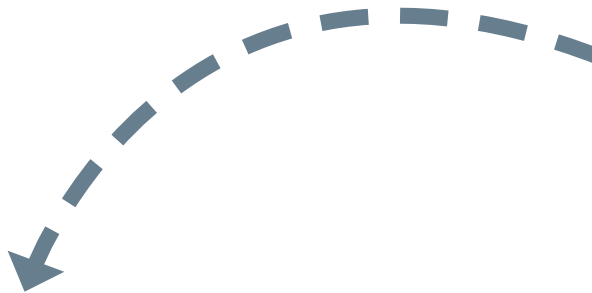




MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

Dezvoltare profesională
prin vizite la clasă

Predarea și învățarea de calitate



Materiale resursă pentru profesori colegi, specialiști
OLSDI, directori de școală și formatori pentru toate
disciplinele.

Rolf Gollob & Wiltrud Weidinger

Dezvoltare profesională
prin vizite la clasă

Predarea și învățarea de calitate

Materiale resursă pentru profesori colegi, specialiști
OLSDI, directori de școală și formatori pentru toate
disciplinele.

Publicația a fost elaborată în cadrul proiectului pilot REFLECT și în cooperare cu Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova. Proiectul este finanțat de Guvernul Elveției în cadrul Programului „Moldova: Promovarea implicării civice active”.

Această publicație a fost elaborată ca parte a proiectelor elvețiene ale Departamentului pentru Proiecte Internaționale în Educație al Universității Pedagogice din Zurich, care a coordonat producția, proiectarea și editarea tuturor materialelor.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development and Cooperation SDC
Agenția Elvețiană pentru Dezvoltare și Cooperare
Швейцарское управление по развитию и сотрудничеству



ZURICH UNIVERSITY
OF TEACHER
EDUCATION

Autori

Rolf Gollub
Wiltrud Weidinger

Traducere limba română

Tania Mihu

Redactor

Marin Dolință

Design grafic

Barbara Müller

Publicat în 2022

Universitatea Pedagogică din Zurich (Zurich University of Teacher Education);
Proiecte Internaționale în Educație International Projects in Education (IPE)

phzh.ch/ipe
ipe-textbooks.phzh.ch

© Toate drepturile rezervate. Nici o parte a acestei publicații nu poate fi tradusă, reprodusă sau transmisă sub nici o formă sau prin orice mijloace, electronice sau mecanice, inclusiv fotocopiere, înregistrare sau orice sistem de stocare sau extragere a informațiilor, fără permisiunea prealabilă în scris a Agenției Elvețiene pentru Dezvoltare și Cooperare (SDC), care este unicul proprietar al publicației. Aceasta se aplică la nivel mondial.

„Încercați lucruri noi. Nu vă temeți. Ieșiți din zonele de confort și luați-vă zborul, bine?”

Michelle Obama

„Nu pot fi profesor fără să mă dezvălui așa cum sunt.”

Paulo Freire

Un element important al proiectului REFLECT a fost faza de pilotare a materialelor în Republica Moldova și cooperarea strânsă cu profesorii, managerii școlari, formatorii regionali și specialiștii OLSDI din cadrul Departamentelor Raionale de Educație și trei școli pilot participante: Costești (Nord), Grozești (Centru) și Olănești (Sud). Aceștia nu numai că au contribuit la elaborarea unor materiale de învățare inovatoare, dar au fost, de asemenea, parte a unui proces democratic și participativ de dezvoltare a școlii. Le adresăm tuturor mulțumirile noastre sincere.

Ostafi Tatiana, Răzvanț Cristina, Ostafii Silvia, Zaim Constanța, Văcaru Vitalie, Colțun Stela, Ciolpan Claudia, Sotnic Maria, Gariuc Corina, Iurco Tatiana, Ceban Irina, Jalba Nina, Dragan Irina, Popesco Elena, Crîșmaru Silvia, Mocanu Liliana, Iachimciuc Lilia, Jigaran Violeta, Plataș Galina, Bildina Daniela, Darea Rodica, Croitoru Ellena, Fidorișin Aliona, Moroz Rita, Arpentî Angela, Darii Elena, Văcaru Maria, Boșcanean Ala, Bantoș Oleg, Golovega Ina, Cojocarî Inga, Sturzinschi Ecaterina, Isaicul Svetlana, Cračan Mariana, Olaru Svetlana, Domenico Maria, Obadă Maria, Vlas Aurica, Ciolac Maria, Cornițel Elena, Fală Tatiana, Ștefan Natalia, Pîntea Lilia, Crețu Diana.

Cuprins

Introducere	8
1. Ce înseamnă o predare bună/de calitate?	10
1.1 Activarea propriilor opinii despre predare și învățare	12
1.2 Caracteristicile unei bune predări – perspective fundamentale	13
1.3 Aplicarea în organizarea predării și învățării	20
1.4 Exerciții practice	32
2. Concepte de predare și învățare	35
2.1 Abordări didactice	35
2.2 Taxonomia Bloom, ca instrument de bază pentru învățarea activă	36
2.3 Patru abordări-cheie care trebuie luate în considerare	37
a) Abordarea-cheie 1: Învățarea bazată pe sarcini (ÎBS) – cum să sprijini învățarea prin stabilirea sarcinilor	37
b) Abordarea-cheie 2: Învățarea prin cooperare	38
c) Abordarea-cheie 3: Conducerea discuțiilor în plen	41
d) Aprobarea-cheie 4: Regândirea disciplinei din punct de vedere participativ	43
3. Conceptul de formare continuă în școală ca parte a dezvoltării școlii (FCS)	45
4. Bibliografie	55

Introducere

Manualul „Predarea și învățarea de calitate” (***Materiale resursă pentru profesori colegi, specialiști OLSDI (Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului), directori de școală și formatori***) oferă o imagine asupra aspectelor importante ale predării și învățării de calitate. Acesta servește ca bază pentru educatori, lectori, profesori și specialiști OLSDI, oferind sugestii pentru observarea lecțiilor, precum și criterii pentru susținerea unor lecții de calitate. În afară de viziuni generale, manualul include informații de bază și recomandări pentru aplicare în configurarea procesului de predare și învățare din secolul 21.

Suplimentar, profesorii colegi, directorii de școală, specialiștii OLSDI și formatorii sunt sprijiniți în observarea lecțiilor și oferirea unui feedback de calitate, de ghidul practic „Manual de observare a lecțiilor”.

De ce vizite la clasă, de ce observarea lecțiilor și feedback? Așa cum știm toți, societatea noastră suferă o schimbare radicală. Lumea în care copiii noștri se mișcă nu mai este comparabilă cu lumea în care au trăit adulții de astăzi. Alături de lumea reală a apărut o lume virtuală care ne transformă radical viața. Ce înseamnă aceste schimbări pentru școlile noastre, pentru profesori, dar și pentru familii și părinți? Corespunde predarea cu principiile învățării moderne definite de noile rezultate din cercetarea creierului și din cercetările psihologice?

În ultimii 20 de ani, învățarea a devenit subiectul unei cercetări neurobiologice intensive. Motivația și recunoașterea sunt în centrul proceselor de învățare eficientă. În acest sens, neurobiologii cer ca învățarea în școli să fie urgent regândită, astfel încât motivația și sprijinul individual să fie principiul predării.

În școli, principiul sprijinului trebuie tratat cu seriozitate. Este nevoie de lecții diferențiate, lecții modulare de sprijin și suport de învățare ghidat de diagnostic. Acest fapt necesită condiții de muncă diferite, în special mai mult timp și mai multe resurse. De asemenea, avem nevoie de un mod diferit de a face față greșelilor. Acestea nu trebuie să conducă la retrogradare și sancțiuni, cum ar fi repetarea unei clase, ci sunt un motiv pentru aplicarea unor măsuri de sprijin.

Metodele de predare deschise trebuie să câștige mai multă importanță în toate clasele și tipurile de școli. În acest scop, programele trebuie reduse drastic și înlocuite cu programe-cadru. Zile și săptămâni dedicate proiectelor trebuie să fie programate ferm pe parcursul anului; intervale de timp pentru predarea în calupuri, precum și subiecte și activități inter-clase trebuie luate în considerare. Curricula disciplinei „Dezvoltare personală” (DP) merge exact în această direcție: sarcini interesante pentru elevi, configurarea predării orientate spre competențe, învățarea bazată pe sarcini. Cu disciplina (DP), responsabilii din educație au făcut un pas important în modul de învățare al secolului 21. Pentru ca profesorii să poată implementa acest lucru, au nevoie de instruire, timp și sprijin.

Diferiți profesioniști, cu competențe diferite, lucrează împreună în cadrul școlii și între ei ar trebui să existe un schimb continuu de informații. Împreună pot dezvolta un concept de sprijin care să se adreseze, cu succes, unui corp eterogen de elevi. Acest lucru necesită suficient timp pentru întâlnirile echipei și planificarea proiectului și, așa cum este sugerat aici: profesorii trebuie să aibă posibilitatea de a fi vizitați la clasă și observați într-un mod apreciativ. Acesta este momentul menționat mai sus de sprijin pentru profesori.

1. Ce înseamnă o predare bună/de calitate?

Caracteristici-cheie ale predării de succes din perspectiva cercetării didactice

„A preda unui copil nu înseamnă să umpli un vas, înseamnă să aprinzi o flacără.”

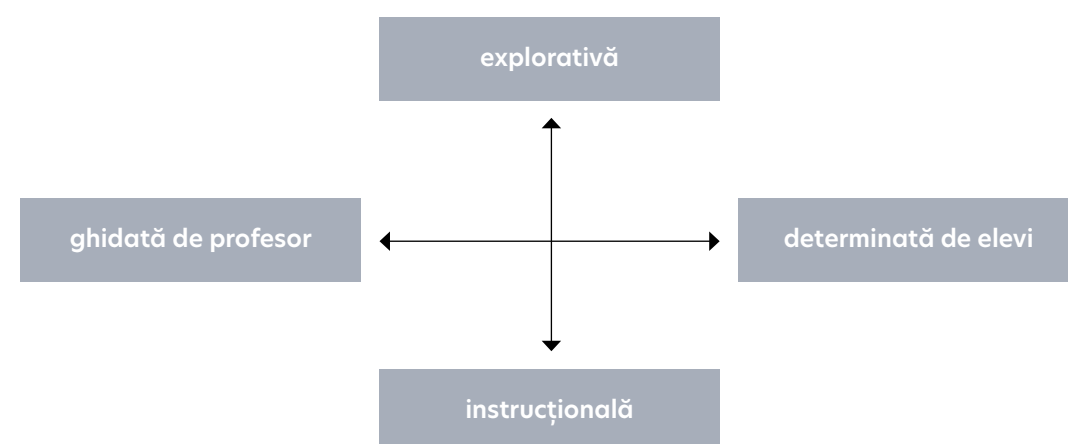
Michel de Montaigne (1533 – 1592)

„Ignoranța este noaptea minții, o noapte fără lună și stele.”

Confucius (551 – 479)

Pare într-adevăr foarte simplu când lecțiile sunt predate bine. Dar, așa cum știu prea bine cei cu o vastă experiență în predare și învățare, este vorba tocmai de acel mod de predare care are loc într-o atmosferă plăcută și fără amenințări și în care ideile semnificative sunt transmise, învățate și prezentate într-un mod clar și inteligibil. Acest mod este de fapt o expresie și o sinergie a mai multor competențe didactico-metodologice și sociale.

Pentru a preda bine este nevoie de un repertoriu didactico-metodologic personal și reflexiv. Suntem de acord cu concluziile cercetării care susțin că o monocultură didactico-metodologică nu este în măsură să facă față provocărilor pe care pedagogia modernă le ridică în fața predării de calitate. Un concept didactic unic pentru întregul aspect instructiv al unei clase nu reușește să pregătească elevii pentru viața într-o societate care solicită aptitudini și abilități complet diferite. De aceea, această carte descrie cele mai importante abordări didactico-metodologice și susține o educație integratoare, cu mai multe fațete. Fiecare practicant în domeniul educației trebuie să găsească proporția optimă între diferitele dimensiuni. Este o chestiune de echilibru între ghidarea de către profesor și autodeterminarea elevilor, pe de o parte, și, pe de altă parte, de echilibru între abordarea instruirii centrată pe profesor și cea bazată pe descoperire. Toate conceptele didactice sau metodele de predare pot fi situate pe aceste axe:



Berner et al. (2018): Pur și simplu o predare bună

Pentru observarea lecțiilor într-o situație de formare inițială sau continuă și pentru situații de mentorat și feedback colegial, de la egal la egal, este nevoie de cunoașterea caracteristicilor „bunei predări”. Observarea lecției într-un cadru de evaluare formală ori într-un cadru de mentorat sau învățare de la egal la egal, va funcționa bine atunci când sunt utilizate criteriile care se bazează pe cercetarea didactică și când sunt selectate criteriile concrete pentru o observare aprofundată și pentru feedback. Acest capitol prezintă cele mai importante caracteristici-cheie ale unei predări de succes.

Există numeroase principii care, dacă sunt respectate, s-a demonstrat că pot face predarea mai bună și mai eficientă. Cele mai importante dintre acestea sunt rezumate pe scurt în acest capitol, cu referire la descoperirile renumiților cercetători în domeniul educației John Hattie și Andreas Helmke, precum și ale expertului în educație Hilbert Meyer. Adunând într-o evaluare generală principiile de predare pe care Hattie, Helmke și Meyer le iau în considerare pentru o învățare eficientă, prezentăm un consens pedagogic larg, care reflectă nu numai dezbaterile vorbitorilor de limbă germană, ci și discuțiile internaționale.

Faptul că „metoda unică de predare bună” nu există devine imediat evident dacă se pun câteva întrebări simple: bună pentru ce, în ce condiții, bună pentru cine, bună când? Aceste întrebări sugerează că predarea bună poate fi descrisă doar într-un context specific și care, împreună cu o situație dată, trebuie redefinite în mod constant de către înșiși practicienii în educație – luând în considerare perspectivele tuturor celor implicați. Această abordare nu ar trebui să conducă la înțelegerea greșită că nu există caracteristici de calitate pentru predare. „Nu, nu există metoda corectă de predare”, spune Andreas Helmke, „dar, cu siguranță, există caracteristici privind calitatea instruirii care sunt – absolut și fără îndoială – valabile, există standarde bine fundamentate de comportament al profesorilor și există repere importante ale expertizei profesorului, acceptate cu un consens larg.”¹ Aceste caracteristici se referă la *atmosfera de învățare*, pe de o parte și la *motivația cursanților*, pe de altă parte. Dar, în cele din urmă, se referă la *procedurile didactico-metodologice*. Deși ne adresăm acestui ultim grup de caracteristici - mai larg decât primele două, nu ar fi corect să îi atribuim o semnificație mai mare pentru predarea cu succes. Predarea de calitate este rezultatul unui *amestec echilibrat* dintre o atmosferă propice învățării, o motivație adecvată și cunoștințe metodologice-didactice.

1.1 Activarea propriilor opinii despre predare și învățare

Înainte de a începe să citiți acest manual, este important să vă reamintiți propriile opinii și experiențe despre o bună predare și învățare. Vă rugăm citiți următoarele sarcini și luați notițe pentru dvs.

- a) Vă amintiți o experiență de predare la clasă pe care ați fi evaluat-o ca „foarte bună” sau cel puțin „bună”? Completați tabelul de mai jos și descrieți în cuvinte-cheie caracteristicile profesorului, precum și amintirile dvs. despre modul în care a instruit clasa.

Școala, clasa	Caracteristicile profesorului	Tipul instruirii

- b) Creați o hartă mentală din perspectivă personală cu privire la criteriile unei bune predări. Subliniați cele mai importante trei criterii și descrieți-le pe scurt în tabelul de mai jos.

Predare bună

Caracteristica	Descriere mai detaliată
1.	
2.	
3.	

- c) Numiți trei practici de instruire din categoria „AȘA NU”, adică trei practici care, după părerea dvs., ar trebui evitate cu orice preț dacă doriți să predați bine:

1.	2.	3.

1.2 Caracteristicile unei bune predări – perspective fundamentale

Următoarele douăsprezece caracteristici ale unei bune predări pot fi grupate în trei categorii: atmosferă de învățare, motivație și cunoștințe didactico-metodologice. Procedând astfel, urmăim o sugestie a lui Wolfgang Beywl², care a contribuit semnificativ la acceptarea și înțelegerea lucrărilor lui John Hattie în zonele de limbă germană, prin prezentarea unei imagini de ansamblu și a unei evaluări a pozițiilor dezvoltate de cei trei autori la care se face referire în introducerea acestui capitol.

Caracteristicile individuale sunt preluate în principal din publicațiile: Visible learning for teachers (Învățarea vizibilă – ghid pentru profesori) de John Hattie³, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität (Calitatea predării și profesionalismului profesorilor) de Andreas Helmke⁴ și Was ist guter Unterricht? (În ce constă o predare bună?) de Hilbert Meyer⁵. Fiecare caracteristică nu poate fi explicată pe deplin în acest prim capitol, fiind menționată doar prin câteva cuvinte-cheie. În ciuda explicațiilor scurte, simplificate, ce nu pot reda sofisticarea nuanțată cu care sunt prezentate caracteristicile în publicațiile originale, lista agregată a celor douăsprezece caracteristici oferă o bună orientare pentru proiectarea lecțiilor și aplicarea practică la clasă. Sugestiile rezultate oferă totuși instrucțiuni utile și mijloace de acțiune pentru aplicarea practică. Din perspectiva noastră, ar fi necesară o studiere mai aprofundată, în special privind temele foarte vaste și deosebit de relevante ale predării de succes. De aici și referințele bibliografice atașate anumitor caracteristici. Din experiența noastră, o discuție serioasă și susținută cu practicanții predării despre caracteristicile unei bune predări a produs efecte extrem de pozitive asupra managementului școlii și, odată cu aceasta, a crescut satisfacția ocupațională și dragostea pentru profesie a profesorilor.

Pentru o mai bună orientare, cele douăsprezece caracteristici la care ne referim sunt listate în tabelul de mai jos și sunt asociate uneia dintre categoriile menționate mai sus:

Caracteristica	Categoria asociată
1. Atmosfera de învățare din clasă	Atmosfera de învățare
2. Managementul clasei	
3. Timpul efectiv de învățare	
4. Motivația	Motivația
5. Așteptările privind performanța	
6. Claritatea conținutului și a structurii	Cunoștințele didactico-metodologice
7. Ritmicizarea și articularea	
8. Varietatea ofertelor și diversitatea metodelor	
9. Îndrumarea elevului și acordarea sprijinului	
10. Eterogenitatea și promovarea individuală	
11. Consolidarea și practicarea inteligentă	
12. Învățarea independentă și sarcinile de învățare	

Întrucât ne străduim să asigurăm cea mai mare transparentă posibilă în ceea ce privește originea gândurilor, ideilor și descoperirilor, asociem contribuțiile importante ale autorilor individuali și descoperirile din metaanaliza lui Hattie cu fiecare dintre cele douăsprezece caracteristici. Cu toate acestea, facem referire la autori numai atunci când, în estimarea noastră, aceștia pot aduce o contribuție specifică la o caracteristică, justificând evidențierea lor specială.

1. Atmosfera de învățare din clasă

Helmke și Meyer vorbesc despre un climat propice învățării. Prin acesta înțelegând că în clasă respectul reciproc este important, regulile sunt respectate, toate părțile își asumă responsabilitatea și toți împărtășesc spiritul de dreptate și dorința de a-i ajuta pe ceilalți. Tonul conversațional trebuie să fie prietenos, atmosfera caracterizată de cordialitate și căldură, cu loc pentru veselie și simțul umorului. În plus, ar trebui să existe cât mai multe situații de învățare care nu sunt legate de evaluarea performanței și doar atâtea situații orientate spre realizări, câte sunt necesare. În ceea ce privește ritmul de lucru, ar trebui creată o atmosferă relaxată: toleranța față de încetineală și un timp rezonabil de așteptare pentru răspunsurile elevilor sunt

considerate importante. Hattie echivalează caracteristicile unui climat propice învățării în sala de clasă cu un efect pozitiv puternic în domeniile relațiilor profesor-elev, în coeziunea clasei și în niveluri scăzute de frică. Hattie subliniază în special faptul că un climat optim la clasă este caracterizat de o atmosferă de încredere care tolerează greșelile ca parte a procesului de învățare.

2. Managementul clasei

Conducerea unei clase – sau mai precis, managementul clasei – este adesea considerată factorul decisiv al unui mediu didactic de succes, nu numai de către profesori, ci și de conducerea școlii și de autoritățile din domeniul educației. Helmke consideră că managementul este o condiție necesară pentru o predare de succes și ambițioasă. Managementul modern al clasei se bazează pe regulile stabilite de profesor și elevi. Este imperativ necesar să abordăm preventiv întreruperile, folosind strategii de direcționare a atenției (prin instrucțiuni și măsuri organizatorice de control al atenției). Atunci când apar perturbări, acestea trebuie abordate discret, într-un mod nedramatic și care economisește timp. Meyer nu include managementul clasei printre cele mai importante zece caracteristici ale unei bune predări, dar cerințele sale privind o structurare clară a predării, un climat propice învățării și o comunicare semnificativă, cuprind elemente esențiale ale managementului clasei. Gestionarea eficientă a clasei are un impact mare asupra proceselor de învățare cu succes, în metaanaliza lui Hattie. Deoarece managementul sălii de clasă este considerat în general important, dar nu întotdeauna ușor, următoarele recomandări ar trebui să vă prezinte unele posibilități de studiu aprofundat suplimentar, din numărul mare de publicații despre tema managementului sălii de clasă: Întreruperi în clasă (*Störungen in der Schulklasse*) de Hans-Peter Nolting⁶ (care se construiește pe studiul clasic bazat pe învățarea teoretică, realizat de Jacob Kounin⁷) este un ghid pentru managementul clasei, care depășește cu mult studiul clasic al lui Kounin și vizează controlul și îndrumarea comportamentului optim, oferind pentru managementul clasei sugestii ușor de aplicat și antrenat; Disciplina și autodisciplina în școală (*Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule*) de Jürg Rüedi⁸ este orientată mai degrabă spre psihologie aprofundată și subliniază relația dintre profesor și elevi în managementul clasei. În opinia noastră, această publicație merită studiată nu numai de viitorii profesori, ci și de toți profesorii care doresc să-și optimizeze managementul clasei.

3. Timpul efectiv de învățare

Potrivit lui Meyer, o caracteristică esențială a unei bune predări constă în faptul că timpul total la clasă ar trebui să implice cel mai mare procent posibil de învățare reală. Acest lucru poate fi realizat printr-o bună gestionare a timpului, punctualitate și, mai ales, prin amânarea întrebărilor de natură organizațională în afara timpului definit pentru predare efectivă. Proporția timpului de învățare autentic față de timpul total al lecției este importantă și pentru Helmke, deși el include acest punct sub un management eficient al clasei. În orice caz, este cu siguranță util să ne întrebăm cât timp se pierde din timpul de predare cu activități care nu pot fi atribuite învățării.

4. Motivația

Pentru Helmke, o motivație diversă este o caracteristică importantă a calității predării. Trebuie luate în considerare trei grupuri diferite de motive relevante pentru învățare. Pentru primul grup, este important să se ia în considerare motivația de învățare intrinsecă a elevilor, care se manifestă prin interesele lor obiective și interesele de activitate. În al doilea grup, pot fi folosite posibilitățile de motivație extrinsecă: trebuie explicate importanța și utilitatea materialului de învățare, legătura cu mediul de viață al elevilor, iar curiozitatea și motivația de realizare ar trebui încurajate. În al treilea grup, implicarea profesorilor și bucuria predării disciplinei respective sunt transferate prin procesul de modelare și motivează elevii.

Este extraordinar de interesant că, potrivit cercetărilor lui Hattie, autoevaluarea nivelului de performanță al elevilor are de departe cea mai puternică influență asupra succesului lor. În mod evident, există o relație între motivația elevilor de a face față conținutului legat de școală și descoperirile remarcabile ale lui Hattie. Având în vedere faptul că din teoriile de învățare social-cognitivă ale lui Albert Bandura și publicațiile complementare ale lui Matthias Jerusalem (care se concentrează mai mult asupra zonelor de limbă germană) au rezultat concluzii similare, trebuie să fim de acord că predarea ar trebui să se desfășoare într-un mod care întărește autoevaluarea, autoeficacitatea sau – cel mai important – încrederea în sine a elevilor. Pentru un studiu mai aprofundat al acestor relații, recomandăm studiul clasic realizat de Albert Bandura, *Autoeficacitate*⁹ și publicația pentru pedagogie (Zeitschrift für Pädagogik), care a dedicat o ediție specială doar acestui subiect și care, printre altele, a introdus o revizuire diferențiată a conceptului de autoeficacitate dezvoltat de Matthias Jerusalem și Ralf Schwarzer, discutând conceptul cu o referință permanentă la școală.¹⁰

5. Așteptările privind performanța

Există un consens în comunitatea științelor educației asupra faptului că așteptările ridicate de performanță și o estimare optimistă a realizării obiectivelor de către părinți, precum și de către profesori, sunt de cea mai mare importanță pentru succesul în învățare al copiilor și adolescenților. Prin urmare, nu este surprinzător faptul că Hattie, Helmke și Meyer subliniază, cu toții, importanța așteptărilor provocatoare și transparente privind performanța. Așteptările ar trebui să fie orientate în conformitate cu liniile directe sau standardele educaționale și realizate printr-o curiculă care să corespundă capacității de învățare a elevilor. Procedând astfel, elevii ar trebui să se străduiască nu numai pentru dobândirea competențelor profesionale, ci și a celor interdisciplinare. Fără feedback orientat spre educație cu privire la progresul educațional, așteptările de performanță au doar un beneficiu limitat. În plus, Helmke subliniază faptul că accentul trebuie pus pe efectul demonstrabil și durabil al predării, ceea ce face indispensabilă monitorizarea regulată a progresului învățării folosind toate instrumentele de diagnostic și mijloacele de evaluare. Acest lucru trebuie să se întâmple, însă, fără a neutraliza elementul din caracteristica *atmosfera de învățare*: „doar atâtea situații de performanță câte sunt necesare”. În cele din

urmă, rămâne de spus că metaanaliza lui Hattie duce la același rezultat, dar cu factorul suplimentar al implicării și entuziasmului profesorului pentru disciplina predată, ca element eficient al așteptărilor privind performanța, precum și al motivației. Așteptările provocatoare privind performanța nu ar trebui să conducă la cereri excesive pentru elevi. În opinia noastră, această problemă este bine recunoscută în școli, iar riscul este mai degrabă ca abilitatea ridicată a elevilor de a realiza performanțe să fie subestimată și aceștia să nu fie confrunțați cu sarcini care reflectă o apreciere adecvată a posibilităților lor.

6. Claritatea conținutului și a structurii

Există un consens larg între cei trei autori care consideră claritatea o caracteristică extrem de importantă și eficientă a unei bune predări. În primul rând, se referă la obiective și conținut clar definite. Mai mult, metoda de lucru ar trebui să fie plauzibilă și organizarea procesului de învățare să fie transparentă. Sarcinile trebuie să fie clare și ușor de înțeles și ar trebui să includă mijloace posibile de învățare, cu indicii de organizare (previzualizare, rezumat, desfășurător anticipat etc.). În cele din urmă, claritatea și obligativitatea sunt, de asemenea, importante în asigurarea rezultatelor. Un aspect suplimentar al clarității se referă la limbaj. Acesta ar trebui să fie adecvat din punct de vedere al vocabularului și al terminologiei tehnice și corect faptic. Mai mult, conciziunea limbajului, dicția clară, retorica adecvată, corectitudinea gramaticală, propozițiile directe și comprehensibilitatea acustică sunt, de asemenea, importante.

7. “Ritmizarea” și articularea

Hattie a subliniat, mai presus de toate, că practicarea ritmicizată a predării are un efect semnificativ mai mare decât practicile cumulative, combinate. Helmke și Meyer nu postulează o caracteristică specială pentru predarea ritmicizată și pentru articularea acesteia (articulare = structurare cronologică a predării în faze). Totuși, ambele sunt incluse în alte caracteristici, cum ar fi caracteristica precedentă privind claritatea; cererea de activități alternante în sala de clasă, ceea ce sporește concentrarea cursanților și capacitatea lor de absorbție și previne monotonia, oferind variații. Acest lucru rămâne necontestat. Începutul și sfârșitul unei sesiuni la clasă trebuie privite cu atenție. În afară de articularea mai degrabă orientată spre experiență, așa cum este propusă de Grell și Grell¹¹, care permite o secvențiere semnificativă pentru aproape orice sesiune, există și concepte elaborate științific, cum ar fi cel al lui Hans Aebli¹². Acest concept, menționat sub acronimul PADUA, schițează o secvențiere pentru unități întregi de lecție. De asemenea, este util și modelul AVI-VA¹³, care prezintă cinci faze ale unei bune predări și a fost dezvoltat, în primul rând, pentru elevii mai mari, până la vârsta școlii vocaționale.

8. Varietatea ofertelor și diversitatea metodelor

Varietatea ofertelor de subiecte și diversitatea metodelor ar trebui înțelese ca un supliment la caracteristicile discutate anterior. Meyer și Helmke sunt în favoarea unei variații adecvate a metodelor de predare și a formelor sociale, orientate spre elev, temă și obiectiv de învățare, precum și pentru o combinație echilibrată a formelor metodologice principale. Repertoriul vast al profesorului de tehnici de punere în scenă și varietatea de abordări sunt binevenite, dar și prea multe variații par a fi la fel de problematice ca o „monocultură” didactică. Adăugăm că, din punctul de vedere al lui Hattie, conceptul de învățare reciprocă are un efect de învățare deosebit de ridicat și, în concordanță cu Meyer, strategiile metacognitive și tehnicile de învățare – luarea în considerare a nivelului de meta-învățare – au un efect pozitiv suplimentar.

9. Îndrumarea elevului și acordarea sprijinului

Caracteristica îndrumării și sprijinirii elevului este considerată eficientă de Helmke, precum și de Hattie. Ideea este că instructorii nu trebuie să fie doar persoane de contact pentru probleme tehnico-curriculare, ci și parteneri de contact personal, luând în serios cursanții, declarațiile și întrebările lor. În mod ideal, elevii sunt consultați cu privire la procesul de predare și participă în mod rațional la deciziile privind structura și conținutul instruirii. În opinia noastră, feedbackul elevilor face parte dintr-o cultură modernă a reflectării asupra predării.

10. Eterogenitatea și promovarea individuală

Pentru această caracteristică, este esențială o abordare sensibilă, cu o grijă deosebită, a cerințelor de învățare eterogene și a personalităților elevilor, pentru ca diferențele în domeniile social, lingvistic și cultural să fie recunoscute și respectate. Pentru a răspunde în mod adecvat la eterogenitate, trebuie acordată atenție adaptării vitezei de instruire și a gradului de dificultate la cerințele respective ale elevilor individuali sau ale unui întreg grup de elevi. Acest lucru necesită evaluări individuale ale învățării și planuri de promovare coordonate, o diferențiere internă a instruirii, variația temelor, a obiectivelor și conținuturilor generice, promovând în special copiii și adolescenții din grupurile expuse riscului. Referindu-se la această caracteristică, Helmke vorbește despre potrivire, iar Meyer se referă la individualizare. Efectele promovării individuale în studiul lui Hattie sunt menționate doar ca parte a altor efecte.

11. Consolidarea și practicarea inteligentă

Pentru lucrul cu sarcini solicitante, o condiție psihologică a memoriei cere să exersezi și să stăpânești abilitățile de bază până la automatism. Pe de altă parte, trebuie, de asemenea, să se includă în procesul de instruire o multitudine de sarcini care necesită nu doar practică mecanică, ci și „practicare inteligentă”. Misiunile de practică personalizate, asistența țintită, condițiile-cadru bune și o mare variație a oportunităților de practică fac parte din caracteristica aceasta, care este considerată la fel de importantă de toți cei trei autori. Metodologia de instruire este de o importanță majoră pentru formularea sarcinilor care favorizează învățarea la toate disciplinele școlare. În cele din urmă, Hattie subliniază faptul că „practicarea” crește nu numai posibilitatea de a stăpâni o disciplină, ci și fluența în domeniul respectiv.

12. Învățarea independentă și sarcinile de învățare

Referindu-se la cunoscutul cercetător în domeniul educației Franz Weinert, Helmke rezumă această caracteristică astfel: o predare bună este predarea în care se învață mai mult decât se predă. Prin urmare, trebuie puse la dispoziție oferte educaționale pentru învățare autonomă, de sine stătătoare; toți elevii au nevoie de diverse oportunități de a vorbi și învăța, în care libertatea (mai degrabă decât mărginirea) și întrebările autentice (în locul pseudo-întrebărilor) ar trebui să fie principiile directe. Pedagogii școlari Jochen și Monika Grell oferă în capitolul *Das Rezept Lernaufgabe* (Rețete pentru sarcini de învățare), din publicația *Unterrichtsrezepte*¹⁴ (Rețete educaționale), o analiză mai adecvată a acestor afirmații, orientată spre practică. În cele din urmă, temele pentru acasă sunt, de asemenea, potrivite pentru continuarea muncii independente.

1.3 Aplicarea în organizarea predării și învățării

Aceste instrucțiuni de implementare sunt prezentate în aceeași succesiune ca în secțiunea anterioară. Numărul sugestiilor pentru o bună predare depinde, pe de o parte, de importanța caracteristicii și, pe de altă parte, dacă aceasta este urmărită în capitolele ulterioare.

1. Crearea unui mediu de predare care favorizează învățarea

Când vine vorba despre crearea în clasă a unui climat propice învățării, ar trebui să fie suficient să respectăm regulile stabilite. Mai ușor de spus decât de făcut, deoarece personalitatea profesorului, cu modalitățile sale de stabilire a contactului cu elevii, este esențială pentru această caracteristică. Această abilitate nu este înșușită ca o tehnică, ci este mai degrabă o expresie a atitudinilor și posibilităților care sunt la dispoziția unui profesor pentru construirea de relații.

Dacă un profesor dorește să lucreze la optimizarea unui climat propice învățării, ar însemna, pe de o parte, că el va aplica sugestiile pedagogico-didactice prezentate în această carte, cum ar fi aplicarea la începutul lecției a principiului sentimentelor pozitive reciproce. În plus, este cu siguranță întotdeauna o problemă de a găsi un echilibru adecvat vârstei între apropierea și distanțarea față de elevi și un amestec ponderat între o atmosferă de lucru și contactul personal.

Pe de altă parte, este recomandabilă o analiză critică a propriilor abordări și posibilități în construirea de relații. Pentru unii, acest lucru se poate realiza studiind literatura relevantă. Recomandările psihologului umanist Carl Rogers de acum 50 de ani merită încă citite. Atitudinile pe care le postulează - respect, căldură, considerație; empatie, înțelegere fără a judeca; autenticitate; dirijare și îndrumare minime - sunt semnificative și în contexte pedagogice. Dar, acest lucru se poate întâmpla și în discuții și schimburi de experiență cu colegii profesori, cum ar fi discuțiile și grupurile de intervenție, care oferă o mai mare conștientizare a abordărilor și tiparelor de relații și promovează dezvoltarea lor ulterioară.

2. Managementul clasei se poate învăța – nu este numai expresia unui anumit talent

Publicația lui Nolting, citată anterior, se referă la *tehnicele Kounin de management al clasei*¹⁵. Dintre sugestiile sale pentru managementul clasei, considerăm că următoarele sunt cele mai semnificative:

- ▶ **Omniprezență (sau lipsa ei)**
Elevii ar trebui să aibă impresia că profesorul lor are ochii și urechile permanent deschise urmărind toate activitățile, astfel încât incidentele perturbatoare să nu fie „trecute cu vederea” în mod conștient și să nu fie tolerate problemele dificile.
- ▶ **Suprapunere**
Problemele disciplinare inevitabile ar trebui tratate „în treacăt” și fără prea multă agitație pentru a nu perturba fluxul de predare mai mult decât este necesar. Pregătirea și implementarea elementelor media ar trebui să fie o rutină (să se facă automat, am putea spune), astfel încât atenția să rămână asupra lecției. În general, este important ca lucrul să se desfășoare simultan pe diferite probleme și ca nevoile individuale ale fiecărui elev să fie abordate.
- ▶ **Grăbire, flux lin, impuls**
Ar trebui evitate întreruperile inutile ale fluxului lecției. Condiția prealabilă este planificarea adecvată a lecțiilor, în special evitarea grăbirii (supraîncărcarea materialului) și a plictiselii (lipsa unui material suficient, activitate monotonă). Un exemplu negativ pentru întreruperea fluxului este lipirea de notițe și bucăți mici de hârtie. Un alt exemplu este vorbirea în gol (pălăvrăgeala) sau supra-problematizarea detaliilor minore.
- ▶ **Activarea/antrenarea grupului (focus grup)**
Chiar și atunci când un singur elev este în centrul activităților, toți ceilalți elevi trebuie să urmeze procedurile de la clasă, profesorul menținând accentul pe întreaga clasă sau întregul grup. De exemplu, clasa primește instrucțiuni clare înainte ca profesorul să se angajeze într-un dialog cu un elev individual.
- ▶ **Gestionarea tranzițiilor**
Tranzițiile între diferite segmente sau faze de predare ar trebui să se facă lin printr-un semn scurt și fără echivoc (de exemplu: semnale acustice, anumite gesturi) și fără pierderi de timp. Se pot acorda pauze de odihnă sau de relaxare, pot fi instituite ritualuri pentru descaladare (descreștere, reducere a intensității acțiunii).
- ▶ **Evitarea participării simulate**
Profesorii ar trebui să fie conștienți și să recunoască atenția prefăcută a elevilor; se știe că elevii dezvoltă ritualuri inteligente pentru a crea impresia că sunt captivați și au un interes viu (dând intens din cap, încrețind sprâncenele în semn de concentrare aparentă etc.); aceste ritualuri sunt cunoscute în mod obișnuit ca „abilități de supraviețuire școlară”.

Pe lângă o prezentare actualizată a acestor șase principii, publicația lui Nolting se ocupă și de intervenții directe și de cooperare în caz de conflicte în școală. Acțiunile recomandate sunt concrete și, prin urmare, foarte utile.

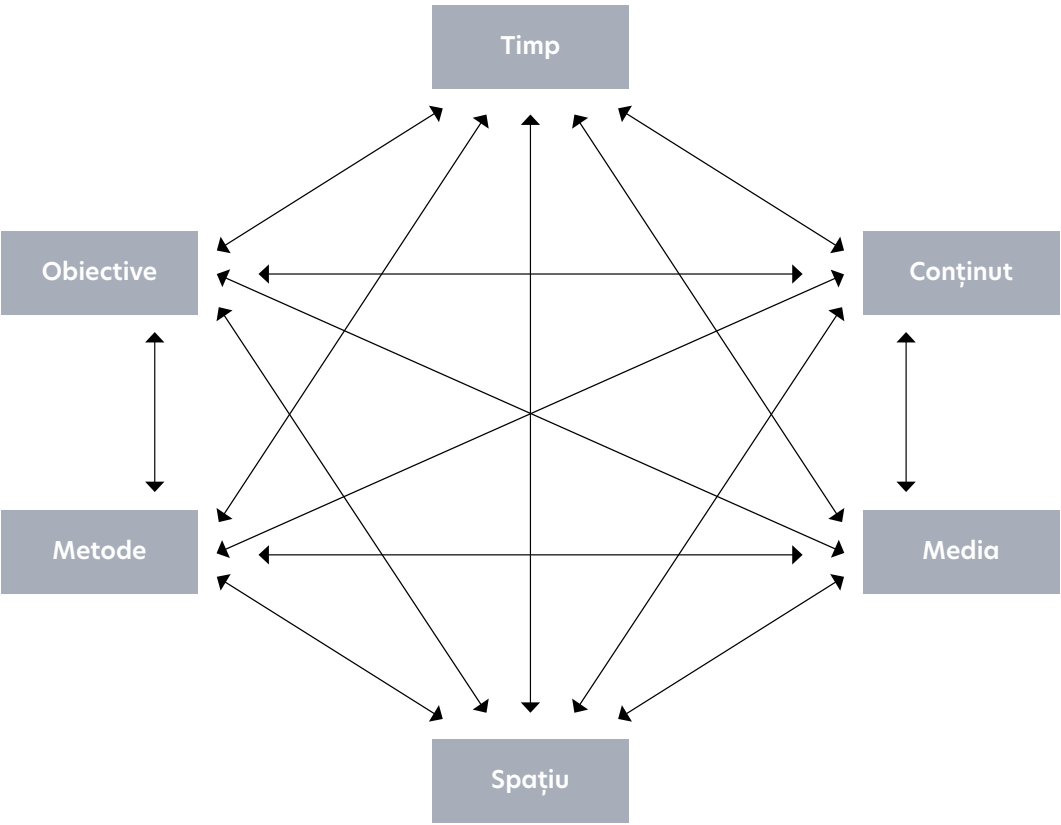
În cealaltă publicație la care ne-am referit până acum, „Disciplina și autodisciplina în școală”¹⁶ a lui Rüedi, care se ocupă în primul rând de dinamica relațională a instruirii în clasă, astfel de recomandări sunt greu de găsit. Cu referire la Rüedi, în secțiunea de la sfârșitul acestui capitol prezentăm doar un autotest în scopul declanșării unei discuții utile referitoare la disciplină, privind relația dintre profesori și elevi.

3. Creșteți proporția timpului de învățare reală în instruirea din clasă

Creșterea timpului efectiv de învățare concomitent cu reducerea timpului neproductiv este ușor de realizat și nu necesită alte elaborări. Important este să ne concentrăm periodic asupra acestui aspect. Pregătirea meticuloasă a predării, cu atenție la tranzițiile line, este utilă din acest motiv. Există diferite modalități detaliate de pregătire și planificare practică a lecției, pentru a asigura o învățare reală.

Hexagonul didactic

Pentru planificarea situațiilor de predare și învățare, vă puteți baza pe un model eficient: hexagonul didactic. Pe baza întrebării didactice generale fundamentale „Cine va învăța ce, de la cine, când, cu cine, unde, cum și pentru ce obiectiv?” se poate obține următorul hexagon cu șase perspective analitice importante, de planificare, de observare și de reflecție¹⁷:



Hexagonul didactic după Wernke/Zierer (2016, p. 12)

Întrebarea: Cine și în ce scop?	→ perspectiva Obiective
Întrebarea: Ce?	→ perspectiva Conținut
Întrebarea: Cum, cu cine și de la cine?	→ perspectiva Metode
Întrebarea: Cu ce?	→ perspectiva Media
Întrebarea: Unde?	→ perspectiva Spațiu
Întrebarea: Când și în ce secvență?	→ perspectiva Timp / structură-proces

Planificarea situațiilor de predare-învățare presupune diverse clarificări și sarcini:

→	Objective:	Operaționalizare, ierarhizare, taxonomie
→	Continut:	Contexte de semnificații, reducere
→	Metode:	Forme de lucru/activitate, forme sociale, principii
→	Media:	Materiale de lucru, tehnică
→	Timp:	Articulare, ritmizare
→	Spatiu:	Echipament, mărime, iluminare ¹⁸

Perspectiva spațiului este un factor de planificare important, adesea subestimat. Predarea nu trebuie neapărat să aibă loc tot timpul în sala de clasă; spații precum coridoarele, locurile de joacă, sălile de sport și muzeele sunt alternative adecvate. În cazul educației în clasă, aranjamentul băncilor este relevant pentru anumite forme de predare și învățare. Astfel, pentru fiecare planificare, oportunitățile și limitările deciziilor privind spațiul trebuie luate în considerare cu atenție.

Grile practice de planificare și diagrame de flux¹⁹

Profesorii trebuie să fie capabili și pregătiți să adapteze un concept de predare într-o formă adecvată pentru ei, garantând calitatea instruirii. Acest lucru necesită un formular de planificare menit să ajute la vizualizarea mentală și documentarea în scris a etapelor individuale ale fluxului lecției²⁰. Numeroase sugestii diferite cu grile și tabele pentru planificarea lecțiilor specifice pot fi găsite în literatura de cercetare educațională.

Faze/Obiective		Activitățile profesorului		Activitățile elevilor	Media
Momentul zilei	Pași intermediari (cuvinte-cheie: conform obiectivelor de învățare)	Organizare, informare, activare/dinamizare	Acompanierea procesului de învățare	Cu clasa, în grup, individual: activitatea/forma socială	Resurse de sprijin de toate tipurile

Aceste grile de planificare a fluxurilor sau schițele secvențiale ale planurilor de lecții similare au un avantaj evident: prezintă o imagine de ansamblu clară. Este ușor de văzut cum a fost planificată și coordonată secvența, dacă și când elevii sunt activați (sau dacă activitatea se referă în primul rând la profesor). Un punct slab al acestor prezentări este adesea interpretarea problematică a rubricii de timp. Acest lucru poate pune presiune asupra profesorului de a reduce timpul alocat și poate duce la accelerarea proceselor de lucru ale elevilor²². Îndemnul profesorilor, cum ar fi „Nu ridicați mâinile, scrieți!” sunt simptomatice pentru înțelegerea greșită a instrucțiunilor legate de planificarea timpului.

4. Faceți apel la motivațiile complet diferite ale elevilor dvs.

Nu este util să considerați bune motivațiile intrinseci ale elevilor de a învăța, iar pe cele extrinseci ca fiind problematice. Motivația extrinsecă este inevitabilă într-o civilizație complexă: nu veți putea face niciodată doar ceea ce doriți. Cu toate acestea, este destul de problematic să atribuiți un efect exclusiv unor motive care nu au legătură cu conținutul, cum ar fi recompensele, ascultarea și notele. Dacă dvs., în calitate de profesor, vă stabiliți așteptări mari și serviți ca model pentru elevi, vă aflați în zona motivației extrinseci. Tot în această zonă sunteți și atunci când produceți conflicte cognitive – adică situații în care cunoștințele deja dobândite de elevi sunt în contradicție cu cele noi, iar elevii nu sunt în măsură să explice un fenomen bazat pe cunoștințele lor actuale.

Motivațiile intrinseci care pot fi abordate sunt foarte variate și diferite, în funcție de elev. Cu toate acestea, următoarele motivații se aplică majorității elevilor: bucuria provocării, curiozitatea, imaginația, precum și nevoia de control sau prestigiu etc.

Pentru o analiză utilă și mai profundă a fundamentelor teoretice ale motivației și a posibilităților de acțiune, consultați *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (Emoție, motivație și învățare autoreglată) de Thomas Götz²³. În cadrul rubricii „motivație” am inclus și principiul de autoeficacitate, pentru care există trei strategii puternice²⁴. Autoeficiența se îmbunătățește cel mai mult atunci când depășim dificultățile pe cont propriu, fiind în același timp conștienți că am reușit noi înșine. Al doilea factor ca importanță îl reprezintă modelele umane care sunt la îndemâna noastră și care reușesc să stăpânească dificultățile (precum problemele de matematică); în acest punct intervine importanța colegilor. Ca al treilea factor, figurează încurajarea profesorului – nu doar în sensul „Știi asta! Poți s-o faci” – ci și în sensul „Încearcă, te voi ajuta dacă te blochezi!”.

5. Creați elevilor dvs. așteptări provocatoare de performanță

În practică, așteptările provocatoare privind performanța trebuie să fie prezentate în mod explicit elevilor. De exemplu, cerințele la orele de limba română ar putea fi formulate după cum urmează: pronunție articulată clar și corect, utilizarea în vorbire a cuvintelor-cheie adecvate atunci când se rostește un discurs de prezentare scurt sau folosirea în scriere a regulilor gramaticale și ortografice. Dacă elevii nu au încre-

dere în ei, nu este recomandabil să reduceți cerințele prea repede, deoarece acest fapt ar sugera mesajul nerostit că nu aveți încredere în abilitățile lor. O situație sub-provocatoare pare mai problematică decât o provocare excesivă. În contextul așteptărilor de învățare, este, de asemenea, foarte important să vă abțineți de la laude prea rapide sau excesive adresate elevilor; nu orice performanță minoră trebuie recompensată cu „foarte bine!”.

6. Respectați claritatea conținutului și a structurii

Claritatea în conținut și structură derivă din planificarea cu profesionalism a lecției și se realizează prin procesul de interacțiune efectivă în clasă. Ritmicizarea secvențelor de predare, așa cum este descrisă deja în punctul trei despre învățarea reală, este un element important care susține claritatea atât în conținut, cât și în structură. Cu toate acestea, claritatea devine evidentă și în modul în care un profesor prezintă o sarcină sau un input.

Berner și colaboratorii săi (2018) fac următoarea descriere: „O prezentare scurtă (sau un input) ar trebui să fie compactă, concisă, clară, simplă, ușor de înțeles și bine pregătită. Mai mult, o prezentare ar trebui să fie structurată riguros. Prezentările scurte sau contribuțiile cu informații, dar și prezentările mai lungi bune, au următoarele caracteristici distincte, care au fost confirmate în diferite studii de eficacitate.”²⁵

- **Desfășurătorul anticipat**
Desfășurătorul anticipat este un element, furnizat în avans, care sprijină învățarea cognitivă. Acest organizator se poate prezenta sub formă de termeni-cheie pentru o tematică sau ca o imagine de ansamblu, structurată sub forma unui cuprins pentru subiectele care urmează a fi tratate. Astfel de ajutoare de învățare funcționează ca o pre-structurare a conținutului care urmează să fie studiat și sunt explicate, vizualizate și prezentate în formă scrisă cursanților, la începutul unei secvențe sau al unei prelegeri.
- **Obiectivele de învățare**
Obiectivele de învățare trebuie articulate la începutul unei secvențe. Acest lucru îi ajută pe ascultători să conecteze noul material la cunoștințele existente și să îl încorporeze într-un context.
- **Prezentarea**
Cunoștințele anterioare
Un input ar trebui să se conecteze cât mai precis la cunoștințele anterioare ale ascultătorilor; acest lucru mărinde șansele integrării cunoștințelor noi cu cele existente.
Structura și secvențierea
Inputul ar trebui să aibă o structură clară, recognoscibilă - care este în mod ideal menționată în desfășurătorul anticipat. Structura ar trebui să devină evidentă printr-o abordare treptată (secvențierea).

	Claritatea Inputul trebuie să fie clar și ușor de înțeles. Termenii utilizați trebuie definiți și aplicați riguros. Trebuie evitate expresiile vagi. O claritate suplimentară ar trebui obținută cu exemple, precum și prin demonstrații și vizualizări.
▶	Rezumatele Eficacitatea unei prezentări este crescută dacă segmentele individuale sunt rezumate de fiecare dată și dacă întreaga prezentare se încheie cu o reiterare generală a principalelor puncte.

Conceptul de inteligibilitate Hamburg

În plus față de recomandările menționate mai sus, este necesar să subliniem „Conceptul de inteligibilitate Hamburg”, dezvoltat de Inghard Langer împreună cu Friedemann Schulz von Thun și Reinhard Tausch. „Conceptul de inteligibilitate Hamburg” numește patru caracteristici esențiale ale unei prezentări orale ușor de înțeles²⁶. Se poate demonstra empiric că luarea în considerare a acestor patru caracteristici duce la o capacitate a receptorilor de înțelegere și de reținere semnificativ îmbunătățită.²⁷

▶	Simplitate reprezentare simplă – propoziții scurte, simple – cuvinte uzuale – termeni tehnici explicați – exprimare concretă și animată
▶	Structură – ordine structurat – logic – clar – idei importante accentuate
▶	Brevitate – concizie concentrat pe esențial – axat pe obiective de învățare – fiecare cuvânt este necesar, fără cuvinte inutile
▶	Informații suplimentare stimulatoare inspirator – interesant – personal – lasă loc pentru umor și distracție.

7. Faceți învățarea mai ușoară pentru elevii dvs. prin „ritmicizare” și articulare clară

Începuturile lecțiilor au o funcție diversă. Cunoașterea acestei funcții ajută la planificarea și începerea lecției în cel mai potrivit mod. Este o chestiune de:

▶	furnizarea la îndemâna elevilor a informațiilor despre materialul și subiectul respectiv
---	---

▶	stârnirea interesului elevului, producând o anumită tensiune
▶	adresarea unei întrebări
▶	crearea sentimentului de responsabilitate pentru lecția în curs
▶	stimularea atenției și concentrării
▶	conectarea elementelor din lecțiile anterioare cu tema sesiunii curente
▶	asigurarea faptului că tema actuală se înscrie în viziunile elevilor și le lărgeste orizontul.

Funcția *finalului lecției* este de a face materialul învățat vizibil într-o scurtă recapitulare. În primul rând, finalul lecțiilor trebuie să fie planificat în așa fel încât conținutul cel mai important sau temele pentru acasă să nu se suprapună cu sunetul clopoțelului.

Pentru *articularea* unei lecții întregi, Grell și Grell²⁸ sugerează opt faze, care sunt în mod normal aplicabile pentru orice disciplină:

▶	Faza de inițiere: pregătire directă: tot ceea ce va fi folosit pentru predarea lecției (materiale, tehnologie etc.) este pregătit înainte de lecție
▶	Faza 1: atmosferă relaxată: se transmit sentimente pozitive reciproce
▶	Faza 2: începutul lecției informaționale: cursanții sunt informați despre obiectivele și desfășurarea lecției
▶	Faza 3: input informațional: sunt furnizate informațiile necesare privind conținutul, adesea sub forma unei scurte prezentări
▶	Faza 4: (atribuire) sarcini de lucru: tema atribuită elevilor este de a lucra independent la o sarcină într-un interval de timp definit
▶	Faza 5: muncă independentă pentru îndeplinirea sarcinilor de învățare atribuite
▶	Faza 6: faza de tranziție: este permis un timp pentru finalizarea sarcinii de învățare și concentrarea din nou, în totalitate, asupra clasei

- **Faza 7:**
feedback și continuarea lucrului la proiect: rezultatele sarcinilor de învățare atribuite sunt prezentate și/sau discutate
- **Faza 8:**
evaluare: revizuirea lecției și a materialului învățat.

Dacă procesele de învățare sunt planificate cu respectarea fazelor menționate mai sus, se poate presupune că elevii se implică activ în conținutul educațional și că proporția timpului real de învățare, în timpul total al lecției, este mare.

Hans Aebli²⁹ a dezvoltat următoarea articulare (cunoscută sub acronimul german PADUA), care se aplică în mod egal pentru toate domeniile de predare. Echivalentul românesc aproximativ ar fi DSPPA:

- **Definirea problemei**
Problema care trebuie rezolvată este definită în prima fază (de exemplu: un fenomen fizic).
- **Structura**
În timpul celei de-a doua faze, conținutul cu toate aspectele sale este analizat și structurat (de exemplu: o regulă gramaticală).
- **Prelucrarea**
În a treia fază, conținutul este prelucrat în cele mai variate combinații, astfel încât să se obțină o înțelegere aprofundată.
- **Practica**
În faza a patra, conținutul este pus în practică.
- **Aplicarea**
În a cincea fază, conținutul este aplicat într-un context nou.

8. Variația și varietatea metodelor îmbunătățesc succesul în învățare al elevilor

Trebuie remarcat, conform lui Helmke³⁰, că, potrivit studiului MARKUS, nu varietatea maximă de metode duce la cele mai bune rezultate ci există un optimum de metode la care se obțin acestea. Conform acestui studiu de cercetare, rezultate mai bune au avut acele clase în care, pe lângă instruirea directă (sub forma prelegerilor), s-au folosit consecvent și alte trei aranjamente suplimentare de predare și învățare cu impact vizibil. Învățarea frontală pură, precum și abordarea didactică cu prea multe forme de instruire au avut mai puțin succes. Prin urmare, un număr mediu de metode aplicate, pare corect. Faptul, bazat pe succesul învățării, că o anumită metodă de predare este, în general, superioară alteia, nu poate fi confirmat empiric. Mai mult,

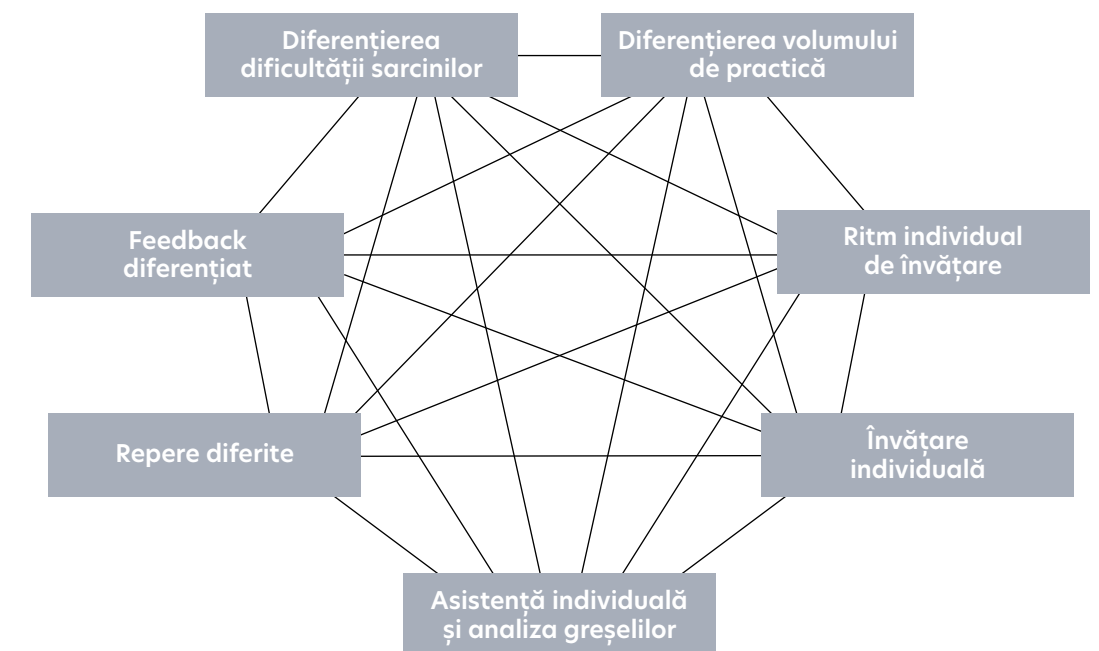
pe lângă asigurarea unei varietăți fundamentale de metode, alegerea metodelor ar trebui adaptată și la abilitățile și aptitudinile care sunt importante pentru cursanți în viața lor viitoare.

9. Îndrumarea și sprijinul acordat elevilor – tratarea cu seriozitate a preocupărilor acestora

Caracteristica îndrumării și a sprijinului acordat elevilor apare deja în remarcile despre atmosfera de învățare și managementul clasei. Formele instituționalizate pot dezvălui că ambele principii sunt într-adevăr practicate: consiliul clasei, cutie poștală pentru întrebări anonime ale elevilor, broșură de comunicare, colectarea feedbackului elevilor, orele de consultare, timp pentru întrebări etc.

10. Luați în considerare eterogenitatea clasei și planificați promovarea și sprijinul individual

În lucrarea sa cu sfaturi practice *Individualization and internal differentiation – but how?*³¹ (Individualizare și diferențiere internă – dar cum?) Marianne Walt menționează șapte aspecte ale individualizării care răspund problemelor de eterogenitate. Aceste șapte aspecte pot fi combinate între ele, în funcție de necesitate. Următorul grafic poate fi folosit ca listă de verificare pentru abordările individualizării. Cu toate acestea, ar trebui să vă asigurați că predarea individualizată nu favorizează slăbiciunile elevilor; iar orice reducere a cerințelor trebuie să țină cont și de mesajul transmis implicit că elevul nu este suficient de capabil să facă mai mult.



Șapte aspecte ale predării individualizate conform lui Walt (2014, p. 16)

11. **Rețineți: fără consolidare și practicare inteligentă nu se obține niciun progres de învățare!**

Sugestiile lui Hilbert Meyers pentru practică sunt ușor de implementat. Este important să se exerseze des tehnicile de învățare și practicare, dar nu prea mult timp, în funcție de nivelul de învățare al elevilor și de sprijinul profesorului. Contrar imaginii, creată adesea de profesorii înșiși, practicarea poate fi distractivă, mai ales atunci când se face în mod voluntar, când există loc pentru autodeterminare, când succesul practicării este ușor recunoscut și când există interes pentru tematica respectivă. Practica ar trebui să vizeze diferite niveluri: automatismul (de exemplu, algoritmi matematici), creșterea calității și, respectiv, o înțelegere mai profundă (de exemplu, competența de citire) și nivelul transferurilor.

12. **Activitate autoghidată, sarcini de învățare și teme pentru acasă: nu există învățare fără activitatea elevului**

Activitatea autoghidată implică un timp specificat în care elevii lucrează singuri, în perechi sau în grup, fără întrerupere și fără intervenția profesorului. Activitățile autoghidate sunt posibile la toate disciplinele școlare. Textul la care se face referință – *Rezept Lernaufgabe*³² (Recomandări pentru sarcini de învățare) – arată cum activitățile autoghidate pot fi încorporate în aproape orice sesiune de predare medie: după prezentarea sarcinii de către profesor, precedată de un input informațional (dacă este cazul), elevii lucrează autonom timp de minimum 15 minute. Această sesiune de lucru este urmată, de exemplu, de o prezentare a rezultatelor sau o revizuire pe categorii. Studierea capitolelor corespunzătoare din lucrarea Grell și Grell oferă satisfacții oricărui profesor, găsind acolo sfaturi practice utile.

Temele pentru acasă sunt o formă controversată de auto-activitate. Deoarece acasă elevii primesc mai mult sau mai puțin ajutor la rezolvarea sarcinilor, în funcție de mediul lor social, temele pentru acasă tind să accentueze inegalitatea de șanse. O alternativă, pe care multe școli au adoptat-o, constă în oferirea de ore supravegheate pentru rezolvarea acestor teme. Este de necontestat faptul că prin teme pentru acasă timpul de învățare (autonom) poate fi crescut semnificativ. Temele pentru acasă proiectate corect ar trebui să fie foarte diverse, să susțină prelucrarea și pregătirea materialelor de la disciplina respectivă, să completeze acea disciplină și să nu preia materiale noi. Temele pentru acasă trebuie să fie clar definite și limitate în timp, astfel încât elevii și părinții lor să știe cât de mult timp ar trebui să aloce pentru rezolvarea lor.³³

Cum să stabiliți obiectivele de învățare și să definiți competențele

► **Obiective de învățare**

Stabilirea obiectivelor pentru predare este considerată o activitate pregătitoare care trebuie să aibă loc în contextul unei planificări cuprinzătoare și diferențiate a lecțiilor. Obiectivele nu pot fi stabilite într-un mod izolat, independent de alte considerații și pași de planificare.

Formularea obiectivelor a fost analizată cu atenție de Robert F. Mager, un important susținător al didacticii curriculare, în publicația sa *Lernziele und Unterricht*³⁴ (Obiectivele de învățare și predarea). Potrivit lui Mager, obiectivele formulate corespunzător trebuie mai întâi să poată articula scopurile lecției într-un mod simplu și ușor de înțeles. Acest lucru este important deoarece obiectivele sunt comunicate în mod logic elevilor - fie oral, fie în scris. Ar trebui folosită o terminologie precisă pentru a vă face obiectivele declarate cât mai clare posibil. Se recomandă evitarea unor astfel de formulări precum „elevii știu” sau „elevii înțeleg” și să se folosească în schimb expresii mai specifice, de genul „elevii pot distinge” sau „elevii pot enumera din memorie”.

În plus, o descriere precisă a obiectivelor vă permite, în calitate de profesor, să evaluați mai bine succesul predării. Pentru a facilita această evaluare, ar trebui să încorporați activitățile preconizate ale elevilor în timpul lecției în formularea obiectivelor, precum și să enumerați criteriile de evaluare și nivelul pe care l-ați determinat ca fiind satisfăcător.

Formularea obiectivelor creează în mod ideal o conexiune trasabilă (care poate fi urmărită) între obiectivele specifice/tehnice, pe de o parte, și cele generice și sociale, pe de altă parte. Având în vedere diferențierea și instruirea individualizată, se recomandă să se facă întotdeauna distincția între obiectivele fundamentale și obiectivele extinse.

► **Competențe**

Datorită lipsei componentelor vitale pentru o „teorie a didacticii orientate spre competență [...], existând în prezent doar fațete, elemente de bază și considerații preliminare”³⁵, este util să urmați o propunere preliminară pragmatică pentru o instruire orientată spre competențe, așa cum subliniază Andreas Feindt și Hilbert Meyer.

Potrivit acestor doi autori, instruirea orientată spre competențe înseamnă plasarea rezultatelor învățării elevilor în centru și predarea cu un scop care le permite cursanților nu numai să dobândească cunoștințe, ci și să stăpânească situații provocatoare concrete. În calitate de instructor, trebuie să vă orientați către modele de competențe specifice, eșalonate și să elaborați sau să adoptați o curriculă care să permită dezvoltarea elevilor în direcția competențelor formulate. O monitorizare atentă a elevilor și o examinare constantă, recurentă a nivelului realizărilor lor sunt necesare pentru a putea implementa pe deplin programe adecvate de predare³⁶. Astfel, sarcinile de învățare sunt plasate chiar în centrul instruirii orientate spre competențe, a căror dezvoltare nu este doar responsabilitatea profesorului individual, ci și a experților în didactică.

1.4 Exerciții practice

Pentru utilizarea aprofundată și urmărirea lucrărilor, puteți găsi în continuare sarcini suplimentare pentru reflecție.

a) Criterii de calitate a instruirii:

Ce faceți deja bine, ce vreți să îmbunătățiți? După ce ați studiat acest capitol, luați în considerare trei dintre caracteristicile unei bune predări pe care deja le stăpâniți bine și trei pe care doriți să le îmbunătățiți în viitorul apropiat.

Caracteristici pe care le stăpâniți bine	Caracteristici pe care vreți să le îmbunătățiți

În fiecare lună, selectați o „caracteristică a lunii” și concentrați-vă asupra acesteia cu un accent deosebit în planificarea sălii de clasă, în îndrumarea clasei și reflec-tarea asupra predării. De asemenea, menționați aspecte parțiale cărora doriți să le acordați o atenție specială. În calitate de profesor cursant sau formator stagiar pentru cadrele didactice, această sarcină s-ar potrivi perfect pentru munca dvs. practică. Exemplu:

Luna	Caracteristica și aspectele parțiale de avut în vedere

b) Întrebați-vă elevii ...

... dacă se simt confortabil în clasă și dacă le place mediul de învățare. Identificați consecințele pentru dvs. rezultate din declarațiile lor și notați-le. Exemplu:

Declarațiile elevilor	Sugestiile elevilor	Consecințele rezultate

În lumina identității dumneavoastră profesionale de profesor: Ce părere aveți des-pre declarațiile elevilor? Ce fel de consecințe au asupra predării dvs.? Ce afirmații considerați relevante? Pe care nu le înțelegeți ca profesor?

c) Managementul clasei I:

Cât de bine ați implementat recomandarea lui Kounin? După o sesiune la clasă, introduceți în lista de mai jos strategiile lui Kounin pe care le-ați implementat bine, cele pe care le-ați aplicat parțial și cele pe care nu le-ați urmat.

	Data, lecția	Aplicate bine	Aplicate parțial	Ne-aplicate
Omniprezență (sau lipsa ei) Elevii ar trebui să aibă impresia că profesorul lor ține ochii și urechile deschise asupra tuturor activităților lor, astfel încât incidentele perturbatoare să nu fie „trecute cu vederea” în mod conștient și problemele dificile să nu fie tolerate.				
Suprapunere Problemele disciplinare inevitabile ar trebui tratate „din mers” și fără prea multă agitație, pentru a nu perturba fluxul de predare mai mult decât este nece-sar. Pregătirea și implementarea elementelor media ar trebui să aibă loc în mod obișnuit (în mod automat, ca să spunem așa), astfel încât concentrarea atenției să rămână pe lecție. În general, este important ca munca să se desfășoare simultan pe diverse probleme și ca nevoile individuale ale elevului să fie abordate corespunzător.				
Grabire, flux lin, impuls Ar trebui evitate întreruperile inutile ale fluxului lecției. Condiția prealabilă este planificarea adecvată a lecției, în special evitarea grăbirii (supraîncărcarea de materiale) și plictiseala (lipsa de material suficient, munca monotună). Un exemplu negativ pentru lipsa fluxului lin al lecției este lipirea de note și bucăți mici de hârtie. Un alt exemplu este vorbitul fără rost sau problematizarea excesivă a detaliilor minore.				
Activarea grupului (focus grup) Chiar și atunci când un singur elev se află în centrul activităților, toți ceilalți trebuie să urmărească dez-baterile cursului, profesorul menținând concentrarea asupra întregii clase sau întregului grup. De exemplu, clasa primește instrucțiuni clare înainte ca profesorul să se angajeze într-un dialog cu un elev individual.				
Gestionarea tranziției Tranzițiile între diferitele segmente sau faze de preda-re ar trebui să aibă loc printr-o scurtă și neechivocă succesiune (de exemplu: semnale acustice, anumite gesturi) și fără pierderi de timp. Pot fi acordate pauze de odihnă sau pauze de relaxare, pot fi instituite ritualuri de detensionare.				
Evitarea simulării participării Profesorii ar trebui să fie conștienți de atenția pre-făcută; se știe că elevii dezvoltă ritualuri inteligente pentru a crea impresia unei atenții mărite și a un inte-res viu (înclinare intensă din cap, încruntarea sprânce-nelor în aparentă concentrare etc.); cunoscute în mod obișnuit ca „abilități de supraviețuire școlară”.				

Repetati aceste sarcini în următoarele lecții cu intenția de a respecta în mod deose-bit una dintre strategiile lui Kounin care încă nu a funcționat prea bine.

d) **Managementul clasei II:**
Cum gestionați relația cu elevii? Discutați cu cineva întrebările din autotestul lui Ruedi³⁷. După aceste discuții organizați, dacă este posibil, vizite reciproce la clasă și folosiți autotestul ca listă de verificare pentru observațiile dvs. și ca bază pentru alte discuții după vizite.

Autotest³⁸

1.	Cum este relația mea cu elevii? Pot să construiesc o relație bună cu ei?
2.	Sunt conștient de nevoile elevilor și le recunosc? ▶ Facitez succesul învățării elevilor? ▶ Predarea mea implică un echilibru sensibil între spontaneitate, distracție, umor, bucurie, plăcere și îndeplinirea îndatoririlor, nemulțumire? ▶ Îmi recunosc și apreciez elevii? ▶ Sunt atent la integrarea lor socială în clasă? ▶ Acord atenție manierelor sociale și tonului conversațional în clasă? ▶ Ajut la formularea regulilor democratice și a manierelor sociale apreciative? ▶ Recunosc valorile individuale ale elevilor? Îi încurajez și îi susțin?
3.	Este predarea mea la clasă bine pregătită și interesantă? Explic materialele într-un mod clar și concis?
4.	Recunosc multiplele criterii ale rezultatelor școlare?
5.	Cunosc părinții elevilor mei? I-am informat despre modul în care eu abordez predarea? Îmi susțin aceștia eforturile disciplinare?
6.	Modul în care eu abordez predarea este eficient? Urmează elevii indicațiile mele?
7.	Pot explica și analiza problemele disciplinare care apar?
8.	Reaționez corespunzător atunci când apar probleme și conflicte disciplinare? Reacțiile mele au efect? Am un anumit repertoriu de măsuri de reacție și răspunsuri?
9.	Cunosc posibilitatea „înțelegerilor/acordurilor”?
10.	Cum gestionez pedepsele?
11.	Văd posibilitatea creșterii personale în activitatea mea profesională?
12.	Am un concept personal despre disciplină și managementul clasei? Am un concept care să influențeze dezvoltarea socială a clasei mele pe termen mediu și lung?

Din perspectivă personală, notați câteva cuvinte-cheie legate de acest autotest.

2. **Concepte de predare și învățare**

2.1 **Abordări didactice**

Învățarea în clasă și viața școlară fac parte din învățarea pe tot parcursul vieții. Învățarea în toate situațiile de instruire și la toate disciplinele trebuie să fie asociată cu metode participative de predare și învățare. Profesorii trebuie să fie conștienți de semnalul puternic care vine din practica la clasă. Prin urmare, predarea devine o formă distinctivă a activității educaționale, care are ca scop dotarea tinerilor cu competențele necesare pentru a participa ca cetățeni activi și, ca atare, angajează și generează forme distincte de învățare. Profesorii trebuie să fie „fluenți”/să cunoască bine aceste forme de învățare și să fie capabili să le pună în practică în diferite condiții.

Formele diferite de învățare, prezentate mai jos, trebuie bine înțelese:

▶	Învățare inductivă Prezentând mai degrabă elevilor unele probleme concrete pentru a le rezolva sau a lua o decizie și încurajându-i să aplice acest lucru în alte situații, decât pornind de la concepte abstracte.
▶	Învățare activă Încurajând mai degrabă cursanții să învețe făcând, decât spunându-le sau predicându-le.
▶	Învățare relevantă Proiectând activitățile de învățare în jurul unor situații reale din viața școlii sau a colegiului, a comunității sau a lumii.
▶	Învățare colaborativă Angajând munca în grup și învățarea prin cooperare.
▶	Învățare interactivă Predând prin discuție și dezbateri.
▶	Învățare critică Încurajând elevii să gândească singuri, cerându-le opiniile, viziunile și ajutându-i să-și dezvolte abilitățile de argumentare.
▶	Învățare participativă Permițând elevilor să contribuie la propria învățare, de exemplu, sugerând subiecte pentru discuție sau cercetare, sau evaluându-și propria învățare sau pe cea a colegilor.

2.2 Taxonomia Bloom, ca instrument de bază pentru învățarea activă

Folosirea taxonomiei Bloom pentru pregătirea sarcinilor de învățare facilitează clarificarea obiectivelor de învățare și dezvoltarea activităților la clasă pentru orice cursant, la orice vârstă. Profesorii pot folosi instrumentul Bloom chiar și pentru a ajuta elevii să își stabilească așteptările față de ei înșiși. Verbele de acțiune pun activitățile elevilor în centru.

	I. Rememorare	II. Înțelegere	III. Aplicare	IV. Analiză	V. Evaluare	VI. Creație
Categorii	Expuneți cele învățate anterior prin rememorarea faptelor, termenilor, a conceptelor de bază și a răspunsurilor.	Demonstrați înțelegerea faptelor/ ideilor organizând, comparând, interpretând, oferind descrieri și numind ideile principale.	Rezolvați problemele unor situații noi aplicând în mod diferit cunoștințele, faptele, tehnicile și regulile dobândite.	Examinați și divizați informațiile în părți, identificând motive sau cauze. Faceți deducții / trageți concluzii și găsiți dovezi care să susțină generalizările.	Prezentați și apărați opinii emitând judecăți despre informații, despre validitatea ideilor sau calitatea muncii, pe baza unui set de criterii.	Compilați informații într-un mod diferit, combinând elemente într-un nou model sau propunând soluții alternative.
Verbe	Alegeți Definiți Găsiți Etichetați Listați Potriviti Numiți Reamintiți Raportați Selectați Arătați Scrieti Spuneți Specificați: Ce Când Unde Care Cine De ce	Clasificați Comparați Confrunțați Demonstrați Explicați Extindeți Ilustrați Interpretați Subliniați Asociați Reformulați Expuneți Rezumați Traduceți	Aplicați Construiți Alegeți Creați Dezvoltați Experimentați Identificați Interviewați Folosiți-vă de Modelați Organizați Planificați Selectați Rezolvați Utilizați	Analizați Presupuneți Categorisiți Clasificați Comparați Concluzionați Confrunțați Descoperiți Disecați Distingeți Divizați Examinați Lucrați Interferați Inspectați Notați Motivați Simplificați Studiați Participați la Testați	Aprobați Apreciați Verificați Adjudgecați Alegeți Comparați Concluzionați Stabiliți criterii Criticați Decideți Apărați Determinați Estimați Evaluați Explicați Influențați Interpretați Judecați Justificați Marcați Măsurați Percepeți Prioritizați Dovediți Recomandați Selectați Sustineți Valorizați	Adaptați Construiți Schimbați Alegeți Combinati Compilați Compuneți Edificați Creați Ștergeți Proiectați Dezvoltați Discutați Elaborați Estimați Formulați Imaginați Îmbunătățiți Inventați Maximizați Minimizați Modificați Planificați Preziceți Propuneți Rezolvați Presupuneți Testați

2.3 Patru abordări-cheie care trebuie luate în considerare

Descriem în continuare, într-o formă foarte concisă, patru abordări deosebit de importante pentru discuțiile viitoare și pentru sprijinul reciproc între mentor și un profesor cursant, între profesor și un coleg într-un cadru de învățare de la egal la egal sau între profesor și specialistul OLSDI:

►	Abordarea-cheie 1: Învățarea bazată pe sarcini
►	Abordarea-cheie 2: Învățarea prin cooperare
►	Abordarea-cheie 3: Conducerea discuțiilor în plen
►	Abordarea-cheie 4: Regândirea disciplinei și a ordinii din punct de vedere participativ

a) Abordarea-cheie 1: Învățarea bazată pe sarcini (ÎBS) – cum să sprijini învățarea prin stabilirea sarcinilor

Predarea și învățarea interactivă joacă un rol-cheie într-o mulțime de sarcini și activități în predarea zilnică. Obiectivele predării interactive sunt cunoașterea (adică gândirea și înțelegerea), învățarea și acțiunea. Fiecare etapă de planificare a lecțiilor (monitorizarea sarcinilor, evaluarea rezultatelor și reflectarea asupra întregului proces) ascunde un potențial mare de învățare pentru elevi.

Abordarea de bază care integrează gândirea cu acțiunea are implicații pentru întregul proces de învățare. Adică, manipularea activă (practică) a obiectivelor de învățare nu se limitează la etapele preliminare ale învățării „reale”, iar „învățarea reală” nu trebuie înțeleasă ca implicând doar mintea cursanților. Mai degrabă, integrarea învățării cu acțiunea poate oferi tuturor cursanților o idee clară de ce învață făcând: au o sarcină de făcut, iar acest lucru necesită multe aptitudini și abilități. În acest tip de predare, elevul trebuie să își definească propriile nevoi de învățare în fiecare situație nouă care apare. Cursanții vor avea nevoie și de instrucțiuni din partea profesorului, ceea ce înseamnă că elevii stabilesc sarcinile profesorului, și nu invers. Învățarea bazată pe sarcini (ÎBS) produce combinații ideale de învățare constructivistă și învățare prin instruire.

În ÎBS, elevii se confruntă cu probleme pe care doresc să le rezolve. Învățarea nu este un scop în sine, ci duce la ceva util și cu semnificație. Elevii învață explorând modalități de rezolvare a unei probleme, stabilind pentru ei înșiși și pentru profesorul lor sarcinile care deschid calea spre soluționarea problemei. Școala este viață. Acest lucru se aplică și învățării bazate pe sarcini. Multe situații din viața reală constau în găsirea de soluții pentru probleme. ÎBS pregătește elevii pentru viață prin

crearea de situații din viața reală drept cadru în care poate avea loc dobândirea de competențe.
ÎBS urmează un model care poate fi descris în termeni generali. Dacă profesorul păstrează acest tipar, potențialul învățării active (adică de a învăța făcând), se va dezvălui aproape spontan:

Elemente ale învățării bazate pe sarcini:

- ▶ Elevii se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată (fie prezentată fie de profesor, fie din manual).
- ▶ Elevii își planifică acțiunea.
- ▶ Elevii își implementează planul de acțiune.
- ▶ Elevii reflectează asupra procesului lor de învățare și își prezintă rezultatele.

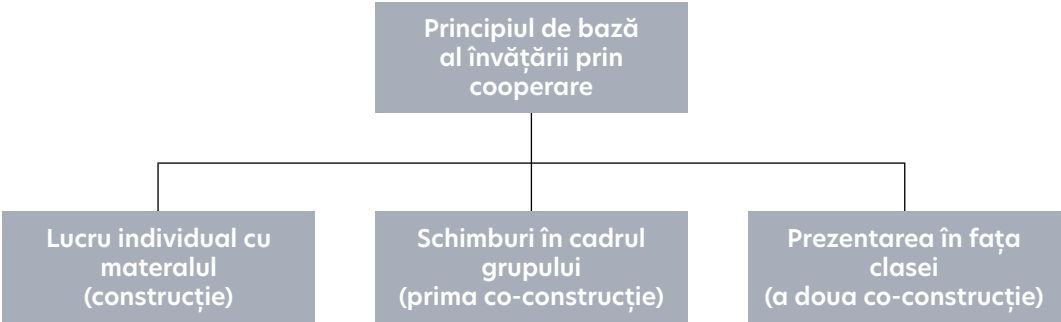
Este important ca elevii să experimenteze principiile ÎBS frecvent și în contexte diferite. O sarcină bună ce generează multe probleme care trebuie rezolvate este cel mai bun mijloc de a crea un mediu de învățare productiv și incitant.

b) Abordarea-cheie 2: Învățarea prin cooperare

Cum să susțineți învățarea sprijinindu-vă reciproc

Această formă de predare nu se referă la a lăsa pur și simplu elevii să lucreze în grupuri, sperând că munca se va finaliza cumva. Învățarea prin cooperare este axată pe realizările cursanților. Distribuirea clară a rolurilor între membrii grupului este o condiție prealabilă pentru predarea cu succes în conformitate cu modelul cooperativ. Sarcinile formale, care asigură un statut egal între membri, sunt distribuite și practicate și acest lucru conduce la succesul învățării.

Învățarea prin cooperare urmează un principiu de bază descris de Berner și colab. (2018) în următorul paragraf: Interacțiunea dintre fazele individuale de învățare și învățarea prin cooperare este dirijată și urmărită de instructor și are ca scop, pe lângă promovarea competențelor sociale și personale, activarea cursanților, de preferință într-un mod în care aceștia pot avea mai multe beneficii în învățare³⁹. Procedând astfel, manualul de învățare prin cooperare prevede, în mare, trei etape. Prima fază este cea de lucru individual. În a doua fază, cursanții sunt capabili să „co-construiască (construiască în comun)” folosind cunoștințele dobândite individual într-un schimb activ cu alți cursanți. În a treia fază, are loc a doua co-construcție; elevii prezentând rezultatele grupului către întreaga clasă. Acest principiu fundamental se găsește în toate metodele de învățare prin cooperare:⁴⁰



Principiul fundamental al învățării prin cooperare după Brunig/Saum (2011, p.6)

Acest principiu fundamental al învățării prin cooperare se bazează pe două ipoteze majore: învățarea este în primul rând o explorare mintală activă a tematicii respective (activarea elevilor) și, în al doilea rând, toți cursanții ar trebui să fie activi mintal simultan⁴¹. În cele ce urmează, caracterizăm pe scurt cele trei faze.⁴²

- ▶ **Faza 1: Lucru individual inițial:**
Elevii fac legătura între materialul actual și cunoștințele lor anterioare și își dezvoltă propriile construcții mentale legate de sarcina respectivă. Ei pot dobândi aceste cunoștințe în diferite moduri: amintindu-și o prelegere sau ceva ce au citit sau auzit sau adunând informații dintr-un text, o imagine, o statistică. Cursanții fac acest lucru singuri și, preferabil, notează sau creează schițe pentru ideile lor. Ei sunt responsabili individual pentru propria lor învățare.
- ▶ **Faza 2: Schimburi în cadrul grupului (construcția în comun 1)**
Elevii fac schimb de informații și rezultate cu alți colegi și primesc feedback. Discuțiile depășesc în mare parte sfera celor comunicate. Acest lucru declanșează din nou activarea mintală a elevilor și aceștia trebuie să-și regândească propriile idei, chiar dacă doar pentru a le raporta la ideile celorlalți într-un mod clar și structurat. Prin sugestiile altor elevi se dezvoltă co-construcția (construcția în comun). Descoperirile proprii ale unui elev sunt îmbogățite, respinse, verificate și extinse. În mod ideal, învățarea de la ceilalți poate avea loc, iar noile cunoștințe îl împing pe individ către o etapă de dezvoltare superioară. Apare un model comun.
- ▶ **Faza 3: Prezentarea în fața clasei (co-construcția 2)**
Elevii prezintă rezultatele grupului către întreaga clasă și, astfel, fac schimb de informații cu ceilalți elevi. Apare un proces similar de co-construcție. În cazurile unor rezultate contradictorii între diferitele grupuri (dacă sarcina nu a permis o soluție deschisă a problemei sau a cerut un anumit răspuns), elevii își recunosc adesea locul unde au apărut erorile în constatările lor. Acesta este punctul în care apare cel mai semnificativ progres al învățării. Cursanții nu sunt doar activați, ci sunt conduși la o evaluare individuală, independentă și la soluționarea problemei.

Nu orice sarcină este potrivită pentru această formă de învățare. Totuși, nu ne referim aici la o relație polarizată, cu forme de învățare prin cooperare intercalate cu predarea condusă de profesori. În acest model de predare, profesorul joacă un rol clar și semnificativ. Succesul învățării prin cooperare, așa cum au arătat multe comparații la clasă, depinde de câteva elemente de bază:

Cum procedăm când organizăm un grup:

Fiecărei persoane din grup i se atribuie unul dintre următoarele roluri:

►	Moderator Această persoană se asigură că toți membrii înțeleg sarcina și acționează ca purtător de cuvânt al grupului.
►	Raportor Această persoană organizează prezentarea sau produsul final.
►	Manager materiale Această persoană se asigură că toate materialele necesare sunt disponibile și că totul a fost pus în ordine la final.
►	Planificator Această persoană se asigură că grupul își gestionează bine timpul și verifică dacă grupul respectă programul stabilit. Se asigură că grupul își planifică succesiunea acțiunilor într-un mod rezonabil la începutul sarcinii și adaptează acest plan, în consecință.
►	Mediator Această persoană rezolvă orice problemă apărută în cadrul grupului.

Reguli:

►	Unii membri ai grupului au sarcini / roluri speciale, dar fiecare persoană este responsabilă de întregul proces și de rezultatele grupului.
►	Dacă trebuie pusă o întrebare profesorului, atunci întregul grup trebuie să decidă ce întrebare se adresează. În acest fel, grupul formulează întrebările în mod colectiv. Profesorii nu răspund la nicio întrebare individuală în timpul acestui proces de grup.
►	Fiecare grup este responsabil pentru prezentare. Fiecare membru al grupului este responsabil pentru răspunsul la orice întrebare.
►	Profesorii care lucrează frecvent cu metoda învățării prin cooperare spun că de multe ori este logic ca elevii să-și păstreze rolurile pentru o perioadă mai lungă de timp. Acest fapt oferă o anumită siguranță, accelerează învățarea și îmbunătățește performanța grupului.

c) Abordarea-cheie 3: Conducerea discuțiilor în plen

Cum să susțineți învățarea prin discuții și gândire critică

Îndrumați de profesorul lor, elevii își împărtășesc gândurile și ideile. Asta e tot. Organizarea este simplă și necesită doar o tablă sau un flipchart, dar sarcina profesorului este una solicitantă. Dialogurile socratice ale lui Platon marchează lunga tradiție a acestui mod de predare, deoarece Socrate s-a concentrat pe problematizarea și demontarea punctelor de vedere false sau dogmatice ale partenerului.

Elevii se angajează într-un proces de gândire și de învățare constructivistă interactivă. Profesorul îi sprijină. În general, gândirea este efortul de a lega concretul de abstract. Sesiunile de discuții în plen antrenează și întăresc capacitatea elevilor de a gândi. Gândirea necesită timp. Elevii conștiincioși/minuțioși sunt adesea gânditori lenți. Criticii au subliniat pe bună dreptate punctele slabe ale acestei forme: se aplică prea des și prea mult; profesorii pun întrebări la care elevii nu sunt interesați și nu pot să răspundă; profesorii adoptă un rol de tip socratic brut, tratându-i pe elevi ca inferiori și așteptând să ofere ceea ce profesorul vrea să audă. Dar, folosite cu atenție și după o anumită perioadă de practică, sesiunile de discuții în plen sunt una dintre cele mai puternice și flexibile, și într-adevăr indispensabile, forme de învățare.

Următoarea listă de verificare prezintă potențialul de învățare al discuțiilor în plen și oferă profesorului sfaturi cu privire la ce să facă și ce să evite în timpul acestora.

Rolul elevilor în discuțiile în plen:

Elevii	
►	intră în sesiunea de discuții cu o anumită expertiză – la diferite niveluri, unii sunt interesați de subiect;
►	știu că intervenția lor este binevenită: nu se acordă note pentru idei sau sugestii „greșite”;
►	au cea mai mare parte a timpului de vorbire la dispoziția lor;
►	au nevoi de învățare diferite (de exemplu: unii sunt „gânditori lenți” sau „vorbitori rapizi”).

Rolul profesorilor în discuțiile în plen:

Profesorul
► comunică cu clasa și este gata să reacționeze la ceea ce spun elevii;
► înțelege pe deplin tema discuției și are o idee clară despre rezultatul sesiunii;
► conduce, dar nu domină, discuția în plen, și folosește doar o mică parte din timpul de vorbire;
► oferă elevilor suficient timp de gândire;
► ascultă activ fără a lua notițe, „dezvăluind/clarificând” ideile pe care elevii le sugerează;
► încurajează elevii să participe și se adresează acelor care tind să tacă;
► acționează ca manager de timp, manager de grup, manager de proces;
► structurează discuția folosind tabla (preferabil flipchartul), oferind imagini, simboluri, exemple, informații, concepte și cadre.

Potențialul de învățare al elevilor/copiilor în timpul discuțiilor în plen:

Elevii
► experimentează modul în care are loc gândirea: pun întrebări, iau atent în considerare răspunsurile, leagă concretul cu abstractul și invers;
► împărtășesc criteriile lor de judecată și reflectează asupra motivelor alegerii acelor criterii;
► ar trebui să considere clasa ca o micro-comunitate la care sunt încurajați să participe;
► sunt adresați ca experți (pentru a-și întări stima de sine);
► sunt capabili să emită judecăți după ce au luat în considerare puncte de vedere controversate.

Ce trebuie evitat în timpul discuțiilor în plen:

►	Să puneți întrebări la care se poate răspunde cu da/nu, deoarece va trebui imediat să puneți o altă întrebare. Adresați întrebări deschise.
►	Să vă lăsați atrași într-o discuție doar cu unul sau doi elevi.
►	Să vă eschivați sau să ignorați afirmațiile elevilor care vă surprind nepregătiți. Ele pot fi cele mai interesante! Aici, implicați din nou clasa.
►	Nu este necesar să comentați fiecare afirmație a elevilor/studentilor cu care sunteți de acord sau nu.
►	Să vă limitați rolul la a da cuvântul elevilor în ordinea în care ridică mâna. Destul de des, elevii vor aborda diferite aspecte și sub-subiecte, iar discuția poate aluneca în confuzie sau haos. Prin urmare, luați inițiativa și decideți sau sugerați pe ce subiect să vă concentrați mai întâi. Subliniați dilema că timpul și concentrarea sunt prea limitate pentru a discuta totul.

d) Aprobarea-cheie 4: Regândirea disciplinei din punct de vedere participativ

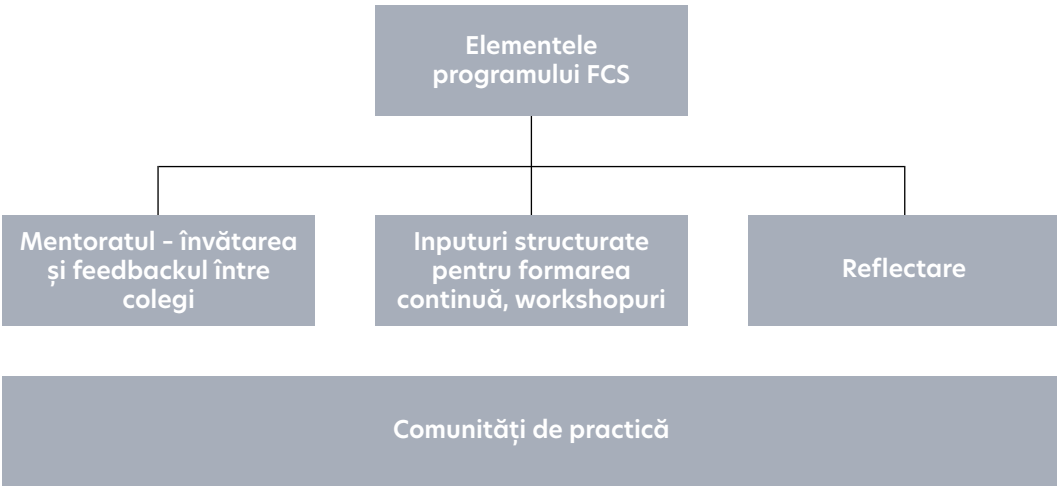
În unele săli de clasă, există o neînțelegere atunci când vine vorba de abordări participative ale predării și învățării. „Am voie să dau instrucțiuni clare, să stabilesc limite de timp, să fiu lider?”, întreabă unii profesori. „Mai este o abordare participativă dacă vreau să am reguli clare pentru învățare, comportament și cooperare?” Da este, dacă servește scopului învățării pentru toți! Participarea înseamnă supremația legii. Deci, disciplina și ordinea sunt importante și din punct de vedere participativ. Sprijinirea profesorilor cursanți pentru a stabili acest lucru îi va ajuta, să devină mai degrabă lideri competenți, decât conducători autoritari. Iată câteva sfaturi importante de urmat:

►	Ordinea este necesară în toate circumstanțele. Un grup fără ordine și reguli de bază nu poate fi democratic.
►	Limitele și granițele sunt necesare. Regulile pot fi greșite sau inadecvate. Dar, atâta timp cât nu au fost înlocuite, trebuie respectate. Cu toate acestea, ar trebui să fie posibilă schimbarea lor.
►	Încă de la început, elevii ar trebui să participe la stabilirea și aplicarea regulilor. Numai în acest fel este posibil ca ei să se identifice cu regulile.

- ▶ Comunitatea dintr-o clasă nu poate funcționa fără încredere și respect reciproc. În unele cazuri, se poate dovedi dificil de creat o astfel de atmosferă.
- ▶ Spiritul de echipă trebuie să înlocuiască competiția din clasă.
- ▶ O atmosferă prietenoasă în clasă este de o importanță vitală.
- ▶ Abilitățile sociale ale profesorului au un impact esențial (conducerea democratică, dezvoltarea unui sentiment de apartenență la grup, construirea de relații etc.).
- ▶ Comunicarea de grup este o necesitate permanentă într-o clasă condusă democratic.
- ▶ Elevii, atât băieții, cât și fetele, trebuie încurajați să exploreze ceva nou și să învețe din greșeli.
- ▶ În limitele stabilite, trebuie să fie posibilă exercitarea libertăților. Numai așa se poate dezvolta responsabilitatea individuală.
- ▶ Regulile vor fi acceptate și disciplina respectată dacă acestea ajută fiecare persoană să se exprime și dacă susțin grupul să dezvolte relații și condiții de muncă satisfăcătoare.

3. Conceptul de formare continuă în școală ca parte a dezvoltării școlii (FCS)

Programele de formare continuă în școală fac parte, de obicei, dintr-un proces de dezvoltare a întregii școli, care vizează dezvoltarea profesională a profesorilor. În majoritatea cazurilor, programele FCS includ elemente precum mentoratul, coachingul între colegi și feedbackul / învățarea între colegi, ca elemente fixe. Un proces structurat care include inputuri din partea mentorilor sau a profesorilor experți poate fi adăugat, în funcție de accentul pus în procesul de dezvoltare a școlii. În acest scop, va fi nevoie ca profesorii experți să dobândească cunoștințele, expertiza și experiența necesare în instruirea adulților. Reflectarea asupra predării, ca idee centrală a FCS – motor pentru profesionalizare – poate fi privită ca un alt element. În mod ideal, un program FCS conduce la o cultură școlară în care comunitățile de practică sunt stabilite pe termen lung.



Elementele programului FCS

a) Mentoratul

Datele internaționale arată că programele de mentorat din școală, la nivel de studenți (de exemplu, mentoratul cursanților-adulți, mentoratul de la egal la egal) susțin în mod pozitiv realizarea academică a cursanților, precum și dezvoltarea competențelor transversale (de exemplu, autoconcept, autoeficacitate, prietenie etc.)⁴³. Mentoratul la nivel de profesor și elev este adesea asociat cu un model de ucenicie în care o persoană mai tânără, fără experiență, solicită îndrumare de la un expert cu experiență⁴⁴. Definițiile recente ale mentoratului din școli între elevi și profesori subliniază, de asemenea, transformarea fostelor roluri ierarhice dintre mentori și persoanele mentorate într-o relație pe orizontală, la același nivel.⁴⁵

Mentoratul în programele de formare-continuă în școală poate fi diferențiat semnificativ de alte forme de consiliere (de exemplu, supervizare, coaching): în mentorat, ambii parteneri implicați – mentor și persoană mentorată – sunt sprijiniți în dezvoltarea lor profesională⁴⁶. Într-un context școlar, mentoratul în rândul profesorilor este, prin urmare, înțeles ca dezvoltarea personală și profesională a personalului didactic⁴⁷. Prin schimburi continue, cooperarea poate fi intensificată, iar sentimentul de apartenență la școală poate fi susținut de toți cei implicați. De obicei, elementul mentoratului este adaptat în funcție de nevoile specifice, de obiectivele și contextul profesorilor implicați. Tabelul următor oferă o prezentare generală a diferitelor forme de mentorat într-un context școlar.⁴⁸

Mentor	Persoană mentorată	Situația	Scopul personal
Profesor	Student (la pedagogie)	Practică inițială de scurtă durată sau cu durata de un an	Învățarea predării de la un profesor-model.
Profesor experimentat	Profesor începător	Debut în școală: faza introductivă	Dezvoltarea competențelor didactice de bază
Profesor de o anumită disciplină	Profesor de o anumită disciplină	În timpul serviciului: în școală/parteneriat intern de cooperare; model de echipă	Reflectarea, rezolvarea problemelor, elaborarea curriculei
Profesor expert (coach, supervizor)	Profesor	În timpul serviciului: parteneriat extern	Îmbunătățirea și extinderea competențelor didactice
Director	Profesor	În timpul serviciului: parteneriat extern	Dezvoltarea personalului, dezvoltarea abilităților de conducere; promovarea carierei

Forme de relații profesor – mentor – persoană mentorată (Raufelder & Ittel 2012, adaptat după Fischer & vanAndel 2002)

Conform acestei imagini de ansamblu, programele de mentorat în școli pot fi implementate în diferite etape ale formării profesorilor. În Elveția, Austria și Germania, universitățile de formare a cadrelor didactice organizează programe de îndrumare pentru studenți-profesori sau profesori începători, așa cum este cazul Universității Pedagogice din Zurich⁴⁹. În unele programe, profesorii de la clasă și studenții-profesori formează tandemuri și organizează stagii de practică în școală ca posibilități de mentorat de la egal la egal, realizând sesiuni comune de planificare, predare și reflectare⁵⁰. Alte programe pun accentul pe coaching de la egal la egal între studenții-profesori, formând tandemuri de studenți-profesori mai experimentați cu studenți-profesori mai puțin experimentați sau studenți-profesori de același nivel⁵¹ între ei. Programele de mentorat în cadrul programelor de formare continuă în școală sunt inițiate și implementate chiar de către școli, ca măsuri de dezvoltare a personalului și de asigurare a calității. Prin mentorat, are loc învățarea de la egal la egal. În această privință, este esențial să rețineți că termenul „sprijin de la egal la egal” nu este identic cu „mentorat de la egal la egal” sau „învățare de la egal la egal”. Asistența de la egal la egal nu se referă la un format sau o metodă, ci descrie procesul de bază prin care colegii care gândesc la fel se sprijină reciproc, informal.⁵²

Literatura științifică distinge trei abordări de bază ale programelor de mentorat de la egal la egal⁵³. Ele nu urmează neapărat o ordine cronologică și pot fi, de asemenea, descrise ca faze.

- ▶ **Abordarea tip ucenicie:**
accentul se pune pe dobândirea de indicii metodice, tehnici și abordări în managementul clasei și în practica didactică. În abordarea tip ucenicie, mentorul preia rolul de susținător tehnic și instructor.
- ▶ **Abordarea umanistă:**
accentul se pune pe consiliere în diferite domenii de învățare. Mentorul preia rolul de consilier activ, oferă feedback și acționează ca antrenor. Acesta servește drept model pentru persoana mentorată.
- ▶ **Abordare critic-constructivă:**
accentul se pune pe dezvoltarea unei atitudini autonome și profesionale față de predare și pe susținerea competențelor de reflectare. Mentorul preia rolul unui partener / motivator care urmărește dezvoltarea profesională a persoanei mentorate. De asemenea, mentorul îl ajută pe cel mentorat să își găsească drumul prin schimbul de cunoștințe, experiențe și prin oportunități de comunicare în rețea.

Al treilea rol în cadrul abordării critic-constructive este acela în care mentorii ar trebui să se regăsească ei înșiși într-un proces sustenabil de lucru.⁵⁴

Rolurile și competențele mentorilor în cadrul unui program FCS

Așa cum se prezintă la începutul acestui capitol, programele de mentorat sunt definite de o dezvoltare profesională (și personală) reciprocă a mentorilor și a persoanelor mentorate. Relațiile din cadrul unui proces de mentorat sunt descrise după cum urmează:⁵⁵

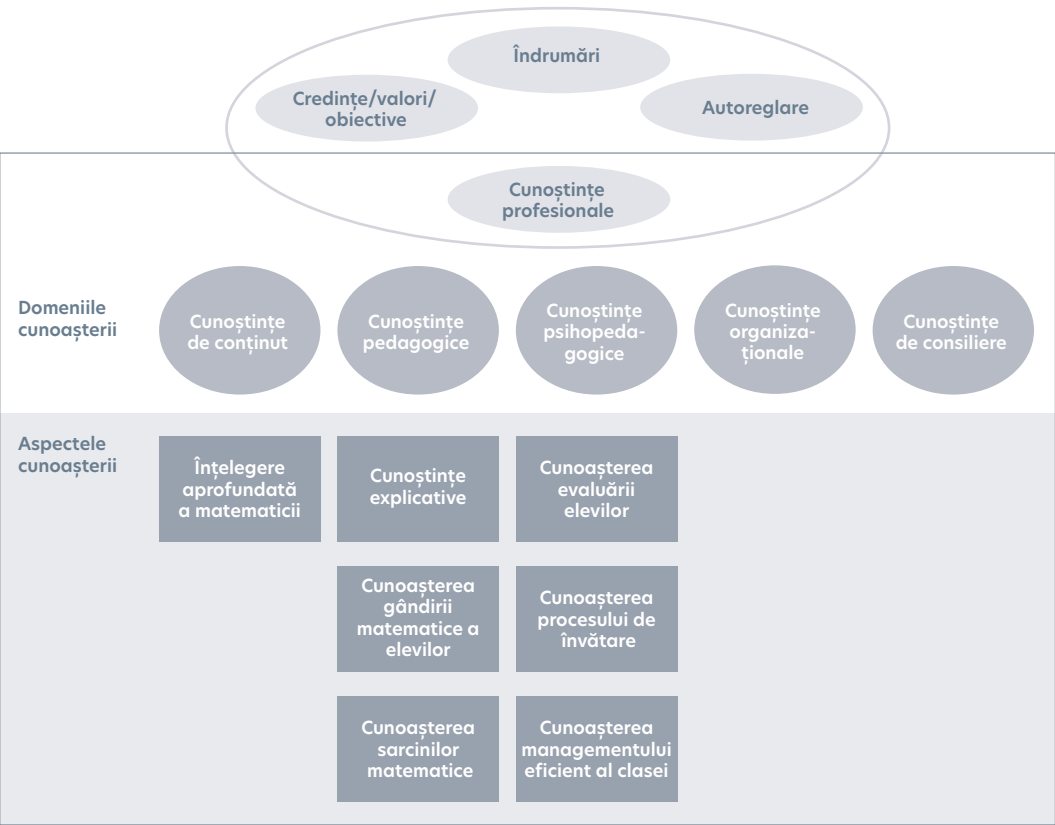
- ▶ Mentoratul reprezintă o relație unică între două persoane.
- ▶ Mentoratul înseamnă întotdeauna o relație orientată spre dobândirea de cunoștințe și experiențe noi.
- ▶ Mentoratul înseamnă întotdeauna un proces.
- ▶ Relația dintre mentor și persoana mentorată este reciprocă, dar asimetrică.
- ▶ Parteneriatele de mentorat sunt relații dinamice.

Mentorii dintr-un program FCS pot fi profesori cu experiență sau colegi-profesori care au parcurs o formă de instruire suplimentară în domeniul disciplinei respective, devenind „profesori experți” în abilitățile și competențele necesare pentru mentorat

și acompanierea proceselor de învățare. Care sunt competențele mentorilor din școli? Profesorii care acționează ca mentori au nevoie de un set de competențe în diferite domenii. Binecunoscutul model pentru competențele profesorilor al lui Baumert & Kunter (2013)⁵⁶ poate fi adaptat și utilizat drept cadru și punct de plecare pentru detectarea competențelor necesare mentorilor, chiar dacă nu a fost dezvoltat în mod explicit pentru programele FCS. În conformitate cu acesta, modelul folosește competențele profesionale ca un set de:

- ▶ orientări motivaționale
- ▶ credințe, valori și obiective
- ▶ autoreglare, precum și
- ▶ cunoștințe profesionale.

Baumert & Kunter (2013) descompun dimensiunea cunoașterii, folosind exemplul matematicii, în cunoștințe de conținut (de exemplu, înțelegerea profundă a matematicii școlare), cunoștințe pedagogice (de exemplu, cunoștințe explicative, cunoașterea gândirii matematice a elevilor, cunoașterea sarcinilor matematice) și cunoștințe psiho/pedagogice (de exemplu, cunoașterea evaluării elevilor, cunoașterea proceselor de învățare, cunoașterea unui management eficient al clasei). În afară de acestea, profesorii au nevoie și de cunoștințe organizaționale și de consiliere.



Modelul CO-ACTIV de competență profesională (adaptat după Baumert & Kunter 2013)

Cunoașterea organizațională include cunoașterea diferitelor roluri în cadrul școlii și înțelegerea diferitelor părți interesate din afara școlii, precum și a noțiunilor privind mecanismele sistemului școlar. În contextul FCS, cunoașterea organizațională înseamnă, de asemenea, cunoștințe despre diferite posibilități de networking (interacționare în rețea) și cunoștințe și agilitate de a schimba rolurile de la profesor – coleg la mentor – persoană mentorată. Cunoștințele de consiliere implică toate procesele de consiliere privind comunicarea, feedbackul și ghidarea în lumina unei viziuni critic-constructiviste asupra identității profesionale. În mod ideal, mentorii/profesorii experți sunt instruiți înainte de a-și începe rolurile de mentori într-un program FCS.

b) Învățare și feedback de la egal la egal

Conceptul de învățare și feedback de la egal la egal în școli se poate distinge de abordările de mentorat prin patru caracteristici specifice:⁵⁷

- ▶ Statutul ierarhic: expeditorul și receptorul de feedback se află în aceeași poziție ierarhică.
- ▶ Bagajul de cunoștințe și informații: expeditorul și receptorul de feedback au adesea un nivel similar de expertiză.
- ▶ Integrarea organizațională: expeditorul și receptorul de feedback împărtășesc aceleași informații organizaționale.
- ▶ Relația cu sarcinile și postul (poziția): expeditorul și receptorul de feedback împărtășesc același cadru de acțiune profesională și aceleași fișe de post.

Acest cadru implică faptul că atât partenerii de învățare de la egal la egal, cât și partenerii de feedback de la egal la egal au drepturi și obligații egale, chiar dacă biografiile și contextele lor profesionale pot diferi. Cu toate acestea, mai ales pentru profesorii mai tineri – mai puțin experimentați – lecțiile deschise cu propria clasă în fața unui coleg pot fi asociate cu sentimente de stres și anxietate, din cauza unor situații de testare experimentate anterior. Chiar dacă învățarea de la egal la egal și feedbackul de la egal la egal nu sunt legate de nicio consecință juridică, la nivel psihologic, acest lucru trebuie clarificat și tratat cu atenție. Literatura științifică definește diferite forme și faze ale învățării de la egal la egal și diferențiază în constatăările sale aspecte ale cooperării și aspecte ale sarcinilor sau acțiunilor⁵⁸. Din punct de vedere al cooperării, învățarea de la egal la egal și feedbackul de la egal la egal pot sprijini diferite niveluri de cooperare. Tabelul de mai jos ilustrează aceste niveluri diferite, referindu-se la trei concepte teoretice principale:

Conceptul lui Little (1990)		Conceptul lui Gräsel și alții (2006)		Conceptul lui Steinert și alții (2006)	
Niveluri	Caracteristici	Niveluri	Caracteristici	Niveluri	Caracteristici
Povestirea și scanarea ideilor	Schimb nesistematic și neregulat de experiențe (de exemplu, scurte discuții în cancelarie)	Schimburi	Formă „low-cost” de cooperare întâmplătoare, cooperare pentru informări reciproce (de exemplu, materiale, metode), oferirea de sfaturi	Diferențiere	Conceptul de obiectiv global, informații formale, cooperare în planificarea în trepte sau etape, schimb formal de programe, conținuturi și clasificări, formare continuă individuală, autoreflexie
Ajutorul și asistența	Sprijin în sarcini legate de lecții (de exemplu, mentorat)	Cooperare specializată	Cooperare pentru a spori eficiența, planificarea comună, structurarea, partajarea responsabilității	Coordonare	Conceptul de obiectiv global, informații extinse, acțiuni specifice disciplinei, cooperare parțială pentru planificarea și implementarea predării, schimb de conținuturi, didactică, grile de evaluare, autoevaluare, instruire individuală și instruire în școală
Împărtășirea	Schimburi (de exemplu, materiale, metode, idei, opinii)	Co-construcție (construcție în comun)	Cooperare „high-costs”, elaborarea în comun a sarcinilor, rezolvarea în comun a problemelor, asocierea unor cunoștințe pentru a genera noi cunoștințe, cooperare bazată pe produse	Interacțiune	Conceptul de obiectiv detaliat, acțiuni aliniate între profesori de același grad și poziție, cooperare extinsă în planificare și implementare, consiliere reciprocă în materie de conținut, didactică, diagnoză, instruire extensivă
Lucrul în comun	Lucru și responsabilitate comună pentru sarcini și decizii sau acțiuni individuale care sunt aliniate cu obiectivele comune (de exemplu, folosirea unor metode specifice, implementarea programelor etc.)			Integrare	Conceptul de obiectiv sistematic, acțiuni aliniate, transparență și adaptare reciprocă a practicii didactice, observare sistematică a acțiunilor și a proceselor de învățare, autoevaluare și evaluare de către alții, instruire sistematică

Învățare și feedback de la egal la egal (adaptare după Funk 2016)

Feedbackul de la egal la egal ia, de asemenea, o formă specifică, în funcție de faza sau forma de învățare de la egal la egal pe care o practică o școală. Din perspectiva sarcinii sau acțiunii, feedbackul colegilor trebuie să fie planificat și definit în prealabil, pentru a aduce toți participanții într-o relație de cooperare definită⁵⁹. În această privință, conceptul de feedback de la egal la egal ca formă de cooperare „high-cost” poate ajuta la definirea diferitelor etape și întrebări legate de proiectarea feedbackului colegial și a pașilor de urmat:⁶⁰

De ce practicăm învățarea de la egal la egal și de ce trebuie să o planificăm?

Motive	
Inițiativă	Dezvoltare
▶ Decizia de a beneficia de feedback ▶ Alocarea organizațională pentru a obține feedback ▶ Decizia asupra persoanei din organizația profesională care ar putea funcționa ca sursă de feedback	▶ Selectați tematica/abilitatea/elementul practic ▶ Clarificați scopul/obiectivul ▶ Clarificați informațiile/comportamentul specific de colectat/observat ▶ Stabiliți unde, când și cum vor fi colectate informațiile ▶ Definiți unde, când și cum se va da feedback și vor fi discutate rezultatele ▶ Propuneți „regulile de bază”

Cum organizăm feedbackul colegial și cum îl procesăm?

Proiectare		Procesare
Realizare		Analiză și reflectare
▶ Desfășurați o sesiune conform planificării ▶ Adunați și colectați informații cu accent pe abilitățile, practica și subiectul identificate: ▶ Folosiți o abilitate specială ▶ Realizați o anumită interacțiune ▶ Semnalați existența unei situații particulare ▶ Asigurați calitatea produselor scrise ... prin utilizarea metodelor care au fost convenite	▶ Primiți / oferiți feedback cu privire la utilizarea unei abilități sau practici specifice pe baza informațiilor de performanță colectate	▶ Analizați dacă ceea ce s-a întâmplat a fost intenționat ▶ Determinați ce factori influențează ceea ce s-a întâmplat ▶ Luați în considerare ce să faceți diferit data viitoare ▶ Perfecționați sau adaptați utilizarea unei abilități sau a unei practici ▶ Generați idei/opțiuni cu privire la lucruri care ar putea fi făcute diferit ▶ Solicitați idei/sugestii cu privire la strategii alternative ▶ Elaborați planuri pentru a continua rafinarea sau adaptarea utilizării abilității sau practicii vizate

În afară de clarificarea motivelor, un rol important îl joacă angajamentul pentru dezvoltare, proiectare și formele de procesare a cadrului instituțional în școală.

c) Instruire continuă structurată: inputuri și ateliere

Diferite programe FCS folosesc elemente structurate de formare continuă, cum ar fi ateliere comune, inputuri de conținut sau seminarii ca instrumente de instruire utilizate drept fundament al conceptelor pedagogice sau didactice necesare, în funcție de caracterul programului FCS (de exemplu, introducerea unor activități participative ale elevilor, introducerea unui subiect nou etc.). Programele FCS care implementează mentoratul/coachingul de la egal la egal, fără o concentrare specifică asupra conținutului, folosesc adesea ateliere și inputuri pentru a introduce modelul în sine și pentru a atrage atenția asupra diferitelor roluri ale mentorului și ale persoanei mentorate. În mod ideal, inputurile și atelierele implică toți profesorii din cadrul unei școli care fac parte din programul FCS și nu exclud pe nimeni (de exemplu, formare numai pentru mentori etc.). Atelierele structurate durează jumătate de zi și sunt adesea folosite ca repere în cadrul unui program FCS, formând un element structural în cadrul procesului de dezvoltare a școlii. Organizarea elementelor structurate de formare continuă revine adesea directorului școlii sau șefului colectivului de conducere (dacă există), acesta fiind responsabil și pentru planificare, invitarea vorbitorilor, resursele financiare pentru experți-externi și gestionarea timpului.

Odată ce o școală a pregătit cu succes mentori/profesori-experti pentru un anumit conținut/tematică, aceștia pot acționa ca multiplicatori și formatori interni în ateliere structurate și inputuri de formare continuă. Din nou, partea cea mai critică este conștientizarea lor de a schimba rolurile. În plus, cultura unei școli care se dezvoltă spre instalarea comunităților de practică deschide, de asemenea, posibilități pentru „noi” experți profesori/mentori care ar putea prelua un atelier de formare continuă structurat, în viitor. Dacă în cultura școlii se apreciază acest potențial al personalului și nu se pedepsește expunerea internă cu sentimente de invidie sau gelozie, profesorii noi sau mai nesiguri/ezitanți vor fi motivați să joace, de asemenea, un rol activ în transferul de cunoștințe către colegii lor.

d) Reflectarea

În cadrul unui program FCS, reflectarea asupra proceselor de învățare este în esență independentă de formele alese. Include auto-reflecție și reflecție făcută de toți participanții. În auto-reflecție, o parte vitală constă în „urmărirea imaginilor interiorizate ale școlii și ale profesorilor din cariera pedagogică personală și întrebarea autocritică despre importanța acestora pentru identitatea pedagogică personală”⁶¹. Acest tip de auto-reflecție poate fi privit și ca „reflecție biografică” și constituie cheia pentru profesionalismul profesorilor⁶². În acest sens, chestionarea asupra teoriilor subiective și a tiparelor cognitive tradiționale poate fi primul pas. „Tradiția nu este doar un mod de a vedea și de a acționa, ci și un mod de a se ascunde” – o afirmație crucială a lui Maturana și Varela (1984). În cartea lor, „Arborele cunoașterii”, se scrie că „tradiția reprezintă teoriile obișnuite de zi cu zi care permit o viziune pedagogică pe de o parte și o împiedică, pe de altă parte”⁶³. Conform teoriei lui Maturana și Varela, tiparele comportamentale care au devenit obișnuite și acceptabile modelează această tradiție. Teorii subiective mai explicite definesc tradiția ca „agregate complexe de credințe conștiente și/sau inconștiente automatizate despre întrebări fundamentale de predare și învățare, care se reflectă în predarea la clasă”.⁶⁴

Auto-reflecția nu este ceva care se întâmplă numai individual. Ar trebui întotdeauna completată prin cooperare⁶⁵. Mentoratul sau învățarea de la egal la egal în cadrul unui program FCS poate facilita acest proces.

Un instrument simplu și valoros pentru feedbackul colegial și pentru reflectare este „fereastra Johari”, dezvoltată de Joseph Luft și Harry Ingham⁶⁶. Fereastra Johari este împărțită în patru zone: deschisă – pentru zona liberă (publică), oarbă (punctul mort), ascunsă (privată) și necunoscută (inconștientă).

	Autopercepția cunoscută de mine	Autopercepția necunoscută de mine
Percepția externă cunoscută de ceilalți	Publică Fapte care sunt publice. Comportamente cunoscute de mine și de ceilalți	Zona oarbă Aspecte de comportamente pe care eu nu le știu și sunt percepute doar de ceilalți
Percepția externă necunoscută de ceilalți	Privată Aspecte pe care le ascund conștient și care nu sunt percepute de ceilalți	Necunoscută Lucruri care nu sunt accesibile imediat nici pentru mine, nici pentru ceilalți

Fereastra Johari conform Luft (1989, 28), adaptare după Berner și al. (2019, 309)

Prin utilizarea ferestrei Johari în programele de învățare și mentorat de la egal la egal, diferențele între percepția externă și autopercepția devin vizibile și pot fi discutate. Se pot desprinde informații importante despre acțiunile efectuate – pentru receptorul de feedback și pentru expeditor, mai ales atunci când conversația de feedback se face într-un mod critic-constructiv.

În programele FCS, calitatea feedbackului de la egal la egal depinde în mare măsură de modul în care a fost observată o lecție. Prin urmare, cel care observă trebuie să primească sugestii precise cu privire la ce anume să observe și care este scopul feedbackului. Găsiți mai jos trei exemple de cerințe de observare:⁶⁷

1.

Observați lecția mea și oferiți feedback despre calitatea întrebărilor mele, în principal dacă întrebările sunt deschise sau închise.
2.

Observați-mi lecția și oferiți feedback despre calitatea sarcinilor pe care le-am trasat. De exemplu, instrucțiunile au fost clare, concise și de înțeles? Au ascultat toți elevii? A fost nevoie de întrebări suplimentare din partea elevilor?
3.

Observați-mi lecția și oferiți feedback despre modul în care povestesc: este interesant și adecvat vârstei? Dacă elevii au ascultat sau nu, în ce moment le-a dispărut atenția și de ce?

Dacă timpul este minim, observarea lecției poate fi limitată doar la secvențe de micro-predare în cadrul unui grup de profesori. Conform studiilor realizate de John Hattie (2013)⁶⁸, micro-predarea cu o rată de eficiență de $d = 0,88$, este o metodă extrem de eficientă de formare a profesorilor, care influențează succesul predării. Micro-predarea constă, de obicei, dintr-o scurtă secvență de predare de aproximativ 5 – 10 minute, urmată de o discuție între colegi.

Pentru auto-reflecție intensă și sistematică, Hattie sugerează, de asemenea, o listă de verificare/un jurnal pentru autoevaluare și discuții între colegi⁶⁹. Un alt instrument util pentru auto-reflecție și reflecția făcută de colegi într-o conversație de feedback poate fi următoarea listă (cu un set de întrebări) pentru verificarea calității predării la clasă:⁷⁰

- ▶ Cum am încurajat procesul de predare-învățare?
- ▶ A fost menținut interesul pentru tema conținutului de învățare?
- ▶ Au fost semnalate elevilor întrebările sau problemele centrale?
- ▶ Accentul lecției era evident/perceptibil/vizibil?
- ▶ Câte întrebări am pus?
- ▶ Ce fel de întrebări au pus elevii?
- ▶ I-am ascultat pe elevi?
- ▶ Au fost respectate regulile convenite pentru discuții?
- ▶ Cum am reacționat la contribuțiile elevilor?
- ▶ Comentariile elevilor au fost repetate textual de mine?
- ▶ Am folosit forme stereotip de consolidare?
- ▶ Care a fost ponderea discursului meu în clasă?
- ▶ Cât de mult au vorbit elevii în clasă?
- ▶ Au existat, individual, elevi cu o proporție excepțional de mare de vorbit în clasă?
- ▶ Care a fost rata de participare a elevilor la lecție comparativ cu rata de participare a elevilor?
- ▶ Ce fel de contribuții au fost aduse de anumiți „elevi problemă”?
- ▶ M-am concentrat asupra anumitor elevi?
- ▶ Au apărut situații de conflict specifice?
- ▶ Cum au fost rezolvate temporar conflictele?
- ▶ Sarcinile au fost clare și pe înțelesul elevilor?
- ▶ Cum au fost introduse sarcinile de lucru în procesul de predare-învățare?
- ▶ Ce fel de sprijin pentru învățare le-am oferit eu?
- ▶ Cum au fost prezentate rezultatele muncii?
- ▶ Cum au fost înregistrate cunoștințele, aprecierile sau percepțiile?

4. Bibliografie

Bastian, J. (2006): Gesamtschule – Umgang mit Heterogenität. Pädagogik 58, 7 – 8.

Baumert, J. and M. Kunter (2013): The COACTIV model of teachers' professional competence. Online DOI: 10.1007/978-1-4614-5149-5_2 [10.06.2021].

Becker, Georg E. (2005): Unterricht auswerten und beurteilen. 8th edition. Weinheim: Beltz.

Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching.

Berner, H, Rudolf Isler and Wiltrud Weidinger (2019): Simply good teaching. Bern: hep.

Brüning, Lutger and Tobias Saum (2011): Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für den Unterricht. In GEW NRW ed. 2011: Frischer Wind in den Köpfen. Bochum.

Dammerer, J. (2020): Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In: Dammerer et al. (2020) (Ed.): Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung. Pädagogik für Niederösterreich. Band 10. Innsbruck/Wien: Studienverlag.

Dammerer, J., V. Ziegler and S. Bartonek (2019): Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Teachers Starting Their Careers. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Yaroslavl (RU). ISSN 1813 – 145X. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10278.

Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. 2nd edition. Stuttgart: Franz Steiner.

Eby, L.; J. Rhodes and T. Allen (2007): Definition and Evolution of Mentoring. In: Allen, T. & L. Eby (Eds.): The Blackwell Handbook of Mentoring. Oxford: Blackwell.

European Commission/Eurydice (2020): Switzerland. National reforms in school education. Online https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-89_en [08.06.2021].

European Commission/Eurydice (2021): Switzerland. Teachers and education staff. Online https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-106_en [08.06.2021].

Finn, R. (1993): Mentoring – the effective route to school development. In: Green H. (Ed.) (1993): The School Management Handbook. London, pp. 62 – 88.

Fischer, D. (2008): Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. Schulverwaltung Spezial, 1.

Fischer, D.; L. van Andel; T. Cain; B. Žarkovič-Adlešič; J. van Lakerveld (Eds.) (2008): Improving school-based mentoring. A Handbook for Mentor Trainers. Münster.

Fraefel, U., Nils Bernhardsson-Laros and Kerstin Bäuerlein (2017): Partnerschaftliches Lehren und Lernen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2017, Sonderheft, pp. 30 – 49.

Funk, Claudia M. (2016): Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.

Gallacher, K.K. (1997): Supervision, mentoring and coaching: Methods for supporting personnel development. In P. Winton, J.A. McCollum & C. Catlett (Eds.), Reforming personnel development in early intervention: Issues, models, and practical strategies (173 – 191). Baltimore, London (u.a.): Paul Brookes.

Gräsel, C.; K. Fussangel and C. Pröbstel (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), pp. 205 – 219.

Groebe/Wahl: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

Halai A. (2006): Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. Teaching and Teacher Education, 22, pp. 700 – 710.

- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London: Taylor & Francis.
- Hattie, John (2013): Visible Learning. A Synthesis of Over 8'000 Meta-analyses Relating to Achievement. London: Taylor & Francis.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4th Edition. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herrera, C. (1999): School-based mentoring: A first look into its potential. Philadelphia.
- Ifes/ipes (2021): Peers. Online <https://www.ifes-ipes.ch/ueber-das-ifes-ipes/peers> [08.06.2021].
- Kantonsrat Kanton Zürich (2005): Volksschulgesetz. Online [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/E797088926DBBD28C125864500284C64/\\$File/412.100_7.2.05_111.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/E797088926DBBD28C125864500284C64/$File/412.100_7.2.05_111.pdf) [07.06.2021].
- Kreis, A. and Stefanie Schnebel (2017): Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2017, Sonderheft, pp. 1 – 7.
- Kreis, A. (2019). Content-Focused Peer Coaching – facilitating student learning in a collaborative way.
- Langer, I. and Friedemann Schulz von Thun (2002): Sich verständlich ausdrücken. 7th, updated and extended edition. Basel: Reinhardt.
- Little, J. W. (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record. 91 (4), pp. 509 – 536.
- Luft, Joseph (1989): Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Marti, S. (2019): Toolbox Führung. Kompendium zeitgemässer Führung. Eigenverlag: Winterthur.
- Orland, L. (2001): Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. Teaching and Teacher Education, 17, pp. 75 – 88.
- PH Zürich (2021a): Übersicht Weiterbildung. Website. Online <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/> [07.06.2021].
- PH Zürich (2021b): Good Practice von Zürcher Schulen. Online <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/volksschule/veranstaltungen/Themenreihen/good-practice/> [08.06.2021].
- Raufelder, D. and Angela Ittel (2012): Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2 – 2012, pp. 147 – 149.
- Schön, Donald A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Steinert, B.; E. Klieme, K. Maag-Merki, P. Döbrich, U. Halbheer and A. Kunz (2006): Lehrerverhalten in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), pp. 185 – 204.
- Strauß, S. and Dirk Rohr (2019): Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Journal für LehrerInnenbildung, 10 (3), pp. 106 – 116. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_11 [10.06.2021].
- Swissuniversities (2021): Swiss Education System. Online <https://www.swissuniversities.ch/en/topics/studying/swiss-education-system> [07.06.2021].
- Von der Groeben, A. (2003): Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung. Pädagogik 55, 9, S. 6 – 9.
- Wang J. and S.J. Odell (2002): Mentored learning to teach according to standard-based reform: A critical review. Review of Educational Research, 54, 2, pp. 143 – 178.
- Wang J. and S.J. Odell (2007): An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. Teaching and Teacher Education 23, 4, pp. 473 – 489.
- ¹ Helmke: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, 2003, p. 47
- ² Beywl; Schmid: Lehren als Profession, 2014, p. 10 – 14
- ³ Hattie: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, 2016, most of all p. 277ff.
- ⁴ Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, 2012, most of all p. 168ff.
- ⁵ Meyer: Was ist guter Unterricht? 2016, p. 23ff.
- ⁶ Nolting: Störungen in der Schulklasse, 2012
- ⁷ Kounin: Techniken der Klassenführung, 2006
- ⁸ Rüedi: Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule, 2013
- ⁹ Bandura: Self-efficacy: The exercise of control, 1997
- ¹⁰ Schwarzer; Jerusalem: Das Konzept der Selbstwirksamkeit, 2002, p. 28 – 53
- ¹¹ Grell/Grell: Unterrichtsrezepte, 2010, p. 103 – 116
- ¹² Aebli: Zwölf Grundformen des Lehrens, 2011
- ¹³ Städeli et al.: Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA-Modell, 20.., p. 29ff.
- ¹⁴ Grell/Grell: Unterrichtsrezepte, 2010, p. 232 – 273
- ¹⁵ see Kounin: Techniken der Klassenführung, 2006
- ¹⁶ see Rüedi: Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule, 2013
- ¹⁷ Berner et al. (2019): Simply good teaching. Bern: hep, pp. 272ff.
- ¹⁸ ibid p. 59
- ¹⁹ Berner et al. (2019): Simply good teaching. Bern: hep. pp. 279f.
- ²⁰ Kiper: *Planung und Analyse von Unterricht*, 2016, p. 388
- ²¹ Zumsteg ua.: *Unterricht kompetent planen*, 2014, p. 32
- ²² Esslinger-Hinz: *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*, 2013, p. 97
- ²³ Götz: Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen, 2011, p. 80ff.
- ²⁴ see Bandura: Self-efficacy: The exercise of control, 1997
- ²⁵ Dubs: Lehrerverhalten, 2009, p. 181ff
- ²⁶ Langer; Schulz von Thun: Sich verständlich ausdrücken, 2002, p. 22ff.
- ²⁷ ibid, p. 181ff.
- ²⁸ Grell/Grell, Unterrichtsrezepte, 2010, p. 103ff.
- ²⁹ see Aebli: Zwölf Grundformen des Lehrens, 2011
- ³⁰ Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, 2012, p. 270
- ³¹ see Walt: Individualisierung und Binnendifferenzierung – aber wie?, 2014
- ³² Grell/Grell: Unterrichtsrezepte, 2010, p. 232ff.
- ³³ see Dubs: Lehrerverhalten, 2009, p. 551ff.
- ³⁴ Mager: Lernziele und Unterricht, 1994, p. 19ff.
- ³⁵ Luthiger: Kompetenzorientierte Didaktik?, 2016, p. 132
- ³⁶ see Feindt; Meyer: Kompetenzorientierter Unterricht, 2010, p. 29ff.
- ³⁷ Rüedi: Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule, 2013, p. 209ff.
- ³⁸ ibid, p. 209ff.
- ³⁹ Brüning/Saum: Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht, 2011, p. 6

⁴⁰ ibid

⁴¹ ibid, p. 11

⁴² ibid, p. 6f.

⁴³ Wang/Odell: Mentored learning to teach according to standard-based reform: A critical review, 2002, pp. 143 – 178.

⁴⁴ Halai: Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity, 2006, pp. 700 – 710.

⁴⁵ ibid.; Wang/Odell: An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context, 2007, pp. 473 – 489.

⁴⁶ Finn: Mentoring – the effective route to school development, 1993, pp. 62 – 88.

⁴⁷ Fischer: Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch, 2008.

⁴⁸ Raufelder/Ittel: Mentoring in der Schule: Ein Überblick, 2012, pp. 147 – 149; adapted from Fischer and van Andel; Cain, Žarkovič-Adlešič, van Lakerveld: Improving school-based mentoring, 2008.

⁴⁹ PH Zürich: Übersicht Weiterbildung, 2021; Dammerer: Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung, 2020; Raufelder/Ittel: Mentoring in der Schule: Ein Überblick, 2012, pp. 147 – 149; Strauß/Rohr: Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung, 2019, pp. 106 – 116; Fraefel et al.: Partnerschaftliches Lehren und Lernen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften, 2017, pp. 30 – 49.

⁵⁰ Fraefel et al.: Partnerschaftliches Lehren und Lernen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften, 2017, pp. 30 – 49.

⁵¹ Kreis/ Schnebel: Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen, 2017, pp. 1 – 7.

⁵² Strauß/Rohr (2019): Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung, 2019, p. 112.

⁵³ Fischer: Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch, 2008; Raufelder/ Ittel: Mentoring in der Schule: Ein Überblick. 2012, pp. 147 – 149.

⁵⁴ Dammerer: Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung, 2020, Dammerer/Ziegler/Bartonek: Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Eachers Starting Their Careers, 2019.

⁵⁵ Eby/Rhodes/Allen: Definition and Evolution of Mentoring, 2007.

⁵⁶ Baumert/Kunter: The COACTIV model of teachers' professional competence, 2013.

⁵⁷ Funk, Claudia M. (2016): Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen, p. 44.

⁵⁸ Ibid, pp. 45ff.

⁵⁹ Ibid, p. 50.

⁶⁰ Ibid; Gallacher: Supervision, mentoring and coaching: Methods for supporting personnel development, 1997, pp. 173 – 191.

⁶¹ Berner/Isler/ Weidinger: Simply good teaching, 2019, p. 299.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid, p. 307.

⁶⁴ Groeben/Wahl: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien, 1988, p. 22.

⁶⁵ Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, 2012, pp. 284 – 288.

⁶⁶ Luft: Einführung in die Gruppendynamik, 1989.

⁶⁷ Berner/Isler/ Weidinger: Simply good teaching, 2019, pp. 311f.

⁶⁸ Hattie: Visible Learning. A Synthesis of Over 8'000 Meta-analyses Relating to Achievement, 2013.

⁶⁹ Hattie: Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning, 2012.

⁷⁰ Becker: Unterricht auswerten und beurteilen, 2005, p. 217

Dezvoltarea profesională prin observarea lecțiilor și feedback bazat pe dovezi.

În prezent, feedback-ul bazat pe dovezi este considerat una dintre cele mai eficiente intervenții pentru promovarea proceselor de învățare și dezvoltare în multe profesii, dar foarte mult pentru profesorii tineri și pentru cei cu experiență. Se consideră că oferă profesioniștilor din domeniul educației cel mai bun sprijin individual posibil, în funcție de potențialul lor. Prin urmare, Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova, în cooperare cu Universitatea Pedagogică din Zurich, oferă tuturor profesioniștilor din domeniul educației un set de materiale pentru a avea un fundament comun și instrumentele profesionale și elaborate în comun pentru observarea și feedback-ul de calitate.

Manualul **Predarea și învățarea de calitate** oferă o perspectivă asupra aspectelor importante ale predării și învățării de calitate. Acesta servește drept fundament pentru profesori colegi, directori, formatori și specialiștii OLSDI și oferă indicii pentru lecții de calitate și mediu pentru feedback după observații atente.

Acest manual este disponibil și cu un capitol special despre disciplina Dezvoltare personală.



Manualele de observare pentru diferite audiențe oferă indicii clare și materialele pentru observație și feedback sunt scrise astfel, încât să poată fi aplicate de doi profesori sau de un profesor și de cineva din administrația școlii, de la direcția de învățământ, de la conducerea școlii sau de la un seminar de instruire. Observarea lecției și feedback-ul nu sunt în niciun fel control și judecată, ci dezvoltare profesională atât pentru vizitator, cât și pentru cel vizitat. Este de o importanță centrală ca fiecare vizită să fie urmată de un feedback ulterior, care rămâne fără judecăți și se desfășoară conform principiilor, formularelor și conținuturilor care au fost convenite de comun acord în prealabil.

Sperăm că utilizarea pe scară largă a acestor materiale va ajuta vizitele la clasă să fie experimentate ca un element pozitiv de dezvoltare personală și schimb reciproc.