

# **IMPACTUL PROGRAMULUI RWCT ASUPRA PRACTICILOR DE PREDARE ȘI DE REFLECȚIE ALE PROFESORILOR DIN ROMÂNIA**

Autori: Maria Kovacs, Ariana-Stanca Văcărețu

## Cuprins

Introducere.....	3
Informații despre contextul cercetării.....	4
Mulțumiri.....	8
Designul de cercetare.....	9
Scopuri și obiective.....	9
Metodele de colectare a datelor.....	9
Procesarea datelor .....	11
Informații despre respondenți .....	14
Constatări .....	17
Glosar .....	17
Utilizarea strategiilor de lectură și scriere în lecțiile profesorilor absolvenți GCIA.....	20
Frecvența utilizării strategiilor.....	20
Cele mai frecvent folosite strategii de lectură și scriere – cu ce scop și cum anume .....	26
Reflecția profesorilor.....	32
Cât de importantă este reflecția?.....	32
De ce este importantă reflecția?.....	34
Cât de frecvent se angajează profesorii în diferite forme de reflecție?.....	36
Studii de caz – constatări din observările lecțiilor și din interviurile realizate cu cadre didactice....	42
Strategii de lectură și scriere inspirate de programul RWCT și practici de reflecție la lecții de limba și literatura română .....	43
Strategii de lectură și scriere inspirate de programul RWCT utilizate în predarea matematicii ....	49
Lectură activă la o lecție de istorie .....	55
Concluzii .....	59
Ce fel de strategii de lectură și de scriere specifice programului GCIA/ RWCT folosesc profesorii? .....	59
Ce tipuri de reflecție profesională practică profesorii?.....	61
Ce practici exemplare de utilizare a strategiilor de citit-scris și de reflecție există în rândurile profesorilor din învățământul secundar?.....	62
Recomandări .....	64
Pentru ALSDGC România .....	64
Pentru furnizorii de programe de formare continuă pentru cadre didactice din România .....	65
Pentru Consorțiul Internațional RWCT.....	65

Bibliografie .....	66
Anexe.....	67
Anexa 1. Chestionar pentru cadre didactice .....	67
Anexa 2: Formular de observare a lecției.....	71
Anexa 3: Întrebări pentru interviul de dinainte și de după observarea lecției .....	73
Anexa 4. Standardele profesorilor RWCT.....	74

## Introducere

De la introducerea programului *Reading and Writing for Critical Thinking* (RWCT) (Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice - LSDGC) în România în 1997, numeroși profesori de la diferitele niveluri ale sistemului de învățământ românesc – de la ciclul primar la învățământul superior – au făcut cunoștință cu el și mii de cadre didactice au parcurs acest program de formare continuă care se adresează profesorilor de toate disciplinele. Fără îndoială, terminologia introdusă de program în discursul profesional al cadrelor didactice – cum ar fi cadrul evocare-realizarea sensului-reflecție (ERR), denumirea a numeroase strategii de lectură, scriere, dezbateri și de învățare prin cooperare – este larg răspândită în întregul sistem de învățământ, fiind preluată într-un număr de publicații și promovată în proiecte educaționale cu acoperire națională care au avut componentă de formare a cadrelor didactice. Cu toate acestea, în contextul rezultatelor relativ slabe ale elevilor din România la evaluările internaționale comparative ale competențelor de literație din ultimul deceniu, precum și al atenției acordate de către Comisia Europeană încercărilor de a face din fiecare profesor un profesor de literație, ne-a interesat să aflăm care elemente ale programului RWCT sunt încă folosite de către cadrele didactice care au parcurs cursul LSDGC și cum anume sunt ele folosite.

Până în anul 2020, Comisia Europeană și-a propus să reducă la sub 15% procentul elevilor cu vârsta de 15 ani care au fost categorizați ca fiind „slabi” în urma testelor PISA ale OECD (Europe 2020). Acest procent este actualmente în jur de 40% pentru elevii din România. La nivelul Uniunii Europene, cel mai ridicat procent al cititorilor foarte slabi (cei care au obținut un punctaj sub nivelul „slab”) a fost înregistrat în România, unde 16% dintre elevi nu au fost capabili să recunoască, să localizeze și să reproducă detalii enunțate explicit în anumite texte (PISA, 2009). Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România (ALSDGC) este de părere că programul RWCT are potențialul de a ajuta sistemul de învățământ din România să atingă scopul extrem de ambițios de a reduce la mai mult de jumătate procentul de elevi de 15 ani „slabi” cititori. În studiul de față, am urmărit să identificăm impactul programului RWCT asupra practicilor de predare și asupra obiceiurilor de reflecție ale profesorilor din învățământul secundar care au absolvit cu succes programul cu 5-7 ani înainte de derularea acestui studiu.

## Informații despre contextul cercetării

Programul de dezvoltare profesională pentru cadre didactice „Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice” (LSDGC, în limba engleză, RWCT) este implementat în România începând din anul 1997<sup>1</sup>. Ordinul 5416/21.12.2000 al Ministerului Educației Naționale menționează programul de „gândire critică” drept un program de formare continuă de 20 de ore pe care cadrele didactice din învățământul preuniversitar pot alege să îl parcurgă ca parte a celor 40 de ore obligatorii de formare continuă de efectuat odată la fiecare 5 ani.

În 2002, circa 20 de profesori și formatori RWCT au înființat [Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România](#). Scopul înființării acestei entități juridice a fost să se asigure sustenabilitatea rezultatelor proiectului RWCT. O strategie de extindere a programului RWCT pentru a ajunge la noi grupuri de profesori a fost inițierea unui parteneriat cu Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, furnizor public de formare continuă pentru profesori, pentru a livra anumite module ale programului RWCT în cadrul programului de formare continuă denumit „Magister” (2002-2006). În acest context, formatorii RWCT au fost contractați de către Universitatea Babeș-Bolyai pentru a livra modulele „Gândirea critică – abilitate pentru societatea cunoașterii”, „RWCT ca alternativă educațională”, „Tehnici de argumentare”, „Tehnici de învățare prin cooperare”, „Atelierul de scriere”, „Proiectarea lecției pentru dezvoltarea gândirii critice”, „Particularități ale evaluării muncii în grup”, „Cadrul ERR și predarea integrată a limbii și literaturii române”, „Lectura și scrierea textului expozitiv”. Aceste module au fost livrate fie ca parte a modulelor obligatorii ale programului, fie ca module opționale alternative și – în consecință – profesorii interesați de programul RWCT nu au putut parcurge întreg cursul RWCT și nu au putut beneficia de toate aspectele sistemului de asigurare a calității programului (*RWCT Project Certification Standards and Procedures*, 2000). Din acest motiv, în 2006, când cadrul legal stabilit în Ordinul Ministerului Educației și Cercetării nr. 4611/ 2005 a permis acest lucru, ALSDGC a obținut acreditarea întregului program RWCT. A fost una dintre solicitările ordinului ca denumirea programului de formare să conțină nu mai mult de patru cuvinte<sup>2</sup>. Cum denumirea consacrată a programului conține șapte cuvinte, ALSDGC a decis să schimbe numele programului în „Gândire critică. Învățare activă” (GCIA). Programul GCIA, cu durata de 89 ore, 5 module, 25 de credite profesionale transferabile, a fost acreditat prin Decizia nr 71/11.10.2006 de către Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar (CNFP) pentru o perioadă de 3 ani. În acest interval, programul a fost parcurs de către 360 cadre didactice constituite în 17 grupuri (la Cluj-Napoca - 4, la Năsăud - 1, la Târgoviște - 1, la Râmnicu Vâlcea - 1, la Baia Mare - 4, la Slobozia - 4, la Botoșani - 1 și la Dej - 1), care au obținut atestate de formare continuă și 25 de credite profesionale.

<sup>1</sup> In-Country RWCT Review - Romania, 2009 (nepublicat)

<sup>2</sup> Anexă la O.M.Ed.C. nr. 4611/ 2005, art. 20, p. 7

Conform documentației de acreditare a programului GCIA, scopurile urmărite au fost:

1. prezentarea unor metode practice de predare, bine fundamentate științific, în vederea utilizării lor în predare;
2. plasarea predării într-un cadru instructiv care să favorizeze deprinderea de luare a deciziilor;
3. sprijinirea cadrelor didactice în asumarea responsabilității pentru dezvoltarea profesională;
4. promovarea relațiilor deschise, colegiale, de colaborare între cadre didactice cu scopul de a realiza un schimb de idei;
5. sprijinirea cadrelor didactice în demersul de a dezvolta capacitatea elevilor de a gândi critic, de a se angaja în reflecții critice, de a-și asuma responsabilitatea pentru propria învățare, de a-și forma opinii independente și de a arăta respect pentru opiniile altora;
6. generarea încrederii în rândul cursanților în privința succesului implementării programului în propriul lor mediu profesional;
7. pregătirea cursanților pentru diseminarea celor învățate.

Rezultatele așteptate au fost ca la încheierea cursului GCIA, participanții să fie capabili să proiecteze și să susțină lecții care să favorizeze examinarea critică a informației și construirea propriilor realități; să promoveze gândirea critică; să utilizeze strategii moderne de instruire; să promoveze extinderile inter- și transdisciplinare; să favorizeze educarea elevilor pentru care înțelegerea informației va deveni punctul de pornire și nu punctul final al învățării.

Mai specific, la încheierea programului de formare, așteptarea era ca la încheierea programului cursanții vor putea:

- să descrie cele trei etape ale cadrului de predare și învățare numit [Evocare – Realizarea sensului - Reflecție \(ERR\)](#);
- să plaseze diferitele metode de învățare în etapa adecvată a cadrului E-R-R;
- să proiecteze lecții bazate pe cadrul E-R-R urmărind programa existentă și utilizând materialele disponibile în sistemul de învățământ românesc și
- să utilizeze metodele de predare la clasă.

Cursul de 89 ore a fost împărțit în următoarele module:

- a. Gândirea critică și lectura textului - 20 ore
- b. Învățarea prin cooperare pentru dezvoltarea gândirii critice - 16 ore
- c. Proiectarea lecției – 12 ore
- d. Gândirea critică și scrierea - 16 ore
- e. Particularitățile evaluării lecțiilor care dezvoltă gândirea critică - 16 ore
- f. Monitorizarea și evaluarea cursanților - 9 ore

Conform descrierii cursului GCIA, evaluarea competențelor dobândite de către participanți s-a făcut pe baza descriptorilor de performanță ale profesorilor RWCT așa cum s-au prezentat aceștia în *RWCT Project Certification Standards and Procedures* (Standarde și proceduri de

certificare în proiectul RWCT). Metodologia evaluării a ținut seama de cerințele oficiale (prezentare publică a unei piese din portofoliul de evaluare). Dovezile care au stat la baza aprecierii învățării cursanților s-au colectat prin observare directă în timpul atelierelor de formare, parcurgerea portofoliilor cursanților, prezentarea realizată de către cursanți la evaluarea finală și interviu. Portofoliul profesorilor absolvenți au cursului au conținut cel puțin următoarele piese:

- Un set de întrebări/ sarcini de învățare care încurajează învățarea bazată pe investigați;
- Două proiecte didactice construite pe cadrul ERR și conținând strategii de predare învățate la cursul de formare;
- Reflecțiile profesorului pe marginea celor două lecții predate conform proiectelor incluse în portofoliu;
- Mostre din materialele realizate de către elevi în timpul lecțiilor pentru care s-au prezentat proiectele didactice;
- Un eseu reflexiv în care profesorul reflectează asupra celor învățate la cursul de formare.

Evaluarea cursului GCIA de către cursanți a fost realizată cu ajutorul unui chestionar de evaluare finală administrat în prezența unui evaluator extern (inspector desemnat de către CNFP). Informațiile colectate în această manieră au fost procesate de managementul programului de formare și incluse în raportul final despre programul GCIA, pregătit pentru Ministerul Educației.

Evaluarea internă a programului de formare realizată la încheierea perioadei de acreditare (2006-2009), rezultatele căreia au constituit parte din fundamentarea programului redreptat spre acreditare în 2011<sup>3</sup>, a arătat că succesul cursului GCIA s-a datorat în bună parte abordării colegiale a învățării; dimensiunii practic-aplicative a învățării; sprijinului susținut din partea formatorilor în timpul livrării cursului, precum și ulterior, în timp ce profesorii participanți la curs experimentau cu diferite abordări noi în predare; multiplelor modalități ulterioare posibile de împărtășire și adâncire a celor învățate, cum ar fi facilitarea accesului la conferințe naționale și internaționale ale profesorilor, posibilitatea de a publica articole despre experiențele de la clasă; posibilitatea de a deveni formator sau chiar certficator RWCT conform standardelor și procedurilor de acreditare ale programului RWCT, posibilitatea de a beneficia de sprijinul și expertiza educațională a unor experți din domeniu din peste 30 de țări prin medierea Consorțiului Internațional RWCT și a Asociației Internaționale de Lectură, organizația care a inițiat proiectul RWCT. Când Consorțiul Internațional LSDGC și-a anunțat intenția de a cerceta impactul programului, ALSDGC a

---

<sup>3</sup> Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România. Documentație întocmită în vederea acreditării cursului de formare continuă pentru cadre didactice Gândire Critică. Învățare Activă, 2011 (document intern ALSDGC)

propus să se investigheze impactul programului GCIA asupra profesorilor din învățământul secundar care încheiaseră programul de formare cu 5-7 ani în urmă.

Atunci când ne referim la programul /cursul de formare în cadrul căruia s-au promovat strategiile de lectură și scriere și practicile de reflecție, vom folosi în cele ce urmează fir termenul RWCT, fie GCIA. GCIA se va folosi pentru a sublinia că ne referim la cursul acreditat în România, iar RWCT se va folosi pentru a face referire la practicile de predare și de reflecție analizate.



## Mulțumiri

Nu au fi reușit să realizăm acest studiu fără sprijinul generos al profesorilor și formatorilor RWCT, sau al reprezentanților instituțiilor și organizațiilor cu care am avut o relație de parteneriat pe parcursul livrării programului de formare GCI A în 2006-2009. Mulțumirile noastre se cuvin și membrilor ALSDGC România Maria Pavelescu, Constanța Stăncescu, Anca Petriuc și Simona-Elena Bernat, precum și Borbalei Kovacs, ce ne-au ajutat să îmbunătățim chestionarul utilizat în acest studiu; Simonei-Elena Bernat, Cristianeii-Nicoleta Bițică, Cludiei Macaria, Mirelei Mihăescu, Monicăi Onojescu, Laurei-Elena Runceanu, lui Ion Sandu, Petroniei Scripcariu și lui Gelu Todoruț, care ne-au ajutat să distribuim chestionarul; absolvenților cursului care au acceptat să completeze chestionarul și celor care ne-au permis să îi observăm predând și ne-au răspuns la întrebări referitoare la practicile lor de predare folosind citit-scrisul, precum și la practicile lor de reflecție; Laurei-Elena Runceanu și Iuditei Sera, care ne-au ajutat să înregistrăm și să prelucrăm datele colectate prin chestionar; Laurei-Elena Runceanu și Borbalei Kovacs pentru comentariile și observațiile valoroase pe care le-au făcut pe prima versiune a acestui raport.

Suntem recunoscătoare lui David Mallows (Institute of Education) pentru îndrumarea sa înțeleaptă în cursul formării adresate cercetătorilor RWCT, precum și pentru feedback-ul său valoros pe metodologia cercetării și pe prezentul raport.

Mulțumim Open Society Foundations și Consorțiului Internațional RWCT pentru sprijinul financiar oferit pentru derularea prezentului studiu.

## Designul de cercetare

### Scopuri și obiective

Prezentul studiu își propune să exploreze influența pe care a avut-o programul de formare *Gândire critică. Învățare activă* asupra practicilor de predare utilizând citit-scrisul și asupra obiceiurilor de reflecție ale profesorilor din învățământul secundar care au absolvit cursul GCIA în perioada 2007-2009. Mai precis, obiectivele studiului au fost:

1. identificarea strategiilor de lectură și scriere promovate în programul GCIA pe care profesorii le folosesc încă;
2. identificarea tipurilor de reflecție profesională pe care profesorii le practică;
3. documentarea cazurilor de practici exemplare în ceea ce privește utilizarea strategiilor de lectură și scriere și a reflecției în rândul profesorilor din învățământul secundar.

Am decis să ne concentrăm asupra profesorilor din învățământul secundar pe de o parte deoarece această categorie a părut să opună mai mare rezistență la implementarea RWCT în sala de clasă (invocând lipsa de timp și constrângerile curriculare) decât cadrele didactice din învățământul primar, iar pe de altă parte deoarece munca lor are influență mai imediată asupra rezultatelor obținute de elevii din România atât la examenele naționale – care din ce în ce mai mult sunt concepute astfel încât să semene cu testele internaționale – cât și asupra evaluărilor comparative internaționale (de ex. PISA, TIMMS). Am dorit să aflăm ce impact a avut programul GCIA asupra profesorilor care absolviseră cursul cu 5-7 ani înainte de derularea prezentei cercetări.

### Metodele de colectare a datelor

Metodele de colectare a datelor la care am recurs au fost:

- *analiza documentelor* pentru a identifica subiecții și pentru a colecta informații despre istoricul programului RWCT (inclusiv al GCIA) în România.
- *ancheta* folosind un chestionar pentru profesori (a se vedea Anexa 1): o primă versiune a chestionarului s-a realizat în limba engleză și, pe baza feedback-ului din partea unor experți și practicieni, s-a realizat apoi versiunea a doua, care a fost tradusă în limba română și pilotată pe câțiva membri ALSDGC, mai ales profesori din învățământul secundar și care au participat la Adunarea Generală a asociației în 2013. Pe baza constatărilor, precum și pe baza

feedback-ului oferit de cercetătorul care ne-a oferit îndrumare, s-a realizat versiunea finală în limba engleză, care apoi s-a tradus în limba română.

- *observarea lecției*: s-a elaborat un formular de observare a lecției (a se vedea Anexa 2), pornind de la standardele și procedurile de acreditare din proiectul RWCT. După ce am pilotat însă formularul de observare în cadrul unei lecții predate de către un profesor RWCT de matematică, cu experiență foarte bogată, am concluzionat că formularul nu ar oferi informații suficiente sau suficient de detaliate, deoarece categoriile menționate necesită observare repetată a mai multor lecții și interviuarea profesorului. La recomandarea cercetătorului principal, am decis să observăm lecția notând cât mai multe aspecte observate posibile, fără a utiliza formularul la observare, iar după observarea lecției și interviu, să folosim categoriile de informații pentru a procesa ce s-a văzut și/sau auzit.

- *interviuri semistructurate* (înainte și după lecția observată, precum și independent de observarea lecției): s-a realizat un ghid de interviu (a se vedea [Anexa 3](#)) având la bază ghidul de interviu din Standardele și procedurile de certificare utilizate în proiectul RWCT. Pentru interviurile realizate cu profesorii care nu au fost observați predând, aceștia au fost rugați să ofere răspunsuri mai detaliate la întrebările deschise din chestionarul pentru profesori.

Colectarea datelor s-a realizat în intervalul ianuarie-iunie 2014.

Documentele care au fost analizate au inclus:

- i. registrul cursului GCIA și documentația de acreditare a cursului pentru a colecta informații despre subiecți și despre cursul GCIA;
- ii. documente de politici publice privind învățământul (ordine, programe școlare) emise de Ministerul Educației pentru a plasa programul GCIA în contextul sistemului de învățământ românesc;
- iii. rapoarte realizate de ALSDC România pentru a identifica informații despre programul RWCT și alte proiecte care au inclus elemente specifice programului, altele decât RWCT/ GCIA;
- iv. ghidurile originale RWCT în limbile engleză și română, precum și literatură de specialitate pentru a defini strategiile de lectură și scriere incluse în studiu și explicate în Glosar.

Dintre cei 360 profesori care au absolvit cursul GCIA în 2007-2009, 170 au fost în învățământul primar sau preșcolar, care nu au fost vizați în acest studiu. Am ținut cei 190 profesori de învățământ secundar, pe care i-am identificat cu ajutorul registrului de curs GCIA. Am pregătit liste nominale și persoanelor incluse în listă le-am trimis chestionarul pentru profesori direct sau cu ajutorul unor persoane care au acceptat să ne ajute. În chestionarul pentru profesori am solicitat respondenților să ne comunice dacă sunt de acord să fie contactați pentru a oferi informații suplimentare despre aspectele cuprinse în

chestionar. Dintre cei 100 de respondenți care au returnat chestionarul completat, 43 au fost de acord să fie contactați și implicit să ofere informații suplimentare. Astfel, luând în calcul (a) calitatea răspunsurilor oferite la întrebările deschise din chestionar, (b) disciplina predată (disciplinele altele decât din aria curriculară limbă și comunicare au fost preferate față de cele din aria limbă și comunicare), precum și (c) proximitatea geografică, am întocmit o listă de nouă persoane pe care le-am contactat prin email și/sau telefonic pentru a verifica deschiderea de a fi observați și intervievați și dacă da, să agreăm timpul vizitei. Unde nu s-a putut organiza observarea lecției, s-au realizat interviuri față-în-față sau prin Skype. Am reușit să observăm și să interviuăm patru profesori (unul de matematică, unul de istorie și doi de limba și literatura română), și să interviuăm alți doi profesori (unul de limba și literatura română și unul de științele naturii – chimie și fizică). Dintre cei patru profesori observați, unul a fost observat atât direct, cât și indirect prin urmărirea unor secvențe de lecție înregistrate.

Profesorul de matematică a fost dintr-o generație mai veche de profesori RWCT, care a participat la formare în 2000-2001 și a fost certificat ca profesor și certicator RWCT. Deși ne-am propus să includem în studiu doar profesori care au absolvit cursul RWCT în 2007-2009, decizia de a include acest profesor de matematică a fost justificată prin scopul de a descrie un caz exemplar de predare a matematicii utilizând strategii de lectură și scriere, precum și de reflecție asupra propriilor practici profesionale. Altminteri, nu ar fi fost posibil să identificăm un astfel de profesor care predă disciplina matematică.

## Procesarea datelor

În total, am colectat 100 de chestionare completate. Răspunsurile au fost codificate și înregistrate în SPSS 22, de unde am extras frecvențe.

Codificarea s-a realizat după cum urmează (a se vedea [Anexa 1](#)):

- pentru întrebarea 1, am folosit numerele (1÷20) aferente denumirii strategiilor;
- pentru întrebările 2 și 3:
  - o dacă strategiile numite în răspunsurile la întrebările 2 și 3 apăreau în întrebarea 1, le-am atribuit același cod ca la întrebarea 1 (1÷20); dacă nu, am folosit un alt cod pentru a desemna „altele”. Motivul pentru acest demers a fost că doream în primul rând să urmărim dacă respondenții vor numi strategii promovate în cursul GCIA, și dacă da, pe care.
  - o Pentru explicațiile oferite la scopul și maniera de utilizare a strategiilor, am folosit aceleași două categorii majore atât pentru scop, cât și pentru manieră: „relevant” și „nerelevant”. Am verificat dacă respondenții au oferit explicații

relevante pentru scopul aplicării celor mai frecvent utilizate strategii de lectură și de scriere și dacă au descris în mod relevant cum le utilizează. Motivul pentru această soluție a fost că majoritatea răspunsurilor nu erau suficient de specifice pentru a permite o judecată mai sofisticată cum ar fi fost, de exemplu, pentru scopul utilizării: „pentru a activa cunoștințe anterioare”, „pentru a monitoriza înțelegerea”, „pentru a explora idei, concepte noi”, „pentru a înregistra reacții”, „pentru a îmbunătăți abilitățile de învățare”, „pentru a încuraja reflecția” etc., respectiv pentru maniera de utilizare a strategiilor: „așa cum s-a prezentat la cursul GCIA”, „altfel decât s-a prezentat la cursul GCIA”. Pentru a exemplifica răspunsuri codificate ca nerelevante: „strategia funcționează bine la clasă”; „sunt fișe de lucru și caiete de lucru structurate astfel și este simplu să folosești strategiile acolo”, „elevii sunt rugați să gândească în franceză și să scrie în franceză”, „predau matematică”, etc.

- Am verificat consecvența dintre răspunsurile de la întrebările deschise 2 și 3 și întrebarea închisă 1. Astfel, am verificat dacă profesorii care la întrebările 2 și 3 au numit strategii dintre cele enumerate la întrebarea 1 le-au atribuit cele mai mari frecvențe relative și la întrebarea 1. De exemplu, dacă un respondent a ales ca la întrebarea 2 să descrie *Activitatea Dirijată de Lectură și Gândire* ca fiind cea mai frecvent folosită strategie de lectură, am verificat dacă la întrebarea 1 i-a atribuit acestei strategii cea mai mare frecvență relativă. În mod asemănător, la întrebarea 3 dacă s-a ales, de exemplu, jurnalul de învățare ca cea mai frecvent folosită strategie de scriere, atunci am verificat dacă la întrebarea 1 această strategie apare cu cea mai mare frecvență relativă. Prin cea mai mare frecvență relativă înțelegem cea mai ridicată frecvență dintre toate cele menționate ca răspuns la întrebarea 1. Verificarea consecvenței nu a fost posibilă pentru răspunsurile în care s-au numit strategii de predare-învățare altele decât cele incluse în lista de strategii la întrebarea 1. În privința consecvenței, am făcut distincție între 1) „consecvent” (adică dacă strategiilor li s-au atribuit cele mai ridicate frecvențe relative la întrebarea 1); 2) „parțial consecvent” (respondentul a numit câteva strategii dintre cele cărora le-a atribuit cea mai ridicată frecvență relativă și câteva cărora nu le-a atribuit cea mai ridicată frecvență relativă la întrebarea 1); „inconsecvent” (respondentul a numit strategii cărora la întrebarea 1 nu le-a atribuit cele mai mari frecvențe); și „fără răspuns/nu se aplică” (atunci când respondentul nu a descris nicio strategie cel mai frecvent folosită sau dacă au numit strategii care nu apăreau în lista de la întrebarea 1).
- Pentru întrebarea deschisă 4.1, în care am solicitat o explicație pentru alegerea făcută la întrebarea 4 („Cât de importantă considerați că este reflecția asupra stilului dumneavoastră de predare din perspectiva dezvoltării profesionale? Vă rugăm,

încercuți litera corespunzătoare.), am grupat răspunsurile primite în următoarele categorii majore:

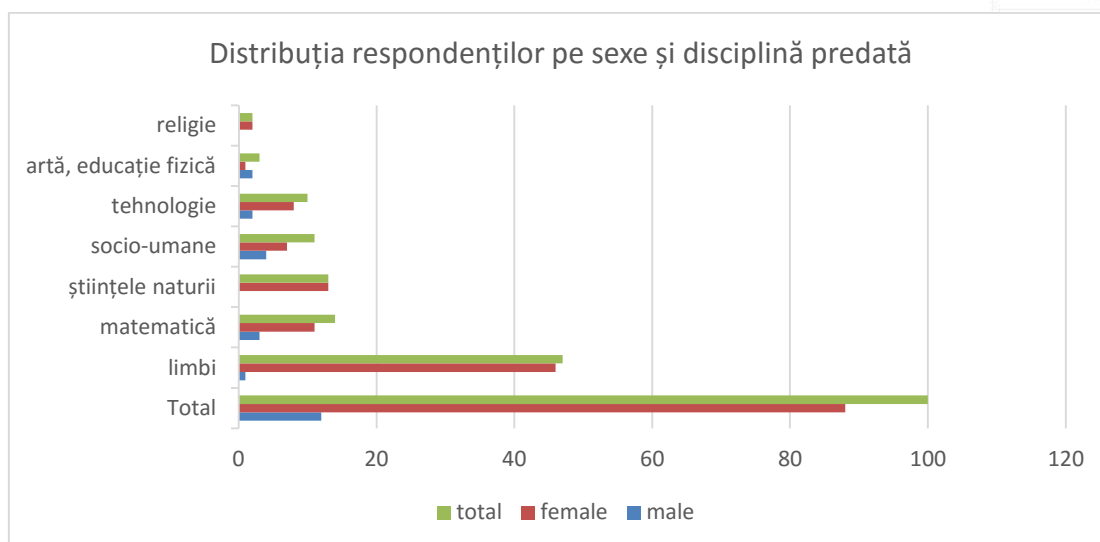
- Răspunsuri care fac referire la rezultatele elevilor;
  - Răspunsuri care fac referire la progresul în cariera didactică și /sau la îmbunătățirea practicilor de predare;
  - Răspunsuri care fac referire la împlinirea profesională și/ sau la învățare cu scopul de dezvoltare personală
  - Răspunsuri nerelevante (de exemplu: „pentru că fiecare profesor trebuie să fie permanent înțeles și foarte bine informat”; „contribuie la dezvoltarea fizică armonioasă”).
- Pentru întrebarea deschisă 6.4 ne-am oprit asupra următoarelor categorii de cursuri și, pentru fiecare, am înregistrat numărul de ore menționate:
- didactică
  - TIC
  - Curriculum
  - evaluare/ asigurarea calității
  - management
  - consiliere
  - educație incluzivă
  - formare în ocupații conexe (formator, mentor etc.)
  - altele

## Informații despre respondenți

Dintre cei 100 de respondenți, 47 sunt profesori de limbă și literatură (română, romani sau limbi străine), 11 din aria curriculară științe socio-umane, 14 de matematică, 13 de științele naturii, 10 de tehnologii, 3 de artă sau educație fizică, iar 2 de educație religioasă. Numărul mare de profesori de limbă și literatură în rândul respondenților se explică prin faptul că dintre cei 190 de profesori din învățământul secundar care au absolvit cursul GCIA, 108 au fost profesori din aria limbă și comunicare. În România, curriculumul de „literație” – citit-scris – în învățământul secundar este de regulă echivalent cu aria curriculară „limbă și comunicare”, care include limbi materne (română și, dacă e cazul, limba unei minorități naționale) și limbi străine. Denumirea programului – lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice – și cele menționate mai sus despre aria limbă și comunicare ar putea oferi explicația pentru faptul că peste jumătate dintre profesorii absolvenți ai cursului au fost de limbă sau literatură. Deși denumirea GCIA nu include termenii „lectură” sau „scriere”, pe când programul a fost acreditat oficial, el era mai bine cunoscut prin acronimul englezesc RWCT sau cel românesc de LSDGC, sau ca „programul de gândire critică”. Procentul mare de profesori de limbă și literatură poate fi și o reflecție a faptului că în ultimii 20 de ani programele din această arie curriculară au trecut prin cele mai radicale schimbări. În plus, dintre cele 17 grupuri de profesori care au absolvit cursul GCIA, patru au constat aproape exclusiv din profesori de limbă și literatură (două grupuri de profesori de limba română înscriși prin colaborarea cu *Asociația Națională a Profesorilor de Limba și Literatura Română Ioana Em. Petrescu*, precum și două grupe de profesori de limba romani înscriși prin colaborare cu Centrul de Resurse pentru Comunitățile de Romi).

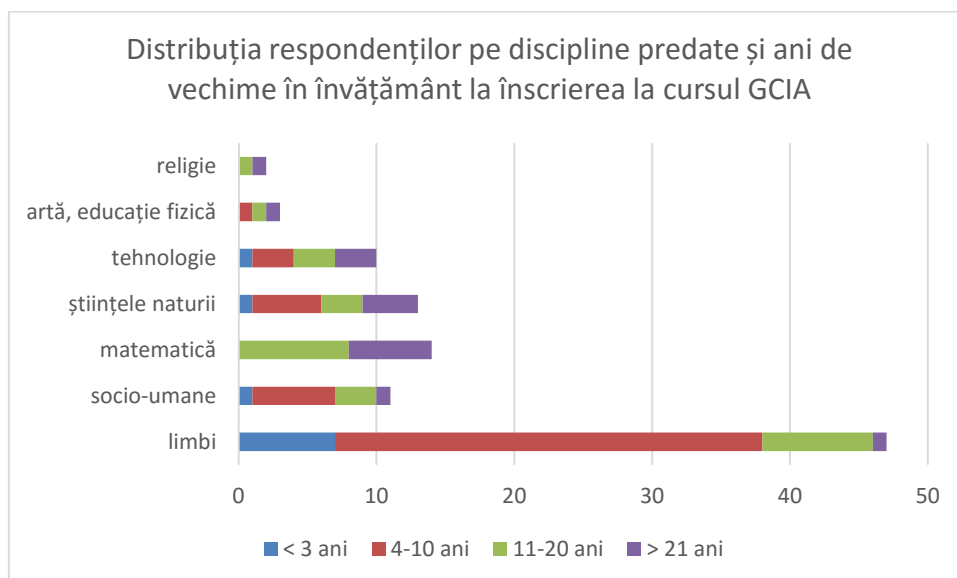
Din numărul total de respondenți, 12% au fost bărbați, iar 88% femei, procente care diferă de procentul profesorilor bărbați și femei din sistemul de învățământ românesc. Conform EUROSTAT, citat în raportul Eurydice 2010 (*Key Data on Education in Europe 2012*, p.122), în 2009, în România 27,6% dintre profesorii de la nivelurile ISCED 1-3 (primar-secundar) au fost bărbați.

Distribuția respondenților pe discipline predate și pe sexe este reflectată în Graficul 1 de mai jos. Majoritatea profesorilor bărbați predau științe socio-umane sau matematică, împreună aceste două discipline constituind peste jumătate din numărul respondenților bărbați. Dintre profesoare, peste jumătate predau limbă și literatură, iar peste un sfert științe ale naturii sau matematică.



Graficul 1. Distribuția respondenților pe sexe și pe disciplină predată (%).

Am întrebat participanții ce vechime au avut în învățământ la momentul înscrierii la cursul GCIA. Am colectat astfel de date deoarece am anticipat că profesorii mai puțin experimentați (cu vechime mai mică) vor fi mai puternic influențați de ceea ce învață la cursul GCIA. Graficul 2 de mai jos reflectă distribuția respondenților în funcție de categorii de vechime și disciplina predată. Categoria celor cu 4-10 ani de experiență este cea mai numeroasă (46 dintre cei 100 respondenți – 46% - se află în această categorie). Împreună, cei cu experiență de 4-10 ani și cei cu experiență de 11-20 ani reprezintă 73% dintre respondenți.



Graficul 2. Distribuția respondenților în funcție de disciplina predată și vechimea în învățământ la momentul înscrierii la cursul GCIA (număr de respondenți)

Un alt aspect pe care l-am studiat în legătură cu experiența profesională a respondenților a fost dacă au participat la cursuri de formare continuă după ce au absolvit GCIA și dacă da, la



ce fel de cursuri. Dintre cei 100 de respondenți, numărul celor care nu au participat la cursuri sau nu au răspuns la această întrebare a fost destul de mare – 21. Cum Ministerul Educației cere ca fiecare profesor să acumuleze 90 de credite din participare la cursuri de formare continuă acreditate la fiecare 5 ani, este mai probabil că respondenții nu au scris despre cursurile la care au participat. Cei 79 de respondenți care au enumerat cursurile la care au participat au parcurs împreună un număr total de 325 de cursuri, care înseamnă în medie 4,1 cursuri/ respondent care a răspuns la întrebare, însumând 21.728 ore de formare, ceea ce înseamnă în medie 275 ore de formare/ respondent care a răspuns la întrebare. Numărul orelor de formare este mai relevant decât numărul cursurilor, deoarece cursurile au avut lungimi diferite, de la 10 ore până la peste 200 ore.

Cel mai mare număr de ore de formare s-a petrecut la cursuri de tehnologia informației și comunicării (TIC): peste 7500 ore pe un număr total de 105 cursuri (32 de persoane au participat la un curs TIC; 13 persoane la câte două cursuri TIC, 5 persoane la câte 3 cursuri TIC, iar 9 persoane la câte 4 cursuri TIC). Al doilea cel mai des frecventat curs a fost cel de didactică/ instruire: 3.668 ore de formare consumate la 55 de cursuri (2 persoane au participat la câte 3 asemenea cursuri, 10 persoane la câte 2, iar 29 persoane la câte un curs de didactică). A treia cea mai populară categorie de cursuri au fost cele de formare în meserii conexe: formator, mentor, facilitator etc. În total, s-au frecventat 54 asemenea cursuri timp de 3.656 ore de formare (15 persoane au absolvit un astfel de curs fiecare, 4 persoane câte 2 asemenea cursuri, 9 persoane câte 3 astfel de cursuri, iar o persoană a absolvit 4 asemenea cursuri). Popularitatea ridicată a acestor cursuri reflectă probabil faptul că profesorii din România sunt slab remunerați – un profesor începător la o școală de stat primește echivalentul în lei a circa 200 Euro pe lună, ca urmare mulți sunt nevoiți să se califice și în alte profesii (și este de înțeles că se îndreaptă către calificări care sunt din domeniul educației). Celelalte cursuri la care au participat respondenții după încheierea formării GCIA pot fi grupate astfel: cursuri despre de curriculum, despre evaluare, despre consiliere, educație incluzivă, management și altele (această ultimă categorie include cursuri care – după denumire - nu au putut fi incluse în categoriile precedente din lipsă de informații suficiente în titlu).

Pe scurt, respondenții noștri au fost în principal femei (88 din 100), majoritatea profesori de limbă și literatură (47 din 100), majoritatea (73 din 100) cu 4-20 ani de vechime în învățământ la data înscrierii la cursul GCIA, care în medie au participat la câte 275 ore de formare după ce au absolvit cursul GCIA, formare la care în circa o treime din timp s-au perfecționat în domeniul TIC, iar în circa o șesime din timp în didactică și instruire.

## Constatări

### Glosar

Deoarece în cele ce urmează vom folosi denumirile mai multor strategii de lectură și scriere care au fost incluse în chestionarul pentru profesori, redăm mai jos o scurtă descriere a fiecăreia. Sursa primară a definițiilor de mai jos au fost ghidurile RWCT originale (nepublicate, dar multiplicat de către organizația care a derulat cursurile RWCT și distribuite participanților la cursuri). Din acest motiv, acolo unde este posibil, vom oferi și referințe alternative. Traducerea în limba română a denumirii strategiilor s-a realizat în etapa de început a programului RWCT (1997-98).

**ADLG (Activitate dirijată de lectură și gândire)** (Gunning, 2003) – o adaptare a activității dirijate de lectură în care elevii recurg la lectură rapidă și predicții în vederea fixării unor scopuri pentru lectură.

**Cadrane** – o strategie de exprimare a reacției cititorului în care elevii folosesc o structură tabelară (de regulă cu două coloane și două-trei rânduri) pentru a-și organiza și reda reacțiile la un text citit (introdusă în România de Alison Preece, Canada). A se vedea de asemenea Effective Teaching Strategies and Tools (în limba engleză) la <http://www.clayton.k12.ga.us/departments/instruction/toolsandstrategies.pdf>, p. 27 (accesat la 12.06.2014)

**Cercul literar cu roluri** (Short & Kaufman, 1995 citat în Steele, Meredith & Temple, 1999) – o strategie de învățare prin cooperare în care elevii lucrează în grupuri mici și discută un text literar în profunzime. Elevii primesc diferite roluri. În cursul formărilor RWCT, în general această activitate s-a exemplificat și pentru profesori de științe socio-umane, iar denumirea s-a schimbat ca atare în „Cerc de istorie cu roluri”, „Cerc de geografie cu roluri” etc.

**Ciorchine** – câteodată denumit și hartă cognitivă sau semantică, ciorchinele este o modalitate de reprezentare grafică a relațiilor dintre diferitele aspecte ale unui subiect.

**Cvintet** – o poezie fără rimă, alcătuită din cinci versuri, folosită ca activitate de scriere prin care elevii sunt încurajați să exprime sintetic înțelegerea lor despre o temă. În limba engleză, a se vedea și <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/composing-cinquain-poems-quick-51.html> (accesat la 12.06.2014)

**Gândirea cu voce tare** (Gunning, 2003) – o procedură prin care o persoană își descrie înșiruirea gândurilor în timp ce citește, scrie sau efectuează o altă activitate cognitivă.

**Ghid de anticipare** (Gunning, 2003) – o strategie de predare menită să activeze elevii și să îi sprijine să reflecteze asupra cunoștințelor lor existente. Include 3-6 enunțuri atent

formulate, controversate, care îi stimulează pe elevi să se gândească la tema în discuție înainte de a citi despre ea.

**Interogarea autorului** – o strategie de organizare a discuțiilor elaborată de Beck, McKeown, Hamilton, & Kucan (1997) citați în Steele, Meredith & Temple (1999), care atrage atenția elevilor asupra informațiilor lipsă din text și a nevoii generale de clarificare a ideilor, iar apoi le solicită să formuleze întrebări în așa fel încât să ajungă la o înțelegere mai profundă a acestuia.

**Jurnal de învățare / eseu de 3 minute** – un tip de jurnal în care elevii notează și reflectează la conceptele pe care le studiază (Gunning, 2003); elevii fac însemnări în jurnal în ultimele 3-5 minute ale lecției sau după fiecare săptămână de școală. A se vedea – în limba engleză – și <http://olc.spsd.sk.ca/De/PD/instr/strats/logs/index.html> (accesat la 12.06.2014)

**Jurnalul dublu** – un jurnal cu două coloane în care elevii notează idei dintr-un text lecturat în coloana din stânga, iar în coloana din dreapta notează reacția lor individuală la ideile preluate din text. (International Reading Association, <http://www.readwritethink.org/files/resources/printouts/DoubleEntry.pdf>) (accesat la 12.06.2014)

**Lectura în perechi – Rezumatul în perechi** – o strategie de învățare prin cooperare elaborată de Don Dansereau, citat în Steele, Meredith & Temple (1999); este utilizată în predarea disciplinelor / temelor unde materialul de lecturat este complicat sau plin de informații mai greu de înțeles.

**Mozaic** (Gunning, 2003) – o strategie de învățare prin cooperare în care elevii sunt grupați în grupuri casă și grupuri de experți. În grupurile casă, elevii își împart sarcinile, apoi se regroupează în grupuri de experți, iar la sfârșit se întorc în grupul casă pentru a împărtăși cu ceilalți membri ceea ce au învățat în diferitele grupuri de experți.

**Organizator grafic** – o strategie în care se folosesc simboluri și elemente grafice pentru a organiza informațiile, ideile și pentru a reprezenta relațiile dintre ele.

**Predarea reciprocă** (Palincsar & Brown, 1986 citați în Gunning, 2003) – o tehnică de învățare prin cooperare în care elevii conduc pe rând discuțiile despre secvențe succesive ale unui text expozitiv. Astfel, elevii învață patru strategii cheie de citire: predicția, formularea întrebărilor, clarificarea și rezumarea.

**RAFT** - (Gunning, 2003) – o abordare structurată a unei activități de scriere care ajută elevii să se concentreze pe patru elemente: rolul autorului, al audienței (cei cărora se adresează autorul), forma textului scris și tema.

**Recenzia prin rotație** – o strategie de învățare prin cooperare în care elevii împărtășesc informații. Poate fi folosită pentru a recapitula o temă parcursă mai devreme sau pentru a

pregăti elevii să scrie un eseu. A se vedea și

<http://keystoteachingsuccess.blogspot.ro/2009/04/rotating-review.html> (accesat la 12.06.2014)

**Redactarea eseurilor argumentative** – o activitate structurată de redactare în care elevilor li se cere să scrie idei pro și contra unei poziții pe marginea unei teme controversate. Eseul argumentativ este un tip de text care solicită autorul să studieze tema, să adune sau să genereze și apoi să evalueze dovezi pentru a-și fixa poziția vis-a-vis de un subiect.

**Scrierea liberă** - (Gunning, 2003) – o formă de scriere în care elevii își notează ideile, pentru o scurtă perioadă de timp, pe o temă aleasă sau dată fără a fi proiectat ceea ce urmează să scrie și fără să se întrerupă din scris.

**Scrierea rapidă** - (Gunning, 2003) – o strategie în care, după lecturarea unui text, elevii au la dispoziție 3 minute să noteze ce au învățat despre subiect, să formuleze întrebări, să solicite explicații suplimentare și să își exprime preocupările legate de subiect.

**SINELG** – Sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii, o strategie care demarează cu identificarea cunoștințelor existente și formularea de întrebări pentru a marca textul lecturat cu diferite simboluri pentru diferite categorii de informații.

**SVI** (Știu – Vreau să știu – Am învățat) (Gunning, 2003) – o tehnică prin care cititorii sunt ajutați să își consolideze și să organizeze cunoștințele existente, iar apoi să identifice și să reflecteze asupra elementelor cheie dintr-un text citit.

**Termeni cheie/Predicții pe baza unor termeni** – o activitate de pre-lectură în care elevii primesc 4-5 cuvinte esențiale din textul narativ pe care urmează să-l citească și li se cere să anticipeze acțiunea povestirii.

În plus față de strategiile de mai sus, deoarece în raportul de față se face referire la acest concept, redăm și definiția cadrului **Evocare-Realizarea sensului-Reflecție**, cadru specific programului RWCT (Steele, Meredith and Temple, 1999): un cadru constructivist de învățare cu trei faze. Demarează cu *evocarea*, unde elevii sunt sprijiniți să își amintească ce știu despre o temă, să formuleze predicții și, în general, să își stabilească scopuri pentru lectură sau pentru investigația în care urmează să se angajeze. Urmează *realizarea sensului*, fază în care elevii vin în contact cu conținuturi noi prin intermediul lecturii, al audierii unei prelegeri sau prin alte moduri și sunt solicitați să integreze noile idei și conținuturi în structura înțelegerii anterioare. Cadrul culminează cu *reflecția*, în care elevii cântăresc ceea ce au învățat și felul în care se integrează în contextul gândirii lor existente pentru a-și reconstrui cunoștințele astfel încât să includă și noile experiențe de învățare.

## Utilizarea strategiilor de lectură și scriere în lecțiile profesorilor absolvenți GCIA

Primul obiectiv al studiului de față este să identificăm strategiile de lectură și scriere pe care profesorii care au absolvit cursul GCIA le folosesc încă. Pentru aceasta, în chestionarul profesorilor (a se vedea Anexa 1) am inclus o listă de 20 de strategii de lectură și scriere (a se vedea Glosarul pentru o scurtă descriere a fiecăreia) care au făcut obiectul cursului GCIA și am cerut respondenților să spună cât de frecvent le folosesc în predare pe o scară de la „cam o dată pe săptămână” la „cam o dată pe lună” la „de câteva ori pe an” la „niciodată”. În plus, am urmărit să aflăm care sunt cele două strategii de lectură, respectiv de scriere, pe care profesorii le folosesc cel mai frecvent, cu ce scop și cum anume, sub ce formă. Respondenții au avut libertatea de a numi strategii care nu au fost incluse în lista celor 20 din întrebarea 1. Dacă respondenții nu foloseau nicio strategie de lectură sau de scriere, le solicitam să explice de ce nu fac acest lucru.

### Frecvența utilizării strategiilor

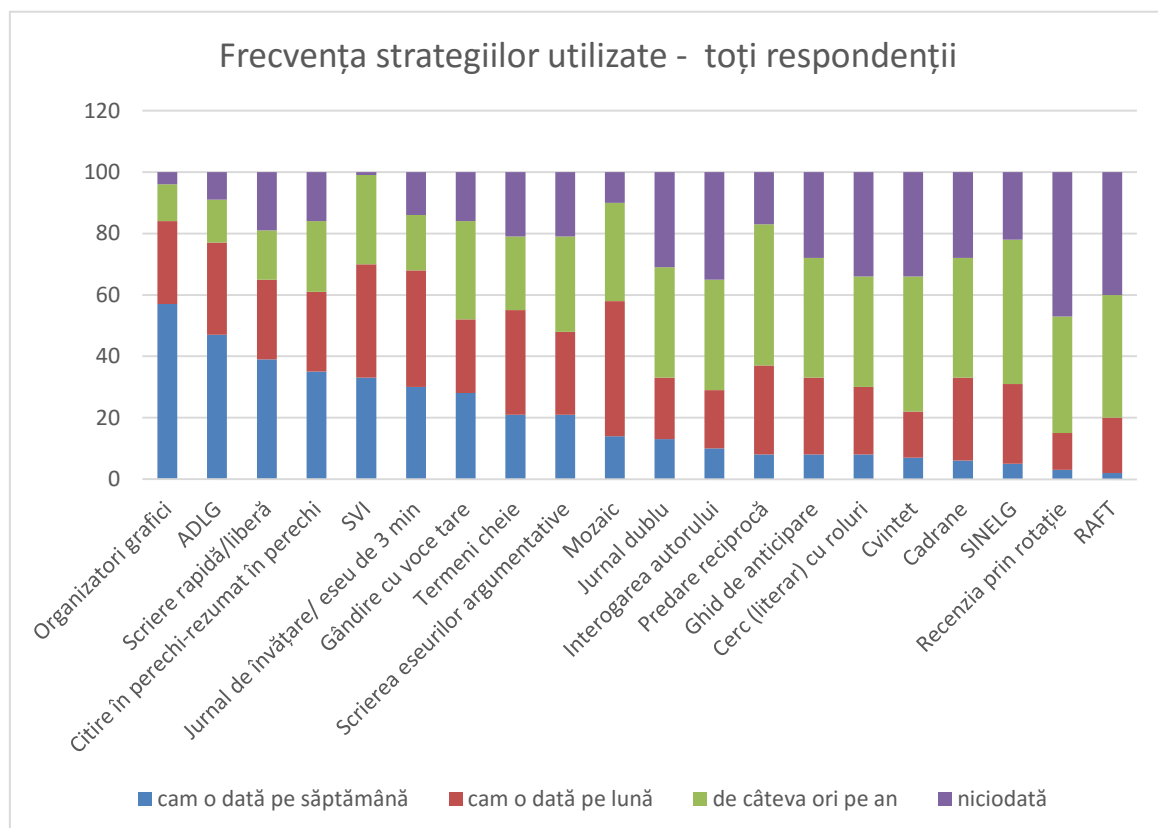
Am constatat că **fiecare dintre cele 20 de strategii de lectură și/sau de scriere este folosită de către cel puțin un respondent cam o dată pe săptămână**. De asemenea, nici un respondent nu a ales varianta „niciodată” pentru toate strategiile enumerate, ceea ce înseamnă că **fiecare respondent utilizează cel puțin o strategie cel puțin de câteva ori pe an**. Există însă **strategii pe care unii respondenți nu le folosesc niciodată**. În ansamblu, aceasta este o constatare pozitivă, ținând cont de faptul că profesorii au absolvit cursul de 5-7 ani, ceea ce indică faptul că acest curs probabil că a fost util pentru profesori.

**Unele strategii sunt mai frecvent folosite decât altele** (a se vedea Graficul 3 mai jos). **Cele mai frecvent folosite strategii sunt organizatorii grafici, ADLG și SVI**, care satisfac simultan criteriile următoare: cel puțin 33% dintre respondenți le folosesc cam o dată pe săptămână și doar 9% dintre respondenți nu le folosesc niciodată. În timp ce utilizarea frecventă a organizatorilor grafici poate fi explicată prin faptul că solicită relativ puțin timp și se aplică cu ușurință la fiecare disciplină, aceste caracteristici nu sunt adevărate pentru ADLG și SVI.

Activitatea dirijată de lectură și gândire (DRTA, Stauffer, 1975, citat în Steele, Meredith și Temple, 1999) implică elevii în activități de pre-lectură, de anticipare pentru a-și fixa scopuri pentru citire. În cursurile RWCT /GCIA, ADLG a fost prezentată ca o strategie de lectură a textelor narative în combinație cu așa-numitul tabel al predicțiilor (un tabel cu trei coloane și tot atâtea linii câte puncte de oprire în lectura povestirii; coloanele sunt: Ce crezi că se va întâmpla? De ce crezi asta? Ce s-a întâmplat?). În această activitate elevii citesc o povestire oprindu-se la puncte atent alese pentru a-și verifica predicțiile și a formula predicții și

explicații noi. După ce citesc prima parte a povestirii, elevii anticipează cum se va continua povestirea, explică de ce cred asta, cu alte cuvinte ce anume din textul citit sau din experiența lor de viață îi face să anticipeze acea continuare, apoi citesc pentru a-și verifica predicțiile. Ciclul se reia de 2-3 ori în timpul parcurgerii textului întreg. Ca atare, timpul alocat citirii se extinde deoarece elevii au nevoie de timp de gândire și de împărtășire cu colegii. În consecință, factorul timp este mai probabil un argument împotriva utilizării strategiei și nu poate explica frecvența mare a folosirii strategiei de către profesorii absolvenți ai cursului GCIA.

SVI (Ogle, 1986) este o strategie care încurajează lectura activă a unui text expositiv. Știu-Vreau să știu-Am învățat (SVI) structurează procesul prin care elevii își amintesc ceea ce știu despre temă, apoi formulează întrebări legate de ceea ce vor să afle în plus și în cele din urmă notează ce au aflat nou ca răspunsuri la întrebările lor. Ca atare, strategia poate fi folosită pentru crearea cadrului de învățare de-a lungul mai multor lecții, dar la un anumit nivel de profunzime poate fi utilizată și pentru a structura o lecție (pentru o exemplificare a utilizării la o singură lecție strâns dirijată de către profesor, a se vedea studiul de caz despre profesorul de istorie). Ca și ADLG, SVI ia timp mai mult decât dacă am solicita ca elevii să citească un text și să răspundă la întrebări de verificare a înțelegerii.



Graficul 3. Frecvența utilizării strategiilor de lectură și scriere (toți respondenții) (numărul respondenților pe categorii de frecvență pentru fiecare strategie)

În consecință, utilizarea frecventă a ADLG și a SVI s-ar putea explica prin:

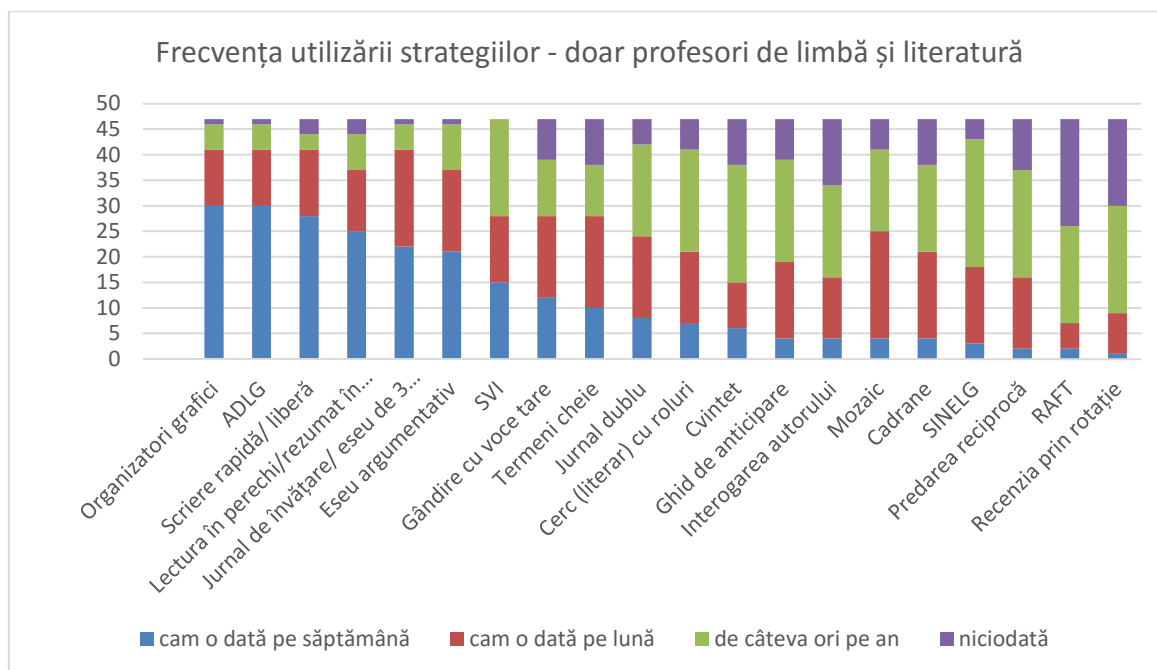
- utilitatea percepută a acestor strategii de lectură (ADLG este menționată de către 30 de respondenți, iar KWL de către 18 ca fiind cele mai frecvent folosite strategii);
- faptul că profesorii le-ar fi putut învăța sau ar fi putut auzi despre ele chiar înainte de cursul GCIA, deoarece aceste strategii au fost promovate de către formatorii RWCT în diferite formări organizate în cadrul unor proiecte implementate de Ministerul Educației în perioada 2003-2008 și descrise în publicații rezultate din astfel de proiecte.<sup>4</sup>
- Faptul că pot fi dirijate îndeaproape de către profesor, care astfel nu renunță la controlul grupului de elevi pentru un timp prea lung.

La celălalt capăt al spectrului de frecvență (a se vedea Graficul 3) se situează **RAFT (Rol-Auditoriu-Formă-Temă), Recenzia prin rotație, Cvintetul și Cercul (literar) cu roluri, care la frecvență săptămânală sunt cel mai rar folosite strategii.** Aceste activități îndeplinesc simultan criteriile: doar 8% dintre respondenți le folosesc cam o dată pe săptămână și peste 34% dintre respondenți nu le folosesc niciodată. Dacă Cercul (literar) cu roluri și recenzia prin rotație – ambele activități de învățare prin cooperare – iau timp relativ mult, deoarece includ atât lectură, cât și scriere, și ca urmare profesorul poate avea sentimentul că renunță la controlul procesului de învățare pentru un timp semnificativ, RAFT și mai ales Cvintetul pot fi scurte: timpul necesitat de RAFT depinde de forma de text aleasă, iar cvintetul – un poem de cinci versuri, care în fapt conține 11 cuvinte, este o activitate de reflecție scurtă. În consecință, este improbabil că folosirea rară a acestor strategii se datorează doar constrângerilor de timp.

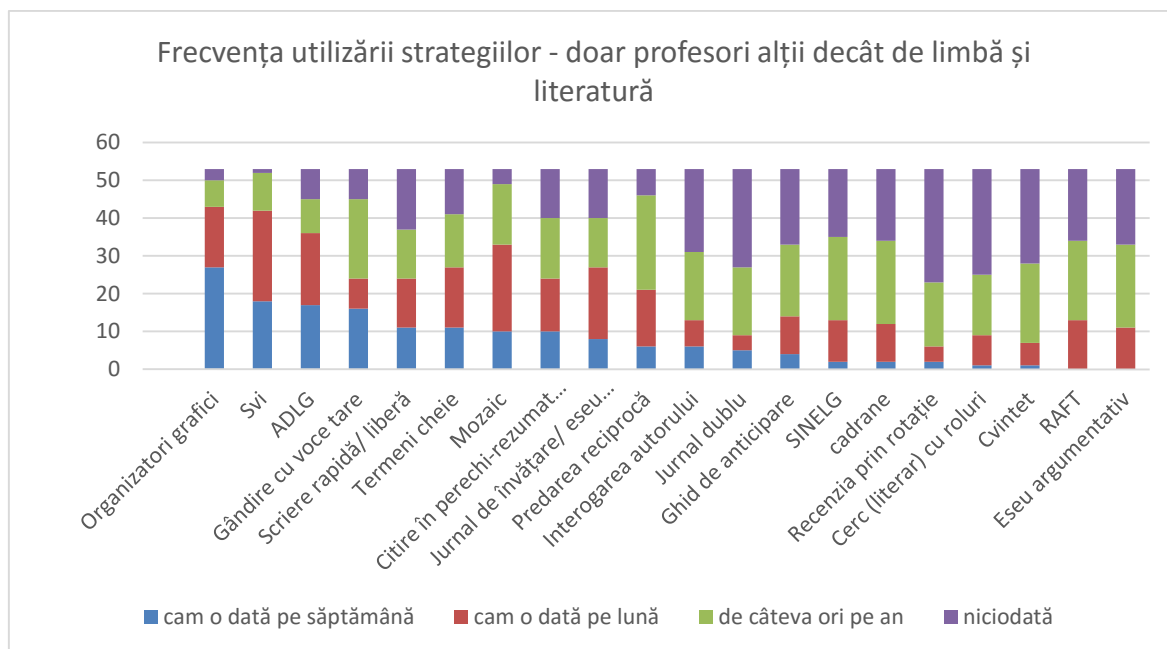
Explicația mai plauzibilă pentru folosirea mai puțin frecventă a recenziei prin rotație și a cercurilor (literare) cu roluri ar putea fi – după cum se sugerează și în primul studiu de caz – că din moment ce sunt activități de învățare prin cooperare, profesorul ar putea fi descurajat de haosul aparent care s-ar putea crea în sala de clasă. O altă explicație posibilă – care de altfel este valabilă pentru toate activitățile de redactare – este percepția cvasigenerală despre redactare ca fiind o activitate mai degrabă dificilă. Din relatările profesorilor știm că aceștia sunt rareori pregătiți să sprijine elevii în parcurgerea procesului de redactare și au tendința de a se concentra exclusiv pe produsul final al activității de redactare. În privința activităților de scriere, una dintre cele patru persoane intervievate a explicat: „Profesorii încă dictează deseori elevilor, ceea ce conduce la menținerea unei culturi în care oamenii nu au încredere în faptul că ideile lor proprii merită scrise și astfel preferă să îi lase pe cei mai deștepți să scrie, ei mulțumindu-se cu citarea altora.” Mai mult, RAFT și cvintetul pot fi

<sup>4</sup> A se vedea ghidul „Învățarea într-un mediu incluziv”, publicat în cadrul proiectului PHARE 2003 „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate” al Ministerului Educației. De asemenea, a se vedea referințe la ghidul RWCT în Programa de limbă și literatură română și în programa de matematică pentru A Doua Șansă, elaborate în cadrul proiectului PHARE 2003 „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate” al Ministerului Educației.

percepute ca activități care încurajează creativitatea mai degrabă decât gândirea critică. Cu toate acestea, Cercul (literar) cu roluri este menționat ca cea mai frecvent folosită strategie de către 4 respondenți (profesori de limbă și literatură), iar Cvintetul este menționat ca cea mai frecvent folosită strategie de către 3 respondenți (de asemenea profesori de limbă și literatură).



Graficul 4. Frecvența utilizării strategiilor de lectură și scriere (doar profesori de limbă și literatură) (număr respondenți pe categorii de frecvență pentru fiecare strategie)



Graficul 5. Frecvența utilizării strategiilor de lectură și scriere (doar profesori de alte discipline decât limbă și literatură) (număr respondenți pe categorii de frecvență pentru fiecare strategie)



În ceea ce privește utilizarea celor 20 de strategii enumerate, am observat diferențe semnificative **între profesorii de limbă și literatură** (limbă maternă și limbi străine) și **profesorii de alte discipline** (socio-umane, matematică, științele naturii, tehnologie, arte și educație fizică, religie). Cu toate acestea, **chiar dacă grupul de respondenți este divizat în aceste două subgrupuri, profesorii din fiecare subgrup folosesc fiecare strategie cel puțin lunar.**

Constatările legate de frecvența utilizării strategiilor de lectură și scriere în funcție de disciplina predată sunt (a se vedea graficele 4 și 5 mai sus):

- **mai puțini profesori de discipline altele decât limbă și literatură folosesc strategiile enumerate cam o dată pe săptămâni decât profesori de limbă și literatură.** În cultura școlară românească, în general, cititul și scrisul sunt activități rareori asociate cu predarea disciplinelor altele decât limba și literatura. Formarea inițială a profesorilor în domeniul didacticii nu include metode sau strategii care să contribuie la dezvoltarea abilităților de literație prin predarea diferitelor discipline altele decât limbi. Ca urmare, nu este surprinzător că profesorii de alte discipline decât cele lingvistice tind să folosească activitățile de lectură și scriere mai puțin frecvent.
- cu excepția organizatorilor grafici, care sunt cele mai frecvent folosite strategii atât de către profesorii de limbi, cât și de către cei de alte discipline, probabil pentru motivele descrise mai sus, **cele două subgrupuri de profesori respondenți tind să prefere seturi de strategii diferite.**
- **redactarea eseurilor argumentative este folosită cu frecvență foarte diferită de către profesorii de limbi și de către cei de alte discipline.** Dacă 44,6% dintre profesorii de limbi folosesc această strategie cam o dată pe săptămână, niciunul dintre respondenții care predau discipline non-lingvistice nu folosesc această strategie cu această frecvență (cam o dată pe săptămână). Invers, dacă doar 2,1% dintre profesorii de limbi nu le cer niciodată elevilor să redacteze eseuri argumentative, dintre profesorii de discipline non-lingvistice 37,7% nu le cer niciodată elevilor să scrie astfel de eseuri. Încercând să explicăm această constatare, trebuie să ținem cont de faptul că gândirea critică și argumentarea sunt foarte strâns legate. Conform programului RWCT, „a gândi critic înseamnă a lua ideile și a le examina implicațiile, expunându-le unui scepticism politicos, comparându-le cu puncte de vedere diferite, construind sisteme de convingeri pentru a le justifica și a adopta o poziție pe baza acelor structuri” (Steele *et al*, 1998). Redactarea eseurilor argumentative ar necesita ca autorul să facă majoritatea, dacă nu chiar toate aceste lucruri enumerate în citatul de mai sus. Din această cauză, **este surprinzător că profesorii absolvenți de GCIA de alte discipline decât limba și literatura folosesc scrierea eseurilor argumentative atât de rar.** Un alt aspect de luat în calcul este faptul că în programele școlare din România, mai ales în cele pentru învățământul secundar, aria disciplinelor socio-umane, gândirea critică este menționată ca o valoare de promovat. De asemenea, curriculumul național vizează dezvoltarea competențelor de argumentare (enumerată între competențele specifice care se vor

dezvolta prin intermediul disciplinelor socio-umane. Cu toate acestea însă, în timp ce în programa de limba și literatura română se afirmă clar că una dintre competențele cheie de dezvoltat la elevi este cea de a argumenta oral sau în scris în favoarea unei idei sau opinii, niciuna dintre celelalte programe nu enunța această competență. Aceasta este o posibilă explicație pentru utilizarea diferită a eseurilor argumentative de către profesorii de alte discipline decât limbă și literatură. Utilizarea rară a activităților de redactare a eseurilor argumentative de către profesorii de discipline non-lingvistice poate să fie și o reflecție a sistemului de evaluare națională, precum și a faptului că manualele de alte discipline decât limba și literatura nu includ sarcini de redactare a unor astfel de eseuri: elevii sunt solicitați să scrie eseuri argumentative doar la lecțiile și examenele de limbă. Ca urmare, **diferitele tipuri de sarcini menționate în manuale și de efectuat la examenele naționale pot să ofere o explicație pentru frecvența radical diferită a folosirii activității de redactare a eseurilor argumentative în rândurile profesorilor de limbă și literatură, pe de o parte, și de către cei de alte discipline, pe de altă parte.** În plus, în formarea inițială, indiferent de disciplina pentru care sunt pregătiți, profesorii înșiși nu prea sunt învățați cum să redacteze eseuri argumentative. Așteptarea este că studenții viitori profesori știu deja cu se redactează un eseu argumentativ. Există însă destule relatări în mass media românească<sup>5</sup> despre fenomenul larg răspândit al plagiatului, iar în ultima vreme au apărut chiar website-uri care oferă servicii contra cost de elaborare a diferitelor lucrări. Acest lucru poate sugera faptul că **unii profesori înșiși sunt nesiguri cum să redacteze un eseu argumentativ, de unde poate rezulta lipsa de încredere în recurgerea la eseuri argumentative ca parte a învățării disciplinei.**

- **Jurnalele de învățare**, care încurajează reflectivitatea și care ajută elevii să își dezvolte competențele de învățare (o competență cheie specificată în curriculumul național) sunt de asemenea **foarte diferit folosite**: 46,8% dintre profesorii de limbă și literatură le folosesc cam o dată pe săptămână, în timp ce doar 15% dintre profesorii de alte discipline le folosesc cu aceeași frecvență. Mai mult, 24,5% dintre profesorii de disciplinele altele decât limba și literatura nu le folosesc niciodată, în timp ce dintre cei de limbă și literatură doar 2.1% nu le folosesc niciodată. Motivul ar putea fi acela că nu toți profesorii înțeleg *importanța scrierii din perspectiva învățării*, inclusiv a scrierii metacognitive cum ar fi scrierea jurnalelor, poate din cauză că nici ei înșiși nu scriu cu acest scop (spre comparație, a se vedea constatarea despre [practicile de reflecție în scris ale profesorilor](#)). Un alt motiv ar putea fi acela că profesorii de discipline non-lingvistice li se pare că ar lua prea mult timp din economia lecției de 50 de minute să le ceară elevilor să scrie, în timp ce profesorii de limbă și literatură – pentru care îmbunătățirea competențelor de exprimare în scris ale elevilor este un scop specific – consideră că prin a le cere elevilor să scrie jurnale de învățare contribuie direct la atingerea unui scop specific al disciplinei.

---

<sup>5</sup> <http://stirileprotv.ro/stiri/actualitate/facultatile-cumpara-softuri-care-detecteaza-lucrarile-copiate-dar-studentii-sunt-cu-un-pas-inainte.html>; <http://redactarelacomanda.ro/>; <http://www.lucrari-de-licenta.eu/> etc. (accesat la 26.07.2014)

- în ce privește SVI, **a fost predictibil faptul că profesorii de discipline nelingvistice vor utiliza această strategie mai frecvent decât profesorii de limbi** dat fiind faptul că strategia a fost elaborată pentru a citi (și a învăța din) texte expositive. SVI este menționată de către 18 respondenți ca fiind cea mai frecvent folosită strategie de lectură, iar de către 8 ca fiind cea mai frecvent folosită strategie de scriere (a se vedea mai jos).

În concluzie, utilizarea diferită de către profesorii de limbi și cei de alte discipline a strategiilor de lectură și scriere enumerate în chestionar este în parte de înțeles (de exemplu, diferite frecvențe de utilizare a SVI datorită naturii diferite a textelor utilizate la disciplină). Pe de altă parte, faptul că **profesorii de alte discipline decât limbile folosesc unele strategii de lectură și scriere mai puțin frecvent decât profesorii de limbi considerăm că ar putea reflecta lipsa de pregătire suficient de bună a profesorilor de alte discipline de a folosi o gamă mai variată de strategii, ceea ce poate rezulta dintr-o înțelegere parțială a rostului acestor strategii în predarea disciplinelor nelingvistice și a relevanței utilizării activităților de lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii elevilor**. Acest lucru indică faptul că la cursurile GCIA este nevoie de mai mult sprijin mai ales pentru profesorii de alte discipline decât limbă și literatură pentru a-i ajuta să identifice cum anume pot folosi diferitele strategii de lectură și scriere în predarea disciplinelor proprii fără să compromită conținuturile specifice ale disciplinelor. În plus, formările GCIA ar trebui să înglobeze mai multe activități de scriere ghidată pentru a ajuta profesorii să înțeleagă relevanța scrisului din perspectiva învățării și pentru a-i sprijini să devină ei înșiși scriitori mai încrezători.

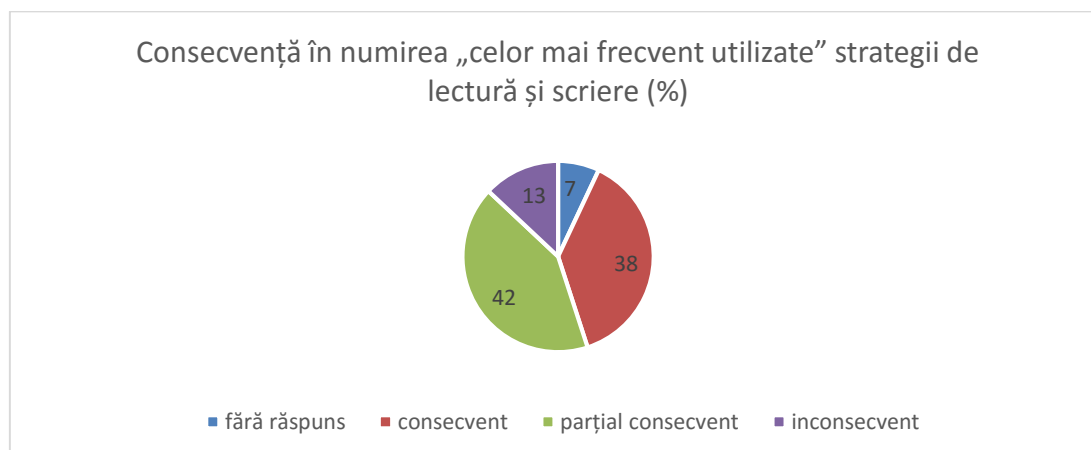
### Cele mai frecvent folosite strategii de lectură și scriere – cu ce scop și cum anume

Pe lângă indicarea frecvenței cu care folosesc strategiile enumerate, respondenții au avut de răspuns la două întrebări deschise în care li se solicita să numească cele două strategii de lectură, respectiv de scriere pe care le folosesc cel mai frecvent, scopul sau scopurile pentru care le folosesc, precum și modul în care le folosesc (a se vedea [Anexa 1](#)). Motivul pentru care am inclus aceste două întrebări a fost pentru a) a le permite respondenților să numească și alte strategii decât cele enumerate (cu toate că s-a menționat că se pot numi și metode și strategii listate la întrebarea 1), b) pentru a permite judecăți referitoare la calitatea utilizării strategiilor de lectură și de scriere (mai ales în privința relevanței), ceea ce ar indica felul în care acestea înțeleg strategiile de literație promovate în cadrul programului GCIA. De asemenea, dacă respondenții nu folosesc strategii de lectură și/ sau de scriere, li s-a solicitat să explice de ce nu fac acest lucru.

Prima constatare desprinsă din analiza răspunsurilor la aceste întrebări este că **respondenții au numit mai ales strategii de lectură și scriere dintre cele 20 enumerate în întrebarea 1**, care au fost promovate în programul CTAL. Această constatare întărește concluzia de mai sus

că respondenții mai folosesc strategiile învățate cu 5-7 ani în urmă. Cu toate acestea, **29% dintre respondenți au numit și alte strategii de lectură/ scriere**, cum ar fi, de exemplu, învățarea prin descoperire (lectura textului și identificarea informațiilor relevante pentru subiectul lecției; această strategie este numită în programa de istorie ca o strategie recomandată de învățare), citirea și interogarea (întrebările ghidează prima citire sau recitirea textului), modelul „Giasson” (denumit astfel de către un respondent; Jocelyne Giasson promovează predarea explicită a strategiilor de comprehensiune), lectura explicativă, scrierea de scrisori, brainstorming. Unii respondenți care au indicat strategii altele decât cele 20 enumerate la punctul 1 din chestionar numesc strategii care par să fie mai generale (de exemplu, învățarea prin descoperire) decât cele promovate în cursul GCIA și enumerate la întrebarea 1, în timp ce alții folosesc alte denumiri ale unor strategii menționate deja (de exemplu, citirea și interogarea, care din explicațiile oferite pare să fie același lucru ca și activitatea dirijată de lectură și gândire). Această redenumire sau specificitate mai redusă ar putea indica nesiguranțele profesorilor în privința strategiilor promovate în GCIA.

Răspunsurile la întrebările deschise 2 și 3 au fost analizate din punctul de vedere al consecvenței și al relevanței explicațiilor. După cum se arată în graficul 6, majoritatea respondenților (80%) au fost consecvenți sau cel puțin parțial consecvenți în răspunsurile date la întrebările 2 și 3, pe de o parte, și la întrebarea 1, pe de altă parte. Acest aspect ne indică faptul că majoritatea frecvențelor relative oferite ca răspunsuri la întrebarea 1 (frecvența utilizării strategiilor) sunt probabil corecte.



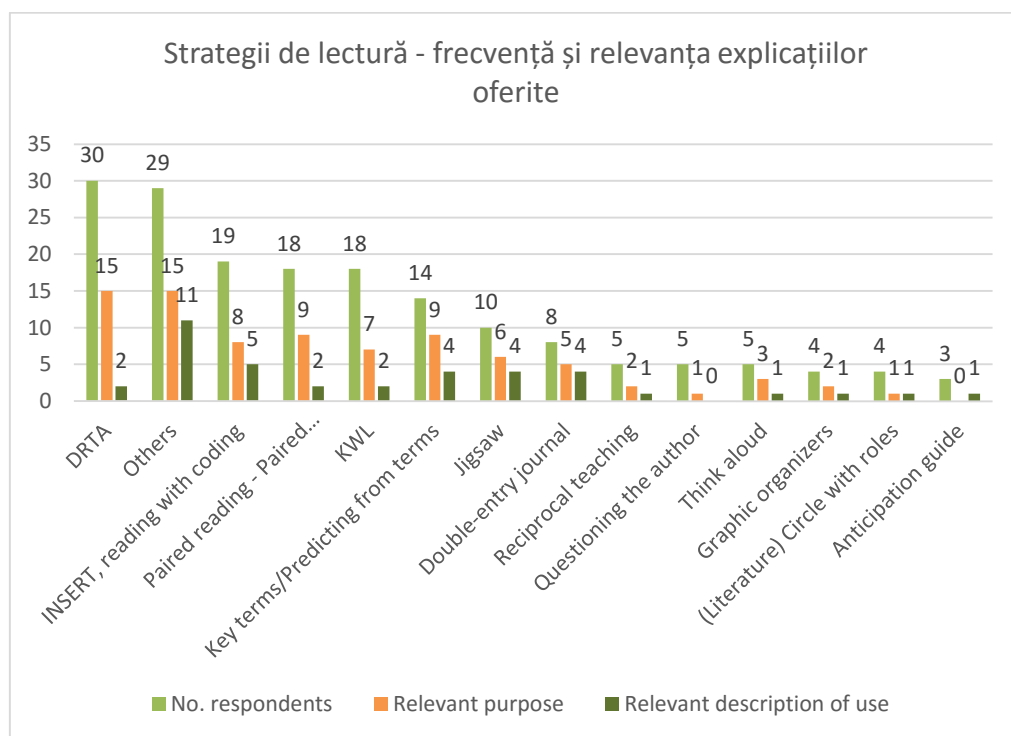
Graficul 6. Consecvență în numirea „celor mai frecvent utilizate” strategii de lectură și scriere (%)

La fel ca și în cazul constatărilor din răspunsurile la întrebarea 1, răspunsurile la întrebarea 2 reconfirmă faptul că ADLG, citirea în perechi-rezumatul în perechi și SVI sunt cele mai frecvent folosite strategii de lectură (a se vedea Graficul 7). SINELG, însă, o strategie aparent simplă de automonitorizare a comprehensiunii, nu a apărut la fel de frecvent menționată ca

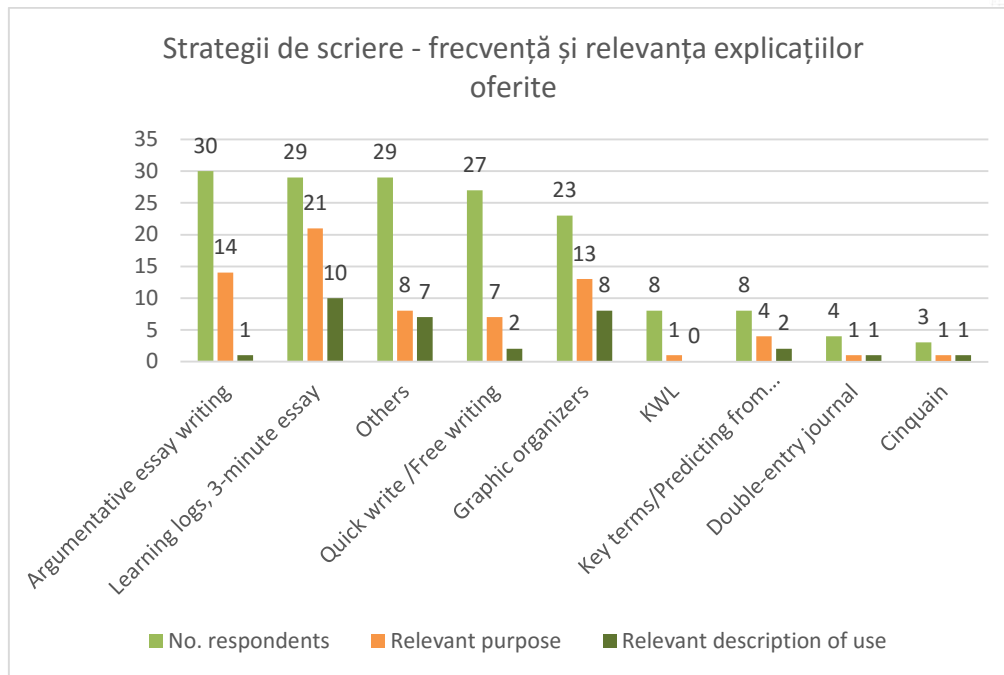
la întrebarea 1. Această constatare poate cauza o anumită confuzie și ar necesita cercetări mai amănunțite.

Dintre strategiile de scriere (a se vedea graficul 8), preferința respondenților pentru redactarea eseurilor argumentative, pentru jurnalele de învățare / eseurile de 3 minute, pentru scrierea rapidă/ liberă și pentru organizatori grafici pare să întărească răspunsurile oferite la întrebarea 1.

**Întrebați în ce scop(uri) și cum anume folosesc strategiile de lectură și scriere despre care au afirmat că le folosesc cel mai frecvent, respondenții deseori au oferit răspunsuri superficiale.** Acest aspect conduce la întrebarea dacă profesorii folosesc de fapt aceste strategii așa cum au fost prezentate la curs sau dacă motivul pentru descrierile superficiale ar putea fi faptul că sunt nesiguri cum anume ar trebui să le folosească. (Pentru descrierea felului în care un profesor de limba și literatura română folosește mai ales organizatorii grafici, a se vedea [primul studiu de caz.](#))



*Graficul 7. Cele mai frecvent utilizate strategii de lectură și explicații relevante pentru scopul și modul de utilizare a acestora (numere absolute) (NB: 14 non-răspunsuri; graficul include doar strategiile numite de către cel puțin trei respondenți)*



Graficul 8. Cele mai frecvent utilizate strategii de scriere și explicații relevante pentru scopul și modul de utilizare a acestora (numere absolute) (NB: 20 non-răspunsuri; graficul include doar strategiile numite de către cel puțin trei respondenți)

**Profesorii respondenți oferă mai frecvent răspunsuri relevante la întrebarea referitoare la scopul/urile pentru care folosesc strategiile decât la întrebarea cum anume le folosesc.**

Explicațiile posibile pentru această situație ar putea fi: insistența ca profesorii să utilizeze strategiile cu un scop în cadrul E-R-R, dar în același timp, absența insistenței de a folosi strategiile precis așa cum s-a demonstrat la formare (s-a evitat formularea lor ca și cum ar fi rețete: pasul 1, pasul 2 etc.); faptul că în chestionar răspunsurile la aceste întrebări au avut alocat un spațiu comun, iar respondenții este posibil să fi ignorat a doua parte a întrebării; respondenții s-ar putea să nu folosească de fapt strategiile în forma în care au fost prezentate la curs și au ales să nu descrie modul adaptat în care le folosesc; cultura școlară generală din școlile românești (după cum ne-a explicat una dintre persoanele intervievate) în care scrisul este privit ca o sarcină dificilă și înfricoșătoare, ceea ce ar fi putut influența răspunsurile parțiale ale profesorilor la întrebările 2 și 3 (întrebări care solicitau răspunsuri mai elaborate).

**Explicațiile pentru neutilizarea strategiilor de lectură și scriere pe care le oferă**

**respondenții sunt și ele mai degrabă superficiale.** Unii profesori de matematică și de fizică indică direct faptul că nu pot folosi strategiile din cauza naturii disciplinei pe care o predau, ca și cum ar fi de la sine înțeles că disciplina nu permite utilizarea activităților de citit-scris. De exemplu: „predau matematică”, explicația unui profesor de matematică, probabil că implică faptul că disciplina nu poate fi predată folosind strategii de lectură și de scriere; „nu este potrivit pentru fizică, nu este potrivit pentru disciplina pe care o predau [nota autorilor: să folosesc strategii de lectură și/ sau de scriere]”, explică un profesor de fizică.

Unii dintre respondenți menționează că utilizează strategii de lectură și scriere la lecțiile de dirigenție (de exemplu, [ADLG](#), [predicție pe bază de termeni dați](#), [jurnale de învățare](#), [eseul de 3 minute](#), [gândirea cu voce tare](#)). Mulți dintre respondenții care predau discipline non-lingvistice (altele decât limbă și literatură) nu explică relevant cum anume folosesc diversele strategii pe care le numesc, deși afirmă că, de exemplu, „[SVI](#) e foarte util pentru disciplina pe care o predau”. Un profesor de matematică numește SVI și ADLG ca cele mai frecvent folosite strategii de lectură, însă nu oferă nicio explicație convingătoare: „Consider că ambele sunt adecvate pentru predarea și învățarea matematicii”. Acest profesor utilizează SVI de câteva ori pe an, iar [ADLG](#) circa o dată pe lună. Un alt profesor de matematică numește activitatea [Mozaic](#) ca fiind o strategie de lectură frecvent folosită, dar explică doar că e adecvată pentru predarea disciplinei. Același profesor arată că scrierea liberă și jurnalele de învățare sunt cele mai frecvent utilizate strategii de scriere, pe care afirmă că le folosește deoarece elevii le îndrăgesc. Pentru descrieri mai detaliate ale modului în care profesorii folosesc diversele strategii am recurs la colectarea de date prin observarea activităților de la clasă, iar constatările le-am prezentat în [studiile de caz](#) de mai jos.

**Există un procent semnificativ de profesori care nu oferă nicio explicație referitor la scopul sau la maniera de utilizare a strategiilor** (vezi tabelul 1). Scopul și maniera de aplicare a strategiilor de scriere este mai puțin frecvent explicată (20% non-răspunsuri) decât a strategiilor de lectură (14% non-răspunsuri).

Disciplina predată	total respondenți (număr absolut)	% respondenți care nu oferă explicații pentru strategiile de lectură	% respondenți care nu oferă explicații pentru strategiile de scriere
Limbă și comunicare	47	10,6	8,5
Socio-umane	11	9,1	9,1
Matematică	14	21,4	57,1
Științele naturii	13	15,4	23,1
Tehnologii	10	10,0	10,0
Muzică, arte, sport	3	66,7	100,0
Religie	2	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>20</b>

*Tabel 1. Rata non-răspunsurilor la întrebările referitoare la explicația celor mai frecvent utilizate strategii de lectură și respectiv de scriere pe discipline predate (procent din totalul respondenților pe disciplină)*

În contextul afirmațiilor de mai sus ale unor profesori de matematică și de fizică, este interesant de remarcat faptul că – exceptând profesorii de muzică, arte și sport, care prin natura disciplinelor pe care le predau folosesc mai puțin lectura și scrierea, cu excepția lecțiilor de consiliere – cele două categorii de discipline care au cele mai ridicate rate de non-răspunsuri sunt profesorii de matematică și de științele naturii (inclusiv fizică): peste 57%

dintre profesorii de matematică și peste 23% dintre cei de științe ale naturii nu oferă un răspuns la întrebarea referitoare la scopul și maniera de utilizare a strategiilor de scriere. Acest lucru sugerează că profesorii de matematică și de științe s-ar putea să nu știe cum anume se folosesc strategiile de scriere în predarea disciplinelor respective și ca urmare, transmite un semnal către implementatorii programului, care ar trebui să aloce mai mult timp profesorilor de matematică și de științe pentru a-i sprijini să înțeleagă rostul utilizării acestor strategii în predarea disciplinelor respective.

Cazul profesorilor de matematică este interesant și din următoarea perspectivă: 57,1% nu dau explicații pentru utilizarea strategiilor de scriere, însă doar 21,4% nu dau explicații pentru strategiile de lectură, cu toate că am fi tentați să credem că matematica implică mai multă scriere decât lectură. În studiul de caz referitor la predarea matematicii arătăm că această disciplină poate și ar trebui să recurgă atât la strategii de lectură, cât și la cele de scriere, acestea din urmă mai ales pentru a-i ajuta pe elevi să își facă transparentă gândirea.



## Reflecția profesorilor

Al doilea obiectiv al studiului nostru a fost să identificăm practicile de reflecție profesională la care recurg profesorii. Unul dintre scopurile programului GCIA a fost să sprijine cadrele didactice în asumarea responsabilității pentru dezvoltarea profesională. Este bine știut și larg acceptat faptul că dezvoltarea profesională depinde de reflecție (Dewey, 1916; Schon, 1987; Osterman, 1990; Snowman, McCown, Biehler, 2012). Pentru a afla despre practicile de reflecție ale profesorilor absolvenți ai cursurilor GCIA, le-am adresat trei întrebări: în chestionar: două cu răspunsuri la alegere și una deschisă.

### Cât de importantă este reflecția?

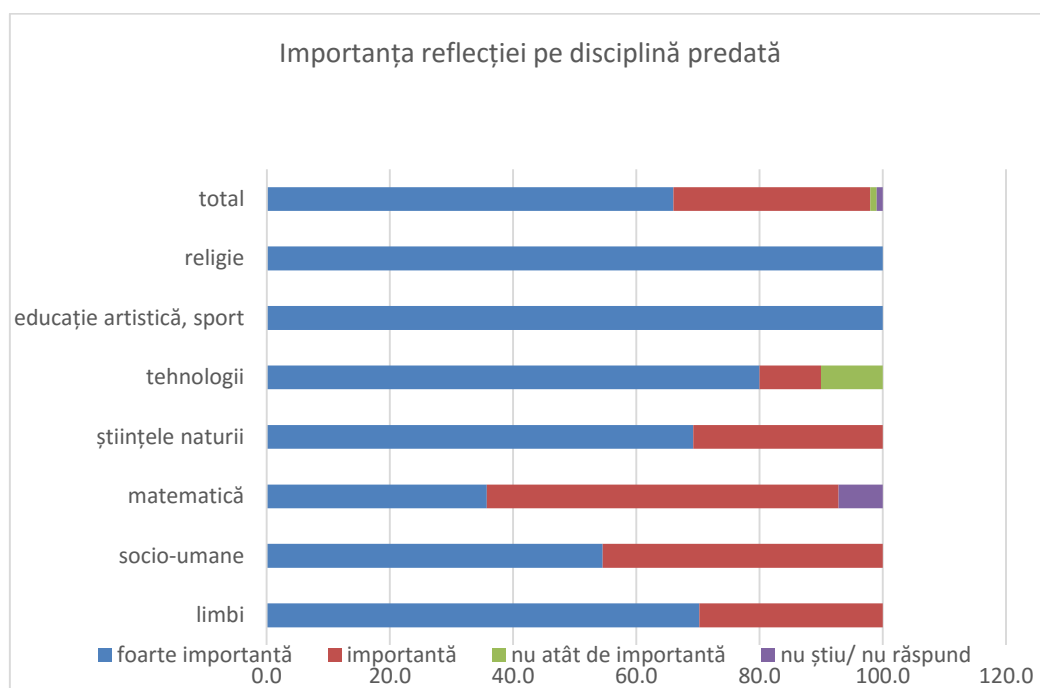
Am solicitat respondenților să evalueze importanța reflecției asupra practicilor profesionale proprii din perspectiva dezvoltării profesionale. Am constatat (Tabelul 2) că aproape toți consideră că reflecția este importantă (32%) sau foarte importantă (66%), ceea ce ne indică faptul că **profesorii sunt conștienți de importanța reflecției**.

Cât de importantă considerați că este reflecția asupra stilului dumneavoastră de predare din perspectiva dezvoltării profesionale?	Frecvența răspunsurilor (%)
Foarte importantă	66
Importantă	32
Nu atât de importantă	1
Nu știe/Nu răspunde	1
Total	100

Tabelul 2. Frecvența gradelor de importanță atribuite reflecției asupra stilului propriu de predare din perspectiva dezvoltării profesionale.

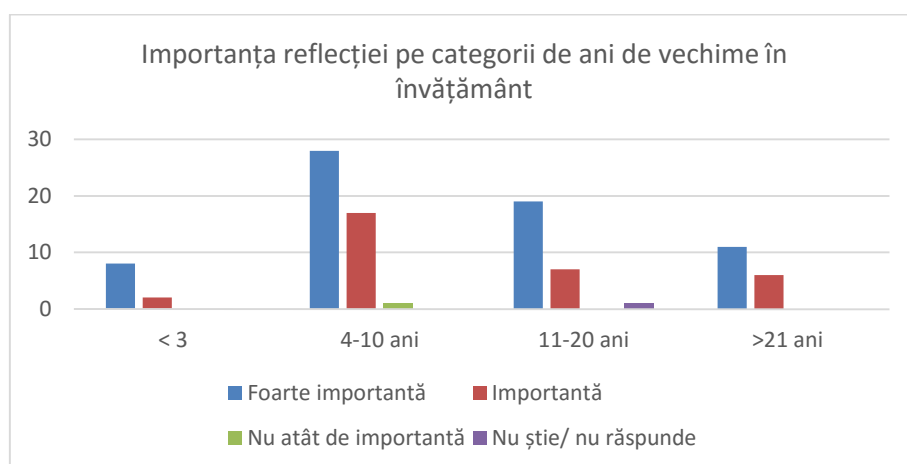
Dacă analizăm răspunsurile în funcție de disciplina predată de către respondenți (Graficul 9), **identificăm diferențe semnificative**. Comparativ cu frecvențele pe ansamblul grupului de respondenți, nu am identificat diferențe majore în grupul de respondenți care predau limbă și comunicare sau științele naturii. Dintre profesorii de socio-umane, 54,5% consideră reflecția foarte importantă și 45,5% importantă. În grupul profesorilor de matematică însă frecvența răspunsurilor este aproape inversată: doar 35,7% dintre profesorii de matematică sunt de părere că reflecția este *foarte* importantă, iar 57,1% o consideră doar importantă. După cum a explicat unul dintre profesorii intervievați – profesor cu experiență bogată în predarea matematicii – natura abstractă a matematicii mai ales la liceu poate să fie motivul pentru care profesorii nu invită elevii la reflecție asupra relevanței învățării matematicii pentru viața de zi cu zi, iar profesorii înșiși poate că găsesc că e mai puțin relevant să dezvolte obiceiul reflecției. Același profesor speculează că motivul pentru importanța relativ mai scăzută atribuită reflecției de către profesorii de matematică s-ar putea datora autosuficienței acestora: matematica este o disciplină la care elevii eșuează cel mai frecvent

la examenele naționale; profesorii de matematică de regulă dau vina pe lipsa efortului depus de elevi, în loc să se întrebe ce anume ar putea face diferit pentru a-i sprijini pe aceștia în învățarea matematicii. De asemenea, profesorii de matematică probabil că au fost elevi buni la matematică și ca urmare nu pot înțelege unde anume întâmpină dificultăți elevii lor în înțelegerea matematicii. Lipsa receptivității combinată cu lipsa reflecției la profesorii de matematică face ca matematică să fie percepută ca o disciplină școlară amenințătoare.



Graficul 9. Importanța atribuită reflecției, pe discipline (în frecvențe relative).

Dacă analizăm subgrupul de respondenți cu lungimi diferite de experiență de predare, în fiecare subgrup constatăm că reflecția este considerată mai frecvent foarte importantă decât importantă (Graficul 10).



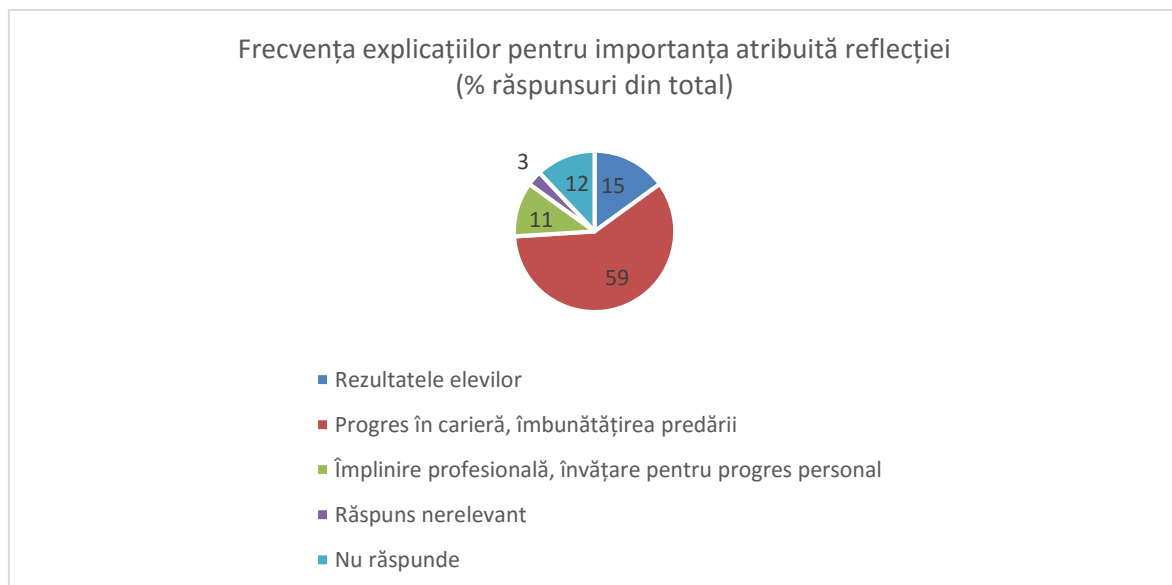
Graficul 10. Importanța atribuită reflecției pe ani de vechime în învățământ la înscrierea la cursul GCIA (procente din total respondenți).

Acele cadre didactice care la momentul parcurgerii cursului GCIA erau la început de carieră (și care acum au 6-7 ani de experiență de predare în plus) par să atribuie o importanță relativă mai mare reflecției. Acest lucru se poate datora și pregătirii inițiale, unde în ultimul timp se acordă o importanță mai mare reflecției cel puțin la nivelul discursului pedagogic.

### De ce este importantă reflecția?

Respondenții au fost rugați să explice pe scurt alegerea lor la întrebarea referitor la gradul de importanță atribuit reflecției. Am grupat explicațiile respondenților în următoarele categorii:

- Referire la rezultatele elevilor lor;
- Referire la progresul în cariera de profesor și îmbunătățirea practicii de predare;
- Referire la împlinire profesională și învățare pentru progres personal;
- Răspuns nerelevant.

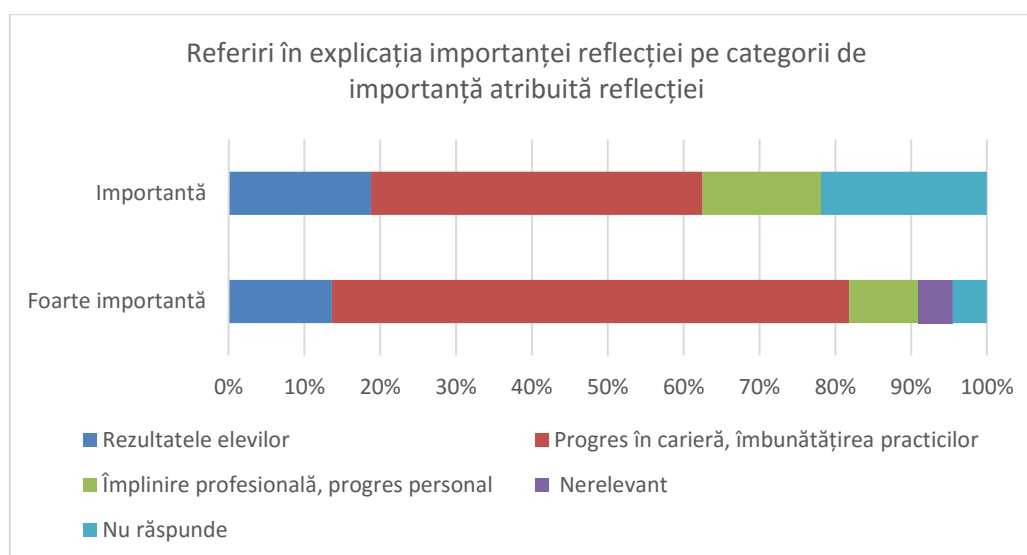


Graficul 11. Distribuția categoriilor de explicații pentru importanța atribuită reflecției

Prima constatare din analiza frecvenței explicațiilor este aceea că **majoritatea profesorilor (59%) fac referire la progresul în carieră sau la îmbunătățirea practicii de predare** în explicația pe care o oferă și **doar 15% realizează o legătură directă între reflecția lor și rezultatele mai bune ale elevilor lor**. O minoritate (11%) afirmă că reflecția îi ajută personal („mă ajută să mă cunosc mai bine” – profesoară de limbă și comunicare; „mă ajută să-mi dezvolt gândirea critică și abilitățile de luare a deciziilor” – profesoară de discipline tehnice; „Poți acumula multe informații, dar dacă nu te oprești să te uiți în urmă și să reflectezi, semnificațiile profunde se pierd. Cred că fără reflecție nu ne putem conecta și ancora în ceea ce știm și de asemenea în absența reflecției nu putem construi podul spre ceea ce avem de învățat pe viitor.” – profesoară de discipline tehnice).

Dacă analizăm frecvența categoriilor de explicații în cadrul celor două grupuri majore de importanță atribuită reflecției (foarte importantă vs importantă) (a se vedea Graficul 12), constatăm că ambele categorii sunt dominate de către cei care au explicat importanța reflecției prin referire la progresul în carieră și prin îmbunătățirea practicilor de predare.

**Faptul că doar o minoritate dintre respondenți stabilesc o legătură directă între reflecția profesională și rezultatele elevilor poate indica implementatorilor programului de formare că în cadrul cursului nu se alocă destul timp realizării acestei legături**, indicării faptului că varietatea de strategii de predare servește scopul ultim de a adresa cât mai bine nevoile de învățare diverse ale elevilor noștri. Poate reflecta de asemenea faptul că se petrece relativ puțin timp cu evaluarea învățării ca urmare a folosirii strategiilor de lectură și scriere promovate. În plus, în România profesorii rareori sunt responsabilizați pentru rezultatele obținute de către elevii lor, iar rezultatele modeste sau slabe ale elevilor, de exemplu în evaluările naționale, nu au în general nici un impact asupra păstrării postului sau asupra salariului obținut sau progresului în carieră al profesorului.



Graficul 12. Frecvența categoriilor de explicații referitor la importanța atribuită reflecției în interiorul subgrupurilor care au afirmat că reflecția este importantă (n=32), respectiv foarte importantă (n=66).

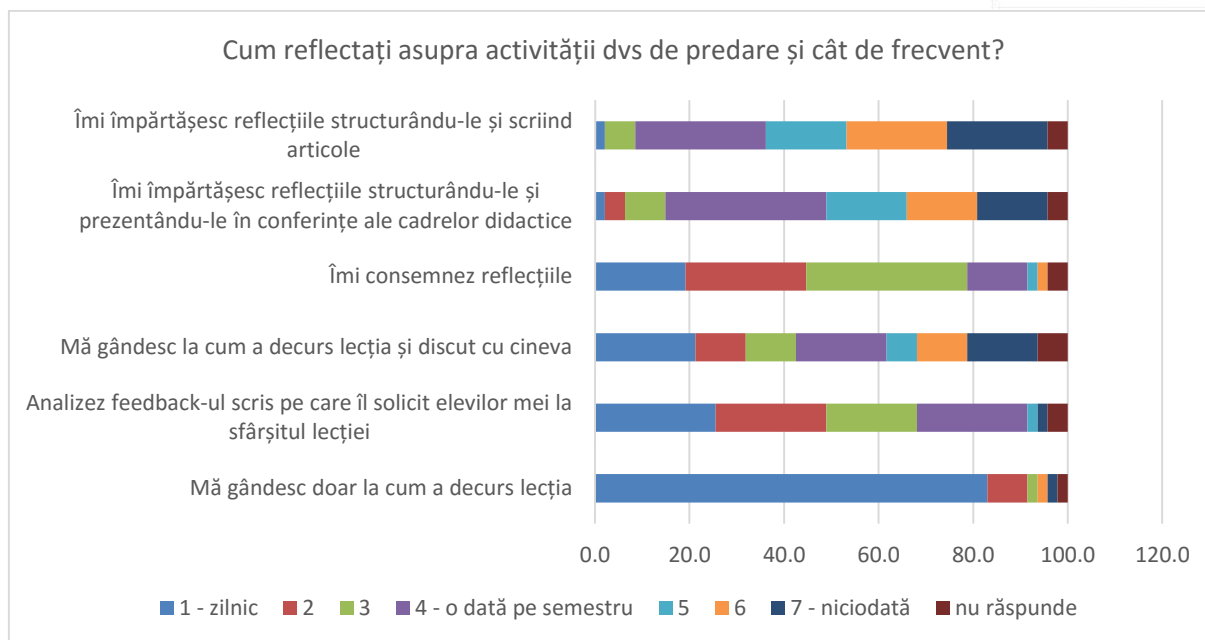
Se constată o anumită discrepanță între procentul respondenților care afirmă că reflecția este importantă sau foarte importantă (98% din total, n=98) și numărul celor care oferă o explicație (relevantă) pentru opțiunea lor: după cum se arată în graficul de mai sus (Graficul 12), 9% dintre cei care consideră reflecția foarte importantă fie nu explică alegerea (4,5%), fie oferă un răspuns nerelevant (4.5%), în timp ce dintre cei care consideră reflecția importantă, 21,9% nu își explică alegerea. Acest lucru conduce la semne de întrebare referitor la importanța reală atribuită reflecției.

## Cât de frecvent se angajează profesorii în diferite forme de reflecție?

Programul RWCT/GCIA și-a propus să promoveze relații deschise, colegiale, de colaborare între profesori pentru a facilita schimbul de idei și pentru a pregăti participanții să disemineze cele învățate. Pe lângă importanța pe care profesorii o atribuie reflecției, am dorit să identificăm și formele de reflecție pe care le practică și frecvența acestor activități de reflecție (a se vedea Graficul 13 de mai jos). Am enumerat șase forme de reflecție în [chestionarul pentru cadre didactice](#) și am lăsat spațiu pentru acei respondenți care au dorit să numească alte forme și am definit frecvența pe o scală de la 1 (zilnic) la 7 (niciodată), plasând la mijloc „o dată pe semestru” (=4). Formele de reflecție enumerate au fost inspirate de practica programului RWCT și ținând cont de scopurile declarate ale programului, care încurajează discuțiile colegiale și schimbul de experiență. După cum era de așteptat, am identificat o relație între complexitatea formelor de reflecție enumerate și frecvența cu care profesorii practică acele forme de reflecție (observați câmpul albastru descrescător în Graficul 13 de la cele mai simple forme de reflecție către cele mai complexe): **formele mai simple de reflecție sunt utilizate mai frecvent decât cele mai complexe, cum ar fi reflecția scrisă și cea structurată împărtășită cu audiențe mai largi.**

Majoritatea profesorilor (79%) se gândesc zilnic la felul cum a decurs lecția; circa un sfert (24%) analizează zilnic feedback-ul scris colectat de la elevi, iar 50% analizează mai frecvent decât semestrial, dar mai puțin frecvent decât zilnic aceste feedback-uri. Este o practică încetățenită în programul de formare RWCT / GCIA – ca parte a unei evaluări formative continue, care în același timp e și o formă de reflecție pentru formatori – să se solicite feedback-ul participanților la finalul fiecărei zile de formare; formatorii citesc așa-numitele bilețele de ieșire anonime pe care le scriu profesorii participanți și reflectează asupra felului în care a decurs formarea, unde e nevoie de ajustări, ce ajustări ar fi potrivite pentru sesiunea următoare ș.a.m.d. În același timp, bilețelele de ieșire oferă ocazia ca participanții să își exprime gândurile și întrebările legate de învățarea din ziua respectivă. Din acest motiv, am vrut să urmărim în ce măsură profesorii au transferat acest model de colectare de feedback în reflecția lor profesională. Constatarea că **74% dintre respondenți au adoptat această practică de a solicita și analiza feedback-ul scris al elevilor mai frecvent decât semestrial** este una pozitivă.

În ceea ce privește reflecția asupra lecției și discutarea ei cu cineva, 45% dintre respondenți au afirmat că fac acest lucru zilnic sau ceva mai puțin frecvent, iar 78% mai frecvent decât semestrial, procent asemănător cu al celor care solicită și analizează feedback-ul scris al elevilor mai frecvent decât o dată pe semestru (74%).

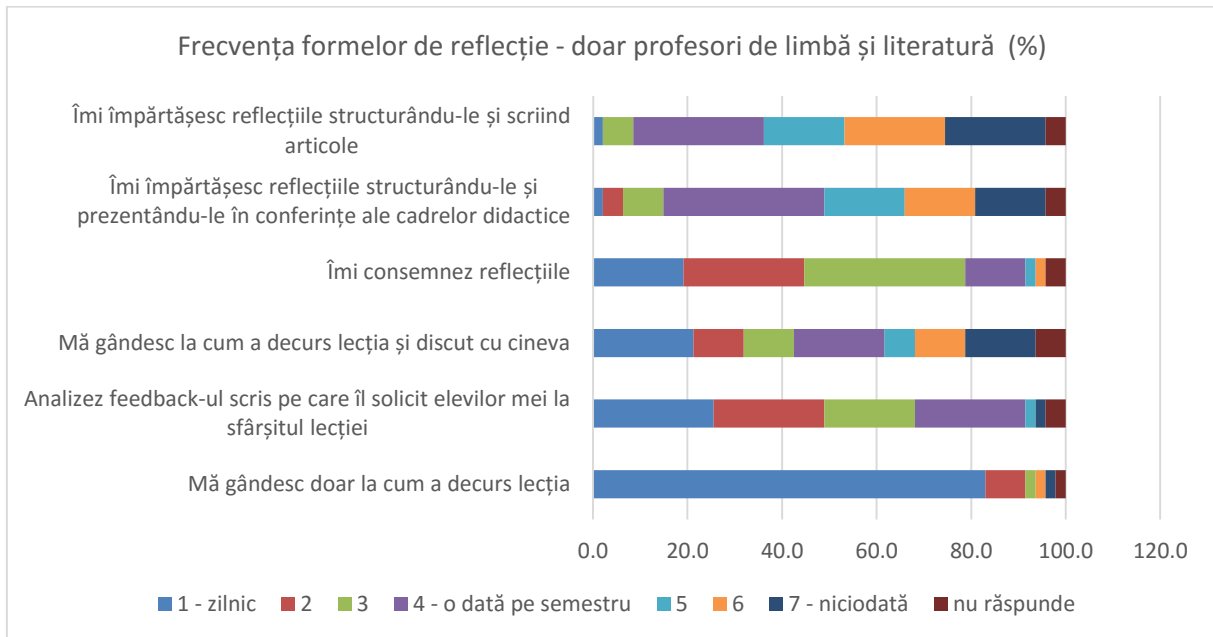


Graficul 13. Frecvența diferitelor forme de reflecție (% din total)

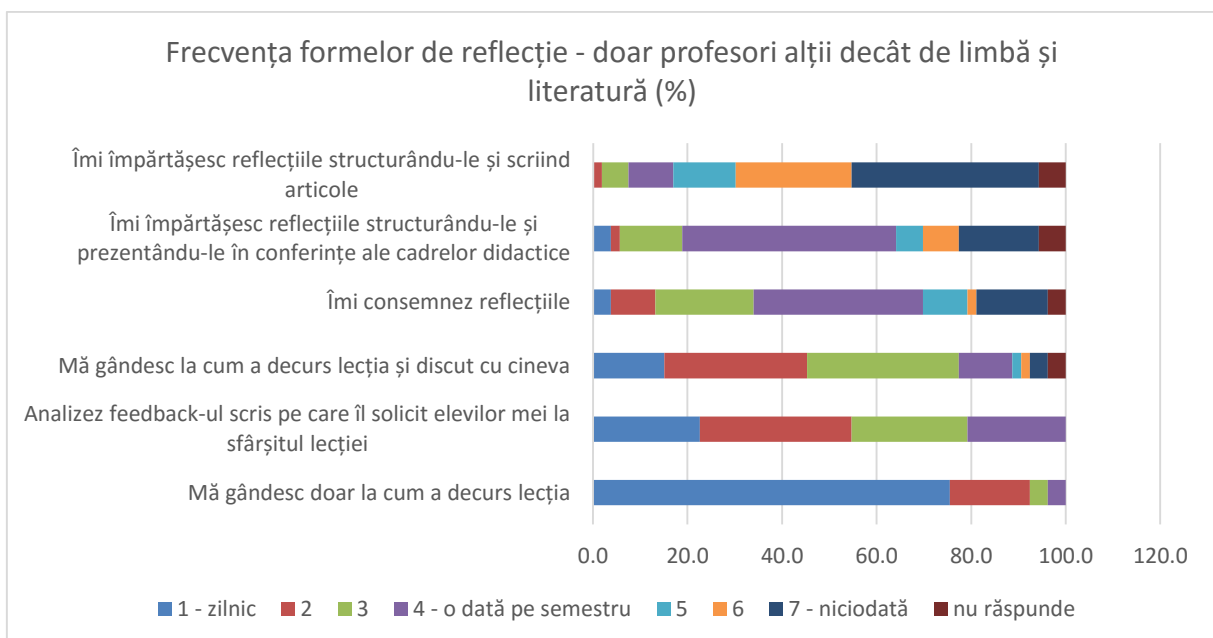
**Formele mai complexe de reflecție (cum ar fi reflecția scrisă, schimbul de experiențe la conferințe ale cadrelor didactice, scrisul articolelor) sunt mai puțin frecvente decât cele simple.** Reflecția scrisă este o practică promovată în programul RWCT/ GCIA sub forma portofoliilor individuale ale profesorilor, care trebuie să includă cel puțin două planuri de lecție și reflecțiile scrise ale profesorilor despre felul în care au decurs respectivele lecții, felul în care au reacționat elevii, ce se poate învăța din cele constatate, ce se poate îmbunătăți pe viitor etc. Formatorii RWCT/ GCIA de regulă demonstrează această formă de reflecție pentru profesori, deoarece unii profesori s-ar putea să întâmpine dificultăți atunci când încearcă să decidă ce anume să scrie la astfel de reflecții. Cu toate acestea, am constatat că doar 12% dintre respondenți reflectează în scris zilnic și în total 38% își consemnează reflecțiile mai frecvent decât o dată pe semestru, 28% fac acest lucru semestrial, iar 15% niciodată nu reflectează în scris. Aceste procente pot fi explicate de cultura „fricii” de a scrie texte originale, precum și de faptul că în sistemul de învățământ românesc există așteptarea ca profesorii să producă multe documente în scris ca parte a activităților mai degrabă de natură administrativă, ceea ce de obicei nu le convine deoarece nu le văd importanța sau relevanța, însă acest lucru le ocupă mult timp care altminteri ar putea fi dedicat scrisului cu semnificație sporită.

Structurarea reflecțiilor și prezentarea lor în conferințe ale cadrelor didactice sau în articole sunt cele mai complexe forme de reflecție enumerate, care necesită cele mai mari investiții de timp, cea mai profundă gândire și care ajung la cele mai largi audiențe. **Participarea la conferințe pentru a prezenta reflecții structurate este mai frecventă decât scrierea articolelor: peste jumătate (57%) dintre respondenți participă la conferințe și susțin prezentări cel puțin semestrial, iar în total 67% practică această formă de reflecție cel puțin anual, în timp ce 16% niciodată nu susțin prezentări ale reflecțiilor lor structurate.** În ce

privește **scrisul articolelor pentru structurarea reflecțiilor, 26% dintre respondenți fac acest lucru cel puțin o dată pe semestru**, iar 31% niciodată. În total, 64% dintre respondenți scriu articole chiar dacă mai puțin frecvent decât anual.



Graficul 14. Frecvența diferitelor forme de reflecție folosite de profesorii de limbă și literatură (% din totalul profesorilor de limbă și literatură)



Graficul 15. Frecvența diferitelor forme de reflecție folosite de profesorii alții decât cei de limbă și literatură (% din totalul profesorilor de alte discipline decât limbă și literatură)

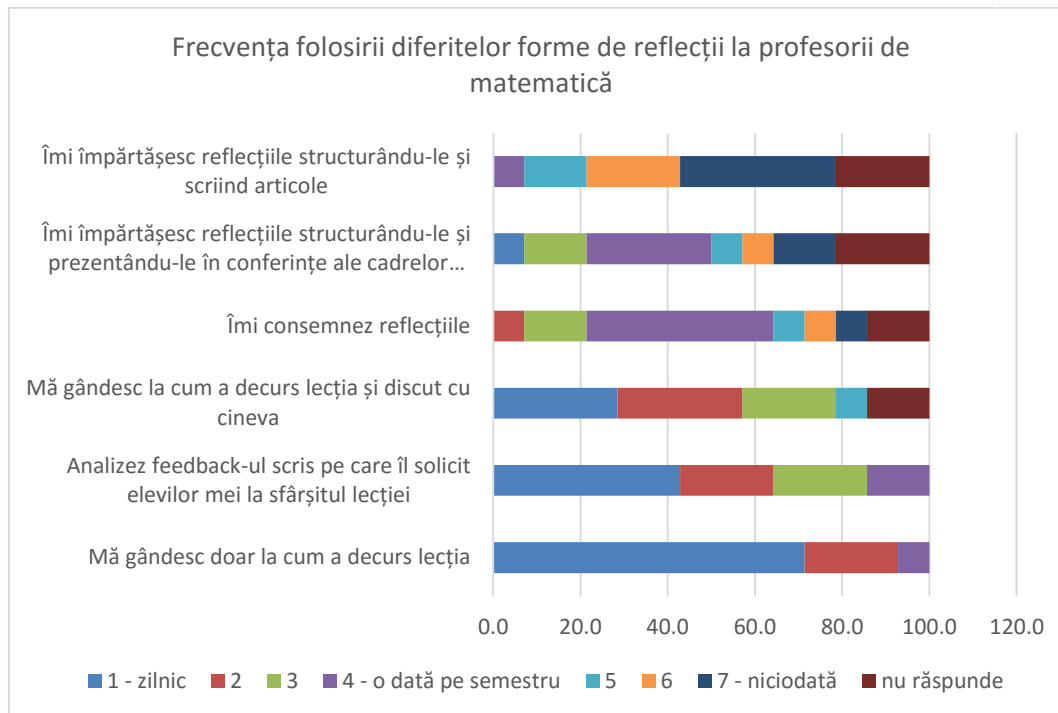
Am identificat câteva **diferențe între frecvențele diferitelor forme de reflecție la profesorii de diferite discipline**. Am ales să comparăm subgrupul profesorilor de limbă și literatură cu cel al profesorilor de alte discipline, date fiind mărimile acestor subgrupuri (profesori de limbă și literatură, n=47; de alte discipline, n=53), ceea ce face ca cele două grupuri să fie comparabile, precum și constatările de mai sus referitor la diferențele dintre cele două grupuri în ceea ce privește frecvența utilizării strategiilor de lectură și de scriere (vezi Graficele 14 și 15 mai sus).

Am constatat că **profesorii de limbă și literatură tind să folosească reflecția în scris mai frecvent decât cei de alte discipline**. În timp ce 19,1% dintre profesorii de limbă și literatură își consemnează reflecțiile zilnic, doar 3,8% dintre cei de alte discipline fac acest lucru; pe mai departe, 91,4% dintre profesorii de limbă și literatură își consemnează reflecțiile cel puțin semestrial, pe când dintre profesorii de alte discipline doar 69,8% fac acest lucru la fel de frecvent. De asemenea, profesorii de limbă și literatură scriu articole pentru a-și prezenta reflecțiile structurate mai frecvent decât profesorii de alte discipline: 36,2% scriu cel puțin un articol pe semestru, în timp ce dintre profesorii de alte discipline doar 17,0% scriu cu aceeași frecvență. Mai mult, doar 21,3% dintre profesorii de limbă și literatură nu scriu articole deloc, comparativ cu 39,6% dintre profesorii de alte discipline care nu scriu articole niciodată.

Pe lângă natura disciplinelor din aria limbă și comunicare (limbă maternă, limbi străine) – mai strâns asociate cu scrisul –, o altă explicație a frecvenței mai mari a autorilor de articole în rândul profesorilor de limbă și literatură absolvenți ai cursului RWCT/ GCIA ar putea consta în faptul că Asociația Profesorilor de Limbă și Literatura Română Ioana Em Petrescu, relativ strâns legată de programul RWCT, este condusă de un formator RWCT și are circa 15 ani de experiență în realizarea revistei bianuale a asociației, care se focalizează pe didactică (intitulată *Perspective*) și mai recent a început publicarea revistei *Cercurilor de lectură* (program cu acoperire națională).

Deoarece în cazul profesorilor de matematică am avut frecvențe ridicate de non-explicație a utilizării (sau, posibil, neutilizare a) strategiilor de scriere și deoarece – spre deosebire de alte grupuri, la profesorii de matematică am observat că reflecția este considerată mai degrabă doar importantă (57,1%) (și nu foarte importantă – 35,7%), am dorit să analizăm mai atent cât de frecvent se folosește reflecția în scris în cazul acestui grup. Prima constatare foarte evidentă este aceea că la profesorii de matematică există o rată ridicată de non-răspunsuri la formele mai complexe de reflecție (vezi Graficul 16): 21,4% nu răspund la întrebarea cât de frecvent își împărtășesc reflecțiile structurate (în articole sau conferințe), iar 14,3% nu răspund la întrebarea cât de frecvent își consemnează reflecțiile. Acest lucru permite speculația că probabil că aceste cadre didactice nu consideră reflecția atât de importantă, mai ales forma ei scrisă.





Graficul 16. Frecvența diferitelor forme de reflecție folosite de către profesorii de matematică

**Doar 7,1% dintre profesorii de matematică scriu articole semestrial, comparativ cu 17% dintre profesorii de discipline altele decât limba și literatura, respectiv cu 26% din numărul total de profesori respondenți.** Deși nici unii dintre profesorii de matematică nu reflectă în scris zilnic, în total 64,3% consemnează reflecțiile scrise cel puțin semestrial (asemănător cu procentul de 69,8% la același tip de reflecție cu aceeași frecvență la profesorii de discipline non-lingvistice). Pe mai departe, 50% își prezintă reflecțiile în conferințe semestrial (comparativ cu 64,2% din totalul profesorilor de discipline non-lingvistice). Pentru a încerca să explicăm motivele pentru care profesorii de matematică par să fie mai puțin dispuși să ofere răspunsuri, să își împărtășească reflecțiile în articole sau în prezentări susținute la conferințe, putem doar reitera speculațiile formulate de profesorul de matematică interviuat, pe care le-am prezentat mai sus la subcapitolul [Cât de importantă este reflecția?](#) În mod clar, în formarea RWCT/ GClA, ar trebui să se ofere sprijin mai bine țintit pentru profesorii de matematică pentru a-i sprijini să înțeleagă felul în care scrisul ajută gândirea și cum pot fi folosite strategiile de scriere pentru a sprijini învățarea matematicii.

Cunoscând rolul important al reflecției în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, constatările de mai sus despre formele de reflecție pe care le practică profesorii sunt foarte importante deoarece programul RWCT/ GClA își propune să promoveze relații deschise, colegiale, de colaborare între profesori pentru a facilita schimbul de idei. Conferințele și revistele cadrelor didactice oferă oportunități pentru profesori să se angajeze în schimb de idei, în discuții profesionale. Asociația LSDGC România și alte organizații care includ formatori RWCT activi (de exemplu, Asociația Națională a Profesorilor de limba și Literatura Română *Ioana Em. Petrescu*) asigură spațiu pentru astfel de practici profesionale, dar **probabil că în cursul GClA nu s-a încurajat suficient participarea în astfel de forme de**

**dezvoltare profesională.** Deoarece și prezentările la conferințe, și scrisul articolelor necesită o anumită structurare a reflecțiilor, concluzionăm că **în cursurile GCIA ar trebui să se încurajeze abordările mai profunde mai degrabă decât cele mai extensive; mai punctual, ar trebui să se promoveze/ prezinte mai puține strategii de predare și de reflecție în favoarea folosirii timpului pentru a facilita înțelegerea mai profundă – demonstrată și în reflecții scrise –, și acordarea sprijinului mai bine țintit pentru profesori astfel ca aceștia să poată transfera cele învățate în practica lor cotidiană de predare și de reflecție profesională.**

## Studii de caz – constatări din observările lecțiilor și din interviurile realizate cu cadre didactice

Când stăm de vorbă cu profesori care au absolvit cursul de formare RWCT sau GCIA sau care - după cum formulează ei – au participat în programul RWCT, deseori auzim afirmații de tipul „programul RWCT a făcut cel mai mult bine în sistem (adăugarea noastră: sistemul de învățământ)” (directorul unei case a Corpului Didactic, conferință a cadrelor didactice, 30 mai 2014), sau „este cursul care îmi stă în minte; am fost și la altele, dar ecoul acelora nu a fost la fel” (profesor de științe ale naturii, școală rurală, fost director de școală, interviu realizat în 18 martie 2014) etc. Ce anume vor să spună aceste cadre didactice și cum anume se reflectă bunele impresii despre curs în practicile lor de predare sau în practicile colegilor lor nu a fost însă documentat niciodată în mod adecvat în România.

Scopul studiilor de caz este să prezinte cazuri de folosire exemplară a strategiilor de lectură și scriere, precum și de reflecție în rândul profesorilor de gimnaziu și de liceu care au absolvit cursul GCIA/ RWCT. Cazurile au fost identificate în cursul observării lecțiilor (martie 2014) și interviurilor cu cadre didactice (martie-iunie 2014). Vom prezenta și analiza, în cele ce urmează, trei cazuri, dintre care două sunt cazuri de predare excelentă: primul prezintă munca unui profesor de limba și literatura română și al doilea cel al unui profesor de matematică. Ambele ilustrează ce înseamnă să fii profesor RWCT excelent, după cum se definește în Procedurile și Standardele de Acreditare a Proiectului RWCT ([Anexa 4](#)). Cel de-al treilea studiu este despre un profesor de istorie de succes (gradul didactic II), care – după absolvirea cursului GCIA – nu s-a mai implicat în proiecte educaționale sau în alte cursuri de formare continuă care ar fi putut amplifica efectele cursului GCIA. Ca atare, încercăm să ilustrăm prin acest caz ce așteptări rezonabile pot avea implementatorii programului RWCT – în privința practicilor de dezvoltare a abilităților de literație și de gândire critică – de la un cadru didactic experimentat care se bazează doar pe învățarea care are loc la cursul de 89 de ore și ce sprijin s-ar recomanda pentru astfel de cazuri pentru a se asigura faptul că astfel de cadre didactice progresaază pentru a deveni profesori RWCT exemplari.

## Strategii de lectură și scriere inspirate de programul RWCT și practici de reflecție la lecții de limba și literatura română

*„Dacă profesorii nu reușesc să se dezvolte profesional și să progreseze în propria învățare și în practicile de predare, elevii lor vor avea mai puține șanse de progres autentic în învățare.” (Mariana, profesor RWCT)*

Mariana<sup>6</sup> s-a înscris la cursul GCIA în ianuarie 2008 și l-a încheiat în mai 2008. La vremea aceea, preda limba și literatura română de zece ani. Înainte de GCIA, Mariana participase la un curs de educație incluzivă, care avusese și un modul de Strategii de Învățare Activă. Acest modul fusese dezvoltat pe baza resurselor din programul RWCT și formarea formatorilor fusese realizată de către formatori RWCT angajați ca și consultanți într-un proiect inițiat de Ministerul Educației.

Școala unde predă Mariana este considerată medie în ceea ce privește rezultatele elevilor la examenele naționale. Școala are circa 800 de elevi care studiază într-unul dintre următoarele specializări: sport, tehnologii, pregătire profesională (instructori de sport, pedagogi pentru activități extrașcolare – persoane care organizează și supraveghează elevii în activități de tipul școală după școală, în tabere etc.). Majoritatea elevilor ei au abilități de citit-scris modeste: în ceea ce privește rezultatele, 70% nu știu să citească și să scrie la nivelul clasei/ anului de studiu în care se află și obțin cu greu note de trecere (5). În mod normal, mulți dintre elevii Marianeii ar trebui să fie cuprinși în programe de pregătire pentru ucenici sau de pregătire profesională. Rata de trecere a examenului de bacalaureat la nivelul școlii s-a situat în ultimii ani în jur de 30%, dar nu toți elevii ajung să se înscrie la acest examen deoarece unii dintre ei nu au rezultate suficient de bune pentru a absolvi anul final. Elevii Marianeii au probleme de învățare serioase atât din cauza competențelor de citit-scris slabe, cât și din cauza frecvenței proaste (rată ridicată de absenteism) atât la gimnaziu, cât și la liceu. Cu toate acestea, la disciplina Limba și literatura română, rata de trecere a examenului de bacalaureat este de circa 80%, conform celor afirmate de Mariana și datorită programelor extracurriculare, proiectelor culturale, clubului de teatru etc. la care participă.

Când a absolvit cursul GCIA, Mariana nu era pregătită să aplice ceea ce învățase și a fost mai degrabă sceptică atunci când se gândea să încerce „strategiile de gândire critică”<sup>7</sup> cu elevii ei. A testat câteva metode în clasă, dar și-ar fi dorit ca elevii să reacționeze mai pozitiv. În 2010, Mariana – care la acel moment era șefa catedrei de limba și literatura română în școala în care lucra – a răspuns la apelul ALSDGC România prin care se căutau profesori interesați să

---

<sup>6</sup> Acesta este un pseudonim folosit pentru a desemna o profesoară de limba și literatura română dintr-un liceu tehnic situat într-o așezare urbană mare – capitală de județ – în nord-vestul României. Profesoara a fost interviuată față-în-față în 18.03.2014, iar pe Skype în 04.04.2014.

<sup>7</sup> Astfel numesc majoritatea profesorilor strategiile de lectură, scriere și dezbateră promovate în cadrul cursului GCIA/ RWCT.

participe la un proiect de tipul acțiune-cercetare<sup>8</sup>. Profesorii pe care îi căuta ALSDGC România trebuiau să îndeplinească următoarele criterii: să fi absolvit cursul GCIA sau RWCT, să se identifice ca persoană cunosătoare de strategii de învățare care implică activ elevii în procesul de învățare, să cunoască strategii de învățare prin cooperare, dar care nu reușesc să reflecteze (profund) asupra schimbărilor care apar ca urmare a noilor strategii aplicate la clasă. Pentru promotorii programului, nu era evident ce eforturi făceau profesorii pentru a analiza, interpreta și în general a-și procesa experiențele de la clasă sau dacă erau capabili să stabilească relații între noile abordări de predare și impactul lor asupra învățării elevilor. Din aceste motive, profesorii participanți la program au parcurs un program de formare prin care li s-a explicat cum să desfășoare proiecte de acțiune-cercetare și au primit sprijin pentru a realiza respectivele proiecte de cercetare-acțiune proprii.

În cadrul acestui program de acțiune cercetare, Mariana a primit pentru prima dată sprijin individualizat extensiv care a ajutat-o să reflecteze. În cercetarea pe care a gândit-o, urma să studieze obiceiurile de lectură ale elevilor ei de clasa a 10-a: era interesată să își ajute elevii să fie cititori mai activi și să interpreteze mai bine ceea ce citesc. Implicarea în proiectul de acțiune cercetare a făcut-o mai reflexivă și a determinat-o să aprecieze mai mult eforturile elevilor ei de a citi cu înțelegere. Strategiile RWCT au început să aibă mai mult sens pentru ea și – acest context de sprijin – a fost mai pregătită să experimenteze. În plus, datorită experienței ei cu proiectul de mai sus, Mariana a început să caute mai activ ocazii de a se implica în învățare facilitată de ALSDGC România.

În 2011, Mariana a făcut parte din echipa de proiect „Mentorat pentru dezvoltare complexă”<sup>9</sup>. A fost formată să ofere mentorat pentru grupuri mici de elevi de liceu care proveneau din medii dezavantajate, având un statut social modest și care întâmpinau dificultăți în absolvirea liceului. Munca ei a vizat dezvoltarea competențelor de învățare și a abilităților de gândire critică a elevilor. Strategiile de învățare pe care le-a folosit cu elevii au fost în principal dintre cele promovate în proiectul RWCT (strategii de scriere, lectură și dezbateri).

Înainte de a se angaja în proiectul de mentorat, Mariana nu se gândea la [ciorchine](#) – sau la [organizatori grafici](#), în general – ca un instrument util. După experiența muncii cu elevii mentorați și-a dat seama că rareori s-a străduit să afle, ca profesor, ce anume *știu de fapt* elevii ei despre tema pe care urmează să o abordeze la lecție înainte de a le preda. Pentru a afla despre cunoștințele existente ale elevilor ei, Mariana a trebuit să aștepte cu răbdare și să le ofere instrumente simple de prezentare a ideilor lor. Ciorchinele a fost foarte util în acest context. Așteptările ei scăzute față de contribuția potențială a elevilor au fost dezmințite. Și-a dat seama că nu folosisse strategia cel mai bine și nici suficient de frecvent la clasă. Acum folosește ciorchinele în aproape fiecare lecție introductivă a unei noi unități de învățare pentru a vedea ce știu deja elevii ei despre autorii pe care urmează să îi studieze în

---

<sup>8</sup> *Promovarea evaluării autentice în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din România*. Pentru informații suplimentare despre proiect, a se vedea <http://www.alsdgc.ro/proiecte/view/id/29/lang/ro> (accesat la 15.06.2014).

<sup>9</sup> <http://www.alsdgc.ro/proiecte/view/id/32/lang/ro> (accesat la 15.06.2014)

clasa a 9-a. Pentru aceasta, solicită elevilor să petreacă 5-7 minute și uneori chiar până la 20 de minute construind un ciorchine. De obicei folosește tabla, atunci când lucrează frontal cu toată clasa. Temele pe care le-a abordat astfel se regăsesc în programa de literatură română: iubirea, adolescența, joaca, călătorii etc. Elevii numesc opere literare pe care le-au citit: autori, titluri, personaje. Câteodată Mariana structurează ciorchinele pe care vor lucra elevii pentru a face economie de timp. Însă nu face asta foarte frecvent, deoarece consideră că este important ca elevii ei (mai ales cei de clasă a 12-a) să devină independenți în învățare. A observat că cei doi elevi mentorați au devenit mai autonomi după folosirea repetată a aceluiași organizator grafic. De exemplu, Mihai<sup>10</sup> crezuse că nu știe cum să învețe pentru a avea rezultate mai bune la școală, deși își dorea foarte mult acest lucru. Mariana i-a arătat câțiva organizatori grafici (ciorchinele, tabelul T etc.); INSERT, jurnalul de învățare, lectura cu predicții; a exemplificat fiecare instrument cu conținuturi din literatura română. Apoi l-a încurajat pe Mihai să transfere aceste strategii la alte discipline. După cele spuse de Mariana, această experiență de învățare l-a salvat pe Mihai la matematică și fizică, unde avusese rezultate foarte slabe.

O strategie care se poate folosi pentru a organiza informații și pe care de fapt Mariana a dezvoltat-o singură este inspirată de un alt organizator grafic este tabelul T întors. Folosește acest organizator în clasă destul de frecvent. A exemplificat utilizarea sa pe o lecție la clasa a 12-a. Învăța o poezie de Lucian Blaga și analizau metaforele folosite în poezie. Mariana a cerut elevilor să completeze tabelul T întors (vezi mai jos). Ceea ce a observat a fost că după folosirea repetată a acestui organizator grafic, elevii ei au reușit să transfere abordarea respectivă și spre alte discipline. Consideră că acesta este un semnal că devin persoane care învață autonom.

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

*Tabel T întors*

<sup>10</sup> Pseudonim pentru un elev de clasă a 11-a.

Mariana avea mai demult probleme cu predarea unor concepte complexe, mai ales la clasa a 10-a (de exemplu, genul liric, mărci ale eului liric, tipuri de poezie, genuri și specii literare etc.). Cu un grup de elevi a început să folosească strategii interactive, mai ales organizatori grafici, încă din clasa a 9-a și a reușit să le dezvolte abilitățile de structurare a informației pentru a le ușura înțelegerea și memorarea unor concepte. A folosit [cadranele](#) cu elevii de clasa a 10-a pentru a-i ajuta să învețe despre poezii și a remarcat faptul că elevilor li s-a părut mult mai ușor să înțeleagă concepte și să și le amintească.

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

*Exemplu de cadran*

Când a folosit cadranele pentru prima dată cu un grup de elevi de clasa a 9-a, elevii au întâmpinat dificultăți neștiind ce să scrie în fiecare celulă, astfel că Mariana a fost nevoită să le demonstreze, să exemplifice. La prima lecție de acest tip, au cântat mult, ceea ce a luat timp, dar Mariana i-a lăsat să facă asta pentru că era forma lor preferată de răspuns la poezia romantică.<sup>11</sup> Elevii preferă cadranele pentru că îi ajută să colecteze idei. Clasa cu care a lucrat Mariana avusese rezultate slabe, în general. Evaluarea învățării poeziei romantice a realizat-o tot cu cadranele; Mariana a observat că elevii au reușit să înțeleagă și să își exprime mai bine ideile despre poezia romantică, iar reacțiile lor originale au fost mai profunde și mai diverse. Când elevii foloseau cadranele pentru a patra oară, Mariana a observat că au reușit să lucreze independent. Mai târziu, au rugat-o să folosească această abordare și la alte poezii pe care le aveau de studiat. Marianeii îi place să folosească acest organizator grafic deoarece s-a dovedit un instrument util care îi ajută pe elevii ei să înțeleagă poeziile și să se implice activ în discutarea sensurilor lor.

Deoarece timpul este frecvent menționat ca un obstacol care împiedică profesorii să folosească diverse strategii de lectură și de scriere, am rugat-o pe Mariana să ne spună cum

<sup>11</sup> La această lecție Mariana predă „Sara pe deal” de Mihai Eminescu.

gestionează timpul. Cu tabelul T întors petrece o lecție de 50 minute în care elevii extrag conceptele cheie și identifică ideile esențiale. În a doua lecție (50 minute), le cere să scrie rezumatul sau un eseu în care să analizeze textul. Trebuie menționat că folosește această abordare la critică literară, istoria literaturii și alte tipuri de texte informative din programa de clasa a 12-a (și din manuale), pe care elevii ei le găsesc foarte dificile. Elevii Mariane nu prea au timp de teme pentru acasă, deoarece mulți fac naveta la școală, astfel că majoritatea rămân cu ceea ce rețin la ore. Pleacă de acasă la ora 5 dimineața și ajung acasă în jurul orei 7 seara. Reținem de asemenea că Mariana dorește ca elevii ei să devină autonomi. Consideră că nu există scurtătura pe acest drum – dacă dorește ca ei să învețe să se gândească singuri, trebuie să le ofere timp amplu pentru a procesa ceea ce citesc sau aud.

După ce Mariana a absolvit cursul GCIA și a început să folosească metodele de învățare activă cu elevii ei, a constatat că strategiile consumă timp mult, iar în plus profesorii și directorul școlii erau nemulțumiți că în clasa ei era haos aparent, dând impresia că elevii se joacă, de exemplu atunci când făceau o activitate de tip dezbateră folosind „Colțurile”<sup>12</sup>. Acum Mariana consideră că profesorii trebuie să riște chiar dând impresia de atmosferă de „ne-învățare” dacă doresc ca elevii să fie motivați pentru învățare; dacă nu sunt interesați sau motivați, nu pot progresa în învățare. Pentru a le trezi interesul, Mariana a constatat că trebuie să renunțe la a le ține prelegeri, la a le face prezentări. Cu timpul, conducerea școlii și ceilalți profesori au observat progresul elevilor cu care lucra Mariana. Au remarcat de asemenea că elevii se descurcau mai bine și la alte discipline. Asta – mărturisește Mariana – și din cauză că și-au îmbunătățit competențele de citit-scris.

Reflecțiile Mariane sunt în general declanșate de feedback-ul elevilor ei. Își face însemnări pe marginea planului de lecție pentru a-și aminti peste ani de experiența predării câte unei lecții și pentru a ajusta planul acolo unde e nevoie. Știe ce adaptări sunt necesare pentru ca elevii ei să poată învăța. De obicei își notează ce a mers bine la lecție, unde a întâmpinat probleme și de ce crede că au apărut problemele, cum au reacționat elevii și ce explicații poate obține din reacțiile lor. Face aceste însemnări cu creionul și întotdeauna le datează pentru a se putea orienta de la un an la altul sau de la o generație la alta.

Cu strategiile de predare-învățare pe care le-a cunoscut la cursul GCIA, Mariana reușește să își ajute elevii să își exprime părerile mai ușor și mai articulat, să-i motiveze pentru a se implica în lecție, să fie mai curioși și mai independenți. În opinia ei, mulți profesori care simt că nu sunt capabili să folosească metode active care pot ajuta elevii să își dezvolte gândirea sunt speriați de nivelul de zgomot din sala de clasă și de faptul că pierd controlul asupra grupului de elevi. **„Dacă profesorii nu reușesc să se dezvolte profesional și să progreseze în**

---

<sup>12</sup> O strategie promovată în programul RWCT/ GCIA, în care elevii aleg să se poziționeze într-o situație problemă într-unul dintre cele patru colțuri ale spațiului (aleg o opțiune din patru) și discută cu persoane care se află în același colț pentru a afla ce i-a determinat să aleagă acea opțiune, pregătindu-se apoi împreună să argumenteze de ce poziția lor este cea favorabilă/ mai adecvată/ justificată.



**propria învățare și în practicile de predare, elevii lor vor avea mai puține șanse de progres autentic în învățare”,** consideră Mariana.

Acest caz demonstrează faptul că **o sinergie a cursurilor și programelor de dezvoltare profesională** - în acest caz, GCI A în combinație cu proiectul de cercetare-acțiune și cu cel de mentorat, la care Mariana a avut acces ca membru al Asociației LSDGC România – **crește șansele ca profesorul să devină mai receptiv** (în acest caz, să observe detalii în reacția elevilor la strategiile de lectură și scriere utilizate la lecții) **și mai reflectiv, și ca urmare mai eficient la clasă.** De asemenea, când profesorul lucrează în grupuri mai mici sau chiar individual cu elevi mai dificili, poate observa în ce măsură așteptările pe care le are de la elevi când aceștia se implică în citire și scriere sunt realiste, dacă sarcinile sunt fezabile cu sau fără sprijin suplimentar. Nivelul de sprijin de care au nevoie unii elevi devine mai evident atunci când se lucrează cu grupuri mai mici sau cu indivizi. Oferirea de sprijin la nivel potrivit este posibilă doar dacă profesorii sunt conștienți de nivelul de performanță al elevilor m lor și de nivelul lor de instruire. Pentru a deveni conștienți de acest nivel, profesorilor trebuie să le pese de învățarea elevilor și trebuie să fie reflexivi precum Mariana.

Cazul Marianeii a fost selectat deoarece ilustrează **legătura dintre practicile de reflecție asupra strategiilor de lectură și de scriere și dezvoltarea profesională.** De când a absolvit cursul GCI A, Mariana a absolvit un program de masterat în literatura română și modernismul european și în prezent este doctorandă. În plus, cazul ei ilustrează **rolul catalizator pe care îl poate avea statutul de membru activ într-o organizație profesională în dezvoltarea profesională a individului.**

## Strategii de lectură și scriere inspirate de programul RWCT utilizate în predarea matematicii

*„Ce aș putea face mai bine? Ce mă împiedică să am rezultate mai bune? Ce ar trebui să schimb? Dacă profesorul nu se întreabă toate acestea în legătura cu munca sa, nu ar trebui să participe la un curs de formare deoarece nu ar ști ce să facă cu ceea ce învață acolo.” (Daniela, profesor RWCT)*

Daniela<sup>13</sup> predă matematică la un liceu de elită dintr-un oraș mare din România. Școala la care predă atrage elevii cu cele mai bune rezultate la finalul clasei a opta și școala se mândrește cu cele mai bune rezultate la examenele naționale la disciplinele matematică și științe ale naturii. Mulți dintre elevii acestei școli sunt olimpici, câștigători ai unor concursuri naționale la discipline precum matematica. Școala facilitează implicarea elevilor și profesorilor în proiecte naționale și europene, multe dintre acestea fiind inițiate de însăși Daniela.

Înainte de a preda la această școală, Daniela a predat într-un oraș mai mic și în diferite tipuri de școli (gimnaziu, colegiu tehnic). A recunoscut că și-ar fi dorit să devină profesoară de engleză deoarece, ca elevă, i-a făcut plăcere să învețe limbi străine, lecțiile de limbi străine i se păreau plăcute, dar a ajuns să studieze matematica la facultate și să devină profesor de matematică, astfel că a fost decisă să facă plăcute învățarea și predarea matematicii.

Mintea deschisă, profunzimea și dorința de auto-actualizare sunt trăsături care o caracterizează. Întotdeauna se întreabă: ce aș putea face mai bine? Ce mă împiedică să obțin rezultate mai bune? Ce aș putea schimba? Daniela crede că dacă un profesor nu își pune aceste întrebări referitor la propria activitate, nu ar trebui să participe la cursuri de formare continuă deoarece nu ar ști ce să facă cu cele învățate. Mesajul ei ar trebui interpretat, după cum arată chiar ea, în contextul în care profesorii din România de azi sunt obosiți de atâta formare deoarece sunt mai degrabă forțați să participe la cursuri, nicidecum pentru că ar alege să participe.

Daniela a participat la cursul RWCT în 2000 și – parcurgând procedura de evaluare ca profesor RWCT și ca formator – a devenit formator în cadrul programului în anul 2001. La acel moment, era directoarea unui colegiu tehnic și preda matematica de peste 15 ani. În paralel cu formarea RWCT, oferită printr-un proiect numit Educația 2000+ (o inițiativă a Centrului Educația 2000+), Daniela a fost cuprinsă și în programul de formare a formatorilor finanțat dintr-un proiect al Băncii Mondiale, derulat de către Ministerul Educației, proiect în care a devenit de asemenea formator.

---

<sup>13</sup> Acesta este pseudonimul prin care ne referim la o profesoară de matematică. Actualmente predă la un liceu din zona centrală a unui oraș mare – capitală de județ – din nord-vestul României. A fost intervievată față în față în data de 12.03.2014 după observarea unei lecții și în 14.06.2014, după vizionarea unei alte lecții înregistrate pe suport video.

Daniela își amintește de pe vremea formării RWCT că a fost impresionată de gradul ridicat de aplicabilitate practică a celor învățate. Programul i s-a părut ceva nou și util. Lecțiile demonstrative urmate de sesiunile de analiză s-au dovedit o modalitate foarte eficientă de învățare pentru profesori. Știa că în școala românească nu se pune destul accent pe lectură și scriere cu sens. A încercat încă de la început să găsească modalități de transfer a celor învățate la curs în propria predare – la lecții de matematică. A înțeles cadrul evocare-realizarea sensului-reflecție, logica abordării constructiviste a predării-învățării și rolul acestora în încurajarea gândirii critice. Cu toate acestea, nu îi era evident cum se pot aplica strategiile de lectură și de scriere în contextul curent al predării matematicii – curriculum încărcat, manuale neprietenoase, larg răspândita frică de a pica la proba de matematică la examene naționale – atât din partea elevilor, cât și a părinților acestora. De aceea, prima ei opțiune a fost să încerce activitățile de învățare prin cooperare, mai ales cele simple de tipul [gândiți – lucrați în perechi - comunicați](#).

Când Daniela a decis să experimenteze cu strategiile RWCT, au început să apară traduceri în limba română a unor cărți de matematică „populară”, cum ar fi Numerele naturii de Ian Stewart, Raportul de aur de Mario Livio și altele, pe care Daniela s-a gândit că le va putea cere elevilor ei să le citească sub îndrumarea ei. Aceste cărți nu conțin matematica avansată pe care o prevedea programa, însă erau o lectură interesantă, pe marginea căreia cititorii putea să se gândească la matematică. Dorea ca elevii ei să citească și să gândească precum matematicienii. Acest lucru ne arată că scopul Daniei era diferit de cel al majorității profesorilor de matematică: ea nu se centrea pe predarea unor algoritmi, ci le cerea elevilor ei să gândească la matematică așa cum o fac matematicienii și să găsească soluții matematice la probleme cotidiene. Însă la vremea aceea, cărțile de matematică erau (și încă sunt și acum) neprietenoase. Textele din cărțile menționate mai sus erau potrivite pentru clasele de liceu. Putea să înceapă să experimenteze cu strategii de lectură precum [SINELG](#) și [SVI](#). În paralel, a demarat și utilizarea unor strategii de scriere: le solicita elevilor să scrie explicații la problemele matematice în limba română nematematică și, folosind [jurnale de învățare/ eseuri de 3](#), le cerea să reflecteze la cele învățate.

Provocarea pentru Daniela de a face pasul următor a fost când a avut de lucrat cu elevi de gimnaziu. Fragmentele din cărțile de matematică „populară” erau nepotrivite. În plus, a observat că problemele din manuale formulate ca „găsiți  $p\%$  din  $n$ ” erau foarte abstracte și nepotrivite pentru elevii ei de gimnaziu dacă voia ca aceștia să îndrăgească matematica și dacă dorea să continue să folosească strategii de lectură și scriere pentru a-i ajuta pe elevi să gândească matematic. A observat, de asemenea, că unii elevi aveau dificultăți cu înțelegerea textelor problemelor de matematică chiar dacă acestea erau de câteva rânduri doar. Daniela a decis atunci să scrie propriile texte și să ajute elevii să-și dezvolte competențele matematice. A folosit articole din presă pentru a se asigura că problemele pe care le compunea porneau de la viața cotidiană. Știa că matematica de gimnaziu (spre deosebire de cea de liceu) poate fi legată încă de lucrurile concrete din jurul nostru, astfel că

articolele de ziar s-au dovedit o inspirație bună pentru textele matematice pe care le-a construit.

În perioada când a început să compună texte pentru elevii ei, Daniela avea o colegă care nu predă matematică, dar care era și ea formator RWCT, cu care discuta deseori textele ei și modul în care avea de gând să le folosească la clasă. Pregătea texte mai lungi pentru elevi, argumentând că problemele din viața reală nu sunt „curate”, ci au și informații redundante sau – dimpotrivă – câteodată lipsesc datele necesare pentru a le rezolva. Astfel, urma să își învețe elevii și cum să identifice informații și date relevante pentru rezolvarea unei probleme. Aceste texte își propuneau să implice activ elevii în discuții matematice profunde despre soluții alternative la unele probleme cotidiene. Era motivant să împărtășească aceste texte cu colega formator RWCT și să obțină feedback-el ei.

Deoarece scopul ei era ca elevii să fie implicați activ în învățare, a început să caute și alte surse de probleme de matematică bine formulate, legate de aspecte cotidiene și astfel a găsit inspirație în revista Consiliului Național al Profesorilor de Matematică din SUA (National Council of Teachers of Mathematics), organizație la care a aderat. Competențele de limba engleză au ajutat-o în acest sens. Este conștientă că nu toți profesorii de matematică din România au suficiente competențe lingvistice pentru a se putea folosi de surse în limba engleză. Având acces la aceste resurse, Daniela a adunat mai multe idei bune pe care să poată construi texte și sarcini de învățare pentru elevii ei. A dedicat foarte mult timp acestui proiect, timp petrecut scriind texte matematice și – când elevii îi predau textele scrise de ei – citind cele scrise de elevi, precum și oferindu-le feedback.

Daniela nu a dorit să folosească așa-numitele „strategii de gândire critică” strict, ca pe niște rețete de succes. A simțit nevoia să le descopere rostul și să se convingă cum anume îi ajute mai mult pe elevii ei în învățare. De aceea a refuzat să numească strategii specifice pe care le-a folosit de-a lungul timpului. Folosește însă numeroase activități de scriere deoarece dorește foarte mult să afle cum gândesc elevii ei, ce îi face să judece într-un anumit fel atunci când rezolvă probleme. În principal, Daniela dorește să înțeleagă de unde le vin înțelegerile greșite sau inconsecvențele pentru a-i putea ajuta să raționeze corect din punct de vedere matematic. Elevii ei s-au obișnuit cu scrisul mulțumită insistențelor ei. La început și s-a părut neobișnuit să scrie la lecțiile de matematică. Elevii de clasa a 9-a care erau noi în liceu (care se alăturau elevilor din fostele clase a 8-a de la același liceu) aveau nevoie de un timp ca să se obișnuiască să învețe în stilul propus de Daniela, dar au primit ajutor din partea elevilor cu care Daniela lucrase și în clasele de gimnaziu. Ceea ce toți elevii au primit de la Daniela a fost ocazia de a învăța să gândească, de a se implica în gândire matematică și de a-și împărtăși gândurile într-un mod clar, articulat.

Daniela a început să folosească platforme de învățare cu elevii ei cu câțiva ani în urmă. Fusese interesată de e-învățare și a decis să participe la un curs de utilizare a platformelor Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, un software gratuit de

platformă de învățare). Ca și în cazul Marianeii în cazul precedent, considerăm că acest lucru indică faptul că Daniela dorea să se dezvolte profesional. După parcurgerea cursului a început să folosească platforma Moodle ca o posibilitate de extindere a activităților din clasă. A recomandat elevilor scurte înregistrări pentru a înțelege mai bine anumite concepte. La clasă, în timpul lecției, nu se pot face toate activitățile, astfel că ar fi păcat să nu se recurgă la tehnologie pentru a elevii să înțeleagă ideile și conceptele matematice mai profund.

Ca o consecință a utilizării platformei de învățare, elevii Danielei acum pregătesc portofolii electronice. Realizează proiecte care durează circa o lună și care presupun căutare de informații, raționamente, discuții și scriere. Daniela lansează tema pe platformă și oferă instrucțiuni și clarificări dacă este nevoie. Deseori, sarcinile pe care le dă elevilor presupun ieșirea în comunitate pentru a identifica informații, a intervieva persoane care au anumite locuri de muncă despre felul în care utilizează matematica etc. Elevii încarcă temele pe platformă, unde primesc feedback de la profesoară. Câteodată au de realizat prezentări în clasă și li se cere să ofere feedback colegilor (dacă activitatea a presupus pregătire individuală) sau echipelor (în cazul sarcinilor de efectuat în grup).

Reflecțiile scrise administrate la sfârșitul anului școlar sunt și ele transmise prin platformă. Daniela le cere elevilor să facă următoarele:

- Să realizeze un [organizator grafic](#) pentru a structura ideile / conceptele majore pe care le-au învățat în cursul anului școlar (ce-ul învățării)
- Să descrie *cum* au învățat la matematic;
- Să scrie ce le-a plăcut să învețe și ce li s-a părut dificil în cursul întregului an școlar și să explice de ce;
- Să se autoevalueze folosind o matrice cu descriptori de performanță; în plus față de identificarea nivelului de performanță pe care consideră că l-au atins, elevii trebuie să explice de ce cred că se situează la acel nivel. (Daniela nu analizează toate răspunsurile, ci doar pe acelea unde consideră că elevii și-au supra- sau sub-evaluat competențele; oferă feedback elevilor și câteodată poartă discuții individual pe platformă cu elevii care nu sunt de acord cu rezultatele evaluării.)

Daniela consideră că motivul pentru care unii profesori de matematică există să aplice strategii de lectură și scriere rezidă în textele nepotrivite care se găsesc în manualele de matematică în uz. Pentru a aplica diversele strategii de lectură, profesorii trebuie să identifice texte potrivite. Strategiile pe care le-a folosit ([Mozaic](#) și alte activități de învățare prin cooperare, [SINELG](#) etc.) presupun text scris. Pe platforma on-line consideră că este foarte util să poată folosi de exemplu SINELG; le cere elevilor nu doar să își monitorizeze înțelegerea textului citit, ci și să scrie informația pe care au extras-o într-un tabel folosind diferite coduri (a se vedea tabelul SINELG de mai jos).

✓ (știam asta)	+ (informație nouă)	- (informație care contrazice ceea ce știam)	? (mi-e neclar, am nevoie de clarificare)

Tabelul SINELG

În ceea ce privește reflecții proprii – structurate și împărtășite cu colegi – Daniela recunoaște că primul articol pe care l-a scris despre experiențele ei cu RWCT datează din 2004, când redactorul revistei *Thinking Classroom* a invitat-o să scrie.<sup>14</sup> De atunci, bazându-se pe experiența din „gândire critică”, a publicat mai multe articole despre predarea matematicii și dezvoltarea gândirii critice, a scris un ghid pentru profesori de matematică și mai multe ghiduri pentru profesori în general, a fost co-autoarea programei de matematică, manualelor și ghidului pentru profesori pentru învățământul A Doua Șansă. Toate acestea reflectă învățarea ei din programul RWCT. A început să prezinte în mod regulat la conferințele *Math for the 21<sup>st</sup> Century*, unde este și președintă de secțiune, precum și la conferințele International Reading Association. Și-a oferit expertiza în cadrul unor proiecte ale Ministerului Educației și ale altor agenții în proiecte ca formarea profesorilor pentru a înțelege evaluările TIMMS<sup>15</sup> și pentru a dezvolta competențele matematice ale elevilor. Ea însăși a inițiat mai multe proiecte atât în școala ei, cât și în cadrul Asociației LSDGC. Valorile ei inclus învățarea pe tot parcursul vieții.

Toate eforturile pe care Daniela le-a investit în scrierea textelor matematice pentru elevii ei cu 10 ani în urmă au dat roade: acum i se pare foarte ușor să le scrie. De fapt, construind pe experiența din RWCT, a devenit una dintre cele mai dedicate susținătoare și promotoare a literaturii în și prin toate disciplinele în România. Experiența transferului RWCT către practica de predare cotidiană a fost abia un punct de plecare, o primă experiență în călătoria incitantă pe drumul educației matematice folosind lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice – proprii și a elevilor ei.

Cazul Danielei a fost ales deoarece **ilustrează traiectoria învățării unui profesor care a participat la programul RWCT și a crescut profesional în mai multe direcții pornind de la acest program: ca profesor, ca autor, ca și consultant educațional, ca prezentator la conferințe.** Ceea ce i-a permis să profite din plin din programul RWCT a fost faptul că este o persoană **reflexivă, care caută constant să își îmbunătățească munca și învățarea din cursul RWCT a ajutat-o să răspundă la întrebări pe care le formulase ea însăși referitor la modul în care și-ar putea îmbunătăți munca.** În plus, cazul ei mai indică – contrar opiniei larg răspândite în rândul profesorilor de matematică – **că învățarea matematicii poate și ar**

<sup>14</sup> Publicație inițial realizată de International Reading Association; preluată de Consorțiul Internațional RWCT în 2006, apariția întreruptă în 2008. A se vedea <http://www.rwctic.org/home/pub1> (accesat în 15.06.2014)

<sup>15</sup> Trends in International Mathematics and Science Study, unul dintre studiile realizate de International Association for the Evaluation of Educational Achievement la care a participat și România.

**trebui să facă uz de lectură și scriere dacă profesorul dorește să își ajute elevii să își dezvolte gândirea matematică și gândirea critică.**

Ceea ce se poate învăța din cazul Danielei este că pentru ca un program de formare precum GCIA/ RWCT să aibă impactul scontat, **reflecția profesorilor trebuie nu doar încurajată, ci inclusă în arhitectura cursului ca un element esențial.** În plus, profesorii care sunt mai puțin hotărâți să aibă succes decât Daniela probabil că **au nevoie de sprijin mai mult chiar după încheierea formării pentru a putea aplica ideile în clasă:** fie sprijin pentru identificarea sau redactarea unor texte adecvate, fie ca parteneri de discuție, colegi care oferă feedback etc.

## Lectură activă la o lecție de istorie

Monica<sup>16</sup> este profesoară de istorie într-o școală din mediul rural. Pare o persoană forate energică și încrezătoare, care este respectată și apreciată de colegii ei și de către directorul școlii. Spre deosebire de Mariana și Daniela, care sunt membri activi ai Asociației LSDGC România, Monica nu a avut nici un contact cu organizația de când a terminat cursul GCIA. Cu toate acestea, în chestionarul pe care l-a completat a indicat cu generozitate că este dispusă să ofere mai multe informații despre practicile ei de la clasă și a acceptat să fie observată lucrând cu elevii ei la o lecție de istorie.

Când s-a înscris la curs, cu 6 ani în urmă, Monica preda istoria de aproape 10 ani. S-a conformat cerințelor sistemului de învățământ, participând la cercuri pedagogice și la examenele de grad și la vârsta de 39 de ani este pe punctul de a obține gradul 1 în învățământ. Când am observat lecția predată de ea, tocmai fusese observată și de către persoana desemnată de inspectoratul școlar ca parte a demersului de obținere a gradului întâi în învățământ. Conform celor declarate de doamna director a școlii unde predă Monica, aceasta a fost apreciată și felicitată de către inspector.

În completarea chestionarului, Monica a afirmat că utilizează organizatori grafici și ADLG săptămânal, mozaic, lectura în perechi – rezumatul în perechi, scrierea liberă, jurnalele de învățare, RAFT și SVI cam o dată pe lună, iar predarea reciprocă, cercul (literar) cu roluri, cvintetul, eseul argumentativ, cadranele și recenzia prin rotație de câteva ori pe an. Nu a utilizat niciodată SINELG, jurnalele duble sau predicția pe baza unor termeni dați în avans (a se vedea [Glosarul](#)).

Strategiile de lectură pe care le folosește cel mai frecvent sunt ceea ce ea a numit „învățarea prin descoperire”<sup>17</sup> (are scopul de a ajuta elevii să descopere informațiile de natură istorică într-un text și astfel să înțeleagă mai bine lecția; elevii analizează textul și rețin informațiile adăugându-le la o listă) și mozaicul. După cum a explicat, Monica utilizează mozaicul pentru a-i ajuta pe elevi să învețe informațiile din fișele pe care le primesc, consolidând astfel înțelegerea conținuturilor din lecție. Trebuie remarcat că nu este clar din explicația ei dacă folosește mozaicul ca metodă de învățare prin cooperare (adică dacă elevii se sprijină reciproc să învețe din acele fișe de lucru, dacă citesc același text sau texte diferite/fragmente diferite din același text).

---

<sup>16</sup> Acesta este pseudonimul utilizat pentru a desemna o profesoară de istorie care predă într-o școală din mediul rural din nord-vestul României. Școala are circa 550 elevi de la învățământ preșcolar până la gimnaziu. Monica a fost observată predând și a fost interviuată atât înainte de observarea lecției, cât și după încheierea lecției, în 18.03.2014.

<sup>17</sup> Aceasta este o strategie recomandată în programa de istorie pentru clasele 5-8; a se vedea [http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/progr\\_gim/OS/Istorie\\_clasele%20a%20V-a%20-%20a%20VIII-a.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/progr_gim/OS/Istorie_clasele%20a%20V-a%20-%20a%20VIII-a.pdf) p. 21 (accesat la 15.06.2014).



Cât privește strategiile de scriere pe care le preferă, Monica a menționat ciorchinele și brainstorming. Folosește prima metodă pentru a-i ajuta pe elevi să-și amintească informații și să realizeze conexiuni rapide în jurul unor termeni cheie din lecție. Termenul cheie este notat în mijlocul foi de hârtie (pe tablă/ în caietul de notițe), iar elevii sunt solicitați să scrie termeni pe care îi asociază cu termenul cheie dat și să indice prin săgeți legătura dintre termeni. Folosește brainstorming la începutul unei lecții noi cu scopul de a introduce tema. Elevii primesc o întrebare la care oferă răspunsuri care se notează și apoi se grupează și se discută dacă sunt corecte sau nu. Din descriere, se pare că elevii prima dată notează propriile răspunsuri, după care revăd lista și produc o listă comună. Trebuie remarcat că brainstorming-ul, așa cum e descris de Monica, pare să fie diferit de tehnica clasică de gândire creativă în care participanții la activitate contribuie spontan tot felul de răspunsuri (necenzurate), care apoi se procesează în grup pentru a se stabili dacă sunt fezabile sau relevante pentru a soluționa o problemă dată.

Monica consideră că reflecția este importantă și explică faptul că atunci când o lecție nu îi iese așa cum a proiectat-o, este nevoie să o ajusteze, ceea ce necesită reflecție. Se gândește la felul în care a decurs lecția săptămânal și discută lecția cu cineva cam o dată pe lună. De asemenea, cu aceeași frecvență, le cere elevilor să scrie feedback la sfârșitul lecției, pe care îl analizează. Monica nu își consemnează reflecțiile, nu realizează prezentări la conferințe ale cadrelor didactice și nu scrie articole. De când a absolvit cursul GCIA, a participat la un curs de educație pentru mediu de 89 ore, precum și la un curs de 160 de ore de utilizarea TIC în educație. Nu este clar dacă a ales să participe la aceste cursuri sau dacă i s-a impus.

În lecția observată, Monica a predat la elevi de clasa a 6-a despre începuturile monarhiei absolute în Franța secolului al 16-lea. Este conștientă că aceasta e o lecție foarte dificilă, plină de termeni precum „situația socio-economică și politică”, „funcționari”, „politică de expansiune în detrimentul Italiei”, „manufacturi regale”, „măsuri protecționiste”, „nobilime”, „nobili de robă/ de spadă”, „hughenoți”, „judiciar”, „vasal”, „mercenar”, „consiliul regal” etc. cu toate acestea, trebuie să predea această lecție deoarece este în programă.<sup>18</sup>

Lecția a demarat cu enunțarea titlului, apoi le-a cerut elevilor să își amintească nume de regi și regine și evenimente legate de politica internă și externă a Franței absolutiste. A construit lecția pe cadrul SVI și a desenat tabelul SVI pe tablă. A atenționat elevii să își țină caietele cu latura mai lungă pe orizontală – lucru care pentru observator a transmis mesajul că s-ar putea ca elevii să nu fi folosit SVI recent.

Pentru a afla ce știau elevii deja despre tema lecției, Monica le-a cerut să scrie timp de două minute, în perechi, tot ce își puteau aminti despre monarhia absolută (aceasta fiind tema lecției precedente). În timpul celor două minute, a continuat să încurajeze elevii să scrie

---

<sup>18</sup> Program de istorie de clasa a 6-a în vigoare în anul școlar 2013-2014 este disponibilă la [http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/progr\\_gim/OS/Istorie\\_clasele%20a%20V-a%20-%20a%20VIII-a.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/progr_gim/OS/Istorie_clasele%20a%20V-a%20-%20a%20VIII-a.pdf) (accesată în 15.06.2014). Partea introductivă a programei indică faptul că predarea-învățarea istoriei promovează, printre altele, dezvoltarea gândirii critice.

deoarece timpul era scurt și a repetat întrebarea de mai multe ori ca și când s-ar fi temut că elevii n-ar fi înțeles-o sau reținut-o. Când s-au scurs cele două minute, a solicitat unor elevi să spună ce au notat și a desenat un ciorchine pe tablă, în care a notat cele spuse de către elevi. Apoi le-a cerut elevilor să spună ce ar dori să știe despre monarhia absolută din Franța. A răspuns diferit la întrebările pe care le formulau elevii: unele le-a acceptat fără modificări și le-a notat pe tablă în coloana a doua a tabelului, altele le-a respins ca nefiind potrivite, iar altele le-a reformulat. Apoi le-a cerut elevilor să deschidă manualul și au început să citească lecția împreună pentru a identifica răspunsuri la întrebările formulate. Strategia pe care a folosit-o a fost lectura dirijată. A cerut unor elevi să citească câte un paragraf cu voce tare, după care împreună au cu clasa au încercat să explice ce spune textul și să noteze în coloana a treia a tabelului SVI. Textul a fost plin de termeni greoi precum cei enumerați mai sus, de nume proprii franceze, englezești și italiene, pe care elevii le pronunțau cu dificultate. Monica a trebuit să ajute elevii care citeau să pronunțe unele cuvinte. Propozițiile/ frazele din text erau și ele lungi și complicate, astfel că Monica a fost nevoită să explice cam tot ce citiseră elevii repetând textul (citindu-l fluent) și revenind la unele părți care necesitau explicații mai detaliate. Din felul în care s-au manifestat elevii, păreau că au reținut termenii, dar părea foarte puțin probabil să fi înțeles toate conceptele. La opririle dintre paragrafe, Monica nota câte o idee pe tablă, iar elevii scriau același text în caiete.

După ce s-a terminat citirea lecției, Monica a cerut elevilor să repete cele notate pe tablă și a dat tema de casă. Elevii au primit sarcina de a construi o pânză de păianjen (a părut că vrea să folosească termenul englezesc „spider web”, de fapt a spus Spiderman, termen pe care copiii păreau că îl înțeleg) în jurul termenului „formarea monarhiei absolute”. A precizat să se includă termenii care s-au învățat la lecția respectivă. A dat de asemenea sarcina ca elevii să citească textul „Războaiele religioase”. Cum mai rămăseseră câteva minute până la pauză, au început să citească textul despre masacrul din Noaptea Sf Bartolomeu cu voce tare. Din nou, elevii au întâmpinat dificultăți în pronunțarea cuvintelor hughenot, cartier, masacru, carnaj, halebardier etc.

În interviul care a urmat după lecție, Monica a reiterat că este dificil pentru elevi să învețe toți termenii, dar că depun eforturi și majoritatea reușesc să învețe. Nu era clar în ce măsură elevii au chiar înțeles conceptele vehiculate în lecție, însă Monica nu părea preocupată de acest aspect. Nici nu se gândise să adapteze textul din manual la nivelul de înțelegere al elevilor pentru a-i ajuta să înțeleagă ideile mai bine.

Deși lecția a implicat activ elevii și a inclus strategii de lectură activă care fuseseră demonstrate la formarea GCIA (cu toate că nu în mod necesar așa cum le-a utilizat Monica la această lecție), ea nu a inclus o reflecție critică asupra ideilor noi și de fapt a rămas neclar care au fost aceste noi înțelegeri ale elevilor. Elevii nu au fost solicitați să realizeze legături între lecția de istorie și viața contemporană (deși semnificația Edictului de la Nantes a fost menționată în legătură cu masacrul de la Vassy), nici nu li s-a cerut să reflecteze asupra proceselor gândirii proprii sau asupra procesului de învățare parcurs. Întrebările au fost

încurajate mai degrabă la un nivel formal de suprafață. Monica nu a cerut feedback-ul elevilor: întrebarea la sfârșitul activității a fost: „A înțeles toată lumea lecția de azi?”, la care elevii au răspuns afirmativ în cor.

În concluzie, lecția pe care Monica a predat-o a fost evident marcată de învățarea de la cursul GCIA, deși nu atât de profund pe cât ar fi fost de dorit. Focalizarea Monicăi părea să fie „parcurgerea” programei sau a manualului, mai degrabă, și mai puțin ocazia de învățare pentru elevi: nu a încercat să exploreze măsura în care elevii, individual, au înțeles ideile din lecție sau relevanța pe care au atribuit-o idelor din lecție și legăturile pe care le-ar putea face cu viața cotidiană.

Cazul Monicăi arată **cât și cum pot aplica profesorii cele învățate la programul de formare GCIA în absența sprijinului individualizat pentru a transfera ideile generale, ne-exemplificate pe vreo disciplină, în predarea istoriei.** Cazul ei a fost selectat deoarece ilustrează ce este realist să se aștepte implementatorii programului de la un cadru didactic care a parcurs cu succes cursul GCIA, dar care ulterior nu a fost în contact cu ALSDGC (furnizorul cursului) sau cu alte organizații profesionale care ar fi putut facilita dezvoltarea profesională pe mai departe în direcția utilizării strategiilor de lectură și de scriere pentru dezvoltarea gândirii critice la elevi. Cu toate acestea însă, **Monica a dovedit că folosește strategiile învățate cu 6 ani în urmă, deși nu este clar ce anume o motivează să facă acest lucru și aparent aplică mecanic strategiile fără a acorda multă atenție scopului pentru care le aplică și efectului potențial al utilizării lor asupra învățării la elevi.** Recomandăm ca profesorii ca Monica să fie sprijiniți pe mai departe pentru a reflecta asupra propriei activități de predare și pentru a reuși să transfere cele învățate la cursul GCIA în practica de predare a disciplinei.

## Concluzii

Am grupat concluziile formulate pe baza constatărilor de mai sus referitor la utilizarea strategiilor de lectură și scriere, precum și la practicile de reflecție astfel încât să putem oferi răspunsuri pe scurt la cele trei întrebări majore ale cercetării.

### Ce fel de strategii de lectură și de scriere specifice programului GCIA/ RWCT folosesc profesorii?

Cele 20 de strategii de lectură și de scriere pe care le-am enumerat în [chestionarul pentru cadre didactice](#) sunt folosite de către respondenți în măsuri diferite: cele mai frecvent utilizate sunt organizatorii grafici, Activitatea dirijată de lectură și gândire, Știu-Vreau să știu-Am învățat, iar cele mai puțin folosite sunt RAFT, Recenzia prin rotație și Cercul literar cu roluri, după cum s-a confirmat atât prin recurgerea la întrebările cu răspunsuri la alegere, precum și prin cele cu răspunsuri deschise. Există strategii printre cele enumerate pe care unii respondenți nu le folosesc niciodată, dar fiecare dintre cele 20 de strategii este utilizată de către cel puțin un respondent cu frecvență ridicată – cam o dată pe săptămâna – și fiecare respondent folosește cel puțin o strategie cel puțin de câteva ori pe an. Pe baza celor de mai sus, putem concluziona că **participanții la GCIA folosesc o varietate de strategii de lectură și de scriere care au constituit parte din conținuturile prezentate la cursul GCIA**, precum și faptul că **acest curs GCIA a avut impact asupra activităților de predare ale participanților**, ținând cont de faptul că la distanță de 5-7 de la încheierea cursului GCIA, grupul de respondenți foloseau încă aceste strategii.

Există diferențe semnificative între strategiile utilizate de către profesorii de limbă și literatură (limbă maternă și limbi străine) și profesorii care predau alte discipline (științe socio-umane, matematică, științele naturii, tehnologie, artă, sport, religie). Cu toate acestea, chiar dacă grupul de respondenți este subdivizat în aceste două grupuri, în fiecare subgrup există persoane care folosesc fiecare strategi cel puțin lunar. Acest lucru înseamnă pe mai departe că **participanții la GCIA utilizează o varietate de strategii de lectură și de scriere care au constituit parte a cursului GCIA, indiferent de disciplina pe care o predau.**

Profesorii de limbă și literatură folosesc strategiile enumerate mai frecvent decât profesorii de alte discipline, ceea ce indică fie faptul că le găsesc mai utile, fie că au beneficiat de mai mult sprijin în identificarea modului de utilizare a acestor strategii la disciplinele din aria curriculară limbă și comunicare. Acest lucru ne permite să concluzionăm că **profesorii din aria limbă și comunicare este posibil să fi beneficiat mai mult de cursul GCIA decât cei care predau alte discipline, precum și faptul că participanții la GCIA utilizează o varietate de**

***strategii de lectură și scriere care au constituit parte a cursului GCIA, indiferent de disciplina pe care o predau, deși nu în aceeași măsură.***

Eseurile argumentative și jurnalele de învățare sunt mult mai rar utilizate de către profesorii care predau alte discipline decât cele din aria curriculară limbă și comunicare. Această constatare conduce la întrebarea dacă ***profesorii care au parcurs GCIA, de discipline altele decât limbi și literatură, sunt suficient de bine pregătiți pentru a utiliza strategii de scriere care se leagă de dezvoltarea gândirii critice în cursul predării disciplinei lor, precum și dacă s-a alocat destul timp și sprijin pentru profesorii mai ales de alte discipline decât limba și literatura pentru a discuta scopul și modul de aplicare a strategiilor de scriere.***

Întrebați care strategii de lectură și de scriere le folosesc cel mai frecvent la clasă, 71% dintre profesori au numit strategii dintre cele 20 enumerate în chestionar, ceea ce indică faptul că ***folosesc frecvent strategiile învățate la cursul GCIA.*** Cu toate acestea, profesorii respondenți au explicat deseori superficial de ce și cum anume folosesc aceste strategii pe care le indică drept cel mai frecvent folosite. Am constatat că profesorii descriu în mod relevant mai frecvent scopul folosirii strategiei decât modul lor de utilizare, ceea ce se poate lega de faptul că la cursul GCIA s-a pus mai mult accent pe dezvoltarea gândirii critice în urma folosirii diverselor strategii și pe cadrul ERR și mai puțin accent pe strategiile individuale. Cu toate acestea, faptul că unii profesori nu reușesc să explice utilizarea strategiilor de lectură și scriere ridică semne de întrebare referitor la ***calitatea procesului didactic atunci când recurg la strategiile învățate la cursul GCIA.*** Explicațiile pentru neutilizarea unor strategii de lectură și scriere pe care le-au oferit respondenții au fost și ele mai degrabă superficiale, ceea ce sugerează din nou faptul că ***este neclar dacă la cursul GCIA s-a alocat suficient timp pentru a sprijini profesorii participanți să înțeleagă scopul și modul de utilizarea a diverselor strategii de lectură și scriere.***

Am identificat diferențe între subgrupurile de profesori care predau diferite discipline în ceea ce privește explicațiile oferite pentru utilizarea – sau neutilizarea – strategiilor celor mai frecvente. Este de remarcat că o parte semnificativă (57,1%) dintre profesorii de matematică și de științele naturii (23,1%) nu au răspuns la întrebarea deschisă care solicita explicații despre cel mai frecvent folosite strategii, iar unii dintre cei care au făcut-o au afirmat că predau matematică/ fizică, ca și cum acest lucru ar trebui să fie o explicație evidentă. Găsim însă în cel de-al doilea studiu de caz că învățarea matematicii poate și ar trebui să recurgă la strategii de lectură și de scriere. Aceste constatări sugerează că ***o parte semnificativă a profesorilor de matematică și de științe ale naturii este posibil să nu știe cum anume se pot folosi strategiile de lectură și de scriere la disciplina lor*** și indică faptul că ***profesorii de matematică și de științele naturii au nevoie de mai mult sprijin în cursul formărilor GCIA pentru a se pregăti să transfere în practica de la clasă strategiile de lectură și de scriere.***

Din cazul profesoarei de limba și literatura română și cel al profesoarei de matematică am concluzionat că atunci când profesorii au o înțelegere foarte bună a strategiilor de lectură și

de scriere prezentate la cursul GCIA, ei pot să le adapteze cu ușurință, le pot combina și utiliza astfel încât să răspundă cât mai bine nevoilor de învățare ale elevilor lor și obiectivelor urmărite în lecție.

## Ce tipuri de reflecție profesională practică profesorii?

În preambulul răspunsului la această întrebare, este important de remarcat faptul că **profesorii respondenți sunt conștienți de importanța reflecției**: aproape toți au afirmat că reflecția este importantă (32%) sau foarte importantă (66%). Există însă **diferențe între profesorii de diferite discipline în ceea ce privește importanța atribuită reflecției**: în ansamblu, profesorii de matematică sunt mai frecvent de părere că reflecția este mai puțin importantă comparativ cu ceilalți profesori. Există de asemenea discrepanțe între numărul respondenților care afirmă că reflecția este importantă sau foarte importantă și numărul celor care explică în mod relevant de ce atribuie acel grad de importanță reflecției, ceea ce conduce la întrebarea **dacă respondenții realmente consideră reflecția de acel grad de importanță**. Respondenții stabilesc relații între importanța atribuită reflecției, pe de o parte, și rezultatele elevilor lor, respectiv progresul propriu în carieră și practicile îmbunătățite de predare, precum și dezvoltarea personală pe de altă parte. În explicația pe care o oferă referitor la importanța reflecției, majoritatea profesorilor respondenți (59%) fac referiri la progresul în carieră și îmbunătățirea practicilor de predare, iar o minoritate (15%) fac referire directă la rezultatele îmbunătățite ale elevilor ca urmare a reflecției profesorului.

În ansamblu, putem concluziona că profesorii se implică într-o varietate de forme de reflecție cu frecvențe diferite: **formele mai simple de reflecție (simpla gândire la mersul lecției, analiza feedback-ului scris al elevilor sau discutarea mersului lecției cu cineva) sunt utilizate mai frecvent decât cele mai complexe (reflecția în scris, consemnarea reflecțiilor proprii), mai ales cele care sunt menite să fie împărtășite cu audiențe mai largi (reflecții structurate în prezentări realizate la conferințe și reflecții structurate în articole)**. Cu toate acestea, 74% dintre respondenți solicită elevilor feedback scris și analizează acest feedback mai frecvent decât semestrial. Participarea la conferințe pentru a prezenta reflecții structurate este mai comună decât scrierea de articole: 57% dintre respondenți au participat cu prezentări la conferințe ale cadrelor didactice cel puțin o dată pe semestru, în timp ce doar 26% dintre respondenți scriu articole cu aceeași frecvență.

Se poate stabili o relație între disciplina predată de cadrele didactice și frecvența cu care se angajează în diferite forme de reflecție. **Profesorii de limbă și literatură tind să reflecteze mai frecvent în scris decât profesorii de alte discipline**. Doar 7,1% dintre profesorii de matematică scriu articole o dată pe semestru, comparativ cu 17% dintre toți profesorii de discipline altele decât limbă și literatură și cu 26% din totalul respondenților.

În general, cele de mai sus sugerează faptul că **programul GCIA ar fi trebuit să ofere mai multă încurajare (mai bine țintită) pentru ca participanții să participe la conferințe ale cadrelor didactice și pentru a scrie articole în reviste ale cadrelor didactice ca formă de împărtășire a reflecțiilor didactice.** De asemenea, ținând cont de implicarea limitată în activități de reflecție scrisă mai ales a profesorilor de matematică, putem concluziona că în programul GCIA **ar fi fost nevoie de activități mai ample și mai frecvente de reflecție în scris pentru a sprijini dezvoltarea obiceiurilor de reflecție în scris și pentru a încuraja profesorii să își împărtășească reflecțiile, precum și de stabilirea unei legături mai clare între obiceiurile de reflecție ale profesorilor și rezultatele elevilor lor.**

După cum s-a arătat în studiile de caz referitor la profesoara de limbă și literatură și cea de matematică, reflecția este foarte necesară dacă profesorii doresc să schimbe ceva, să își îmbunătățească predarea. Dorința de a experimenta, perseverența și receptivitatea sunt necesare pentru ca profesorii să realizeze (și să primească feedback) care strategii funcționează bine pentru ei și elevii lor. În timp, experiențele pozitive ale încercărilor cu diverse strategii și reflecția asupra acestor experiențe vor consolida acele strategii în practica didactică.

## **Ce practici exemplare de utilizare a strategiilor de citit-scris și de reflecție există în rândurile profesorilor din învățământul secundar?**

Condițiile diferite în care se aflau profesorii la momentul parcurgerii cursurilor GCIA au influențat aplicarea sau non-aplicarea ulterioară a strategiilor de lectură și de scriere și reflecția lor asupra acestor practici. Cei care au avut oportunitatea să beneficieze de sprijin mai susținut – chiar dacă în cursul altor proiecte sau din partea unor prieteni critici – sau să găsească surse de informații relevante și să lucreze independent par să fi beneficiat mai mult de cele învățate la cursul GCIA.

**Cazul profesoarei de limbă și literatură** indică faptul că aceasta a avut nevoie de stimulare profesională în continuare pentru a începe să experimenteze, pe care le-a căutat în mod activ; implicarea ei voluntară în alte două proiecte care au construit pe mai departe pe cele dobândite în cursul GCIA a ajutat-o să transfere și să consolideze învățarea din cursul GCIA în practica didactică proprie. Pe de altă parte, **cazul profesoarei de matematică** arată că dacă aceasta a fost hotărâtă să experimenteze cu strategiile învățate, absența unor materiale de predare adecvate nu a împiedicat-o să acționeze. Din contră, ea și-a transformat procesul de învățare într-un proiect individual, în cursul căruia a beneficiat din când în când de sprijinul unor colegi RWCT-iști și ale cărui rezultate le-a împărtășit cu comunitatea globală RWCT prin intermediul revistei programului. Ambele cazuri descriu o traiectorie de învățare a profesorilor: învățarea lor nu a încetat odată cu finalizarea cursului de formare GCIA/ RWCT,

ci acest moment a marcat mai degrabă începutul unui proces mai amplu și mai profund de dezvoltare profesională pe care ele însele le-au legat de experiența GCIA/ RWCT fie direct (cazul proiectului de acțiune-cercetare a profesoarei de limbă și literatură), fie mai puțin direct (cazul profesoarei de matematică, care a început să folosească platforme de învățare on-line pentru a extinde învățarea matematicii în afara sălii de clasă și implicit timpul alocat lecturii și scrierii în cursul acestei activități).

Spre deosebire de aceste două cazuri, cel al profesoarei de istorie ilustrează ce se poate aștepta de la un profesor care parcurge cu succes (formal) cele 89 de ore de curs, dar care nu beneficiază de stimuli pentru a continua dezvoltarea competențelor dobândite la curs: deși folosește strategiile de lectură și scriere învățate la curs relativ frecvent, se pare că o face mecanic, în absența reflecției substanțiale asupra felului în care elevii ei înțeleg cele citite sau a profunzimii cu care se implică în învățare.

În ansamblu, ***studiile de caz par să sugereze că dacă profesorii care au beneficiat de cursul GCIA s-au implicat în continuare în alte proiecte care au avut de-a face cu învățare activă și/sau dezvoltarea gândirii critice sau dacă au reflectat individual asupra practicilor proprii de predare și au fost hotărâți să își îmbunătățească demersurile didactice, impactul programului RWCT/ GCIA asupra practicilor didactice și de reflecție s-a amplificat:*** în aceste condiții, probabil că au primit sprijin extensiv pentru a reflecta asupra strategiilor de lectură și scriere și asupra relevanței acestora din perspectiva învățării elevilor lor și în consecință este mai probabil că folosesc strategiile respective în mod relevant, cu sens și că reflectează asupra predării în manieră mai complexă. ***În caz contrar, dacă un profesor care a participat la cursul GCIA nu a fost sprijinit să transfere cele învățate din contextul mai general spre cel mai particularizat al disciplinei proprii, sau dacă acest profesor nu s-a angajat singur în experimentări susținute și reflecție profundă asupra învățării elevilor în diferitele contexte oferite de strategiile de lectură și de scriere, atunci acesta probabil că folosește strategiile într-o manieră mai superficială, formală, cu atenție limitată acordată felului în care învață elevii și modului în care i-ar putea sprijini să învețe mai profund.***



## Recomandări

### Pentru ALSDGC România

- în formarea GCIA / RWCT:
  - o să se introducă mai puține strategii de lectură și scriere și să se aloce mai mult timp demonstrării și discutării acestora împreună cu participanții, precum și analizei mai profunde a experiențelor de la clasă ale profesorilor acumulate în cursul experimentării cu strategiile învățate; dacă e posibil, profesorii ar trebui să se întâlnească în grupuri pe discipline după o sesiune introductivă și să discute cum anume pot aplica diversele strategii de lectură și scriere în predarea disciplinei proprii;
  - o să se aloce mai mult timp reflecției scrise ale participanților; oferiți modele, dacă este necesar, analizați unele reflecții scrise pentru a sprijini profesorii să dezvolte obiceiul de a reflecta;
  - o să se aloce mai mult timp atelierelor de scriere din GCIA și să se faciliteze feedback-ul între participanți referitor la produsele realizate din activitățile de scriere;
  - o să se aloce mai mult timp profesorilor de discipline altele decât aria curriculară „limbă și comunicare” pentru a identifica strategiile care pot fi utile pentru disciplina lor, iar la evaluarea finală să se insiste asupra scopurilor și modurilor de utilizare a diferitelor strategii de lectură și scriere la disciplina pe care o predă fiecare;
- Să se pregătească o publicație cu articole relevante din portofoliile participanților la GCIA (planuri de lecție, eseuri reflexive) ca un mijloc de încurajare a scrierii de calitate (atât din perspectiva conținutului profund, cât și a structurării conținutului);
- Invitați curanții GCIA să devină membri ALSDGC România pentru a primi sprijin mai mult în cursul dezvoltării profesionale, inclusiv în cursul transferării celor învățate la GCIA în practica de predare de zi cu zi;
- Să se ofere participanților GCIA oportunități de a scrie articole și de a participa la conferințe;
- Să se organizeze ateliere de scriere pentru profesori, independent de cursul GCIA; aceștia trebuie să dobândească obiceiul și încrederea de a scrie ei înșiși înainte să poată sprijini elevii să folosească scrisul ca un instrument util pentru gândire și învățare;
- Să se colaboreze mai strâns cu factori interesați cum ar fi inspectorii școlari (pentru o înțelegere mai bună a scopului diverselor activități de literație în îmbunătățirea calității învățării la toate disciplinele), precum și autorii și editorii de manuale (pentru a avea o înțelegere comună asupra unor aspecte precum ce este un manual de

calitate; pentru a dezvolta formule de „lizibilitate” (stabilire a gradului de complexitate a textelor) a manualelor care să fie utilizată de autorii de manuale pentru a calibra textele din manuale la nivelurile de lectură adecvate vârstei / nivelului de clasă al elevilor).

### **Pentru furnizorii de programe de formare continuă pentru cadre didactice din România**

- Este absolut necesar să se evalueze impactul programelor de formare continuă adresate cadrelor didactice care depășesc durata de 50 de ore. Evaluarea impactului ar trebui să se realizeze nu imediat după completarea cursului deoarece informațiile colectate la acel moment nu pot fi considerate relevante pentru utilizarea pe termen lung a celor învățate la curs; recomandăm să se realizeze astfel de evaluări de impact la distanță de cel puțin un an după încheierea cursului;
- Trebuie să se acorde atenția cuvenită autenticității evaluării competențelor cadrelor didactice dezvoltate în cursul sau după încheierea programului de formare: să se descrie în detaliu competențele specifice pe care programul de formare își propune să le dezvolte și să se formuleze sarcini de evaluare autentică;
- Trebuie să se specifice așteptările pe termen lung (de după încheierea cursului de formare) față de participanții la cursurile de formare continuă. Este nevoie să se descrie provocările pe care le pot întâmpina profesorii în încercarea de a transfera cele învățate în activitatea didactică de zi cu zi;
- Trebuie să se încurajeze cercetarea acțiune cu scopul de a dezvolta profesori reflexivi care își asumă răspunderea pentru propria dezvoltare profesională continuă;
- În cursurile de formare continuă trebuie să se includă activități de reflecție (inclusiv reflecție scrisă) proiectate atent, indiferent de competențele specifice pe care cursul își propune să le dezvolte.

### **Pentru Consorțiul Internațional RWCT**

- Să se organizeze ateliere pentru formatorii RWCT care sunt profesori de științele naturii și de matematică și să se identifice modalități de a facilita schimbul de experiență între profesori și formatori RWCT care predau aceeași disciplină.
- Să se ofere cursuri RWCT avansate pentru profesori de științele naturii, matematică etc.
- Cursul RWCT să fie revizuit pentru a se centra mai mult pe predarea literației în manieră transcurriculară (a se vedea și mesajul ELINET preluat de la Grupul de Lucru la Nivel Înalt în Domeniul Literației: „Faceți ca toți profesorii să devină profesori de literație.”), precum și pe evaluarea învățării atunci când se utilizează activități de literație.

## Bibliografie

1. \*\*\* European Commission. PISA 2012: EU performance and first inferences regarding education and training policies in Europe,  
[http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/pisa2012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/pisa2012_en.pdf)  
(accesat la 11.06.2014)
2. \*\*\* Ministerul Educației Naționale. ORDIN nr. 5416/21.12.2000 privind organizarea și desfășurarea programelor de perfecționare periodică a personalului didactic
3. \*\*\* Ministerul Educației și Cercetării. Anexă la O.M.Ed.C. nr. 4611/ 2005. Metodologia de acreditare a programelor de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar
4. \*\*\* Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, Anexa nr.3 la Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Inovării Nr. 5097/09.09.2009, Programe școlare, Istorie, clasele a V-a - a VIII-a.
5. \*\*\* OECD. PISA 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science,  
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> (accesat la 11.06.2014)
6. \*\*\* Open Society Institute & International Reading Association (2000). RWCT Project Certification Standards and Procedures, disponibil la  
[http://www.criticalthinkinginternational.org/files/rwct\\_certification\\_document\\_abc\\_model.pdf](http://www.criticalthinkinginternational.org/files/rwct_certification_document_abc_model.pdf) (accesat la 11.06.2014)
7. Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România (2009). In-Country RWCT Review - Romania (nepublicat)
8. Gunning, T. G. (2003). Building Literacy in the Content Areas, Pearson Education
9. Gunning, T. G. (2003). Creating Literacy Instruction for All Children, Pearson Education
10. Ogle, D. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text.  
*The Reading Teacher*, 40, 564-570
11. Osterman, K. F. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22 (2); February 1990, p. 133-152
12. Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. toward a new design for teaching and learning in the professions, San Francisco: Jossey-Bass.
13. Snowman, J., McCown, R., Biehler, R. (2012). *Psychology applied to teaching*. Belmont, CA: Wadsworth.
14. Steele, J., Meredith, K.S., Temple, C. (1999). A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum (nepublicat)
15. Steele, J., Meredith, K.S., Temple, C. (1999). Cooperative Learning (nepublicat)
16. Steele, J., Meredith, K.S., Temple, C. (1999). Creating Thoughtful Readers (nepublicat)
17. Steele, J., Meredith, K.S., Temple, C. (1999). Methods for Promoting Critical Thinking (nepublicat)

## Anexe

### Anexa 1. Chestionar pentru cadre didactice

Chestionarul de față a fost elaborat cu scopul de a colecta informații despre utilizarea unor strategii specifice de lectură și scriere, precum și strategii de reflecție de către cadrele didactice din învățământul secundar din România care au parcurs programul de formare continuă *Gândire critică. Învățare activă*. Timpul estimat necesar pentru completarea chestionarului este de 30 minute. Informațiile oferite vor fi tratate confidențial. Dacă aveți întrebări referitoare la chestionar sau la studiul din care face parte, vă rugăm să ne contactați la adresa de email **office@alsdgc.ro**.

**1. Cât de frecvent folosiți următoarele activități de lectură și scriere? Vă rugăm să marcați acele spații care reflectă cel mai bine cazul dumneavoastră.**

Nr.	Activități de lectură / scriere	Frecvența (bifați doar o căsuță pe linie)			
		Cam o dată pe săptămână	Cam o dată pe lună	De câteva ori pe an	Niciodată
1	Organizatori grafici (ciorchine, diagrama Venn, tabelul T/ M, tabelul de analiză a trăsăturilor semantice)				
2	SINELG (lectura cu coduri)				
3	Predare reciprocă				
4	Ghid de anticipare				
5	Interogarea autorului				
6	Gândirea cu voce tare				
7	Mozaic				
8	Activitate dirijată de lectură și gândire				
9	Citirea în perechi - rezumatul în perechi				
10	Cerc (literar etc.) cu roluri				
11	Jurnal dublu				
12	Scriere liberă				
13	Jurnal de învățare, eseu de 3 minute				
14	RAFT				
15	Știu - Vreau să știu - Am învățat				
16	Termini cheie/Predicții pe bază de termeni				
17	Cvintet				
18	Scrierea eseurilor argumentative				
19	Cadrane				
20	Recenzie prin rotație				

**2. Care sunt cele două activități de lectură/citire pe care le folosiți cel mai frecvent (nu neapărat dintre cele din tabelul de mai sus), cu ce scop și cum anume? Explicați pe scurt. Dacă nu folosiți nicio activitate de lectură/ citire, de ce nu faceți acest lucru? (Vă rugăm să folosiți coloana intitulată *Scop/ Explicații* pentru a răspunde.)**

	Numele activității	Scop/ Explicații
a		
b		

**3. Care sunt cele două activități de scriere pe care le folosiți cel mai frecvent (nu neapărat dintre cele din tabelul de mai sus), cu ce scop și cum anume? Explicați pe scurt. Dacă nu folosiți nicio activitate de scriere, de ce nu faceți acest lucru? (Vă rugăm să folosiți coloana intitulată *Scop/ Explicații* pentru a răspunde.)**

	Numele activității	Scop/ Explicații
a		
b		

**4. Cât de importantă considerați că este reflecția asupra stilului dumneavoastră de predare din perspectiva dezvoltării profesionale? Vă rugăm, încercuiți litera corespunzătoare.**

- a Foarte importantă
- b Importantă
- c Nu atât de importantă
- d Neimportantă
- e Nu știu

**4.1. Vă rugăm să explicați pe scurt alegerea răspunsului la întrebarea 4.**

---



---



---

5. Cum reflectați asupra activității dumneavoastră de predare și cât de frecvent? Vă rugăm să bifați căsuța relevantă pe fiecare linie pentru frecvență de la 1 la 7, unde 1 = zilnic; 4 = o dată pe semestru; 7 = niciodată.

#	Forma reflecției	Frecvență						
		1 - zilnic	2	3	4 - o dată pe semestru	5	6	7 - niciodată
a	Mă gândesc doar la cum a decurs lecția							
b	Analizez feedback-ul scris pe care îl solicit elevilor mei la sfârșitul lecției							
c	Mă gândesc la cum a decurs lecția și discut cu cineva							
d	Îmi consemnez reflecțiile							
e	Îmi împărtășesc reflecțiile structurându-le și prezentându-le în conferințe ale cadrelor didactice							
f	Îmi împărtășesc reflecțiile structurându-le și scriind articole							
g	Altă formă. Vă rugăm să descrieți:							

6. Date despre respondent (Vă rugăm să încercuiți litera corespunzătoare la fiecare întrebare)

6.1. Sunt ...

- a bărbat
- b femeie

6.2. Predau ...

- a limbă și literatură (maternă, străină)
- b științe sociale (istorie, educație civică, filosofie, economie, psihologie, geografie etc.)
- c matematică
- d științe ale naturii (biologie, chimie, fizică etc)
- e tehnologie (inclusiv TIC)
- f muzică, arte plastice, sport etc
- g religie
- h Alte discipline. Vă rog să le numiți:

6.3. Când m-am înscris la cursul *Gândire critică. Învățare activă*, aveam vechime la catedră de ...

- a 0-3 ani
- b 4-10 ani
- c 11-20 ani
- d > 21 ani

6.4. De când am absolvit cursul *Gândire critică. Învățare activă*, am participat la/ am absolvit și următoarele cursuri de formare continuă pentru cadre didactice ... (Vă rugăm să numiți programul și să specificați, pentru fiecare program, numărul de ore la care ați participat.)

	Denumirea programului	Nr. ore
a		
b		
c		
d		
e		

*Dacă sunteți de acord să fiți contactat/ă pentru discuții mai detaliate despre activitatea Dvs. de predare și / sau despre modalitățile de reflecție utilizate, vă rugăm să vă scrieți mai jos numele, adresa de email și/ sau numărul de telefon:*

---

*Vă rugăm să returnați chestionarul în format electronic la [office@alsdq.ro](mailto:office@alsdq.ro) până cel târziu la data de 15 feb 2014.*

*Vă mulțumim pentru cooperare!*

## Anexa 2: Formular de observare a lecției

Prezentul formular a fost elaborat pentru a ghida observarea comportamentelor profesorului în ceea ce privește utilizarea (și facilitarea) activităților de lectură și scriere și a reflecției. Observatorul va nota cât mai multe aspecte observate, iar la încheierea lecției va transcrie informațiile în formularul de mai jos.

Numele profesorului: \_\_\_\_\_

Clasa (nivelul / grupa de vârstă): \_\_\_\_\_

Titlul lecției: \_\_\_\_\_

Numele observatorului: \_\_\_\_\_

Locul, data, ora: \_\_\_\_\_

Domeniul / Standardul RWCT		Dovezi observabile (dacă vreun aspect nu s-a putut observa, se va aborda la interviu)
<b>Domeniul: Proiectare și predare</b>		
<b>Standardul C: Profesorul RWCT proiectează lecții și predă astfel încât să promoveze învățarea activă și gândirea critică.</b>		
1	Lecțiile includ sarcini care presupun citit și scris care îi ajută pe elevi să exploreze concepte și idei;	
2	Lecția include sarcini care presupun citit și scris care încurajează investigația permanentă;	
3	Profesorul facilitează reflecția critică a elevilor asupra noilor înțelegeri (lecția include activități în care elevii își formulează propriile concluzii asupra unor aspecte critice);	
4	Profesorul facilitează stabilirea de legături între noile înțelegeri ale elevilor și aspecte din viața de zi cu zi;	
5	Profesorul facilitează reflecția elevilor asupra propriei lor gândiri și asupra procesului de învățare parcurs;	
6	Profesorul așteaptă suficient de mult timp înainte de a solicita elevilor răspunsuri;	
7	Profesorul oferă timp adecvat și flexibil pentru ca elevii să încheie sarcinile de învățare;	



8	Profesorul oferă o varietate de activități de învățare pentru a veni în întâmpinarea elevilor cu diferite nevoi de învățare.	
<b>Standardul D: Profesorul RWCT adresează întrebări atent formulate pentru a promova gândirea de ordin superior și pentru a solicita elevilor să își exprime opiniile.</b>		
1	Profesorul gândește lecția astfel încât procesul de învățare al elevilor să fie propulsat de întrebări de ordin superior (observabil în motivarea importanței lecției către elevi);	
2	Profesorul facilitează abordarea critică a noilor concepte și idei de către elevi / lecția include activități în care elevii să împărtășească întrebările critice proprii referitor la noile concepte și idei;	

<b>Domeniul / Standardul RWCT</b>		<b>Dovezi observabile (dacă vreun aspect nu s-a putut observa, se va aborda la interviu)</b>
<b>Domeniul: Calități personale și profesionale</b>		
<b>Standardul F: Profesorul RWCT este un profesionist reflexiv și cu dorința de auto perfecționare</b>		
1	Profesorul solicită feedback-ul elevilor referitor la lecție/ procesul de învățare / experiența învățării;	
2	Profesorul ajustează lecția astfel încât să răspundă cât mai bine nevoilor de învățare percepute ale elevilor.	

## Anexa 3: Întrebări pentru interviul de dinainte și de după observarea lecției

### *Înainte de lecție*

1. Care este scopul lecției?
2. Ce lecție/ lecții conexe ați predat înainte de aceasta?
3. Dacă evocarea, realizarea sensului sau reflecția nu sunt prezente în lecție, vă rog să explicați cum au fost încorporate în lecția precedentă sau cum se va încorpora în cea următoare.
4. Alte întrebări focalizate pe activitățile de lectură și scriere, funcție de specificul lecției.

### *După lecție*

1. Care au fost punctele tari ale lecției?
2. Ce schimbări ați făcut față de planul inițial? (dacă este cazul) Cum au îmbunătățit lecția aceste schimbări? Care ar fi fost efectul asupra lecției dacă nu ați fi operat acele schimbări?
3. Cum ați decis ce texte sau surse de informații să folosiți la lecție? Cum ați decis asupra activităților de lectură/ scriere incluse în lecție?
4. Cum ați schimba lecția acum pentru a o face mai bună?
5. Alte întrebări, după caz, focalizate mai ales pe practici de reflecție.

## Anexa 4. Standardele profesorilor RWCT

*Extrase din RWCT Project Certification Standards and Procedures, 2000*

### Climatul învățării

- A. *Profesorul RWCT asigură un mediu de învățare centrat pe elevi și respectă individualitatea fiecărui elev.*

Profesorul RWCT

1. încurajează elevii să își exprime ideile și opiniile și să le argumenteze;
2. creează oportunități pentru ca elevii să poată testa idei și deprinderi noi;
3. promovează interacțiunea dintre elevi și profesor într-un climat de încredere, toleranță și respect reciproc;
4. își împărtășește opiniile cu elevii și modelează felul în care se argumentează ideile;
5. încurajează interpretările divergente ale unor discursuri orale sau scrise;
6. creează un climat de învățare incluziv în care toți elevii să participe.

- B. *Mediul de învățare creat de profesorul RWCT denotă principiile învățării active și interactive, iar mijloacele de învățământ sunt adecvate atingerii obiectivelor învățării.*

Profesorul RWCT

1. adaptează mediul fizic al clasei la nevoile lecției și facilitează gruparea elevilor astfel încât interacțiunea acestora în timpul lecției să fie eficientă;
2. se asigură că mediul de învățare și materialele didactice expuse pe pereți reflectă munca elevilor săi;
3. împarte cu elevii controlul asupra mediului de învățare, inclusiv asupra resurselor din sala de clasă.

### Proiectare și predare

- C. *Profesorul RWCT proiectează învățarea astfel încât să promoveze învățarea activă și gândirea critică.*

Profesorul RWCT

1. proiectează lecții pe baza cadrului E-R-R (evocare – realizarea sensului- reflecție);
2. predă curriculum-ul prevăzut folosind strategii, metode și tehnici de învățare activă care încurajează participarea și gândirea critică;
3. include strategii de învățare în cooperare în lecții;
4. monitorizează învățarea și ajustează predarea în funcție de reacția observată din partea elevilor;
5. folosește o gamă largă de strategii de predare RWCT pentru a menține interesul, a încuraja exprimarea punctelor de vedere alternative și a atinge obiectivele predării;
6. utilizează lectura și scrierea ca mijloace de explorare și clarificare a ideilor;
7. suplimentează manualele cu materiale de predare care să îmbogățească curriculum-ul, să îl facă accesibil elevilor și să încurajeze interpretarea datelor;
8. utilizează o varietate de surse pentru a proiecta activități de învățare care să depășească limitele sălii decurs și care să încurajeze investigația permanentă.

*D. Profesorul RWCT formulează întrebări care solicită gândirea de ordin superior a elevilor.*

Profesorul RWCT

1. formulează întrebări deschise, care solicită gândirea de ordin superior pentru a încuraja exprimarea ideilor, opiniilor și reacțiilor diferite ale elevilor;
2. are răbdarea necesară să aștepte răspunsurile elevilor și asigură posibilitatea fiecărui elev să își formuleze răspunsurile;
3. încurajează elevii să formuleze întrebări de ordin superior;
4. practică ascultarea activă împreună cu elevii.

### **Evaluarea și notarea**

*E. Profesorul RWCT utilizează cu precădere evaluarea formativă.*

Profesorul RWCT

1. folosește strategii de evaluare care sunt autentice, constructive, juste și transparente;
2. evaluează atât procesul învățării, cât și produsul;
3. folosește abordări diverse pentru a evalua comprehensiunea, atitudinile, abilitățile și cunoștințele;
4. încurajează elevii să se angajeze în autoevaluare și în evaluarea colegilor;
5. își reglează stilul de predare ca rezultat al monitorizării și evaluării continue a învățării elevilor;
6. se asigură că elevii cunosc criteriile de evaluare și implică elevii în elaborarea acestor criterii.

### **Calități personale și profesionale**

*F. Profesorul RWCT practică reflecția și își proiectează dezvoltarea personală și profesională.*

Profesorul RWCT

1. gândește critic și modelează investigația atât în fața elevilor, cât și în fața colegilor;
2. utilizează feedback-ul elevilor pentru a-și adapta predarea și pentru a îmbunătăți climatul în sala de curs;
3. monitorizează eficiența predării prin intermediul autoevaluării făcute prin reflecții scrise despre practica, cunoștințele și atitudinile proprii;
4. își invită colegii să îl observe predând și discută împreună despre posibilitățile de îmbunătățire a stilului de predare;
5. are un plan personal pentru a-și atinge potențialul profesional și pentru a-și îmbunătăți practicile de predare;
6. servește drept mentor pentru colegii săi, împărtășindu-le observațiile și împărțind resursele de predare de care dispune.