decât celălalt, avea pete. Doamna



a dat mărul fiecărui elev în parte și ne-a spus să zicem lucruri urâte. Am spus ba că nu e chiar așa frumos, ba că nu e la fel de rotund ca celălalt, ba că parcă ar avea pistrui. Apoi, ne-a spus să ne uităm la mărul frumos și să spunem numai lucruri frumoase. Așa am făcut. Apoi, în fața clasei, doamna a tăiat cele două mere și ne-am mirat foarte mult când am văzut că mărul despre care tot spusesem noi lucruri rele arăta lovit în interior, chiar dacă pe dinafară nu se vedea nimic. Am înțeles că așa se întâmplă și cu noi. Putem să ne simțim răniți când cineva vorbește urât cu noi sau despre noi, când ne șicanează, chiar dacă nu o arătăm întotdeauna și zâmbim. Am răsuflat ușurat când am aflat că doamna a lovit intenționat mărul înainte de oră, ca să înțelegem noi.

Mara s-a așezat pe scaunul autorului. A povestit că mult timp, ea n-a îndrăznit să spună nimănui că de multe ori găsea caietele măzgălite și cu foi rupte, că odată, în curtea școlii, doi copii i-au răsturnat tot ce avea în ghiozdan, i-au luat telefonul și au citit SMS-urile pe care i le trimisese mamei. Mai mult, i-au trimis mamei un SMS obraznic, ca și când ar fi fost ea. S-a simțit foarte speriată, tristă și neajutorată, dar după ce a povestit acasă, mama a venit la școală și a vorbit cu doamna învățătoare.

Noi am tot discutat la școală despre cum ne purtăm, despre ce scriem pe internet sau despre cui povestim despre noi. Unii copii din clasa noastră au cont pe Facebook, au scris că au minți că sunt mai mari, iar părinții lor nici nu știu.

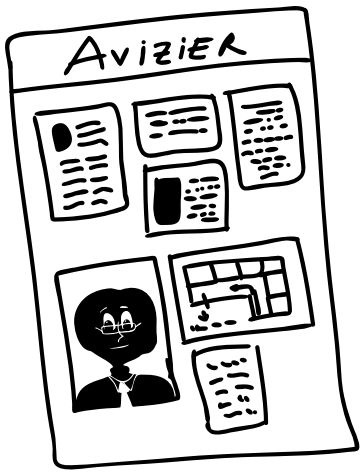
Mai sunt câteva minute și toată lumea e cu mâna pe sus, toți vor să vorbească. Nici nu îmi vine să cred cât de timid eram eu în clasa I. Odată, când am ridicat mâna, eram destul de emoționat, pentru că mă gândeam că e greșit ce vreau să spun. Aproape că auzeam în mintea mea că învățătoarea îmi zicea că am greșit. Când colo, ea m-a întrebat, foarte calmă, ce m-a făcut să mă gândesc la răspunsul acela. I-am zis, iar ea mi-a adresat și mai multe întrebări și mi-a spus că gândesc bine și e interesant felul în care discutăm. Chiar a fost așa de drăguță că, de atunci, m-am gândit să ridic mâna mult mai des!

- Explorează profesorul în mod constant interesele manifestate la școală și în activitățile din afara școlii?

- Sunt valorificate interesele și talentele copiilor în activitățile de învățare școlară?
- Identifică profesorii nevoile emoționale, de recunoaștere ale copiilor pentru a le asigura starea de bine emoțională?
- Valorifică profesorii nevoia de noi experiențe, de exemplu, să facă matematică în parc sau aplicații cu zaruri sau răspunsuri la chestionare privind mersul pe bicicletă în oraș?
- Construiesc profesorii rutinele zilnice și tranziția de la o activitate la alta, folosind o structură clară, delimitări clare în timp, consolidări ale comportamentelor asimilate, astfel încât să satisfacă nevoia de predictibilitate a copiilor?

Sună de ieșire! Gata pe ziua de azi! Verific repede în bancă, mi-am luat tot, am caietele, cărțile, penarul și fularul. Sunt la ușă, Alex e primul ca de fiecare dată, Bianca încă nu și-a strâns nici măcar penarul, Sofia îl ajută pe Eric, ca de obicei. Panică! Au început să intre cei de-a VII-a! Sunt 28! Dacă doamna nu mai e cu noi în clasă, să te ții! Adică să te ții pe picioare, vreau să spun! Poate că exagerez eu puțin, dar nu e ușor să dea de pereți cu tine cineva mai înalt.

Nu e doar de înălțime... M-am simțit foarte puternic atunci când i-am spus lui Cristi să nu se mai teamă, pentru că și noi și profesorii îl ajutăm dacă are probleme. Mi-a zis că s-a obișnuit cu faptul că toată lumea îi zice „ochelarist” sau „grasu”, dar mi-a zis că de două săptămâni, zi de zi, Raul și Șerban îl îmbrâncesc și îl amenință cu tot felul de lucruri. Acum, la avizier este afișată poza profesorului care este de serviciu pe școală în ziua respectivă, așa că știm cu cine să vorbim, dacă apare o problemă.



Întrebări de reflecție

- În ce mod personalul școlii se asigură că elevilor le sunt clare regulile referitoare la folosirea spațiului comun (hol, curte, sală de sport, clasă, cabinet informatică etc.)?
- Elevii din schimbul al doilea au și ei un spațiu în care să se regăsească (avizier cu informații, noutățile lor sau proiecte în derulare)?
- Sunt conștienți copiii de nevoia de a respecta anumite reguli când colaborează în grup?

- Se derulează în școală activități cu mai multe clase, astfel încât copiii să simtă că aparțin unei comunități școlare?
- Respectă elevii produsele colegilor de la clasele mai mici?
- Dau profesorii copiilor de la ambele clase posibilitatea să stabilească reguli împreună?
- Respectă școala cu consecvență regulile propuse?
- Monitorizează adulții timpul, comunicarea și relațiile pe care le are copilul în mediul virtual?
- Asigură școala protecția împotriva violenței, hărțuirii?

După școală

Ce bine că am ajuns acasă! Dacă vin cu bunicul după-masă, uneori nici nu luăm autobuzul, mergem încetișor. Nu ne grăbim, ca dimineața. Dacă e vreme frumoasă și nu am prea multe teme, ne oprim și în parc. Uneori, mai primesc și pufuleți sau chipsuri sau ce mai vreau eu.

Mânânc repede, deschid tableta sau PSP-ul. Gata! E timpul de distracție acum! FIFA e lumea mea! Poate mă prinde iar mami azi că m-am jucat la calculator sau tabletă aproape trei ore. Bine că mi-am amintit să completez graficul cu programul meu zilnic. Încep să îmi fac temele. Hai că nu-i așa de rău azi. *Muzică și mișcare, Arte vizuale și abilități practice* nimic de scris, mate nu e greu, dar am de scris compunerea.... Am voie să folosesc computerul. Bunicul a înțeles acum că, atunci când am computerul deschis, nu înseamnă că mă joc sau că pierd vremea. I-am și arătat că trebuie să pregătesc ba proiectul la istorie, ba portofoliul la geografie, ba să văd cine mai vine la film sâmbătă.

Am terminat și temele. Vărul meu merge la afterschool. Spune că el nu mai are prea multe teme de făcut acasă, că le face la after. Stă acolo toată după-masa. Zice că eu sunt mai norocos, că stau cu bunicul acasă, nu trebuie să mai fac școală încă o dată, după-masă.

- Care este volumul de teme pentru acasă?

Întrebări de reflecție

- Ce ajutor primește copilul pentru realizarea temelor?
- Primește copilul teme suplimentare de la părinți?
- Cum este stabilit programul zilnic?
- Cum comunică părinții și profesorii despre programul copiilor?
- Sunt echilibrate perioadele în care copilul face mișcare fizică, respectiv folosește computerul?
- Care este raportul dintre activități pe care copilul le realizează singur, respectiv împreună cu familia?

Numai bine am terminat temele când i-am auzit pe ai mei la ușă. Mama și tata obosiți, soră-mea iute ca un titirez, că a dormit trei ore la grădiniță. Spălat pe mâini și repede la treabă, că ne e foame. Îmi place foarte mult să fiu micul bucătar. Curăț legume, pun masa, soră-mea aduce tacâmuri, șervețele. Face fiecare cât poate, așa spune mami.

După masă știu că putem să jucăm o partidă de *Triominos* sau *Ghicește animalul.* Mama îmi verifică încă o dată temele și asta e. Ne pregătim de culcare. Ghiozdan? Făcut. Haine? Pregătite. Ecusonul? Da, l-am luat. Caietul mic cu cuvinte noi? Da. Totul e în regulă.

Acum pot să mai citesc puțin, înainte de culcare. Tocmai am terminat *Jurnalul unui puști*. Parcă am scris eu cartea asta! Acum am început *Cum să faci să nu citești*. Am luat cartea cu banii mei din pușculiță, mătușă-mea a zis că ea nu cumpără o carte cu titlul ăsta...

Da, sunt de acord, e cam ciudat să citești despre cum să nu citești. Dar nu am prea mult timp să mă mai gândesc la asta. Acum chiar îmi e somn.

Noapte bună! Abia aștept să fie mâine!

Întrebări de reflecție

- Ce reflectă aceste tabieturi de familie și interacțiuni despre valori, norme explicite și implicite cultivate în familie?
- Sunt relațiile cu familia extinsă marcate de căldură, apropiere, sprijin, apreciere pozitivă?
- Care este raportul dintre inițiativa părinților și inițiativa copiilor?
- În ce mod este cultivată autonomia copiilor?

- Sunt părinții preocupați de perspectiva copilului asupra experiențelor lui cotidiene? Dar profesorii?
- Stimulează adulții competențele de viață, de exemplu, luarea deciziilor, activități în gospodărie, management financiar?

Abordarea daneză

de Annete Boye Koch, VIA University College, Danemarca

> La școala mea mă simt bine, sunt respectat și mă simt în siguranță.

1. Starea de bine este un concept multidimensional

Starea de bine a copilului este un concept cu multiple fațete care se referă atât la aspecte subiective, emoții și experiențe ale copilului, cât și la aspecte obiective, precum condițiile sale de trai. Este strâns legată de existența posibilității de auto-împlinire, a condițiilor optime de dezvoltare și a unui echilibru între plăcere și durere (Ben-Arieh et al., 2014).

2. Orientarea către starea de bine – o metodă sau un mod de a gândi?

În Danemarca, orientarea către starea de bine este armonios îmbinată cu toate inițiativele și abordările existente în educația și pedagogia socială. Nu există o singură metodă prin care acest lucru este realizat. Profesorii și pedagogii danezi își practică profesia apelând la o varietate de moduri/modalități/abordări ce presupun anumite valori și viziuni asupra copiilor (și asupra oamenilor, în general), ce sunt sădite în modul lor de a gândi și de a acționa.

În proiectul Rodawell dorim să transmitem o parte dintre aceste valori și modalități de abordare a copiilor, în grădinițele și școlile primare din România prin: prezentarea unora dintre conceptele, teoriile și definițiile care ghidează practica educațională daneză, astfel încât să fie dezvoltat un set de resurse educaționale, exerciții și exemple de implementare în sistemul școlar românesc, asupra căruia practicianul să poată reflecta pentru a acționa adaptat, alături de elevi, la situațiile particulare de învățare pe care le întâlnește.

Modalitatea daneză de a lucra cu oamenii și de a-i educa își are originile cu mai bine de o sută de ani în urmă. De aceea, în România, o schimbare nu poate avea loc peste noapte, prin simpla aplicare a altor metode de predare. O schimbare ar implica și alte modalități de gândire, viziuni diferite asupra copilului și interacțiunii cu acesta sau schimbarea valorilor și reflecțiilor asupra normelor educaționale. Procesul integrării diverselor abordări într-o cultură, care este obișnuită să gândească cumva diferit, implică efort, timp și răbdare. Nu este posibilă realizarea

unei copieri a abordării daneze, ci doar o personalizare și adaptare la contextul românesc.

3. Tradiția pedagogiei sociale

În privința curriculumului pentru educație timpurie, pot fi identificate, potrivit OCDE (2006), două abordări distincte: pedagogia socială și abordarea timpurie a educației.

Tradiția pedagogiei sociale este caracterizată de o perspectivă holistică, locală și orientată spre copil. Această perspectivă pune accentul pe o formare democratică, pe starea de bine și pe obiective mai generale de dezvoltare.

Educația timpurie se caracterizează printr-o strategie mai centralizată și academică în ceea ce privește conținuturile curriculare, metodologia și este centrată pe obiective de dezvoltare cognitivă.

Scopul proiectului Rodawell este formarea în spiritul „abordării daneze", înrădăcinată într-o puternică tradiție a pedagogiei sociale, de altfel, prevalentă în țările nordice și central europene. Astfel că, în Danemarca, educatorii lucrează în general cu următoarele principii:

- focalizarea pe copil ca persoană și sprijinul dezvoltării globale a acestuia;
- practicianul se vede pe sine ca persoană în relație cu copilul;
- copiii și personalul (educatorii, profesorii) sunt ocupanții aceluiași spațiu de activitate și nu există diferențe ierarhice în acest sens;
- educatorii reflectează constant asupra practicii lor și aplică atât cunoștințe teoretice, cât și cunoștințe dobândite prin experiență pentru a răspunde provocărilor pe care le întâlnesc;
- profesioniștii au o abordare practică asupra activității lor pedagogice și participă la multe dintre aspectele activităților zilnice ale copiilor;
- grupul în care copiii își desfășoară activitatea este văzut ca o resursă importantă și profesioniștii încurajează și utilizează grupul;

- pedagogia este construită pe înțelegerea drepturilor copiilor, drepturi care nu sunt limitate la aspectele procedurale ale cerințelor legislative;
- practicianul pune în centrul activităților calitatea relațiilor și conștientizează importanța ascultării și comunicării;
- practicienii valorizează și încurajează efortul de echipă și contribuția tuturor la îngrijirea și creșterea copiilor: alți profesioniști, membri ai comunității și, în special, părinți.

4. Starea de bine – fericire și satisfacție. Înțelesuri generale în Danemarca

În conformitate cu valorile pedagogiei sociale, starea de bine holistică a copiilor reprezintă de mult timp o valoare de bază în Danemarca, iar înțelegerea generală a conceptului de stare de bine în rândul educatorilor este strâns legată de fericire, satisfacție și co-participare. Un studiu despre valorile și idealurile implicite în rândul profesioniștilor din învățământul preșcolar danez arată că idealul de „copil fericit" este o structură cognitivă dominantă, care ghidează permanent profesioniștii în sprijinul stării de bine a copiilor (Koch, 2012). Acest lucru este susținut de Ben-Arieh et al. (2014), care consideră că fericirea, în general, este înțeleasă ca un indicator de bază al stării de bine subiective. Mai mult de 50 de cercetători din domeniul stării de bine sunt de acord cu privire la următoarea definiție, prin raportare la psihologia pozitivă:

> „Starea de bine subiectivă se referă la toate tipurile de evaluări, atât pozitive, cât și negative, pe care oamenii le fac cu privire la viața lor. Putem vorbi, astfel, de evaluări cognitive reflexive, cum ar fi satisfacția vieții și satisfacția la locul de muncă, interesul și angajamentul, dar și reacțiile afective ca răspuns la diverse evenimente, cum ar fi bucuria și tristețea. Astfel, starea de bine subiectivă este un termen umbrelă pentru diferitele evaluări pe care oamenii le fac cu privire la viața lor, evenimentele care au loc de-a lungul timpului, starea lor fizică, precum și condițiile în care trăiesc" (Diener, 2006, pp. 399-400).

Starea de bine subiectivă este studiată, în special, în țările occidentale dezvoltate, prin metode bazate pe autoraportare (Diener et al., 2013). În cadrul unei cercetări care integrează rezultatele mai multor studii, Trommsdorff (2014) susține că starea de bine subiectivă a copiilor depinde într-o anumită măsură de modul în care o țară încurajează socializarea copiilor. În consecință, este subliniată importanța asigurării unei îngrijiri calde, atente și receptive în copilăria timpurie. Este, totodată, evidențiat faptul că o relație caldă îngrijitor-copil și un mediu familial armonios sunt legate de un nivel înalt al stării de bine subiective, deoarece copilul își dezvoltă reziliența prin amortizarea stresului și a factorilor de risc (Trommsdorff, 2014).

4.1. Cum să recunoști starea de bine subiectivă

> „Un copil care se simte bine pare fericit atunci când ajunge dimineața la grădiniță, are prieteni pe care este bucuros să îi revadă și alături de care se poate juca... este modul în care acționează și se poartă copiii. O fetiță care este, de obicei, fericită și mulțumită și care intră pe ușă zâmbind se simte bine. Este fericită de-a lungul întregii zile, este fericită să fie aici!" (citat dintr-un interviu cu un educator care lucrează cu copii preșcolari de cinci ani).

Educatorii danezi consideră că semne precum fericirea, zâmbetele, mulțumirea, jocul, contactul vizual sau motivația de a participa la activitățile școlare sunt indicatori ai stării de bine a copiilor. Acestea sunt, așadar, semnale pe care le folosesc ca busolă în munca lor. Dar modul cel mai evident de a ști dacă un copil trăiește sau nu experiența unei stări de bine subiective este acela de a întreba direct copilul pentru a afla propria sa perspectivă (Koch, 2012).

Atunci când li se cere să explice ce îi face să se simtă fericiți în mediul lor școlar (Koch, în presă), copiii de cinci ani se gândesc la prietenia dintre ei și colegi, jocul liber, natura, operele de artă și lucrurile neobișnuite pe care le descoperă. În ceea ce privește profesioniștii, copiii de școală primară preferă educatorii care sunt amabili și amuzanți. Nu le place să fie certați, întrerupți sau rugați să facă curat. Copiii se

simt bine în prezența educatorilor care îi inspiră, îi susțin și care încurajează dialogul în condiții de egalitate, precum și educatorii care arată un interes autentic față de copil, cu umor și într-un mod jucăuș (Koch, 2016, 2017); (Koch & Lund, 2016).

4.2. Matricea stării de bine

O altă dimensiune în înțelegerea stării de bine a copilului este reflectarea asupra fenomenului, precum și evaluarea sa, cu accent pe viața copiilor, atât prezentă, cât și viitoare (Statham & Chase, 2010). A ne asigura că cei mici experimentează fericirea și satisfacția în activitățile de zi cu zi de la școală este la fel de important precum a-i încuraja să se angajeze în procese de învățare care, cu siguranță, în viitor vor duce la diferite experiențe de fericire și de satisfacție.

Așadar, este propusă o matrice a stării de bine care evidențiază un continuum al stării de bine și al bunei deveniri. Cele două dimensiuni se află pe o singură axă la distanțe egale una față de cealaltă, în timp ce fericirea și satisfacția sunt plasate pe cealaltă axă (Koch, 2016). Profesorii pot folosi matricea drept instrument pentru a reflecta asupra dimensiunilor stării de bine pe care le promovează prin planificarea activităților pe care le inițiază în cadrul matricei. Toate cele patru dimensiuni sunt importante și trebuie să li se acorde prioritate. ■

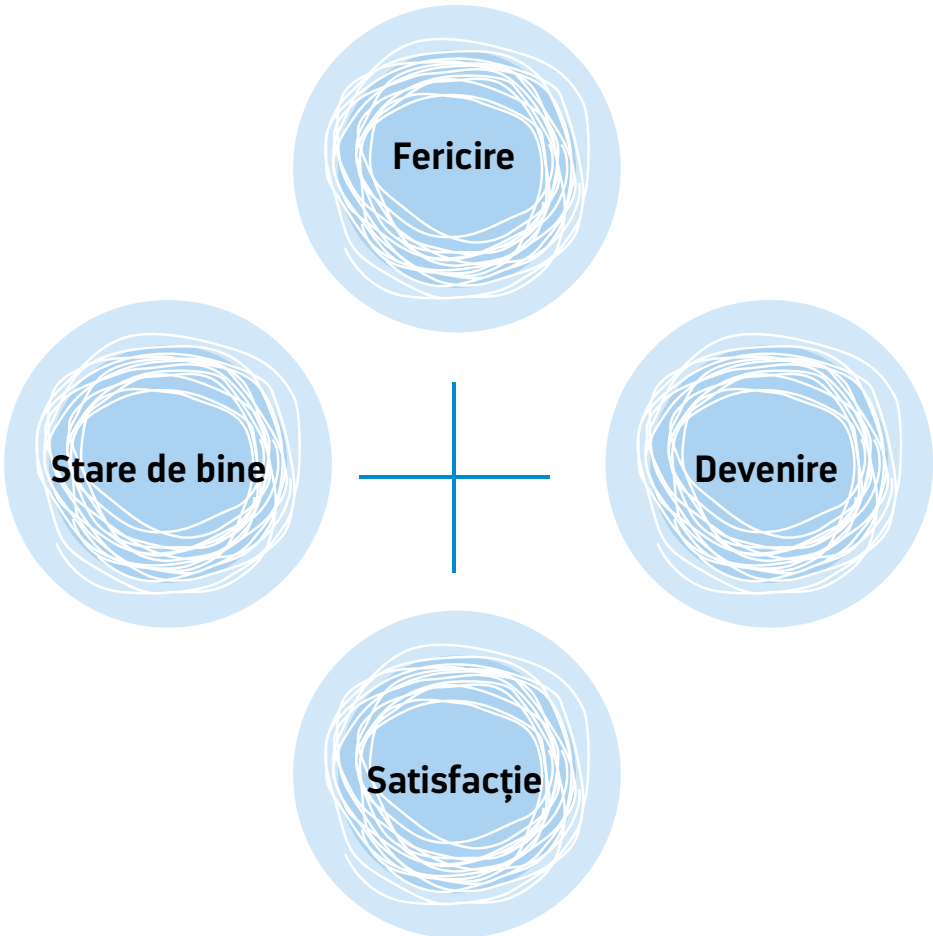


Fig. 1. Matricea stării de bine.

Bibliografie

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., & Korbin, J.E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh (Ed.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. New York, USA: Springer.

Cameron, C., & Moss, P. (2011). Social Pedagogy: Current Understandings and Opportunities. In P. Moss (Ed.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of happiness studies, 7*(4), 397-404.

Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research, 112*(3), 497-527.

Koch, A.B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. Padagogers blik for trivsel i bornehaven. [The ideal of the happy and attuned child. Pedagogue's eye for wellbeing in preschool]. *Nordic Early Childhood Education Research, 5*(2 (1)), 1-26.

Koch, A. B. (2018). Children's Perspectives on Happiness and Subjective Well-being in Preschool. *Children & Society, 32*(1), 73-83.

Koch, A. B. (2017). Sounds of Education: Teacher Role and Use of Voice in Interactions with Young Children. *International Journal of Early Childhood, 49*(1), 57-72. doi: 10.1007/s13158-017-0184-6

Koch, A. B. (2016). Padagogens rolle og betydning for trivsel i bornehaven: Borneinformerede perspektiver pa professionelle voksne. [Pedagogue's role and importance for preschool wellbeing: Child-informed perspectives on professional adults]. *Nordic Studies in Education, 36*(3), 194–211.

Koch, A.B., & Lund, J.H. (2016). Elev-perspektiver pa inklusion I skolen – "det er sa vigtigt at blive spurgt"! [Pupil perspectives on inclusion in the school – "it is important to be asked"!]. *Specialpadagogik – tidsskrift for specialpadagogik og inklusion, 2*(36), 2-16.

OECD. (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.

Statham, J., & Chase, E. (2010). *Childhood wellbeing: A brief overview*. Loughborough: Childhood Wellbeing Research Centre.

Trommsdorff, G. (2014). Subjective Well-Being in Children and Adolescents from a Cross-Cultural Perspective. In A. Ben-Arieh (Ed.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. New York, USA: Springer.

Pedagogia mediului de învățare. Despre școala primitoare și „al treilea profesor”

de Anca Nedelcu, Universitatea din București

Clădirea seamănă a școală, e frumoasă... ca o școală; sunt norocos și pentru că avem o clasă a noastră; scrie pe ușă că e clasa noastră!

În imaginarul colectiv, reprezentarea ideii de școală duce invariabil către un loc comun: clădiri cu geamuri, înconjurate de curte cu garduri, eventual, cu un teren de sport și cu săli de clasă care au bănci încolonate în fața unei catedre. În general, simplificarea la nivel de categorie a ideii de școală merge în această direcție. Aproape oricine, indiferent de vârstă, cultură, experiență academică, în momentul în care i se solicită să deseneze o școală, confirmă grafic această descriere, cu variații mai mici sau mai mari.

Fixarea puternică a acestei imagini în ansamblul reprezentărilor colective este alimentată de mai multe surse. Mai întâi, vorbim de o structură veche, rămasă fundamental neschimbată, în ciuda progresului tehnologic și a retoricilor pedagogice moderne care pun în centrul lor elevul și experiențele sale.

Apoi, sălile de clasă în care au învățat elevii rămân ferm în memoria lor. Sunt locuri în care se stă mult, în care se trăiește și se construiește o mare parte din zi, din an, din viață (de exemplu, un elev american petrece, în medie, 11.700 de ore în clădirile școlilor, de la grădiniță până la finalizarea liceului, conform lui Hull și Newport (2011)).

După aceea, mediul educațional reprezintă pentru oricine – cadru didactic sau elev – un spațiu foarte intens, cu o imensă suprapunere de interacțiuni și provocări. Este un loc care, dacă este structurat eficient, creează dispoziție pentru învățare, amplifică acest proces, stimulează creativitatea, imaginația, motivația, produce dezvoltare rapidă și contribuie la starea de bine.

În concluzie, este firesc și necesar ca mediul de învățare să fie privit nu doar ca un spațiu oarecare, ca o gazdă neutră a unor intenții didactice. Dimensiunea pedagogică și ideologică a locurilor educaționale este la fel de importantă pentru învățare precum exersarea de metode moderne sau ca restructurările curriculare. Locul în care se face educație nu este o cameră goală, fără mesaj, vidă de semnificații și implicații. Acesta nu doar găzduiește, ci și educă.

Mediul de învățare – numit de către Loris Malaguzzi „al treilea profesor” al elevilor, alături de adulți și de colegi – transmite implicit și explicit opțiuni didactice. Spațiul face declarații tacite, dar vizibile („space speaks”, cum spunea E.T. Hall), vorbește înaintea cadrelor didactice și uneori, în locul lor.

Ce înseamnă mediu de învățare?

Mediul, spunea Albert Einstein, este „tot ceea ce nu sunt eu”. Această viziune asupra conceptului, largă și cuprinzătoare, este aplicabilă și contextelor educaționale. În această situație, mediul desemnează învățarea luată împreună cu întregul cadru fizic, cultural în care aceasta se produce. Termenul, așa cum se precizează într-un raport al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) dedicat acestei problematici, este unul „organic, holistic care include procesele de învățare și contextele care le găzduiesc; este un ecosistem care integrează activitatea și rezultatele învățării.” (OECD, 2013, p. 22).

Această definire a conceptului impune din start câteva precizări, menite să-i evidențieze mai clar granițele care sunt precizate mai jos.

- Termenul vorbește despre spațiul socio-educațional și nu doar despre cel fizic, deși această percepție limitativă este foarte frecventă. Este adevărat că acest concept se referă și la clase, laboratoare, bănci și pereți, la capacitatea acestora de a oferi contexte de învățare sănătoase, curate, ce respectă normele de igienă și de ergonomie. Fără toate acestea, aflate la baza piramidei necesităților dintr-o școală, este dificil să se construiască demersuri didactice eficiente. Însă conceptul nu se ocupă doar de „dotări”, de „baza materială”, ci se referă și la integrarea acestora în activități relevante prin metode potrivite, la contribuția lor la atingerea scopurilor educaționale.
- Mediul de învățare include atât elemente structurale ale clasei/școlii (iluminat, căldură), cât și elemente simbolice de cultură organizațională, care contribuie la întărirea sentimentului de apartenență la o instituție. De aceea, este important de înțeles că pentru construcția unui context de învățare prietenos și

eficient sunt semnificative în egală măsură și marile investiții financiare, dar și îmbunătățirile mici, necostisitoare. Făcute cu sens și rost, integrate funcțional în practica zilnică, ambele tipuri de investiții produc plusvaloare educațională.

- Multe descrieri ale conceptului includ ambele direcții subliniate anterior: elemente fizice și elemente socio-culturale. De exemplu: „Mediul de învățare înseamnă contextul fizic și digital în care au loc activitățile educaționale, incluzând instrumentele, documentele, artefactele care se găsesc în momentul respectiv în acel loc. Pe lângă contextul fizic și digital, trebuie avut în vedere deci, și cel socio-cultural." (Goodyear, 2001, apud OECD, 2013, p. 22). „Problema cu aceste definiții este că ele se referă doar la contextele unde are loc învățarea – mediul fiind considerat cel care o găzduiește și o facilitează mai degrabă decât să o includă – ceea ce înseamnă că învățarea este văzută separat de mediul însuși" (OECD, 2013, p. 22). Așadar, mediul nu este doar cutia în care se întâmplă învățarea, este o parte componentă a întregului proces. Are o deosebită putere instructivă, nu este doar un fundal pentru proiectarea curriculumului, ci o parte din curriculum.

De asemenea, mediul reprezintă o realitate dinamică și nicidecum statică, un decor, un aranjament de mobilier și de tablouri. Acesta este o structură construită social, dar și individual, prin experiențele particulare ale fiecăruia. Elevii și profesorii lor umplu clasele cu istoria lor personală, impregnează spațiul și îl transformă în locul lor pentru învățare. Căci, așa cum spunea Norberg-Shulz (1980), printr-o formulare care sintetizează conexiunea semiotică și emoțională a persoanei cu mediul, „locul = spațiu + caracter".

Cum arată un mediu de învățare eficient și prietenos?

Răspunsul la această întrebare poate să fie ilustrat printr-o paralelă a școlii cu o librărie sau cu un muzeu. Un cititor sau un vizitator parcurge experiențe diverse în fiecare dintre cele două locuri, în funcție de organizarea spațiului pe care îl întâlnește.

De exemplu, apetența pentru lectură este diferit stimulată în cadrul unei librării unde cineva își poate alege cărțile, unde există locuri pentru citit și pentru „împrietenirea"

cu volumul ce urmează a fi cumpărat. Cititorul primește sprijin, dacă este nevoie, este direcționat către cartea pe care nu o găsește, dar are timp să culeagă informația în ritmul propriu, după gustul personal. În mod evident, pofta pentru citit este mult mai limitată atunci când cineva trebuie să ceară vânzătoarei o carte de pe raft, iar aceasta trebuie să-i intermedieze accesul la lectură.

La fel se întâmplă și într-un muzeu de tipul „hands-on", adică locul unde vizitatorii pot să atingă obiectele, să experimenteze. Această organizare generează o teribilă bucurie a descoperirii, posibil, mai consistentă decât în cazul muzeelor de „tip patrimoniu", cu exponate protejate de geamuri și de inscripția *Nu atingeți!*.

Organizarea mediului educațional poate să fie o combinație a celor două tipuri de muzee: să faciliteze accesul la „tezaurul cunoașterii" (alimentat de diferite surse: profesor, manuale, biblioteci virtuale), dar să nu uite beneficiile pe care le au interacțiunea, cooperarea, descoperirea și contribuțiile acestora la dezvoltarea elevilor, la susținerea stării de bine în școală.

Concretizarea acestui deziderat și aducerea sa cât mai aproape de realitatea vieții școlare presupun îndeplinirea concomitentă a mai multor condiții. La cele deja sugerate prin întrebările care însoțesc povestea unei zile de școală, descrisă la începutul prezentei lucrări, se mai pot adăuga câteva direcții care încearcă să operaționalizeze conceptul de mediu de învățare prietenos pe care le prezentăm în continuare:

- existența în școală a unor spații suficiente, funcționale, bine întreținute, specializate pentru diferite tipuri de activități (laboratoare, cabinete, sală de sport etc.); existența unor programe de suport adecvate (cabinet medical, cabinet de consiliere etc.) și a spațiilor în care acestea să funcționeze eficient;
- asigurarea unei atmosfere prietenoase, care să nu inhibe elevii și familiile lor;
- semnalizarea prin indicatoare și pictograme adecvate a spațiilor școlare, astfel încât beneficiarii (elevi și părinți) să fie familiarizați cu existența și dispunerea sălilor de clasă și a celor auxiliare; afișarea unor elemente de identitate vizuală

care să întărească sentimentul de apartenență la cultura școlii (viziunea, emblema școlii etc.);

- asigurarea unor condiții optime pentru învățare: lumină naturală, confort termic adecvat, zgomotul extern limitat;
- asigurarea condițiilor de preluare a fluxurilor de elevi, corelarea intrărilor în școală cu momentele anticipate de aglomerație; asigurarea, în condiții optime, a accesului tuturor elevilor în școală, inclusiv a celor cu dizabilități;
- organizarea de contexte de învățare în aer liber (outdoor): zone de construit, cățărat, spațiu verde, nisip, teren pentru activități sportive sau pentru grădina școlii; existența în curte a unor zone protejate de ploaie, acoperite, aflate la umbră, pentru diferite tipuri de activități;
- organizarea mediului din interiorul școlii într-o manieră adaptabilă: spații multifuncționale, modularizabile (pereți mobili, paravane);
- utilizarea de mobilier modular care permite interacțiunea dintre copii, precum și organizarea unor formații de lucru diferite (în grup, frontal); aranjarea mobilierului astfel încât copiii, inclusiv cei cu dizabilități, să se miște liber printre bănci și scaune fără să-i deranjeze pe ceilalți;
- organizarea de spații personalizate, într-o cromatică veselă, dar nederanjantă care să reflecte pasiunile, abilitățile și cultura elevilor; implicarea elevilor în decorarea claselor pentru activitatea curentă și pentru evenimentele speciale;
- evitarea supraîncărcării spațiului, afișarea de materiale cu relevanță academică și nu selectate doar pe baza unor criterii estetice/decorative; înnoirea periodică a acestor materiale, prin implicarea și responsabilizarea elevilor;
- utilizarea unor mijloace de învățământ și auxiliare curriculare adecvate planului prognozat, nivelului de școlarizare, numărului de elevi; implicarea copiilor în designul, realizarea și organizarea materialelor;
- existența de materiale, jucării în stare funcțională, aflate în proximitatea elevilor; depozitarea și etichetarea adecvată a materialelor, astfel încât copiii să le poată identifica, utiliza independent, muta și pune la loc cu ușurință;
- înnoirea mijloacelor didactice, asigurarea de suport digital pentru activitățile de predare-învățare;

- existența în clasă, la îndemâna copiilor, a unor materiale naturale (apă, nisip, colaje).

Toate aceste elemente contribuie la dezvoltarea unei comunități sănătoase de învățare, armonioase, primitoare. „Când profesorii pregătesc special contextul pentru succes și învățare, elevii știu că este vorba de un mediu construit și făcut special pentru ei. Știu că totul este serios, ca și când profesorul le-ar spune: vă respect ca persoane care învață" (Dillon, 2016, p. 8).

Pe lângă această eficiență „care se simte", calitatea mediului de învățare este „diagnosticată" nu doar empiric, ci prin intermediul unor instrumente special create în acest scop. Un exemplu este Indexul mediului de învățare *(Learning Environment Inventory)*, structurat de Fraser, încă din 1982. Mai jos, oferim o secvență din acest index pentru a ilustra ideea că mediul de învățare este o realitate compozită, ce unește mai multe elemente.

Tabelul nr. 1. Indexul Mediului de Învățare (Fraser, 1982)

Trăsătura mediului de învățare	Descriere	Exemple de itemi
Coeziune	Copiii se ajută unii pe ceilalți	Toți elevii se cunosc foarte bine
Diversitate	Sunt abordate pedagogic diferențele dintre elevi	În clasă sunt elevi cu multe interese diferite
Viteză de lucru	Sarcinile de lucru sunt îndeplinite cu rapiditate	Elevii se mobilizează să termine sarcina de lucru
Mediul fizic	Existența condițiilor optime de lucru	Materialele sunt accesibile elevilor cu ușurință
Direcție și obiective	Claritatea obiectivelor	Clasa știe exact ce trebuie făcut

continuare

Trăsătura mediului de învățare	Descriere	Exemple de itemi
Tratament preferențial	Modalitatea în care sunt tratați elevii	Toți elevii sunt tratați la fel
Provocare	Sarcinile de lucru sunt abordate cu ușurință	Pentru unii elevi din clasă sarcinile de lucru par dificile
Apatie	Elevii se simt conectați cu ceea ce se întâmplă în clasă	Copiilor nu le pasă ce fac ceilalți
Democrație	Elevii sunt egal implicați în luarea deciziilor	Deciziile din clasă sunt luate colectiv
Autosegregare	Unii elevi evită să se amestece cu ceilalți (formând „bisericuțe”)	Unii elevi lucrează doar cu prietenii lor
Satisfacție	Elevii lucrează cu plăcere	Nivelul de mulțumire din clasă este crescut
Dezorganizare	Activitățile din clasă produc confuzie	Clasa nu este bine organizată și funcțională
Competiție	Elevii nu cooperează, ci sunt doar în competiție cu ceilalți	Elevii sunt rareori stimulați de competiții

Spațiul clasei – între prea mult și prea puțin

Multe pledoarii pedagogice ale ultimilor ani despre organizarea școlilor românești îndrumau cadrele didactice spre personalizarea claselor, decorarea pereților cu diferite planșe, afișe sau, mai ales, cu produsele muncii elevilor. Li se demonstra profesorilor

cât de importante sunt toate acestea pentru ca elevii să se regăsească în fotografia clasei. Astăzi, din ce în ce mai frecvent, aceste îndemnuri nu mai sunt necesare. Din contră, există destule clase în care decorarea excesivă a pereților trebuie sistematic domolită. Aceste spații, mai ales de la ciclul primar și preșcolar, sunt supraîncărcate cu planșe, hărți, litere, îngrămădite pe pereți peste „Moș Crăciuni", portrete de scriitori, steluțe uitate de la Crăciun. Acest surplus este, de multe ori, greu de gestionat vizual.

Aceste opțiuni de design au o mare semnificație educațională. Mai întâi, ele trădează preferințe didactice și reprezintă o formă de „pedagogie a pereților" sau „built pedagogy", așa cum o numea Monahan (2002), capacitatea spațiilor de a ilustra modul în care cineva predă. Apoi, încărcarea pereților are implicații asupra eficienței întregului act educațional. Există numeroase studii care demonstrează că „mai puține în clasă înseamnă mai bine pentru învățare" (Dillon, 2016, p. 5). Un exemplu îl constituie investigația dezvoltată de Fisher, Godwin și Seltman, cercetători la Carnegie Mellon University, cu privire la legătura dintre organizarea spațiului educațional și progresul elevilor. În acest scop, au fost alese două grupe de elevi, repartizați să învețe în două medii diferite, unul dotat minimalist, cu puține exponate la vedere, celălalt foarte încărcat de stimuli externi. Copiilor le-au fost predate aceleași lecții, cu același conținut, livrat cu o metodologie similară. În final, cei din clasa mai auster decorată au performat mai bine față de colegii lor care aveau probleme serioase de focalizare și menținere a atenției.

În aceeași direcție – a evitării aglomerării de elemente și a cumpătării cromatice în clasă – merge și Susan Kovalik: un mediu îmbogățit nu înseamnă un ambient dezordonat, îngrămădit, extrastimulant, spune Kovalik. De asemenea, tonurile cromatice mai șterse, nu atât de sclipitoare și aprinse susțin mai bine învățarea, nu interferează cu procesele din clasă (Kovalik & Olsen, 2010, pp. 14 – 22).

Așadar, ordinea spațiului clasei înseamnă ordine didactică și ordine a minții. Ca urmare, soluția în ceea ce privește „pavoazarea" claselor este echilibrul: nici pereți descurajant de goi, nici exces, nici lipsa preocupării pentru „umanizarea" spațiilor, nici supraîncărcarea cromatică împovărătoare.

Un design nou pentru o nouă generație: medii de învățare hibride, flexibile, adaptabile

Reprezentarea stereotipă a ideii de școală invocată la începutul acestui capitol a fost denumită în lumea anglo-saxonă printr-o sintagmă ritmată: „cells and bells", tradusă într-o manieră ludică printr-o formulă de genul „pătrățel și clopoțel". Descrierea aduce în atenție fluxul organizării industriale a școlilor de astăzi, focalizat pe maximizarea eficienței, compartimentat strict, pe clase și pe grupe, fragmentat de sunetul clopoțelului salvator.

Este acest model încă funcțional, în contextul evoluțiilor sociale, tehnologice recente? Poate acest tip de structură să gestioneze presiunea compatibilizării școlii cu profilul actualei generații de elevi?

Ca întotdeauna în educație, răspunsul este cumpătat, alegând un echilibru între stabilitate și schimbare. Ca atare, principiile clasice care ghidează procesele de regândire a spațiilor de învățare rămân valabile. Este nevoie în continuare de:

- flexibilitate – structuri care să asigure tranzițiile ușoare între spații;
- apartenență – elevii și profesorii să simtă locul în care învață ca fiind al lor;
- interacțiune – mediul trebuie să faciliteze colaborarea și dinamica;
- experimentare – să susțină implicarea celui care studiază, învățarea intențională;
- multiperspectivitate – să se faciliteze instruirea formală, pe grupuri, reflecția individuală, să se organizeze centre de interes, zone diferite pentru reflecție, colaborare;
- calitate și siguranță – opțiuni de organizare funcționale, nedepășite moral, înnoite;
- comunicare (vizuală) – fluxuri neîngrădite de dialog (profesorul să aibă câmp vizual clar, să vadă toți copiii în același timp, să nu existe piese de mobilier care să blocheze accesul);
- echitate – respectarea diferențelor și a multiplelor necesități și abilități;
- simplitate, sustenabilitate – utilizarea de materiale naturale, reciclabile, creativ valorificate.

Peste aceste deziderate se adaugă accentele actuale cu privire la noile spații de învățare destinate elevilor de azi: necesitatea scoaterii clasei în afara pereților, nevoia de multiperspectivitate, de flexibilitate, de „digitalizare”.

Reflecție și întrebări

Prezentăm câteva propuneri în acest sens care merită atenție și reflecție:

- construirea de ecosisteme de învățare și nu doar clase și laboratoare; reinventarea opțiunilor „tradiționale” și structurarea lor în locuri cu denumiri și funcționalități noi: studio de învățare, laborator de creație, camera de muzică, cutia de științe, camera de liniște, hubul educațional, incubatorul de invenții etc.; alternarea spațiilor pentru învățarea individuală („locul de gândit singur”), cu zone pentru lucrul frontal sau pe echipe;
- flexibilizarea și fluidizarea: „ajustabilitatea spațiilor pentru necesitățile speciale senzoriale sau de mobilitate ale unora dintre elevi”, utilizarea de obiecte de mobilier și de pereți care se mută, clădiri reconfigurabile etc. (Monahan, 2002);
- expandarea virtuală a claselor, construirea de medii hibride (tradiționale și digitale) (Monahan, 2002);
- „dinamizarea” experiențelor de învățare: readucerea activității în spațiul școlii (minți și corpuri în mișcare nu doar în ascultare);
- „naturalizarea” spațiilor: clasele de astăzi se pot prelungi natural afară; ceea ce numim „outdoor” poate fi adus cu ușurință în clasă, de exemplu, printr-o ușă glisantă care dă în curtea școlii;
- utilizarea de opțiuni de design „eco-educațional”, folosirea materialelor reciclabile.

Această nouă pedagogie a mediului educațional trebuie să propună restructurări de substanță, făcute „cu intenție”, nu doar să „decoreze” clase, să introducă organic tehnologiile moderne în demersurile didactice, nu doar să le adauge artificial ca opțiuni distractive. Și toate acestea pentru amplificarea experiențelor formative, pentru ca elevilor să le fie bine la școală, să simtă siguranță nu doar fizică, ci și academică. ■

Bibliografie:

Dillon, R., Gilpin, B., Juliani, A. J., & Klein, E. (2016). *Redesigning learning spaces*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Fraser, B.J., Anderson, G.J. & Walberg, H.J. (1982). *Assessment of learning environments: manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3rd vers.). Perth, Australia: Western Australian Institute of Technology.

Hull, J., & Newport, M. (2011). *Time in school: How does the U.S. compare?*. Center for Public Education. Accesat la adresa http://centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Organizing-aschool/Time-in-school-How-does-the-US-compare.html

Kovalik, S.J, & Olsen, D.K. (2002). *Exceeding Expectations: A User's Guide to Implementing Brain Research in the Classroom*. Covington, WA: Susan Kovalik & Associates.

Monahan, T. (2002). Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments. *Inventio 4*(1), 1-19.

Norberg-Schuiz, C. (1980). *Genius loci- Towards a phenomenology of architecture*. New York, NY: Rizzolli.

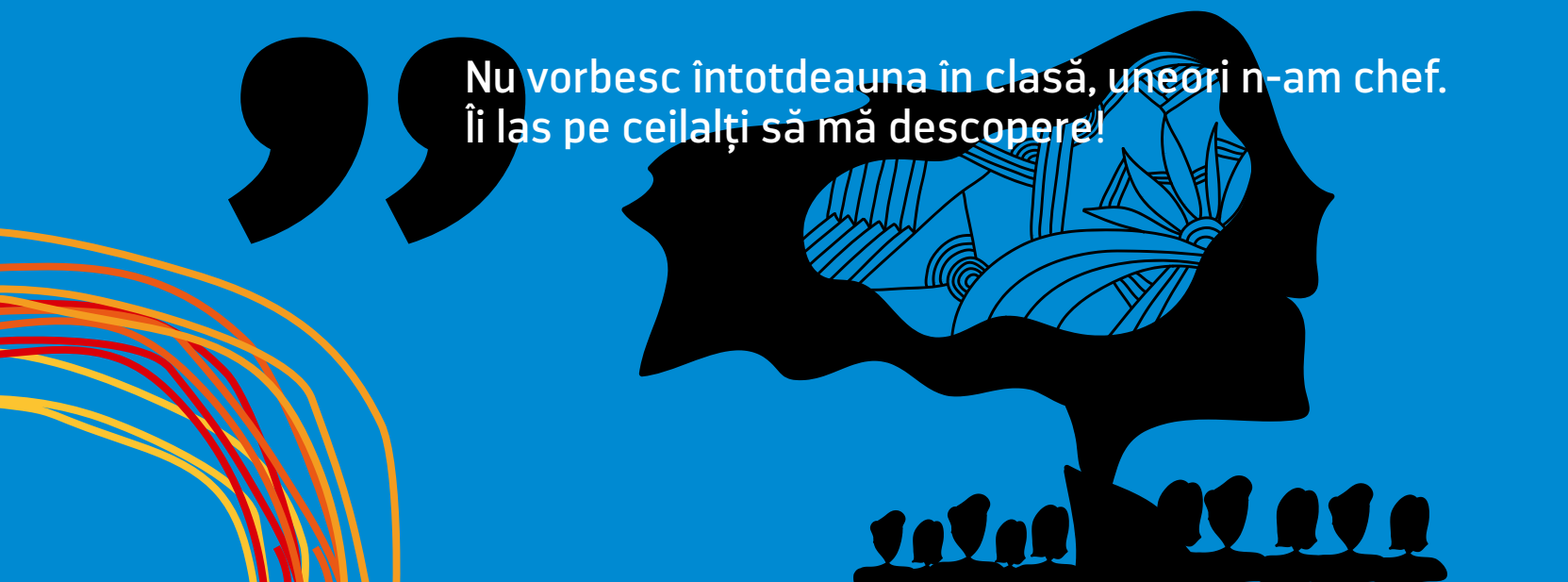
Orr, D. (2004). *Earth in Mind*. Washington: Island Press.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2013). *Innovative Learning 551 Environments*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD Accesat la adresa http://www.oecd.org/edu/ceri/innovativelearningenvironments.html

Clasa ca o mică societate: copii invizibili, cu altfel de minte sau cultură

de Anca Nedelcu, Universitatea din București

Nu vorbesc întotdeauna în clasă, uneori n-am chef. Îi las pe ceilalți să mă descopere!



Oricine intră într-o școală observă, cu ușurință, că nicio clasă nu seamănă cu alta și că elevii nu sunt la fel. Comunitățile de copii nu sunt realități abstracte, care adună într-o categorie elemente identice, copiate la indigo. Ar fi imposibil și, evident, nenatural. Clasele nu sunt realități teoretice, „de manual", ci sunt o reproducere a diversității mari a lumii, cuprinzând între cei patru pereți câte o mică societate. Această diversitate socială este la fel de firească și de imposibil de ignorat ca aceea din natură, spațiile „mono" existând, poate, doar în laboratoare.

Ca atare, în clasa reală există multiperspectivitate, capacități variate, abilități, interese specifice, motivații inegale. Clasa „așa cum este" poate să includă minorități, elevi diferiți din punctul de vedere al fondului cultural, etnic, al abilităților sau dizabilităților personale.

Ca urmare, în această societate în miniatură (cum o numește Emile Durkheim, 1992, p. 89) se construiește zilnic un ansamblu complex de relaționări, de structuri de putere și de colaborare de tipul elev-elev sau elev-profesor. Unele dintre aceste realități sunt democratice, altele sunt vulnerabile în ceea ce privește echitatea sau funcționalitatea pe care le promovează. Ca în multe societăți, comunitatea din clasă se poate confrunta cu o distribuție inegală de resurse, cu fenomene ca favorizarea, marginalizarea, etichetarea, segregarea sau, dimpotrivă, cu abordări echitabile și echilibrate.

Tipologia acestor dinamici este extrem de bogată și greu de anticipat în multitudinea de manifestări pe care le include. Această consistentă țesătură de elemente este generată în mare parte de diversitatea care caracterizează populația de elevi, de diferențele de ordin demografic, emoțional, socio-economic, cognitiv, academic existente între aceștia.

Pentru susținerea celor chemați să gestioneze aceste comunități, iată mai jos, o selecție a câtorva posibile tipologii de diferențe între elevi, însoțită de sugestii de abordare. În mod evident, spectrul diversității din clasă este mult mai amplu decât categoriile enumerate mai jos.

1. Culturile diferite – un privilegiu, nu un prejudiciu

Deosebirile de ordin cultural, etnic dintre copii sunt, de multe ori, vizibile și ușor observabile de către cadrele didactice. Este posibil ca unii elevi să vorbească, să se îmbrace sau să arate altfel, să comunice acasă într-o altă limbă, să cunoască alte povești și alți eroi față de majoritatea celor din clasă.

Dacă aceste lucruri ar fi singurele care îi distanțează pe elevi, sarcina profesorilor ar fi, probabil, mai ușoară. Însă, pe lângă elementele vizibile, sesizabile – limbă, obiceiuri culinare, sărbători, vestimentație, folclor, expresii artistice – copiii minoritari aduc în spațiul clasei mai mult decât atât. Un ansamblu complex de valori, simboluri, ritualuri de comunicare, comportamente, atitudini – toate determinate cultural – este purtat constant în ghiozdanul experiențelor personale, influențând relațiile zilnice, trăirile, achizițiile didactice. În structura icebergului cultural, aceste ultime elemente se află „sub nivelul" mării, nu sunt observate la prima vedere, fiind, tocmai de aceea, extrem de importante. Chiar dacă sunt latente, acestea determină comportamente, tipuri de relaționare, ritmuri de învățare diferite.

Iată mai jos câțiva „diferențiatori culturali" care trebuie luați în calcul de cei care gestionează structuri bogat pluriculturale. Acești „diferențiatori" desemnează zone în care culturile se pot distanța una de alta și se referă la:

- **relația cu dimensiunea temporală:** percepții asupra viitorului sau tradiției în formele colective de reprezentare, asupra fluxului anotimpurilor, momentelor zilei;
- **relația cu mediul:** percepția asupra naturii, spațiului, utilizarea resurselor, relația cu diferitele modele de viață (de exemplu, sedentar sau nomad etc.);
- **relația cu propria corporalitate și cu obiceiurile culinare;** percepții asupra vieții și asupra morții;
- **relația individului cu grupul social**, care îi dă o identitate (familie, grup etnic, națiune);
- **raportarea la ierarhie și putere:** percepția asupra autorității, procesul de luare a deciziei;

- **raportarea la viața economică și la inovație;** percepția asupra muncii, bunurilor și banilor, atitudinea asupra cunoștințelor și a inițiativelor noi (UNESCO, World Conference on Cultural Policies, Mexico City, 1982).

Toate aceste amprente culturale au un impact important în dinamica unei clase și influențează semnificativ modul în care copiii interacționează sau învață, felul în care abordează sarcini, termene limită sau relația cu autoritatea. În funcție de bagajul cultural pe care îl poartă, un elev poate, de exemplu, să gestioneze mai ușor decât altul ambiguitatea indicațiilor primite, să evite observarea de către autoritate, să nu se simtă confortabil când lucrează în grup, să întârzie fără ca acest lucru să i se pară ofensator. El poate să ia note mici, nu pentru că nu știe un anume exercițiu de matematică, ci pentru că are alte coduri lingvistice, poate să pară prea sonor nu pentru că este nerespectuos, ci pentru că aparține unei culturi preponderent orale.

În aceste contexte, cadrele didactice trebuie să vadă în spatele comportamentelor de suprafață, dar, mai ales, trebuie să conștientizeze că soluția pentru gestionarea claselor pluriculturale nu este nivelarea până la uniformizare a acestor „markeri de diferențiere" menționați anterior. Prețuirea și valorificarea didactică a acestor „diversități" reprezintă alternative mult mai eficiente, în ideea că pluralitatea are multiple beneficii, iar „culturile" sunt infinit mai profitabile decât „o cultură".

Pe lângă regăsirea acestor elemente de specificitate ale fiecărui elev în tabloul clasei, al școlii, în ansamblul curricular, ținta pedagogiei diversității culturale este și construirea în rândul tuturor elevilor a unei importante competențe: cea inter-culturală. În această lume dinamică și fluidă, gestionarea adecvată a relației cu alteritatea, deschiderea, empatia și comunicarea, înțelegerea și valorizarea logicii fiecărei culturi reprezintă abilități fundamentale, de neignorat. Această competență este necesară în toate contextele sociale, de la „universul mic" – familie, grupul de prieteni, clasă, școală, comunitate – până la interacțiunile dintre etniile unei țări sau dintre culturile lumii.

Ca atare, abordările pedagogiei interculturale sunt larg cuprinzătoare. Acestea includ toate clasele și toate școlile (nu doar pe cele situate în comunități multietnice), toți elevii și profesorii lor, întreg curriculumul (nu doar unele discipline aparent avantajate de această abordare, ca educația civică, limbile străine sau istoria).

2. Copiii cu abilități înalte

Multe clase includ o categorie specială de elevi: copiii „minune", adică genialii, olimpicii, cei cu „zece pe linie". Aceștia sunt curioși, iscoditori, rezolvă problemele în feluri unice, neobișnuite, învață repede și rețin pe termen lung, au pasiuni profunde, preocupări extracurriculare avansate, știu răspunsurile înaintea întrebărilor. Însă, deși există frecvent această tentație limitativă, elevii cu abilități înalte nu se referă doar la cei recunoscuți cu admirație de comunitatea școlară ca fiind deosebiți, cu performanțe, mereu învingători. Această categorie de copii – definită, cum spune Gagne, prea larg, în timp ce este măsurată prea strict (1995, p. 104) – include o multitudine de profiluri: elevi contestatari, uneori deranjanți prin intervenții nonstandard, frustrați, pentru că nu li se validează vizibil sau frecvent capacitățile, pe cei extrem de creativi, dar fără răbdare, cu excepționalități multiple (grad mare de precocitate, dar și posibile deficiențe fizice asociate) sau probleme emoționale.

Ca urmare, spectrul abilităților înalte este extrem de complex; deși eticheta „supradotați" pare că ilustrează clar o anumită tipologie, aceasta nu face decât să desemneze un grup foarte eterogen de manifestări. Precocitatea pe care o au aceștia într-un domeniu – preponderent academic – poate să fie însoțită de dezvoltări inegale în altă zonă sau, pur și simplu, se poate pierde, căci, în ciuda înzestrărilor, acești copii pot să subperformeze din cauza plictiselii, a perfecționismului, a lipsei de interes sau din cauza absenței sprijinului adecvat. De asemenea, în cele mai multe cazuri, dezvoltarea minții acestor copii o ia înaintea maturizării afective, ceea ce, evident, poate să genereze tensiuni la nivel individual sau social.

Cum pot acești copii să fie ajutați să-și împlinească potențialul? Categoric, există multă literatură relevantă, multe proiecte concrete care pot să fie un sprijin consistent în

acest domeniu. Din multitudinea de sugestii, prezentăm mai jos doar câteva direcții de intervenție educațională pentru sprijinirea copiilor cu performanțe înalte:

- **realizarea de ajustări curriculare:** conținut personalizat, îmbogățire prin flexibilitate orizontală (adăugare de elemente noi, suplimentare) sau verticală (parcurgerea curriculumului mult mai repede), conform CCEA (2006, p. 23);
- **accelerarea parcursului școlar** – includerea în clase cu media de vârstă diferită;
- **diferențierea în clasă** – fie prin alocarea de sarcini diferite, fie prin primirea de sarcini similare, însoțite de alte așteptări din partea profesorului cu privire la tipul, timpul de rezolvare, sprijinul, resursele, indicațiile primite (idem); propunerea de solicitări cu grad mare de complexitate;
- **acordarea de sprijin emoțional,** susținerea motivației.

Strategiile de suport sunt mult mai vaste, însă toate trebuie să fie însoțite de efortul profesorilor de a învăța elementele de decodificare a tuturor comportamentelor diferite ale copiilor, pentru că, în lipsa unei intervenții educaționale structurate și riguroase, unicitatea acestor copii poate să se transforme în vulnerabilitate.

3. La periferia atenției profesorului: elevii invizibili

În 1952, Ralph Ellison descria în romanul *Omul invizibil* complexitatea vieții populației de culoare din Statele Unite ale Americii de la vremea respectivă. Personajul fără nume al cărții este atât de dominat de tratamentul și de percepțiile cunoscuților, încât se transformă într-o versiune distorsionată a lui, iar felul său real de a fi devine, practic, invizibil. Era cu ușurință trecut cu vederea de către cei din jurul său, trăindu-și propria existență fără contur.

Astfel de figuri nu există, din păcate, doar în cărți. Există, simbolic, și în clasa reală. Este vorba despre copiii pe care nu-i vede nimeni decât foarte rar, cei al căror nume apare cu întârziere în mintea profesorilor. Sunt elevii tăcuți, care nu fac gălăgie, nu ies în evidență, care vin la școală, ocupă cuminți un loc în bancă, dar nu intră în radarul

de atenție al profesorului, căci nu fac nimic ieșit din comun. Matteson (2014) îi mai numește și elevi fantomă, adică aceia care „din motive neștiute aleg să devină cât de invizibili se poate" (p. 20). Sunt timizi și foarte rezervați, preferă să stea în spatele sau pe lateralele sălii, evită privirea celorlalți, preferă „să lucreze singuri, să evite interacțiunile cu profesorul și colegii" (idem).

„Invizibilii" din clasă nu se încadrează în categoriile discutate în capitolul de față sau, dimpotrivă, bifează concomitent mai multe poziții de dezavantaj (de exemplu, aparțin unor familii sărace, fiind, în același timp, minoritari). Alte cercetări îi numesc invizibili pe elevii care, dintr-un cumul complex de motive suprapuse, ies din sistemul educațional și rămân doar numere în statisticile privind abandonul școlar.

4. Anxios, încet, introvertit sau flămând: un alt posibil elev

Cum mai poate să arate copilul dintr-o clasă obișnuită?

Poate să fie plin de entuziasm academic, curios, pasionat, concentrat asupra activităților din clasă sau cu deficit de atenție, poate să fie hiperactiv, zgomotos sau pasiv și neparticipativ. Poate să fie rapid în rezolvarea sarcinilor de lucru sau, din contră, „încet la minte" („slow learner"), cu abilități intelectuale scăzute față de colegii săi mai verbali, cu inabilități de comunicare. Poate să aibă dificultăți serioase de învățare sau poate să fie doar un copil cu ritm lent de acumulare, care are comportamente – de comunicare, de relaționare, academice – imature, insuficient dezvoltate în raport cu media. Este vorba în acest caz de un copil cu inteligență sub medie și abilități cognitive dezvoltate într-o manieră mai înceată față de cea a copiilor de vârstă similară. Acesta trece prin toate stadiile de evoluție specifice, dar o face în ritmul propriu.

De asemenea, un copil dintr-o clasă reală poate să beneficieze de sprijinul unei familii cu potențial economic semnificativ sau poate să fie malnutrit (situație care influențează dramatic capacitatea și dispoziția de învățare). Poate, în același timp, să fie vesel, prietenos, perfect reglat emoțional, fără anxietăți sociale împovărătoare. Dar, din păcate, poate să traverseze perioade traumatice, să fie discriminat,

agresat de către colegi sau adulți. Poate să fie anxios, cu mutism selectiv (adică să vorbească neîncetat și nestingherit acasă, dar să refuze să facă același lucru la școală).

Poate să fie și un copil sociabil, cu mulți prieteni sau, dimpotrivă, foarte retras, solitar, fără interacțiuni. Singurătatea unui copil aflat într-o clasă plină de colegi, deci cu mare potențial de interacțiune, reprezintă o serioasă amenințare a stării sale de bine în școală. Nu este vorba aici – ne atrag atenția Galanaki și Vassilopoulou (2007) – de solitudinea temporară, autoimpusă, necesară uneori pentru autoreglare, ci de „singurătatea care doare", adică acea stare de disconfort social și emoțional care persistă și care e direct corelată – arată studiile – cu multiple disfuncționalități manifestate în plan școlar. Singurătatea cronică a elevilor determină performanțe reduse în ceea ce privește scris-cititul (Quay, 1992), pregătirea pentru școală și progresul academic.

De asemenea, un alt elev, frecvent invizibil în comunitatea de copii a clasei, este cel introvertit. Deși, cel puțin aparent, este un elev confortabil pentru cadrele didactice, de cele mai multe ori este un copil neînțeles. În lucrarea *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking (2012),* Susan Cain explică și de ce: introvertiții și extrovertiții (în sensul în care a definit Jung acești termeni în 1921) văd lumea diferit. În timp ce extrovertiții primesc energie din interacțiunea cu ceilalți, introvertiții au nevoie să fie singuri pentru a se reîncărca. Așadar, în acest caz, lipsa de relaționare este o nevoie, situație diferită de copiii descriși anterior, care își poartă cu greu singurătatea, nedorită și nenecesară. Pentru introvertiți, oaza de liniște și de noninteracțiune este o necesitate. De aceea, Cain (2012) sfătuiește imperativ cadrele didactice: „Terminați nebunia permanentă cu lucrul în grup!". Este o metodă eficientă, firește, dar elevii trebuie să lucreze și individual, căci atunci, susține Cain, apar gândirea profundă și creativitatea.

Și un ultim sfat, de la aceeași autoare, despre aceiași elevi introvertiți: „Dacă ești profesor, bucură-te de studenții participativi și gregari. Dar nu uita să-i cultivi și pe cei timizi, blânzi... și ei sunt artiștii, inginerii, gânditorii de mâine. Indiferent ce ești, să ai în minte că aparențele nu sunt realitate. Știm din legende și din poveștile cu

zâne că există puteri diferite în lume. Unui copil i-a fost dată o sabie ușoară, altuia o educație de vrăjitor. Ideea nu este să stăpânești toate felurile de puteri, ci să o folosești bine pe cea care ți-a fost dăruită. Introvertiților le sunt oferite chei de la grădini private, pline de bunătăți" (Cain, 2012, p. 265). ■

În concluzie: să ne uităm diferit la diferențe!

Continuând tonul sfătos din citatul anterior, prezentăm mai jos, în loc de concluzii, alte câteva sugestii pentru profesorii atenți la toți elevii lor.

- Fiți convinși că în societatea din clasă contează nu doar cei vizibili, sonori, cu mâna mereu ridicată, cu încredere în sine, cu răspunsul gata în minte la orice întrebare. Pedagogia diversității nu este doar despre cei evidenți, ci înseamnă să asiguri fiecărui copil dreptul de a fi văzut, ascultat, educat în conformitate cu specificul și necesitățile sale.
- Nu faceți din valorizarea diferențelor din clasă – indiferent de tipologia acestora – un scop în sine; ținta fundamentală a acestei valorizări este promovarea abordărilor echitabile în educație!
- Fiți convinși că pedagogia diversității înseamnă înainte de toate acțiune socială, egalitate, dreptul la diferență, echitate. Nu faceți din această abordare o acțiune de suprafață, demonstrativă, un spectacol, un festival! Acest lucru se întâmplă frecvent în ceea ce privește abordările interculturale în educație, când specificul cultural este redus la obiceiuri culinare sau vestimentare, prezentate doar pentru ineditul lor sau în scopuri de amuzament.
- Fiți atenți să nu fiți orbi în fața diversității din clasă, pe principiul – bine intenționat, dar eronat – „nu văd albi sau negri, bogați sau săraci, văd numai elevi și nu fac diferențe între ei". Această orbire față de culoare („color blindness") conduce la negarea dreptului de a fi altfel și considerarea culturii dominante ca o normă.
- Nu considerați că diferențele dintre elevi sunt un „handicap" ce trebuie depășit! Nu etichetați elevii, nu-i considerați pe unii dintre ei predestinați eșecului! Amintiți-vă de profețiile care se autoîndeplinesc și dați-le copiilor dreptul la evoluție și progres peste limitele unor categorii în care au fost incluși!

- Vorbiți-le elevilor despre deosebirile dintre ei! Nu amânați aceste clarificări pe principiul „vei afla când vei fi mare". Abordând aceste subiecte (care sunt oricum observate de copii, indiferent dacă adulții vor sau nu acest lucru), nu „înrăutățim lucrurile", ci abordăm profesionist situații din viața reală, fără cosmetizări sau ignorări comode, dar neproductive!
- „Citiți-vă" elevii, priviți în spatele comportamentelor lor de suprafață, străduiți-vă să-i ajutați să-și dezvolte la maximum propriul potențial!

- **Bibliografie:**

Cain, S. (2012). Quiet: *The power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Crown.

Durkheim, E. (1992). *Education et sociologie*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review, 18*(2), 103-111.

Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 455.

Matteson, S. M. (2014). Ghost children: Invisible middle level students. *Middle Grades Research Journal, 9*(2), 19.

Quay, L. C. (1992). Personal and family effects on loneliness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*(1), 97-110.

UK Council of Curriculum, Examinations and Assessment. (2006). *Gifted and talented children in (and out) of the classroom.* Accesat la adresa http://www.nicurriculum.org.uk/docs/inclusion_and_sen/gifted/gifted_children 060306.pdf

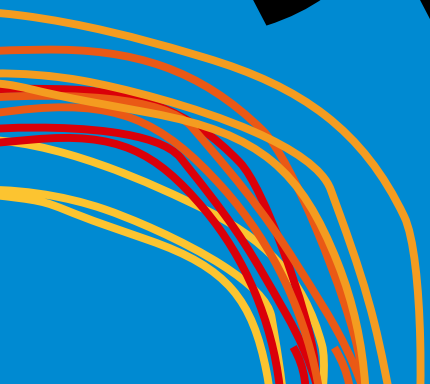
UNESCO. (1982). *World Conference on Cultural Policies*. Mexico City.

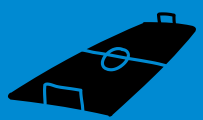
Cum ajung la școală?

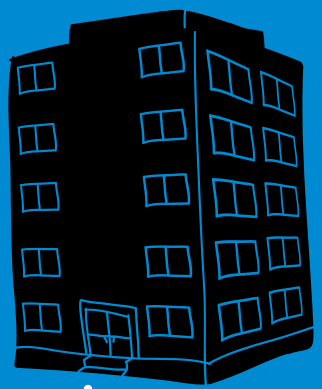
Sau cum o întrebare simplă poate deveni un proiect complex

de Cătălina Ulrich Hygum, Universitatea din București

Azi mă întorc pe jos acasă, cu bunicul.







Rutinele zilnice ale copiilor spun foarte mult despre modelele culturale și educaționale promovate în familie, școală și comunitate. În același timp, aceste rutine se convertesc în tipare comportamentale ce se vor regăsi și mai târziu, în viața lor de adolescenți sau de adulți. Introducerea narativă de la începutul acestei cărți atrage atenția asupra tranziției de acasă spre școală și pune în discuție o temă pe cât de simplă, pe atât de importantă pentru copiii din România: drumul dinspre casă spre grădiniță sau școală și invers. Interesant sau plictisitor, scurt sau lung, cu mașina sau pe jos, singur, cu bunicul sau cu colegii de școală, acest drum poate deveni o experiență investigată împreună cu copiii. Pe de o parte, explorând experiența mersului la școală, analizăm obiceiuri, gânduri și emoții. Pe de altă parte, putem valorifica o problemă reală, transformând-o într-un proiect al clasei sau al școlii, prin care dăm viață competențelor formulate în curriculum.

De ce o experiență zilnică, banală, merită atenție?

În primul rând, este vorba despre autonomie. Cei mai mulți dintre bunicii, părinții și profesorii copiilor din grădinițe și școli au mers singuri la școală. Mulți fac parte din generația copiilor „cu cheia de gât", care mergeau la școală pe jos, mâncau singuri la prânz și își pregăteau temele pentru acasă înainte să vină părinții de la serviciu. Se jucau cu mingea sau cu păpușile în spatele blocului sau în fața casei. Sigur, pe vremea aceea, nu erau nici telefoane mobile, nici tablete, iar străzile nu erau considerate periculoase ca acum (din cauza traficului și a criminalității).

În al doilea rând, este vorba despre sănătate. În întreaga lume, pediatrii atrag atenția asupra sedentarismului, excesului de greutate și riscului de obezitate în rândul copiilor. Dincolo de efectele pe termen lung (diabet și afecțiuni cardio-vasculare), acești copii sunt adeseori tachinați de colegii lor de clasă și au o stimă de sine scăzută. Foarte probabil, sedentarismul și excesul de greutate, asociate cu obiceiurile din copilărie, se vor perpetua și la vârsta adultă, cu multe consecințe asupra sănătății și a calității vieții. Organizația Mondială a Sănătății recomandă minimum 60 de minute de mișcare intensă zilnic. În România, se pare, mulți copii nu fac acest lucru. Ca urmare, obezitatea cu cauză neendocrină era, în anul școlar 2015–2016, a doua cea

mai frecventă afecțiune cronică întâlnită la preșcolari și elevi, conform unui raport al Institutului Național de Sănătate Publică, din 2017.

Copiii care vin la școală pe jos sau cu bicicleta se concentrează mai bine la lecții și sunt mai binedispuși decât cei care vin cu mașina și petrec mult timp în trafic. Opțiunea pentru varianta de transport ține de multe variabile. În Olanda (țară renumită pentru mersul cu bicicleta), copiii dau examen pentru permis de conducere a bicicletei în clasa a III-a pentru a dovedi că știu și respectă regulile de circulație și că se pot deplasa în siguranță. Decizia de a merge la școală pe jos sau cu bicicleta depinde de caracteristicile mediului (calitatea drumului, dificultate, înclinație), siguranța (din perspectiva locuitorilor și a traficului), calitatea estetică (accesul la zone interesante și frumoase) și facilitățile comerciale sau de alt tip din vecinătatea școlii.

Ce învățăm făcând proiecte?

Starea de bine a copiilor depinde de interdependența echilibrată dintre dimensiunea cognitivă a activităților școlare (sarcinile și conținuturile de învățare), dimensiunea socio-relațională (cum interacționează unii cu alții) și dimensiunea afectivă (ce simt copiii despre ce fac în școală). În contextul conștientizării acestei interdependențe, proiectele câștigă popularitate în grădinițe și în școli.

Învățarea prin proiect înseamnă investigația aprofundată (individuală, în grupuri mici sau mari) a unei teme sau probleme ce captează interesul, energia și timpul elevilor. Cu origini în Renașterea italiană și fundamentată de Dewey și Kilpatrick, învățarea prin proiect este complementară altor strategii inspirate de constructivism și evaluează deopotrivă procesul și produsele. După 2000, specialiștii au susținut proiectele din perspectiva dezvoltării competențelor necesare în secolul XXI, iar în zilele noastre sunt explicit analizate, având în vedere starea de bine a copiilor (Allison et al., 2015).

Pe scurt, proiectele sunt asociate cu rezolvarea de probleme reale, interdisciplinaritate, curriculum integrat, învățare autentică, servicii în comunitate, orientarea spre

acțiune, abilități de viață. Proiectele fac școala mai captivantă și dau mai mult sens învățării. Copiii sunt activi, rezolvând probleme reale; au șansa să folosească ce știu (adică achizițiile reglementate de curriculum) și ce pot să facă în situații noi. Învață să aibă inițiativă și responsabilitate, își dezvoltă încrederea în sine și creativitatea, lucrează în echipe și se organizează mai eficient. Aplică ceea ce au învățat la clasă în lumea reală și comunică în medii diverse. Utilizează diferite mijloace tehnologice pentru comunicare, documentare, realizarea de produse sau prezentarea rezultatelor proiectelor.

Ce poate capta interesul copiilor, astfel încât să fie valorificat într-un proiect? Copiii mici pot fi absorbiți de ceea ce fac, fie că se joacă, învață ceva nou, repetă ceva ce știu să facă bine ori explorează ceva necunoscut sau familiar. Dacă aprofundăm teme sau probleme din realitatea înconjurătoare, copiii valorifică ceea ce știu deja, se pot adresa membrilor familiei și pot face investigații în cartierul lor. Treptat, pe măsură ce cresc, pot investiga probleme care nu au legătură directă cu experiența lor (din punct de vedere geografic sau cronologic).

Copiii de grădiniță pot fi foarte curioși. Ce se ascunde în gropile din curtea grădiniței (monștri, cârtițe sau șoareci?), ce se întâmplă în cuibul de la streașina clasei lor sau ce gust are pâinea pe care o faci din diverse ingrediente (cum ar fi făină și fulgi de porumb și stafide)?

În clasele primare, învățarea prin proiecte se asociază adeseori cu motivație intrinsecă și interes pentru explorarea unor elemente observabile. La vârsta de 7 – 10 ani, copiii sunt interesați de studierea unor subiecte care nu se regăsesc neapărat în viața lor cotidiană în mod direct (ca în perioada preșcolarității), dar sunt relevante în sensul că reprezintă evenimente, locuri, obiecte sau lumea profesională a adulților. În jurul școlii (de exemplu, în parc, în piață, într-o fabrică sau într-un complex sportiv), elevii au ocazia să facă cercetări și să prezinte rezultatele în moduri diferite. Întreaga clasă de elevi se poate ocupa de aceeași temă mare, dar profesorul împarte tema în subteme care pot fi cercetate în grupuri mici, în acord cu interesele și abilitățile copiilor. Pe parcurs, grupurile contribuie (prin rezultatele la care ajung) la finalizarea unui produs colectiv.

Ce tipuri de proiecte putem realiza?

Proiectele pot fi individuale, proiecte cu întreaga clasă, proiecte ale întregii școli, proiecte în comunitate, proiecte care durează două zile sau câteva săptămâni. Dincolo de criteriul participării și al duratei, putem avea în vedere puterea de decizie a profesorului în legătură cu încadrarea în curriculum sau gradul de autonomie a elevilor. Se pot derula proiecte în care profesorul alege tema sau problema și alocă elevilor sarcini concrete de învățare, relevante pentru ariile tematice ale curriculumului, proiecte pe subiecte (în care profesorul oferă o varietate de probleme, iar elevii au libertatea de a alege metodele folosite în investigarea problemei) și proiecte centrate pe probleme, în care elevii au autonomie atât în alegerea metodelor de rezolvare a problemei, cât și a stabilirii coechipierilor.

Pentru copiii din școala primară se pot realiza proiecte mai simple (1–2 săptămâni), de exemplu: Cum facem pâine? Ce se întâmplă cu sucurile (naturale, gazoase, cu conservanți, fără conservanți) în zece zile? În afară de satisfacerea curiozității, asemenea investigații presupun efort de documentare (ce ingrediente să folosească), lansarea de predicții (se întâmplă X dacă Y), observarea atentă și sistematică a unor procese (de exemplu, alterarea unor produse). Astfel, copiii înțeleg în mod implicit valoarea instrumentală a unor achiziții de tip academic, de exemplu: să scrie, să citească, să socotească. Lucrând în proiecte ce presupun activități în realitate, copiii văd că asemenea abilități îi ajută să rezolve probleme autentice. Cei mici notează, măsoară, cântăresc, compară, completează tabele, analizează datele în timp, verifică propriile ipoteze, fac fotografii sau înregistrări video, formulează un răspuns bazat pe date empirice și îl transmit în mod public.

Drumul la școală: de la realitatea cotidiană, la un posibil proiect!

Cum transformăm o experiență de viață într-o experiență de învățare, conectată la curriculumul școlar? Drumul spre școală reprezintă o temă banală, care face parte din experiența zilnică a copiilor. Intenționăm să exemplificăm câteva piste posibile pe care le putem urma pentru a transforma o astfel de experiență într-un demers de învățare problematizată prin proiect.

Într-un alt capitol, cu nume sugestiv, am analizat schimbările cărora le fac față copiii atunci când învață *Meseria de elev*. Mai concret, cum percep copiii mersul la școală, în fiecare dimineață? Sunt entuziasmați, sunt obosiți, sunt voioși, petrec mult sau puțin timp până la școală? Merg singuri sau însoțiți? Cu mașina, pe jos sau cu bicicleta? Să ne imaginăm că adresăm această întrebare simplă copiilor și avem la dispoziție două săptămâni în care să valorificăm răspunsurile lor, sub forma unui proiect al clasei.

Având de-a face cu o experiență familiară copiilor, la întrebarea *Cum vii?* sau *Cum venim la școală?,* vom primi foarte ușor răspunsurile lor în scris, prin desene, fotografii, povestiri, video sau alte forme. Răspunsurile vor încorpora experiențe diverse, ce presupun activități concrete. De exemplu, copiii măsoară distanțe, observă străzi și semne de circulație, identifică repere arhitecturale, pot face o hartă a cartierului. Copiii pot folosi telefoanele mobile pentru a fotografia locuri sau clădiri care li se par interesante, urâte sau îmbietoare, intersecții periculoase, foarte aglomerate ori intersecții bine semnalizate, în care se simt în siguranță să traverseze singuri. Pot folosi aplicații pe mobil, care măsoară distanțe sau numărul de pași parcurși de acasă la școală. Pot compara propriile date cu cele ale colegilor, pot calcula media pentru o săptămână, pot vedea de cât timp au nevoie, dacă merg pe jos, cu mașina familiei sau cu autobuzul și pot stabili variațiile de la o zi la alta. Copiii pot să vadă cum este traseul spre școală pentru un copil cu mobilitate redusă din cauza unor dizabilități (bordurile au treceri la nivel, clădirile publice au rampă de acces, pietonii sunt atenți la persoanele cu nevoi speciale).

Elevii pot face mici anchete în rândul altor colegi de școală. Într-un alt proiect, pot analiza mediul din jurul școlii, aplicând, de exemplu, strategia de intervenție în comunitate promovată de un proiect numit Cetățeanul. Astfel, se pot identifica principalele probleme ale cartierului școlii, dintre care se va alege cea mai importantă, pentru a fi rezolvată atât prin intermediul autorităților locale, cât și prin propuneri din partea elevilor din școală, profesorilor sau părinților. De exemplu, problema poate fi terenul viran din apropierea școlii, care este plin de gunoaie sau în care sunt câini fără stăpân sau faptul că mașinile circulă cu viteză mare, nefiind limitatoare de viteză.

O altă problemă poate fi că stația de autobuz este la distanță prea mare de școală. La finalul proiectului, elevii pot urmări filme documentare despre drumul la școală al copiilor din mai multe țări. De exemplu, în documentarul lui Pascal Plisson *Au chemin á l'ecole /On the way to school* (2014), pot vedea cu ce obstacole se confruntă copiii din Kenya, Patagonia, Maroc și India pentru a ajunge la timp la școală *(https://www.youtube.com/watch?v=eIsQ0B43Q9Y)*.

Profesorii pot obține informații despre programul zilnic al copiilor, despre timpul petrecut în trafic (mai ales în orașele mari), despre cât de obosiți sau înviorați ajung la școală. Dacă este interesant pentru copii, se poate continua cu alte teme, de exemplu: *Cum era școala pe vremea părinților sau bunicilor mei? Ce jocuri jucau bunicii sau părinții mei când aveau vârsta mea?* Astfel, copiii pot compara modul în care cei din alte generații petreceau timpul liber (în casă, afară) și cât timp se joacă ei pe tabletă sau pe telefon etc.

Idei de acțiune

Proiectele sunt ocazii excelente de a aplica și consolida ceea ce copiii au învățat. Înainte de a propune copiilor din grădiniță sau din școala primară să înceapă un proiect, anticipați în ce mod aceștia pot aplica ceea ce au învățat în ultimele două săptămâni sau într-o unitate de învățare. Recitiți programele școlare, rezultatele învățării sau competențele pe care le-ați vizat la mai multe arii curriculare pentru intervalul de timp în curs și faceți o schemă care să vă orienteze în designul proiectului. Chiar dacă, adeseori, curriculumul reprezintă punctul de inspirație pentru proiect, această activitate poate încorpora sugestiile copiilor în ceea ce privește locurile de desfășurare, sursele de obținere a datelor sau modalitatea de prezentare a rezultatelor (Ulrich, 2016, p. 159).

De regulă, organizăm învățarea prin proiecte în trei etape: etapa de pregătire, derularea propriu-zisă și evaluarea. În tabelul de mai jos, sunt punctate, orientativ, atât activități specifice fiecărei etape, cât și detalii semnificative pe care să le aveți în vedere.

FIȘA PROIECTULUI (VARIANTA PENTRU PROFESOR)

Etape	Activități	Recomandări referitoare la derularea activităților
Pregătire	■ Planificarea preliminară și selectarea unei teme împreună cu copiii	Interesele si experiențele personale ale copiilor constituie un punct de plecare în alegerea temei proiectului. Prin realizarea proiectului se ating competențele generale și competențele specifice mai multor discipline de învățământ. Proiectul are un conținut interdisciplinar și transdisciplinar (valorificând părți din curriculum nucleu și curriculum la decizia școlii).
	■ Trecerea în revistă a experienței și a cunoștințelor legate de problemă/temă	Copiii sunt parteneri în luarea deciziilor referitoare la tot ceea ce se desfășoară în cadrul proiectului (conținut, timp, loc de desfășurare, sarcini, activități, mod de evaluare).
	■ Brainstorming ■ Formularea de întrebări care orientează sarcinile diferite de lucru în proiect	Brainstormingul poate fi utilizat ca o tehnică pedagogică; ulterior, temele rezultate din brainstorming pot fi folosite pentru formarea echipelor și pentru a încuraja focalizarea pe o temă sau întrebare comună. Echipele construiesc o strategie asupra problematicii abordate; dinamica de grup îi va inspira să găsească soluții inovatoare.

Etape	Activități	Recomandări referitoare la derularea activităților
Pregătire	■ Scrisoare informativă pentru părinți	Proiectul clasei este o activitate care se desfășoară în paralel cu activitățile obișnuite, necesitând timp alocat săptămânal pentru discuții de organizare, evaluări parțiale și finalizare. Durata unui proiect poate fi de cel puțin o săptămână si cel mult trei luni (la clasele mai mari). Fiecare proiect are un calendar al acțiunilor care este cunoscut și afișat în clasă și transmis părinților, în scrisoarea informativă.
	■ Formarea grupurilor de lucru și planificarea activităților	Fiecare grup are responsabilități și sarcini specifice. Participarea fiecărui elev este garantată de valorificarea interesului pentru activitatea care se va desfășura în grupul în care lucrează.
Derulare	■ Activități de teren ■ Documentare ■ Investigații ■ Întâlniri cu experți Afișarea unor rezultate preliminare	Activitățile din proiect se vor desfășura nu doar în clasă, ci și în alte zone din afara școlii și se va face apel la cât mai multe persoane care pot sprijini desfășurarea activităților. Proiectul clasei consolidează legătura dintre clasă-școală-comunitate, prin valorificarea resurselor materiale și umane din comunitate (interviuri, anchete, vizite etc.)

Etape	Activități	Recomandări referitoare la derularea activităților
Evaluare	■ Prezentarea publică și expunerea produselor ■ Evaluarea colaborării ■ Evaluarea sumativă ■ Tranziția către un nou proiect (dacă este cazul) ■ Concluzii	Proiectul va avea produse finale concrete, care să fie afișate în clasă, în școală. Evaluarea va fi complexă și va viza procesul în ansamblu, produsele, contribuțiile subgrupurilor și contribuțiile individuale. Fiecare proiect va avea un portofoliu care să cuprindă: planul proiectului, calendarul proiectului, produsele copiilor, comentarii ale tuturor celor care au fost implicați în realizarea proiectului, referitoare la felul în care s-a lucrat. Toate aceste materiale sunt la îndemâna copiilor (în format tipărit și digital).

Chiar dacă sunt la grădiniță sau la școala primară, copiii pot fi implicați nu doar în etapa de realizare propriu-zisă, ci și în toate etapele proiectului. Important este să se organizeze pregătirea astfel încât să se valorifice curiozitatea și interesele copiilor în formularea întrebărilor sau problemei centrale, în clarificarea unor subteme, la documentarea cărora pot lucra ulterior individual sau în grupuri mici. Se poate folosi fișa de mai jos, care să fie adaptată în funcție de problema urmărită și de vârsta copiilor. Se pot utiliza simboluri, desene, organizatori grafici.

FIȘA PROIECTULUI (VARIANTA PENTRU ELEVI)

Titlul proiectului	**Drumul spre școală**
Școala: _____	Clasa: _____
	Profesor/ Profesori coordonatori: _____
Numele elevilor: _____	
Când? _____	Unde? _____

1. Ce vrem să aflăm?	Ce știți deja despre...? _____
sau	_____
Ce problemă vrem să rezolvăm?	Ce ați vrea să aflați despre...? _____
	_____
2. Ca să aflăm răspunsul la întrebarea...	Cu cine să stăm de vorbă? _____
sau	Ce locuri să vizităm? _____
ca să rezolvăm problema...	Cine ne poate ajuta (din școală, de acasă, din cartier, de la muzeu, de la primărie etc.)?

Descarcă de aici fișa proiectului

Titlul proiectului	Drumul spre școală

3. Cum ne organizăm?

De ce avem nevoie?

Cum ne împărțim sarcinile?

Cum includem pe fiecare copil (copii cu CES, copii cu mobilitate redusă, copii a căror limbă maternă este diferită de limba de predare la școală, copii cu ADHD etc.)?

4. Ce ne propunem să realizăm prin proiect?

_____

_____

5. Cum vom arăta celorlalți ce am realizat în proiect?

_____

_____

6. Pe cine invităm?

❑ colegi din alte clase

❑ membri din comunitate

❑ alții

❑ personalul școlii

❑ familii

❑ experți

7. Ce am învățat?

Eu	Grupul în care am lucrat	Noi toți din clasă
_____	_____	_____
_____	_____	_____

8. Ce proiect nou să începem?

_____

Complexitatea derulării proiectului se reflectă și în complexitatea evaluării. La finalul unui proiect al clasei, ajută să se adreseze elevilor întrebări care au atât rol de evaluare, cât și de reflecție asupra procesului de investigare, colaborare, incluziune sau organizare. De exemplu, dacă se vizează conținutul, folosesc întrebări de tipul celor de mai jos.

- Ce am învățat?
- Ce răspuns aveți la întrebarea/provocarea de la care am pornit? Cum s-a schimbat modul în care gândiți despre acea problemă/provocare?
- La ce alte probleme v-ați gândit, lucrând la acest proiect? Ce alte întrebări v-au făcut curioși sau ce probleme credeți că putem rezolva?
- Care este cea mai bună soluție la problemă și ce alte variante avem?
- Cunoștințele de la ce discipline/arii curriculare ne-au ajutat să răspundem la întrebare sau să găsim soluții la problemă?
- Ce ați exersat, concret, lucrând la proiect (de exemplu, să scriu, să calculez, să desenez un afiș, să pregătesc o prezentare PowerPoint, să fac un interviu și să îl înregistrez, să fac grafice cu datele culese pe teren, să desfășor un experiment etc.)?

Dacă atenția se concentrează pe proces și se are în vedere în mod explicit starea de bine a copiilor, se pot pune (individual, dar și la nivelul întregii clase) întrebări ca cele de mai jos.

- Ce ți-a plăcut ție cel mai mult? Cum te-ai simțit?
- În ce moment nu ți-a fost bine, lucrând pentru acest proiect?
- Cum ați colaborat în cadrul grupului cu care ați lucrat? Ce propuneți să schimbăm pentru a lucra mai bine în viitor?
- Ce a fost greu? Ce soluții ați găsit?
- Ce ați simțit când ați reușit să rezolvați o problemă?
- Cât de bine v-ați organizat timpul? Ce ați vrea să faceți altfel data viitoare?
- Ce v-a plăcut cel mai mult în munca la acest proiect?
- Ce credeți că ar trebui să facem altfel, dacă începem alt proiect? ■

Reflecție și întrebări

- Învățarea problematizată prin proiect încorporează dimensiunea cognitivă (ce înveți?), dimensiunea socio-relațională (ce responsabilitate ai față de ceilalți?), dimensiunea afectivă (cum te simți?) și dimensiunea civică (cum contribui la îmbunătățirea vieții în comunitatea ta?). Analizați fiecare propunere de proiect sau proiect finalizat din perspectiva acestor dimensiuni. Cât de mult este reprezentată fiecare dimensiune, în funcție de rezultatele anticipate ale învățării pe care le-ați propus la început?
- Filosofia învățării prin proiect presupune ca fiecare copil să aibă o contribuție valoroasă. Cum adaptați sarcinile în așa fel încât fiecare copil să aibă șansa să reușească, respectiv să contribuie, la succesul grupului? Acordați atenție copiilor marginalizați, timizi, care au probleme emoționale (generate de faptul că părinții lucrează în străinătate sau că au divorțat), celor care au probleme cronice de sănătate (sau doar temporar), copiilor cu ADHD sau cu mobilitate redusă, respectiv celor cu dificultăți de învățare.
- Învățarea prin proiect se clădește pe echilibrul dintre ceea ce este atent planificat și ceea ce apare spontan, între ceea ce este prescris de curriculum și interesele copiilor. Cum îi implicați pe copii pentru a construi acest echilibru între structuri clare și flexibilitate? Cum vă asigurați că respectați perspectiva copiilor?
- Reflectați asupra mediului de învățare din clasă și asupra ocaziilor de învățare din afara școlii (Ce învățăm când ieșim din școală?). Reveniți asupra ideilor principale din capitolele *Educația outdoor – procese de învățare, activitate și participare* și *Designul experiențelor autentice de învățare* și faceți legătura cu învățarea prin proiect.
- Evaluarea presupune atât rezultatele, cât și procesul. Cum îi ajutați pe elevi să-și urmărească propriul progres în învățare? Cum stimulați autoreglarea, în condițiile în care recompensele (fie și doar verbale) s-au dovedit a avea un efect îndoielnic asupra motivației în învățare? Cum interveniți, dacă apar situații conflictuale, de exemplu, unii copii nu își realizează sarcinile în cadrul grupului?
- Cum vă asigurați că părinții înțeleg ceea ce fac copiii în proiect și îi susțin în realizarea activităților? Ce considerați că trebuie să conțină o scrisoare în care să îi

informați pe părinți despre proiectul pe care îl derulați cu copiii? Discutați cu alți colegi din grădiniță sau din școală despre modalitățile eficiente prin care îi puteți cointeresa pe părinți (nu doar în etapa inițială, ci și pe parcurs), prin fotografii, scurte înregistrări video sau în etapa finală, de prezentare publică.

Bibliografie

Allison, P., Gray, S., Sproule, J., Nash, C., Martindale, R., & Wang, J. (2015). Exploring contributions of project-based learning to health and wellbeing in secondary education. *Improving schools, 18*(3), 207-220.

Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași, România: Polirom.

Katz, L., Chard, S.C. & Kogan, Y. (2014). *Engaging Children's Minds: The Project Approach, 3rd Edition: The Project*. Westport: Praeger.

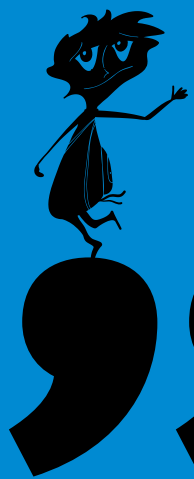
Markham, T. (2012). *Project Based Learning Design and Coaching Guide: Expert Tools for Innovation and Inquiry for K-12 Educators*. San Rafael, California: Heart IQ Press.

Mergendoller, J. (2016). *Setting the Standard for Project-Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Accesat la adresa http://bie.org/blog

Ulrich, C. (2016). *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*. Iasi, România: Polirom.

Ne întâlnim cu copiii la jumătate de drum?

de Jan Jaap Rothuizen, VIA University College, Danemarca



S-a supărat și nu a vrut să mai participe la nicio activitate.

În eseul scris în 1929 „Dreptul copilului de a fi el însuși”, Janusz Korczak lansa întrebarea „Ne întâlnim cu copiii la jumătatea drumului, cu tact?” (Korczak, 2009). Întrebarea își menține relevanța în toată perioada modernității. Marcând societatea occidentală după 1700, modernitatea promovează ideea că lumea se poate schimba și poate deveni un loc mai bun, dacă ne dorim. Dacă în societatea premodernă, educația presupunea doar adaptare la lumea existentă, în modernitate, educația presupune să devii autonom, capabil să-ți modelezi viața și să contribui la dezvoltarea continuă a societății. Această viziune înseamnă interpretarea educației, nu doar ca socializare și adaptare, ci și ca recunoaștere a copilului ca un subiect unic, încrezător în sine și activ în comunitate.

Trei filosofii ale educației

În societatea occidentală nu există niciun consens sau vreo rețetă despre modul în care să educi un copil. Există trei filosofii contrastante, inspirate de John Locke, Jean Jacques Rousseau și Immanuel Kant. John Locke (1632–1704) susține educația de tip autoritar, plecând de la supoziția că adulții ar trebui să își folosească influența pentru a „scrie” în mintea deschisă a copilului, astfel încât acesta să învețe cum să raționeze și să se poarte responsabil într-o lume schimbătoare (Adamson, 1922). Jean Jacques Rousseau (1712–1778) promovează educația antiautoritaristă, plecând de la supoziția că un copil se va dezvolta într-un mod autentic, dacă legăturile cu societatea îi sunt slăbite (Rousseau, 1966). Immanuel Kant (1724–1804) susține educația morală, anume a-i stimula copilului simțul moral, al binelui și al răului (Kant, 1803). Educația inspirată de Locke a dominat multă vreme, copiii fiind educați fie ca opresori (cei care exercită autoritatea), fie ca persoane obediente sau chiar fără competențele unui cetățean. Ca răspuns la aceste modele, chiar și în secolele XX și XXI, specialiștii dezvoltă modele educaționale alternative (Bae, 2009; Juul, 2011; Tankersley & Ionescu, 2016). În acest text, vom urma, în principal, concepția kantiană asupra educației.

Tactul pedagogic

Korczak a fost puternic influențat de modelul kantian. S-a concentrat pe modul în care adulții abordează copilul în spațiul social și educațional. Inspirat de Herbart

(1776–1841), care a folosit prima dată cuvântul „tact”, Korczak a încercat să ofere răspunsuri la întrebarea: cum ar trebui să acționeze profesorul?

Primul răspuns ar fi că profesorul ar trebui să se poarte așa cum se poartă în mod obișnuit, dar modul în care ne purtăm în mod obișnuit nu este întotdeauna cel mai bun, pentru că întâlnim situații diferite, iar viitorul este necunoscut. Al doilea răspuns ar putea fi că profesorul ar trebui să se poarte în acord cu teoria și cu metodele bazate pe dovezi.

Este discreditat și acest răspuns, pentru că teoria este generală, iar situațiile sunt concrete și există mereu posibilitatea ca ceva nou și neașteptat să se întâmple. Practica și teoria indică profesorului ce are de făcut, dar dacă își dorește să educe copiii să devină autonomi, trebuie să existe spațiu și profesorul să fie receptiv. Atât practica, cât și teoria dau greș în această privință, de aceea profesorii au nevoie să își dezvolte tactul, care presupune îndemânare, atenție și sensibilitate în atitudinea față de ceilalți și grijă în abordarea chestiunilor dificile (Manen, 2015). Korczak ne ajută să înțelegem ce este tactul, făcând legătura cu metafora „întâlnirii copilului la mijloc”. Următoarea poveste, spusă de Kirsten, care este educatoare, ar putea ilustra ideea de tact.

Noi prieteni

„Viggo este un băiat care ar prefera să poată controla ceea ce urmează să se întâmple, iar când se simte presat, lovește și dă din picioare. De aceea, nu este foarte agreat în grupul lui de prieteni. Am început să schimbăm perechile în plimbările cu copiii. Cel mai ușor lucru ar fi să-i permitem lui Viggo să meargă cu cel mai bun prieten al său, Ole, dar am decis că ar trebui să meargă cu Jonas. Existând rezistență din partea amândurora, am decis să merg eu între ei. Când ne-am plimbat, le-am spus băieților că trebuie să meargă împreună până ajungem la magazinul local, după care vom discuta despre cum s-au simțit. Când am trecut de magazin, băieții mi-au spus că totul este bine și am decis să continuăm drumul în același fel până când ajungem la calea ferată. Și după ce am trecut de calea ferată, ei au considerat că totul este perfect și

și-au continuat drumul, jucându-se cu pietricelele de pe drum. Au râs și s-au bucurat împreună."

Intenții educaționale

Kirsten și colegii ei știu că există unele rutine în grădiniță care ar trebui să funcționeze. A merge într-o plimbare este una dintre acele rutine și, din diferite motive, copiii ar trebui să se poarte adecvat atunci când merg pe stradă. Este nevoie de o oarecare adaptare la această rutină. Oricum, Kirsten și colegii ei au și alte intenții, cum ar fi cultivarea prieteniei sau a motivației interioare. Apreciază atunci când copiii lucrează, pentru că sunt motivați și nu pentru că trebuie. Pentru ei educația înseamnă mai mult decât disciplină.

Situația este complexă, pentru că Viggo nu este precum ceilalți copii. El este un copil special. Dacă îl tratezi precum îi tratezi pe ceilalți copii, vei avea probleme. Kirsten nu îl învinovățește și crede că ar trebui să se bucure de aceleași oportunități ca și ceilalți copii. Nu este o opțiune nici să îl izoleze sau să îl lase să stea acasă, dar nici să îi solicite o adaptare completă.

Kirsten și colegii ei au rezolvat problema privind participarea lui Viggo, atunci când au descoperit că el și Ole se înțeleg foarte bine. Atunci când sunt împreună, nu sunt probleme. Dar educația nu este doar despre rezolvarea problemelor, ci și despre realizarea unor intenții educaționale. Kirsten și colegii ei au două intenții fundamentale. Prima este „recunoașterea unicității copilului": fiecare copil este unic, are propriul său mod de a fi și de a-și aduce contribuția în lume. Sarcina educației este de a-l ajuta pe copil să devină el însuși în această lume. Cealaltă intenție fundamentală este „stimularea comunităților de cetățeni liberi". Ce este o comunitate de cetățeni liberi? Într-o astfel de comunitate, oamenii aleg prin propria lor voință să locuiască împreună, să se adapteze unii cu alții, dar și să se provoace unii pe alții. Kirsten și colegii ei consideră că astfel de comunități stau la baza unei societăți cu adevărat democratice; de aceea, este important ca de la o vârstă fragedă, un copil să experimenteze o astfel de comunitate.

Atunci când Kirsten a experimentat noua situație cu Viggo și Jonas, putem spune că ea a avut o serie de intenții educaționale. Știind că noua situație este riscantă, decide să acționeze cu tact, să facă ceea ce este necesar pentru a-și urma intențiile, dar în același timp să se asigure că proiectul ei devine proiectul băieților. Încearcă să le întâlnească nevoile la mijloc. Este o inițiativă riscantă, și, chiar dacă are succes de această dată, ar putea să nu mai dea roade data viitoare. Gert Biesta numește asta „splendidul risc al educației" (Biesta, 2014).

Pedagogia reformei

Intențiile educaționale ale lui Kirsten și ale colegilor ei sunt caracteristice pentru ceea ce se numește pedagogia reformei. Lansată la începutul secolului XX, pedagogia reformei sau educația progresivă presupune deopotrivă o reformă a educației și o reformă a societății[1]. Reforma educației constă în contracararea educației de tip autoritar și recunoașterea importanței activității autoghidate și a autoeducației realizate de copii. Copiii care sunt capabili să intre în comunitățile care echilibrează integritatea individuală cu comuniunea grupului au abilitatea de a contribui la o societate mai democratică. Copilul este un participant activ, nu doar un obiect al instruirii, maturizării, disciplinării sau remedierii, iar educația înseamnă îmbunătățirea posibilităților și a șanselor în viață ale fiecărui copil, dar și a educației cetățenești.

Propuneri referitoare la competențele profesorilor

Și autoarea norvegiană Berit Bae susține dreptul copiilor de a fi participanți, nu doar obiecte ale măsurilor educaționale. Copiii nu sunt doar adulți în devenire, ci și ființe a căror viață contează acum și aici, care ar trebui întâmpinați, acolo unde se află, în lumea copilăriei lor. Berit Bae teoretizează așa-numitele „momente democratice". Un studiu empiric arată că următoarele tipuri de contribuții din partea profesorilor par să fie foarte importante:

1 Câteva nume: Fröbel, Freinet, Montessori, Dewey, Korczak, Steiner, Neil, Petersen

- urmărirea inițiativei copilului;
- receptivitatea emoțională și expresivitatea;
- atitudinea ludică;
- abilitatea de a schimba perspectiva către cea a copilului.

Bae indică, de asemenea, patru moduri de a fi care pot ghida recunoașterea unicității copilului:

- înțelegerea (copilului din propria lui perspectivă);
- confirmarea (afirmarea experienței copilului într-o situație dată, nu lauda sau feedbackul pozitiv);
- deschidere (renunțarea la încercările de a utiliza, domina, manipula și controla pe ceilalți);
- autoreflecție (asupra propriilor contribuții și asupra propriului rol în comunicare, o separare între aspectele legate de sine și cele legate de ceilalți).

În acord cu tradiția pedagogiei reformei, Asociația Internațională Step by Step (www.issa.nl) a elaborat un ghid care este folosit și de către profesorii din grădinițele și clasele primare care promovează această alternativă educațională în România (Tankersley, 2010). Mai jos, găsiți primul principiu.

1. „Educatorul interacționează cu copiii într-o manieră prietenoasă și respectuoasă care susține fiecare copil în efortul său de construcție a identității, a sinelui și a învățării.
   1.1. Educatorul interacționează cald și grijuliu, exprimându-și aprecierea și bucuria față de copii.
   1.2. Interacțiunile educatorului și așteptările acestuia față de copii sunt în acord cu procesele de dezvoltare și de învățare specifice copilului.
   1.3. Educatorul interacționează frecvent cu fiecare copil de-a lungul unei zile, mizând pe punctele tari ale acestora și stimulându-le învățarea și dezvoltarea.
   1.4. Educatorul este receptiv față de nevoile și de calitățile emoționale, sociale, fizice și cognitive ale fiecărui copil.

1.5. Educatorul asigură oportunități copiilor de a face alegeri, astfel încât acele alegeri să fie realizate și respectate.
1.6. Educatorul interacționează cu copiii, astfel încât să îi susțină în dezvoltarea inițiativei, autonomiei și leadershipului".

Către mai multe eforturi deliberate privind intențiile pedagogice

În Danemarca, promovăm împărtășirea narațiunilor pedagogice ca o „cale regală" de dezvoltare profesională. Narațiunile sunt apropiate experienței; știm cu toții ce înseamnă să spui o poveste. În viața de zi cu zi, simțim nevoia să vorbim despre ceea ce se întâmplă, pentru că ceea ce s-a întâmplat are impact asupra noastră. Adeseori, poveștile sunt spuse pentru a confirma impresiile și experiențele povestitorilor, dar, într-un context profesional, poveștile sunt împărtășite pentru a ne examina impresiile și experiențele (Clandinin, 1992, 2016). Motivul pentru care găsim și căutăm o poveste ar putea fi curiozitatea de a descoperi adevărata miză a celor întâmplate.

O poveste ar putea fi chiar un răspuns la întrebarea „ce s-a întâmplat și cum pot înțelege ce s-a întâmplat?". Narațiunea nu este o copie a realității, ci este o modalitate de a chestiona și gestiona realitatea și de a crea sens. Așadar, o întrebare potrivită după ascultarea unei povești este: ce intenții pedagogice pot fi identificate și ce s-a întâmplat cu aceste intenții? Împărtășirea unor povești este întotdeauna urmată de o conversație prin care este explorată narațiunea, situația, contextul și problema tactului pedagogic. Încă o poveste:

Explozie de furie

„Jan s-a înfuriat azi când l-am mișcat la ora de gimnastică. Eram în sală și le-am cerut copiilor să se întindă pe jos, pentru a se relaxa. Am observat că Jan își băgase capul sub o bancă din sală. Nu mult, dar avea foarte puțin spațiu. Așa că l-am apucat delicat și i-am spus că, dacă s-ar muta, ar avea mai mult loc. Nu a putut suporta asta. Mult timp a stat trist și supărat, nu a mai putut participa cu adevărat la activitate.

Nu este o poveste despre succes, este o poveste despre cum, având intenții bune, poți greși și acționa într-o direcție nedorită. Educația este riscantă, așa că nu există o garanție pentru succes. Dar există mereu posibilități pentru învățare, antrenarea atenției și a tactului".

Reflecție și întrebări

- Estimați în ce măsură sunteți preocupat/ă de ceea ce predați (conținut, activități) și în ce măsură sunteți preocupat/ă de modul în care predați (intenții pedagogice)?
- Estimați în ce măsură credeți că un copil este un obiect al educației și în ce măsură copilul este un participant la procesul de educație, în clasa dumneavoastră și în școala din care faceți parte. Discutați în ce măsură echilibrul dintre cele două roluri s-a schimbat în decursul vieții dumneavoastră. Discutați despre ceea ce este dezirabil și ceea ce este realist.
- Oferiți un exemplu al unei situații în care dumneavoastră ați reușit să realizați „recunoașterea unicității unui copil".
- Oferiți un exemplu în care dumneavoastră sau un coleg de cancelarie ați reușit să „stimulați crearea unei comunități de cetățeni liberi" în clasă.
- Dacă credeți că este de dorit să mergeți în direcția reformării pedagogice, ce v-ar ajuta să faceți acest lucru?

Bibliografie

Adamson, J. W. (1922). *The Educational Writings of John Locke*. Cambridge: University Press.

Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. European Early Childhood Education Research Journal, 17(3), 391-406.

Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.

Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. In I. T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 124–137). London: Falmer.

Clandinin, D. J. (2016). *Engaging in narrative inquiry*. Oxon, New York: Routledge.

Juul, J. (2011). *Your competent child: toward a new paradigm in parenting and education*. Bloomington, USA: Balboa press.

Kant, I. (1803). Über *Pädagogik*. (D. F. T. Rink, Red.). Königsberg: Friedrich Nicolovius.

Kant, I. (1978). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In I. E. Bahr (Ed.), *Was ist Aufklärung* (s. 9–17). Stuttgart: Reclam.

Korczak, J. (2009). *The child´s right to respect. Janusz Korczak's legacy Lectures on today's challenges for children*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Accesat la adresa http://www.coe.int/t/commissioner/source/prems/PublicationKorczak_en.pdf

Manen, M. van. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Rousseau, J. J. (1966). Émile *ou De l'éducation*. Paris: Garnier Flammaron.

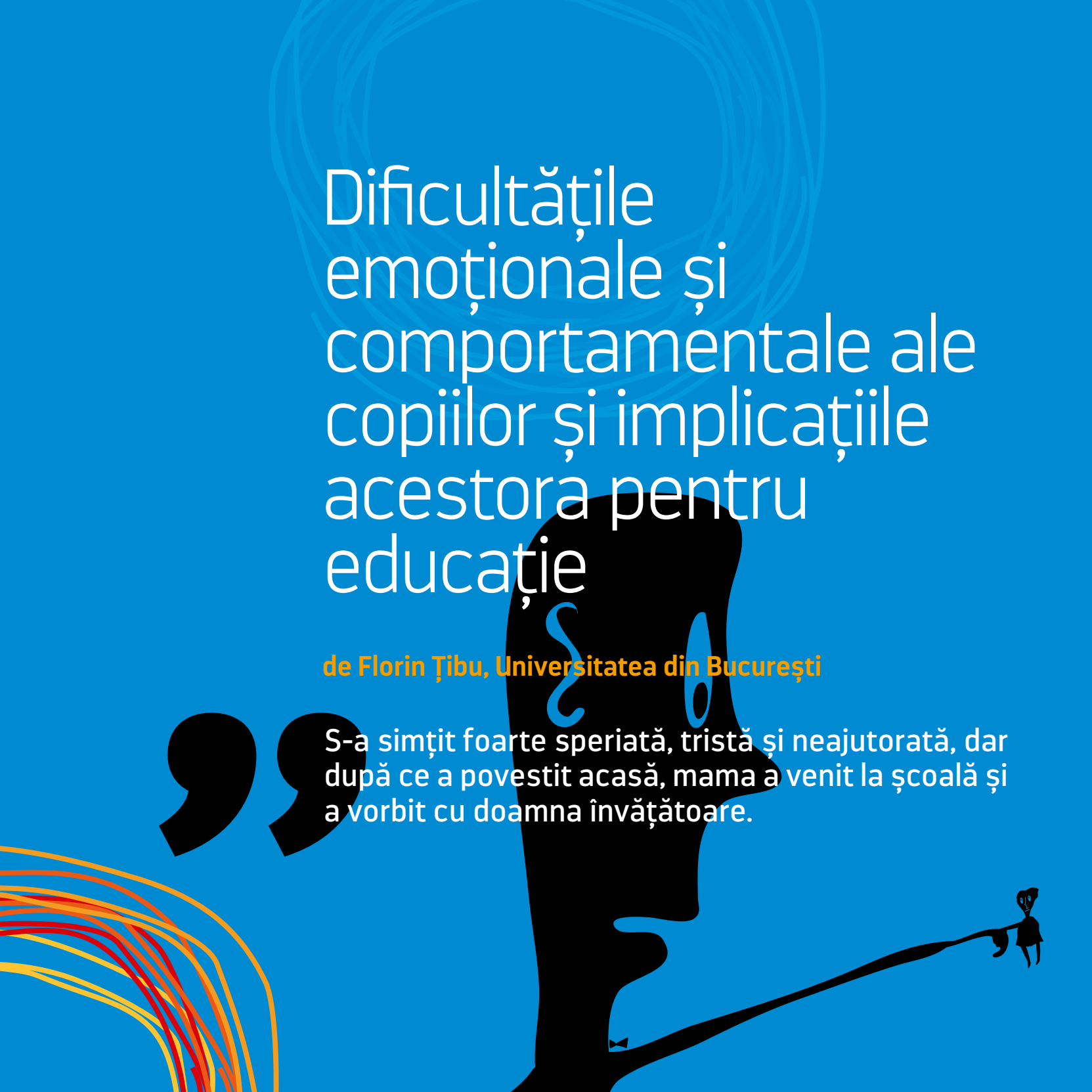
Tankersley, D., Brajkovic, S., Handzar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikic, Z., & Vonta, T. (2010). *Putting Knowledge into Practice. A guidebook for educators on ISSA's principles of quality pedagogy*. Accesat la adresa www.issa.nl/content/issa-quality-principle

Tankersley, D., & Ionescu, M. (2016). The ISSA principles of quality pedagogy: quality early childhood education and care through democratic processes. *Learning for well-being magazine, 1*(1).

Dificultățile emoționale și comportamentale ale copiilor și implicațiile acestora pentru educație

de Florin Țibu, Universitatea din București

S-a simțit foarte speriată, tristă și neajutorată, dar după ce a povestit acasă, mama a venit la școală și a vorbit cu doamna învățătoare.



Educatorii, învățătorii și profesorii (prescurtat E/Î/P) se confruntă din start în munca lor de construcție a educației cu o misiune destul de grea în ceea ce privește emoțiile și comportamentele copiilor. Când sunt înscriși pentru prima dată într-o instituție de învățământ, copiii dețin deja un bagaj complex și bine structurat de emoții, comportamente și relații sociale clădite de la naștere și până la vârsta de trei ani. Întreaga lor performanță educațională, cât și schimburile extracurriculare și relațiile sociale ce se stabilesc pe parcurs vor evolua în strânsă legătură cu acest bagaj comportamental și emoțional, iar influențele acestuia se pot manifesta în sens dublu (fie ca factor favorizant, de facilitare a învățării și construcțiilor de tot felul, fie în manieră defavorizantă cu privire la procesele de achiziție).

Există dovezi fundamentate care vin din domeniile neuroștiintelor și psihologiei copilului, acumulate mai ales în ultimele două decenii, care converg spre un efect de „programare" a dezvoltării emoțiilor și comportamentelor din primii trei ani de viață. Mai mult decât atât, iar acesta poate părea un fapt chiar neverosimil, există studii care au găsit dovezi solide cu privire la un mod presetat al indivizilor de a funcționa din punct de vedere emoțional și comportamental ce poate fi engramat în celulele corpului nostru încă din perioada prenatală (Glover et al., 2018). Cu alte cuvinte, se pare că de multe ori ne comportăm în viața postnatală în felul în care ne-a fost dictat de dezvoltarea noastră intrauterină, în sensul că expunerea mamei în timpul sarcinii la factori de risc exogeni sau endogeni (de exemplu: infecții diverse, dietă precară, consum de alcool, tutun sau droguri, reprize de intensitate ridicată de stres resimțit în familie sau la locul de muncă etc.) poate conduce la dezvoltarea suboptimală a fătului și la un start inadecvat în viață. Dată fiind bogata acumulare de dovezi cu privire la efectele genetice și ale mediului asupra modului de a se comporta al copiilor, sedimentat în primii trei ani de viață, E/Î/P se poate trezi în fața unui posibil determinism: ce pot face în ceea ce privește rezolvarea eventualelor probleme emoționale sau de comportament cu care se confruntă copiii mei, în condițiile în care, pentru ei, cărțile au fost jucate de dinainte de a avea ocazia să-i întâlnesc măcar? Partea bună a acestui subiect sensibil și insuficient studiat este că sunt încă suficiente lucruri care se pot schimba chiar și de la vârsta preșcolară și școlară. În special, pentru mulți dintre copii, adversitățile timpurii acționează mai

ales ca factori de risc, nu ca factori determinanți, în sensul că prezența acestora nu are o acțiune clară și ireversibilă, ci doar una predispozantă în apariția problemelor emoționale (de exemplu, depresie, anxietate socială, fobii, stres posttraumatic, atacuri de panică etc.) sau comportamentale (de exemplu, agresivitate verbală sau fizică, opoziționism sever, accese de furie, încălcarea gravă a regulilor) cronice. Lucrurile sunt încă susceptibile de schimbare, întrucât creierul copilului rămâne suficient de plastic pe parcursul întregii copilării, în ciuda faptului că anumite perioade au o însemnătate mai mare decât altele. De exemplu, vârsta prenatală, cea a copilăriei timpurii (0 — 3 ani) și cea a adolescenței sunt considerate vârste la care atât creierul, cât și emoțiile și comportamentele se pot „restructura" radical, astfel că ceea ce s-a dezvoltat până atunci suboptimal poate începe să funcționeze la parametri îmbunătățiți, ba chiar, pentru prima dată în viață, la cote optime. Din nefericire însă, este posibil și efectul invers, adică arii în care copilul s-a dezvoltat până atunci în manieră excelentă pot înregistra un vizibil regres, aceasta însă, cel mai des, în prezența unor schimbări majore, în sens negativ sau chiar traumatizant, în mediul de viață al copilului.

Multe dintre problemele de natură psihică sau chiar fizică cu care se confruntă copiii, dar și adulții, au legătură cu nivelul de stres la care sunt supuși în mediul lor de viață sau de funcționare. Când discutăm însă despre conceptul de „stres", înțelegerea poate fi diferită de la un individ la altul, sau chiar și în rândul cercetătorilor ce încearcă să conceptualizeze acest termen. Uneori, prin termenul de „stres" se înțelege, de fapt, factorul cauzator (adică „stresorul", un stimul sau fenomen ce produce emoția negativă, de exemplu, bullyingul din partea unui coleg sau examenul important pentru care te simți nepregătită), însă, de cele mai multe ori, înțelegerea se referă la starea emoțională resimțită de către individ și declanșată de factorul stresant. Interesant este însă faptul că nu orice tip de stres reprezintă neapărat un fenomen negativ. Spre exemplu, există ceea ce putem numi „stres pozitiv". Acesta poate face parte din viața noastră de zi cu zi, fiind un proces firesc prin care individul cunoaște mediul și se adaptează la el (de exemplu, responsabilitățile de serviciu pe care încercăm tot timpul să ni le asumăm, rezolvarea stărilor de frustrare ce survin inevitabil în viața cotidiană sau efortul de a învăța pentru un examen dificil). De asemenea, există un

fenomen pe care cercetătorii îl denumesc „stres tolerabil”: acesta poate face parte ocazional din viața fiecăruia dintre noi, el declanșând reacții fiziologice puternice, urmate de resimțirea unei stări de bine și de refacere fiziologică la finalul acestei perioade (exemple de stres tolerabil pot fi anxietatea de dinaintea unui examen important sau încercarea de a face față unor evenimente neplăcute, de exemplu, o confruntare verbală cu partenerul de viață). Organismul uman este construit în așa fel încât să poată face față cu brio acestor situații tensionate, cu condiția însă ca acestea să aibă loc doar pe parcursul unor perioade relativ scurte, astfel încât celulele corpului nostru să aibă timpul și capacitatea să se regenereze. În cazul în care însă aceste fenomene și întâmplări stresante cresc în intensitate și/sau frecvență sau capătă atribute foarte nocive, atunci spunem că ne confruntăm cu „stres toxic”. Acesta reprezintă echivalentul experiențelor aversive, care au impact puternic sau chiar distructiv asupra organismului, când reacțiile fiziologice extrem de puternice și de îndelungate erodează neurobiologia și imunitatea organismului, iar acesta nu se mai poate reface (exemple de situații generatoare de stres cronic sunt violența domestică, abuzul fizic, emoțional, sexual și/sau relațiile interpersonale toxice, stările conflictuale repetate nerezolvabile etc.). Este indicat ca indivizii supuși stresului toxic, fie ei adulți sau copii, să fie îndrumați către medicul de familie și/sau psiholog pentru servicii specializate de consiliere sau psihoterapie. Dacă sunt ignorate, emoțiile puternice resimțite în urma stresului cronic pot intra deseori „pe sub piele”, favorizând apariția de simptome de afecțiuni psihice (burnout, depresie, anxietate, atacuri de panică etc.) și chiar și fizice, precum afecțiuni cardiovasculare, diabet, boli autoimune, afecțiuni gastro-duodenale etc. (Shonkoff et al., 2012).

Există, uneori, o înțelegere inadecvată, de către părinți și chiar și de către E/Î/P, a naturii unora dintre problemele cu care se confruntă copiii în viața de zi cu zi, ca și în mediul educațional. Una dintre cele mai des întâlnite astfel de înțelegeri greșite este a considera copiii cu tulburări de neurodezvoltare (de exemplu, tulburarea de hiperactivitate cu deficit de atenție, ADHD, sau tulburarea de spectru autist, ambele presupunând existența unor deficite cerebrale marcante) ca suferind de tulburare de comportament. Tulburarea de comportament reprezintă o afecțiune psihopatologică din aria de externalizare (ceea ce înseamnă că își produce efectele cu precădere în

exteriorul copilului, asupra persoanelor și asupra obiectelor din mediul înconjurător) și care presupune încălcarea gravă a regulilor societale și de familie, cu prezența unor elemente de agresivitate fizică și/sau verbală și probleme incipiente de delincvență și infracționalitate. Vorbim, așadar, de tulburare de comportament doar în cazul copiilor care, în mod relativ frecvent, fură, mint, induc în eroare, agresează sau produc daune obiectelor sau persoanelor din interiorul sau din afara casei. Mai mult, vorbim, la copiii cu ADHD, autism, tulburări de învățare etc., de cele mai multe ori de o reală incapacitate de a înțelege și/sau de a se raporta în mod adecvat și dezirabil social la mediul complex din jurul lor, tocmai prin prisma multiplelor deficite cognitive și de funcționare cerebrală. În marea majoritate a cazurilor, acești copii cu probleme de neurodezvoltare sunt agitați psihomotor sau manifestă accese de furie, perturbând orele, nu pentru că își doresc sau planifică aceste acțiuni, ci pentru că nu reușesc să se regleze emoțional, dând astfel frâu liber impulsurilor de moment și emoțiilor negative nerezolvate. Incapacitatea lor profundă constă în aceea că nu reușesc să facă față cerințelor complexe din mediul social și școlar și eșuează în a construi „calea" unei legături funcționale între creier, emoții, cerințele din mediu și comportamentele manifestate la exterior. Simpla înțelegere și acceptare de către E/Î/P a faptului că au de-a face cu copii cu reale dificultăți în sfera sănătății mintale poate constitui un prim pas în a face planul unui management eficient al acestui tip de afecțiuni.

După cum am menționat la începutul acestui capitol, sarcina adultului de la clasă este, de cele mai multe ori, una dificilă și, uneori, chiar ingrată. Educatorul/profesorul este pus zilnic în postura delicată de a îndeplini cu succes și, în mod repetat, misiuni de tip „multitasking": medierea conflictelor dintre copii, motivarea acestora în a excela din punct de vedere academic fără însă a deține multe dintre pârghiile pedepsei și recompensei, menținerea dialogului cu fiecare dintre părinți, în manieră personalizată, despre progresele și obstacolele pe care le întâmpină copilul lor pe parcursul său educațional, și, bineînțeles, îndrumarea copiilor în contextul mai larg al devenirii și funcționării în plan social și profesional ale acestora. Mai mult decât atât, din relatările recente și deloc puține ale E/Î/P exprimate atât în cadrul activităților proiectului Rodawell, cât și al programelor universitare de licență și de master din

cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației de la Universitatea din București, reiese faptul că așteptările părinților cu privire la performanțele globale (atât în plan personal, cât și școlar) ale copiilor lor se constituie într-un trend ascendent, aceasta punând presiune din ce în ce mai crescută pe E/Î/P. Uneori, avem de-a face cu fenomenul prin care părinții cer profesionistului de la clasă să găsească soluții din ce în ce mai inteligente, mai inovative, dacă este posibil, chiar „magice" pentru a-l ajuta pe copil să-și depășească problemele emoționale, comportamentale, dar și de performanță școlară, cu care se confruntă acesta la școală. Este important ca părinții să înțeleagă că nu există nici rezolvări rapide, nici rețete magice la probleme complexe de dezvoltare neuropsihică, soluția venind, în majoritatea cazurilor, de la intervențiile psihologice implementate de către specialiști în psihologia copilului, cu aportul obligatoriu al unuia dintre părinți sau al ambilor. Atunci când li se comunică acestor părinți că problemele copilului lor depășesc cadrul școlar și că ar putea avea cauze și implicații complexe de natură psihologică familială, a dinamicii de cuplu și de mediu familial, mulți dintre părinți refuză o asemenea explicație și invocă slaba pregătire pedagogică sau lipsa de „tact" sau „fler" pedagogic a profesionistului în educație. Reacția de negare a problemelor cu care se confruntă copilul lor la clasă și minimizarea implicării educației primite în familie în anii de preșcolaritate este, din nefericire, caracteristică părinților care nu își cunosc suficient de bine copiii, care nu sunt fini observatori ai comportamentelor acestora și care nu sunt (sau nu-și doresc să devină) conștienți de posibilitatea unei dezvoltări atipice sau a existenței unor probleme reale în cazul copiilor lor. Există chiar cazuri de psihopatologie evidentă (de exemplu, tulburare de spectru autist, ADHD sever sau agresivitate neprovocată) în care părinții neagă simptomele copilului lor, chiar puși în fața evidențelor, și le interpretează în manieră distorsionată (de exemplu: „Copilul meu l-a lovit pe colegul său, întrucât a fost probabil provocat"; sau alt exemplu: „Copilul meu nu vorbește, pentru că educatoarea nu se străduiește suficient de mult să îl facă să vorbească" etc.). A accepta faptul de a avea un copil cu probleme de dezvoltare neuropsihică poate fi o povară greu de dus pentru mulți dintre părinți, astfel încât de multe ori aceștia se pot îndrepta, poate chiar și inconștient, în a găsi posibile explicații pentru comportamentele dificile în factori externi, ce nu țin de copilul lor sau de mediul familial.

Există unele studii care sugerează că adultul de la clasă este un observator foarte competent și calibrat în ceea ce privește sesizarea problemelor cu care se confruntă copiii, demonstrând uneori abilități superioare chiar în raport cu părinții (Cai & Kaiser, 2004). Există o explicație plauzibilă pentru acest posibil fenomen: faptul că E/Î/P are ocazia, pe parcursul anilor de carieră didactică, de a intra în contact nemijlocit cu mii de copii de vârstă apropiată, le dezvoltă abilitatea de sesizare a diferențelor dintre indivizi, greu sesizabile pentru cei cu experiență limitată în lucrul cu copiii și de a-și forma un sistem de apreciere a comportamentelor tipice, „normale". Astfel, ei reușesc, deseori, să depisteze cu ușurință copiii care, în mod constant, exprimă mostre de comportamente ce se plasează în afara acestor norme. Posibilele avantaje față de aprecierile părinților sunt în număr de cel puțin două: pe de o parte, numărul foarte mare de copii cu care reușesc să intre în contact le oferă avantajul de a fi expuși la o plajă extrem de diversă de manifestări comportamentale, unele ce țin realmente de psihopatologie infantilă severă, iar, pe de altă parte, E/Î/P nu sunt la fel de predispuși a fi contaminați de subiectivismul aprecierilor unor copii în raport cu alții, așa cum îi putem suspecta uneori pe părinți de „distorsiune pozitivă" în raport cu manifestările mai puțin dezirabile ale propriului lor copil. Totuși, există și unele limite de care adulții de la clasă trebuie să devină conștienți în efortul lor de a încadra în modul cel mai obiectiv comportamentele copiilor: copilul petrece în mediul educațional doar o porțiune din timpul său, ceea ce înseamnă că unele comportamente tipice ale sale pot scăpa din vedere E/Î/P; și, o prea mare încredere în abilitățile de observator competent îl pot face pe acesta să pună prea devreme o etichetă nemeritată unora dintre copii, iar ulterior să fie tentați să aprecieze noile comportamente și, eventual, schimbări, preponderent prin prisma acelei etichete inițiale. Una dintre atitudinile benefice pare a fi aceea de a avea o atitudine de „încredere rezervată" în capacitatea de apreciere a problemelor comportamentale și emoționale manifestate de către copii, însoțită, bineînțeles, de aducerea la cunoștința părinților a aspectelor sesizate și discutarea cu precădere a faptelor obiective la care au fost martori. ■

Reflecție și întrebări

Recomandări pentru părinți și profesori:

- Încercați să construiți o relație individualizată și de încredere cu copilul de cât mai devreme. Aceasta necesită multă răbdare, îndemânare socială și inteligență în a găsi calea de mijloc între fermitate și căldură emoțională în situații complexe. Dacă reușiți să vă îndepliniți acest obiectiv în cel puțin jumătate dintre situații, în scurt timp veți putea culege roadele acestor eforturi ale dumneavoastră.
- Urmăriți cu atenție evoluția problemelor emoționale sau a comportamentelor problematice ale copiilor din grupă/clasă și aveți încredere în instinctul sau judecata voastră de profesionist în educație. Atunci când simțiți că ceva începe să se manifeste în afara normalului, este foarte posibil să aveți dreptate, însă fiți totuși rezervați în a oferi un diagnostic, pentru care este necesară întotdeauna evaluarea unui specialist.
- Încercați să înțelegeți dificultățile emoționale și de comportament ale copilului ca fiind simptome ale unei suferințe, disfuncționalități sau inadaptări și nu ca pe o dorință a copilului de a provoca neplăceri altora. Empatia, mai degrabă decât iritabilitatea sau renunțarea la a mai căuta soluții, oferă șanse de rezolvare reală a unora dintre aceste probleme.
- Aproape în toate cazurile, problemele cu care se confruntă copilul la școală au și o componentă ce are legătură cu familia, așa că ține de misiunea educatorilor/învățătorilor să-i cheme pe părinți la dialog, implicându-i și responsabilizându-i în a da piept cu dificultățile copilului. Intervenția timpurie are cele mai mari șanse de reușită, în schimb, cronicizarea problemelor comportă riscul de a-i demotiva chiar și pe cei mai talentați pedagogi în a-și continua misiunea de la clasă.
- Oricând aveți ocazia, reamintiți-le copiilor cât de speciali sunt ei, cu toate calitățile și defectele lor. Valorizându-i, aceștia își vor aminti de încrederea ce le-o acordați și, în ciuda faptului că uneori vă necăjesc sau îi necăjesc pe cei din jurul lor, aveți șanse ca, în situațiile critice, să găsiți calea către o mai bună comunicare și relație cu ei.

Bibliografie:

Cai, X. & Kaiser, A.P. (2004). Parent and teacher agreement on Child Behavior Checklist items in a sample of preschoolers from low income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*, 303–312.

Glover, V., O'Donnell, K.J., O'Connor, T.G., & Fisher J. (2018). Prenatal maternal stress, fetal programming, and mechanisms underlying later psychopathology – A global perspective. *Development and Psychopathology, 30*(3), 843-854.

Shonkoff, J.P., Garner, A.S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics, 129*(1), 232-246.

Perspectiva copilului

de Anette Boye Koch, VIA University College, Danemarca

Din păcate, atunci când suntem obraznici, doamna nu ne lasă să ieșim nici măcar pe hol. E o pedeapsă cam aspră, aș zice.

De la apariția sociologiei moderne a copilăriei (ca paradigmă științifică de vârf în anii '80 –'90), a devenit pentru cercetători din ce în ce mai populară studierea și luarea în considerare a lumii sociale din perspectiva copilului, atât în ceea ce privește evaluarea, cât și procesele decizionale (Sommer et al., 2010). De asemenea, pentru a asigura o educație orientată spre copil, pedagogii sunt încurajați să perceapă copiii ca subiecți ai cercetării în contextul propriei lor vieți (The United Nations, 1989; Lund & Koch, 2016).

Trei perspective de bază domină teoriile sociologice moderne ale copilăriei, privite ca:

1. vârstă percepută, trăită și documentată „aici" și „acum", nu ca o vârstă anterioară celei adulte;
2. element al structurii sociale, nu ca o perioadă în viața individului;
3. activitate a unor actori importanți în dezvoltarea proprie și a societății, nu ca obiect al socializării și al predării (Sommer et al., 2010, p. 30).

1. De ce să avem în vedere perspectiva copilului?

Prezentăm patru motive principale pe care se fundamentează ideea că este bine ca profesioniștii din educație să ia în considerare perspectivele copilului.

- **Motivul legal.** Articolele 12 și 13 din convenția ONU privind drepturile copilului (1989) afirmă dreptul fiecărui copil de a-și exprima părerile și de fi luat în serios. Conform convenției amintite, pedagogii sunt responsabili cu îndrumarea și încurajarea fiecărui copil să se bucure pe deplin de drepturile sale într-un mod care recunoaște capacitatea crescândă a copilului de a-și exprima propriile păreri.
- **Motivul cunoașterii.** Psihanalistul Daniel Stern a extins modalitățile prin care se pot cunoaște copiii, explorând experiențele și interacțiunile acestuia cu lumea din jur (Stern, 1985). Cercetările sale arată că profesioniștii care lucrează cu copiii pot dobândi cunoștințe noi și importante despre munca lor, ascultând și acordând atenție punctului de vedere al celor mici. Copiii au cunoștințe pe care adultul nu le deține, astfel încât analiza opiniilor acestora contribuie la îmbunătățirea activității profesionale.

- **Motivul democratic**. Unele cercetări arată că, în general, copiii întâmpină dificultăți în a fi luați în seamă în societate (de exemplu, Warming, 2011a și Dalrymple, 2001). Atunci când copiii sunt percepuți ca subiecți, cu drepturi egale în a influența și a participa la viața socială (în funcție de vârsta și maturitatea lor), includerea în dezbateri publice și sociale îi pregătește și îi formează pentru participarea la viața publică și politică de mai târziu. Profesioniștii care invită copiii să reflecteze și să participe la planificarea și la evaluarea proceselor educaționale nu contribuie numai la îmbogățirea volumului lor de cunoștințe profesionale, ci inițiază și un proces care potențează formarea democratică a copiilor.
- **Motivul creșterii interne.** Experiențele copiilor privind calitatea vieții și stima de sine sunt consolidate în compania adulților care le recunosc și le stimulează cu atitudini apreciative (Warming, 2011a cu referire la teoria recunoașterii lui Axel Honneth). Capacitățile interioare ale copiilor sunt consolidate de profesioniștii care își depășesc opiniile personale, ascultând și arătând interes față de experiențele și dorințele acestora. Astfel, eforturile de a încuraja exprimarea copilului sunt un resort pentru dezvoltarea sa.

2. Perspectiva copiilor - caracteristici

O perspectivă este modul în care vezi sau simți ceva. Cu toții percepem, interpretăm și trăim lumea în mod diferit, în funcție de istoria, cultura, interesele noastre individuale, abilitățile cognitive, experiența și preocupările sociale. A vedea lumea din perspectiva unui copil înseamnă, literalmente, să vezi lumea prin ochii unui copil. Nu este posibil ca un adult să perceapă și să interpreteze în același mod ca un copil, deoarece cu greu se poate experimenta lumea dintr-o altă perspectivă decât cea a propriei persoane. Copilul și adultul nu împărtășesc experiențe identice, dar, cel puțin, trebuie să existe un sens comun și o corespondență între cele două minți. Chiar dacă adulții nu au acces direct la experiența copilului, importantă este în practică „orientarea spre copil". Mai concret, adultul trebuie să observe cu atenție acțiunile, răspunsurile și declarațiile copilului și, prin intermediul imaginației empatice, să interpreteze experiențele și modul în care copilul își înțelege propria viață (Sommer et al., 2013).

Exemplu

Un mic grup de copii, cu vârste cuprinse între patru și cinci ani, participă la o activitate muzicală. Educatoarea dă fiecărui copil o pungă de fasole și explică modul în care vor cânta prin folosirea diferitelor părți ale corpului, mutând punga de fasole în mod corespunzător. Educatoarea începe să cânte: «Harry se târăște în jurul corpului și unde credeți că aterizează? El este pe vârful capului! Ai grijă să nu cadă!»

Educatoarea oprește în mod neașteptat cântecul în mijlocul primului vers și exclamă: „Hei, așteptați un moment!" Apoi, se întoarce către un băiat care nu a participat, dar pe care l-a observat mișcându-se, în timp ce emitea un sunet amuzant. Nu-l ceartă pentru că nu se comportă corespunzător sau pentru că nu participă la activitate. Mai degrabă, interpretează comportamentul său pornind de la presupunerea că acesta nu știe ce se așteaptă de la el. I se adresează lui David cu o voce calmă și blândă: „David, te-ai așteptat să fie un cântec diferit?" David dă din cap. Educatorul explică încă o dată: „Este un cântec nou, despre un sac de fasole numit Harry . Încearcă doar să mă urmezi!", îl încurajează ea.

Când începe să cânte din nou, David este calm și atent, încercând acum să imite ce face educatoarea și să-și mute punga de fasole în diferite părți ale corpului.

În ciuda ambiției adulților de a se apropia de lumea trăită de copii, rezultatul va fi întotdeauna o aproximare. Cu toate acestea, educatorii ar trebui să fie capabili să schimbe perspectivele. Flexibilitatea dintre propria perspectivă și perspectiva copiilor, atenția simultană față de intențiile copiilor și ale adulților permit atât educatorului, cât și copiilor să se perceapă și să se interpreteze reciproc ca ființe întrupate cu intersubiectivitate (Svinth, 2013).

3. Conceptualizări diferite

Contribuțiile copiilor sunt întotdeauna interpretate de un adult. De aceea, diferiți

termeni au fost sugerați de-a lungul timpului pentru a aborda ambiguitatea conceptului de perspectivă a copilului (Sommer et al., 2010; Warming, 2011a; Dalrymple, 2001; Koch, 2016). În general, din punct de vedere teoretic, domină două dimensiuni. Punctul de vedere al copiilor poate fi reprezentat fie de exprimările proprii ale copiilor, fie mai degrabă de o aproximare a adulților. [1]

Exprimările proprii ale copiilor pot fi reprezentate prin articulare verbală a perspectivelor, viziunilor și experiențelor lor (vocile copiilor) sau experiențe comunicate de copii prin desen, fotografii, medii digitale sau lucrări de artă. Aceste perspective pot fi produse în mod independent de către copii sau pot fi prelucrate în colaborare cu adulții profesioniști care se angajează, în mod obișnuit, în a folosi metode inspirate din munca de teren etnografică: observarea participanților, interviuri cu copii, dialog informal, filmare video sau fotografie (Lund & Koch, 2016; Warming, 2011a).

În acest proces, profesioniștii trebuie să se asigure că toți copiii se bucură de drepturile lor și își împărtășesc opiniile (Dalrymple, 2001). Poate fi o provocare pentru că unii copii sunt foarte mici și nu sunt pregătiți să-și împărtășească verbal punctul de vedere. Copiii care comunică mai degrabă acționând decât vorbind trebuie să fie abordați cu prioritate, deoarece mult timp limba vorbită a fost considerată un cod dominant în cercetarea perspectivei copilului (2011). În plus, reprezentările subiective ale experiențelor fenomenologice ale copiilor sunt fluide, nu sunt fixe și se pot schimba în timp (Warming, 2011a).

O aproximare a adulților față de perspectiva copilului, pe de altă parte, este construită în mod sensibil de către un adult, care își îndreaptă toată atenția către o înțelegere

1 Sommer et al. (2010) aduc în discuție două definiții care corespund acestor deosebiri.
Perspectivele copilului direcționează atenția adulților spre înțelegerea percepției, a experiențelor și a acțiunilor copiilor în lume (aproximarea adulților).
Perspectivele copiilor reprezintă experiențele, percepțiile și înțelegerile copiilor în lumea lor (propriile expresii ale copiilor).

a experiențelor, a declarațiilor și a acțiunilor copiilor în lume. În cazul în care sarcina profesională a adultului în dimensiunea anterioară era de a permite copiilor să se exprime, ei ar trebui mai degrabă să pledeze în numele copilului, să interpreteze și să vorbească în calitate de reprezentant al copilului (Dalrymple, 2001). Aproximările adulte ale perspectivelor copilului provin, de obicei, dintr-o abordare deschisă, sensibilă și experimentată în practică. Continuând să ia în considerare atât propriile perspective, cât și pe cele ale copiilor, adultul interacționează, improvizează și efectuează observații într-o perioadă mai lungă de timp, cu o atenție subtilă acordată acțiunilor și atitudinilor copiilor pentru a-și accesa perspectivele printr-o abordare fenomenologică (Lund & Koch, 2016). Mai mult, atunci când un adult sintetizează interpretările și observațiile sale despre perspectiva copilului și i le comunică, susține dezvoltarea copilului în ceea ce privește empatia și stima de sine și îl ajută să explice cum se simte într-o anumită situație.

4. Cum se implementează o perspectivă orientată spre copil în educație

Cel puțin cinci idei de bază trebuie să fie în vigoare pentru ca o perspectivă orientată spre copil să fie aplicată în practica educațională. Pe baza criteriilor și ipotezelor de mai jos, sugerate de Sommer et al. (2013), este posibil să se abordeze atât îngrijirea, cât și educația timpurie a copiilor de vârstă mică.

1. Perceperea copilului ca persoană cu nevoia de a fi văzută, respectată, inclusă, iubită și influențată de ceilalți. Acest lucru permite educatorului să empatizeze și să ia în considerare perspectivele copiilor.
2. Participarea empatică la activitatea copilului înseamnă a vedea fața copilului și a avea capacitatea de a înțelege sensul dorit din inițiativele lui și de a răspunde în consecință.
3. Atitudinea de interpretare cu respect a cuvintelor și a sensului acordat acestora. Toate declarațiile și acțiunile trebuie considerate semnificative și adultul trebuie să încerce să le decodeze și să le interpreteze.
4. Ghidarea copilului într-o manieră sensibilă prin adaptarea și extinderea inițiativei. Există, bineînțeles, un obiectiv educațional stabilit de adulți, care nu este

neapărat scopul copilului, dar trebuie negociat în dialog pentru a ghida copilul spre participare.

5. Grija și educația timpurie reprezintă un proces dialogic între copil și educator, în care ambele părți contribuie la obiectivul de învățare. Uneori, educatorul este dominant, alteori copilul, ambii fiind responsabili pentru rezultat (adaptate după Sommer et al., 2013, p. 463).

5. Propuneri de acțiune

Un adult profesionist, care dorește să-și îmbunătățească abilitățile de a simți, de a analiza și de a reflecta asupra perspectivelor copilului, ar putea să se angajeze în unele dintre activitățile prezentate mai jos pentru a-și exersa și stimula atenția.

Încurajați exprimarea copiilor

- Organizați interviuri informale și găsiți timp pentru a vă angaja în dialoguri cu copiii pentru a construi o relație. Distribuiți povestiri despre dumneavoastră, întrebați copilul, familia sa, faceți un efort pentru a crea o atmosferă în care copiii să se simtă confortabil și să împărtășească experiențe și să-și dezvăluie personalitatea. Acest lucru ar putea fi făcut cu fiecare copil în parte. De exemplu, în școala fiicei mele, profesorii au în mod regulat dialoguri despre starea de bine cu fiecare elev pentru a se asigura că unii copii nu sunt ignorați. În mod alternativ, ați putea avea dialoguri în sala de clasă, unde, în grup, copiii povestesc ceea ce au făcut în weekend și, pe rând, se ascultă unul pe altul. Asigurați-vă că toți copiii sunt auziți.
- Realizați interviuri formale cu un grup mic de copii. Interviurile pot fi facilitate prin fotografii, pe baza desenelor copiilor sau prin „cartografierea” împreună cu ei a locurilor preferate din școală.

Exersați perspectiva copilului

- Încercați să observați cu atenție un copil și apoi imaginați-vă ce experiențe are în timpul unei zile. Scrieți observațiile într-un caiet. Desenați-vă propriile amintiri din copilărie, precum și propriile dumneavoastră experiențe în situații similare. Cum v-ați simțit atunci?

- Împărtășiți-vă povestirile cu colegii dumneavoastră, transformându-le în episoade de relatare din viața profesională din perspectiva unuia dintre copiii implicați în poveste (consultați broșura de exerciții, disponibilă în format electronic, pe pagina web a proiectului).
- Colaborați cu un coleg și stabiliți de comun acord să experimentați o activitate în cadrul unei clase în care intenționați să integrați și să explorați perspectivele copiilor cât mai mult posibil. Împărțiți-vă rolurile. Un profesor direcționează activitatea și încurajează copiii să participe și să prezinte sugestii și posibile direcții pentru joc. Celălalt profesor participă alături de copii, dar cu o atenție deosebită acordată comunicării verbale și nonverbale a copiilor, ajutându-i să-și exprime în timpul jocului opiniile și sugestiile, chiar atunci când nu este în mod explicit menționat. Acest profesor are dreptul să întrerupă activitatea pentru a sugera o schimbare sau o nouă direcție a acesteia. Explicați copiilor că profesorul numărul doi se joacă alături de copii, ca și cum ar fi unul dintre ei.

Reflecție și întrebări

- Copilul din narațiunea de la începutul cărții explică modul în care pedagogul îl pedepsește prin interzicerea părăsirii sălii de clasă, pentru că nu se comportă în mod corespunzător. El descrie cum îi place să meargă prin școală și cum simte că o astfel de pedeapsă este una foarte dură, deoarece i se refuză să facă aceasta. Restricția îl face să îi invidieze pe acei copii cărora le este permis să iasă și să se joace.
  - Gândiți-vă când ați pedepsit ultima dată un copil într-un anumit fel, pentru că nu s-a comportat în mod corespunzător. Încercați să repetați episodul, din perspectiva copilului, încercând să vă imaginați de ce copilul a acționat în acel mod, ce emoții a trăit, ce intenții ar fi putut avea.
  - Luați în considerare modul în care puteți aborda copilul într-o manieră apreciativă și mai sensibilă, având în vedere perspectiva copilului, dacă situația se repetă.

Bibliografie

Dalrymple, J. (2001). Safeguarding young people through confidential advocacy services. *Child and Family Social Work, 6*, 149-160.

Koch, A.B. (2017). Sounds of Education: Teacher Role and Use of Voice in Interactions with Young Children. *International Journal of Early Childhood.*

Lund, J.H., & Koch, A.B. (2016). Børneperspektiver i professionspraksis. Child perspectives in professional practice. In J.H. Lund (Ed.), *Tværprofessionelt samarbejde om udsatte børn og unge – en studiebog. Turbineakademisk* (pp.59-95).

Sommer, D., Samuelsson, I.P., & Hundeide, K. (2010). Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development 2*. Springer.

Sommer, D., Samuelsson, I.P., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(4), 459-475.

Stern, D. N. (1985). The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology. In *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology* (pp. 1-294). New York: Basic Books.

Svinth, L. (2013). Pædagogers åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheder I pædagogisk tilrettelagte aktiviteter [Pedagogue's openness towards children's perspectives and participation opportunities in pedagogically organized activities]. *Psyke & Logos, 34*, 83-105.

The United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Accesat la adresa http://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html

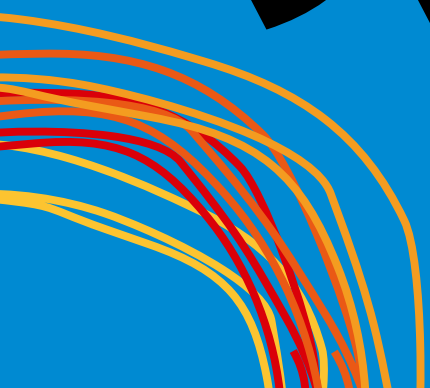
Warming, H. (2011a). *Børneperspektiver* [Child perspectives]. København: Akademisk Forlag, Professionsserien.

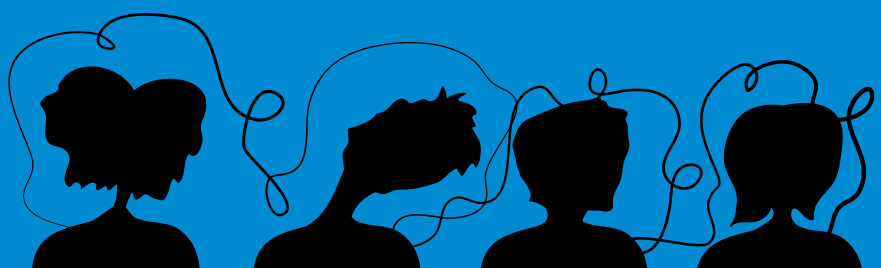
Warming, H. (2011b). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood, 18*(1), 39-53.

Emoții și învățare în școală

de Cătălina Ulrich Hygum, Universitatea din București

„Vă dați seama cum m-am simțit...





Pentru cei mai mulți dintre noi, cele mai clare amintiri din copilărie sunt din familie, de la școală și din grupurile de prieteni. Rememorându-le, retrăim emoții diverse, de la fericire la frică, de la mândrie la rușine, de la milă la indignare. Cele mai multe dintre aceste emoții sunt generate de situațiile în care s-a produs învățarea școlară, de aceea este util să analizăm interdependența dintre emoții și învățare. Recunoaștem ușor când o lecție trezește încântarea copiilor pentru învățare, indiferent de spațiul cultural sau geografic. Cu toate acestea, dincolo de caracteristicile universale ale emoțiilor, conținutul, intensitatea, durata și frecvența acestei stări de încântare diferă foarte mult de la un elev la altul, de la un moment la altul. Reacțiile emoționale pe care le au copiii la grădiniță și la școală pot fi raportate, pe de o parte, la trăirile asociate cu munca școlară, cu reușita sau insuccesul, iar pe de altă parte, pot fi interpretate din perspectiva interacțiunilor și relațiilor sociale la care aceștia participă.

De ce este important să înțelegem ce emoții trăiesc copiii la grădiniță și la școală?

Sălile de clasă sunt medii încărcate emoțional. Experiențele trăite de copii în mediul școlar au impact asupra capacității lor de a memora cunoștințe și a învăța, asupra implicării în munca școlară și, pe termen lung, asupra opțiunilor de carieră. Specialiștii în psihologia învățării avertizează în legătură cu complexitatea problematicii emoțiilor implicate în experiențele școlare. Când ne referim la procesul de învățare, avem de-a face cu cauze, efecte, elemente de context care generează numeroase variabile vizibile sau mai puțin vizibile în producerea învățării sau a stării de bine în școală, dar și a persistenței și a rezistenței la efort. Bucuria și furia, mândria și plictiseala, entuziasmul și frica afectează în moduri diferite felul în care învață copiii. Aceste emoții sunt influențate de factori care țin de:

- clasă (curriculum, mediul clasei);
- diferențe individuale (de exemplu, factori genetici sau care țin de temperament);
- factori externi (mediul familial, interacțiuni sociale).

Referindu-se la principalele tipuri de emoții trăite în contexte școlare, Pekrun (2014) ne oferă următoarea clasificare:

1. emoții de reușită, foarte frecvente în mediul școlar, sunt generate de activitățile specifice muncii școlare; de exemplu, bucuria de a învăța, mândria și speranța legate de succes sau anxietatea și rușinea asociate cu eșecul intră în această categorie; emoțiile de reușită au un impact foarte puternic asupra copiilor, în special când adulții importanți din viața acestora insistă asupra importanței reușitei sau asupra efectelor devastatoare ale eșecului;
2. emoții epistemice, declanșate de surpriza unei sarcini noi, trezesc curiozitatea, frustrarea sau confuzia legată de obstacole, respectiv încântarea copiilor când problema este rezolvată; aceste emoții sunt importante mai ales pentru învățarea unor sarcini noi, nerutiniere sau algoritmizate;
3. emoții generate de un subiect sunt activate în timpul lecțiilor; de exemplu, când elevul trăiește empatia sau entuziasmul unui personaj literar dintr-o operă pe care o studiază, bucuria transmisă de o pictură sau teama ori dezgustul trezite de probleme medicale; fie negative sau pozitive, aceste emoții pot trezi interesul pentru învățare;
4. emoții sociale sunt cele declanșate de interacțiunile și relațiile dintre profesori și elevi; pot reflecta simpatie, admirație, compasiune, invidie sau anxietate socială; astfel de emoții fiind importante, în special, în relația dintre profesor și elevi și în învățarea în grup.

Numeroase cercetări au fost desfășurate cu privire la emoțiile de reușită, în problema anxietății, aceasta reprezentând o barieră emoțională ce îi împiedică pe copii să fie implicați în clasă și să obțină rezultate bune la evaluare. De exemplu, anxietatea față de matematică (explorată mai mult, pentru că matematica reprezintă o disciplină importantă în evaluare) afectează strategiile de rezolvare a problemelor, rezultatele la teste și opțiunile viitoare de studiu. În același timp, s-a observat și faptul că nu toți copiii sunt marcați în același fel de emoții negative legate de învățarea școlară. Cercetările din domeniul neuroștiințelor au arătat că deficitul de performanță în matematică generat de anxietate este eliminat de către subiecții care activează

anumite zone ale creierului, responsabile cu motivația și controlul cognitiv (Lyons & Beilock, 2012), ceea ce înseamnă că elevii pot învăța să își recunoască și să își controleze anxietatea, lucru important mai ales în situație de examen, atunci când nivelul de stres poate atinge niveluri greu controlabile.

Cum înțelegem emoțiile legate de munca școlară?

Știm că, de regulă, emoțiile pozitive se asociază cu rezultate școlare mai bune, în timp ce emoțiile negative se corelează cu rezultate mai slabe în cazul elevilor mai puțin performanți. Tradiția centrată pe obiective în învățare pune în lumină frustrarea în fața efortului, dificultățile de autoreglare în învățare, respectiv impactul pe care îl au rușinea, mândria, anxietatea și speranța pe care le trăiesc elevii în activitățile școlare. În general, emoțiile pozitive (bucurie, speranță, mândrie) și emoțiile negative (mânie, anxietate, rușine, lipsă de speranță, plictiseală) sunt ambele legate de motivație și de implicare în învățare (Boekaerts, 2011; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). Cu precădere în spațiul nord american, multe cercetări referitoare la emoțiile dominante din sala de clasă sunt centrate pe anxietate. Inițiativele reformatoare centrate pe modelul răspunderii publice au exercitat o presiune foarte mare atât asupra elevilor, cât și asupra profesorilor. Anxietatea cronică este răspunsul la stresul constant al testelor și al clasamentelor.

În ultimii ani, emoțiile trăite în spațiul școlar au fost interpretate din perspectiva câtorva teorii foarte influente în psihologia școlară.

Teoria atribuirii (Weiner, 2005, 2010) restrânge îngrijorarea pe care o trăiește copilul cu privire la succesul școlar sau la eșec la determinanți situaționali. Contextele de învățare, prin recunoașterea cognitivă, emoții și tipare de răspuns sunt mai influente decât dispozițiile individuale. Principalele surse ale emoțiilor trăite de copii în școală trebuie căutate nu la nivelul caracteristicilor personale, respectiv în capacitatea scăzută de ajustare la situație, ci altundeva. Teoria atribuirii lansează două piste, în acest sens. Prima ne duce la nivelul intrapersonal. Mai concret, emoțiile legate de sine sunt activate și sunt studiate în relație cu rezultatele sau

reușitele pe care le are copilul la școală. A doua pistă ne duce la nivelul interpersonal, mai concret, ne orientează spre emoțiile activate de dinamica relațiilor dintre elevi, respectiv elevi și profesori. Ambele variante explicative pornesc de la un rezultat sau un episod trăit de copil, în special unul perceput ca fiind negativ, neașteptat sau important.

Weiner consideră că evaluările atributive pe care le fac copiii au trei dimensiuni:

a. perceperea locului sau a sursei;
b. stabilitatea sau predictibilitatea;
c. capacitatea individuală de a controla situația sau episodul trăit.

La nivel intrapersonal, convingerile despre capacitatea de control generează emoții ca mândria, vinovăția sau rușinea. Chiar dacă au valențe diferite, mândria și vinovăția sunt comparabile și sunt declanșate de modul în care individul își percepe propria capacitate de a se controla. Aceste două răspunsuri emoționale se bazează pe faptul că individul poate alege. Astfel, ambele se convertesc în responsabilitatea pe care individul și-o asumă pentru rezultate. Vinovăția și mândria contrastează cu alte convingeri care declanșează rușinea, care este necontrolabilă. Relațiile dintre control și emoții sunt investigate în profunzime de Pekrun în contextul învățării în școală.

Valorificând dimensiunea de control din cadrul teoriei atribuirii, Pekrun și colaboratorii săi au lansat în 2006 teoria control-valoare. Această teorie explorează stările afective generate de învățarea școlară și de rezultatele școlare și oferă o tipologie a emoțiilor pe care le trăiesc copiii în context școlar. Numite emoții școlare sau emoții legate de reușita școlară, asemenea trăiri afective rezultă din evaluarea activităților și a performanțelor școlare de către copii, prin raportare intrapersonală (la propriile nevoi) sau la standarde normative. Când elevul va percepe o sarcină școlară ca fiind o oportunitate de a-și pune în valoare o capacitate, atunci este foarte probabil că va trăi emoții pozitive. Rezultatul bun se potrivește standardelor personale, ceea ce întărește trăirea pozitivă. În contrast, o sarcină școlară poate fi percepută ca o

amenințare, dacă elevul se simte mai puțin competent să o rezolve cu succes în condițiile stabilite. Suntem martorii unui proces care se autoreproduce:

a. elevii pot estima gradul de control pe care îl au în activitățile școlare, anticipează resursele necesare pentru obținerea rezultatelor și anticipează valoarea acestora;
b. emoțiile influențează procesarea cognitivă și resursele, strategiile și mecanismele de autoreglare care intervin în învățare. Ciclul se repetă, pentru că rezultatele obținute și evaluarea operată de către elev influențează trăirile emoționale viitoare. Astfel, cercul se autoperpetuează.

Pekrun distinge între „emoții legate de activitate", care sunt trăite ca parte intrinsecă a muncii școlare și „emoții legate de rezultate", trăite ca un corolar al rezultatelor muncii școlare. În învățarea școlară, apare foarte frecvent vinovăția ca reacție la eșec, respectiv mândria, ca reacție la succes. Ambele emoții prezintă un nivel înalt al controlului și al valorii. Rușinea, ca reacție la eșec, este mai degrabă considerată o reacție emoțională cu valoare înaltă, dar nivel scăzut de control. De exemplu, eșecul în public (din punctul de vedere al performanțelor școlare) poate genera emoții foarte intense de rușine trăite față de colegii de clasă. Dincolo de valoarea și intensitatea acestor emoții, nivelul de control este influențat de compoziția grupului. În capitolul *Interacțiuni, relații și grupuri* vom analiza normele și valorile care structurează grupurile și vectorii popularității în cadrul grupurilor de copii.

Procesele evaluative pe care le fac copiii nu sunt deloc simple, iar experiențele afective trăite de ei sunt alimentate de mult mai mult decât realizările academice. Contextul social, așteptările și presiunea grupului, modelele de reușită care domină în subgrupul de prieteni contează în perceperea gradului de control asupra situației. Prin urmare, ne ajută să analizăm atribuirea succesului și eșecului factorilor intrapersonali și interpersonali în mod complementar, nu separat. Dinamica intrapersonală a elevilor nu rămâne în spațiul privat, ci, din contră, este puternic influențată de natura socială a clasei de elevi. Este dificil să îți păstrezi spațiul intim în mediul aglomerat al clasei, iar răspunsurile elevului la propriile lui emoții

pot iradia asupra celorlalți. Cercetările realizate în clase de elevi din ciclul primar au arătat că, în cazul unei întâmplări negative, judecățile referitoare la gradul de control asupra situației se răsfrâng asupra nivelului emoțional, de exemplu furia, care activează răspunsuri de respingere sau pedeapsă. Și invers, interpretarea unei situații ca fiind în afara controlului generează simpatia, părerea de rău pentru celălalt și dorința de a ajuta.

Adeseori, sunt invocate și emoțiile pozitive, care înseamnă, pe scurt, că sunt emoțiile resimțite ca plăcute. Emoțiile pozitive pot avea influență benefică asupra învățării, dar acest lucru nu este valabil pentru toate emoțiile pozitive. Ca educatori, este important să avem în vedere faptul că emoțiile asociate cu realizarea sarcinii de învățare au impact pozitiv pe termen lung. De exemplu, bucuria de a învăța și focalizarea atenției promovează motivația copiilor și devin o platformă care, pe termen lung, facilitează folosirea strategiiilor de învățare și autoreglarea. Alte emoții, care nu sunt asociate cu procesul de învățare, pot distrage atenția și pot scădea performanța. Nu este suficient doar ca în clasă copiii să se simtă bine; este de dorit ca emoțiile pozitive să fie asociate cu rezolvarea problemelor și cu studierea materialelor de învățare. Mai concret, folosirea metodelor interactive se poate converti în emoții pozitive, dar nu garantează declanșarea unor emoții pozitive legate de sarcinile de învățare. Similar, utilizarea în predare a materialelor multimedia nu generează în mod automat un câștig la nivel cognitiv.

A te simți bine nu echivalează cu bucuria unei realizări, prin învățare. Copiii și tinerii au experiențe care presupun mai mult ca oricând să fie împreună cu ceilalți (conectarea prin telefon, rețele de socializare și numeroase platforme și aplicații on-line), în condițiile în care învățarea presupune să fii cu tine însuți. Pare din ce în ce mai dificil pentru copiii de azi să fie singuri, să ia distanță în anumite momente ale învățării pentru a reflecta asupra procesului. Este foarte important pentru învățare să înțelegi despre tine însuți modul în care ești motivat. A te simți bine sau a te distra este ușor, dar te bucuri doar după ce ai rezolvat sau realizat ceva. Bucuria este legată de atitudinea față de învățare, care presupune să anticipezi cât de bine te simți după ce ai reușit să faci ceva nou, de exemplu să cânți la un instrument. Profesorii îl pot ajuta pe copil să se gândească la felul în care se simte după ce trece printr-un

asemenea proces de învățare, care presupune efort și pentru care reușita generează mândrie. Copiii au nevoie să simtă nevoia de a depune efort, de a fi perseverenți, de a depăși obstacole. Este importat pentru copii să recunoască importanța efortului, a muncii. Anticiparea emoțiilor legate de reușită este foarte importantă, pentru că își pot aminti experiențe (în care au fost mândri/mândre de ei/ele), fiind astfel posibil să transfere, în noi situații, încărcătura emoțională pozitivă, anterioară.

Cum să valorificăm emoțiile trăite de copii?

Copiii trăiesc în sala de clasă și în situațiile de învățare școlară un registru foarte bogat de emoții.

Dată fiind complexitatea managementului emoțiilor (la nivel personal și cu atât mai dificil la nivel de grup), este important să reflectăm asupra modului în care anumite stări emoționale constructive favorizează producerea învățării.

- Emoțiile afectează nu doar rezultatele la teste, ci afectează modul în care elevul se angajează în procesul cunoașterii și al formării abilităților.
- Este nerealist (și contraproductiv) să vedem câmpul învățării ca un spațiu neutru din punct de vedere emoțional.
- Dacă anumite emoții negative rezultă din dificultatea conținuturilor, putem adapta contextele de învățare, astfel încât să îmbunătățim și învățarea și să diminuăm trăirile emoționale negative (de exemplu, „Azi, iar ne predă fracții...").
- Unii copii sunt afectați de calitatea interacțiunilor sociale sau de experiențe traumatizante din familie (de exemplu, separarea părinților), iar școlile au posibilități limitate să reducă reacțiile emoționale în astfel de situații, dar profesorii pot să minimalizeze impactul asupra copiilor. Profesorii nu ignoră emoțiile copiilor, ci, din contră, le validează, dar se concentrează pe sprijinirea învățării.
- Bucuria de a reuși într-o sarcină școlară poate diminua sentimentul de însingurare pe care îl poate resimți un copil. „Momentul de glorie" trăit de elev când este pe „scaunul autorului" poate contrabalansa emoții negative pe care le-a resimțit în pauză, dacă nu se bucură de popularitate printre colegi.

Idei de acțiune

Când ne concentrăm pe reacțiile emoționale ale copiilor, putem obține numeroase indicii despre energia lor, despre implicarea în învățare, despre climatul clasei și despre relația pe care o avem cu grupul. Uneori, o asemenea imagine a dinamicii emoționale din clasă ne dă energie și ne arată că abordarea didactică este eficientă și potrivită. Alteori, tensiunile și conflictele din clasă, reflectate în furia copiilor, tristețe sau bucurie malițioasă se pot îndrepta ca un bumerang împotriva noastră. Managementul emoțiilor în grup nu este simplu, de aceea este util să analizăm în mod sistematic momentele, sarcinile, situațiile în care copiii sunt angajați în învățare, pentru a identifica tiparele comportamentale și sursele energetice. Este, de asemenea, util să evităm etichetarea elevilor ca fiind anxioși, plictisiți sau entuziaști, având ca reper un singur obiect de studiu.

Grădinița și școala primară permit profesorilor să discute cu copiii despre emoțiile simțite, atât în contexte spontane, cât și ca procesare a experiențelor trăite în timpul lecțiilor. Ca profesori, este nevoie să fim sensibili și să ne purtăm cu delicatețe. Pe de o parte, exprimarea gândurilor despre emoții este influențată cultural. Pentru unii copii, trăirile lor emoționale țin strict de sfera privată. Aceștia se pot simți stânjeniți, dacă insistăm cu întrebări legate de modul în care se simt. Pe de altă parte, exprimarea emoțiilor și reflecția despre emoții evoluează în timp și se învață. Când termină școala primară, copiii deja știu să își cenzureze emoțiile în spațiul social.

De multe ori, profesorii și părinții încearcă să neutralizeze emoțiile trăite de copii la școală sau grădiniță. Pe de o parte, se gândesc la propriile experiențe în școală, peste care au trecut cu bine, fără să le acorde așa de multă atenție. Pe de altă parte, acordă prioritate aspectelor strict cognitive ale învățării (ce calificativ, ce notă sau ce medie obține), punând între paranteze dimensiunea afectivă. Practic, această încercare de neutralizare a câmpului emoțiilor are efecte negative și asupra profesorilor și asupra copiilor. ■

Reflecție și întrebări

- Invitați-i pe copii să povestească despre ce le-a plăcut într-o oră sau să noteze la sfârșitul unei zile care a fost cel mai bun moment pentru ei. Identificați, împreună, ce anume a făcut să perceapă acea experiență în mod pozitiv.
- Faceți liste sau desenați împreună cu elevii simboluri simple care să reflecte condițiile care facilitează învățarea (de exemplu, odihna, interesul față de temă, timpul avut la dispoziție, dificultatea sarcinii, lucrul individual sau în grup, lumina, temperatura din clasă, materialele avute la dispoziție, folosirea telefoanelor și a computerului pentru găsirea informațiilor, sprijin suplimentar etc.). Asociați aceste elemente cu rutinele pe care le construiți în programul zilnic din școală sau grădiniță.
- În alte zile, discutați în mod similar ce momente proaste au trăit și care au fost motivele pentru care acea experiență a fost neplăcută pentru ei. Împreună, identificați lucrurile care se repetă (de exemplu, presiunea timpului, starea de oboseală, conflictele nerezolvate, sentimentul marginalizării etc.). Încercați să găsiți anumite tipare. Pe marginea lor, punctați detalii pe care le puteți controla ușor și construiți împreună cu copiii activități simple care să îi ajute să învețe mai eficient și să crească starea de bine la clasă și în școală.
- Dacă suspectați prezența unor emoții negative cronice, cu posibil substrat conflictual familial și cu potențiale efecte dramatice asupra învățării, invitați părinții la o discuție, pe care să o conduceți cu mare delicatețe. Evitați să vă asumați rolul de consilier sau psihoterapeut, dar semnalați comportamentele care vă îngrijorează la copil.
- Analizați modul în care reacționează copiii din clasa dumneavoastră înaintea, în timpul și după finalizarea unui test.
- Comparați situații în care copiilor le face plăcere ca produsele muncii lor să fie evaluate și situații în care sunt testați standard. De unde vin diferențele de reacție? Ce emoții sunt implicate? Cereți copiilor să numească, să deseneze sau să exprime în alt fel emoțiile pe care le-au trăit. Solicitați-le să propună activități prin care emoțiile negative să nu le perturbe concentrarea la sarcină și bucuria de a învăța.

- Cum interpretați experiența unui copil de grădiniță care participă la olimpiadă?
- Cum vă construiți discuția într-o ședință cu părinții în care se pune problema participării copiilor la cât mai multe concursuri școlare și olimpiade? Faceți o listă cu principalele zece argumente pe care vă construiți poziția.
- Dacă observați schimbări în starea unui copil și suspectați prezența unor emoții negative cronice cu substrat conflictual familial, invitați părinții la discuții separate. Astfel, cei din familia copilului sunt nu doar informați, ci vor fi implicați pentru a ajuta copilul să facă față situațiilor care îl afectează.

Bibliografie

Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28-36. doi: 10.1080/00461520903433596

Boekaerts, M. (1993). Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction, 3*, 269-280.

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408-425). New York: Routledge.

Lyons, I.M., & Beilock, S.L. (2012). When Math Hurts: Math Anxiety Predicts Pain Network Activation in Anticipation of Doing Math. *PLoS ONE 7*(10), 48-76.

Pekrun, R., & Linnenbink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York, NY: Springer.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series 24.* International Academy of Education. International Bureau of Education. Accesat la adresa https://pdfs.semanticscholar.org/5174/c058e03984577b-03604deeb92fd02add4a69.pdf

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology 36*, 36-48. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.

Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 73-84). New York: Guilford.

Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity on the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. In P. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 75-88). San Diego, CA: Academic Press.

Importanța relației părinte-copil în context educațional

de Florin Țibu, Universitatea din București

După masă știu că putem să jucăm o partidă de *Triominos* sau *Ghicește animalul*. Mama îmi verifică încă o dată temele și asta e. Ne pregătim de culcare...

Relația copilului cu îngrijitorii săi principali (părinții, în marea majoritate a cazurilor) are o importanță crucială pentru toate aspectele dezvoltării copilului, încă din primele luni de viață. Primele relații sociale pe care le dezvoltă copilul sunt cu părinții și cu îngrijitorii favoriți, iar contactul nonverbal și verbal consistent și de calitate cu adulții din familie îi creează copilului premisele unei dezvoltări psihice sănătoase, care se va răsfrânge în toate ariile de dezvoltare (de exemplu, maturarea creierului, dezvoltarea gândirii și a limbajului, învățarea modului de organizare a emoțiilor, modelarea unor relații sănătoase cu semenii și cu adulții din jur, succesul școlar și profesional etc.).

Dintre toate constructele psihice ale individului, relația de atașament dintre părinte și copil pare a fi unul dintre acele componente de maximă importanță pentru întreaga dezvoltare ulterioară, inclusiv pentru reușita școlară și profesională a viitorului adult (Sroufe, 2005). Studii științifice longitudinale, desfășurate de-a lungul a zeci de ani sau chiar de-a lungul mai multor generații, au demonstrat că acei adulți care au avut un atașament securizant cu părinții lor în copilăria timpurie (acesta fiind un tip de atașament clădit prin comportamente parentale structurate, calde și sensibile ca răspuns la nevoile fizice și emoționale ale copilului) erau mai sănătoși, atât din punct de vedere psihic, cât și fizic și s-au autoevaluat ca având reușite mai mari din punct de vedere profesional și personal în comparație cu adulții care fuseseră atașați în manieră insecurizantă față de părinții lor în copilărie.

Nu toți părinții reușesc să dezvolte relații optime cu copiii lor, în ciuda eforturilor evidente și a celor mai bune intenții declarate. Astfel, unii părinți nu reușesc sa găsească echilibrul între fermitate și negociere, în timp ce alții par a nu intui corect zona optimă dintre comportamentul intruziv/de control și cel de atitudine relaxată în relația cu copilul lor. În scopul obținerii unor rezultate școlare cât mai bune și pe fondul percepției de creștere a competiției școlare, mulți părinți adoptă comportamente nesănătoase prin care doresc să „împingă” performanțele școlare ale copilului, în detrimentul altor arii importante pentru dezvoltarea armonioasă a acestuia, precum activitățile sociale sau ludice.

În literatura de specialitate, există expuse mai multe viziuni cu privire la stilurile de comportament pe care le adoptă părinții în relația de zi cu zi cu copiii lor. Una dintre cele mai general acceptate viziuni asupra stilului parental a fost propusă de către Diana Baumrind (1978), cercetătoare de origine americană, care a identificat trei stiluri parentale (autoritar, dictatorial și permisiv), fiind completată ulterior de către Eleonor Maccoby și John Martin (1983), care au adăugat la clasificarea lui Baumrind un al patrulea stil, pe care aceștia l-au numit stilul neimplicat. Aceste patru stiluri parentale sunt caracterizate, pe scurt, prin următoarele comportamente:

Stilul autoritar este acela în care părinții impun reguli copiilor lor și se așteaptă ca aceștia să le respecte. Pe de altă parte, părinții care adoptă acest stil îi încurajează pe copii să le comunice dificultățile prin care trec în respectarea regulilor și îndeplinirea sarcinilor, sunt sensibili la greutățile lor și le oferă sprijin în ceea ce trebuie să ducă la îndeplinire. Atunci când copiii fac greșeli, părinții autoritari se concentrează mai puțin asupra pedepsei și preferă să caute soluții inteligente pentru a-i sprijini pe copii să aibă rezultate mai bune în viitor. Așteptările acestor părinți de la copiii lor sunt mari, însă le înțeleg greutățile și încearcă să-i asculte și să-i ajute pentru a le depăși.

Stilul dictatorial este unul în care părinții se concentrează aproape exclusiv pe impunerea regulilor și se asigură că acestea sunt respectate de către copiii lor. În cazul nerealizării de către copil a obiectivelor școlare sau comportamentale impuse, preocuparea imediată a acestor părinți este instituirea de pedepse. În plus, ei dau dovadă de insensibilitate la eventualele dificultăți care au contribuit la contextul rezultatelor insuficient de bune și nu încurajează comunicarea sau găsirea soluțiilor comune în rezolvarea problemelor. Părinții care adoptă stilul dictatorial au așteptări mari de la copiii lor și pun pe primul plan respectarea regulilor și îndeplinirea sarcinilor.

Stilul permisiv este acela în care părinții nu impun reguli stricte copiilor și nu au așteptări ridicate cu privire la comportamentele sau performanțele lor. Sunt empatici, calzi și tind să le satisfacă imediat nevoile copiilor, chiar dacă acestea pot părea, uneori, exagerate. Părinții caracterizați de stilul permisiv nu petrec suficient timp

cu copiii lor, discutând despre eventualele lor dificultăți întâmpinate la școală sau despre aspirațiile lor academice, întrucât aceste domenii nu se află pe lista lor de priorități. Cu toate că, aparent, stilul permisiv pare să susțină dezvoltarea optimă a copilului prin căldură și empatie, copiii care beneficiază de acest stil pot, în timp, dobândi manifestări comportamentale și emoționale indezirabile, tocmai prin lipsa impunerii regulilor și structurarea insuficientă a comportamentelor copilului.

Stilul neimplicat este manifestat prin lipsa de interes și de implicare a părintelui în activitățile desfășurate de copil și în dezvoltarea sa socială, emoțională sau academică. Părinții neimplicați nu impun reguli copiilor și nu își exprimă așteptări cu privire la comportamentul sau performanțele școlare ale acestora. Copiii care beneficiază de acest stil parental se află în riscul de a dezvolta probleme serioase prin prisma neglijării, a dezinteresului și a atașamentului slab reprezentat de părinte.

Dacă se iau drept criterii sensibilitatea părintelui în raport cu nevoile copilului și exigențele sale la adresa comportamentului/performanței copilului, se poate obține figura de mai jos privitoare la poziționarea celor patru stiluri parentale.

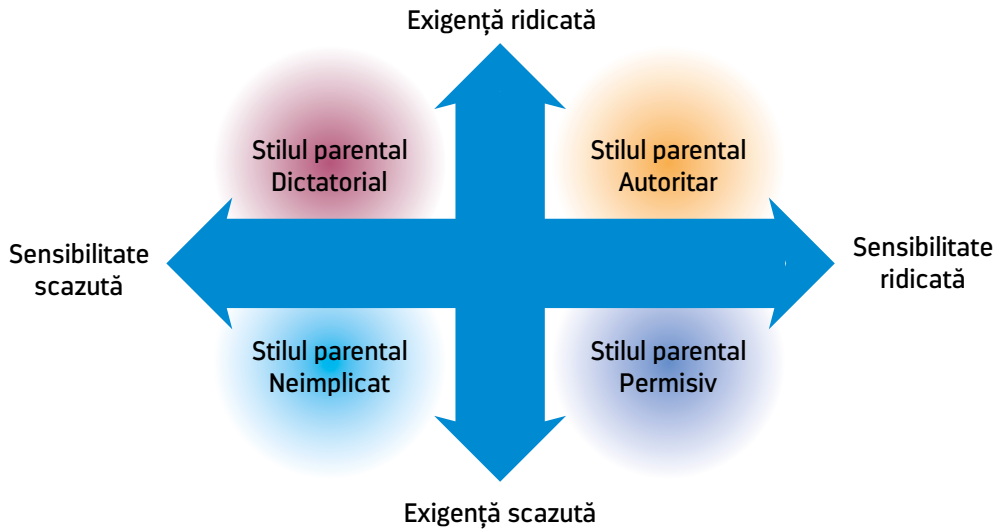


Fig. 2. Cele patru stiluri parentale în funcție de nivelele de sensibilitate și exigența față de copil (adaptare după Baumrind, 1991).

Cercetări multiple au demonstrat că, din punctul de vedere al dezvoltării generale a copilului, inclusiv al comportamentului în cadrul școlii și al performanțelor școlare, stilul parental de care copiii beneficiază cel mai mult este stilul autoritar. Spre exemplu, Dornbusch et al. (1987) raportează performațe școlare mai ridicate ale adolescenților ai căror părinți adoptă stilul autoritar, comparativ cu cei ai căror părinți au stiluri dictatoriale, permisive sau neimplicate. În plus, atunci când părinții au o comunicare frecventă și cu profesorii, în plus față de comunicarea regulată cu proprii lor copii, acest fapt pare a se răsfrânge pozitiv atât asupra performanței școlare, cât și asupra bunăstării emoționale a copiilor *(Lv et al., 2016).* În general, cercetările care au analizat impactul implicării părinților în relația cu copiii și școala au evidențiat faptul că cele mai scăzute performanțe școlare le-au înregistrat copiii ai căror părinți manifestă comportamente inconstante și care sunt inconsecvenți în ceea ce privește metodele de disciplinare a copiilor lor, în sensul că, uneori, le impun reguli foarte stricte pe care nu sunt dispuși să le negocieze, iar alteori îi surprind pe copii, adoptând comportamente cu reguli foarte laxe. Aceste schimbări de stil parental conduc adeseori la confuzie, nesiguranță, furie și haos la nivelul comportamentelor și al emoțiilor copiilor, ceea ce poate avea implicații numeroase și pe termen lung asupra dezvoltării și asupra performanțelor copiilor.

Nivelul educațional al părinților este un predictor puternic pentru succesul personal, școlar și profesional al copilului. O posibilă explicație constă în aceea că părinții cu nivel de educație mai ridicat știu mai bine cum să relaționeze în sensul stabilirii unor conexiuni mai profunde cu copiii lor și prin care îi încurajează pe aceștia să discute deschis despre dificultățile pe care le întâmpină la școală. De asemenea, acești părinți par a înțelege mai bine că dezvoltarea copilului este un proces de „încercare și eroare", întrucât achizițiile de tot felul (de exemplu, achizițiile de limbaj sau abilitățile de operare cu concepte matematice, reglarea emoțională și abilitățile sociale) au la bază maturarea rețelelor neuronale, iar acestea evoluează decalat pentru diversele funcții psihice. Astfel, una dintre zonele cerebrale care se maturizează cel mai târziu în ontogeneză este zona prefrontală, care reprezintă „centrul de comandă" al unor abilități cognitive superioare, denumite funcțiile executive. Aceste funcții superioare ale creierului, precum memoria de lucru, planificarea și inhibarea acțiunilor,

recunoașterea și schimbarea modului neproductiv de rezolvare a problemelor, își încheie dezvoltarea de-abia după adolescență, iar până la această vârstă, performanțele suboptimale sau chiar eșecurile comportamentale ale copiilor în unele contexte complexe sau delicate reprezintă etape firești și necesare de maturizare. În acest sens, părintele care nu oferă copilului său „oportunitatea" de a eșua și de a se regrupa, de a învăța cum să se confrunte cu frustrarea și nereușita și de a învăța din eșecul propriu, le transmit, deseori mesajul că îi va fi retrasă dragostea atunci când copilul nu va izbuti să atingă un obiectiv de performanță. Atingerea unui asemenea obiectiv depinde de o mulțime de alți factori, deci abilitățile curente ale copilului nu joacă, de cele mai multe ori, decât un rol minoritar în atingerea acestei performanțe. De aceea, prin acest tip de mesaj neadaptat etapei de dezvoltare, copilul învață că dragostea părinților îi poate fi retrasă (poate fi privat de dragostea și de protecția părinților) pentru chestiuni sau evenimente care nu sunt 100% în controlul său. Această suită de semnale și interiorizarea lor pot conduce, deseori, la sentimente de confuzie, furie sau frică. De aici până la teama de eșec și chiar până la eșecul în fapt, în mod repetat, nu este decât un pas.

În multe cazuri, părinții își justifică așteptările ridicate față de copiii lor inteligenți în maniera următoare: „Am aceste pretenții de performanță școlară ridicată de la el/ea, tocmai pentru că știu că îl/o duce capul". Sintagme de genul „pretenții de performanță școlară" și „îl duce capul" reprezintă factori exclusiv raționali, care aparțin de sfera abilităților și performanțelor cognitive. Însă cum rămâne cu suportul emoțional? Emoțiile reprezintă „motorul" care oferă resursele pentru desfășurarea proceselor gândirii, a îndeplinirii aspirațiilor și a reușitelor în viață, astfel că, ignorând aceste aspecte și concentrându-ne doar pe atingerea obiectivului final, fără a avea în vedere mijloacele, resursele sau, foarte important, costurile îndeplinirii acestuia, nu facem decât să ne subminam eforturile de educație parentală de până atunci și să-l supunem pe copil unei presiuni exagerate cu posibile costuri emoționale ridicate.

Dezvoltarea copilului, inclusiv în aria performanței școlare, nu este una liniară. În multe cazuri, copiii se confruntă cu perioade intense de achiziții, urmate de perioade mai

puțin productive; observăm, astfel, că avem de-a face cu o dezvoltare sinusoidală, de altfel, normală pentru majoritatea proceselor psihice, după cum menționasem anterior. Copiii pot da dovadă de performanțe superioare pentru o perioadă de timp, însă apoi, se pot confrunta cu o ușoară regresie, ceea ce îi poate face să devină neîncrezători în forțele proprii și apatici. Părinții care recunosc semnele subtile ale schimbărilor de afect/atitudine ale copiilor lor și care acționează în acest sens (de exemplu, apropiindu-se de copii, inițiind un dialog constructiv, în mod discret și fără a fi intruzivi, asigurându-i că astfel de fenomene pot fi normale) au șanse mai mari să le realimenteze copiilor lor rezervorul de încredere în forțele proprii și în suportul persoanelor dragi și să continue, astfel, aventurile din viața lor.

Sintagma „a face performanță de dragul performanței" denotă o tendință actuală în care multi părinți își propun să „fure startul intelectual", supunând copilul unui ritm accelerat de dobândire de achiziții cognitive avansate de foarte devreme (în unele cazuri, începând cu vârsta preșcolară). Este dificil de stabilit dacă această tendință a precedat dezvoltarea unui curriculum școlar mai avansat, la anumite discipline, decât în deceniile precedente sau dacă acest comportament a luat naștere ca răspuns la dificultatea crescută a tematicii școlare, însă cert este că, în prezent, există tot mai mulți părinți care declară că nu mai pot ține pasul cu materia școlară în sensul oferirii de ajutor copiilor lor la temele pentru acasă. Ceea ce se pierde de multe ori din vedere, în cadrul acestui fenomen actual, este faptul că dezvoltarea emoțională rămâne de cele mai multe ori în urma celei intelectuale, întrucât nu există o rețetă de a accelera maturizarea emoțională și comportamentală a copilului, aceasta ținând în mare parte de dezvoltarea cerebrală și de sedimentarea, în timp, a informațiilor primite din mediu. Creșterea decalajului dintre competențele cognitive/școlare și cele emoționale/de comportament este un subiect pe care puțini părinți îl recunosc sau chiar îl acceptă ca fiind unul real. Acestă accelerare nenaturală și privită ca dezirabilă social poate duce, în timp, la privarea copilului de etapele normale de dezvoltare.

Pe de altă parte, nici tendința actuală îmbrățișată de unii părinți și promovată destul de intens, mai ales, în mediile on-line, în care accentul este pus pe dezvoltarea

emoțională în detrimentul dezvoltării intelectuale susținute și a performanțelor școlare nu este unul care va aduce garanția succesului și a bunăstării individului. Cheia stă, probabil, în găsirea unei căi de mijloc. ■

Recomandări pentru părinți și profesori:

- Acceptați faptul că orice copil poate avea o dezvoltare sinusoidală și nu vă agitați sau nu deveniți nervoși când performanța copilului înregistrează sincope, fiindcă eșecul ocazional este parte din reușita finală!
- Nu retrageți niciodată dragostea pentru copil din motive care țin de performanța școlară sau intelectuală. În schimb, responsabilizați-l sau transmiteți-i mesajul că deciziile sale îi vor influența dezvoltarea ulterioară pentru care va trebui să răspundă singur.
- Respectați opțiunile de carieră/interese școlare ale copilului. Nu îi impuneți anumite materii/arii profesionale pe care le refuză. Nu încercați să obligați copilul să împlinească un vis nerealizat al dumneavoastră. Visul dumneavoastră nu este neapărat și visul copilului dumneavoastră.
- Asigurați-l pe copil că, indiferent de deciziile și de rezultatele sale școlare, îi veți fi un sprijin emoțional constant, însă consecințele acțiunilor și deciziilor sale va trebui să le trăiască de unul singur și într-o manieră responsabilă.

Bibliografie

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society, 9*(3), 239-276.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland Publishing.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., & Roberts, D. F. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.

Lv, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z., & Luo, L. (2016). The Relationship between Academic Achievement and the Emotional Well-Being of Elementary School Children in China: The Moderating Role of Parent-School Communication. *Front Psychol, 7*, 948.

Maccoby, E., & John, S. M. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: a prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development, 7*, 349–367.

Interacțiuni, relații și grupuri

de Cătălina Ulrich Hygum, Universitatea din București

Oricum ar fi, eu mă descurc în labirintul școlii!

În proiectul Rodawell, 34% dintre părinții copiilor de grădiniță, respectiv 54% dintre părinții copiilor de școală consideră că fiul sau fiica lor întâmpină dificultăți legate de emoții, concentrare, comportament sau relaționarea cu alții. La rândul lor, 20% dintre educatori, respectiv 28% dintre învățători au confirmat cel puțin dificultăți minore ale copiilor din grădiniță și din școală. Aceste date justifică atenția pe care o acordăm experiențelor pe care le trăiesc copiii împreună cu cei apropiați ca vârstă: un context de dezvoltare ce influențează modul în care exersează comportamente, abilități și își formează atitudini ce contează pentru întreaga viață. La grădiniță și la școală, la locul de joacă și, bineînțeles, în familie, copiii interacționează, construiesc și întrețin relații, intră și ies din grupuri. Toate aceste contexte sociale, diferite în complexitate, au influențe asupra dezvoltării socio-emoționale și cognitive a copiilor.

Cu cine interacționează copiii?

Într-un sens cuprinzător, termenul de interacțiune socială se referă la toate acțiunile reciproce între doi sau mai mulți indivizi, în cursul cărora sunt împărtășite informații. Sociologii consideră interacțiunea socială ca schimb elementar, cu durată scurtă, care îl pune pe individ în poziția simultană de actor și de obiect al influenței celuilalt. Simplitatea și durata diferențiază interacțiunea de relație, care presupune o suită de interacțiuni între aceleași persoane într-un interval mai lung de timp. Interacțiunea socială este văzută atât ca o unitate de acțiune în sine, cât și ca vector al influențelor reciproce dintre oameni. Din această perspectivă, interacțiunile cotidiene explică limitarea posibilităților fiecăruia dintre noi de a se comporta arbitrar. Specialistul în psihologie socială Bernard Collot dă mai multă concretețe, considerând interacțiunea o intervenție verbală sau un gest, o expresie semnificativă sau o acțiune ce provoacă o altă acțiune ca răspuns, care se răsfrânge asupra celui care este inițiatorul. Altfel spus, interacțiunile depind de context (adică de ceea ce se întâmplă în jur), presupun secvențialitate și construirea sensului de către cei care sunt în interacțiune (nu doar prin componenta verbală, ci și prin expresivitatea corporală) și implică feedback continuu între participanți, ceea ce contribuie la clădirea de relații interpersonale.

De ce este util să fim atenți la interacțiuni în cazul copiilor? Pentru că interacțiunile stau la baza experiențelor între egali. Copiii exersează de timpuriu această formă simplă a experiențelor sociale. Interacțiunile presupun schimb între doi indivizi, nu doar prezența mai multor indivizi în spațiul social. Comportamentele care sunt doar complementare sau succesive unele față de altele (cum ar fi faptul că pe un balansoar sunt doi copii așezați de adulți fiecare la câte un capăt al balansoarului) nu reprezintă neapărat interacțiune, decât dacă apare în mod explicit și voluntar participarea din partea copiilor.

Termenul de „interacțiune" etichetează reacțiile de tip diadic (sau care implică mai multe persoane), în care acțiunile participanților sunt interdependente, astfel încât comportamentul fiecărui subiect este atât un răspuns, cât și un stimul la comportamentul celuilalt. De exemplu, conversațiile sunt ilustrative pentru procesul de a lua și a da rândul celuilalt; copiii comunică foarte frecvent și exersează atât să inițieze, cât și să reacționeze. Dialoguri simple: *Cum te cheamă? Dar pe tine? E bicicleta ta?* reprezintă forme prin care copiii exersează nu doar comunicarea, ci și influența socială. Copiii fac cunoștință, povestesc despre ei, se ceartă, glumesc, folosind aceste forme diadice elementare. Prin astfel de interacțiuni, copiii, de asemenea, cooperează și se întrec, se retrag sau răspund la provocări, se iau la trântă sau participă la jocuri structurate (de exemplu, jocuri desfășurate în grup organizat, în care copiii doresc să atingă un scop, respectiv să pună în scenă ceva sau să construiască ceva).

Din perspectiva originilor și consecințelor, indiferent de formele pe care le îmbracă interacțiunile, este util să luăm în considerare trei tendințe comportamentale principale:

să fii cu cineva	să te îndrepți/să te orientezi către ceilați
să fii împotrivă	să te orientezi împotriva celorlalți
să te retragi	să te îndepărtezi de ceilalți

Chiar dacă poate părea simplistă, această schemă de analiză ajută la înțelegerea

unui câmp social complex. Sociabilitatea și spiritul de întrajutorare, agresivitatea și tendința de izolare sunt exersate prin episoadele interacționale cotidiene în care sunt încorporate. Mai mult, variabile ca genul, capitalul lingvistic sau structura familiei influențează modul în care apar și se consolidează comportamentele copiilor.

De exemplu, în perioada preșcolară, copilul se implică în mai mare măsură în jocul de rol, dacă îl practică împreună cu alții și nu singur. Reacțiile copiilor sunt influențate de gen. Separarea pe gen este evidentă și la grădiniță și la școala primară, ea fiind masiv influențată cultural și devenind evidentă încă din primul an de viață, când părinții își expun copiii, în mod selectiv, la activități acceptabile social conform genului lor. Astfel, băieții se implică în jocuri care presupun mai mult activitatea fizică și manipularea viguroasă a obiectelor, în timp ce fetele preferă jocurile mai liniștite; băieții se pot juca spontan, pe stradă sau în parcări, fetele preferă activități mai structurate și supravegheate de adulți, ceea ce le face, se pare, să aibă abilități de interacțiune mai avansate, începând chiar cu vârsta preșcolară. Pe de altă parte, copiii care sunt prieteni sunt mai eficienți în rezolvarea conflictelor pe care le au decât copiii care nu au o relație de prietenie, sunt mai mult preocupați să găsească rezolvări corecte și continuă să interacționeze, chiar dacă, la un moment dat, se mai și ceartă. O componentă esențială a capacității de a socializa pare a fi expunerea atât la parteneri sociali, cât și, până la un anumit grad, chiar la conflicte de intensitate moderată, întrucât, în ciuda aparentului dezavantaj inițial, acestea au potențialul, pe termen lung, de a crește comunicarea între parteneri și de a le dezvolta copiilor capacitatea de negociere și de rezolvare în situații problematice. Prin interacțiuni, copiii fac „ucenicie socială", învață să se poarte și să își adapteze reacțiile.

Copiii angajați în interacțiune își schimbă comportamentul în funcție de numeroși factori, de exemplu: scopuri personale, urmărite pe termen scurt și pe termen lung; înțelegerea intențiilor și a trăirilor partenerului în situația de interacțiune; bogăția repertoriului de răspunsuri alternative de care dispun. Mai mult, copiii devin conștienți și își modelează reacțiile și în funcție de alte caracteristici ecologice ale contextului interacțional (de exemplu, prezența trecătorilor). Am dat aceste exemple pentru că, în manieră mai sistematică, flexibilitatea și bogăția

repertoriului strategiilor interacționale puse în joc de copii sunt reunite sub eticheta de „competențe sociale”.

Interacțiunile reprezintă primul nivel de dezvoltare a competențelor sociale. Din considerente practice, putem face apel la diverse categorii, pe care le putem asocia mai departe cu calitatea învățării sau cu nivelul bunăstării emoționale în școală. Interacțiunile dintre copii și adulți pot fi:

- verbale sau nonverbale (gesturi, priviri);
- pozitive: adaptare, cooperare, participare, integrare, competiție;
- negative: rivalitate, luptă, segregare, insultă, discriminare;
- ambivalente: competiție, concurență.

Interacțiunile sunt chiar viața noastră; ele dau sens comportamentelor obișnuite. Doar observând și reflectând asupra relațiilor și interacțiunilor, putem să înțelegem perspectiva copilului sau participarea democratică, abordate în capitolul numit chiar *Perspectiva copilului*. În primul rând, este important să ne uităm la interacțiuni în clasă pentru a aborda cu tact nevoile individuale ale copiilor în spațiul școlar. În al doilea rând, observarea interacțiunilor ajută la managementul grupului și la construirea comunității, reflectând etapele de dezvoltare a copilului și maturizarea grupului. Calitatea vieții într-un grup și valoarea acelui grup rezultă din numărul, tipul interacțiunilor și din repartizarea lor echilibrată între membrii grupului respectiv. Interacțiunile arată modul în care individul interpretează realitatea și alege modalitatea în care se poartă. De exemplu, anumiți copii se alătură cu ușurință altor copii care se joacă, în vreme ce alții nu intră în joc sau nu cântă împreună cu ceilalți. Cercetătorii au observat că doi din trei copii care se joacă singuri sunt competenți din punct de vedere social și cognitiv, dar preferă să se joace singuri. În cazul altor copii, jocul solitar poate reflecta respingere socială, timiditate, frică sau anxietate. Este importantă o înțelegere cât mai profundă din partea adultului de la clasă a substraturilor emoționale ce determină comportamentul fiecărui copil în parte; pe de o parte, putem fi martorii unor comportamente obișnuite din partea unuia care, din punct de vedere temperamental, este mai puțin gregar și preferă lucrurile făcute de unul singur, însă, pe de altă parte,

ne putem afla în fața altuia, care se confruntă cu dificultăți marcante în a dezvolta relații cu cei din jur, în ciuda dorințelor sale manifeste.

Anxietatea se poate manifesta în mod diferit, dar poate fi observată în unele comportamente. Cercetarea din cadrul proiectului Rodawell arată că 20% dintre părinții copiilor de grădiniță și 28% dintre părinții copiilor de școală spun că, adeseori, copilul se plânge de dureri de cap, de stomac sau de stări de rău, iar 46% dintre părinții copiilor de grădiniță, respectiv 51% dintre părinții copiilor de școală au declarat că în mod constant, copilul se foiește ori se agită. Mai mult de un sfert dintre părinții copiilor de grădiniță (26%), respectiv 41% dintre părinții școlarilor consideră că aceștia sunt triști sau deprimați. Un procent de 62% dintre părinți consideră că, atât la grădiniță, cât și la școală, copiii lor se înfurie ușor, iar 57% declară că au crize de furie, comparativ cu 49% la școală. Mai mult, conform aprecierilor părinților, 85% dintre copiii preșcolari și 82% dintre școlari se rușinează ușor. Multe dintre aceste comportamente reprezintă zona de intersecție pentru aspecte emoționale, sociale și cognitive ale dezvoltării.

Remarcăm, de multe ori, existența unor discrepanțe în modul în care părinții, respectiv profesorii, percep comportamentele și problemele socio-emoționale ale copiilor. În mediul educațional din grădiniță și din școală, profesorii pot observa variațiile interacționale ale copiilor și îi pot ajuta să depășească anumite dificultăți. De exemplu, pentru a-i sprijini pe copiii tăcuți, este util să urmărim modul în care se angajează în activități și altfel decât prin reacții verbale. Adeseori, comportamentele acestor copii sunt intepretate ca problematice, pentru că participarea este echivalată cu comportamentul cel mai adecvat față de solicitările profesorului. Un studiu referitor la participarea copiilor în activitățile din grădiniță arată că intervențiile verbale ale educatoarei mai degrabă pot afecta implicarea copiilor decât concentrarea lor în activități (Test & Cornelius-White, 2013). Pentru a încuraja participarea, este nevoie ca profesorul să evite suprastimularea, să dea copiilor posibilitatea să interacționeze atât cu ceilalți colegi, cât și cu adultul, iar aceste episoade să alterneze cu unele în care copilului i se dă șansa, de unul singur și fără parteneri de dialog în jurul său, să reflecteze la conținutul social deja vehiculat și să absoarbă experiența socială avută.

Un mediu potrivit este cel în care copiii își găsesc propriul ritm, iar interacțiunile se derulează echilibrat, într-o proporție adecvată (copil-copil, copil-adult); copiii își văd de treaba lor, nu sunt descurajați și întrerupți când vorbesc singuri, cerându-li-se să facă liniște. Ascultând ce spun copiii și încurajându-i să se exprime față de alți copii (pot vorbi despre ce fac sau ce vor să facă), poate fi mult mai productiv decât să le spună educatorul ce au de făcut.

Ce tipuri de relații au copiii la grădiniță și la școală?

Relațiile reflectă al doilea nivel de complexitate al experiențelor copiilor cu cei de aceeași vârstă. Relațiile încorporează semnificații, așteptări și emoții care derivă dintr-o succesiune de interacțiuni între doi individizi care se cunosc. Vorbim despre relații doar în cazul celor care se știu: natura interacțiunii și modul în care evoluează sunt influențate de istoria pe care cei doi o au împreună, ca și de ceea ce așteaptă în viitor. Cât de strânsă este o relație? Răspunsul este determinat de frecvența și de puterea de influență, precum și de perioada de timp în care relația rezistă. De asemenea, există perioade în viața indivizilor care se dovedesc a fi mai propice decât altele în ceea ce privește potențialul de a lega relații sociale durabile, de exemplu copilăria timpurie și adolescența – aceste perioade coincid cu etape accelerate de dezvoltare și restructurare cerebrală, atunci când „creierul social" este mai susceptibil la a îngloba experiențe semnificative în cadrul așa-numitelor „ferestre de oportunitate în dezvoltare". Într-o relație apropiată, influența este frecventă, diversă ca registru comportamental, puternică și rezistentă în timp. Relația dintre doi copii nu poate exista, dacă unul dintre copii se retrage. De aceea, copiii înțeleg această vulnerabilitate într-o asemenea structură diadică. Prin urmare, pentru a evita ruperea relației, investesc mai mult timp și resurse emoționale, comparativ cu alte structuri sociale în care sunt angrenați. Relațiile pot fi definite și având ca reper emoțiile predominante pe care participanții le trăiesc cel mai mult (afecțiune, atașament sau antipatie).

Relațiile de tip diadic joacă un rol foarte important în viața socială. Înțelegem importanța lor, dacă ne referim la cum se produce organizarea socială în familie, într-o

clasă de elevi sau într-o echipă. În toate aceste cadre sociale, relațiile între doi subiecți presupun diferențierea rolurilor, specializare, diviziunea muncii (McCall, 1988).

Relațiile trebuie înțelese având în vedere locul pe care îl au într-o rețea mai largă de conexiuni. Copiii vin în grădiniță și în școală cu experiențele sociale și interacționale din alte medii. Cu alte cuvinte, „ereditatea socio-culturală" a copilului contează foarte mult pentru adaptarea la școală, pentru motivația lui și așteptările legate de succes. Studiile longitudinale demonstrează că experiențele legate de școală ale părinților influențează nivelul de încredere față de școală. Mai concret, atitudinea mamei față de educație este foarte semnificativă. Interesant este faptul că mai puțin contează convingerile mamei legate de școală, cel mai important fiind nivelul de conectare dintre mamă și copil (Ackerson, 2016). Așadar, dacă între cei doi este o relație echilibrată, hrănită de sensibilitatea reciprocă (mamă-copil), sincronizarea lor emoțională se va regăsi și în alte relații. Echilibrul și siguranța relațională reprezintă predictori mult mai puternici pentru succesul copilului decât încrederea în școală. Altfel spus, un copil care are o relație sănătoasă cu mama, mai ales în primii ani de viață, are șanse de succes școlar, chiar dacă mama are un nivel educațional scăzut și rezerve față de școală.

Identitatea este construită relațional, prin socializare (încorporarea normelor, așteptărilor, modelelor), dar și prin legăturile consolidate în timp. De exemplu, identitatea copiilor încorporează treptat influențele etichetelor puse de alții; etichetele pot fi asociate genului, clasei sociale, etniei, cerințelor speciale. Unele etichete pot fi preluate sau ignorate, pe când altele pot genera conflicte (Gee, 2017).

Un alt exemplu legat de identitatea relațională este prietenia, care reprezintă un gen special de relație, cu impact puternic asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor. Prieteniile pe care le au copiii sunt influențate de relațiile pe care le au acasă cu părinții și ceilalți frați (Belsky & Cassidy, 1995). Prietenia presupune reciprocitate: este nevoie să fie declarată și recunoscută de ambele părți. Reciprocitatea este factorul care diferențiază relațiile de prietenie de atracția unilaterală, iar afecțiunea reciprocă reprezintă sursa de energie principală (dar nu singura!) care menține

relația de prietenie. Similaritățile sau complementaritățile de talente și interese pot conduce la prietenie și la susținerea relației, dar nu reprezintă fundamentul relației. Fundamentul este afectiv. Prietenia se bazează pe alegerea voluntară, dar nu este doar o alegere voluntară și nici nu poate fi impusă. În anumite culturi sau în anumite medii sociale, copiilor li se pot „impune" prietenii, uneori, în funcție de criterii care nu au nimic de-a face cu afinitățile lăuntrice și compatibilitatea emoțională dintre cei implicați. În ultimii ani, mai ales în orașele mari, părinții controlează majoritatea activităților pe care le au copiii, prin participarea acestora la after school, cursuri de limbi străine, înot, dans etc. Timpul, spațiul și relațiile sunt controlate, selectate și organizate de către părinți, profesori, bone și bunici, însă aceste expuneri pot crea uneori doar o aparență de trăinicie emoțională împărtășită, ele nereprezentând relații sociale durabile.

Ce experiențe trăiesc copiii în grup?

Grupul reprezintă un ansamblu de indivizi care interacționează și se influențează reciproc într-un anumit grad. Grupurile îmbracă trăsături care reproduc proprietăți generate de modul în care sunt structurate relațiile, dar nu sunt prezente la nivelul relațiilor dintre indivizi. Grupul este mult mai mult decât suma indivizilor, unele valori manifestate la nivelul grupului neexistând la indivizii săi înainte ca aceștia să reprezinte un întreg. De ce este important să ținem cont de ceea ce se întâmplă în grupul de copii și să valorificăm grupul, ca platformă socială? Mai ales pentru că grupul apare ca structură generată de caracteristici și tipare construite în relațiile mai simple și interacțiunile dezvoltate în cadrul populației de copii.

Să analizăm câteva dintre cele mai importante proprietăți ale grupului!

a. **Coeziunea, adică unitatea și caracterul incluziv reflectate în densitatea relațiilor interpersonale**

Copiii de 2–5 ani petrec mult timp în grupuri mici, la creșă, la grădiniță sau în parc. În această etapă, experiența socială din grup nu este la fel de influentă ca în fazele

următoare de dezvoltare. Cu toate acestea, identificăm deja ierarhii și tendințe de dominare în grupurile de copii mici: copiii acordă mai mare atenție celor din grupul lor decât copiilor din afara grupului și au interacțiuni mai frecvente cu aceștia. Unii membri din aceste grupuri deja se remarcă prin faptul că sunt mai influenți decât alții, ceea ce ilustrează, în stadiu incipient, exemple de diferențe individuale ce se vor converti, mai târziu, în diferențe de popularitate și influență asupra celorlalți. Prin urmare, putem deja vorbi de veritabile ierarhii de popularitate sau, din contră, antipatie printre copiii de la grădiniță.

Treptat, odată cu vârsta, procesul de afiliere la grup devine din ce în ce mai important. Grupul de la grădiniță sau de la școală are o influență foarte mare asupra dezvoltării socio-emoționale. Copiii conștientizează că fac parte din acest grup. Ei se bucură că sunt în acel grup, mai ales când climatul este bun și fiecare se simte în siguranță din punct de vedere afectiv. Coeziunea grupului consolidează sentimentul apartenenței și ajută la construirea identității. Complementar, este interesant și faptul că dinamica grupului și jocul reflectă procesul de aculturație pe care îl trăiesc unii copii. Observând copiii romi (travelers) din Marea Britanie, Levinson (2005) a constatat că aceștia se jucau diferit de copiii englezi, iar stilul lor era etichetat ca necontrolat și distructiv de către educatori. Dintr-o perspectivă socio-culturală, Levinson consideră că acești copii folosesc jocul ca mijloc de separare identitară și de reafirmare a granițelor propriului grup, nevoie care apare atunci când copilul este într-un mediu diferit la școală și reacționează la teama de a-și pierde identitatea tradițională. Același fenomen a fost investigat și de către alți cercetători din Europa și America de Nord.

b. Ierarhia sau gradul de intranzitivitate în ordonarea relațiilor individuale

Încă de la grădiniță, dar mai ales la școală, copiii se raportează cu seriozitate la universul clasei de elevi. Durata de funcționare a grupului clasă, frecvența și durata interacțiunilor cu aceiași colegi, raportarea la educatoare sau profesorul din școala primară, influența reciprocă fac din clasa de elevi atât un grup de apartenență, cât și de referință. Așa cum arăta cu mult timp în urmă Talcott Parsons, în eseul *Clasa de elevi ca sistem social*, copiii învață roluri și reguli, înțeleg diferențele de status,

își dau seama că performanțele școlare conduc la alocări de status în clasă, dar că și alte activități și performanțe (nonacademice) contează și conduc la aprecierea sau respingerea de către ceilalți (copii și adulți). Copiii sunt conștienți de ierarhii, construiesc ierarhii și folosesc propriile subgrupuri pentru a-și asigura sau consolida locul în spațiul social. Copiii sunt capabili de interpretări nuanțate ale câmpului relațional: în clasele primare este clar cine este „șeful" grupului, dacă X îl domină pe Y și Y îl domină pe Z, X îl domină și pe Z.

c. **Omogenitatea sau consistența în rândul membrilor în ceea ce privește anumite caracteristici personale înnăscute sau dobândite (sex, vârstă, atitudini față de școală)**

Profesorul sensibil la modul în care sunt structurate interacțiunile, relațiile sau „subgrupurile" din clasa de elevi urmărește conținutul, calitatea și tiparele care apar în timp. Normele grupului pot fi folosite ca bază pentru a distinge între diferite „bisericuțe" în țesătura relațiilor dintre copii. Acești vectori motivaționali, care apar de timpuriu, se dovedesc influenți și mai târziu, la gimnaziu și la liceu.

Un studiu longitudinal finalizat în 2016 demonstrează consistența relației dintre motivația pentru școală și procesele de socializare și selecție din interiorul claselor de elevi (Fortuin, Van Geel & Vedder, 2016). După ce au cartografiat rețelele sociale din interiorul grupului de elevi, cercetătorii au remarcat constanța și continuitatea acestor subgrupuri, generate de similaritatea orientării motivaționale, chiar dacă au existat fluctuații privind membrii individuali.

d. **Norme, care reprezintă tipare distinctive de comportamente și atitudini care îi caracterizează pe membrii grupului și îi diferențiază de membrii altor grupuri**

Clasa de elevi este un grup prin care copiii au acces și pot înțelege logica socială specifică unui cadru mai larg: normativitatea clasei de elevi este, la scară micro, oglindirea unui sistem de reguli, valori, modele la care indivizii se raportează și

de care țin seama în clarificarea propriilor opțiuni sau motivații personale (Rubin, Bukowsky & Parker, 2006, p. 144).

Recent, dezvoltarea conexiunilor cu ceilalți (cogeneri, profesori, experți, bloggeri, vloggeri) prin mediile electronice sincrone sau asincrone modifică puternic tipurile de interacțiuni și de modelare a cunoașterii. Rețelele sociale, wiki, blogurile încurajează reacțiile și interacțiunile prin forumuri, comunități de practică etc. O provocare interesantă pentru cercetători, în acest sens, este să studieze în ce manieră creșterea în frecvență a interacțiunilor virtuale (și, implicit, scăderea celor față-în-față) poate influența abilitățile sociale, așa cum sunt ele concepute în prezent (de exemplu, este posibil să fim martori la schimbări în ceea ce privește capacitatea de cooperare sau de rezolvare a conflictelor, ca urmare a expunerii reduse sau diferite).

Idei de intervenție

- Urmăriți, în timp, conținutul, calitatea și tiparele de construire a interacțiunilor și relațiilor în grupurile de copii. Folosiți tehnici ca sociogramele sau alte modalități mai nuanțate pentru a cartografia rețelele sociale din clasă.
- Analizați cu atenție interacțiunile dintre copii în diverse activități (de la jocul liber la activități ghidate de educator, cum ar fi grădinăritul). Observați în faza precoce tendințele de segregare care apar pe criteriul genului, statusului economic sau apartenenței etnice. Discutați cu personalul școlii sau grădiniței și căutați, cu tact, cele mai potrivite contexte în care copiii pot avea experiențe pozitive legate de interacțiunile cu cei cu care nu preferă să se joace sau să lucreze.
- Reveniți asupra capitolului numit *Ne întâlnim cu copiii la jumătate de drum?* referitor la intențiile pedagogice pe care educatorii le clarifică și urmăresc în mod profesionist în activitățile realizate în clasă sau în activitățile în aer liber (mai mult sau mai puțin planificate). Profesorii pot interveni în foarte multe moduri. De exemplu, prin schimbarea periodică a locurilor în bănci, prin construirea de grupuri eterogene de lucru, prin inițierea de proiecte ale clasei în care contribuția fiecăruia este necesară și valorizată, prin discuții care evidențiază diversitatea ca resursă și drepturile copiilor. Împărtășiți colegilor episoade semnificative,

incidente critice care v-au ajutat să înțelegeți și să interveniți în cazuri speciale.

- Construiți situații în care copiii să vorbească despre relațiile cu colegii, despre ce le place, displace, ce le produce teamă sau îngrijorare în clasă sau în școală. Orele de *Dezvoltare personală* sunt o ocazie foarte bună de a discuta despre emoții, relații și grupuri.
- Comparați nivelul de izolare socială dintre grupuri diferite din punct de vedere al compoziției. Discutați cu alți profesori sau adulți care interacționează cu copiii de la clasa dumneavoastră (profesori de muzică, de sport, de limbi străine etc.). Cum se poartă un anumit elev la jocurile competitive? Dar în cazul în care face parte dintr-o echipă de ștafetă, iar performanța finală este generată de fiecare membru al echipei, nu doar de el/ea?
- Folosiți corul, dansul pentru a-i pune pe copii în situația să simtă că fac ceva împreună cu ceilalți, nu doar că se află alături de ceilalți. Ritmul, nuanțele, armonizarea vocilor într-un cor, intensitatea sunetului reprezintă detalii care îi pun pe copii să exerseze, să empatizeze, să se adapteze unii la ceilalți.
- Discutați cu părinții despre ușurința sau dificultatea cu care interacționează copiii în diverse contexte. ■

Reflecție și întrebări

- Analizați procesele de afiliere, dominarea sau influența în cadrul clasei și în subgrupurile din clasă. Unde sunt plasați copiii cu comportamente problematice? Dar cei care se bucură de popularitate?
- Cum interpretați diferențele de percepție pe care le au părinții, comparativ cu profesorii, despre reacțiile și dificultățile socio-emoționale ale copiilor?
- Cum explicați nivelul mai ridicat al problemelor de tip socio-emoțional pentru copiii din școală comparativ cu grădinița?

Bibliografie

Ackerson, E. A. B. (2016). *School engagement and the mother-child relationship*. University of Iowa. Accesat la adresa https://ir.uiowa.edu/etd/3032

Belsky, J., & Cassidy, J. (1995). Attachment theory and evidence. In M. Rutter, & D. Hay (Eds.), *Development through life: A Handbook for Clinicians* (pp. 373-402). Oxford: Blackwell.

Dalrymple, J. (2001). Safeguarding young people through confidential advocacy services. *Child and Family Social Work, 6*, 149-160.

Fortuin, J., Van Geel, M., & Vedder, P. (2016). Peers and academic achievement: A longitudinal study on selection and socialization effects of in-class friends. *The Journal of Educational Research, 109*(1), 1-6.

Gee, J. P. (2017). *Teaching, learning, literacy in our high-risk high-tech world: A framework for becoming human*. New York: Teachers College Press.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed, Vol. 3, pp. 571–645). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Test, J. E., & Cornelius-White, J.H.D. (2013). Relationships between the timing of social interactions and preschoolers engagement in preschool classroom. *Journal of Early Childhood Research, 11*(2), 165-183.

Școala pentru toți și pentru fiecare; dreptul egal de a fi tratat „inegal”

de Anca Nedelcu, Universitatea din București

Doamna știe ce pot eu să fac, chiar dacă suntem atâția copii în clasă!

Aparent, ar fi foarte ușor pentru un profesor ca, într-o clasă, copiii să fie la fel. Toți albi, de exemplu, din familii biparentale tradiționale, fericiți, dominați de dorință de cunoaștere și învățare, cu atenție focalizată, cu aceeași înălțime, capacități lingvistice similare. Dar nu este așa! În școală există – așa cum s-a precizat într-un capitol anterior privind *Clasa ca o mică societate* – și copilul cu probleme motorii, cu deficiențe de atenție, copilul prea obosit, cel care a fost poate bruscat de frații mai mari, a muncit pentru vecini; există și cel căruia îi este dor de părinții plecați în străinătate, care are grijă de un bunic bolnav, cel prea timid, cu deficiențe vizibile sau nu. Și, de asemenea, în clasă găsim și elevi sprijiniți generos de familie, cei care au programul încărcat de activități extrașcolare și de meditații, cei care străbat orașul de la un capăt la altul, în mașini, în căutarea celei mai bune școli.

Într-o cultură educațională bazată pe standarde, criterii, procentaje, preocupată să „parcurgă materia", cum poate profesorul să gestioneze această lume a diferențelor? Este acesta conștient că abordarea ineficientă a acestei realități risipește potențialul elevilor și, în același timp, poate să întrețină și să genereze inegalități? Cum reușește un profesor să vadă toate individualitățile pe care le are în clasă? Poate cadrul didactic să aibă concomitent zeci de mesaje diferite, este oare acesta un superom, un superprofesor? Cine îl pregătește pentru aceasta, cine îi dă răbdare și putere?

1. Pedagogia diversității și a incluziunii

Pentru că a fi unic este firesc, pentru că fiecare copil are dreptul egal de a fi tratat „inegal", adică diferit, este nevoie, în orice sistem de învățământ, de structurarea unor opțiuni pedagogice articulate care să gestioneze adecvat această provocare. Fie că este numită pedagogia diversității, a diferenței, incluzivă sau altfel, această opțiune este o contrapondere la sistemul „one size fits all" (măsură universală). Este, evident, o necesitate, nu o modă, nu un moft.

Restrânsă inițial preponderent la abordarea diversității etnice (context în care era denumită educație inter/multiculturală) sau la educația copiilor cu cerințe educative

speciale, această abordare este, în fapt, mult mai cuprinzătoare, adresându-se mai multor categorii de diferențe (ca cele menționate mai sus).

2. Instruirea diferențiată

Abilitarea pedagogică a educatorilor pentru a se adresa echitabil tuturor elevilor include familiarizarea acestora cu filosofia diferențierii în educație. Principiul nu este nou, referirile la predarea în funcție de particularitățile de vârstă și individuale există de pe vremea unor manuale foarte vechi de pedagogie. Însă aplicarea, ca întotdeauna, este mai dificilă decât prezentarea teoretică.

Instruirea diferențiată este o filosofie educațională bazată pe ideea că elevii învață cel mai bine atunci când profesorii corelează nivelul lor de pregătire, interesele și preferințele acestora, cu obiectivele stabilite și cu elementele de conținut adecvate. Această abordare încearcă să deplaseze accentul de la a preda întregii clase în aceeași manieră la a te adresa necesităților tuturor celor care învață, incluzându-i și pe cei aflați în situații de risc sau pe cei cu performanțe înalte, printr-un curriculum adaptat și strategii instrucționale flexibile. „Este vorba despre o tehnică pe care profesorii o folosesc pentru a acomoda stilurile de învățare și preferințele instrucționale diferite ale fiecărui elev. Acest lucru poate să însemne predarea aceluiași material tuturor elevilor utilizând o varietate de metode sau să presupună ajustarea conținuturilor în funcție de pregătirea, disponibilitatea și abilitățile fiecăruia (Thakur, 2014, p. 10). Sau, altfel spus, „intenția abordărilor diferențiate este să maximizeze creșterea fiecărui elev și succesul individual, luând copiii de acolo de unde sunt și asistându-i mai departe în procesul de învățare" (Hall, Strangman, Meyer A., 2003).

Strategiile de diferențiere țintesc mai multe zone, dezirabil abordate corelat. Thakur (2014) vorbește de diferențierea de la nivel de curriculum, proces și produs (rezultate/evaluare) și oferă și câteva direcții concrete de aplicare.

- La nivel de curriculum: reorganizările curriculare pot să fie făcute în mai multe moduri; de exemplu:

- selectarea conținuturilor în funcție de taxonomia lui Bloom, de pildă; adică, elevii care nu sunt familiarizați cu anumite concepte să rezolve sarcini specifice zonelor de jos ale taxonomiei respective (cunoaștere, înțelegere, aplicare), în timp ce alți copii pot să primească sarcini mai avansate, din zona de aplicare, analiză, sinteză sau, pentru cei cu performanțe înalte, sarcini de sinteză și de evaluare;
- organizarea diferențiată a învățării poate să presupună alegerea de resurse și de structuri diferite, dar păstrarea aceleași ținte; de exemplu, explică Thakur, profesorii pot să ofere elevilor materiale concrete, tipărituri, software, pot organiza elevii în grupe, individual sau în pereche, în funcție de preferințe și abilități; însă ținta este aceeași pentru toți, obiectivele sunt similare, indiferent de nivelul de plecare, doar suportul fiind personalizat; ca o sugestie concretă, Thakur vorbește, de exemplu, de predarea prin „marile întrebări"; structurarea lecțiilor sub formă de interogații (în special în cazul disciplinelor umaniste) este considerată o modalitate eficientă de diferențiere, pentru că stimulează elevii să gândească inovativ; reprezintă o cale bună de a primi răspunsuri diferite de la elevi și, în același timp, de a-i încuraja pe unii dintre ei să continue cercetarea și învățarea.

- La nivel de proces: organizarea unei varietăți de activități care să răspundă necesităților specifice ale elevilor (inteligențe multiple, stiluri de învățare diferite); alternarea activităților, astfel încât să existe niveluri diferite de abstractizare și de complexitate, modularizarea și flexibilitatea ofertelor formative.
- La nivel de produs, rezultat: folosirea unor strategii de evaluare specifice, precum proiecte, teste de performanță cu întrebări deschise, toate utilizate într-o manieră deschisă, interactivă, ca sprijin pentru învățarea individualizată (Thakur, 2014, pp. 11–13).

Evident, modalitățile de diferențiere în clasă sunt foarte multe; toate pledează pentru adaptare și pentru oferirea de trasee alternative, personalizate, bazându-se

pe încrederea în capacitatea profesorilor de a face restructurări curajoase pentru elevii lor.

3. Planificare invers: întotdeauna de la necesitățile elevilor

Pentru că profesorii sunt adevărați designeri în clasa lor, McTighe și Grant Wiggins (2005) propun o altă metodă de corelare a curriculumului cu experiențele de învățare necesare fiecărui elev: „designul de-a-ndoaselea" sau planificarea inversă („understanding by design").

Această practică recomandă profesorilor să nu înceapă planificarea lecțiilor de la conținuturile din manuale, ceea ce se întâmplă foarte frecvent, ci de la obiectivele stabilite pentru elevii din propria clasă, în funcție de care planifică și organizează curriculumul. Primul pas este, așadar, clarificarea țintelor propuse, urmat de alegerea strategiilor și apoi de propunerea activităților concrete de învățare. Pledoaria pentru respectarea particularităților individuale este evidentă: „la fel ca designerii din alte profesii ca arhitectură, inginerie sau grafică, designerii din educație trebuie să-și ia în considerare audiența. Profesioniștii din aceste domenii sunt orientați pe necesitățile clienților. Eficiența designului propus se confirmă atunci când au fost atinse obiectivele specifice clienților" (Wiggins & McTighe, 2005, p.13).

4. „Design universal pentru învățare": împotriva pedagogiilor inflexibile

Ne-am obișnuit cu toții ca spațiile și clădirile moderne să fie prietenoase cu utilizatorii, să nu aibă bariere care să îngreuneze accesul. De exemplu, rampa pentru cărucioarele destinate celor cu dizabilități atașată lângă scările de la intrarea într-o instituție este o normalitate și un bun de utilitate universală. Cărucioarele cu bebeluși sunt cu ușurință împinse pe această pantă, la fel și geamantanele mari. Tot așa, ușile cu senzor de mișcare, cele rotative care nu mai trebuie împinse cu mâna sunt extrem de utile tuturor. Sau mai pot să fie amintite inscripționările cu litere mari destinate celor cu dificultăți vizuale, dar folositoare și copiilor care învață să citească. Toate

aceste măsuri dedicate inițial persoanelor cu dizabilități sunt o dovadă a aplicării în cotidian a unor valori democratice, nediscriminante, care fac ca arhitectura înconjurătoare să fie echitabilă, flexibilă și intuitivă.

Această filosofie de organizare spațială este numită de Ron Mace, arhitect în scaun cu rotile, „design universal". Termenul desemnează un set de principii democratice de acces necesare în construcția clădirilor.

Sistemele educaționale au preluat acest concept inițiat de lumea arhitecturii, i-au adăugat în titlu o continuare firească, denumindu-l „design universal pentru învățare" (DUI) și l-au umplut de semnificații pedagogice.

Ideea de bază rămâne, în principiu, aceeași: susținerea accesului tuturor, înlăturarea barierelor în învățare, asigurarea unui mediu suportiv pentru fiecare elev în parte, în funcție de caracteristicile sale. Ca și designul universal, predecesorul conceptului educațional, care propunea structuri fizice ca rampele pentru asigurarea accesului tuturor, designul universal pentru învățare intenționează să facă învățarea posibilă pentru toți, inclusiv pentru cei pentru care nu era așa din cauza unor sisteme educaționale inflexibile (Hunt, 2012, p. 11). DUI este un cadru care ghidează dezvoltările curriculare și practicile de instruire bazate pe nevoile elevilor (Rose & Meyer, 2002). Această perspectivă oferă elevilor mai multă autonomie și personalizare, construind un eșafodaj pentru învățarea conținuturilor dificile și permițând elevilor să exprime în diferite formate ce au dobândit (Meo, 2008).

Având astfel de ambiții, această abordare ia în considerare toate abilitățile și dizabilitățile, stilurile și ritmurile de învățare specifice. Modelul este, ca urmare, diferit de abordările segregate sau medicale ale dizabilității, care limitează accesul la curriculumul de masă datorită acestor particularități ale copiilor (Hunt, 2012, p. 11).

Abordarea a fost construită în urma studierii unui număr însemnat de cercetări focalizate pe știința învățării, demers în urma căruia s-au conturat principii instrucționale

bazate pe evidențe; de exemplu, cercetările din domeniul neuroștiinței sunt extrem de importante în fundamentarea principiilor DUI. Hall și Meyer (2012, pp. 2–3) explică pe larg și de ce. Progresul făcut în domeniul neuroștiințelor, spun aceștia, – precum și cercetarea educațională din ultimii 40 de ani – a restructurat percepția despre creierul care învață. Una dintre cele mai clare și importante revelații din această zonă este că nu există ideea de „elev obișnuit", mediu. Din contră, învățarea este unică, așa cum sunt amprentele și ADN-ul. Noțiunile cu privire la marile categorii – deștept sau nu, cu dizabilități sau fără – sunt simplificări grosiere care nu reflectă realitatea. Prin categorizarea elevilor în acest fel, se pot rata multe calități și puncte forte subtile și importante. Ca atare, DUI restructurează înțelegerea asupra celor care învață, îndepărtându-ne de mitul elevului mediu care poate să fie educat printr-un curriculum de medie.

Pentru a personaliza învățarea din perspectiva DUI, Hall și Meyer (2012, p. 1) vorbesc de importanța a trei rețele ale creierului. Înțelegerea funcționalității acestora duce la aprecierea diferențelor pe care un individ le poartă cu sine și la corelarea cu ce-ul, cum-ul și de ce-ul învățării, existând:

- **rețele de recunoaștere** – specializate să sesizeze semnificațiile în modelele pe care le vedem; ne ajută să identificăm și să înțelegem informația, ideile și conceptele (ce-ul învățării);
- **rețele strategice** – se referă mai ales la funcțiile executive care sunt specializate să genereze modele mentale și motorii; ne ajută să planificăm, să executăm și să monitorizăm acțiuni și abilități (cum-ul învățării);
- **rețele afective** – sunt specializate să evalueze modele și să le atribuie semnificații emoționale; ne ajută să ne implicăm în anumite sarcini de lucru și de învățare și să ne conectăm cu lumea din jurul nostru (este de ce-ul învățării).

Derivate din aceste direcții generale, DUI propune trei abordări fundamentale (conform site-ului CAST.org, organizația care promovează abordarea în domeniul educațional):

- **reprezentare** – se referă la informație și conținuturi;
- **acțiune și expresie** – diferențiază felurile în care elevii prezintă ceea ce știu;
- **implicare** – stimulează interesul și motivația pentru învățare.

Cum ajută aceste abordări procesele din clasa reală, de ce sunt utile și ce aduc nou? DUI oferă o platformă concretă pentru personalizarea învățării, pentru ieșirea dintr-un „pat al lui Procust", constrângător și inechitabil. Soluțiile viabile propuse vizează mai multe zone ale curriculumului (Hall & Meyer, 2012, p. 6):

- **obiectivele** – din perspectiva DUI, acestea trebuie să fie clar definite pentru a oferi provocări adecvate pentru toți elevii și pentru a nu ridica bariere neintenționate în ceea ce privește maniera în care acestea sunt articulate; Hall și Meyer (2012) oferă și un exemplu edificator din acest punct de vedere: dacă ne propunem obiectivul ca elevii să învețe etapele fotosintezei, nu este neapărat nevoie să spunem și cum trebuie făcut acest lucru (adică „citește capitolul despre fotosinteză"), pentru că unii elevi, altminteri destul de capabili, ar putea să devină brusc ineficienți în utilizarea metodelor indicate;
- **evaluarea** – este dezirabil să fie flexibilă, să ofere informații suficiente despre cât de bine și-au atins elevii scopurile, dar și despre ajustările de etapă care trebuie făcute;
- **metodele și materialele de învățare** – este necesar ca acestea să ofere un echilibru adecvat între acces, provocare, sprijin și să le permită elevilor să-și atingă obiectivele în modalități care funcționează cel mai bine pentru fiecare individ.

Urmărind aceste direcții, DUI propune soluții concrete, egalizarea șanselor de acces și reușită ale tuturor, oferindu-le oportunități alternative de învățare. Din această perspectivă, DUI este comparat cu tehnologia GPS (Rose & Gravel, 2009, p. 5), care pune trei întrebări de bază pentru a înțelege și a răspunde preferințelor indivizilor: care este locația dumneavoastră prezentă, care este destinația, care este cea mai bună rută pentru a ajunge la această destinație? Cu alte cuvinte, de unde pleacă fiecare elev, care sunt obiectivele de dezvoltare pe care trebuie să le atingă și care sunt rutele cele mai eficiente în cazul acestuia? ■

Reflecții finale: flexibilizare și provocare

- Este posibil ca sugestiile de promovare a unei educații pentru toți și pentru fiecare să nu fie toate noi și inovative. Unele construiesc consistent pe teorii mai vechi – ca cele ale lui Vîgotski, de exemplu – altele aduc la lumină principii ale pedagogiei clasice. În fapt, ce este tradițional și ce este modern în această filosofie nu este deloc important. Important este să fie valorificată toată puterea de transformare a acestor demersuri. Pedagogia diferențierii, DUI, poate să incite la asumare și reflexivitate, oferind un cadru concret pentru personalizare și o deschidere pentru flexibilitate. Profesorii știu că nu trebuie să înțeleagă învățarea îngust și, ca urmare, au curaj să se raporteze flexibil la curriculum și la rigorile acestuia. Au libertatea să găsească modalități noi de prezentare a conceptelor, căi inedite, flexibile prin care elevii să demonstreze ce au învățat și să se implice în procesul respectiv.
- Această flexibilizare nu înseamnă însă renunțarea la provocări sau transformarea învățării într-o excursie excesiv de lejeră și nestimulativă. Învățarea diferențiată, DUI, înseamnă un echilibru bine gândit între adaptare, sprijin și provocare. Ideea nu este să facem învățarea ușoară, învățarea trebuie să fie provocatoare, plină de ceea ce numim „dificultăți dezirabile" (Bjork & Bjork, 2011). Scopul abordărilor flexibile este să mențină dificultățile dezirabile și să le îndepărteze pe cele indezirabile, barierele în învățare care apar și care sunt irelevante scopurilor procesului respectiv.

Bibliografie:

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York, US: Worth Publishers.

Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

Hall, T.E., Meyer, A., & Rose, D.H., (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York, US: Guilford Press.

Hall, T.E., Meyer, A., Rose, D.H. (2012). An introduction to Universal Design for Learning. In T.E. Hall, A. Meyer, & D.H. Rose (Eds.) *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York, US: Guilford Press.

Hunt, P.F. (2014). *Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission, Webinar 11 – Companion Technical Booklet*. New York, US: Unicef.

Johnstone, C. (2014). *Access to School and the Learning Environment II – Universal Design for Learning, Webinar 11 – Companion Technical Booklet*. New York, US: Unicef.

Katz, J. (2012). *Teaching to Diversity: The three block model of universal design for learning*. Winnipeg, MB, Canada: Portage & Main.

Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52*(2), 21-30. doi:10.3200/PSFL.52.2.21-30

Meyer, A., & Rose, D.W. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership, 58*(3), 39—43.

Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA, Canada: Association for Supervision and Curriculum Development.

Thakur, K. (2014). Differentiated Instruction in the Inclusive Classroom. *Research Journal of Educational Sciences, 2*(7), 10-14.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA, Canada: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

Toți diferiți, toți digitali: elevul de astăzi și lumea sa electronică

de Anca Nedelcu, Universitatea din București

Dacă mi se termină bateria la mobil intru în panică. E mai rău decât orice...

Dintotdeauna, „amintirile din copilărie” ale unei generații au fost vizibil diferite de cele ale generației anterioare. Pe fundalul comun dat de specificul anilor respectivi, alți eroi, alte jocuri, alte preocupări produc semnificații pentru un anumit grup de covârstnici. Deasupra etapelor similare de dezvoltare a oricărui copil, deasupra nevoilor în esență mereu aceleași – de joacă, interacțiune, afecțiune – există multiple note distinctive între aceste perioade de vârstă.

Ca urmare, copilăria de astăzi este și ea diferită de cele care au precedat-o. Acest lucru s-a întâmplat dintotdeauna. Dar parcă astăzi, distanța dintre vârsta copiilor și timpul similar trăit de bunicii sau părinții lor este semnificativ mai adâncă decât până acum. Nicicând în istorie, saltul tehnologic nu a fost atât de semnificativ, încât să despartă atât de vizibil comportamente, atitudini, chiar stiluri și preferințe de învățare între generații. Această realitate are, în mod evident, multiple semnificații și implicații educaționale.

1. „Copilul digital”: cum este și cum învață

Copiii de astăzi trăiesc o vârstă „grăbită”, încărcată de prea repede și prea curând. Se maturizează fiziologic mai repede, sunt consumatori „prematuri” de informație (știu mai devreme mai multe lucruri decât colegii lor de generație de acum câteva decenii) sau de bunuri (produse care în mod tradițional erau asociate cu un anumit grup de vârstă sunt acum cumpărate de copii mai mici). Altfel spus, parcurg un traseu de dezvoltare comprimat, adică „îmbătrânesc mai de tineri”, „getting older younger” (Cohen & Cahill, 2000).

Apoi, vârsta copilăriei – mai ales cea specifică mediului urban, clasei medii sau elitelor – adună ca într-un recipient elastic multiple preocupări și solicitări școlare și extrașcolare: meditații, repetiții muzicale, lecții de dans, pictură, robotică, limbi străine etc. Și, ca urmare, devine o copilărie „de interior”. Părinții ocupați, slujbe multiple, necesități financiare crescute reprezintă cauze ce alimentează constant o astfel de ipostază; copiii din această categorie devin astfel „recipiente” umplute cu extrașcolare, recipiente valoroase, „păstrate” în încăperi, între pereți – de școală, de

clasă, de afterschool. Sue Palmer detectează câteva elemente de toxicitate în acest tip de copilărie: tehnologia modernă, lipsa jocurilor în aer liber, obiceiurile defectuoase de odihnă, somnul insuficient, lipsa comunicării cu adulții, cultura evaluării bazate pe competiție, presiunea publicității, schimbarea structurii familiei, lipsa preocupării părinților pentru educație și bună-cuviință, dieta nesănătoasă. Rezultatul acestui amestec este o vârstă construită ca o cursă accelerată într-o cultură a hipercompetiției, dar în același timp sedentară, așezată în jurul ecranului (Palmer, 2006).

Așadar, „toxică" sau nu, copilăria actuală este inevitabil legată de realitatea virtuală, de ecrane în general. Indiferent de autor, de țară, de context, caracterizările făcute acestei vârste nu pot să nu includă referiri la preocupările sale „electronice". Și aceasta pentru că, mai presus de toate, copiii de astăzi trăiesc într-o lume a butoanelor, „băgată în priză", a hiperrealității și a virtualului. Această lume înlocuiește treptat vechile jocuri ale copilăriei: păpușile „anonime", nemediatizate, genunchii accidentați la fotbal, coarda, șotronul trasat cu cretă pe asfalt care devin deja nostalgie. Câștigă teren Internetul, jocurile și preocupările electronice, rețelele de socializare și, din ce în ce mai puțin, televizorul. Până și acest „babysitter" electronic, acest prieten statornic, nemoralizator și puțin costisitor din sufragerie, televizorul, pierde teren în fața ecranelor mai mici ale noilor media. Ca atare, astăzi nu mai vorbim de „telecopii", ci de „generația net" (Tapscott, 1998), de „homo zappiens" (Veen, 2006), de cybercopii, născuți și crescuți digital (Tapscott, 2011). Adică se conturează o nouă lume „scufundată în biți", pentru care aparatul electronic – tabletă, mobil, computer este un fel de oxigen pe care „îl respiră, trăiesc cu el, îl folosesc ca să se joace, să-și dea întâlniri, să învețe; e o parte a vieții lor sociale" (Brown, 2000).

Opiniile despre această generație - argumentate sau nu, bazate pe evidențe sau nu - sunt foarte diverse

Pe de o parte, există multiple păreri care văd copiii de astăzi ca fiind geniali, inovatori, capabili să gestioneze mai multe sarcini în același timp (Tapscott, 2011), creativi, dinamici. Valorile lor, văzute cu o lupă a optimismului, par să fie puternice și provocatoare pentru că:

- vor libertate în tot ce fac, de la libertatea de alegere la libertatea de expresie;
- adoră să individualizeze, să personalizeze – tinerii de astăzi pot schimba lumea din jurul lor – desktopul, butoanele, sunetul de la telefon, sistemul de protecție al ecranului, sursele de știri și entertainment;
- ei sunt noii examinatori;
- ei iau în calcul aspectul integrității și deschiderii corporatiste când decid ce să cumpere și unde să lucreze;
- cei din „generația net" vor ca distracția și joaca să fie părți componente ale muncii, școlii și vieții lor sociale;
- ei sunt generația cooperării și a relaționării;
- „generația net" are nevoie de viteză;
- ei sunt inovatorii zilelor noastre (Tapscott, 2011, pp.72 -74).

Pe de altă parte, copiii de astăzi sunt, spun alte voci tăioase, cea mai „tâmpă generație din toate timpurile", reprezentând „ilustrația unei ignoranțe viguroase și haotice" (Bauerlein, 2008). Sunt considerați dezorientați sociali, incapabili de concentrare și de efort susținut. Își expun cu lejeritate fragmente din viața personală pe internet, preiau conținuturi din același mediu on-line fără să precizeze sursa și fără ca acest lucru să li se pară criticabil.

De asemenea, sunt criticați viguros de către adulți, pentru că nu citesc suficient: „Pentru această generație crescută cu internet, obișnuită ca lumea întreagă să fie doar la un click distanță, care preferă să caute pe Google și nu să meargă la bibliotecă, pentru ei cărțile par scumpe, plictisitoare și mai ales o pierdere de timp" (Gomez, 2009).

Așadar, „adolescentul secolului XXI, conectat și multifuncțional, autonom și, cu toate acestea, obișnuit să gândească în parametri de rețea nu reprezintă un salt foarte important înainte în ceea ce privește inteligența umană, gândirea globală sau comunitatea web. Tinerii utilizatori au învățat, cu siguranță, o mie de lucruri noi. Descarcă și încarcă fișiere, navighează și poartă conversații on-line, publică și creează, dar nu au învățat să analizeze un text complex, să memoreze informații, să înțeleagă o decizie" (Bauerlein, 2008, p. 201, apud Tapscott, 2011, p. 28).

Ca atare, creierul acestei generații pare să se transforme semnificativ, sub influența lumii digitale. Alarmist, Robert Bly atenționează că „neocortexul va sfârși prin a se autodevora" (1997, p. 70), în timp ce Nicholas Carr lipește pe fruntea lumii de astăzi, dominată de digital, eticheta „superficialii" (2012). „Cacofonia de stimuli ai netului scurtcircuitează atât gândirea conștientă, cât și pe cea inconștientă, împiedicând mințile noastre să gândească fie mai profund, fie mai creativ" (Carr, op. cit, p. 166).

3. Conectivismul – o nouă teorie a învățării?

Dacă mințile noastre par să se schimbe atât de mult sub influența noilor media, atunci este firesc să se întâmple un lucru similar și cu învățarea?

Stephen Downes (2007) și George Siemens (2005), alături de multe alte voci, spun că da. Pentru a demonstra acest lucru, aduc în atenție un nou cadru teoretic care abordează învățarea: conectivismul. Conceptul este derivat din conecționism, de unde preia ideea că procesele cognitive sunt generate de elemente între structuri neuronale interconectate. Conform abordărilor conective, o comunitate de învățare este descrisă ca un nod, întotdeauna integrat într-o rețea mai largă. Cunoașterea este distribuită în interiorul acestui „nod informațional" („distributed knowledge", conform lui Downes, 2007), astfel încât învățarea nu apare doar în mintea oamenilor, dar și în afara acesteia, stocată în computere, în alte minți sau rețele sociale. Așadar, ceea ce cunoaștem este încorporat într-o structură proprie de conexiuni, articulată în interacțiunile cu ceilalți.

Acest cadru teoretic de explicitare a modului în care acumulăm cunoașterea (poate nu încă o teorie a învățării) pune un accent fundamental pe dezvoltarea prin împărtășirea informației și nu prin transmisie unilaterală de cunoaștere de la un magister la un învățăcel. Din perspectiva abordării conective a învățării, sursele dezvoltării sunt multiple (punct în care se intersectează cu teoriile constructiviste): ceilalți, rețelele din jurul nostru alimentează cunoașterea, asemeni informațiilor stocate în cărți sau pe suporturi digitale.

Aceste procese generatoare de învățare sunt caracteristici vizibile ale noilor generații digitale, care „și-au modificat tiparele de asimilare/transmitere a informațiilor, modalitățile principale de operare cu acestea fiind recunoașterea, stabilirea conexiunilor, combinarea în scopul generării și creării de noi conținuturi, într-un ritm și o manieră fără precedent în istorie" (Topoleanu, 2018).

Ca urmare, ce trebuie să facă școala? „Ca profesori în era digitală suntem provocați de întâlnirea cu elevi conectați la rețele (sociale, de cunoaștere și învățare) care se extind în afara clasei, respectiv a școlii. Devine, așadar, responsabilitatea noastră să le oferim oportunități reale de a conecta experiențele și cunoștințele vehiculate în spațiul școlar cu cele acumulate în interiorul rețelelor sociale și comunităților din care fac parte. Ideea este să construim în spațiul clasei situații de învățare în care elevul să se simtă încurajat să-și antreneze și să-și valorifice cunoștințele și competențele dobândite în afara școlii" (Topoleanu, 2018).

4. „Un pas înainte pentru tehnologie, doi pași înapoi pentru pedagogie?"

Titlul acestui subcapitol este o parafrazare a unei afirmații făcute de Mioduser (citat în Huffaker & Calvert, 2003) cu referire la ritmul încet de înnoire a școlii în fața avalanșei progresului tehnologic. Întrebarea care se citește printre rânduri este următoarea: cum poate școala, cu toate responsabilitățile și constrângerile pe care le are, să-și restructureze ofertele pentru a răspunde necesităților din ce în ce mai provocatoare ale unei noi generații de elevi? Poate să țină pasul cu progresul tehnologic? Trebuie să o facă?

Multe voci critice spun că oferta școlii este insuficient adaptată noilor cerințe sociale, că este încă dominată de alfabetizarea tradițională – scris, citit, matematică – și mai puțin preocupată de cea digitală sau de dezvoltarea celor 4C (capacitate critică și rezolvare de probleme, creativitate, colaborare, comunicare). Spun, de asemenea, că școala actuală, rămasă resemnată în zona practicilor tradiționale, oferă o abordare de tipul „text, vorbe, test" (Lippincott, Oblinger & Oblinger, 2005) și încurajează comunicarea preponderent unidirecționată.

Am putea numi această realitate „pedagogie de tip Gutenberg”. Sintagma poate să denumească nu doar acele demersuri educaționale care se bazează prea mult pe textul tipărit, pe manual, ca sursă principală de cunoaștere, dar poate să sintetizeze simbolic un anumit tip de abordare didactică: lineară, bazată pe conținuturi predefinite, pe trecerea ordonată la un nou capitol de învățare numai după ce s-a consolidat înțelegerea celui precedent. Discrepanța dintre această ofertă formativă, cu reguli, norme, obiective, standarde, indicatori, și cea concurentă oferită de mijloacele de comunicare digitală — colorată, dinamică, facilă pe alocuri — este evidentă. Aceasta din urmă, cea din era „post-Gutenberg”, permite deschiderea de „ferestre în ferestre”, oferă legături instantanee între concepte, are posibilitatea găsirii unui cuvânt într-un text de o sută de pagini printr-o simplă apăsare de tastă. În plus, oferă recompense imediate, asigură cunoaștere livrată pe un suport multimedia, atrăgător și provocator.

Pentru apropierea acestor două lumi („papirus versus pixel”), pentru înnoirea ofertelor educaționale care să asigure dezvoltarea elevilor de astăzi, prezentăm câteva sugestii și puncte de reflecție.

- Necesitatea de a susține elevii în utilizarea echilibrată și eficientă a lumii electronice în care trăiesc și învață. Ca o opțiune la îndemâna școlii de a forma copiii pentru valorificarea la maximum a potențialului vechilor și noilor media și de a le contracara efectele negative, s-a conturat treptat un nou registru pedagogic: „alfabetizarea media” („media literacy”) sau „educația pentru mass-media” („media education”). Preferința pentru unul sau altul dintre termeni este dependentă de contextul cultural și lingvistic în care este uzitat. Însă oricare dintre variante ar fi alese, conceptele desemnează realități similare: eforturile școlii de a dezvolta în rândul elevilor abilități specifice de raportare realistă, critică, reflexivă asupra fenomenului media, de înțelegere a mecanismelor sale de producere și de promovare. O persoană „alfabetizată” în acest sens este capabilă să decodifice adecvat mesajele, să fie selectivă în raport cu datele difuzate, să le parcurgă reflexiv, să le selecteze și să le filtreze. „Alfabetizarea media” presupune deci realism, maturitate de percepere și înțelegere, capacitate de decantare a mesajelor, obiceiuri echilibrate de consum.

- Necesitatea ca profesorii să-și restructureze rolurile, abandonând poziția de sursă unică de informații, postură imposibil de păstrat, și accentuând preocuparea de a stimula elevii, de a le trezi interesul de cunoaștere. „Profesorul secolului XXI trebuie să se „specializeze" în motivare. Informația și cunoașterea sunt la un click distanță în lumea digitală în care trăim, rolul nostru major nemaifiind cel de resursă, de expert, care se ocupă de „umplerea unui vas gol" care este mintea copilului" (Călinoiu, 2017). Concurența făcută de noile media lumii școlare, neloială pe alocuri din cauza potențialului audio-video captivant al lumii digitale, poate să fie echilibrată numai prin demersuri didactice relevante, cu sens, făcute cu responsabilitate și în acord cu necesitățile elevilor.
- Necesitatea de a apropia lumea școlii de progresul tehnologic din jurul acesteia. O clasă descrisă de John Dewey (1907, p.31) acum 100 de ani ca fiind doar o înșiruire de bănci inestetice, făcute pentru ascultare și nu pentru dialog, nu poate să mai susțină întotdeauna cu eficiență procesele de învățare de astăzi. Este nevoie de consolidarea mediului de învățare din școli cu opțiuni digitale, integrate funcțional în practica zilnică. Însă, acestea nu trebuie să fie o nouă modă, un scop în sine, nu trebuie lipite artificial pe un proces de predare rămas, în esența sa, rigid.

Și, mai presus de toate, pentru că orice proces educațional trebuie să înceapă de la elev, devine evidentă necesitatea înțelegerii portretului „digicopiilor", acceptarea faptului că aceștia sunt altfel în unele privințe ale dezvoltării lor. Potențialele discrepanțe între comportamentele reale din clasă și așteptările generate de „pedagogia de manual" trebuie înțelese ca realități ce trebuie gestionate ca atare și nu neapărat „vindecate". ■

Bibliografie

Bauerlein, M. (2008). *The dumbest generation: How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future (or, don't trust anyone under 30).* New York, NY, USA: Penguin.

Bly, R. (1997). *The sibling society.* New York, NY, USA: Vintage.

Brown, J.S. (2000). Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn. *Change, 32*(2), 10–20.

Carr, N. (2012). *Superficialii. Efectele internetului asupra creierului uman.* București, România: Editura Publica.

Călinoiu, N. (2017). Motivându-i-i pe cei nemotivați. Accesat la adresa http://sucitoruldeminti.ro/atelier-didactic/motivandu-ipe-cei-nemotivati/

Cogen, M., Cahill, E. (2000). Getting Older Younger: Developmental Differences in Children and the Challenge of Developmental Compression. *International Journal of Advertising and Marketing to Children, 1*(4), 271–278.

Dewey, J. (1907). *The School and Society*. Chicago, USA: University of Chicago Press.

Downes, S. (2007). An Introduction to Connective Knowledge. In T. Hug (Ed.), *Media, Knowledge & Education – Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Proceedings of the International Conference.

Gomez, J. (2009). *Print Is Dead: Books in our Digital Age*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Huffaker, D. A., & Calvert, S. L. (2003). The New science of learning: Active learning, metacognition, and transfer of knowledge in e-learning applications. *Journal of Educational Computing Research, 29*, 325-334.

Mioduser, D., Nachmias, R., Lahav, O., & Oren, A. (2000). Web-based Learning Environments: Current Pedagogical and Technological State. *Journal of Research on Computing in Education, 33*(1), 55–76.

Oblinger, D., Oblinger, J. L., & Lippincott, J. K. (2005). *Educating the net generation*. Boulder, Colorado, USA: EDUCAUSE.

Palmer, S. (2006). *Toxic Childhood: How the Modern World is Damaging Our Children and what We Can Do about it*. Orion, USA: Goldstone Books.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1).

Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York, USA: McGraw-Hill.

Tapscott, D. (2011). *Crescuți digital. Generația net își schimbă lumea*. București, România: Editura Publica.

Topoleanu, G. (2018). Creștem și ne dezvoltăm devenind conectați, Accesat la adresa http://sucitoruldeminti.ro/reflexiv-in-educatie/crestemsi-ne-dezvoltam-devenind-conectati/

Veen, V. (2006). *Homo Zappiens: Growing Up in a Digital Age*. London, UK: Continuum International Publishing Group.

Meseria de elev

de Cătălina Ulrich Hygum, Universitatea din București

De acum încolo, serviciul tău este să mergi la școală, să înveți și să iei note bune!

Mulți dintre copiii din România au auzit această afirmație. Altfel spus, au fost atenționați că lumea copilăriei urmează să fie tulburată de intrarea într-o altă lume, cea a școlii. Tranziția implică procese biologice, psihologice, sociale și educaționale. Cultura copiilor și cultura școlii sunt diferite, iar experiențele pe care le au copiii în grădiniță și în școală sunt la intersecția dintre nevoi personale, standarde academice, relații cu colegii și profesorii și dinamica socială a clasei ca grup. Tranziția la școală înseamnă mult mai mult decât schimbarea unor activități pentru copil. Este o schimbare foarte importantă pentru toată familia. Programul riguros al școlii, punctualitatea, temele pentru acasă, toate rutinele zilnice ale familiei, ca și calendarul vacanțelor sunt radical modificate odată cu debutul în școlaritate. Ce înseamnă această schimbare atât de puternic resimțită în familie, pentru copil? Să ne gândim chiar la noi. Ce ne amintim? Am simțit nerăbdare și îngrijorare pentru ceva necunoscut. Ne amintim despre haine noi sau uniformă, ghiozdan și penare multicolore, mirosul din cutia cu mâncare, amenințarea că „terminăm cu joaca", colegi necunoscuți și un spațiu nou.

Copilul devine elev: adaptare, autoreglare și competențe sociale

Cercetătorii din domeniul neuroștiințelor au demonstrat că mersul la școală chiar aduce modificări asupra creierului. Pe de o parte, reactivitatea copilului la această schimbare este reflectată de nivelul hormonului de stres (cortizolul), care influențează capacitatea de a depune efort și de a-l doza eficient pentru atingerea unui scop. O cercetare realizată în 2017, în Marea Britanie (Hall & Lindorff, 2017) arată că, la începutul școlii, 39% dintre copii au avut un nivel ridicat al cortizolului în timpul zilei. În situații de stres, cortizolul te mobilizează ca să poți face față, iar organismul are nevoie de mult mai multă energie. Copiii care au resimțit mai puternic stresul nu au putut controla și doza efortul în primele zile după ce au început școala. Stresul este parțial asociat cu limbajul, un vector foarte influent în medierea interacțiunilor. În clasele în care limba de predare este diferită de limba maternă, copiii care nu se simt competenți din punct de vedere lingvistic vor prefera interacțiunile sociale cu profesorii și adulții (și nu cu colegii), pentru că ei pot fi percepuți de către ceilalți copii ca fiind insuficient de interesanți sau valoroși ca interlocutori (Rydland, Grøver,

& Lawrence, 2014). Aceste exemple demonstrează că avem de-a face cu efecte psiho-educaționale, dar și fiziologice asupra copilului, atunci când devine elev.

Trăirile emoționale generate de noi activități, spații, persoane și rutine solicită disciplină și concentrare. Copiii care au înregistrat un nivel mai înalt al cortizolului au frecventat mai puține ore în grădiniță. A sta pe scaun liniștit, atent la învățătoare, nu reprezintă chiar un proces natural. Din contră, ajustarea la noul statut de școlar presupune abilități de autoreglare, care nu țin doar de modul în care simte și reacționează copilul. În cazul copiilor cu un nivel scăzut al abilităților de autoreglare, dificultatea să se mobilizeze și să depună efort este intensificată de respingerea de către ceilalți copii în grădiniță. Mai departe, lipsa acestor abilități face tranziția la școală dificilă, ceea ce agravează problema, pentru că împiedică formarea abilității de a exercita control asupra efortului pentru realizarea sarcinilor școlare. Analizele referitoare la pregătirea pentru școală adeseori se centrează pe competențele de tip cognitiv și academic, ca principalii vectori ai dezvoltării copilului. O abordare mai cuprinzătoare integrează competențele sociale ca dimensiune fundamentală a dezvoltării copilului și ca un catalizator al pregătirii pentru școală. Într-un demers comprehensiv de evaluare a copiilor mici, Yates și colaboratorii săi (2008, p. 2) definesc competențele sociale prin:

- abilitatea de a forma relații apropiate și sigure cu adulții și cu cei de aceeași vârstă;
- trăirea, reglarea și exprimarea emoțiilor în modaliăți adecvate din punct de vedere social și cultural;
- explorarea mediului și învățare.

Relații, emoții, explorare și învățare – acestea sunt, cu alte cuvinte, dimensiunile centrale ale programului Rodawell. Dincolo de complexitatea operaționalizării și izolării (cu scop de cercetare) a competențelor socio-emoționale, să analizăm importanța lor în tranziția spre „cariera de elev". Specialiștii au investigat expectațiile sociale ce gravitează în jurul reglării emoționale (atitudine față de școală, curiozitate, încredere în sine), interacțiunile de cooperare cu covârstnicii și adulții (a împărți cu ceilalți sau a aștepta să-ți vină rândul), autocontrol (controlul reacțiilor impulsive și

respectarea regulilor). Mulți cercetători au făcut apel la evaluările făcute de părinți sau educatori cu privire la competențele sociale ale copiilor (așa cum am procedat și în proiectul Rodawell). Profesorii și părinții pot urmări, în general, cât de eficient interacționează copiii cu ceilalți (cum încep și mențin conexiunile sociale), dacă dovedesc flexibilitate și deschidere să coopereze și dacă își adaptează comportamentul, astfel încât să satisfacă cerințele specifice diferitelor contexte sociale. Mai concret, un copil care are competențe sociale este capabil să identifice indicii în mediul social, să interacționeze pozitiv cu covârstinicii și adulții, să asculte, să dea și să preia „ștafeta" (adică să își aștepte rândul), să inițieze și să mențină conversații, să se implice în rezolvarea unor probleme și conflicte, să înțeleagă drepturile celorlalți și să îi trateze corect, să distingă între acțiunile intenționate și incidente și să pună în echilibru nevoile sale cu ale celorlalți (Halle & Darling-Churchill, 2016).

Studiile din ultimele două decenii evidențiază doi poli ai competenței sociale: primul este comportamentul prosocial, în corespondență cu reglarea emoțională și interacțiunile de tip cooperativ. La polul opus se află comportamentul antisocial, care indică un nivel scăzut al autocontrolului. Pe scurt, competențele sociale ale copiilor înseamnă capacitatea lor de a interacționa pozitiv și absența comportamentelor indezirabile sau antisociale. Comportamentele indezirabile ale unor copii înseamnă consum mare de energie pentru managementul clasei, respectiv deturnarea resurselor de energie ale educatorilor de la scopul principal, al facilitării învățării și predării. De aceea, adeseori, profesorii consideră mai importante competențele sociale decât competențele academice atunci când se referă la pregătirea pentru școală.

Dintr-un alt punct de vedere (mai degrabă sociologic decât psihologic), copilul nu se naște, ci devine elev. Alain Coulon, în lucrarea *Meseria de elev* (Coulon, 1992) pune în relație reprezentările despre elev cu competențele specifice rolului și statutului asociat. Sintagma „meserie de elev" a căpătat sens, atunci când învățarea ca proces a fost asociată cu ideea de muncă și de sarcină școlară (de îndeplinit de către elevi și adolescenți). Mai mult, autori ca Bernstein, Bourdieu, Bowles și Gintis au demonstrat că sarcina școlară nu se reduce numai la a răspunde exigențelor explicite, înscrise

în programe și regulamente oficiale, ci și la așteptările implicite ale instituției și educatorilor.

Învățarea meseriei de elev se asociază cu constrângerile legate de statutul de elev. Perrenoud (1996) arată că elevii sunt plasați într-o dublă situație de dependență: pe de o parte, proiectele lor de formare, atunci când există, nu pot fi puse în aplicare fără aprobarea și sprijinul material al adulților, pe de altă parte, adulții realizează proiecte pentru ei și propun mijloacele simbolice și materiale necesare realizării, mecanisme de recompensare sau sancționare. Această asimetrie dublă în relația elev-adult nu antrenează totuși dominația absolută a profesorului în clasă: elevii dispun de o marjă de acțiune de care se folosesc în mod inegal, urmărind dispozițiile redate de socializarea familială, pe de o parte și situațiile pedagogice și instituționale care le sunt propuse în cadrul instituțiilor școlare, pe de altă parte.

Lumea școlii

Microcosmos social, clasa de elevi reprezintă nu numai locul privilegiat al transmiterii cunoașterii școlare, ci și spațiul în care au loc negocieri (adeseori conflictuale și implicite) și se construiesc ierarhii. Procese adaptative complexe, strategiile de „a face față situației" școlare sunt considerate fie elemente ale curriculumului ascuns, fie comportamente prin care este învățată și exersată meseria de elev (respectiv de profesor), fie expresia culturilor de rezistență. Școala și clasa de elevi pun laolaltă culturi și identități, reprezentând medii ale transmiterii culturale. Putem întâlni o cultură care valorizează școala și experiența școlarității, dar și culturi antișcoală. Pe de o parte, unii cercetători se centrează pe curriculum ascuns, tot ce se învață mai degrabă implicit decât explicit – de exemplu a învăța să aștepți, să îți vină rândul sunt comportamente preluate implicit (Jackson, 1967). În acest sens, o analiză culturalistă a comportamentului profesorului presupune confruntarea identității profesorului cu normele și valorile școlii. Pe de altă parte, clasa mai poate reprezenta arena conflictelor culturale, elevii provin din medii culturale cu modele comportamentale și așteptări foarte diferite, care uneori pot fi incompatibile sau insuficient sincronizate cu cele ale profesorului sau ale celorlalți colegi de clasă.

Sociologii educației și antropologii s-au ocupat atât de cultura proșcoală (în care elevii se socializează și se adaptează universului școlar și aplică strategii eficiente pentru a face față cu succes meseriei de elevi, pe dimensiunea academică, precum și pe cea socială), cât și de cultura antișcoală (Ogbu, 2003). Oarecum paradoxal, cultura școlii reprezintă o improvizație reglementată. Pe de o parte, normele sunt puternice, chiar dacă nu sunt toate explicite. Autoritatea profesorului este recunoscută, chiar dacă uneori este provocată sau chiar sabotată. Copiii și adolescenții exersează strategii prin care transgresează normele, dar fără a se expune excesiv sau a se pune prea mult în pericol. Altfel spus, copiii tind să se comporte astfel, încât din punct de vedere academic și social, să obțină maximum de profit cu minimum de efort.

Așadar, lumea copiilor se contopește cu lumea școlii. Unii copii sunt mai competenți în a-și valorifica propria lume (cultura copiilor) în cultura școlii. Pe parcursul carierei școlare, copilul convertit în elev își exercită rolul cu scopul de a reuși. Dar știm noi, ca profesori, ce înseamnă pentru fiecare dintre elevii noștri reușita? Cât de mult din sensul pe care îl dau copiii ideii de reușită se suprapune cu așteptările noastre ca profesori și cu așteptările părinților? Ce se întâmplă când copilul se simte captiv între așteptări diferite legate de propria lui reușită? A avea numai FB? A fi primul la concursuri și olimpiade? Reușita la examenul de capacitate? Reușita la meciul de fotbal din pauza mare? A fi pe placul profesorilor? A-i face pe părinți mulțumiți de tine? A trage de timp, în lecție? A folosi strategii pentru a fi popular în clasă? A încălca normele cu istețime, astfel încât să nu fii pedepsit?

Copiii își construiesc propria viziune despre reușită. Mai mult, își dau seama, prin experiența cotidiană școlară, cum să facă față cu succes situațiilor apărute neîncetat în această lume complexă a școlii. Putem considera aceste tipuri de experiențe de învățare ca parte a curiculumului ascuns, adică tot ceea ce învață fără să fie predat. Perrenoud, în cartea *Meseria de elev (1996)*, a prelucrat ideea de învățare-inițiere, formulată anterior de alți autori (Eggleston și Jackson). Deși nu figurează oficial printre obiectivele și finalitățile sistemului educațional, următoarele șapte tipuri de învățare-inițiere nuanțează înțelegerea modului în care copilul se definește în raport cu instituția școlară, tributară în esența sa, caracteristicilor fundamentale ale societății în ansamblu. Elevul învață:

1. cum „să trăiască într-o mulțime”, fiind constrâns să petreacă mult timp înconjurat de ceilalți, fiind privit și supravegheat permanent; pe de altă parte, această mulțime socială poate da și confort, prin faptul că individul se simte protejat, poate comunica atât cu colegii, cât și cu profesorii, are sentimentul apartenenței;
2. cum „să omoare timpul”: adeseori elevul este nevoit să aștepte, să îi asculte pe ceilalți, chiar dacă nu este interesat sau se simte plictisit în anumite secvențe ale lecției, în care este mai degrabă pasiv;
3. cum să fie pregătit pentru evaluarea realizată atât de către profesori, cât și de către ceilalți colegi din clasă; elevul învață cum să se poarte în situația evaluativă, astfel încât să facă impresie bună, să își gestioneze emoțiile; evaluarea din școală este pregătire pentru ce va deveni mai târziu managementul personal, cântărirea raportului dintre efort și beneficii, precum și căi de a asigura confortul personal și controlul stresului;
4. cum să împlinească exigențele și așteptările profesorului, colegilor și părinților pentru a se bucura de recompense și de aprecieri;
5. cum să se descurce într-o structură socială ierarhizată și stratificată, marcată de distribuția inegală a puterii și de diferențe semnificative de statut între indivizi și grupuri;
6. cum să influențeze ritmul activității școlare și derularea activităților prin diverse strategii de diversiune și tergiversare (formulând întrebări suplimentare, pretinzând că nu are acces la anumite resurse sau că are nevoie de explicații în plus);
7. cum să construiască relații eficiente într-un grup mic, prin diverse strategii de comunicare și interacțiuni.

Adevărați sociologi și interpreți subtili ai realității sociale școlare, copiii reprezintă resurse inepuizabile pentru profesori și părinți, pentru a explora aspirațiile, temerile, speranțele, zonele de confort sau disconfort, preferințele lor. Putem investiga cu metode simple viața în școală, experiențele individuale ale copiilor, în calitatea lor de elevi, putem lua „temperatura” climatului social și afectiv și a stării de bine, în general. Ca profesori, putem adresa întrebări simple, ce generează răspunsuri nuanțate și foarte bogate.

Un astfel de tablou compozit, creat din răspunsurile, desenele sau fotografiile făcute de copii are cel puțin patru efecte:

- copiii se simt valorizați, simt că sunt luați în serios, vocea lor este ascultată;
- adulții au acces la lumea copiilor, la punctele lor de vedere, la perspectiva lor;
- se construiește un dialog intergenerațional;
- adulții au acces la înțelegerea pe care o au copiii despre lumea școlii, ceea ce poate inspira schimbări în grădiniță sau școală, pornind de la ce este plăcut, valoros, dezagreabil sau amenințător pentru copii, ușor sau dificil de realizat.

Din punct de vedere al metodologiilor de cercetare, remarcăm în ultimii ani preocuparea explicită pentru abordări care promovează cercetarea împreună cu copiii, nu doar despre copii. Prin tehnici nonintruzive, care diminuează asimetria formală și implicită dintre adult-copil cercetătorii respectă demnitatea copilului. Dincolo de aprofundarea cunoașterii, aceste cercetări contribuie prin rezultate care sunt luate în considerare pentru modificări de politici publice sau proiecte arhitecturale sau edilitare.

Nu doar specialiștii în educație, ci și antropologii, sociologii, psihologii și arhitecții sunt preocupați de modul în care copiii văd, înțeleg și își imaginează lumea. De exemplu, un amplu proiect al Fundației Van Leer din Olanda derulează de doi ani programul internațional Urban - Inițiativa 95, care se centrează pe perspectiva copiilor mici asupra spațiului construit în mediul urban. Participanții sunt inspirați de provocarea: dacă îți poți imagina experiențele pe care le are un copil de doar 95 de cm (adică înălțimea medie a unui copil de trei ani), ce ai schimba? Bogota, San Paolo, Tel Aviv, Istanbul sau Bhubaneswar (India) sunt orașe care au dezvoltat răspunsuri la această întrebare și au inițiat schimbări, astfel încât mediul urban să răspundă mai bine nevoilor copiilor mici.

Idei de acțiune

Competențele generale propuse în cadrul disciplinei Dezvoltare personală se regăsesc în intervenția propusă prin RODAWELL. Valorificați:

1. manifestarea interesului pentru autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți;
2. exprimarea adecvată a emoțiilor în interacțiunea cu copii și adulți cunoscuți;
3. utilizarea abilităților și a atitudinilor specifice învățării în context școlar pentru a discuta cu copiii despre schimbările dorite sau puse în practică, despre viața lor ca elevi.

Investigați modul în care copiii își percep viața. Ce consideră copiii că este semnificativ pentru viața lor? Copiii pot răspunde în scris, desenând sau făcând fotografii. Puteți îngusta sfera de analiză, întrebând, mai concret, ce este semnificativ pentru copii la școală? Modul în care îi abordăm pe copii va fi adecvat vârstei lor. Formulăm întrebări simple, îi putem încuraja prin completarea unor enunțuri lacunare (cel mai bun moment al zilei a fost ..., de când am început școala..., cel mai mult aștept să.... etc.).

Realizați proiecte ale clasei, pornind de la schimbările pe care copiii le propun. De exemplu, „Vreau să schimb în clasa/ în școala mea....” Folosiți modelele de fișă a proiectului, varianta pentru profesor și varianta pentru elev, prezentate în capitolul intitulat *Cum ajung la școală?* ■

Întrebări de reflecție

- Copiii cu probleme de comportament și competențe sociale precare vor avea dificultăți și în etapele următoare, la școală ori în alte context sociale, cu covârstnicii. Unele studii au arătat că dificultățile sunt mai pronunțate în rândul băieților și al celor din grupuri dezavantajate Entwisle, Alexander & Olson, 2005; Ogbu, 2003). Cum explicați?
- Ce putem face ca adulți pentru a înțelege tranzițiile, dificultățile și sursele de bucurie pe care le trăiesc copiii care devin elevi? Ce v-a surprins în istorisirile, desenele, fotografiile copiilor?

Bibliografie

Coulon, A. (1992). *Ethnometodologie et education*. Paris, France: PUF.

Grøver, V., Rydland, V., & Lawrence, J. (2016). Bilingual Preschool Children's Second-Language Vocabulary Development: The Role of First-language Vocabulary Skills and Secondlanguage Talk Input. *International Journal of Bilingualism*.

Hall, J., & Lindorff, A. (2017). Children's Transition to School: Relationships Between Preschool Attendance, Cortisol Patterns, and Effortful Control. *The Educational and Developmental Psychologist 34*(1), 1–18.

Halle, T.G., & Darling-Churchill, K.E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*.

Jackson, P. (1968). *Life in the classroom.* New York: Routledge.

Ogbu, J. (2003). *Black American students in an affluent suburb: a study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Perrenoud, Ph. (1996). *Metier d'eleve et sens du travail scolaire*. Paris: E.S.F.

Gadaire, D.G., Henrich, C.C., & Finn-Stevenson, M. (2016). Longitudinal Effects of Parent–Child Interactions on Children's Social Competence. *Research on Social Work Practice*, 1-12.

Rydland, V., Grøver, V., & Lawrence, J. F. (2014). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: the role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language, 41*(2), 352- 381. doi: 10.1017/S0305000912000712

Yates, T., Ostrosky, M., Cheatham, G., Fettig, A., Shaffer, L., & Santos, R. (2008). *Research synthesis on screening and assessing social emotional competence*. Center on Social Emotional Foundations for Early Learning.

Multiple perspective privind predarea incluzivă

de Mette Molbæk, VIA University College, Danemarca

Am crezut că profesoara mea îmi va spune că a fost greșit, în schimb, m-a întrebat ce mă făcuse să mă gândesc la răspunsul meu. I-am răspuns la întrebare, iar dumneaei mi-a pus mai multe întrebări și mi-a spus că ideile mele erau bune și că am avut o conversație amuzantă. Profesoara mea a fost atât de drăguță, încât consider că voi ridica mâna din nou mâine.

De ce să ne concentrăm pe incluziune?

Începând cu anul 1994, când 96 de state au adoptat Declarația de la Salamanca ce stipulează că fiecare persoană, inclusiv cele cu nevoi speciale, ar trebui să aibă acces la o educație solidă, care să răspundă propriilor nevoi, putem spune că incluziunea a devenit una dintre temele principale în domeniul educațional. În consecință, dreptul copiilor de a face parte din școli obișnuite la nivel local a devenit un ideal internațional, adoptat de mai multe țări membre ale Organizației Națiunilor Unite (ONU).

Declarația de la Salamanca evidențiază că școlile trebuie să includă toți copiii în sensul că:

- fiecare copil are dreptul fundamental la educație și trebuie să-i fie oferită posibilitatea de a atinge și de a-și menține un nivel acceptabil de învățare;
- fiecare copil are aptitudini, interese, abilități și nevoi de învățare unice;
- ar trebui să fie concepute sisteme educaționale și programe educaționale care, în implementare, să țină seama de diversitatea largă a acestor caracteristici și nevoi;
- cei cu nevoi educaționale speciale trebuie să aibă acces la școli de masă, care ar trebui să-și adapteze structura, astfel încât să devină capabile să răspundă nevoilor speciale ale copiilor;
- școlile de masă cu o orientare incluzivă reprezintă cea mai eficientă modalitate de a combate atitudinile discriminatorii; în plus, ele au potențialul de a oferi o educație sigură majorității copiilor, de a îmbunătăți randamentul și, în cele din urmă, rentabilitatea (beneficiul costurilor) întregului sistem educațional.

În Declarația de la Salamanca și în programul său de acțiune se pune accentul pe o serie de aspecte specifice privind integrarea tuturor copiilor, indiferent de nevoile lor. De exemplu, se menționează importanța colaborării între diferite profesii relevante pentru sprijinul instituțiilor școlare pentru oferirea unei educații incluzive de calitate. Alături de Convenția Drepturilor Copilului (ONU, 1989) și Convenția privind Nevoile Speciale (ONU, 2009), Declarația de la Salamanca reprezintă proiectul care se ocupă de implementarea efectivă a acestei integrări. Prin urmare, paradigma

în cazul discuțiilor privind incluziunea s-a schimbat de la „de ce integrăm” la „cum integrăm” (Erten & Savage, 2012).

Incluziunea vizează crearea de oportunități de participare

Școlile care pun accent pe integrare pun în mișcare, în esență, un demers pentru eliminarea barierelor de participare, pentru a asigura tuturor un rezultat optim, atât din punct de vedere academic, cât și personal sau social. Dificultatea pedagogică și didactică este, prin urmare, adaptarea și personalizarea practicilor de predare și a mediului de învățare pentru a satisface nevoile fiecărui copil, astfel încât școala să țintească către participare deplină.

Peter Farrell (2004) promovează o viziune incluzivă a școlii care cuprinde patru etape:

- prezența;
- acceptarea;
- participarea activă;
- dezvoltarea unei imagini pozitive de sine.

Farell subliniază faptul că simpla prezență a unui copil nu înseamnă incluziune. Aceasta necesită, de asemenea, ca toți copiii să fie acceptați ca membri activi, cu drepturi depline ai comunității, implicați activ în toate activitățile școlare. În final, obiectivul este ca toți elevii să dezvolte o imagine pozitivă de sine. Într-o clasă incluzivă, fiecare copil este considerat un centru al atenției pentru reflecțiile didactice ale profesorului.

Un alt aspect important se referă la faptul că gradul de participare al copiilor se schimbă în funcție de context. Prin urmare, observațiile privind posibilitățile și modalitățile copilului de a participa pornesc întotdeauna de la situații concrete. Poate fi util ca un profesor sau un educator să reflecteze la acele elemente ale comunicării sau ale activităților didactice care deschid și închid posibilitățile reale de participare a copiilor.

Când efortul profesorilor devine un efort al echipei de profesori sau educatori, școlile pot oferi mai multe opțiuni de participare, care pot fi corelate. Oportunitățile de participare ale unui copil și, prin urmare, poziția sa în comunitatea socială a școlii trebuie să fie înțelese ca reprezentând un proces dinamic și, mai ales, continuu, la al cărui succes contribuie cooperarea între toți profesioniștii implicați în activitatea școlară.

În acest sens, Booth & Ainscow (2002/2011) propun folosirea unui Indice de incluziune, care poate, la nivel de școală și de echipă, să pună în evidență acei parametri care influențează oportunitățile elevilor de a participa într-un context școlar concret. Pot fi utilizate următoarele întrebări:

- Care sunt obstacolele în calea învățării și a participării?
- Cine se confruntă cu obstacole în calea învățării și a participării?
- Cum pot fi minimizate barierele în calea învățării și a participării?
- Ce resurse sunt disponibile pentru a sprijini învățarea și participarea?
- Cum pot fi mobilizate resurse suplimentare pentru a sprijini învățarea și participarea?

Cum se asigură participarea tuturor copiilor

Pentru a reuși să asigure participarea incluzivă a copiilor, profesioniștii implicați în educație sunt sfătuiți, de obicei, să își organizeze activitatea educațională având în minte principiul diversității. Astfel, diferențele dintre copii ar putea fi înțelese și acceptate ca fundament natural al învățării și dezvoltării umane, iar nevoile lor împlinite în cadrul comunității.

Există cel puțin două perspective posibile atunci când sunt abordate provocările educației incluzive. Acestea se diferențiază prin modul în care definesc sursa problemelor apărute la clasă:

- sursa unei probleme este chiar individul, elevul; atunci când o problemă de incluziune este definită din perspectiva individului, diferențele sunt înțelese ca deficite

ale elevului; vor fi implementate programe care se focalizează pe copil/elev;
- sursa unei probleme se află la intersecția dintre individ și contextul în care își desfășoară activitatea; atunci când o problemă este văzută în termeni contextuali, măsurile de rezolvare sunt orientate către schimbări în contextul de viață și învățare al copilului.

Efortul de a crea un climat școlar incluziv poate fi subminat de o gândire de tip alb-negru, în care se alege o perspectivă sau cealaltă. Alegerea metodelor și strategiilor pedagogice care să asigure participarea tuturor copiilor presupune o viziune orientată atât spre copil, cât și spre schimbarea contextului.

Sprijinirea participării tuturor copiilor, cu accent pe strategiile de predare incluzivă

Atunci când oportunitățile de participare ale unui copil sunt văzute în raport cu contextul de viață al acestuia, facilitarea participării trebuie considerată parte a alegerii profesorilor și a pedagogilor, atât înainte, în timpul, cât și după o interacțiune cu un copil.

O combinație a cunoștințelor provenite, pe de o parte, din cercetarea privind incluziunea, iar pe de altă parte, din cercetarea strategiilor eficiente de predare poate contribui la o mai bună înțelegere a pașilor care ar duce la asigurarea participării tuturor copiilor. Unele elemente centrale ale strategiilor și ale practicilor de învățare integratoare sunt prezentate de Molbæk (2016), sugerând că strategiile de predare integratoare conțin o dimensiune cadru care se concentrează pe reguli comune și rutine, o dimensiune relațională, axată pe comunicare și referitoare la relațiile actorului central, o dimensiune didactică care se referă la înțelegerea profesională a profesorilor și pedagogilor, concret la opțiunile lor didactice și, în final, o dimensiune organizațională axată pe organizarea și cultura din care cadrele didactice, pedagogii și copiii fac parte.

În modelul de mai jos, sunt formulate câteva întrebări pentru fiecare dintre cele patru dimensiuni care pot fi folosite pentru a ghida o analiză a practicilor dintr-o

școală. Analiza este considerată un proces dinamic, în care fiecare dimensiune are sens, doar dacă este văzută în combinație cu celelalte dimensiuni, iar schimbările într-o singură dimensiune, în cele din urmă, vor duce deseori la schimbări în altele.

Dimensiunea cadru	Dimensiunea relațională
Ce reguli au școala, echipa și profesorul?	Cum sunt discuțiile managerilor școlari și ale cadrelor didactice către și în legătură cu elevii?
Cum reacționează profesorul la problemele legate de zgomot și de disciplină?	Cum se întâlnește profesorul cu elevii?
Ce rutine se stabilesc pe parcursul anului școlar, al zilei de cursuri și al fiecărei întâlniri?	Cum abordează elevii și profesorii conflictele?
Cum este aranjată sala de clasă și de ce?	Cum asigură conducerea școlii si profesorii punerea accentului atât pe individ, cât și pe comunitatea din clasă?
Ce metode concrete folosesc profesorii?	Cum cooperează elevii, profesorii și conducerea școlii?
	Cum se creează o cultură de clasă democratică și un dialog în cadrul cursurilor?
	Sunt profesorii conștienți de propriul stil de predare?
Dimensiunea didactică	**Dimensiunea organizatorică**
Cum se descurcă profesorii, pedagogii, studenții și părinții cu disciplinele de învățământ?	Ce anume definește cultura școlară, tacticile de predare și practica?

Cum se descurcă cadrele didactice cu evaluarea și feedbackul?	Cum stabilește conducerea școlii structuri ce se află în raport cu sarcini generale?
Cum conștientizează pedagogii procesul de învățare al elevilor?	Cum poate personalul școlii să faciliteze comunicarea, concentrându-se doar pe ce funcționează?
Cum abordează cadrele didactice munca în grup și diferențierea?	Ce se întâmplă atunci când personalul eșuează în relaționarea cu sarcina dată?
Cum reușesc profesorii să ofere condiții de predare și de lucru pentru elevi?	Cum și unde este posibil să discutăm în fiecare zi modalitățile prin care se pot crea o nouă cultură și noi convenții?
Cum antrenează activitățile didactice procesul de învățare cognitiv și social al elevului?	Cum este facilitat schimbul de cunoștințe între profesioniștii din interiorul școlii și cei din afara ei?

Pe baza cadrului de analiză, profesioniștii (fie singuri, fie împreună cu o echipă) pot întreba și dezvolta practici prin:

- identificarea inițială a stării de fapt cu privire la cele patru dimensiuni;
- alegerea dimensiunilor și întrebărilor prioritare;
- decizia de a iniția noi acțiuni și obiective;
- testarea acțiunilor (în decurs de 3 – 4 săptămâni) și observarea/colectarea datelor;
- relatarea nevoii de noi acțiuni care sprijină obiectivele și alegerea următorului obiectiv. ■

Reflecție și întrebări

■ Gândiți-vă la un elev pe care îl cunoașteți bine.

a. Care sunt obstacolele în calea învățării și participării lui depline?
b. Cum pot fi eliminate/reduse aceste obstacole?

2. Gândiți-vă la propriile practici de predare și luați în considerare cadrul pentru elementele centrale ale strategiilor de învățare inclusivă.

a. Care este situația în ceea ce privește cele patru dimensiuni?
b. Ce dimensiuni și ce elemente doriți să dezvoltați?
c. Cum s-ar putea face acest lucru? Formulați 2–3 acțiuni care trebuie implementate pentru a vă dezvolta practica.
d. Cum veți vedea că acțiunile dumneavoastră creează mai multe oportunități pentru elevi de a învăța și de a participa?

Bibliografie

Booth, T., & Ainscow, M. (2002/2011). *Index for Inclusion*. Bristol, UK: CSIE.

Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education, 16*(2), 221-233.

Farrell, P. (2004). School Psychologists. Making a reality for All. *School Psychology International, 25*(5).

Molbæk, M. (2016). *Inkluderende Klasse- og læringsledelse* [Inclusive Teaching Strategies]. Aarhus University: PhD thesis.

UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*.

UN (1994). *The Salamanca Statement*. Accesat la adresa http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf

UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Accesat la adresa http://www.un.org/disabilities/convention/about.html

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Designul experiențelor autentice de învățare

de Lucian Ciolan, Universitatea din București

„...A fost super!"

Unde și de ce dispare plăcerea de a învăța?

„Educația este izvorul sănătății, bunăstării și fericirii noastre. Ea permite ființelor umane să depășească limitele fizice ale evoluției biologice." (The Royal Society, 2011, p.2)

Învățarea începe imediat ce ne naștem. Cunoștințe, informații, sentimente, comportamente se acumulează succesiv și se combină pentru a determina cine și ce suntem azi, cine și ce vom fi mâine.

Copiii se nasc cu un apetit senzațional pentru învățare și „practică" această activitate cu mare entuziasm și plăcere, fără să se plângă că „e greu...". Atunci când învață unele dintre cele mai dificile abilități pe care ființa umană le învață vreodată (mersul în picioare, limbajul), copiii fac acest lucru cu zâmbetul pe buze și nu sesizăm la ei proteste că este prea greu sau tentative de a renunța, de a se da bătuți. Dacă ne întrebăm care sunt motivele pentru care atunci există această abordare foarte pozitivă și care treptat se pierde, putem identifica imediat câteva:

- **sprijinul necondiționat** pe care copiii îl primesc de la cei din jur, mai ales de la adulții semnificativi pentru ei; un copil care încearcă să meargă sau să vorbească este încurajat în permanență și susținut de toată lumea;
- **feedbackul pozitiv** pe care îl primesc, indiferent cât de bine „le iese" ceea ce încearcă să facă; parcă, în acele momente, toți știu că mersul și vorbitul sunt mecanisme adaptative fundamentale pentru ca cei mici să participe la viața socială;
- **posibilitatea de a greși** nu este în niciun fel contestată, ba chiar greșelile sunt tratate cu compasiune și blândețe, cu naturalețe.

Dacă observăm că aceste trei elemente sprijină fundamental învățarea unor abilități complexe, nu putem să nu ne întrebăm dacă nu cumva, mai târziu, în grădiniță și, apoi, în școală, ele dispar treptat și sunt înlocuite de alte comportamente care nu sunt nici pe departe la fel de suportive. Se pare că, gradual, atât în familie, cât și în instituțiile educaționale, cresc foarte mult așteptările față de copii (ne așteptăm să învețe multe lucruri și să o facă la un standard înalt), dar se diminuează sprijinul

necondiționat, apar evaluările formalizate și de cele mai multe ori, însoțite de feedback negativ. „A greși" devine în tot mai mare măsură „un lux" pe care nu ți-l mai poți permite, pentru că are consecințe, mai ales la nivelul ierarhizărilor formale sau informale care intoxică nu doar mediul educațional școlar, dar și cultura cotidiană. Progresele individuale și valoarea adăugată pălesc sub mecanismele implacabile ale comparațiilor, concurenței, ierarhiilor.

Cumva, apetitul natural pentru învățare, sesizat și de Peter Gray în cartea lui *Liber să înveți (2013),* se pierde și devine o corvoadă, o povară care transformă învățarea în ceva neplăcut, și de evitat, îndepărtându-i pe tineri de la valoarea formativă și de la satisfacțiile „naturale" ale procesului, de dragul unei instituționalizări desuete și al unei standardizări fără sens în care trebuie să intri în norme ca să rezișți, trebuie să atingi anumite standarde de performanță cognitivă ce foarte frecvent nu au legătură cu viața de zi cu zi a celor care învață.

> „I-am împins deja pe copii într-un mediu nefiresc, în care așteptăm de la ei să își petreacă perioade din ce în ce mai mari ale zilei sub îndrumarea adulților, să stea la masa lor de lucru, să asculte și să citească despre lucruri care nu îi interesează și să răspundă la întrebări cu răspunsuri care nu sunt ale lor și să pună întrebări care nu sunt adevăratele lor întrebări." (Gray, 2013, pp. 17–18)

Învățare și design curricular. Pe ce ne focalizăm?

Foarte mulți profesori, indiferent de vârsta copiilor cu care lucrează, au pierdut sau nu au reușit să ajungă la sensul profund al procesului de învățare, la înțelegerea reală a ceea ce se întâmplă cu noi atunci când suntem expuși la experiențe autentice de învățare.

Ființa umană își găsește sensul prin parcurgerea unor experiențe autentice de învățare, experiențe transformatoare care, dacă sunt internalizate corespunzător, mențin și alimentează, în continuare, motivația și dezvoltă capacitatea individului

de a învăța cu sens. Învățarea este principalul nostru mecanism adaptativ și nu o activitate formalizată excesiv, desfășurată sub presiune pentru a performa la teste.

La nivelul proiectării curriculare, teoria și practicile educaționale s-au focalizat, istoric, pe diverse elemente, care se regăsesc și în formarea profesorilor ca dominante. Este vorba de:

- **selectarea, adaptarea și transmiterea conținuturilor:** învățarea este privită dominant ca un transfer de informații de la profesor la elev, solicitând mai ales memoria statică și capacitatea de reproducere a informațiilor; conținuturile sunt considerate din această perspectivă „bunuri de preț", care, odată stocate, asigură posesorului un avantaj comparativ; avem de-a face, practic, cu o reflectare în spațiul educațional a acumulării de bunuri, de „capital";
- **formularea rezultatelor așteptate ale învățării**: obiectivele, competențele, standardele sau alte versiuni ale acestei orientări („outcome-based education"), care încearcă să focalizeze învățarea pe ideea de „a face", de „a fi capabil să"; problema acestor modele de proiectare curriculară este că, la nivel de practici educaționale, au rămas focalizate tot pe zona cognitivă, a abilităților cognitive, fără a reuși în mod fundamental să ducă procesele de învățare în zona modificării comportamentale; toate versiunile acestei paradigme sunt reflectarea în spațiul educațional a imperativelor managementului modern, bazat pe principii precum eficiență, competitivitate, concurență, performanță;
- **proiectarea experiențelor relevante de învățare** („authentic learning design"): învățarea ca proces participativ, ca experiență trăită, cu scopul principal de a înțelege corelația dintre cunoștințe, competențe, atitudini și valori și de a asigura transferul acestora în comportamente, în situații concrete de viață; în această situație, principala capacitate a profesorilor, susținută de stăpânirea conținuturilor și de formularea pertinentă a rezultatelor așteptate ale învățării, devine designul experiențelor de învățare; imaginația este principala caracteristică a „profesorului bun"; acesta proiectează cu măiestrie scenarii ale unor activități, creează evenimente, „incidente critice" care nu sunt altceva decât

parcursuri relevante de învățare care îi motivează și îi țin atenți pe elevi într-o manieră naturală.

Lumea contemporană, viața de zi cu zi s-au complicat foarte mult, sunt accelerate și sofisticate, reclamând, mai întâi, nu atât identificarea de soluții, cât înțelegerea în profunzime a problemelor. Înțelegerea și selectarea, prioritizarea problemelor care pot deveni pretexte sau suporturi pentru experiențele de învățare, designul contextual al unor interacțiuni de calitate cu elevii constituie noile caracteristici ale unui profesor care poate să inspire și să motiveze.

Învățarea autentică – un model posibil pentru proiectare

Pentru ca o experiență de învățare să fie autentică, aceasta nu se poate rezuma doar la activarea capacităților cognitive. Așa cum ființa umană este complexă, la fel sunt și procesele de învățare. O experiență de învățare se apropie de autenticitate atunci când implică multidimensional individul, nu doar cognitiv, ci și social, emoțional și acțional.

Așadar, în proiectarea unei experiențe de învățare este nevoie de atingerea concomitentă a cât mai multora dintre cele patru dimensiuni menționate, conform figurii de mai jos. Modelul este dezvoltat și explicat detaliat în volumul *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar* (Ciolan, 2009).

Utilizarea unui astfel de model în proiectarea experiențelor de învățare îndeamnă la o anumită înțelegere a conceptului de învățare, la o tranziție, conform etapelor istorice descrise mai sus, de la învățarea ca transfer de cunoștințe sau formare de competențe, la învățarea ca dispoziție mentală, ca „stare” de „alertă relaxată”, cum este denumită în neuroștiințele cognitive.

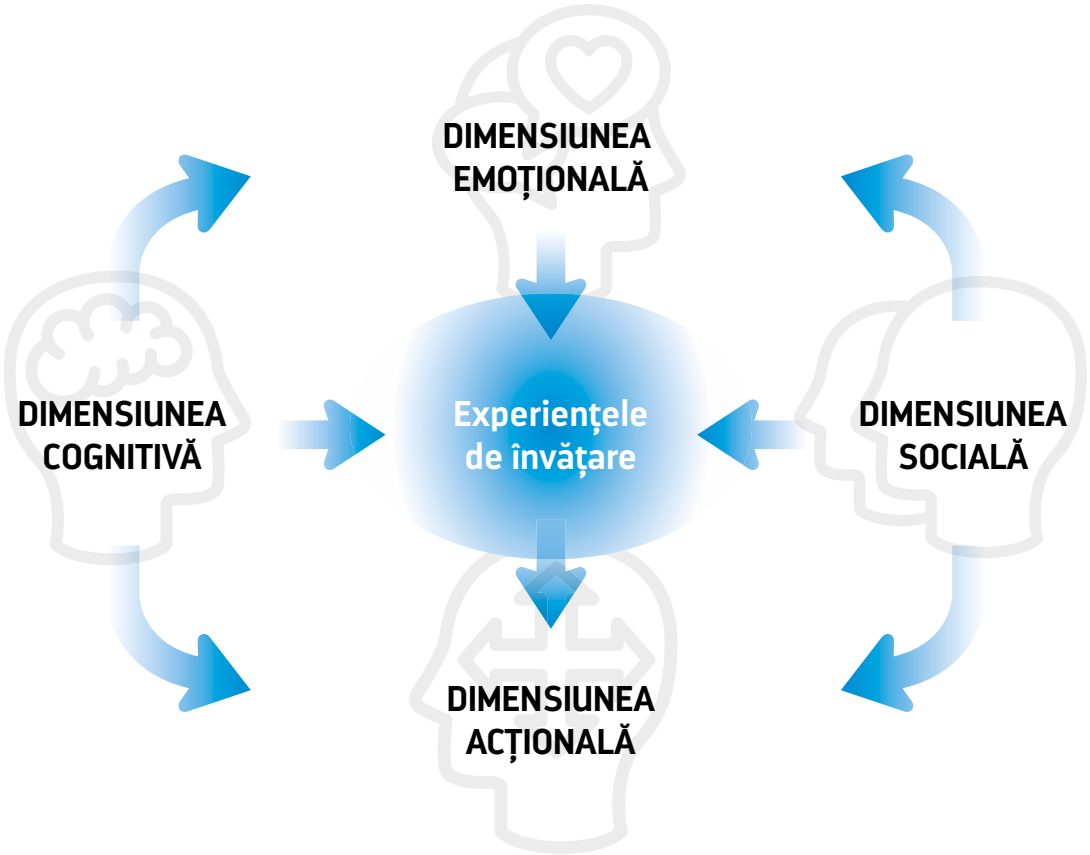


Fig. 3. Designul experiențelor autentice de învățare

O definiție apropiată de acest sens este următoarea: „Învățarea umană este dispoziția ființelor umane și a entităților sociale cărora le aparțin de a se angaja într-un dialog continuu cu mediul uman, social, biologic și fizic pentru a genera comportamente inteligente, pentru a interacționa constructiv cu schimbarea." (Visser & Visser, 2000, p. 9).

Modelul de proiectare a experiențelor autentice de învățare rezonează cu ciclul învățării, așa cum este el descris de autorii din zona neuroștiințelor cognitive.

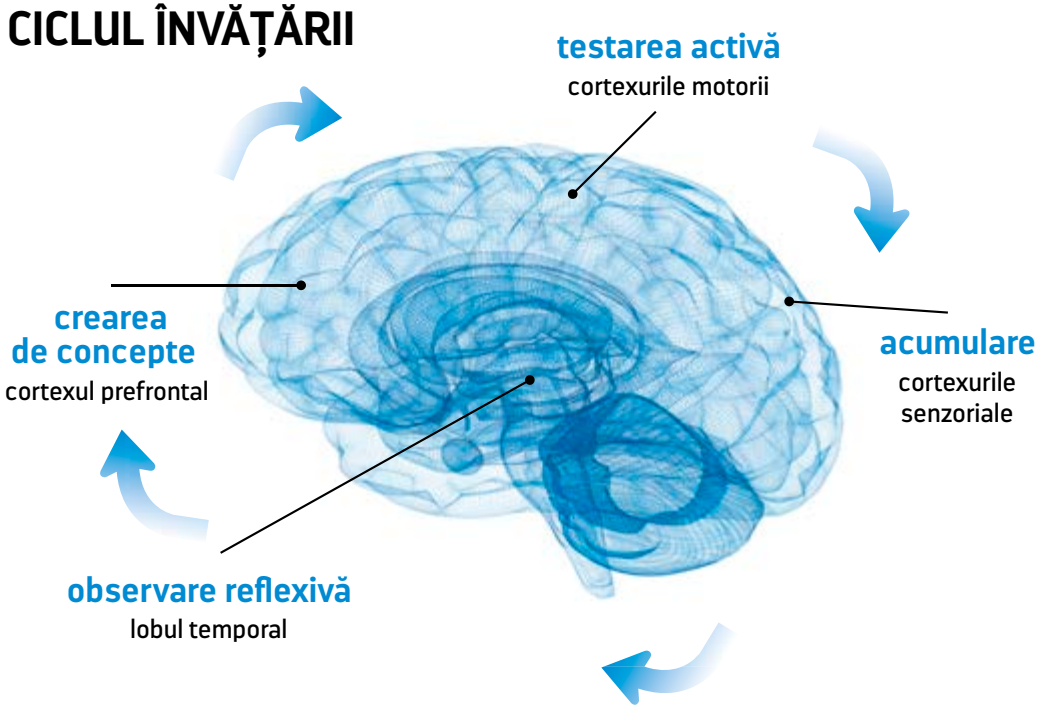


Fig. 4. Ciclul învățării – perspectiva neuroștiințelor

„Ciclul învățării constă în patru stadii:

- acumularea de experiențe senzoriale la nivelul cortexurilor senzoriale;
- angajarea în observare reflexivă, cu sprijinul lobului temporal;
- crearea de noi concepte la nivelul cortexului prefrontal;
- testarea activă prin intermediul cortexurilor motorii.

Ciclul complet al învățării provine din însăși structura creierului și generează conexiuni fizice noi și durabile. Zull sugerează că forța și durata învățării este direct proporțională cu cât de multe regiuni ale creierului sunt angajate. Parcurgerea completă a întregului ciclu este necesară pentru schimbări reale în comportament și în performanță." (Hendel-Giller et.al., 2011, p. 3).

Așadar, o experiență autentică de învățare care se soldează cu modificări comportamentale notabile are nevoie, la nivel de design, de activare cognitivă, de implicare emoțională, participare socială, aplicare concretă și reflecție în urma aplicării pentru a calibra comportamentul și a consolida învățarea. Mai multe dimensiuni ale personalității umane activate, mai multe regiuni ale creierului implicate!

Activarea exclusiv a dimensiunii cognitive la nivelul experiențelor de învățare nu produce, de cele mai multe ori, o „închidere" a ciclului învățării care să rezulte în modificări durabile de comportament și în creșterea performanței. Dimensiunile emoțională, socială și acțională au un rol cheie pentru ca învățarea să aibă succes, iar copiii să nu o perceapă ca decontextualizată și ca un efort obositor și inutil.

Dimensiunea socială are în vedere existența, intensitatea și calitatea interacțiunilor cu scop de învățare, atât între elevi, cât și între aceștia și adulți. Cercetările arată că „relațiile educaționale bune duc la creșterea optimismului, a stimei de sine și a stării de bine, susținând în același timp dezvoltarea cognitivă și emoțională" (Cozolino, 2017, p. 139).

În ceea ce privește dimensiunea emoțională, Zull (2002) arată că emoțiile sunt „combustibilul și baza învățării", acestea fiind cele care ne fac să decidem să ne angajăm în experiențe de învățare și ne ajută să ne păstrăm atenția și determinarea de a parcurge întregul ciclu. Starea de „alertă relaxată" este una de echilibru emoțional. Să nu uităm că „ceea ce ne animă este mai degrabă un calcul emoțional, decât unul rațional" (Cytowic, 1996, p. 102).

La nivel acțional, există o bogată literatură în domeniul teoriilor învățării care susține că posibilitatea de a converti ideile în acțiune, de a crea oportunități de testare practică a cunoștințelor și a deprinderilor dobândite prin învățare determină o învățare cu sens, structuri cognitive bine articulate, dar și satisfacții la nivel individual. Dimensiunea acțională nu se referă doar la aplicarea achizițiilor învățării în contexte practice, ci și la implicarea elevilor în dobândirea și descoperirea de noi cunoștințe sau în coplanificarea unor activități educaționale.

„Neuroștiința a arătat că învățarea unei deprinderi schimbă creierul și că aceste schimbări regresează când practicarea acelei deprinderi încetează. Așadar, „folosește-o sau o pierzi" („use it or loose it") este un principiu important pentru învățarea pe tot parcursul vieții *(Royal The Society, 2011,* p. V*).*

Expertul și novicele: crearea condițiilor pentru învățare autentică

Designul experiențelor autentice de învățare urmărește să evite situațiile frecvente în care „înțeleptul" (profesorul) uită sau ignoră perspectiva novicelui, a ucenicului (copilului). Pentru cei care sunt la început în învățarea unor cunoștințe, deprinderi, competențe sau atitudini este nevoie de multă răbdare și de sprijin constant, de capacitatea de a privi lumea prin ochii lor, ceea ce, așa cum arată și Helder-Giller, nu este de fiecare dată foarte ușor (Heldler-Giller et al., 2011, pp. 6–7).

Dificultatea ne este explicată cât se poate de clar, întrucât „cei mai mulți profesori primesc foarte puțină formare sau deloc în arta și știința instruirii și tind să se bazeze pe propria intuiție cu privire la modul în care învață novicii. (...) Cu cât experții lucrează mai mult în disciplina lor, cu atât devin mai distanți față de perspectiva novicelui. Cunoscută drept «punctele oarbe ale expertului», această inabilitate de a recunoaște (sau de a empatiza cu) dificultățile elevului începător pot conduce experții instructori către o predare care are sens din perspectiva lor, dar nu neapărat și din perspectiva elevilor" (Lombardi, 2007).

Accesarea unei experiențe de învățare și succesul acesteia la nivel individual sunt condiționate de câțiva factori: nivelul de pregătire pentru învățare („readiness"), care nu este dat doar de cunoașterea bazelor academice necesare, ci și de prezența dorinței („willingness") și a încrederii („trust, confidence") în procesul de învățare. Mai mult, o altă precondiție a învățării este capacitatea sau capabilitatea de a învăța (being able to learn).

A fi pregătit să înveți este o stare mentală creată de curiozitate, de așteptările pozitive legate de experiența de învățare, dar și de rezultatele concrete ale acesteia, care se vor constitui într-un potențial avantaj pentru cel care învață.

Dorința de a învăța (vreau!) apare atunci când, odată atinsă prima precondiție, se instalează motivația și apare starea de „alertă relaxată". Pentru a-și dori să învețe, copiii trebuie să aibă încredere în proces, în cel/cea care îl gestionează, în faptul că se vor simți în siguranță și vor avea confortul necesar pentru a realiza sarcinile de învățare. Mulți copii refuză să învețe, pentru că le este teamă, le este frică de nereușită, de greșeală.

Greșeala este o componentă esențială a învățării. Tal Nen Shahar (2010), psiholog la Harvard, arată că teama de greșeală, care provine de cele mai multe ori din cerințe nerealiste și perfecționism, este unul dintre factorii detractori cei mai importanți ai învățării, generator de procrastinare și lipsă de creativitate.

Capacitatea și capabilitatea de a învăța se referă la ceea ce se predă poate cel mai puțin la școală: a ști cum să înveți/a învăța să înveți. Din această perspectivă, copiii sunt lăsați singuri să își dezvolte cum și când pot aceste abilități atât de importante. Le cerem în permanență să învețe, să învețe mult și bine, dar extrem de rar le oferim sprijinul necesar pentru a înțelege cum să învețe. Capabilitatea de a învăța are legătură cu un anumit sentiment de curaj, de ambiție, de determinare să nu renunți, mai ales atunci când este dificil.

Reflecție și întrebari

Câteva teme de reflecție pentru a obține schimbări mari cu eforturi mici

- Ce putem face? Cât de dificil este să-i facem pe copii, după o experiență de învățare, să spună că „...a fost super!"?
- Dacă încercăm să valorificăm toate aceste elemente în designul și implementarea propriilor experiențe de învățare, schimbările obținute vor fi mari, în raport cu efortul depus. Până la urmă, ceea ce e de făcut este să transformăm (înapoi) predarea și învățarea în activități naturale, plăcute și de succes, prin:
    - designul unor experiențe autentice de învățare care implică nu doar activarea cognitivă, ci și implicarea emoțională, interacțiunea socială și posibilitatea de aplicare și exersare;

- oferirea unui sprijin continuu și necondiționat în activitățile de învățare, utilizarea feedbackului pozitiv și crearea posibilității de a greși și de a învăța din greșeli;
- poziționarea corectă în relația expert-novice, privind experiențele de învățare prin ochii/din perspectiva celor care învață;
- asigurarea condițiilor necesare pentru ca învățarea să fie autentică: pregătirea, dorința și încrederea, capacitatea de a învăța.

Dacă aceste elemente sunt prezente, nu facem decât să ne apropiem de naturaleţea învățării. „Învățarea este unul dintre aspectele definitorii ale ființei umane. Experiențele cu adevărat profunde de învățare ne schimbă – ne schimbăm prin învățare. Toată învățarea implică gândire și fapte, acțiune și reflecție. Învățarea schimbă ceea ce putem face – este mereu activă – nu ai învățat să mergi până nu ai mers" (Senge, 1990). ■

Bibliografie

Ciolan, L. (2009). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iași, România: Polirom.

Cozolino, L. (2017). *Predarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală.* București: Editura Trei.

Cytowic, R.E. (1996). *The Neurological Side of Neuropsychology.* Cambridge, MA: MIT Press.

Gray, P. (2013). *Liber să înveți: eliberarea instinctului de a se juca îi va face mai fericiți pe copiii noștri, mai încrezători și mai pregătiți pentru viață.* București, România: Editura Herald.

Hendel-Giller, R. et al. (2011). *The Neuroscience of Learning: A New Paradigm for Corporate Education. The Maritz Institute White Paper May 2010.* Accesat la adresa https://www.maritz.com/~/media/Files/MaritzDotCom/White%20Papers/Institute/Neuroscience-of-Learning.pdf

Lombardi, M.M. (2007). *Authentic Learning for the 21st Century. An Overview. EDUCAUSE. ELI Paper 1.* Accesat la adresa https://library.educause.edu/resources/2007/1/authentic-learning-for-the-21st-century-an-overview

Nathan, M. J., & Petrosino, A. J. (2003). Expert blind spot among preservice teachers. *American Educational Research Journal, 40*(4), 905–928.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, USA: Doubleday.

Shahar, T.B. (2010). *Learn to fail or fail to learn*. Keynote speech at Mind and Its Potential Conference. Sydney, Australia.

The Royal Society. (2011). *Brain Waves Module 2: Neuroscience: implications for education and lifelong learning. RS Policy document 02/11*. London: The Royal Society Science Policy Centre.

Visser, J., & Visser, Y.L. (2000). In search of the meaning of learning. *TechTrends, 44*(3) 18-21.

Zull, J. (2002). *The art of changing the brain*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Elevul responsabil și autonom: o realitate, un ideal?

de Anca Nedelcu, Universitatea din București

„Am ajuns la școală, școala mea. Știu drumul singur.

Idealul educațional, așa cum este descris de legea fundamentală ce organizează sistemul de învățământ românesc, constă în „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii" *(Legea nr.1/2011, art.1, alineat 3).*

Așadar, ideea de personalități autonome, împlinite, care să se manifeste activ și responsabil în raport cu propria învățare, cu dezvoltarea personală și integrarea socio-profesională, este subliniată foarte evident în documentele fundamentale ale sistemului de învățământ. Este o proiecție necesară, o ambiție justificată, o năzuință pedagogică plină de sens. Reușește însă această perspectivă teoretică să coboare din paginile unei legi și să pătrundă în clasă? Elevul autonom, capabil să-și gestioneze învățarea, să-și asume alegerile, să-și manifeste implicarea, este o realitate a școlii românești sau doar o retorică pedagogică, bună de pus în fruntea unor legi? Este autonomia elevilor o preocupare a profesorilor, o țintă curriculară, o înclinație culturală specifică acestui spațiu educațional? Se poate consolida această capacitate într-un sistem impregnat de modele patriarhal-autoritare, de centrare pe conținuturi și predare, pe rezultate și mai puțin pe procese? Și, în esență, ce înseamnă un elev autonom?

1. Despre autonomie – progresul de la dependență la independență

Termenul de autonomie în învățare a fost „inventat" în 1981 de Henri Holec, căruia i se datorează cea mai citată definiție dată acestei perspective și anume, „abilitatea de a-și asuma propria învățare" (Holec, 1981). Aceasta înseamnă că autonomia reprezintă o recunoaștere binemeritată a drepturilor pe care le au elevii într-un sistem educațional (Hurd & Lewis, 2008, p.3).

Conceptul a căpătat treptat mai multe conotații, mergând de la ideea de autonomie personală, la autonomie în învățare și la autonomie socială. Așadar, un copil/elev autonom nu este doar acela care a crescut, care poate să se îngrijească singur de

trebuințele sale de bază, care are inițiative, ia decizii, participă la viața socială, pentru că autonomia nu se referă doar la desprinderea de adulți, ci și la încrederea în sine și la credința că poți, că ești capabil de autogestionare. Autonomia presupune asumare, implicare, consolidarea unei vieți interioare așezate, participare la experiențe de învățare transformative.

Pentru a avea explicitări coerente de concepte, prezentăm mai jos câteva detalieri ale ideii de autonomie în rândul elevilor.

1.1. Autonomie personală

În general, noțiunea de autonomie se referă la capacitatea, la libertatea și la disponibilitatea unei persoane, de orice vârstă, de a se autoguverna sub aspect psihologic, moral și social. Acest termen-sinteză este descris ca „o dimensiune majoră a personalității, ca o însușire sau calitate care se formează în ontogeneză prin asimilări ale influențelor externe și acomodări ale subiectului la modelele și particularitățile mediului său de viață și care, pe măsura constituirii, se exprimă în atitudini și comportamente bazate pe norme și valori proprii" (Berar, 2004, p. 24). Din această perspectivă, operaționalizarea conceptului merge în zona teoriei autodeterminării, teorie care așază comportamentele umane pe un continuum evolutiv ce pleacă de la control extern și ajunge la autonomie deplină.

În practică, operaționalizarea conceptului include dimensiuni ca:

- **autonomia cognitivă** — constă în capacitatea de a raționa independent, de a-ți forma propriile opinii și de a lua decizii; capacitatea de a gândi critic; dorința de îmbogățire și de îmbunătățire a cunoștințelor (dorința de informare); capacitatea de autoevaluare; încredere în propria persoană; credința că poți alege ce să faci;
- **autonomia comportamentală/funcțională** — reprezintă autodirijarea comportamentului și acționarea conform deciziilor proprii;
- **autonomia emoțională** — înseamnă independența formării și exprimării sentimentelor;

- **autonomia valorică** — se exprimă în constituirea unui set propriu de convingeri și de principii, rezistente la presiunea celorlalți (Albu, 2007).

În mod firesc, toate aceste dimensiuni au conotații specifice la vârste diferite, fiind profund corelate cu nivelul de dezvoltare individual. De exemplu, la vârsta preșcolară astfel de direcții ar putea să presupună: dezvoltarea și automatizarea activităților de bază, autonomie în igiena personală, în satisfacerea nevoilor de foame, sete, somn, protejare împotriva durerii, independență în deplasare și orientare, adaptarea la specificul activităților cotidiene, căutarea de soluții pe cont propriu.

Ulterior, la debutul școlarității, solicitările de dezvoltare pot să devină mai complexe. Astfel, conform programei școlare pentru disciplina *Dezvoltare personală* (februarie 2012), competențele generale pentru ciclul achizițiilor fundamentale (clasa pregătitoare și clasele I și a II-a) reflectă necesitatea explorării dezvoltării personale/sociale, a carierei, abilităților și atitudinilor de învățare a copiilor în vederea descoperirii și experimentării potențialului și resurselor proprii, pentru a deveni o persoană responsabilă, autonomă, creativă și independentă (Ministerul Educației Cercetării Tineretului și Sportului, 2012, p. 3).

1.2. Autonomia în învățare

Deși anticipată de clasificările anterioare – mai ales atunci când se vorbește de dimensiunea cognitivă – autonomia în învățare este centrată în special pe capacitatea elevilor de a exercita un control asupra propriilor procese formative, de a-și asuma răspunderea pentru calitatea și eficiența acestora. Acest lucru înseamnă relaționarea celui care învață cu procesul și conținutul învățării, cu propria capacitate de reflecție. Înseamnă detașare, independență, capacitate de a lua decizii (Little, 1991).

Așadar, autonomia în învățare presupune concomitent o corelare a unei capacități metacognitive complexe, cu elemente ce vizează dispoziția și motivația elevului. Această combinație de factori înseamnă că elevul manifestă: capacitate de

a determina în mod individual orientarea generală a activității de învățare, adică alegerea scopului general; implicare activă în organizarea învățării, adică alegerea scopurilor intermediare; libertate de a lua decizii, de a alege resursele și strategiile prin care își poate realiza sarcinile de învățare, adică alegerea mijloacelor de realizare a scopurilor generale și intermediare (Cîmpian, 2004, p. 19). Un astfel de elev este, în mod evident, un cercetător curios și motivat, abilitat să gestioneze informațiile și conținuturile învățării, dotat cu putere de autoevaluare.

2. Ce este și ce nu este pedagogia autonomiei?

Educația nu este doar despre transfer de informație, parcurs de programe școlare, ci și despre transformarea de personalități, despre creștere și împlinire. A educa pe cineva înseamnă a-l ajuta să își diminueze nevoia pe care o are de a se sprijini pe adulți și de a-și asuma, treptat, propria evoluție. Dezvoltarea capacității de gestionare a libertății reprezintă o țintă educațională fundamentală ce pleacă de la convingerea că cei care învață au potențialul necesar pentru a deveni autonomi, pentru a-și asuma decizii în raport cu propria persoană și cu ceilalți. Ajutând pe cineva să devină independent, înseamnă, așadar, să îi arăți încredere, apreciere, să îl lași să exerseze libertatea, în timp ce îl înveți, în prealabil, cum să o facă.

Toate aceste direcții de discuție pot să fie adunate sub umbrela unui termen cuprinzător, numit de Vazquez (2014, p. 59) **pedagogia autonomiei.** Aceasta este definită ca posibilitatea – conștient și deliberat construită – de a-i susține pe cei care învață în a-și stabili obiective, în a alege metodele și conținuturile specifice, tipurile și tehnicile de evaluare necesare (Camilleri Grima, 2007, p. 83). Reprezintă, așadar, un efort consistent de a realiza o apropiere între elev și procesul de învățare, dându-i acestuia posibilitatea de a-și putea asuma o responsabilitate sporită față de propria dezvoltare. Este, afirmă Jiménez Raya et al. (2007, p. 58), o sinteză a faptului că educația înseamnă transformare și împlinire.

În mod concret, această abordare se centrează pe principii care favorizează coparticiparea, învățarea intențională, interesul pentru cunoaștere și relaționare,

asumare. Jiménez Raya și colegii săi (2007, p. 58) sintetizează astfel aceste principii ale pedagogiei autonomiei:

- încurajarea responsabilității, a alternativelor și a flexibilității;
- furnizarea de oportunități pentru a învăța să înveți și pentru autoreglare;
- crearea de oportunități pentru sprijinul autonomiei cognitive;
- crearea oportunităților de integrare;
- dezvoltarea unei motivații intrinseci;
- acceptarea și asigurarea diferențierii în rândul celor care învață;
- încurajarea orientării spre acțiune;
- stimularea interacțiunii și a conversațiilor didactice;
- promovarea reflexivității.

Din analiza acestor direcții este evident faptul că, deși vorbește despre independența elevului, acest tip de pedagogie nu îl scoate pe profesor din ecuație, ba din contră. Elevii nu pot fi aruncați într-o „mare de autonomie" pe principiul învățării înotului prin contactul brusc și forțat cu apa. Independența lor este dependentă de efortul prealabil al celor care îi pregătesc, de sprijinul constant asigurat pe parcurs. Autonomia nu este, așadar, o capacitate înnăscută, ci este una care necesită pregătire, exersare, stăpânirea unui bagaj de instrumente. Elevii trebuie învățați să acceseze independent resurse, să-și stabilească obiective de dezvoltare, să-și planifice procesele de învățare și de autoevaluare; trebuie încurajați să înțeleagă rațiunile din spatele actelor educaționale, să exerseze capacitatea de a participa. Transferul de libertate trebuie să se facă gradual și cu sprijin, cu echilibru între prea repede și prea târziu.

În același timp, profesorii trebuie să găsească un echilibru just și între prea mult și prea puțin sprijin. Independența elevilor nu presupune abandonare, nonintervenție, permisivitate exagerată din partea profesorilor, din dorința manifestării unor comportamente didactice moderne. Nu înseamnă lipsă de protecție și orientare, după cum nu este nici supraprotecție. A le da elevilor instrumente nu înseamnă însă a face lucruri în locul lor, din teama de consecințe sau din dorința de a evita neplăcerile

intervențiilor corective ulterioare. „Ajutorul care nu ajută", rezolvarea problemelor elevilor în locul lor, pe motiv că sunt prea mici sau că nu știu, nu pot, nu reprezintă o formulă favorabilă consolidării autonomiei.

Așadar, ce le rămâne de făcut profesorilor pentru a-l ajuta pe elev să fie autonom? Contribuțiile acestora includ mai multe paliere, unele metodologic-instrumentale, altele axiologice, simbolice, articulate într-o pedagogie sănătoasă care pleacă de la încrederea în elev, de la intervențiile profesorilor care favorizează autonomia și pot să includă câteva comportamente didactice specifice. Reeve și colaboratorii săi (2004) structurează aceste comportamente proautonomie în următoarea descriere:

- profesorii promotori ai independenței elevilor sunt mai deschiși să îi asculte și creează oportunități frecvente ca aceștia să se exprime în felul propriu;
- profesorii le susțin elevilor inițiativele și le permit să manipuleze materiale didactice;
- profesorii răspund la dialogul generat de elevi, le solicită opiniile, îi încurajează constant, îi motivează și le oferă feedback.

Astfel de comportamente au reprezentat baza pentru construcția unui instrument de analiză a activității didactice, care operaționalizează, printr-un set de întrebări specifice, atitudinile care generează autonomie în rândul elevilor. Instrumentul - Autonomy Supportive Behavior Instrument (ASBI) – structurat de Bozack, Vega, Mccaslin și Good (2008) poate să reprezinte un veritabil ghid de (auto)analiză și include următoarele întrebări:

1. **Cum răspunde profesorul dialogului inițiat de elev?**
   - Profesorul dezaprobă, respinge dialogul sau întrebările.
   - Ignoră dialogul sau întrebările.
   - Încurajează dialogul sau întrebările.
   - Preia și extinde o întrebare sau un comentariu.
2. **Ce oportunități de alegere oferă profesorul?**
   - Profesorul nu oferă elevilor posibilitatea de a face alegeri academice sau sociale (profesorul ia toate deciziile).

- Profesorul oferă oportunități pentru elevi să lucreze în felul lor din punctul de vedere al interacțiunilor.
- Profesorul oferă oportunități pentru elevi să lucreze în felul lor din punct de vedere academic.

3. **Care este cultura clasei în ceea ce privește comportamentul de ajutor?**
   - Elevii cer ajutor, dar nu-l primesc.
   - Ajutorul este oferit.
   - Elevii solicită ajutor.
   - Elevii solicită ajutor și obțin.
4. **Ce fel de oportunități oferă profesorul de susținere a conversațiilor cu elevii?**
   - Profesorul descurajează, în mod activ, intervențiile verbale.
   - Elevii au ocazia să vorbească cu întreaga clasă (discuții de clasă, răspunsul la întrebările profesorului).
   - Elevii au ocazia să discute între ei (parteneri, grupuri).
5. **Permite profesorul elevilor să manipuleze obiectele și materialele din clasă?**
   - Profesorul deține/utilizează toate materialele.
   - Elevii folosesc același material pentru aceeași sarcină, în același mod.
   - Elevii folosesc materiale diferite pentru aceeași sarcină.
   - Elevii folosesc aceleași obiecte pentru diferite sarcini.
   - Elevii folosesc diferite obiecte pentru diferite sarcini.
6. **Cum evaluează profesorul comportamentul elevilor?**
   - Încurajează la modul general.
   - Are observații specifice.
7. **Cum implică profesorul elevii în procesul de învățare?**
   - Propune sancțiuni care împiedică participarea elevilor la învățare (de exemplu, trimite elevul afară din clasă, nu permite participarea).
   - Profesorul corectează elevii, fără explicații.
   - Profesorul îi îndrumă pe elevi în procesul de învățare.
   - Profesorul le cere elevilor să coreleze conceptele și ideile.
8. **Cum face profesorul informația relevantă pentru elevi?**
   - Profesorul nu face apel la experiențele/expertiza/perspectivele elevilor.
   - Profesorul leagă conținuturile cu experiențele/expertiza/perspectivele elevilor.

9. **Cum este relația profesor-elev?**
    - Sarcasmul și ridiculizarea din partea profesorului sunt prezente.
    - Există dovezi ale conflictului profesor-elev.
    - Există un sentiment de camaraderie profesor-elev.
    - Profesorul creează un sentiment de apartenență și de siguranță.
    - Sala de clasă este un loc distractiv și prietenos.
10. **Cum sunt relațiile elev–elev?**
    - Elevii direcționează sarcasmul și ridiculizarea unul față de celălalt.
    - Există dovezi ale conflictului elev–elev.
    - Există un sentiment de camaraderie elev–elev.
    - Elevii contribuie la consolidarea unui sentiment de apartenență și siguranță.
    - Sala de clasă este un loc distractiv și prietenos pentru elevi.
11. **Cum utilizează profesorul tehnicile de management al clasei?**
    - Gestionarea reactivă ineficientă este utilizată fără succes.
    - Managementul reactiv eficient este utilizat cu succes.
    - Proactiv — nu este nevoie de management.

3. Autonomia în școală – construct dependent cultural?

Să ne imaginăm următoarea scenă: un grup de cadre didactice din școli și grădinițe românești merg într-o vizită de studiu în Danemarca. Putem să anticipăm, cu ușurință, uimirea grupului în fața câtorva scene întâlnite într-o grădiniță: copii care se joacă afară, singuri, în frig, urcați în vârful copacilor, fără ca cineva să le fi spus, înainte de fiecare ascensiune, „da, ai voie să urci", fără ca cineva să se sperie de posibilitatea ca aceștia să cadă. Micuții danezi, obișnuiți cu libertatea de a-și autogestiona inițiativele de joacă, nu cad din copaci și, dacă o fac, găsesc soluții de remediere. Aceștia nu caută neapărat privirea aprobatoare a unui cadru didactic atunci când își propun să încerce o nouă provocare, își aleg jocurile, se încalță, își pun mâncare dintr-un bol mare, nu sunt serviți cu o porție individuală de doamna.

Alături de copiii din copaci, grupul de vizitatori români ar putea să găsească în curtea grădiniței și copii care admiră bucăți din craniul unui animal, care, după ce a murit

pe teritoriul instituției respective, a fost păstrat ca material didactic. Uimirea este firească, ca și comentariile care spun că, pentru așa ceva, acasă, ai fi fost amendat sau reclamat de părinți.

Scene similare pot să fie decupate și din tabloul școlii finlandeze. Timothy Walker (2018, pp. 129–133) își prezintă uimirea în fața copiilor care plecau singuri acasă, parcurgând distanțe mari. Aceștia păreau mult mai autonomi decât copiii americani, lucru care nu se întâmplă, comentează Walker, pentru că ar avea o genă a independenței. Totul are legătură cu faptul că acestora li se oferă o mulțime de ocazii, acasă și la școală, de a se descurca singuri, fără să fie ținuți de mână și, astfel, devin niște elevi mai autonomi (Walker, 2018, p. 129).

Sunt aceste posibile uimiri expresia unor perspective culturale diferite în ceea ce privește creșterea copiilor? Sunt copiii danezi sau cei finlandezi mai bine susținuți în tendințele lor autonome de părinți, de profesori, de întreaga socializare prin care trec? Sau, cu alte cuvinte, este învățarea autonomiei etnocentrică (Palfreyman & Smith, 2003, p. 5)?

Multe cercetări răspund că da. Construcțiile educaționale sunt produse culturale, influențate de ce se întâmplă sau s-a întâmplat de secole înăuntrul și în afara școlii. Distanța mai mică sau mai mare față de autoritate (Hofstede) este determinată cultural, ca și tendințele de a acționa individual sau de a prefera protecția grupului. „Curajul" de a vorbi în fața profesorului, inspectorului, superiorului, încrederea acordată fiecăruia dintre noi sunt atitudini marcate de presiunea culturii în care ne aflăm. Exemplele sunt multe, diferite de cele deja descrise anterior. Dore și Sako, de exemplu, îi descriu pe elevii japonezi ca fiind „recipiente în care sunt turnate cunoștințe" (1989, pp. 7–8), iar Pierson (1996) amintește un vechi proverb turcesc ca expresie a unei atitudini paternaliste din școală: „învață-mă o literă și voi fi sclavul tău patruzeci de ani de aici încolo".

4. Câteva reflecții finale

Dacă dezvoltarea elevului autonom este dependentă de context, soluțiile de promovare trebuie și ele adaptate spațiului specific al unei școli. Așadar, prezentăm câteva concluzii pentru profesorii din școala românească:

- promovarea autonomiei în educație are beneficii multiple, potențează starea de bine a tuturor din școală și, în final, are beneficii sociale semnificative;
- acest demers este un proces comun al elevilor și al profesorilor, presupune implicare de ambele părți; elevii trebuie să-și dezvolte credința că pot face lucruri singuri, iar profesorii trebuie să-i pregătească pentru asta;
- autonomia se construiește într-un spațiu lăsat pentru libertatea de manifestare a elevilor, dar nu înseamnă lipsa unei preocupări didactice de structurare a cadrului de învățare; prezentarea și explicarea unei agende didactice explicite este necesară ca punct comun de plecare; urmează apoi coplanificarea, diversificarea oportunităților, exersarea evaluării și autoevaluării;
- dezvoltarea unui elev autonom este o construcție care necesită timp, răbdare;
- autonomia are dimensiuni individuale și sociale, se construiește prin interacțiune; a fi autonom nu înseamnă că trebuie să înveți în izolare, colaborarea este dezirabilă, este un semn distinctiv al funcționalității acestei capacități.

Așadar, autonomia în educație este un succes, obținut deopotrivă de elevi și de profesori, prin cooperare, comunicare. Avem libertatea să o promovăm! ■

Bibliografie:

Albu, M. (2007). Un nou instrument pentru evaluarea autonomiei personale la adolescenți. In *Anuarul Institutului de Istorie George Barițiu din Cluj-Napoca* (pp. 113–130). Series Humanistica.

Berar, I. (2004). *Conceptul de autonomie personală. Studii* şi *cercetări din domeniul* ştiinţelor *socio-umane.* Cluj-Napoca, România: Editura Argonaut.

Bozack, A. et al. (2008). Teacher Support of Student Autonomy in Comprehensive School Reform Classrooms. *Teachers College Record, 11*(11), 2389–2407.

Breen, M.P., & Mann, S.J. (1997). Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.), *Autonomy & Independence in Language Learning*, (pp.132-149). Harlow, US: Addison Wesley Longman Ltd. Camilleri.

Grima, A. (2007). Pedagogy for autonomy, teachers' attitudes and institutional change: A case study. In M.R. Jiménez, & L. Sercu (Eds.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence* (pp.81-102). Frankfurt, Germany: Peter Lang.

Cîmpian, E.I. (2004). Metode de dezvoltare a autonomiei în învățare. *Series Humanistica, II*, 19-30.

Dam, L. (2000). Evaluating autonomous learning. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy. Future directions* (pp. 48-59). Harlow, US: Pearson Education Limited.

Holec, H. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning, Oxford, UK: Pergamon Press.

Hurd, S., & Lewis, T. (2008). *Language learning strategies in independent settings*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Jiménez, R.M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin, Ireland: Authentik.

Little, D. (1991). Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dubli, Ireland: Authentik. In D. Palfreyman, & R.C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*. New York, US: Palgrave Macmillan Ltd.

Pierson, H.D. (1996). Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context In R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or, & H.D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

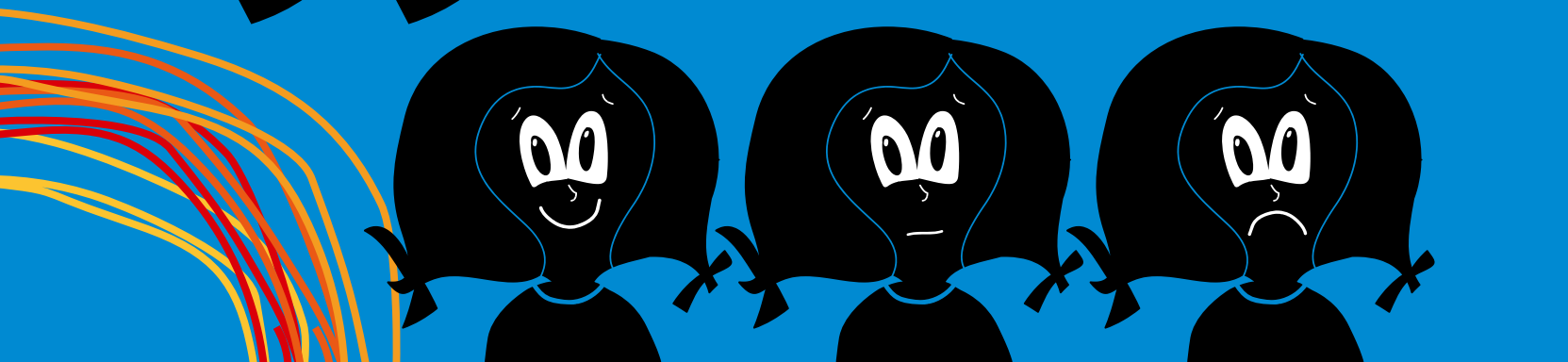
Vasques, B.M. (2014). Pedagogy for Autonomy in FLT: An Exploratory Analysis on its Implementation through Case Studies. *Porta Linguarum, 23*, 59-74.

Walker, T. (2018). *Să predăm ca* în *Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bunădispoziție*. București, România: Editura Trei.

Evaluarea formativă și feedbackul

de Lucian Ciolan și Mihaela Stîngu, Universitatea din București

La sfârșitul orei avem test. Parcă văd că iar o să am foaia plină de roșu! Și o luăm de la capăt...



De cele mai multe ori, indiferent de forma în care se realizează, evaluarea reprezintă un factor de stres pentru elevi. De câte ori nu am auzit cu toții: „Scoate-ți o foaie de hârtie! Astăzi, dăm test." Simțeam un nod în gât și pentru un scurt moment aveam impresia că ni se taie respirația. Sau cum ne simțeam când primeam o notă fără să știm ce am greșit și ce am fi putut face mai bine? Vedeam doar o foaie „plină de roșu" din care înțelegeam doar că nu am făcut bine și atât. Astfel, aceste reacții emoționale negative pot influența atât reușita/performanța școlară, cât și modul în care elevii se raportează la evaluare. Aceste reacții sunt reprezentate de emoțiile de reușită și se pot concretiza în reacții anxioase sau de rușine în raport cu eșecul școlar și frica de a nu performa conform așteptărilor (vezi capitolul *Emoții și învățare în școală*). În acest capitol, vom încerca să aducem în discuție modalități prin care evaluarea poate deveni nu doar un instrument de notare și ierarhizare, dar și unul care facilitează sau susține procesul de învățare, tocmai pentru ca aceasta să nu mai determine reacții ca cele menționate anterior.

Ce evaluăm determină ce și cum învățăm

Evaluarea este o parte componentă a învățării din mai multe perspective, una dintre ele fiind aceea că procesul de evaluare influențează puternic modul în care se produce învățarea. Așadar, este foarte important să analizăm CE evaluăm de fapt atunci când evaluăm?

Există mai multe valuri de critici, de regulă justificate, care spun că sistemul nostru de educație (dar nu numai al nostru...) centrează evaluarea pe capacitatea de a reține cunoștințe și de a le reproduce, eventual, de a le utiliza în rezolvarea unor probleme abstracte. Solicitarea exclusivă a memoriei în procesele evaluative nu stimulează în niciun caz învățarea divergentă și creativitatea. În plus, memoria nu este un simplu mecanism care, la comandă, readuce, actualizează informații reținute anterior. Discutăm despre cel puțin trei tipuri de memorie care determină trei tipuri de cunoaștere, prezentate mai jos.

a. Cunoașterea declarativă

- Presupune cunoașterea obiectelor și a faptelor („a ști că…"); acest tip de cunoaștere se fundamentează pe memoria de tip declarativ, simbolic.
- Învățarea înseamnă acumulare succesivă de informații segmentate, izolate care ne fac capabili să judecăm și să reprezentăm realitatea în termeni de propoziții adevărate sau false.
- Este o învățare/cunoaștere de tip static, legată de senzațiile, percepțiile și reprezentările noastre în raport cu obiectele, fenomenele, persoanele din lumea înconjurătoare.

b. Cunoașterea procedurală

- Conduce la ceea ce se cheamă *know-how*: capacitatea de a face ceva, de a realiza o sarcină, de a rezolva o problemă.
- Cunoștințele procedurale se asociază cu deprinderi și formează competențe acționale.
- Procedurile presupun dezvoltarea unei memorii de tip algoritmic, sintactic.
- Stilul personal intervine aici și contribuie la o anumită configurare a cunoștințelor procedurale, la externalizarea acestora în comportamente.

c. Cunoașterea conceptuală

- Presupune interpretarea și înțelegerea, realizarea de conexiuni și de relații semnificative. Învățarea conceptuală ne permite să lucrăm cu sensuri și semnificații și implică reflecția și capacitatea de abstractizare.
- Memoria de tip semantic se fundamentează pe rețele de cunoștințe construite prin interacțiune și reflecție asupra lumii.
- Este transsituațională, transcontextuală și poate fi transferată cu ușurință și, de aceea, are o durabilitate crescută.

Tipurile de cunoaștere și mecanismele memoriei pe axa declarativ – sintactic

– semantic pot orienta atât proiectarea predării, dar mai ales modul în care realizăm evaluarea, ca proces modelator al tipului de învățare pe care îl mobilizează copiii.

Evaluarea învățării sau cu scopul învățării (evaluarea formativă)?

Aceasta este o întrebare asupra căreia este important să reflecteze deopotrivă profesorii, elevii și părinții. Răspunsul ne-ar ajuta să identificăm care este scopul evaluării pentru fiecare dintre aceștia.

Evaluările formative (cu scopul învățării) sunt frecvent considerate a fi pentru învățare, deoarece profesorii folosesc rezultatele pentru a modifica și îmbunătăți tehnicile de predare în timpul unei perioade de instruire, în timp ce evaluările sumative se consideră a fi ale învățării, deoarece acestea evaluează realizările academice la încheierea unei perioade de instruire. O analogie interesantă în acest sens a fost făcută de Paul Black[1] :

> „Când bucătarul gustă supa, vorbim despre o evaluare formativă. Atunci când clientul gustă supa, acesta face o evaluare sumativă. ”

Dacă ne raportăm la primul tip de evaluare menționat (evaluarea învățării), înțelegem evaluarea ca pe o măsurare a nivelului competențelor pe care îl dețin elevii cu scopul ierarhizării acestora. Acest tip de abordare, în care elevii sunt comparați unii cu alții, încurajează competiția în detrimentul dezvoltării personale/îmbunătățirii sau dezvoltării propriilor competențe. Acest tip de evaluare îi determină pe elevii cu performanțe scăzute să creadă că le lipsește ceva și, în consecință, să considere că ei nu sunt capabili să învețe (Black & William, 2010). Când cultura clasei se centrează pe recompense (steluțe, bulinuțe, calificative, note etc.), elevii vor încerca să găsească modalități să obțină acele recompense mai mult decât să se concentreze pe îmbunătățirea propriului proces de învățare. Într-un studiu din 2008/2010, realizat de Centrul Educația 2000+ împreună cu Unicef (Ciolan & Nedelcu, 2010), unul dintre

1 www.edglossary.org/summative-assessment/

elevii de gimnaziu intervievați, abordând tematica evaluării, a menționat că atunci când este vorba despre note, ei se consideră niște „vânători de note". Astfel, elevii sunt centrați pe obținerea de note bune prin toate mijloacele, pentru a-și atinge obiectivul. Acestă idee „se poate traduce prin realitatea că, indiferent de cât știu sau dacă știu să facă, important este să aibă note bune" (Ciolan & Nedelcu, 2010, p. 110).

Evaluarea în scopul învățării sau evaluarea formativă se raportează nu doar la rezultatul final, ci și la modul în care sunt utilizate rezultatele unui anumit tip de evaluare pentru a adapta predarea și pentru a răspunde nevoilor de învățare ale elevilor.

Black și William (2010) constată că, deși evaluarea formativă poate fi benefică tuturor elevilor, aceasta ajută în mai mare măsură elevii cu performanțe scăzute, pentru că se centrează pe probleme specifice pe care aceștia le întâmpină, oferindu-le o înțelegere mult mai clară a ceea ce ar trebui să facă pentru a-și îmbunătăți performanța.

Feedbackul: modalitate de facilitare a învățării

Feedbackul este o componentă primară în evaluarea formativă și unul dintre factorii care are cea mai mare influență asupra învățării (Black & William, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2014).

Cel mai bun mod de a înțelege feedbackul este de a ține cont de noțiunea de decalaj propusă de Sadler (1989, cit. Hattie, 2014, p. 235): „feedbackul are ca obiectiv reducerea decalajului dintre stadiul actual al elevului, unde se află în momentul de față, și unde ar trebui să fie – adică, dintre achizițiile curente și criteriile de reușită". Aceasta necesită un efort suplimentar din partea profesorilor în sensul că trebuie să cunoască foarte bine nivelul la care se află fiecare elev pentru a-l putea ajuta să se dezvolte într-o anumită direcție. Oferirea de feedback fiecărui elev ar trebui să fie în acest sens raportat concret la activitățile realizate sau la rezultatele obținute cu indicații legate de ce ar putea face pentru a-și îmbunătăți performanța. Ar trebui, totodată, să evite compararea cu alți elevi.

Black și Wiliam (2010) consideră că feedbackul, ca sprijin în învățare, trebuie să includă trei elemente:

- definirea clară a obiectivelor sau a stadiului la care se dorește să se ajungă;
- evidențe legate de stadiul actual;
- modalități prin care să se micșoreze decalajul dintre stadiul actual și cel dezirabil.

Cu toate acestea, pentru ca feedbackul să susțină procesele de învățare și evaluare este nevoie ca la nivelul clasei să se dezvolte un proces de oferire de feedback care să încurajeze reflecția și dezvoltarea permanentă. Villardon (2006) și Nicol (2007) citați în Ion și Stîngu (2014) consideră că un bun feedback este acela care ajută elevii să își regleze propriul proces de învățare, și, de aceea, acesta trebuie să urmeze câteva principii:

- ajută să definească nivelul de performanță dorit (obiective, criterii, rezultate așteptate);
- facilitează dezvoltarea autoreflecției și autoevaluării învățării;
- oferă informații valoroase elevilor despre propriul proces de învățare;
- încurajează dialogul despre învățare la nivelul clasei (elev-profesor, elev-elev);
- consolidează stima de sine a elevilor și motivația pentru învățare;
- oferă oportunități de a micșora decalajul dintre performanța actuală și cea dorită/dezirabilă;
- oferă informații profesorilor despre modul în care pot îmbunătăți predarea.

Cum oferim feedback constructiv?

Mai concret, Hattie și Timperley (2007) consideră că, pentru ca un feedback să fie eficient, profesorii și/sau elevii trebuie să răspundă la trei întrebări:

- Care sunt obiectivele?/Unde vreau să ajung?
- Cum doresc să îndeplinesc obiectivele stabilite?/Cum fac ca să ajung acolo?

- Ce urmează?/Ce activități trebuie să desfășor pentru a trece la etapa următoare?

Hattie (2014) consideră că feedbackul poate fi dat raportându-ne la patru niveluri:

1. nivelul sarcinii de lucru și al rezultatelor; acesta este centrat pe informație (corectă sau incorectă) și include aspecte concrete, legate de conținut; de exemplu: „Aici ai fi putut discuta mai în detaliu despre…"/„Aici ai fi putut aborda problema și din punctul de vedere al…";
2. nivelul procesului de învățare; se raportează la modul în care s-a realizat sarcina; acest tip de feedback poate duce la identificarea de alternative în rezolvarea sarcinilor, la oferirea de indicii pentru o căutare mai ușoară a informațiilor și poate, de asemenea, oferi indicii despre diferite strategii și modalități de identificare a erorilor;
3. nivelul autoreglării; este focalizat pe monitorizarea de către elev a propriului proces de învățare și are rol în îmbunătățirea competențelor de autoevaluare ale elevilor, oferindu-le o încredere sporită pentru o ulterioară implicare în sarcină; „când elevii își pot monitoriza sau autoregla învățarea, ei pot folosi mai eficient feedbackul pentru a reduce discrepanța dintre nivelul la care sunt în propria învățare și rezultate școlare dorite" (Hattie, 2014, p. 245);
4. nivelul sinelui; este subsumat noțiunii de laudă; chiar dacă lauda poate oferi liniștire și suport, adesea distrage atenția de la sarcină, proces și autoreglare (cele trei niveluri anterioare).

Dincolo de aceste principii, întrebări și niveluri la care trebuie să ne raportăm atunci când vrem să utilizăm feedbackul, există și o serie de metode sau instrumente care pot fi utilizate în acest sens. Vom aduce în discuție două aspecte des întâlnite și care în funcție de modul în care sunt utilizate pot facilita sau nu, oferirea și primirea de feedback. O metodă foarte des întâlnită este cea a adresării de întrebări elevilor. Aceasta poate să fie o modalitate foarte simplă și directă de a verifica învățarea, dar de cele mai multe ori este neproductivă. De ce? O problemă comună este că profesorii nu lasă suficient timp tuturor elevilor să se gândească la răspuns și fie răspunde profesorul, fie numește primul elev care ridică mâna. Câteva modalități prin care poate fi evitată această capcană sunt:

- a lăsa elevii să discute în perechi sau în grupuri mici pentru a găsi împreună răspunsul la întrebare;
- a cere tuturor să scrie răspunsul pe o foaie;
- a citi câteva răspunsuri selectate.

Ceea ce este esențial dacă utilizați această metodă este ca orice dialog între profesor și elev sau între elevi să provoace reflecția și fiecare elev să fie încurajat să participe la discuție. Black și William (2010) conchid că dialogul dintre profesor și elev trebuie să fie profund, reflexiv, axat pe evocarea și explorarea înțelegerii și realizat astfel, încât toți elevii să aibă posibilitatea de a gândi și de a-și exprima ideile. Testele scrise pot și acestea fi o bună ocazie de învățare în funcție de scopul și momentul în care acestea sunt date. Cercetările demonstrează că testele scurte și mai frecvente sunt mai utile decât cele lungi și la intervale mai rare de timp. Cu toate acestea, nu sunt criterii suficiente pentru ca acestea să faciliteze învățarea. Indiferent de nota obținută la test, un aspect foarte important este oferirea de comentarii constructive, astfel încât elevului să i se ofere posibilitatea de a ști ce a greșit și cum ar putea să-și îmbunătățească performanța. Pentru scopul evaluării formative menționate anterior, un test doar la finalul unei unități de învățare este total inutil, pentru că este prea târziu pentru a îmbunătăți ceva.

Oferirea de feedback nu este suficientă pentru ca acesta să își îndeplinească scopul de a reduce decalajul dintre o stare actuală și una dezirabilă, ci este nevoie ca elevii să înțeleagă și să poată integra feedbackul primit în activitățile ulterioare. Sadler (2010) pune accentul pe necesitatea includerii în analiza feedbackului și a modului în care elevii îl înțeleg și îl utilizează activ în alte situații de învățare. Pentru ca acest lucru să se întâmple, este nevoie de perseverență în oferirea de feedback și în oferirea de sprijin pentru ca elevii să înțeleagă și să poată să integreze recomandările/sugestiile în activitățile ulterioare de învățare. Ca orice schimbare, necesită timp și efort, atât din partea elevilor, cât și din partea profesorilor, pentru că nu este un proces care se poate aplica imediat. Wiliam (2011, cit. în Havnes et al., 2012) consideră că o cultură a evaluării se dezvoltă în timp și presupune o implicare comună a managerilor, a profesorilor și a elevilor pentru a defini obiective, pentru a formula

seturi de criterii, pentru a oferi feedback unii altora și pentru a explora cum poate fi cel mai bine utilizat feedbackul pentru a îmbunătăți procesul de învățare atât pentru elevi, cât și pentru profesori. În completare, Ruiz-Primo (2011) consideră că un factor foarte important care influențează modul în care elevii înțeleg și utilizează feedbackul este dat de relația care se stabilește între profesor și elev. Astfel, Black și William (2010) consideră că trebuie să abordăm aceste aspecte în conexiune cu elemente mai complexe: calitatea interacțiunilor profesor-elev, stimularea și sprijinirea elevilor să își asume responsabilitatea asupra propriului proces de învățare și dezvoltarea obiceiurilor necesare pentru ca toți elevii să își dezvolte perspectiva de învățare pe tot parcursul vieții. ■

Reflecție și întrebări

- Care este scopul evaluării? Ce ne dorim de la un proces de evaluare? Răspundeți dumneavoastră la această întrebare, dar încercați să aveți și o discuție cu elevii despre viziunea lor în ceea ce privește evaluarea.
- Este evaluarea parte a învățării?
- Observați cum reacționează elevii dumneavoastră în diferite situații de evaluare (înainte, în timpul și la finalul evaluării).
- Oferiți feedback elevilor cu scopul de a-și îmbunătăți performanța? Știu elevii dumneavoastră să utilizeze și să integreze feedbackul pe care îl oferiți? Observați dacă elevii știu să își autoregleze procesul de învățare ca urmare a feedbackului primit.
- De cele mai multe ori oferim feedback doar la primele două niveluri (sarcină și proces) sau la cel de-al patrulea (laudă). Încercați să acordați feedback la toate cele patru niveluri menționate anterior. Este mai dificil pentru nivelul autoreglării? De ce?
- Modul în care se realizează evaluarea stimulează motivația și efortul pentru învățare?

Bibliografie

Black, P., & William, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappa, 92*(1), 81-90. doi: 10.1177/003172171009200119

Ciolan, L. M., & Nedelcu, A. (coord.). (2010). *Scoala asa cum este – cercetarea portretului elevului, al profesorului si a interactiunilor acestora*. București: Vandermonde.

Hattie, L. (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori.* București, România: Editura Trei.

Ion, G., & Stîngu, M. (2014, April). *Using Feedback through Blogs to Enhance Students' Self- Reflection and Learning. Let's build the future through learning innovation*. Lucrare prezentată la 10th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, București, România.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77,* 81–112.

Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative Assessment and Feedback: Making Learning Visible. *Studies in Educational Evaluation, 38*(1), 21-27.

Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation, 37,* 15-24.

Sadler, R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 35,* 535–550.

Managementul conflictelor în școală. Medierea de la egal la egal

de Mihaela Stîngu, Universitatea din București

Astăzi ne jucăm fotbal în curtea școlii. Unul dintre băieții de la cealaltă echipă a trișat și m-am enervat foarte tare și am început să ne certăm. Unul dintre ceilalți băieți a găsit un profesor și l-a chemat. Profu' ne-a dus într-o clasă liniștită și ne-a cerut să îi spunem fiecare ce s-a întâmplat.

De cele mai multe ori, aceste tipuri de conflicte sunt gestionate de către profesori. Aceștia sunt cei care, atunci când observă că apare un conflict între elevi, intervin în a-l rezolva, încercând să identifice motivele generatoare de tensiune. Ulterior, profesorii îi vor determina pe elevi să înțeleagă motivele pentru care au avut acel comportament și de ce nu ar trebui să-l repete. Mai există, bineînțeles, și varianta în care fără să încerce să înțeleagă ce și de ce s-a întâmplat, profesorul îi pedepsește pe cei care au intrat în conflict. Dar ce s-ar întâmpla/ce ați spune dacă astfel de situații ar fi gestionate chiar de elevi? Cum ar fi, dacă, atunci când apare un conflict sau o neînțelegere, elevii nu ar mai chema un profesor și ar reuși să își gestioneze singuri tensiunile sau apelând la colegii lor? În acest capitol, vom aduce în discuție diferite abordări ale prevenirii și medierii conflictelor în școală și modalitățile prin care elevii înșiși pot avea un rol central în acest sens.

Conflictele în școală

Conflictele apar în mod obișnuit în orice contexte, chiar și în cele mai omogene școli, clase sau grupuri, deoarece elevii se pot diferenția sub multe aspecte. Într-un raport al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) din 2017, se arată că elevii diferă într-o multitudine de moduri în ceea ce privește abilitățile, competențele, motivațiile și emoțiile lor; ei se deosebesc din punct de vedere lingvistic, cultural și social. Aceste diferențe influențează semnificativ învățarea și pot determina dezvoltarea de conflicte. Identificarea și evaluarea acestor diferențe este esențială pentru prevenirea și gestionarea conflictelor între elevi.

Winslade și Williams (2012) consideră că școlile nu trebuie să vizeze un mediu în care conflictul nu este niciodată manifestat, ci un mediu în care conflictul este gestionat eficient, astfel încât diferențele să fie respectate, valorile culturale concurente să fie valorizate, iar vocile atât ale elevilor, cât și ale profesorilor să fie auzite și luate în seamă. Totodată, școlile sunt, totuși, și locuri unde elevii ar trebui să învețe cum să se înțeleagă cu ceilalți, cum să-și gestioneze emoțiile, dorințele și preferințele personale și cum să abordeze diferențele într-un mod incluziv. Copiii nu știu automat cum să relaționeze în astfel de situații sau contexte sociale, ci trebuie să își dezvolte competențele necesare.

Smith (2003) a identificat o serie de inițiative care, deși nu se raportează în mod particular la conflicte, se raportează la o serie de factori care pot facilita prevenirea și gestionarea conflictelor:

- promovarea unui bun climat școlar;
- asigurarea de sisteme de sprijin de la egal la egal („peer-support”);
- încurajarea unui sentiment de responsabilitate a elevilor;
- formarea cadrelor didactice pentru gestionarea conflictelor.

Ce este medierea de la egal la egal?

Violența în școli reprezintă o problemă socială majoră, recunoscută la nivelul Uniunii Europene. Din 1998, Comisia Europeană a susținut o serie de inițiative menite să reducă violența în școli, solicitând țărilor membre UE să prezinte situația de facto și măsurile instituite. Conform raportului, majoritatea țărilor dețin reglementări legale, strategii și programe standardizate în vederea asigurării unui climat bun în școli și a responsabilizării elevilor (Ananiadou & Smith, 2002, apud Smith, 2003), Însă, pe de-o parte, ele s-au dovedit ineficiente în lipsa coroborării cu măsuri la nivel local, iar pe de altă parte, au fost realizate fără o documentare empirică prin care să le fie susținută eficiența (Smith, 2003). Cu toate acestea, la nivel european, există o serie de exemple de bune practici în ceea ce privește existența unor programe de prevenire și de gestionare a situațiilor conflictuale în școli și în vederea asigurării unui climat bun și al responsabilizării elevilor.

În Danemarca, un exemplu în acest sens este Ziua Parlamentului, în care elevii pot discuta și vota cu privire la preocupările legate de școală, ceea ce este de îmbunătățit și cum. Astfel de activități pot încuraja un sentiment general de apartenență la grup prin participare și exercitarea drepturilor cetățenești. În acest fel, se oferă câteva sugestii practice cu privire la abordarea problemelor violenței școlare. Zile ale Parlamentului se desfășoară, de asemenea, în Franța și în Suedia. Alte exemple de programe la nivel european sunt: Olweus Bullying Prevention Program, Metoda Sabona, Shared Concern Method (Metoda interesului comun), Metoda Farsta. Una

dintre limitele recunoscute de aceste programe este utilizarea unui mediator adult care ajută la prevenirea sau la soluționarea conflictelor între elevi, ceea ce evidențiază necesitatea unor abordări de mediere între egali care pot avea un impact mai mare la nivelul elevilor, decât medierile realizate de adulți (mediatori școlari, profesori, consilieri, părinți).

În privința conflictelor care apar între copii, o soluție foarte utilizată în țările nordice este medierea de la egal la egal. Medierea de la egal la egal este un proces în care copiii și adolescenții implicați într-un conflict solicită din propria inițiativă ajutor pentru remedierea situației, din partea unui alt copil/adolescent din grupul de referință (de exemplu: coleg de clasă), cu rol de mediator. Pe baza unor reguli cunoscute și agreate de către părți, acesta le facilitează, de exemplu, părților, identificarea cauzei conflictului, permițându-i fiecăruia să-și expună punctul de vedere, să fie ascultat de către celălalt și să-și exprime preferința în ceea ce privește soluția problemei. Mediatorul nu oferă sfaturi și nici soluții, responsabilitatea și controlul situației revenindu-le celor implicați în conflict. În mod uzual, copiilor și adolescenților li se prezintă programul (conceptul și câteva strategii de rezolvare a conflictelor), invitându-i pe cei interesați să urmeze cursuri pentru a putea deveni mediatori. Medierea de la egal la egal pornește de la premisa că elevii sunt capabili să-și rezolve singuri conflictele în urma unei instruiri adecvate și a unei supervizări continue din partea unor adulți.

Medierea de la egal la egal a fost implementată de către țări din Europa, pornind de la modelul inițiat în SUA, care a fost adaptat pentru a ține cont de particularitățile naționale (Tyrell, 2002). Spre exemplu, în Marea Britanie, medierea de la egal la egal a fost introdusă din anul 1992, fiind finanțată din fonduri europene, naționale sau din bugete locale. Și în România există inițiative și proiecte care au vizat dezvoltarea de programe de mediere de la egal la egal. Un exemplu în acest sens este proiectul CLIMAT – Managementul conflictelor în școală (*http://climat.fpse.unibuc.ro/home*) care a avut ca scop crearea unei strategii de reducere a nivelului de conflictualitate și violență în școlile românești prin promovarea unui sistem de peer-mediation la nivel național.

Medierea de la egal la egal reprezintă o componentă a programelor de peer - support (sprijin de la egal la egal) alături de următoarele aspecte (The Mental Health Foundation, 2002):

- mentorat de la egal la egal („peer mentoring"), în care elevii mentori devin modele pozitive pentru colegii lor;
- ascultarea reciprocă de la egal la egal („peer listening"), ce oferă copiilor posibilitatea de a vorbi cu un coleg al lor despre problemele care-i frământă;
- tutorat de la egal la egal („peer tutoring"), în care tutorii oferă sprijin colegilor în legătură cu diverse probleme academice cu care aceștia se confruntă (cititul, scrisul, matematica etc.);
- educația de la egal la egal („peer education"), prin care elevii sunt formați într-un anumit domeniu (droguri, bullying etc.) și sunt, apoi, cei care livrează aceste cursuri colegilor de școală.

Beneficiile programelor de mediere de la egal la egal

Studiile au evidențiat eficiența și utilitatea programelor de mediere de la egal la egal atât în rândul copiilor, cât și la nivel instituțional prin:

- îmbunătățirea stimei de sine a elevilor (European Platform for Conflict Prevention and Transformation, 2000; Lawrence, 2000, apud Baginsky, 2004);
- îmbunătățirea relațiilor dintre elevi (Lawrence, 2000; Tyrell, 2002, apud Baginsky, 2004);
- crearea unui sentiment de responsabilitate în cadrul grupului de elevi (European Platform for Conflict Prevention and Transformation, 2000; Bitel and Rolls, 2000, apud Baginsky, 2004);
- reducerea conflictelor în școli (Stacey, 1996; Lawrence, 2000; European Platform, 2000; Tyrrell, 2002, apud Baginsky, 2004);
- dezvoltarea abilităților necesare vieții adulte (European Platform for Conflict Prevention and Transformation, 2000; Bitel and Rolls, 2000, apud Baginsky, 2004);
- crearea unui mediu în care elevii să se simtă în siguranță (European Platform

for Conflict Prevention and Transformation, 2000; Lawrence, 2000; Tyrrell, 2002, apud Baginsky, 2004);
- dezvoltarea autoreglării și autodisciplinei (Johnson & Johnson 1997; Turnuklu et al., 2010);
- creșterea capacității de a transfera abilitățile de mediere la o varietate de contexte, precum familie, comunitate (IREX, 2013).

Din această perspectivă, programul de mediere de la egal la egal constituie premisa depășirii prin negociere a conflictelor, oferind un model de management al conflictului și de tehnici speciale de peer-mediation a situațiilor conflictuale, evitând, în acest fel, degenerarea tensiunilor în cazuri de violență în școală. Introducerea programelor de mediere de la egal la egal în școli se bazează pe un model educațional care încurajează și dezvoltă competențele persoanelor implicate să prevină, să soluționeze și să transforme conflictele violente și nonviolente, dezvoltând valori, atitudini, aptitudini și cunoștințe pentru a identifica opțiuni alternative de acțiune.

Dezvoltarea unui program de mediere de la egal la egal presupune stabilirea unui set de reguli ce îi determină pe elevi să evalueze diferite perspective, să se influențeze reciproc, să se asculte, să găsească soluții care includ diferite perspective și nu să impună o soluție singulară.

Dezvoltarea unui program de mediere de la egal la egal

Pentru dezvoltarea unui program de mediere de la egal la egal este nevoie de un set de trei premise esențiale pentru ca acesta să aibă succes:

- implicarea activă a elevilor în planificarea și implementarea programului;
- stabilirea unui adult sau a unui grup de adulți (profesori, consilieri, directori) care să gestioneze programul și să ofere sprijin elevilor;
- existența unui suport administrativ prin oferirea unui spațiu neutru în care să aibă loc ședințele de mediere.

În afară de aceste premise, ceea ce poate ajuta la dezvoltarea unui program de mediere de la egal la egal poate fi crearea unei filosofii și pedagogii școlare care încurajează elevii să-și asume responsabilitatea pentru propria lor educație și muncă în cooperare cu alți colegi ai lor.

Cohen (2011) consideră că sunt necesare patru etape pentru implementarea unui program de mediere:

1. generarea suportului inițial – în această primă etapă, inițiatorii programului organizează întâlniri, desfășoară ateliere de informare, oferă prezentări pentru a obține sprijinul directorilor, profesorilor și al elevilor; ulterior deciziei de a pune în aplicare un program de mediere de la egal la egal, sarcina cea mai importantă este identificarea unui coordonator;
2. planificarea și dezvoltarea programului – se formulează politicile programului și strategiile de implementare prin analizarea aspectelor ce țin de finanțarea programului de mediere, de persoanele implicate (elevi mediatori, profesori formatori), de tipurile de conflicte ce vor fi mediate de la egal la egal și de modalitatea de desfășurare a ședințelor de mediere.
3. formarea mediatorilor;
4. desfășurarea și coordonarea ședințelor de mediere.

În ghidul realizat de Mental Health Foundation (2002), un accent deosebit este pus pe cea de-a treia etapă, aceea a formării mediatorilor. Astfel, pentru planificarea unui program de formare a mediatorilor este necesar să se ia în considerare o serie de aspecte: definirea obiectivelor cursului de formare, identificarea formatorilor, identificarea temelor programului de formare, numărul optim de elevi ce vor fi formați, durata cursului de formare, când și unde se va desfășura, cum vor fi evaluați elevii și cum va fi evaluat cursul de formare. Conținutul programului de formare va trebui să fie determinat de scopul și de obiectivele programului de mediere care se va implementa. Cu toate acestea, esențială pentru curs este formarea competențelor de consiliere a mediatorilor și a coordonatorilor programului, necesare pentru a-și desfășura activitatea și pentru a oferi sprijin elevilor care vin la ședințele de mediere.

În majoritatea programelor de formare, principalele teme abordate se raportează la:

- definirea conflictului;
- definirea medierii de la egal la egal;
- metode și tehnici de comunicare eficientă;
- gestionarea emoțiilor și tehnici de mediere.

Deoarece abordarea temelor legate de conflicte poate provoca emoții puternice, formatorii ar trebui să fie pregătiți să ofere participanților sprijin emoțional în gestionarea acestor situații. ■

Reflecție și întrebări

- În școala dumneavoastră, care sunt conflictele cel mai des întâlnite?
- Care sunt modalitățile prin care se rezolvă aceste conflicte?
- Există în școala dumneavoastră acțiuni/activități care să prevină dezvoltarea unor conflicte?
- Cum reacționați atunci când observați un conflict între elevi? Care este stilul dumneavoastră personal de a răspunde la conflict? Cum ați învățat să răspundeți în felul acesta?
- Își asumă elevii responsabilitatea pentru comportamentele lor?
- Elevii au inițiative, negociază și iau decizii?
- Cum reacționează elevii atunci când observă un conflict între colegi?

Bibliografie

Baginsky, M. (2004). Peer Support: Expectations and Realities. *Peer Support: Expectations and Realities, 22*(1), 3-9.

Cohen, R. (2011). *Quick Guide to Implementing a Peer Mediation Program*. Accesat la adresa http://www.schoolmediation.com/pdf/Quick-Guide-to-Implementinga-Peer-Mediation-Program.pdf

European Platform for Conflict Prevention and Transformation. (2000). *Annual Report*. Accesat la adresa https://www.gppac.net/ documents/130492842/130503342/Annual+report+2000/3b127a3c-234b-4093-a9b4-5b2497083e9f;version=1.1

IREX and the Foundation for Tolerance International. (2013). *Peer Mediation Toolkit*. Accesat la adresa https://www.irex.org/sites/default/files/node/resource/conflict-resolution-and-peer-mediation-toolkit.pdf

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. *Journal of Social Psychology, 137*(1), 11-22.

OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.

Smith, P. (2003). *Violence in schools: A European perspective*. United Kingdom: Goldsmiths College, University of London. Accesat la adresa http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34739292.pdf

The Mental Health Foundation. (2002). *Peer support manual. A guide to setting up a peer listening project in education settings*. Accesat la adresa https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/ files/peer-support-combined.pdf

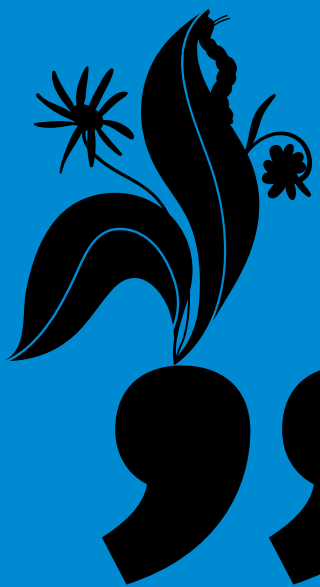
Türnüklü, A Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2010). Effects of conflict resolution and peer mediation training in a Turkish high school. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 201*, 69-80.

Tyrell, J. (2002). *Peer Mediation: A Process for Primary Schools*. London: Souvenir Press Ltd.

Winslade, J., & Wiliams, M. (2012). *Understanding Conflict in Schools. In: Safe and Peaceful Schools: Addressing Conflict and Eliminating Violence*. Thousand Oaks: Corvin.

Educația outdoor – procese și activități de învățare și participare

de Karen Møller-Jensen, VIA University College, Danemarca



În curând vom face o grădină de flori și de legume. Asta mă bucură foarte tare!

Ce este educația în aer liber?

Grădina din curtea școlii

Într-o grădină de legume, profesorul generează o atmosferă de apropiere între elevi și creează posibilități experiențiale ca baze ale învățării. Un bun profesor valorifică spațiile unde copiii pot avea experiențe senzoriale bogate și pot realiza mici experimente. Un astfel de profesor îi invită să atingă fără mănuși pământul sau chiar un viermișor, să simtă o frunză sau să își prepare cartofii cultivați chiar de ei, de către copii. Un profesor, care este interesat de grădinărit, utilizează un limbaj precis referitor la obiecte și la fenomene și îi ghidează pe copii cu pricepere, selectând locuri și activități care se pot desfășura în afara clasei. Procesul învățării în grădină sau în afara clasei oferă oportunități speciale și provocări, contribuie la dezvoltarea și la starea de bine a copiilor. În plus, profesorul are ocazia să dezvolte cunoștințe specifice și să creeze un cadru de reflecție concret, generat de specificul educației în aer liber.

Definițiile utilizate pentru educația în aer liber sunt centrate în jurul ideii de învățare în afara clasei și includ diverse medii care pot ghida și îmbogăți procesul de învățare. Sintetic, în Danemarca definim **educația în aer liber (outdoor)** ca o abordare educațională în care predarea se petrece în mod constant în afara clădirii școlii. De exemplu, grădina prezentată în scurtul paragraf introductiv favorizează experiențe de învățare pe mai multe paliere: știință, cultură și competențe sociale.

De ce să organizăm situații de învățare în aer liber?

În comparație cu sala de clasă, spațiul exterior este un cadru stimulativ, în care copiii își pot dezvolta o multitudine de abilități. O simplă plimbare prin parc nu este suficientă din punctul de vedere al procesului de învățare. Copiii trebuie să cerceteze și să experimenteze în cadrul unui proces de învățare care nu este dictat, ci facilitat de către profesor. De aceea, acesta va trebui să planifice activitatea și să utilizeze dialogul pentru a le stimula copiilor curiozitatea.

Principiile educației în aer liber

Pentru că în spatele unei activități didactice există mereu o intenție pedagogică (vezi capitolul *Ne întâlnim cu copiii la jumătate de drum?*), cadrul didactic trebuie să reflecteze la practica sa profesională, astfel încât să își poată justifica deciziile pedagogice. În educația realizată în aer liber, mai multe obiective și intenții pot coexista în cadrul unei lecții.

De exemplu, pentru aria curriculară *Științe*, procesul învățării poate utiliza ca resurse viețuitoarele pe care le regăsim în mediul exterior (plante, insecte, animale), evidențiind funcțiile pe care acestea le îndeplinesc în mediul natural în raport cu fenomenele naturale sau elementele naturale, precum pământul, vântul, focul, puterea calorică a lemnului, ploaia, razele soarelui, temperatura, provocările și durabilitatea mediului, ciclurile ecologice etc.

Pentru domeniul *Științe sociale*, procesul pedagogic se poate focaliza pe o experiență de învățare prin care copiii să cunoască lumea, senzorial. Astfel, educația în aer liber urmărește atât cunoașterea lumii reale, cât și experiențele senzoriale ale copiilor. De aceea, faptul că procesul de învățare are loc în exterior reprezintă un puternic factor motivațional. Profesorul alege o temă legată de viața cotidiană și de cunoștințele și de experiențele practice ale copiilor în raport cu o plantă, de exemplu, cartofii care pot fi preparați în mod tradițional. Procesul de învățare este continuu, într-un cadru participativ pentru copii și cu accent pe conștientizarea capacităților pe care le au. Copiii sunt considerați parteneri egali în interacțiune și în comunicarea experiențelor trăite împreună cu profesorul, ceea ce îi permite acestuia utilizarea ideilor și a experiențelor copiilor. Învățarea prin experiențe senzoriale poate avea loc în diverse tipuri de medii exterioare atunci când sunt învățați deprinderi practice. Complementar, comunicarea cu profesorul și înțelegerea proceselor cognitive sunt foarte importante.

Autori precum Dewey, Klafki și Vîgoțky au contribuit la înțelegerea educației outdoor din perspectiva relației dintre: învățare, societate, interacțiunea dintre participanți

și mediu. Klafki sugerează că este important ca profesorul să fie cel care dezvoltă interacțiunile formative ale copiilor. Scopul acestuia, spune Klafki, poate fi acela de a dezvolta capacitatea copilului de a analiza istoria, cultura și realitatea socială. Educația în aer liber se petrece în prezent și pentru viitor, iar Klafki subliniază că spațiul exterior conturează o realitate care are mult sens pentru copii.

Procesele de învățare în aer liber sugerate de Klafki pot lua, de exemplu, forma unei culturi de legume pentru gătit sau a sortării deșeurilor grădiniței sau școlii, în paralel cu dezvoltarea unui dialog legat de modul în care deșeurile se descompun. Subiectele despre mediu sunt exemple de teme importante pentru oameni, iar obiceiurile de protecție a mediului se pot forma încă din copilărie.

Comunicarea este omniprezentă și fundamentează intențiile și argumentele profesorului și ale copiilor, fiind fundamentală pentru asigurarea în mod democratic a locului în societate pentru toți copiii și pentru dezvoltarea relațiilor sociale. În calitate de profesioniști, trebuie să ne repetăm continuu, până la interiorizare: *Am nevoie și doresc să ascult copilul și să aflu perspectiva sa asupra acestei chestiuni.* Experiența ne arată că educația outdoor are adeseori un efect special și pozitiv asupra comunicării, comportamentului și abilităților sociale, atunci când profesorul construiește învățarea împreună cu școlarii (Rickinson, Dillon & et.al., 2004).

Valorificate pedagogic, grădinăritul și gătitul motivează copiii, pentru că au o dimensiune culturală și pornesc de la ideea de hrană. În plus, grădinile influențează experiențele copiilor ca parte din comunitate. Profesorul trebuie să se asigure că și copiii cu nevoi speciale sunt incluși în grup și sunt capabili să lucreze în grădină. Prin urmare, participarea democratică este unul dintre principiile cheie ale cadrului educațional creat de profesori în grădinile școlilor.

Cum să organizăm activități în aer liber?

Profesorul este persoana cheie care creează și conduce procesele de învățare în mediul exterior, având în vedere:

- participarea fizică și mentală;
- concentrarea, dezvoltarea unei înțelegeri comune asupra principiilor și a unui limbaj comun în cadrul echipei;
- comunicarea prin dialog cu partenerii în vederea susținerii proceselor cognitive ale copiilor și exersarea cunoașterii mediului, pe baza unor structuri comune;
- implementarea proceselor într-un mod de gândire axată pe interacțiunea socială egală, între profesor și copii;
- planificarea și implementarea proceselor de învățare în interacțiune cu copiii și analiza condițiilor de învățare ale copiilor și ale altor aspecte dintr-o perspectivă integratoare;
- alegerea unor obiecte sau teme pe care copiii le cunosc din viața cotidiană;
- analizarea echilibrului dintre resursele, dezvoltarea specifică vârstelor și abilitățile copiilor;
- căutarea posibilităților de planificare și construire a unor situații versatile de învățare în mediul exterior: limbă, cultură, istorie, cunoștințe despre mâncare, matematică, biologie, tehnologie, design, natură;
- pregătirea copiilor prin activități de interior, astfel încât ei să știe ce se va petrece afară, activitățile fiind predictibile, iar elevii să știe cum vor proceda;
- asigurarea coerenței dintre activitățile de interior și cele din exterior;
- dezvoltarea dialogului în spațiile exterioare, asigurarea unui mediu în care copiii să experimenteze și să urmărească procesele cognitive (de exemplu, creați modele sau alte forme de comunicare în interior);
- susținerea perspectivelor copiilor, a ideilor și a nevoilor lor în grădina pedagogică;
- facilitarea cercetării active pentru copii și descrierea, în limbajul lor, a grădinii;
- alegerea unor activități cu dimensiuni sociale și care implică multe procese;
- crearea rutinelor și a ritualurilor cu semnificație pentru copii ca modalitate de a controla clasa în mediul exterior;
- colaborarea și generarea bucuriei de a lucra împreună, ca și a semnificației experiențelor trăite și exprimate de copii, profesorul motivându-i și invitându-i la participare activă.

Exemplul unei activități în aer liber

Copiii au fost organizați încă din clasă în grupuri sau perechi de către profesor pentru a desfășura o activitate de plantare a unor legume. Fiecare copil și-a marcat un cartof cu numele și data. Copiii au urmărit zilnic încolțirea legumei în clasă. Când mlădițele au atins 5–10 cm, cartofii au fost plantați în vase mari sau direct în pământ, în grădină. Ulterior, copiii au urmărit creșterea cartofilor în grădină, i-au udat, au adăugat îngrășământ, pământ și au plivit. Pe parcursul acestor activități, copiii au urmărit dezvoltarea cartofilor, iar la invitația profesorului au discutat despre procesul creșterii.

Aceste procese au oferit experiența concretă, vizibilă pe măsură ce au apărut frunzele și au fost însoțite de înțelegere, dorință, entuziasm și mândrie. Copiii și profesorul au efectuat experimente legate de creșterea cartofilor: în diferite stadii de germinare, prin controlul luminii, într-o cutie de carton. Au organizat chiar o competiție între copii – în ce cutie au încolțit cartofii mai repede, mai mult și de ce.

Copiii au calculat perioada de cules, iar profesorul a calculat numărul kilogramelor de cartofi care puteau fi produse de un singur cartof în timpul verii. Diferitele soiuri de cartofi au fost, de asemenea, studiate, ca și înrudirea acestora cu alte plante cunoscute, de exemplu, roșiile. Copiii și profesorul au pregătit supă și cartofi prăjiți din propria cultură, iar cartofii au fost un material didactic de succes, pentru că fiecare putea relaționa cu această componentă a vieții cotidiene.

După sesiunea de educație în grădină, copiii au mers în clasă, au scris poezii și au desenat experiențele din grădină. Profesorul a susținut perspectiva copiilor citind povești despre minunatul cartof și alte plante sau animale care trăiesc în grădină. Conexiunea dintre activitățile de interior și cele de exterior a existat permanent, prin planificarea inițială și procesarea ulterioară care a avut loc în sala de clasă.

Profesorul folosește un model analitic de planificare centrat pe învățarea activă senzorială a copilului, emoțiile și intelectul său. Astfel, integrează elemente care creează un proces de învățare în care copilul are posibilitatea de a observa, de a reflecta și de a analiza, precum și de a atinge noi niveluri de înțelegere și de acțiune. Cel mai important aspect rămâne acela al susținerii de către profesor a ideilor și a nevoilor copiilor. Profesorul trebuie să participe atât fizic, cât și mental la activități, facilitând activitatea de cercetare a copiilor și de exprimare a propriilor trăiri față de grădină. Profesorul urmează inițiativele copiilor și le direcționează cu entuziasm.

Proiectarea predării în aer liber

În vederea planificării și a aplicării proceselor de învățare în interacțiune cu copiii, profesorul utilizează elemente bazate pe analiza situației și pe considerarea potențialului și a condițiilor de învățare a copiilor, a elementelor de context, a scopurilor și a obiectivelor, a conținuturilor, proceselor de învățare și de evaluare.

Elementele de context pot fi foarte diferite pentru procesele de exterior, comparativ cu cele care se desfășoară în sala de clasă. Este nevoie de timp pentru managementul clasei și pentru construirea rutinelor cu semnificație pentru copii. Astfel de rutine în spațiul exterior pot fi un foc de tabără sau notarea datelor legate de starea vremii.

Elemente pe care profesorul să le ia în considerare pentru planificarea unei lecții în aer liber

Precondițiile de învățare și potențialul copiilor: vârste, resurse, nivel cognitiv, limbaj, abilități sociale, cunoștințe despre grădinărit sau agricultură și context cultural și social.

Există tradiții specifice privind grădinăritul și agricultura? Există obiceiuri specifice privind învățarea în aer liber?

Are profesorul experiență în grădinărit? Ce experiență și ce sentimente are față de învățarea în aer liber?

Elemente pe care profesorul să le ia în considerare pentru planificarea unei lecții în aer liber

Aspecte legate de context: spațiul fizic ca actor al procesului de învățare, resurse, ce echipamente și materiale sunt necesare. Au fost luate în considerare regulile și restricțiile privind activitățile în aer liber?

Se au în vedere condițiile din grădină, zona înconjurătoare: mijloace de transport, alimentarea cu apă, timpul liber, condițiile de lumină (soare/umbră), temperatura, condițiile solului?

Echipamentele sunt dimensionate corect din punct de vedere ergonomic pentru copii?

Ce fel de grădină va fi realizată? Ce plante veți utiliza? (alegeți plante care sunt rezistente, sunt cunoscute de copii și care cresc ușor, pentru a vă asigura succesul)

Scopuri/obiective: sunt definite de cultură și de societate, dar și de cadrul didactic.

Fiecare cultură și societate are obiective specifice și diferite pentru copiii de diferite vârste.

Exemplu: Ce cunoștințe despre natură și plante ar trebui să aibă copiii care trăiesc în oraș?

În grădină pot exista și animale, ele pot constitui un element de învățare.

Conținuturi: ce conținuturi sunt relevante și necesare?

Acestea sunt detaliate, adeseori, în programele școlare. Ce trebuie să învețe copiii? Științe, mecanisme de cooperare, limbaj sau artă?

Elemente pe care profesorul să le ia în considerare pentru planificarea unei lecții în aer liber

Procese de învățare: Ce **principii** stau la bază, prin ce **acțiuni** și cu ce **metode** sunt implementate procesele de învățare?

Profesorul alege principiile sau o combinație a acestora și este capabil de a le prezenta și partenerilor (colegi, părinți).

Poate fi vorba despre știință, implementată prin interacțiune cu copiii, iar profesorul trebuie să fie activ alături de copii în grădină, într-o atmosferă de apropiere.

Evaluarea: profesorul trebuie să considere și să decidă cum evaluează și reflectează asupra proceselor de învățare. Evaluarea poate fi formală sau informală. Astfel, profesorul poate discuta informal cu copiii despre experiențele lor și să le pună întrebări despre învățare, experiențe și sentimente. De asemenea, profesorul poate utiliza metode de evaluare formală. Este important să ia în considerare scopul evaluării (vezi capitolul *Evaluarea formativă și feedback*).

Perspective în organizarea activităților în aer liber

Schimbările și noile metode educaționale întâmpină adesea obstacole. Printre cele mai importante, menționăm: teama și preocuparea față de sănătatea și siguranța copiilor, lipsa de încredere a profesorilor în educația în aer liber, cerințele din programa școlii sau universității, lipsa de timp, resurse și suport, schimbările mai ample necesare în interiorul și în afara sectorului educațional.

Pentru depășirea barierelor, este nevoie de resurse și de experiență. Adeseori, sunt invocate programele școlare și cele de politici educaționale din cadrul și din afara sistemului educațional. Dezvoltarea educației necesită timp, acomodarea cu ideile, punerea în practică și construirea de rutine zilnice sunt dificile și solicită o nouă manieră de lucru cu elevii. Profesorul colaborează cu ceilalți colegi ai săi, în echipă, fiind important ca toți să fie motivați pentru derularea activităților outdoor. Directorul grădiniței sau al școlii, părinții și bunicii pot fi, de asemenea, resurse valoroase. În timp, aceștia

vor constata că prin activități în aer liber, starea de bine va fi intensificată, atât la nivelul copiilor, cât și al adulților.

La alt nivel, autoritățile locale din orașe sau din comune controlează mediul din punctul de vedere al siguranței, astfel încât să fie diminuate riscurile de accidente. Din punct de vedere științific, a fi în aer liber este sănătos, iar diferențele de percepție țin de obișnuința culturală pe care profesorul trebuie să o ia în considerare. De exemplu, copiii pot fi în aer liber, deși plouă sau este frig, dacă au haine potrivite și stau un interval de timp adecvat. ■

Reflecție și întrebări

- De ce este considerat grădinăritul un cadru adecvat pentru educația copiilor?
- Cum poate un profesor, în opinia dumneavoastră, să pună în practică cunoștințele despre dezvoltarea limbajului copiilor, natură, abilități sociale, prin educație în aer liber?
- Care este experiența dumneavoastră cu grădinăritul? Ce idei aveți alături de colegii dumneavoastră pentru a pune în practică o activitate în grădina școlii?

Bibliografie

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London. Accesat la adresa https://www.field-studies council.org/media/268859/2004_a_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf

Sandseter, E. B. (2017). *Blog articles: Risky play, well-being and outdoor education in early childhood*. Accesat la adresa: https://ellenbeatehansensandseter.com/publikasjoner-publications/

Bohman, J., & Rehg, W. (2017). Jürgen Habermas. In N.E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Metaphysics Research Lab, Stanford University*. Accesat la adresa https:// plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/habermas/

Potatoes USA. (2017). *Origins of the Potato*. Accesat la adresa https://www.potatogoodness.com/potato-fun-facts-history/