

CADRUL DE REFERINȚĂ AL COMPETENȚELOR PENTRU CULTURĂ DEMOCRATICĂ



Volumul 3

Recomandări pentru implementare

CADRUL DE REFERINȚĂ AL COMPETENȚELOR PENTRU CULTURĂ DEMOCRATICĂ

Volumul 3 Recomandări pentru implementare

Curriculumul

Pedagogia

Evaluarea

Formarea cadrelor didactice

Abordarea la nivelul întregii școli

Dezvoltarea rezilienței la
radicalizarea care duce la
extremism violent și terorism

Ediția originală în limba engleză:
Reference Framework of Competences
for Democratic Culture – volume 3

Ediția în limba franceză:
*Cadre de référence des compétences pour
une culture de la démocratie – Volume 3*

*Părerile exprimate în această lucrare sunt
responsabilitatea autorilor și nu reflectă
neapărat politica oficială a Consiliului
Europei.*

Toate drepturile sunt rezervate. Nici o
parte din această publicație nu poate fi
tradusă, reprodușă sau difuzată sub nici
o formă sau prin nici un mijloc, electronic
(CD-Rom, internet etc.) sau mecanic,
inclusiv prin fotocopiere, înregistrare
sau cu ajutorul unui sistem de stocare și
recuperare, fără permisiunea prealabilă în
scris a Directoratului Comunicare (F-67075
Strasbourg Cedex sau publishing@coe.int)

Ilustrații: iStockphoto.com
Designul copertii și așezarea în
pagină: Departamentul de Producție
a Documentelor și Publicațiilor (SPDP),
Consiliul Europei

Council of Europe Publishing
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8573-0
(set de trei volume)

© Council of Europe, aprilie 2018
Tipărită la Consiliul Europei

Cuprins

CUVÂNT ÎNAINTE	5
PREFAȚĂ	7
MULȚUMIRI	9
CAPITOLUL 1 – CCD ȘI CURRICULUMUL	11
CAPITOLUL 2 – CCD ȘI PEDAGOGIA	27
CAPITOLUL 3 – CCD ȘI EVALUAREA	53
CAPITOLUL 4 – CCD ȘI FORMAREA CADRELOR DIDACTICE	77
CAPITOLUL 5 – CCD ȘI ABORDAREA LA NIVELUL ÎNTREGII ȘCOLI	93
CAPITOLUL 6 – CCD ȘI DEZVOLTAREA REZILIENȚEI LA RADICALIZAREA CARE DUCE LA EXTREMISM VIOLENT ȘI TERRORISM	107

Pentru o informare rapidă, Modelul competențelor pentru cultură democratică poate fi găsit pe pagina îndoită de la sfârșitul acestei publicații.

Cuvânt înainte

Legile și instituțiile democratice pot funcționa în mod eficace doar atunci când au la bază o cultură a democrației. În acest sens, educația este o componentă esențială. Acestea au fost concluziile celui de-al Treilea Summit European al Șefilor de Stat și de Guvern al Consiliului Europei din Varșovia în 2005. Pornind de aici, organizația noastră a primit sarcina de a „promova o cultură democratică în rândul cetățenilor”. Pentru aceasta, este important să ne asigurăm că tinerii dobândesc cunoștințe, valori și capacitatea de a fi cetățeni responsabili în societăți democratice moderne și diverse.

De atunci, statele membre au demarat o serie de inițiative în acest domeniu. Ceea ce a lipsit a fost o abordare și înțelegere clară a scopurilor comune în educația pentru cetățenie. Cadrul nostru de referință al competențelor pentru cultură democratică a fost conceput pentru a umple acest gol.

Nevoia urgentă pentru acesta a fost adusă în atenție de numeroasele atacuri teroriste recente din Europa. Educația este o investiție pe termen mediu și lung pentru prevenirea extremismului și radicalismului violent, dar trebuie să începem de acum. Astfel, Modelul de competențe (inclus în Volumul 1 al Cadrului de Referință) a fost primit în unanimitate de Conferința Miniștrilor Educației din cadrul Consiliului Europei din 2016, la cea de-a 25-a sesiune din Bruxelles.

Acest Cadru de Referință este rezultatul unei consultări și testări ample în cadrul statelor membre ale Consiliului Europei și nu numai. Este construit pe principii comune societăților noastre democratice. Definește instrumentele și înțelegerea critică pe care trebuie să le dobândească elevii de la toate nivelurile de educație pentru a avea sentimentul de apartenență și a contribui în mod pozitiv la societățile democratice în care trăim. Astfel, oferă sistemelor de educație un scop comun acțiunii lor respectând totodată o diversitate de abordări pedagogice.

Scopul acestui Cadru de Referință este să sprijine statele membre în dezvoltarea unor societăți deschise, tolerante și diverse prin educație. Sper să adopte acest instrument și să beneficieze de el

Thorbjørn Jagland

*Secretar General
al Consiliului Europei*

Prefață

În ce fel de societate vor trăi mâine copiii noștri? O parte importantă a răspunsului la această întrebare are în vedere educația pe care le-o oferim astăzi..

Educația are un rol esențial în construirea viitorului și reflectă lumea pe care vrem să o pregătim pentru generațiile următoare.

În ce fel de societate vor trăi mâine copiii noștri? O parte importantă a răspunsului la această întrebare are în vedere educația pe care le-o oferim astăzi.

Educația are un rol esențial în construirea viitorului și reflectă lumea pe care vrem să o pregătim pentru generațiile următoare.

Democrația este unul dintre cei trei piloni ai Consiliului Europei și nu ar trebui să existe nici un fel de ezitare în rândul statelor membre că aceasta trebuie să rămână un fundament cheie pentru societățile noastre viitoare. Deși instituțiile noastre sunt solide, vor funcționa într-un mod cu adevărat democratic doar dacă cetățenii sunt pe deplin conștienți nu doar de dreptul lor de a vota ci și de valorile pe care instituțiile noastre le reprezintă. Sistemele noastre de educație și școlile trebuie să-i pregătească pe tineri să devină indivizi activi, participativi și responsabili: societățile complexe, multiculturale și într-o evoluție rapidă în care trăim nu pot funcționa cu mai puțin de atât. În zorii unei epoci a calculatorului cuantic și inteligenței artificiale este cu atât mai important ca tinerii noștri să fie echipați cu valori, atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică care să le permită să ia decizii responsabile în ceea ce privește viitorul lor.

Punctul de plecare pentru dezvoltarea Cadrului de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică al Consiliului Europei a fost convingerea că una din misiunile principale ale sistemelor de educație, școlilor și universităților ar trebui să fie pregătirea pentru cetățenie democratică. Acest lucru presupune să se asigure că elevii știu și înțeleg provocările cu care se confruntă și consecințele deciziilor pe care le iau, ce pot să facă și ce nu ar trebui să facă. Pentru a putea face aceste lucruri, trebuie să aibă nu doar cunoștințe, ci și competențele relevante – iar scopul Cadrului de Referință este să definească aceste competențe.

Cadrul de Referință în sine cuprinde trei volume.

Primul volum conține Modelul de Competențe, așa cum a fost stabilit de o echipă multidisciplinară de experți internaționali în urma unei consultări și cercetări extinse. Cele 20 de competențe sunt împărțite în patru categorii – Valori, Atitudini, Abilități și Cunoștințe și înțelegere critică – și sunt însoțite de informații despre istoricul modelului, cum a fost dezvoltat și cum ar trebui folosit.

Volumul 2 conține o serie de afirmații care definesc scopuri și rezultate ale învățării pentru fiecare competență. Acești descriptori au menirea de a ajuta profesioniștii din domeniul educației să creeze situații de învățare care să le permită să observe comportamentul elevilor în legătură cu o anumită competență. Descriptorii au fost testați de școli și profesori voluntari din 16 state membre.

Volumul 3 oferă îndrumări cu privire la modul în care poate fi folosit Modelul de Competențe în șase contexte educaționale. Alte capitole vor fi adăugate la momentul potrivit.

Cadrul de Referință este oferit ca un instrument care să inspire abordări individuale în dezvoltarea competențelor pentru cultură democratică, aderând totodată la un scop comun. Deși nu se impune nici o obligație de a folosi volumele într-un anume fel, ele sunt concepute ca un tot unitar și coerent și recomandăm profesioniștilor din domeniul educației să se familiarizeze cu întregul cadru înainte de a decide pe cont propriu.

Sunt foarte mândră să prezint acest Cadru de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică statelor noastre membre. Elaborarea sa a implicat dedicare și este un exemplu de consultare și receptivitate. Sper ca mulți dintre dumneavoastră să îl folosiți în spiritul în care este oferit: o contribuție la eforturile de a crea o societate viitoare în care să fim fericiți să-i vedem pe copiii noștri trăind.

Snežana Samardžić-Marković

*Consiliul Europei
Director General pentru Democrație*

Mulțumiri

Echipa de autori

Cadrul de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică a fost dezvoltat de Departamentul Educație în cooperare cu următorii experți internaționali:

Martyn Barrett

Luisa de Bivar Black

Michael Byram

Jaroslav Faltýn

Lars Gudmundson

Hillegje van't Land

Claudia Lenz

Pascale Mompoin-Gaillard

Milica Popović

Călin Rus

Salvador Sala

Natalia Voskresenskaya

Pavel Zgaga

Departamentul Educație al Consiliului Europe

Directorul Departamentului: Sjur Bergan

Șeful Direcției Politici Educaționale: Villano Qiriaz

Manager principal de proiect: Christopher Reynolds

Asistenți: Mireille Wendling, Claudine Martin-Ostwald

Sprijin și asistență

Departamentul Educație al Consiliului Europei le mulțumește în mod deosebit următoarelor persoane pentru sprijinul lor valoros:

- ▶ Josep Dallerès și Esther Rabasa Grau, Reprezentanți permanenți ai Principatului Andorrei în Consiliul Europei din 2012 până în 2017;
- ▶ Germain Dondelingert, Jindřich Fryč și Etienne Gilliard, Președinți ai Comitetului de conducere pentru Politici și Practici Educaționale din cadrul Consiliului Europei din 2012 până în 2018;
- ▶ Ketevan Natriashvili, Ministru adjunct al Educației, Georgia.

Proiectul de dezvoltare a Cadrului de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică a beneficiat de sprijinul activ și financiar al ministerelor educației din Andorra, Belgia, Cipru, Republica Cehă, Georgia, Grecia și Norvegia. Departamentul Educație dorește să mulțumească, de asemenea, Centrului European Wergeland și Institutului Intercultural Timișoara pentru sprijinul lor considerabil în procesul de formare și pilotare.

Contribuții

Departamentul Educație al Consiliului Europei este îndatorat și următoarelor persoane pentru feedback-ul și contribuțiile lor valoroase în timpul dezvoltării Cadrului de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică:

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Aidan Clifford, Daniel Coste, Que Anh Dang, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel García López, Ralf Gauweiler, Rolf Gollob, Fernanda González-Dreher, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Elene Jibladze, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, Julia Marlier, Guillaume Marx, David Muller, Natia Natsvlishvili, Oana Nestian Sandu, Reinhild Otte, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Monique Roiné, Roberto Ruffino, Florin Alin Sava, Hugh StarCheie, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbits, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

Nu în ultimul rând, Departamentul Educație dorește să-și transmită mulțumirile sincere tuturor profesorilor, formatorilor de profesori și managerilor de școli care au pilotat descriptorii pentru dedicarea și cooperarea lor.



Capitolul 1

Competențele pentru cultură democratică și curriculumul

Rezumatul capitolului

- ▶ Cui se adresează acest capitol?
- ▶ Scop și prezentare generală
- ▶ Modelul de CCD și curriculumul
- ▶ Definiții, forme, abordări și organizarea curriculumului
- ▶ Utilizarea cadrului de CCD pentru curriculum
- ▶ Proiectarea și elaborarea curriculumului
- ▶ Recomandări
- ▶ Resurse
- ▶ Lectură suplimentară

Cui se adresează acest capitol?

Principalul grup țintă pentru acest capitol dedicat curriculumului este reprezentat de factorii responsabili de definirea politicilor în domeniul educației, directorii de școală, decanii sau liderii din domeniul educației, responsabilii cu definirea curriculumului la nivel de minister sau autoritate regională sau locală, cadrele didactice și elevii și studenții.

Scop și prezentare generală

Scopul capitolului este să analizeze modul în care poate fi utilizat modelul competențelor pentru cultura democratică (CCD) de către cei responsabili de proiectarea și elaborarea curriculumului și reforma curriculară; cum poate fi utilizat, de exemplu, pentru revizuirea sau dezvoltarea în continuare a unui curriculum existent ori planificarea unui nou curriculum.

În cadrul capitolului, se discută și sunt definite diferite tipuri de curriculum și nivelurile la care se iau deciziile cu privire la natura și conținutul acestora: de la nivelul curriculumului obligatoriu la cel în care deciziile curriculare se iau de către cadrele didactice și cursanți. Folosim termenul de „curriculumul obligatoriu” pentru a ne referi la curriculumul prevăzut de legislație, aprobat de o autoritate guvernamentală responsabilă prin lege de definirea conținutului educației. Curriculumul obligatoriu trebuie să fie implementat în școli.

Curriculumul poate fi stabilit având diferite puncte de plecare, de exemplu, cunoștințele care urmează a fi însușite sau competențele ce vor fi dobândite. Cadrul de CCD poate fi utilizat cu oricare dintre abordări. Curriculumul mai poate fi elaborat și astfel încât să corespundă unor diferite pedagogii și metodologii de predare și învățare, iar în acest capitol se discută despre modul în care poate fi utilizat modelul de CCD în funcție de pedagogia și metodologia aleasă, de exemplu, activitățile de proiect sau temele trans-curriculare.

Capitolul prezintă apoi modalități de utilizare a modelului de CCD pentru a revizui și a proiecta diferite tipuri de curriculum și la diferite niveluri de luare a deciziilor, de la nivel național la nivel local și la nivel de disciplină sau de clasă. La nivelul din urmă al curriculumului, se acordă o atenție deosebită situației specifice a învățământului superior.

Modelul de CCD și curriculumul

Modelul de CCD precizează care sunt valorile, atitudinile, abilitățile și cunoștințele și înțelegerea critică de care are nevoie o persoană pentru a participa activ la o „cultură/ societate/grup democratice”. Modelul este însoțit de descriptori ce ilustrează nivelurile de competență (a se vedea volumul 2 al Cadrului de referință). Acești descriptori acoperă numai acele valori, atitudini, abilități și cunoștințe și înțelegere care pot fi învățate, predate și evaluate.

Tinerii pot dobândi astfel de competențe în cadrul educației informale prin experiențele lor legate de lumea și societatea în care trăiesc. Aceste competențe pot fi formate

de asemenea în cadrul educației formale și non-formale, cu ajutorul unui profesor sau a unui facilitator. În situația din urmă, cadrele didactice și facilitatorii trebuie să planifice scopurile învățării într-un mod sistematic și principial.

Modelul de CCD poate fi utilizat la planificare și pentru a analiza și revizui planurile existente și implementarea lor, în special rezultatele învățării pe care le promovează aceste de planuri.

Rezultatele învățării pe care trebuie să le obțină elevii/studentii pot fi comparate cu descriptorii de competență și comportamentele corespunzătoare acestora. Descriptorii de competență pot fi utilizați și în evaluarea formală și informală pentru a verifica rezultatele învățării realizate, după cum se explică în capitolul 3 dedicat evaluării.

În afară de utilizarea cu privire la curriculumul existent, modelul poate fi folosit și pentru a stabili componentele curriculare și rezultatele învățării în cazul unui curriculum nou, acordând o atenție corespunzătoare implementării și evaluării.

Definiții, forme, abordări și organizarea curriculumului

Definiții

Există multe definiții ale curriculumului și fiecare reflectă o concepție diferită a educației. În mod tradițional, curriculumul este un plan pentru predarea unei anumite discipline sau a unui domeniu de studiu în sala de clasă. În prezent, curriculumul este conceput ca un plan pentru modelarea procesului de învățare prin diferite feluri de experiențe din cadrul unei instituții de învățământ, fie în sala de clasă, fie în afara ei.

În acest capitol, termenul de „curriculum” este definit în primul rând drept „un plan pentru învățare”, învățare care are loc nu numai la o anumită clasă sau disciplină, ci într-o instituție de învățământ, precum școală, universitate sau orice instituție dedicată educației și formării, la nivelul întregii instituții. Mai precis, curriculum înseamnă un plan pentru învățare sub forma unei descrieri a rezultatelor învățării, conținutului învățării și a proceselor de învățare, pe o perioadă determinată de studiu.

Curriculumul poate fi definit și simplu, ca suma totală a experiențelor pe care elevii/studentii le au într-o instituție de învățământ, unele fiind planificate, altele nu. Se va face referire la această definiție și în acest capitol.

Niveluri de decizie și forme ale curriculumului

În proiectarea și elaborarea curriculumului, o întrebare centrală este următoarea: Cine stabilește curriculumul? Atunci când procesul de luare a deciziilor în domeniul educației este centralizat, curriculumul ca „plan pentru învățare” este stabilit de autoritatea publică responsabilă de domeniul educației sau de organisme sale desemnate. Când procesul de luare a deciziilor este descentralizat, instituția și cadrele didactice decid cu privire la conținutul și scopurile curriculumului (de exemplu, curriculumul la decizia școlii).

Modelul de CCD poate influența curriculumul la diferite niveluri de decizie: la nivel de sistem, la nivel instituțional, la nivel de disciplină sau la nivelul clasei și la nivelul elevilor/studentilor.

Curriculumul ca „plan pentru învățare” are caracteristici și forme specifice la fiecare nivel. La nivel de sistem, curriculumul este impus de autoritatea competentă, care stabilește ce trebuie să se învețe în fiecare etapă a educației. La nivel instituțional, curriculumul obligatoriu este dezvoltat de cadre didactice și de liderii în domeniul pedagogic, care îl adaptează în funcție de contextul școlii și de nevoile educaționale.

La nivel de disciplină sau la nivelul clasei, curriculumul impus și curriculumul instituțional sunt dezvoltate și aplicate prin planurile didactice și materialele instructive. Cadrele didactice – și în unele cazuri cursanții – interpretează apoi curriculumul obligatoriu și curriculumul instituțional și le pun în practică. În sfârșit, la nivelul cursantului, elevii și studenții parcurg curriculumul planificat de către profesori și își formează și dezvoltă competențele.

Un curriculum este prin urmare o construcție, planificată, elaborată și modificată într-un context specific și la un moment dat în timp, iar modelul de CCD poate fi utilizat, integral sau parțial, la orice nivel al elaborării curriculumului.

Cel de-al doilea sens al curriculumului, după cum s-a precizat mai sus, se referă la toate experiențele pe care elevii/studenții le au în cadrul unei instituții de învățământ și este tratat separat în capitolul 5 despre abordarea la nivelul întregii școli.

Abordări ale curriculumului

Există multe abordări diferite ale elaborării curriculumului ca plan pentru învățare, dintre care trei se remarcă frecvent în țările europene: curriculumul bazat pe cunoștințe, curriculumul bazat pe obiective și curriculumul bazat pe competențe. Fiecare abordare determină elementul central care va structura curriculumul, iar celelalte componente ale curriculumului pornesc de la această componentă centrală.

În mod tradițional, curriculumul a fost conceput și planificat ca un curriculum bazat pe cunoștințe. În cadrul acestei abordări, cunoștințele factice și conceptuale (cunoștințele enunțative) au un rol mai important, deși sunt selectate și alte tipuri de cunoștințe, precum cunoștințe procedurale, metacognitive și referitoare la atitudini. Elementul esențial constă în selectarea și clasificarea cunoștințelor considerate ca fiind relevante pentru scopul unui anumit curriculum.

Un curriculum bazat pe obiective propune ca obiectivele, definite drept comportamente anticipate ale elevilor, să fie cele care structurează și orientează selectarea conținutului curriculumului pe discipline. Curriculumul este apoi formulat sub formă de intenții despre ceea ce trebuie să învețe elevii/studenții pentru a îndeplini obiectivele care au fost definite. Într-o versiune preliminară a acestei abordări, obiectivele sunt formulate în funcție de ceea ce urmează a se preda, de exemplu, cunoștințe ce țin de materia chimiei sau abilitățile necesare pentru a efectua experimente. Ulterior, această abordare trece la concentrarea pe învățare, prin care obiectivele sunt formulate luând în considerare comportamentele pe care elevii/studenții trebuie să le demonstreze. Această formulare poate fi apoi modificată printr-o referire explicită la „competențele” pe care cursanții trebuie să le dobândească, de exemplu

competența „să planifice și să efectueze experimente chimice pentru a valida ipotezele proprii”.

Un curriculum bazat pe competențe reprezintă astfel rezultatul dezvoltării unui curriculum bazat pe obiective. Învățarea și elevul/studentul sunt puse în centrul curriculumului, utilizând competențe specifice unei discipline sau materii și/sau competențe trans-curriculare. Curriculumul ca plan pentru învățare este în mod normal formulat în funcție de ceea ce elevii/studentii „pot să facă” la sfârșitul unei perioade de studiu la o disciplină sau sub formă de grup de competențe care implică mai multe sau toate disciplinele. Luarea în considerare a competențelor ca ceea ce elevii/studentii „pot face” permite o abordare a evaluării care se concentrează pe realizările acestora și, prin urmare, pe ceea ce poate fi observat de către evaluatori.

În această abordare, competențele (valori, atitudini, abilități și cunoștințe și înțelegere critică) sunt considerate ca fiind interconectate. Pentru a acționa competent, o persoană pune în aplicare valori, atitudini, abilități și cunoștințe și înțelegere critică, care sunt relevante într-o situație specifică, de exemplu, pentru a interpreta un fenomen, pentru a analiza și rezolva o problemă sau pentru a sugera soluții alternative.

Modelul de CCD este conceput după o abordare a curriculumului bazată pe competențe, însă în practică niciuna dintre aceste abordări nu există exclusiv și în stare pură. În realitate, aceste abordări ale curriculumului sunt deseori combinate și este important prin urmare să remarcăm că modelul de CCD poate fi utilizat în toate abordările curriculumului.

În cazul unui curriculum bazat pe cunoștințe, cei care îl elaborează pot evidenția importanța înțelegerii cunoștințelor, de pildă. În acest caz, profesorii pot pune accent pe cunoștințele despre valori (cunoștințe enunțative) și îi pot învăța pe cursanți să analizeze și să reflecteze la valori, mai degrabă decât să încerce să îi convingă pe cursanți să accepte și să demonstreze o competență cu privire la valori specifice. Înțelegerea critică a valorilor nu îi obligă pe profesori sau pe elevi/studenti să adopte sau să respingă anumite valori.

Organizarea curriculumului

Curriculumul ca plan pentru învățare poate fi organizat pe discipline sau materii, domenii de studiu, teme trans-curriculare sau proiecte, în cadrul cărora sunt dobândite competențe, precum cele descrise în modelul de CCD. Această listă acoperă doar principalele tipuri de organizare a curriculumului.

- ▶ **Materii sau discipline.** Un curriculum poate fi organizat pe discipline tradiționale, ca matematică, limbă, fizică, istorie, filosofie etc. și toate disciplinele pot avea legătură cu CCD. De exemplu, abilități matematice precum a face estimări, a recunoaște tipare, a judeca proporțional sau a utiliza instrumente computerizate au legătură cu CCD deoarece le cer cursanților să gândească critic și să-și comunice propriile idei.
- ▶ **Domenii de studiu.** Un domeniu de studiu reprezintă un spațiu conceptual delimitat mai degrabă din punct de vedere al învățării decât al unei materii/

discipline. Învățarea este apoi definită în funcție de ceea ce trebuie să se dobândească pentru un anumit tip de experiență, precum educația vizuală și plastică, științele naturii, științele sociale, sau printr-un grup specific de competențe sau abilități, precum competențele pentru viață.

- **Temele și competențele trans-curriculare.** Temele trans-curriculare pot fi concepute sub formă de fenomene sau probleme, precum „educația pentru democrație”, „educația pentru mediu sau educația ecologică” și „educația pentru pace”. Învățarea bazată pe fenomene sau pe probleme este reprezentată de abordări care concep predarea și învățarea într-o manieră integratoare, bazată pe fenomene și probleme din lumea reală. Punctul de plecare constă în a adresa întrebări sau a pune probleme de care cursanții sunt interesați. Curriculumul este apoi structurat pornind de la aceste fenomene sau probleme, cum ar fi „imigrația” sau „aprovizionarea cu apă sau alimente”, iar diferitele discipline sunt integrate în jurul acestora. Metodele didactice precum învățarea bazată pe investigație, învățarea bazată pe probleme, învățarea bazată pe proiecte și portofoliile sunt cele mai adecvate pentru acest tip de curriculum.

Curriculumul poate fi organizat și în funcție de competențe trans-curriculare, precum competențe democratice, competențe de comunicare, competențe de învățare.

În această concepție a curriculumului, o competență trans-curriculară se predă la toate disciplinele sau domeniile de studiu și prin urmare de către toate cadrele didactice. „Competențele cheie” sunt prevăzute pentru a fi formate trans-curricular la nivelul curriculumului, iar această formă de curriculum este de așteptat să depășească granițele disciplinelor și modul disciplinar de a gândi conținutul educației.

Orice tip de organizare a curriculumului asigură un spațiu conceptual specific și alocă un anumit timp pentru a învăța ceea ce se consideră că este adecvat la un anumit nivel de educație. Guvernele și/sau autoritățile publice decid ce tip de curriculum sau combinație de tipuri de curriculum este considerată optimă pentru a structura și organiza educația. Acestea procedează în acest fel în funcție de ceea ce consideră că reprezintă natura educației, ce trebuie să se învețe și care este abordarea sau combinația de abordări cea mai adecvată scopului urmărit.

Utilizarea cadrului de CCD pentru curriculum

Modelul de CCD poate fi utilizat integral sau parțial ca mijloc de a îmbogăți un curriculum prin revizuire, proiectare și elaborare. Dar înainte de a începe utilizarea modelului de CCD în curriculum, prima întrebare la care să se răspundă este ce fel de educație pentru cetățenie democratică și ce fel de cultură democratică vor fi dezvoltate în instituțiile de învățământ prin predare și învățare. Utilizatorii modelului de CCD trebuie să facă legătura între obiectivele cadrului și obiectivele propriului sistem de educație, în special obiectivele instituțiilor și disciplinelor, domeniilor de studiu sau ale oricărei forme de organizare existente.

Obiectivele și argumentele unui curriculum îmbogățit de modelul de CCD subliniază importanța educării copiilor și a tinerilor pentru a conviețui ca egali și a se trata cu respect într-o societate democratică. Obiectivele curriculumului și selectarea conținutului sunt parțial determinate de principiile democrației și drepturilor omului și, prin

urmare, curriculumul este orientat și conectat cu situații și contexte din viața de zi cu zi a lumii în care trăiesc împreună elevii/studenții și profesorii.

Revizuirea

Revizuirea reprezintă primul pas. În textul de față, revizuirea este definită drept o examinare sistematică a curriculumului, începând cu enunțurile referitoare la scopurile și obiectivele curriculare și continuând cu pedagogia și evaluarea, în vederea asigurării coerenței, caracterului complet și transparenței în privința tuturor elementelor.

Prin referirea la cadrul de CCD, cei responsabili de curriculum la nivelurile descrise mai sus pot revizui documentele curriculare pentru a identifica aspectele care necesită o îmbunătățire în ceea ce privește educația interculturală și pentru cetățenie democratică, indiferent de tipul sau de organizarea curriculumului respectiv. În mod ideal, din această revizuire ar trebui să reiasă în ce măsură, când și cum dobândesc elevii/studenții CCD pe parcursul întregii școlarizări.

Proiectarea

Modelul de CCD este prin definiție utilizat cel mai bine pentru un curriculum bazat pe competențe. Proiectarea curriculară în această abordare este centrată pe învățare, aceasta însemnând că elevii/studenții reprezintă punctul principal de interes în selectarea componentelor curriculumului. Cei care proiectează curriculumul trebuie să conceapă, să selecteze și să formuleze componentele curriculumului astfel încât să asigure coerența între abordarea curriculară, curriculum și practicile educaționale. Consiliul Europei a promovat în alte rânduri învățarea activă a cetățeniei democratice (a se compara www.coe.int/en/web/edc). Totuși, funcția Cadrului de referință nu este de a promova o anumită abordare a curriculumului.

Competențele sunt dependente de context (competențele unei persoane se formează și sunt necesare în diferite combinații, în diferite situații); dependente de timp (competențele unei persoane se dezvoltă în timp) și dependente de situații (competențele unei persoane trebuie să fie transferate între diferite situații).

Resursele interne ale elevilor/studenților și competențele lor pot varia și apărea diferit în diferite contexte. Aceasta înseamnă că un criteriu pentru selectarea conținutului curriculumului ca plan pentru învățare poate fi ca, atunci când este implementat, curriculumul să reflecte și să fie compatibil cu problemele din viața reală, de zi cu zi.

De asemenea, în culturile democratice, oamenii își exercită deseori competențele în interacțiunea cu alți oameni și, prin urmare, o competență importantă este cea a „cunoștințelor și înțelegerii critice a limbii și comunicării”, ceea ce înseamnă ca oamenii să fie conștienți și să poată să implementeze convenții de comunicare verbală și non-verbală corespunzătoare din punct de vedere social, specifice limbilor de care au nevoie într-o situație specifică.

Principii ale proiectării

Există o serie de principii ale planificării documentelor curriculare și creării experiențelor de învățare pentru dezvoltarea CCD. Acestea sunt:

- ▶ **Relevanța.** Toți cei care se ocupă cu proiectarea curriculumului sub orice formă, pentru discipline și domenii de studiu, sunt responsabili nu numai pentru învățarea și dezvoltarea competențelor specifice disciplinei, ci și pentru învățarea și dezvoltarea CCD. Aceasta înseamnă, de exemplu, ca atunci când cadrele didactice sunt responsabile de proiectarea curriculumului, acestea să selecteze din programul de studiu al disciplinei pe care o predau (din programa școlară/programele analitice) ceea ce consideră că este relevant pentru elevii/studenții lor. Apoi pot utiliza și cadrul CCD pentru a selecta CCD relevante, pentru a le integra împreună cu competențele specifice disciplinei, formând grupuri de competențe specifice disciplinei și CCD.
- ▶ **Evitarea supraîncărcării curriculumului.** Una dintre problemele principale ale proiectării curriculumului constă în selectarea unor noi componente și adăugarea lor la obiectivele și conținutul existent al curriculumului. În acest sens, atunci când se folosesc CCD pentru a modifica sau a îmbogăți curriculumul unor discipline specifice, există riscul de a supraîncărca curriculumul cu CCD. Însă nu este vorba de a adăuga mai mult la curriculum, ci mai degrabă de a proiecta ceea ce este realist pentru timpul alocat. Indiferent de ceea ce se selectează din CCD trebuie să fie relevant și să aibă legătură cu obiectivele generale care urmează a fi îndeplinite. Este esențial să se găsească echilibrul potrivit în ceea ce privește cantitatea componentelor selectate, deoarece elevii/studenții au nevoie de timp și de oportunități pentru a-și forma CCD.
- ▶ **Coerență și transparență.** Coerența este înțeleasă aici cu privire la relația dintre obiective, abordarea curriculumului și componentele selectate ale curriculumului. Trebuie să existe coerență între selecția din modelul de CCD și abilitățile și cunoștințele specifice unei discipline, iar legătura dintre competențele disciplinei și competențele din modelul de CCD trebuie să fie transparentă. Apoi, aceste grupuri de competențe selectate trebuie să aibă legătură în mod coerent și transparent cu obiectivele generale ale curriculumului. Este important să se explice grupul de competențe ale disciplinei și grupul de competențe pentru cultura democratică, precum și obiectivele care urmează să fie îndeplinite prin intermediul acestora, pentru a reduce reticența sau neînțelegerile din partea profesorilor și elevilor/studenților.
- ▶ **Coerența verticală și orizontală.** Atunci când se proiectează curriculumul, coerența verticală și orizontală a componentelor selectate ale curriculumului este esențială. Prin coerența orizontală se asigură că prezentarea activităților de învățare legate de o competență din modelul de CCD într-o parte a curriculumului este coerentă cu prezentarea acestora din altă parte a curriculumului, atunci când sunt implementate într-o anumită perioadă de timp. Prin coerența verticală se asigură că există o dezvoltare și o expansiune a competențelor de-a lungul timpului.
- ▶ **Dezvoltarea CCD.** Pentru a proiecta dezvoltarea (de exemplu, perfecționarea sau îmbunătățirea) și/sau expansiunea (de exemplu, creșterea ca număr) a competențelor prevăzute la diferite niveluri de educație, responsabilii de proiectarea curriculumului pot decide care competențe sunt mai potrivite pentru elevii/studenții mai tineri și care pentru cei mai mari. Competențele pentru cultura democratică pot fi apoi organizate ca un curriculum în spirală, în care

se revine asupra unor competențe și se adaugă altele. Toate competențele pot fi dezvoltate în continuare de către cursanți de-a lungul vieții. Din acest motiv, este important ca aceștia să învețe cum să înțeleagă CCD, să devină autonomi și implicați în învățare pe tot parcursul vieții.

- ▶ **Dimensiunea lingvistică și a dialogului.** Formularea unui curriculum necesită utilizarea unui vocabular precis pentru a exprima ceea ce se intenționează astfel încât să se faciliteze interpretarea de către cititori și să se evite neînțelegerile. Pentru a concepe și a scrie textul unui curriculum sunt necesare proceduri participative referitoare la elaborarea curriculumului. Toți cei implicați, în special cei cărora li se adresează curriculumul, trebuie să aibă un cuvânt de spus și să ia parte la procesul de decizie referitor la conținutul său. Participarea la formularea unui curriculum necesită un consens din partea participanților cu privire la sensul fiecărui cuvânt și concept incluse în text, pe durata întregului proces. Instituțiile de învățământ trebuie să se asigure că structurile și procedurile lor organizaționale permit aceste procese participative, cu accent pe transparență și coerență, dacă doresc să pună bazele unei culturi cu adevărat democratice în privința elaborării curriculumului.
- ▶ **Contextualizarea CCD.** Competențele pentru cultura democratică trebuie să fie interpretate prin referire la situațiile naționale, culturale și instituționale în care se predă curriculumul, cu accent pe rezolvarea problemelor sau situațiilor din lumea reală. Problemele din lumea reală se manifestă, în contexte locale, în diferite moduri și forme și au rădăcini istorice, motive și cauze specifice. Unele dintre ele se pot regăsi în contexte diferite, de exemplu, violența extremă sau intimidarea. Totuși, în toate cazurile, pot fi invocate valorile fundamentale ale drepturilor omului și drepturilor democratice și se pot dezvolta CCD pentru a ajuta la rezolvarea problemelor din locale din lumea reală. Cadrul poate fi astfel utilizat în situații locale și adaptat acestora.
- ▶ **Medii sigure pentru învățarea CCD.** Există unele aspecte ale CCD care sunt sensibile și controversate, iar proiectarea curriculumului trebuie să includă planificarea unui mediu sigur pentru discuție și dezbateri și să gestioneze posibilele conflicte sau dezacorduri în mod pașnic (a se vedea capitolul 5 despre abordarea la nivelul întregii școli).

Gruparea competențelor

Este puțin probabil ca CCD să fie puse în aplicare individual. Comportamentul competent apare după cât se pare din utilizarea flexibilă a grupurilor de competențe ca răspuns la anumite cerințe prezentate de situații specifice. Cu privire la proiectarea și elaborarea curriculumului, noțiunea de grupare asigură baza pentru legarea competențelor de toate ariile disciplinare din curriculum, prin anumite subansambluri de competențe care sunt relevante fiecărei arii. Aceasta permite ca CCD să fie incluse în mod explicit în proiectare și elaborare chiar și atunci când nu există ore de educație pentru cetățenie ca element independent al curriculumului.

Se pot face referiri la competențele grupate în documentele curriculare ale disciplinelor individuale, iar grupurile de competențe pot fi de asemenea legate de declarațiile generale de misiune ale instituțiilor de învățământ. Nu este necesar să se definească seturi fixe de competențe, însă prevederea unor principii generale,

însoțite poate de exemple, permite cadrelor didactice să își asume responsabilitatea pentru adaptarea modului de grupare a competențelor la contextul propriu și nevoile cursanților.

Proiectarea și elaborarea curriculumului

Cum se poate utiliza cadrul de CCD în proiectarea și elaborarea unui curriculum obligatoriu

După cum s-a menționat în volumul I al cadrului, educația are mai multe finalități: să sprijine dezvoltarea personală, să asigure o bază largă și aprofundată de cunoștințe la nivelul societății și să-i pregătească pe cursanți pentru piața muncii. Educația are și funcția de a-i pregăti pe oameni pentru o viață de cetățeni democratici activi. Competențele pentru cultura democratică pot apoi să fie considerate drept competențe cheie care trebuie să fie dezvoltate la toate disciplinele curriculumului și domeniile de studiu. În acest sens, toate cadrele didactice de la toate disciplinele sunt responsabile pentru predarea, învățarea și evaluarea CCD. Pe de altă parte, CCD pot face obiectul unei singure discipline, precum educația pentru cetățenie sau științe sociale ori studii sociale.

La nivel de sistem, responsabilii cu elaborarea curriculumului pot selecta competențe (în cadrul unei discipline sau competențe trans-curriculare) utilizând modelul de CCD. Pot de asemenea să grupeze competențe specifice unei discipline sau trans-curriculare cu competențe din modelul de CCD atunci când formulează un curriculum nou.

Revizuirea curriculumului obligatoriu existent reprezintă întotdeauna primul pas. Atunci când educația pentru cetățenie democratică există într-un sistem de educație ca disciplină sau ca domeniu de studiu care acoperă diferite discipline sociale sau competențe trans-curriculare democratice, CCD pot fi utilizate ca instrument pentru descoperirea unor dimensiuni pe care curriculumul impus este posibil să nu le acopere încă, de pildă, legile și drepturile omului sau competențe specifice și componente ale curriculumului care nu au fost încă selectate în programul existent.

Utilizarea modelului de CCD trebuie să fie ghidată de rațiunea curriculumului fiecărui sistem de educație și de deciziile despre tipurile de cunoștințe și competențe care sunt cele mai valoroase într-un context specific. Cadrul de referință poate contribui la conceptualizarea, analiza și reflecția asupra curriculumului în multe feluri și, prin urmare, la selectarea componentelor curriculumului din perspective noi. Aceasta poate însemna un mod de conceptualizare diferit de organizarea disciplinară a curriculumului, de exemplu, pentru a trece la o modalitate mai globală și complexă de a aborda selectarea componentelor curriculumului obligatoriu.

Exemplu de bune practici din România

Cetățenia participativă reprezintă elementul central al competențelor noului curriculum pentru educație socială pentru clasele a V-a – a VIII-a și al activităților de învățare pe care le promovează. Noul curriculum urmărește să dezvolte competențele elevilor legate de cooperarea cu ceilalți, participarea responsabilă la

procesele de luare a deciziilor, utilizarea de achiziții specifice domeniului social ca instrumente pentru analiza critică a unor fapte, evenimente, idei și procese din viața personală a elevilor sau a diferitelor grupuri și comunități. Cunoașterea și înțelegerea conceptelor incluse în modelul de CCD (precum drepturile omului, cetățenie, drepturi și responsabilități, necesitatea legilor și a reglementărilor și statul de drept) sunt reflectate explicit în acest curriculum la nivelul diferitelor componente: competențe generale și specifice, activități de învățare, cunoștințe esențiale (cu care se poate lucra) și sugestii metodologice.

Exemplu de bune practici din Ucraina

În anul 2016, a fost lansat **noul curriculum național bazat pe competențe**, care stabilește obiectivele generale de învățare (așa numitul „portret al absolventului”) și enumeră opt competențe care trebuie să fie dezvoltate la fiecare disciplină și la fiecare clasă. Cetățenia democratică este una dintre cele opt competențe. Pentru prima dată, curriculumul național ucrainian este formulat și prezentat sub forma unui parcurs progresiv de învățare, începând cu definirea unor obiective ale învățării bazate pe competențe pentru al II-lea an școlar, apoi pentru al IV-lea, al VI-lea, al IX-lea și al XII-lea (absolvenți). Modelul de CCD al Consiliului Europei a fost utilizat pentru a elabora o variantă de curriculum pentru subgrupul științe sociale și istorie. Modelul de CCD și abordările Consiliului Europei au fost utilizate pentru a defini obiectivele preconizate ale învățării.

Cum se utilizează cadrul de CCD în proiectarea și elaborarea curriculumului unei instituții

CCD nu se formează numai ca urmare a activității de predare, ci și prin experiențele mai vaste ale elevilor/studenților, reflectând curriculumul ca o „totalitate de experiențe”. Prin urmare, proiectele interdisciplinare, instituționale, internaționale, participarea elevilor și a studenților la organismele de conducere instituționale, la asociațiile elevilor/studenților etc. au un rol important în asigurarea de oportunități pentru cursanți de a-și forma și dezvolta CCD.

Pentru a elabora un curriculum la nivel de instituție care încorporează CCD este nevoie de angajament din partea liderilor instituției față de facilitarea acestui tip de învățare, precum și de cooperare și coordonare între lideri și cadre didactice. Aceștia sunt responsabili pentru construirea unei instituții de învățământ ca un mediu democratic în care cursanții pot participa la activitățile și la conducerea instituției.

Pentru a preda competențele democratice și a dezvolta o cultură democratică la nivel de instituție, cadrele didactice trebuie să se coordoneze și să colaboreze pentru a organiza situații de învățare în care cursanții pot dobândi și exersa CCD. În acest caz, modelul CCD este utilizat pentru planificarea elaborării de competențe trans-curriculare, iar cadrele didactice acționează ca planificatori și implementatori ai curriculumului la nivel instituțional.

Exemplu de bune practici din Andorra

Proiecte generale în învățământul secundar inferior. În școlile de învățământ secundar inferior din Andorra (elevi cu vârsta de 12 – 13 ani), curriculumul la nivelul întregii școli este organizat în jurul a două proiecte generale. Un proiect stabilește o problemă de științe sociale, iar celălalt o problemă de științele naturii. Conținuturile tuturor disciplinelor școlare sunt selectate din curriculumul obligatoriu astfel încât să rezolve sau să contribuie la rezolvarea respectivelor probleme de științe sociale și științele naturii. Fiecare proiect se desfășoară săptămânal, în două sesiuni de două și trei ore, la începutul și respectiv la sfârșitul săptămânii. Metodologia acestor proiecte implică întotdeauna cooperarea și toate proiectele sunt comunicate și realizate în comun de toate clasele școlii și chiar comunicate și prezentate în comunitate. Fiecare proiect se desfășoară timp de patru sau cinci săptămâni, așadar sunt șase proiecte generale ce țin de domeniul științelor sociale și șase de domeniul științelor naturii într-un an școlar. Exemple de proiecte generale în aceste domenii sunt: provocările conviețuirii interculturale și ecosistemele și impactul uman. CCD sunt prezente în fiecare proiect general și în metodologia proiectelor.

Cum se utilizează cadrul de CCD în proiectarea și elaborarea curriculumului unei discipline sau a unui curriculum interdisciplinar

Atât programele școlare (curriculumul pe discipline), cât și curriculumul interdisciplinar sunt nu numai planuri pentru învățare, ci includ și activități și sarcini care se găsesc în manuale și în alte materiale didactice. De asemenea, toate experiențele de învățare pe care le au cursanții – interacțiunile și modul în care trăiesc în clasă/grupă toți elevii/studentii – fac parte din curriculum. Cadrele didactice identifică apoi nevoile cursanților și acționează ca planificatori ai curriculumului pentru a sugera o serie de activități și sarcini sau proiecte.

Modelul de CCD poate fi folosit în acest caz pentru a elabora o singură activitate la clasă, precum activități de simulare, discuții, explicații sau poate fi folosit în sarcini mai complexe, ca proiecte sau activități care combină activitatea la clasă cu activitățile din comunitatea locală. Modelul de CCD poate fi folosit de asemenea pentru proiectarea și elaborarea activităților extra-curriculare, precum activitățile în serviciul comunității și alte activități de învățare desfășurate în comunitate sau pentru o activitate extrașcolară exclusivă cum este voluntariatul.

În cadrul acestor sarcini, activități sau proiecte, CCD pot fi prevăzute separat sau împreună cu competențe specifice disciplinelor sau ca teme și competențe trans-curriculare. Competențele asociate disciplinelor și competențele pentru cultura democratică pot fi interconectate, iar competențele disciplinelor pot fi grupate cu CCD în scopul planificării curriculumului. Astfel de grupuri sunt create pentru a răspunde nevoilor de învățare ale unui context specific, la nivel național, regional sau local.

CCD pot fi predate, învățate și evaluate prin intermediul unor teme democratice, interculturale și legate de viața reală. Atunci când se predau astfel de teme, este esențial să se creeze un mediu sigur de discuție și dezbateri în sala de clasă/curs și să se rezolve posibilele conflicte sau dezacorduri în mod pașnic.

În toate aceste abordări, cadrele didactice acționează ca planificatori și dezvoltatori de curriculum, atât cu privire la curriculumul deschis, cât și la cel ascuns, însă și elevii/studenții pot avea un cuvânt de spus în acest proces. Acestora li se poate oferi și pot alege să participe la luarea deciziilor cu privire la ce și cum trebuie să învețe. Acest proces se poate baza pe cerințe prevăzute în curriculum sau poate reprezenta un aspect al pedagogiei și didacticii aplicate de cadrele didactice. Deoarece un mediu și o cultură democratică în sala de clasă/curs presupun un anumit grad de implicare a elevilor/studenților și o alegere cu privire la ceea ce învață, o astfel de participare la planificarea curriculumului reprezintă o modalitate substanțială de implementare a CCD.

Exemplu de bune practici din Portugalia

Proiectul „Noi sugerăm!” despre cetățenie și inovație la geografie, în învățământul secundar inferior și în învățământul profesional (15 ani). Acesta este un proiect național, implementat în mai multe școli din țară, care urmărește să identifice problemele locale și să propună soluții ale elevilor. Proiectul începe cu identificarea și conștientizarea de către elevi a problemelor locale. În grupuri mici, elevii selectează cele mai importante probleme din școală și din comunitatea lor; caută și obțin informații direct de la primar și desfășoară un mic proiect de investigație cu privire la problema selectată în scopul propunerii unei soluții. Exemple de probleme selectate: schimbarea traseului transportului public sau restaurarea unei clădiri abandonate.

Situația învățământului superior este oarecum diferită. Principiile autonomiei universitare și ale libertății academice se reflectă în gradul de autonomie conferit celor care elaborează curriculumul cursurilor. Personalul didactic din învățământul superior deține de regulă controlul și libertatea în privința selectării și elaborării curriculumului specific disciplinelor (programele analitice). Cursurile pe care le concep iau în considerare prioritățile de cercetare și problemele specifice societății și au de asemenea legătură cu lumea profesională. Dezvoltarea CCD trebuie să fie de asemenea luată în calcul atunci când se proiectează programele analitice din învățământul superior.

Cum pot utiliza elevii/studenții cadrul de CCD pentru a-și planifica învățarea

Cei care învață nu trebuie numai să se situeze în centrul procesului de educație, ci și să-și asume o responsabilitate mai mare pentru propria învățare, de exemplu, identificând care sunt nevoile și interesele lor legate de învățare, având inițiative și implicându-se în proiecte. În acest caz, cursanții devin proiectanți ai propriului curriculum, atunci când pot să recunoască și să fie conștienți de competențele despre care vor să învețe mai mult. Aceștia pot să își asume și rolul de evaluatori, colectând cele mai bune produse ale lor și păstrându-le într-un portofoliu, de exemplu.

Elevii/studenții pot învăța într-o comunitate de învățare în care au un cuvânt de spus și își gestionează propriul proces de învățare. Pot participa activ la luarea deciziilor cu privire la propria învățare, atunci când învață pe baza unei metodologii de cooperare, de exemplu, dezvoltându-și o atitudine de deschidere față de alte puncte de

vedere și înțelegându-le. Pot de asemenea participa la luarea deciziilor la nivel instituțional alături de cadrele didactice și de liderii pedagogici, contribuind la cultura democratică a instituției de învățământ.

Recomandări

Pentru cei responsabili de definirea politicilor în domeniul educației

- ▶ Plasați educația și cetățenia democratică în centrul obiectivelor educației și ale curriculumului obligatoriu.
- ▶ Acordați sprijin adecvat liderilor din domeniul educației, cadrelor didactice, cursanților și altor factori interesați din domeniul educației, în vederea utilizării și includerii CCD în toate formele curriculumului.
- ▶ Implicați cadrele didactice în luarea deciziilor și formularea curriculumului obligatoriu.

Pentru directorii de școală, decani sau lideri în domeniul educației

- ▶ Plasați educația și cetățenia democratică în centrul obiectivelor educației și ale curriculumului la nivel de instituție.
- ▶ Implicați factorii interesați, în special cadrele didactice și elevii/studentii, în luarea deciziilor și formularea curriculumului la nivel de instituție.
- ▶ Acordați sprijin adecvat cadrelor didactice și cursanților pentru utilizarea și includerea CCD în predare și învățare.
- ▶ Creați noi structuri și proceduri participative și democratice sau dezvoltați-le pe cele existente în scopul asigurării unei culturi democratice în toate instituțiile de învățământ.

Pentru dezvoltatorii de curriculum

- ▶ Revizuiți curriculumul obligatoriu pentru a identifica competențele democratice și de cetățenie și utilizați CCD pentru a-l dezvolta sau, acolo unde este necesar, pentru a schimba curriculumul actual.
- ▶ Implicați factorii interesați în luarea deciziilor și formularea curriculumului.

Pentru cadrele didactice

- ▶ Alegeți o pedagogie adecvată și o metodologie care respectă valorile democratice și se bazează pe o teorie explicită a învățării, adecvată pentru toți cursanții.
- ▶ Creați un climat democratic pentru învățare.
- ▶ Integrați evaluarea în predare și învățare, deoarece acestea sunt interconectate și au aceeași rațiune, luând în considerare și utilizând CCD.
- ▶ Încurajați elevii/studentii să participe activ la luarea deciziilor cu privire la propria învățare.
- ▶ Încurajați elevii/studentii să participe activ la luarea deciziilor cu privire la propria învățare.

Resurse

Akker J. (van den) and Thijs A. (2009), *Curriculum in development*, SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, The Netherlands.

Council of Europe (2005), *The school: a democratic learning community*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Three country audit of the lower secondary citizenship and human rights education curriculum*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Freedom(s): learning activities for secondary schools on the case law of the European Court of Human Rights*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Teaching controversial issues*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, Council of Europe, Strasbourg.

Lecturi suplimentare

Biesta G. (2011), *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. and Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE Publications, London.

Morin E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, (tr.) Poller N., UNESCO, Paris.



Capitolul 2

CCD și pedagogia

Rezumatul capitolului

- ▶ Cui se adresează acest capitol?
- ▶ Scop și prezentare generală
- ▶ Conținut și concepte cheie
- ▶ Metode și abordări
- ▶ Utilizarea descriptorilor de competențe
- ▶ Concluzii pentru viitor
- ▶ Referințe
- ▶ Resurse
- ▶ Anexe

Cui se adresează acest capitol?

Acest capitol se adresează tuturor profesioniștilor din domeniul educației, în special profesorilor și viitorilor profesori de orice materie, formatorilor de profesori, celor care elaborează curriculum-uri și politici, directorilor de școli, în practica lor din învățământul primar, gimnazial și liceal, dar și profesioniștilor din cadrul instituțiilor de educație superioară.

Scop și prezentare generală

Scopul acestui capitol este de a oferi sprijin și instrumente profesorilor care doresc să integreze modelul de CCD în practica lor. Aduce în centru o gamă de metode și abordări pedagogice care pot fi folosite în dezvoltarea CCD pe baza unor principii și îndrumări generale prezentate în Volumul 1 al Cadrului de referință al competențelor pentru cultură democratică.

Modelul de CCD poate contribui la dezvoltarea potențialului creativ și inovativ, deoarece, pe lângă competențele dezvoltate în cadrul diferitelor discipline predate la școală, pot fi dezvoltate și competențe care includ abilitatea de a acționa în mod democratic.

Succesul includerii de activități de predare/învățare prin care se transmit valori și se dezvoltă atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică pentru cultură democratică în procesul de educație depinde de cât de bine pot profesorii să planifice și să dezvolte astfel de activități educaționale și să le adapteze la nevoile lor și la cele ale elevilor.

Competențele pentru cultură democratică pot fi dezvoltate ca parte din activitățile școlare principale și în cadrul tuturor disciplinelor. Profesorii nu trebuie să renunțe la ceea ce fac, ci sunt invitați să își îmbogățească practica uzuală incluzând CCD în procesul de educație. Astfel, acest capitol:

- ▶ explică diferite principii și alegeri pedagogice specifice pentru dezvoltarea competențelor, precum și motivele care stau la baza acestor alegeri;
- ▶ prezintă metode și abordări pedagogice recomandate pentru dezvoltarea competențelor;
- ▶ oferă profesorilor resurse și activități de predare/învățare sugestive pentru o varietate de stiluri de predare.

Conținut și concepte cheie

Termenul „pedagogie” este folosit aici în sensul său larg, referindu-se la organizarea unui proces de învățare. Astfel, pedagogia are în centru felul în care procesul de predare, învățare și evaluare este organizat în raport cu un curriculum. Acest capitol nu acoperă evaluarea sau abordările la nivelul întregii școli, deoarece acestea se regăsesc în alte capitole. Acest capitol se referă la felul în care profesorul și elevul interacționează și se raportează la curriculum.

Dezvoltarea CCD poate fi înțeleasă atât în mod explicit, ca subiect, cât și implicit, ca o preocupare transversală integrată în procesele globale de predare și învățare care se desfășoară în școli într-un cadru de coresponsabilitate. Această coresponsabilitate pentru educație determină ce e important să învețe copiii și poate implica mai mulți actori care urmăresc scopuri comune: părinți, instituții educaționale, societatea civilă și tinerii înșiși cooperează și participă pentru a decide ce valori, atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică sunt relevante și importante pentru a fi dezvoltate la copii și tineri într-o anumită societate și într-un anumit moment.

Abordările pedagogice prezentate mai jos nu numai că pot duce la dezvoltarea de CCD, ci contribuie și la crearea unor medii de învățare mai plăcute și sigure și la dezvoltarea unor metode pentru a gestiona structuri violente, discriminatorii și antidemocratice în diferite situații. Profesorii se pot raporta cu ușurință la CCD și astfel își pot asocia mai bine practicile și valorile și evita perpetuarea unor posibile practici discriminatorii. De asemenea, pot deveni mai conștienți de eventuale prejudecăți și înclinații pe care le-ar putea avea și își pot dezvolta o perspectivă diferită, mai nuanțată, asupra elevilor. Profesorii și alți actori implicați pot folosi aceste abordări pedagogice pentru a verifica ceea ce fac în practica lor zilnică:

- ▶ pot evalua la ce nivel fac lucrurile;
- ▶ pot identifica ceea ce credeau că fac, dar de fapt nu fac;
- ▶ pot reflecta asupra a ceea ce ar putea face în schimb;
- ▶ se pot concentra asupra a ceea ce ar putea face mai bine.

Următoarele întrebări pot ghida reflecția asupra modului de organizare a proceselor de învățare.

- ▶ În ce măsură credeți că modul dv. de predare îi face pe elevi să devină cetățeni activi și să respecte drepturile omului?
- ▶ Cât de des au elevii dv. șansa de a-și exprima propriile păreri, de a asculta diferite păreri, de a discuta despre diferențele dintre ei în clasă?
- ▶ Cât de des sunt abordate la orele dv. chestiuni relevante pentru drepturile omului, cetățenie democratică, justiție, egalitate sau statul de drept?
- ▶ În ce mod practica dv. curentă facilitează dezvoltarea resurselor intelectuale, personale și sociale care îi vor ajuta pe elevi să participe ca cetățeni activi?
- ▶ Cum organizați timpul pentru ca elevii să poată lucra unii cu alții pentru a-și îmbunătăți înțelegerea și a-și practica abilitățile sociale, stimulând astfel procesele și rezultatele individuale și sociale?
- ▶ Cât de des includeți activități practice și abordări experiențiale?
- ▶ Includeți în procesul de predare experiența anterioară a elevilor în mod eficace?

Abordările și metodele pedagogice pentru dezvoltarea CCD încurajează elevii să se implice activ în experiență, descoperire, provocare, analiză, comparație, reflecție și cooperare. Acestea au în centru elevii ca persoane globale și îi stimulează cognitiv, emoțional și experiențial (participând cu mintea, inima și mâinile). Metodele, stilul de comunicare și strategiile folosite au un potențial enorm de dezvoltare a competențelor democratice. Totuși, profesorii pot participa la dezvoltarea CCD în multe feluri. Profesorii și formatorii de profesori pot folosi CCD în mod activ în

planificarea și evaluarea procesului de predare; pot să se concentreze asupra conținutului procesului de predare folosind abordări curriculare prin care ar putea aduce în discuție elemente legate de înțelegerea interculturală, drepturile omului, justiție etc. în cadrul conținuturilor din curriculumul existent modificându-l la clasă sau în colaborare, printr-o combinație de materii. CCD pot fi incluse în toate disciplinele școlare.

Competențele pentru cetățenie democratică pot fi dezvoltate prin abordări centrate pe procesul de învățare, precum și prin abordări centrate pe conținutul predării. De multe ori, o activitate educațională dezvoltă CCD printr-o combinație de elemente de conținut și de proces. De aceea, este important ca toți facilitatorii învățării să planifice și să urmărească dezvoltarea CCD în rândul elevilor. În majoritatea cazurilor există câteva principii ale planificării. Profesorii și facilitatorii învățării își vor planifica activitățile educaționale astfel încât să includă oportunități pentru:

- ▶ **Experiență.** O modalitate potrivită pentru dezvoltarea atitudinilor de respect și deschidere, precum și a empatiei, este prin crearea de oportunități de învățare prin experiență, care poate fi reală sau imaginară; de exemplu, elevii pot experimenta aceste atitudini prin jocuri, activități, medii tradiționale și medii sociale, interacțiuni față în față sau prin corespondență cu alte persoane. Profesorii pot alege cărți pentru elevii lor sau pot face în așa fel încât elevii să aibă contact cu comunitatea mai largă, alte cartiere, regiuni și țări, fizic sau în contexte online; pot organiza evenimente și întâlniri internaționale pentru tineri; de exemplu, profesorii de istorie pot planifica reconstituiri teatrale sau activități prin care se poate dezvolta multiperspectivismul. Toate aceste exemple pot furniza oportunități de învățare prin comparație și analiză.
- ▶ **Comparație.** Elevii pot beneficia de expunerea la „diferențe”. Deseori, elevii compară ceea ce este nefamiliar cu ceea ce este familiar și evaluează ceea ce este nefamiliar ca „ciudat”, „mai rău”, sau chiar ca „necivilizat”. Profesorii trebuie să fie conștienți de acest fel de comparație de valoare și să o înlocuiască cu o comparație în scopul înțelegerii, care presupune identificarea de asemănări și deosebiri într-o manieră lipsită de judecăți și asumarea perspectivei celuilalt. Cu alte cuvinte, elevii pot fi încurajați să înțeleagă faptul că ceea ce este normal pentru ei poate fi considerat ciudat din perspectiva altei persoane și vice-versa și că ambele variante sunt pur și simplu diferite în ceea ce privește unele aspecte și asemănătoare în ceea ce privește alte aspecte. Astfel, elevii reflectă asupra și sunt implicați într-o comparație conștientă a propriilor valori și atitudini cu altele diferite pentru a deveni și mai conștienți de felul în care construiesc realitatea.
- ▶ **Analiză.** Dincolo de asemănări și deosebiri există explicații pentru practici, gânduri, valori și credințe. Facilitatorii îi pot sprijini pe copii și tineri să analizeze ce ar putea sta la baza a ceea ce fac sau spun alte persoane. Acest lucru ar putea fi realizat, de exemplu, printr-o discuție și analiză atentă, cu ajutorul unor metode bazate pe investigație, a surselor scrise sau audio/video. Apoi, analiza poate fi îndreptată asupra elevilor, pentru a-și putea pune sub semnul întrebării propriile practici, valori și credințe.
- ▶ **Reflecție.** Comparația, analiza și experiența trebuie însoțite de timp și spațiu pentru reflecție și dezvoltarea unei conștiințe și înțelegeri critice. Facilitatorii,

mai ales în educația formală și non-formală, trebuie să asigure acest timp și spațiu într-o manieră deliberată și planificată. De exemplu, profesorii le pot cere elevilor să discute despre experiențele lor, îi pot încuraja să păstreze un jurnal pentru a ține evidența a ceea ce învață, să scrie, să deseneze, să împărtășească sau să răspundă la ceea ce au învățat. Și părinții ar putea avea discuții cu copiii lor despre o anumită experiență.

- **Acțiune.** Reflecția poate și trebuie să stea la baza acțiunii, a interacțiunilor cu ceilalți prin dialog și a implicării în activități de cooperare cu alte persoane. Facilitatorii își pot asuma responsabilitatea de a încuraja și chiar gestiona acțiunea de cooperare, de exemplu, pentru îmbunătățirea mediului fizic și social prin abordări "la nivelul întregii școli" sau parteneriate între școli (vezi Capitolul 5 cu privire la abordarea la nivelul întregii școli).

Metode și abordări

Acest capitol prezintă în detaliu opt exemple de arii în care profesorii și formatorii de profesorii pot acționa dacă doresc să aplice CCD în procesul de predare.

Metode și abordări centrate pe proces

- Modelarea atitudinilor și comportamentelor democratice
- Procese democratice în clasă
- Învățarea prin cooperare
- Învățarea pe bază de proiecte
- Învățarea prin activități în beneficiul comunității.

Metode și abordări bazate pe conținut

- Folosirea curriculumului existent – în cadrul disciplinelor școlare
- Predarea în echipă și abordări curriculare integrate
- Abordarea „curriculumului ascuns”.

Orice profesor poate folosi aceste opt metode și abordări pentru a dezvolta competențele pentru cultură democratică ale elevilor, fără a fi nevoie de intervenție sau sprijin instituțional extern. Primele cinci dezvoltă CCD în primul rând prin felul în care este organizat procesul de învățare, iar celelalte trei sunt relaționate cu anumite conținuturi specifice.

Metode și abordări centrate pe proces

În timpul implementării Cadrului de CCD, profesorii se pot concentra asupra structurilor procesului de învățare pe care îl coordonează sau pe care îl propun elevilor. Pentru a contribui la dezvoltarea CCD, trebuie acordată o atenție deosebită eficacității, eficienței și imparțialității proceselor de învățare.

Reflectarea atitudinilor și comportamentelor democratice

Felul în care profesorii comunică și interacționează cu elevii are o influență majoră asupra valorilor, atitudinilor și abilităților dobândite de elevi. Valorile, atitudinile și abilitățile democratice nu pot fi dezvoltate doar printr-un proces formal de predare a democrației, ci ele trebuie și practicate.

Valorile sunt transmise implicit prin felul în care se poartă și comunică profesorii. Profesioniștii din domeniul educației pot deveni mai conștienți de valorile pe care le transmit și pot reflecta în practica lor cotidiană valorile, atitudinile, abilitățile, cunoștințele și înțelegerea critică pe care trebuie să le dezvolte. Alegerile profesioniștilor din domeniul educației pot sprijini – sau împiedica – dezvoltarea unui etos democratic în rândul elevilor. La nivelul clasei, valorile și principiile Consiliului Europei care stau la baza societăților democratice durabile sunt transmise mai mult prin relațiile cu profesorii decât prin puterea curriculumului. Abordarea învățării prin „a face” și învățarea experiențială implică elevii într-un proces care include experiențe, provocări și reflecție, cu un potențial important pentru dezvoltarea CCD. Prin atitudinile, comportamentele și practicile lor, profesorii pot crea medii de învățare sigure, pot aduce în discuție teme precum discriminarea și pot sprijini învățarea individualizată a unor componente umanistice de bază sau esențiale.

Planificarea și negocierea scopurilor, conținuturilor, materialelor de învățare, evaluării rezultatelor și a procesului de învățare de către toți participanții implicați în procesul de învățare creează condițiile pentru transformarea rolurilor profesorilor și elevilor și depășirea acestor roluri din clasele tradiționale. Astfel apare învățarea pentru și prin democrație, în cadrul căreia profesorii manifestă comportamente democratice, contribuind la dezvoltarea CCD ale elevilor.

Profesorii ar putea reflecta asupra felului în care valorile din modelul de CCD se regăsesc în practicile lor. De exemplu, profesorii care aleg să analizeze cum se manifestă „corectitudinea” în activitățile lor zilnice cu elevii pot încerca o nouă practică bazată pe această valoare, o pot pilota și reflecta asupra sa. Profesorii care doresc să meargă mai departe pot colecta date cu ajutorul interviurilor sau chestionarelor distribuite elevilor cu privire la felul în care o nouă practică a schimbat dinamica clasei și analiza aceste date pentru a continua să-și examineze practica. Acest ciclu de cercetare-acțiune creează spațiu pentru ca profesorii să reflecte asupra practicilor lor și să acționeze pentru a le îmbunătăți, devenind astfel agenți ai schimbării către o cultură școlară democratică care îi capacitează pe elevi să devină cetățeni democrați autonomi.

Mediul de învățare influențează implicarea și învățarea elevilor. Este important să existe spații deschise și sigure pentru a promova o învățare incluzivă și eficace și pentru a gestiona dialogurile dificile și manifestările emoționale, unde copiii să aibă încredere să-și exprime gândurile și neînțelegerile. În abordarea la nivelul întregii școli, siguranța și bunăstarea elevilor sunt esențiale (a se vedea Capitolul 5 cu privire la abordarea la nivelul întregii școli). Profesorii vor beneficia de munca împreună și treptat vor avea suficientă încredere să aducă în discuție teme controversate și să își asume riscuri în scopul dezvoltării CCD proprii și ale elevilor (a se vedea Capitolul 4 cu privire la formarea profesorilor). Gestionarea clasei, prevenirea conflictelor, luarea deciziilor împreună, responsabilitatea comună pentru învățare, respectul în

comunicarea în clasă etc. sunt exploatate pentru a dezvolta valori, atitudini și abilități incluse în modelul de CCD, printr-o abordare holistică, care merge dincolo de funcția de organizare a secvenței de învățare. Perspectiva holistică se manifestă prin coerența dintre procedurile de predare și evaluare.

Astfel, „mijloacele folosite devin mesajele însele”. Mediul ales pentru comunicare influențează felul în care destinatarul percepe mesajul. Pe lângă conținut și scop, metodele folosite transmit anumite valori și atitudini. De exemplu, atunci când profesorii adoptă metode incluzive transmit un mesaj plin de semnificații elevilor: spun „cu toții sunteți importanți și valoroși”, „cu toții putem învăța unii de la alții”. Acest lucru este în mod special critic în clase diverse din punct de vedere cultural și lingvistic, unde abordările pedagogice care apreciază mediile culturale specifice din care provin elevii sunt necesare. Pe de altă parte, și atunci când profesorii își petrec majoritatea timpului în fața clasei ținând prelegeri și scriind pe tablă în timp ce elevii ascultă și copiază, se predă o lecție cu un impact la fel de puternic: „eu am cunoștințele”, „voi mă veți urmări și veți învăța în mod pasiv” – un mesaj ineficace în ceea ce privește dezvoltarea valorilor, atitudinilor, abilităților, cunoștințelor și înțelegerii interculturale și democratice.

Pentru aceasta este nevoie de curiozitate, motivație și abilitatea de a deveni pe deplin conștienți de propriile practici. Majoritatea profesorilor își doresc cu adevărat să fie incluzivi și să facă tot ce e mai bine pentru elevii lor. Ei înțeleg că orice fel de învățare se realizează în cadrul unei relații, iar o învățare cu sens se realizează în cadrul unor relații adecvate. Prin dezvoltarea CCD, profesioniștii din domeniul educației pot deveni mai pregătiți să negocieze modalități de interacționare cu elevii și să își realinieze valorile cu practicile lor, cunoscându-se pe sine ca indivizi și profesori, devenind mai conștienți de identitățile și scopurile lor personale și profesionale ca profesori și ființe umane.

Atunci când includ în practica lor cotidiană reflectarea atitudinilor și comportamentelor democratice, profesorii vor manifesta valorile CCD. Vor deveni mai conștienți de propriile valori, aliniind practicile și valorile, și vor sprijini dezvoltarea următoarelor grupuri de competențe:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului;
- Valorizarea diversității culturale;
- Valorizarea democrației, dreptății, echității, egalității și a statului de drept;
- Empatie, respect și apreciere față alte persoane;
- Ascultare și observare într-un mod lipsit de judecăți;
- Deschidere spre ceilalți;
- Toleranța la ambiguitate.

Procese democratice în clasă

O modalitate foarte eficace de dezvoltare a unei game largi de CCD este prin experimentarea directă a proceselor democratice. Experiența directă a proceselor democratice îi motivează și le dă încredere să folosească aceste competențe în clasă, în școală și în societate. Astfel de experiențe legate de procesele democratice, care ar

trebui incluse în viața școlară în ansamblul său (cum a fost sugerat în Capitolul 5 cu privire la abordarea la nivelul întregii școli), se pot organiza în clasă și în cadrul procesului de gestionare a clasei sau al procesului de predare.

Zilnic există multe situații în care trebuie făcute alegeri și luate decizii în clasă. Deciziile pot fi luate în mod autoritar, de către profesori sau de elevii „cei mai puternici” sau „cei mai buni”, sau pot fi luate urmând proceduri democratice. Un conflict sau o neînțelegere poate fi soluționată de cei mai puternici, sau se poate căuta și ajunge la o soluție benefică pentru toată lumea, prin negociere sau mediere. Regulile clasei pot fi impuse de profesori sau pot fi adoptate în mod democratic prin reflecție și discuție cu elevii. Elevii care au anumite responsabilități în clasă pot fi numiți de profesori sau pot fi aleși în mod democratic de colegii lor. Vocea elevilor poate deveni mai puternică prin metode simple cum ar fi o „cutie de sugestii” (care poate fi și un instrument online) creată pentru ca fiecare elev să împărtășească idei, chiar și în mod anonim. Astfel, profesorii contribuie în mod eficace la dezvoltarea CCD ale elevilor prin stabilirea și folosirea – la nivelul clasei – a unor proceduri prin care se asigură corectitudine, egalitate, non-discriminare și incluziune, creând oportunități pentru toți tinerii.

Procesele democratice pot fi aplicate și ca parte din metodele de predare și învățare folosite la o varietate de discipline. Activitățile educaționale pot include simulări ale unor alegeri, care pot fi însoțite de simularea unei campanii electorale, simularea unui parlament, a unor procese în instanță, definirea și folosirea unor proceduri corecte pentru a decide între diferite opțiuni, jocuri de rol și simulări care presupun testarea unor poziții de autoritate (o zi în rol de primar), libertatea de exprimare (simularea activității de jurnalist) etc. Toate aceste metode pot răspunde unor scopuri de învățare specifice din curriculum și în același timp pot dezvolta CCD.

Prin experiența proceselor democratice elevii își vor dezvolta următorul grup de competențe:

- Valorizarea democrației, dreptății, egalității și statului de drept;
- Responsabilitate și spirit civic;
- Abilități de comunicare, cooperare și gestionare a conflictelor;
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la democrație și politică.

Învățarea prin cooperare

Profesorii dezvoltă abilitățile de cooperare ale elevilor, precum și deschiderea spre alteritate culturală, respectul, responsabilitatea, toleranța la ambiguitate, abilitățile de ascultare și observare, abilitățile de comunicare și abilitățile de gestionare a conflictelor prin procese și activități de învățare realizate la clasă pe baza principiilor învățării prin cooperare. Un profesor/o profesoară sau echipe de profesori pot începe să-și schimbe practica uzuală învățând și experimentând în cadrul unui proces de colaborare și împărtășire de experiențe într-un mediu în care experimentarea este încurajată. Procesul de colaborare facilitează dezvoltarea deschiderii și a motivației pentru a accepta schimbarea, contribuind la dezvoltarea profesională a profesorilor.

Aplicând principiile învățării prin cooperare în munca lor, profesorii deconstruiesc practicile tradiționale de la clasă și pun în discuție idei și convingeri adânc înrădăcinate despre învățare și elevi, renunțând la sistemele ierarhice, antidemocratice și pline de judecăți și transformând lucrul la clasă. Astfel de schimbări structurale nu numai că vor duce la schimbări în atitudinile, abilitățile, cunoștințele și înțelegerea critică ale profesorilor, ci vor transforma și realizările și relațiile elevilor, care, la rândul lor vor produce rezultate pro-sociale. Cooperarea este o componentă importantă a coeziunii sociale: ea dezvoltă relații între oameni. Creșterea cooperării va duce la dezvoltare și transformare personală și va promova toleranța și respectul pentru ceilalți.

Pentru ca acest lucru să se întâmple, trebuie implementate anumite structuri. Lucrul în grupuri sau perechi în clasă va funcționa mai bine dacă se acordă atenție interacțiunilor reale care au loc în cadrul acestor grupuri pentru a asigura dezvoltarea abilităților de cooperare ale elevilor. Pentru o învățare prin cooperare eficace, procesul de învățare este structurat și organizat conform unor principii de cooperare specifice care ar putea contribui la analizarea, evaluarea și îmbunătățirea activităților de învățare oferite.

Interdependență pozitivă: toată lumea trebuie să contribuie

Într-o clasă în care nu se aplică principiile cooperării, profesorul/profesoara le poate cere elevilor să lucreze singuri, folosind fișe individuale de lucru. Atunci când lucrează singuri, într-un cadru competitiv, elevii nu își ajută colegii în realizarea sarcinilor. De fapt, poate în secret speră ca ceilalți să se descurce mai puțin bine pentru ca astfel ei să fie percepuți ca „cei buni”. În această situație, elevii se chinuie singuri să învețe ceva sau să stăpânească o abilitate. Lucrând în izolare, elevii se pot simți frustrați și lipsiți de sprijin din partea colegilor. Elevii care lucrează într-o clasă în care se folosesc structuri de cooperare realizează sarcini împreună, fiecare rezolvând câte o problemă pe rând în timp ce colega/colegul lor are rol de îndrumător; au un scop comun de a găsi soluții, răspunsuri și explicații; știu că ceea ce dobândește unul dobândește și ceilalți. În această situație, este mai probabil ca un elev/o elevă care are dificultăți de învățare să depună un efort suplimentar și să fie atras(ă) în vârtejul realizărilor.

Responsabilizare individuală: fără ascunzișuri!

În abordările bazate pe întrebări și răspunsuri direcționate de profesor, acesta pune o întrebare adresându-se întregii clase ca tot unitar. Apoi, unii dintre elevi reacționează și își manifestă speranța de a fi numiți să răspundă. Profesorul/profesoara numește doar câțiva elevi să răspundă. Deși aceștia sunt invitați individual să răspundă în fața clasei, nu fiecare elev trebuie să dea un răspuns, iar unii dintre ei chiar se simt ușurați când răspunde altcineva. Într-o structură de cooperare, atunci când profesorul/profesoara pune o întrebare sau dă o sarcină, fiecare elev are șansa de a participa la realizarea sarcinii, astfel efortul și contribuția fiecărui elev sunt valoroase. În cadrul acestui proces, fiecare elev trebuie să pregătească o prezentare individuală publică de fiecare dată. Elevii care sunt reticenți sunt sprijiniți și au șansa de a lucra împreună cu alți membrii

din grupul lor pentru a-și îmbunătăți răspunsurile înainte de a le prezenta. Elevii care în alte contexte nu ar participa devin activi.

Acces egal: participare fără discriminare

Profesorul/profesoara prezintă un subiect și îi invită pe elevi să discute tema respectivă în grupuri. Rezultatul este previzibil: elevii care sunt mai extrovertiți și care se exprimă cu mai mare ușurință sau elevii care au convingeri foarte puternice legate de subiect vor acapara discuția. Elevii mai introvertiți sau care se exprimă mai greu, sau elevii pentru care subiectul nu este important vor contribui foarte puțin sau deloc la discuții. Pe de altă parte, profesorii care implementează activități de cooperare oferă elevilor șansa de a contribui în mod egal, invitându-i, de exemplu, pe rând să fie intervievați de colegii lor de echipă. În acest fel, elevii care altfel nu ar participa sunt implicați activ.

Interacțiune simultană: o participare crescută a fiecărui elev

Atunci când un profesor/o profesoară solicită implicarea elevilor pe rând într-o clasă de 30 de elevi, rezultatul este că unul, și doar unul, dintre cei 30 de elevi din clasă va răspunde și va participa activ, în timp ce ceilalți 29 de elevi vor sta deoparte. De exemplu: profesorul/profesoara dorește ca elevii să practice cititul, așa că fiecare, pe rând, citește cu voce tare pentru ca profesorul/profesoara să îl/o poată evalua și ghida. Într-o clasă de 30 de elevi în timpul unei ore de 50 de minute, fiecare elev va putea citi cu voce tare mai puțin de două minute! Într-un mediu bazat pe cooperare, profesorul/profesoara împarte elevii în perechi, care își citesc unul altuia pe rând. Profesorul/profesoara se plimbă printre grupuri, evaluând și ghidând. În acest caz, fiecare elev va putea citi cu voce tare pentru mai mult timp, iar profesorul/profesoara a mărit numărul de oportunități de evaluare și ghidare.

Profesorii nu vor reuși să îi facă pe elevi să se înțeleagă unii cu alții doar spunându-le că „prejudecățile și discriminarea sunt lucruri rele”. Studiile au demonstrat că aplicarea principiilor cooperării în activitățile educaționale, de exemplu activitatea „Clasa ca un puzzle” descrisă în anexele la acest capitol, timp de cel puțin două ore pe zi la școală diminuează tensiunile și agresiunea dintre elevi și previne violența, reducând conflictele și crescând rezultatele pozitive. Profesioniștii din domeniul educației care adoptă această abordare afirmă că aceasta nu doar îi ajută pe elevi să stăpânească mai bine conținutul academic, ci au observat că prin această metodă se atenuează foarte mult atitudinile ostile și intolerante din clasă.

Principiile cooperării contribuie, de asemenea, la îmbunătățirea învățării în clase eterogene. Atunci când elevii lucrează în grupuri mici, interacționează unii cu alții și își asumă rolul de resursă unii pentru alții. În acest fel, elevii care poate nu citesc la nivelul așteptărilor și/sau care nu înțeleg foarte bine limbajul folosit la predare pot înțelege și realiza sarcini mai bine și astfel pot avea mai multe șanse de a participa la activitățile de grup. Totuși, învățarea prin cooperare poate produce situații în care elevii cu realizări școlare mai slabe și/sau care sunt izolați social să fie excluși din interacțiunile grupului. Așadar, în asemenea cazuri, învățarea prin cooperare trebuie

să fie sprijinită în mod conștient de profesor/profesoară pentru a se desfășura corect și a evita capcana consolidării inegalităților educaționale și sociale care există deja.

Cum poate un profesor/o profesoară să știe dacă o activitate de învățare urmează aceste principii de implicare a elevilor? Câteva dintre întrebările de mai jos corespund unui set de criterii care pot fi folosite pentru evaluarea activităților de predare și învățare și care pot ajuta profesorii în planificarea acestora:

- ▶ Este imposibil ca elevii să-și realizeze sarcinile și să-și atingă scopurile fără a coopera unii cu alții?
 - Pot participanții și diferitele micro-grupuri construi pornind de la munca și ideile fiecăruia?
 - Această interdependență este creată prin stabilirea scopurilor, sarcini, roluri, resurse sau alte mijloace?
- ▶ Activitățile de învățare răspund nevoilor și dorințelor elevilor?
 - Sarcina individuală a fiecărui elev este clară pentru toată lumea, iar profesorul/profesoara poate să urmărească în mod clar ce a făcut/face fiecare elev în procesul de învățare
 - Sunt planificate roluri complementare și bazate pe munca în echipă în procesul de învățare?
- ▶ Procesul de învățare este structurat astfel încât fiecare elev/elevă să poată participa în mod egal?
 - Fiecare elev poate să intervină fără probleme și să participe activ la activități?
 - Activitățile și resursele sunt suficient de diverse pentru a facilita accesul egal?
- ▶ Poate fiecare elev să participe/să-și atingă scopurile individuale de învățare?
 - În timpul activităților de învățare planificate au loc mai multe interacțiuni în paralel?
 - Numărul de interacțiuni poate fi crescut?
 - Toți elevii se implică personal în toate etapele procesului de învățare?

Prin implicarea în aceste procese, elevii își vor dezvolta grupuri de competențe:

- Deschidere spre credințele și părerile celorlalți;
- Responsabilitate pentru propriile acțiuni;
- Abilități de învățare autonomă;
- Empatie și relaționare cu părerile, credințele și sentimentele celorlalți;
- Flexibilitate și adaptabilitate;
- Abilități de cooperare;
- Abilități de gestionare a conflictelor;
- Înțelegere critică referitoare la sine.

Învățarea pe bază de proiecte

Elaborarea de proiecte, sau învățarea prin proiecte, este o abordare pedagogică potrivită în mod deosebit pentru dezvoltarea CCD deoarece contribuie la dezvoltarea unei combinații de valori, atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică. Poate fi folosită în cadrul unei discipline anume, dar este potrivită și în activitățile interdisciplinare și pentru abordarea aspectelor transversale.

Învățarea pe bază de proiecte are cel mai bun potențial atunci când se realizează în grupuri mici și/sau de întreaga clasă. De obicei este structurată în mai multe etape succesive care se desfășoară pe parcursul mai multor săptămâni:

- ▶ alegerea unui subiect de studiu sau a unei întrebări deschise și planul de lucru;
- ▶ colectarea informațiilor, organizarea informațiilor colectate și luarea de decizii (ceea ce presupune responsabilitate individuală, cooperare în cadrul grupului și gestionarea posibilelor diferențe de opinie sau neînțelegeri);
- ▶ realizarea unui produs (care poate avea diferite forme, cum ar fi un afiș, material video, podcast, publicație, site web, portofoliu, text, spectacol sau eveniment);
- ▶ prezentarea produsului;
- ▶ reflectarea asupra experienței de învățare.

În funcție de tema aleasă, pot fi dezvoltate și elemente de cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume din modelul de CCD. Atunci când tema include diversitate culturală și lingvistică, procesul poate stimula și valorizarea diversității și deschiderea spre diferențe și alteritate.

Rolul profesorului/profesoarei în procesul de învățare pe bază de proiecte este cel de facilitator al învățării. Elevii urmează instrucțiunile date de profesor/profesoară în ceea ce privește etapele prin care trebuie să treacă, dar, în ceea ce privește conținutul, decizia aparține în mare parte elevilor. Instrumentul principal al profesorilor este întrebarea, nu răspunsul. Principiile descrise mai sus continuă să se aplice, iar profesorul/profesoara monitorizează felul în care se desfășoară colaborarea în cadrul grupului. Profesorii trebuie să îi încurajeze pe elevi să coopereze, să se sprijine, să-și ofere feedback și să reflecte asupra ceea ce descoperă, precum și asupra interacțiunilor dintre ei.

Prin implicarea în acest proces, indiferent care ar fi tema aleasă și pe lângă dobândirea de cunoștințe și abilități cu privire la tema respectivă, elevii își dezvoltă grupuri de competențe:

- abilități de învățare autonomă și auto-eficacitate: elevii vor identifica surse de informații, vor verifica veridicitatea acestora și vor organiza procesul de colectare a datelor și elaborarea produsului pe cont propriu;
- abilități de gândire critică și analitică: în ceea ce privește înțelegerea, procesarea și organizarea informațiilor, dar și reflecția asupra experienței de învățare;
- abilități de ascultare și observare, mai ales în etapa de colectare a informațiilor;

- empatie, flexibilitate și adaptabilitate, abilități de cooperare și abilități de gestionare a conflictelor, precum și atitudini ca respect, responsabilitate și toleranță la ambiguitate;
- abilități de comunicare: orală, în scris, discurs public, multilingvism;
- cunoștințe și înțelegere critică referitoare la sine, limbă și comunicare, mai ales în etapa de reflecție asupra experienței de învățare.

Învățarea prin activități în beneficiul comunității

Învățarea prin activități în beneficiul comunității este o metodă eficace de a dezvolta întreaga gamă de CCD, deoarece oferă elevilor șansa de a relaționa cunoștințele și înțelegerea critică și abilitățile dobândite în clasă cu acțiuni semnificative care vizează aspecte din lumea reală. Prin această legătură nu numai că se consolidează și se aprofundează cunoștințele, înțelegerea critică și abilități, ci se demarează și procese care stimulează dezvoltarea și conștientizarea critică a atitudinilor și valorilor.

Învățarea prin activități în beneficiul comunității este mai mult decât furnizarea de servicii în beneficiul comunității. Aceasta implică realizarea unui serviciu în beneficiul comunității în contextul unui proces structurat în mai multe etape, în care profesorul/profesoara are un rol important ca organizator și facilitator, păstrând în același timp o abordare centrată pe elev și oferindu-le elevilor instrumentele și cadrul necesare pentru ca aceștia să ia decizii și să acționeze pe cont propriu, în cooperare cu colegii lor.

Deoarece învățarea prin activități în beneficiul comunității este o formă a învățării pe bază de proiecte, acest proces este structurat într-o secvență similară de etape:

- ▶ Evaluarea nevoilor comunității și identificarea îmbunătățirilor sau schimbărilor avute în vedere;
- ▶ Pregătirea sarcinilor care vor fi realizate prin colectarea de informații, identificarea și contactarea reprezentanților cheie ai comunității, analizarea opțiunilor de abordare a problemei și planificarea intervenției;
- ▶ Realizarea de acțiuni prin implicarea într-o activitate în beneficiul comunității care are sens pentru elevi și care contribuie la procesul de învățare și dezvoltare a valorilor, atitudinilor, abilităților, cunoștințelor și înțelegerii critice. Acțiunile pot fi de mai multe tipuri, incluzând:
 - sprijin direct oferit unui grup de beneficiari care are nevoie de acesta (de exemplu, vizitarea unui centru de bătrâni, organizarea unor activități educaționale pentru copiii mai mici dintr-o zonă defavorizată, oferirea de cadouri unor voluntari);
 - sprijin sau schimbări realizate în mod indirect în comunitate (de exemplu, colectarea de jucării pentru un ONG care sprijină copiii dezavantajați, zugrăvirea unui zid din apropierea unui loc de joacă pentru a-l face mai atractiv pentru copii, crearea unei platforme sau aplicații online prin care bătrânii din comunitate să poată cere ajutor din partea voluntarilor, strângere de fonduri pentru a sprijini o inițiativă locală);
 - promovarea schimbării (de exemplu, promovarea unor politici publice care să fie adoptate de autoritățile locale, atenționarea cetățenilor din zonă cu

privire la anumite riscuri sau promovarea unor schimbări de comportamente);

- ▶ Prezentarea acțiunilor realizate și a rezultatelor obținute în comunitate și celebrarea realizărilor;
- ▶ Reflectarea asupra experienței de învățare, de preferat de-a lungul întregului proces, și evaluarea acțiunilor desfășurate, trăgând concluzii și formulând recomandări pentru a îmbunătăți eficacitatea unor activități similare viitoare.

O învățare eficace prin activități în beneficiul comunității are câteva caracteristici care contribuie la dezvoltarea întregii game de valori, atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică incluse în modelul de CCD:

- dezvoltarea spiritului civic, dar și a responsabilității, deschiderii, empatiei, abilităților de observare, precum și a cunoștințelor și înțelegerii critice referitoare la lume: prin abordarea unor aspecte semnificative, răspunzând la nevoi reale ale comunității;
- dezvoltarea auto-eficacității, a abilităților de gândire critică și analitică: prin acțiuni și decizii care să îi capaciteze pe elevi să planifice și organizeze diferitele elemente ale procesului;
- dezvoltarea toleranței la ambiguitate, a abilităților de învățare autonomă și de gândire critică: prin faptul că permite elevilor să exploreze și să experimenteze diferite opțiuni, să învețe din greșelile lor și să găsească singuri cele mai bune soluții;
- dezvoltarea abilităților de cooperare și gestionare a conflictelor, împreună cu flexibilitatea și adaptabilitatea și abilitățile de comunicare: elevii trebuie să lucreze împreună, să se sprijine unii pe alții și să-și depășească neînțelegerile;
- dezvoltarea cunoștințelor și a înțelegerii critice referitoare la lume: prin legătura explicită dintre conceptele, cunoștințele și abilitățile dezvoltate în clasă și nevoile legate de intervenția în comunitate;
- dezvoltarea deschiderii spre alteritatea culturală, a abilităților de ascultare și a abilităților lingvistice și de comunicare: prin crearea de oportunități de comunicare cu diferiți reprezentanți locali și prezentarea publică a realizărilor;
- reflectarea asupra valorilor și dezvoltarea cunoștințelor și înțelegerii critice referitoare la sine: profesorii trebuie să se asigure că toți elevii sunt sprijiniți în reflectarea asupra a ceea ce le-a adus acest proces, asupra propriilor motivații și a felului în care pot transfera ceea ce au învățat în experiențele viitoare.

Metode și abordări bazate pe conținut

Dezvoltarea CCD nu trebuie percepută ca fiind în competiție cu dezvoltarea competențelor de bază în domenii școlare precum limba maternă, matematică, științe, istorie, geografie, educație fizică, limbi moderne sau altele. Este vital să creăm contexte în care copiii și tinerii din Europa să-și dezvolte valorile, atitudinile, abilitățile, cunoștințele și înțelegerea critică esențiale pentru a-și putea direcționa viața atât la nivel individual cât și la nivel colectiv în generațiile viitoare și a evita repetarea greșelilor și dezastrelor din istorie. Profesorii pot folosi o gamă largă de oportunități

pentru a include subiecte importante pentru dezvoltarea CCD. Felul în care exemplele de mai jos vor fi implementate poate varia în funcție de vârstă, nivelul clasei și preferințele elevilor, precum și de contextul clasei.

Folosirea curriculumului existent – în cadrul disciplinelor școlare

Predat în mod conștient și urmărind un scop, toate disciplinele pot include, în cadrul curriculumului existent, activități prin care se dezvoltă valori, atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică de care elevii au nevoie pentru a putea contribui la o cultură democratică. Tentația de a „presăra” dezvoltarea CCD ici și acolo, timp de câteva ore pe an dedicate unor subiecte precum competența interculturală sau cetățenia democratică, poate avea ca și consecință negativă o inevitabilă superficialitate care estompează și disipează mesajele fundamentale importante. Predarea în echipe și dezvoltarea de procese care să acopere modelul de CCD în cadrul curriculumului și la intersecția curriculumurilor specifice diferitelor discipline este o abordare foarte posibilă.

Pentru început, toate disciplinele școlare pot folosi activități scurte de spargere a gheții, tehnici de formare a grupurilor și alte activități de dezvoltare a echipei și evaluare pentru a transforma clasa într-o comunitate de sprijin între elevi, care devin tot mai motivați să învețe împreună și să contribuie și care au încredere unii în alții și doresc să coopereze.

Profesorii pot dezvolta metode prin care să creeze oportunități în cadrul curriculumului existent. Educația interculturală, educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului, de exemplu, pot fi abordate în cadrul anumitor discipline, cum ar fi istorie, educație socială și civică, dar toate materiile pot sprijini dezvoltarea CCD, inclusiv limba și literatura, matematica, științele, istoria, geografia, arta, teatrul, limbile moderne, educația fizică, muzica sau tehnologia informației și comunicării.

Mai jos sunt oferite exemple concrete din cadrul disciplinelor limbă și literatură, matematică, geografie și științe.

Limbă și literatură

Profesorii de limbă și literatură pot opta să selecționeze texte care abordează diferite aspecte sociale, cum ar fi discriminare, rasă, gen și violență, examinând modurile în care scriitorii și poeții tratează problemele sociale și politice, demarând astfel o analiză socială și morală. Exercițiile de citire și înțelegere pot avea la bază texte care sprijină analizarea ideilor din mai multe perspective. Alte texte îi pot ajuta pe elevi să devină conștienți de fenomenele psihologice pe care le trăiesc fără să știe, de exemplu, ajutându-i să reflecteze asupra relațiilor cu (și asupra respectului orbesc față de) autorități, asupra comportamentelor grupurilor și mulțimilor sau asupra presiunii colegilor. De asemenea, eseurile scrise și dezbaterile se pot concentra asupra aspectelor sociale.

Matematică

Profesorii de matematică pot explica semnificația istorică a contribuțiilor diferitelor civilizații sau pot face calcule matematice pornind de la exemple luate din datele demografice actuale. Ar putea, de asemenea, include exerciții în care clasificările contribuie la sensibilizarea elevilor cu privire la reflexele cognitive cum ar fi stereotipurile, și activități care sprijină înțelegerea elevilor cu privire la faptul că o persoană atât de complexă cum e ființa umană nu poate fi redusă la o singură dimensiune, cum ar fi genul, etnia, statutul financiar, orientarea sexuală, religia sau ocupația.

Le-am dat elevilor mei un tabel în care fiecare rând conținea o funcție diferită. Fiecare coloană conținea o trăsătură conform căreia funcția putea fi clasificată ca având (sau neavând) acea trăsătură, de exemplu dacă funcția era pară, impară, crescătoare, descrescătoare, continuă, 1-la-1, trecea prin origine sau satisfăcea $f(a+b)=f(a)+f(b)$.

După ce au completat tabelul cu „da” sau „nu”, elevii au remarcat ce greu este să găsească o singură proprietate simplă pe care să o aibă toate funcțiile, sau să găsească un singur rând care să fie definit în mod unic de oricare dintre caracteristicile sale. Cu toate acestea, oare majoritatea cazurilor de intoleranță nu izvorăsc din ipoteze care au forma „toți oamenii din grupul Y au caracteristica X”?

Ecuatiile matematice contribuie la dezvoltarea toleranței. Această activitate poate fi adaptată cu ușurință la alte lecții de matematică schimbând denumirile rândurilor și coloanelor din tabel. Elevii din clasele mai mici pot primi o versiune mai simplă cu numere întregi (de ex. de la 1 la 10) în loc de funcții. „Caracteristici” posibile ale numerelor pot fi: dacă numărul e par, prim, compus, pătrat, perfect, triangular, Fibonacci sau factorial.

Geografie

Profesorii de geografie pot aborda subiectul toleranței față de imigrație folosind metode inovatoare: de exemplu, reconstituind călătoria unei persoane care și-a părăsit țara pentru a avea o viață mai bună, elevii pot studia țara natală a acelei persoane (economie, topografie, demografie), pot urmări traseul urmat, studia hărțile și topografia țărilor prin care a trecut și așa mai departe. Acest fel de activități îi pot încuraja pe elevi să aprecieze felul în care s-a format țara lor prin truda multor oameni. Fără a avea cunoștințe de geografie, avem tendința, în mod natural, să ne percepem în centru, plasând astfel restul lumii la periferie. Studiarea hărților vechi, în care cartografii din Evul Mijlociu au înfrumusețat ținuturile vaste pe care nu le cunoșteau cu ceea ce și-au imaginat ei că ar putea fi acolo, poate contribui la înțelegerea unor aspecte precum stereotipurile și la descentralizarea propriilor perspective. Aceste activități pot fi urmate de realizarea unei analize a propriilor orașe și cartiere, în care elevii să identifice și să înțeleagă diferențele etnice și socio-economice, granițele invizibile și ceea ce a contribuit la formarea lor.

Științe

Profesorii de științe pot integra diferite arii din curriculum pentru a aborda subiecte și aspecte relaționate cu discriminarea și justiția socială. Mediul înconjurător este o

temă care face posibilă o astfel de reflecție. De exemplu, o unitate de învățare despre calitatea aerului le dă șansa elevilor să compare și să analizeze diferențele și inegalitățile în ceea ce privește morbiditatea și mortalitatea din cauza poluării aerului, pe baza unor factori cum ar fi clasă socială și rasă, care determină unde trăim, muncim și mergem la școală. Elevii pot studia concepte științifice precum Indicele Calității Aerului (ICA), pot analiza ICA din diferite orașe, pot relaționa ICA cu temperatura, reflecta asupra relației cauză-efect etc. – metode de comparație și analiză pe care elevii le vor putea folosi și pentru aspectele sociale relaționate cu justiția și dreptatea.

Predarea în echipă și abordări curriculare integrate

Pe lângă ceea ce poate face fiecare profesor/profesoară în contextul unei discipline specifice, cooperarea între profesori de mai multe discipline poate avea rezultate valoroase și eficace în ceea ce privește dezvoltarea CCD. Această cooperare poate fi între mai mulți profesori care predau la aceeași clasă și care își coordonează activitatea pentru a contribui la dezvoltarea CCD, dar poate fi și între profesori care predau la clase diferite care sunt încurajate să lucreze în parteneriat și să coopereze în activități de învățare care duc la dezvoltarea CCD.

Profesorii care predau la aceeași clasă își pot planifica activitatea astfel încât să se asigure că se completează unii pe alții pentru a acoperi toate elementele CCD, contribuind la un progres treptat al clasei în toate aspectele și evitând suprapunerea sau omiterea unor elemente ale CCD. De asemenea, pot plănui împreună activități de învățare mai complexe bazate pe proiecte sau pot acoperi, din perspectiva diferitelor discipline și pe o perioadă mai lungă, subiecte transversale relevante în mod deosebit pentru CCD, cum ar fi drepturile omului, egalitatea de gen, dezvoltarea durabilă, diversitatea socio-culturală și lingvistică, prevenirea discriminării și violenței etc.

În mod ideal, această coordonare ar trebui să se realizeze în cadrul unui plan mai larg al școlii, iar modurile în care acesta ar putea fi organizat pentru a maximiza efectele sale asupra dezvoltării CCD sunt descrise în Capitolul 5 cu privire la abordarea la nivelul întregii școli.

Abordarea „curriculumului ascuns”

Curriculumul ascuns este deseori un status quo necontestat. Deoarece Cadrul de referință se bazează pe cele trei principii ale transparenței, coerenței și exhaustivității, și are o perspectivă holistică asupra proceselor democratice de învățare, este important ca școlile să-și analizeze practicile și mesajele ascunse și să alinieze etosul școlii cu valorile și atitudinile CCD.

Nimic din ceea ce predă cineva nu este lipsit de conotații sociale. Prejudecăți legate de gen, etnie, rasă, precum și dominația culturală, sunt problemele cele mai comune care se regăsesc în curriculum și în felul în care este folosit în școli.

Profesorii trebuie să devină conștienți și să fie activi în ceea ce privește identificarea lecțiilor neintenționate care sunt predate în clasele lor. Profesioniștii din domeniul educației au uneori tendința de a alege resurse dintr-un set limitat de

surse, consolidând astfel inegalitățile sociale sau dominația culturală, precum și stereotipurile și discriminarea.

Mulți profesori de matematică sau științe, de exemplu, insistă că materiile lor sunt lipsite de conotații sociale. Elevii trebuie să rezolve „probleme” matematice care rareori au legătură cu viața reală. Rezultatul unor astfel de mesaje ascunse sau implicite și, probabil, neintenționate, este faptul că un număr de elevi ajung să creadă că aceste conținuturi sunt irelevante pentru viața lor. Și-ar putea pierde interesul nu doar pentru ceea ce fac ci și pentru matematică în ansamblul său deoarece pare să nu aibă legătură cu realitatea în care trăim. Multe studii arată că încadrarea matematicii într-un context social este o modalitate de a contracara acest tip de „curriculum ascuns”.

O altă modalitate de a controla mesajele implicite ale „curriculumului ascuns” este acordarea unei atenții deosebite resurselor și ilustrațiilor folosite în materiale. De exemplu, dacă orele de literatură nu includ niciodată autori din alte clase sociale și alte locuri geografice, sau dacă manualele de limbă conțin doar imagini și povești cu familii albe din clasa mijlocie care vizitează obiective turistice, atunci trebuie să ne întrebăm dacă elevii nu sunt supuși unui curriculum ascuns și dacă prin structurile de putere construite prin cunoștințe și cultură profesorii nu cumva sunt puși în poziția de a continua practicile discriminatorii.

Utilizarea descriptorilor de competențe

În conceperea lecțiilor și activităților centrate atât pe proces cât și pe conținut, profesorii au la dispoziție un set de descriptori de competențe validați și scalați. Modalitățile în care pot fi folosiți descriptorii și posibilele utilizări greșite care ar trebui evitate sunt descrise în Volumul 1 al Cadrului de referință, iar mai multe detalii și lista descriptorilor se găsesc în Volumul 2. Acestea sunt relevante în mod deosebit pentru pedagogia CCD, deoarece descriptorii sunt formulați folosind limbajul rezultatelor învățării și pot fi luați drept punct de referință în definirea rezultatelor învățării pentru diferite activități de învățare. O atenție deosebită trebuie acordată faptului că, în majoritatea cazurilor, descriptorii care corespund unui grup de competențe trebuie combinați în conceperea unei activități de învățare. Anexele prezintă exemple despre cum pot fi relaționați descriptorii cu diferite practici de predare și activități de învățare.

Concluzii pentru viitor

Profesorii pot organiza o mare varietate de abordări pedagogice potrivite pentru dezvoltarea CCD, contribuind astfel la crearea unor medii de învățare mai plăcute și sigure și aducând în același timp în discuție, la clasă, structuri violente, discriminatorii și anti-democratice. Prin planificarea și urmărirea dezvoltării CCD în rândul elevilor și evaluarea activităților acestora, profesorii ca facilitatori ai învățării vor pune accent pe principiile Cadrului de referință și vor implementa abordări și metode pedagogice care încurajează elevii să se implice activ în experiență, descoperire, provocare, analiză, comparație, reflecție și cooperare. Își vor regândi rolul pe care îl au în clasă pentru a li se adresa elevilor ca unor persoane globale și pentru a-i implica cu mintea,

cu inima și cu mâinile; vor dezvolta practici cât mai potrivite pentru dezvoltarea autonomiei și responsabilității elevilor în ceea ce privește competențele pentru cultură democratică.

Referințe

Aronson E. (2000), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine*, W. H. Freeman, New York. Aronson E. et al. (1978), *The jigsaw classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at <https://rm.coe.int/16802f726a>, accessed 19 December 2017.

Cohen E. G. (1994), *Designing groupwork: strategies for heterogeneous classrooms*, Teachers College Press, New York.

Cohen E. G. et al. (1999), "Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms", *Theory into Practice*, Vol. 38, No. 2, pp. 80-86.

Council of Europe (2010), *White Paper on intercultural dialogue "Living together as equals in dignity"*, Council of Europe Publishing, available at www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, accessed 19 December 2017.

Kagan S. and Kagan M. (2009), *Cooperative learning*, Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Lesser L. M. (2007), "Critical values and transforming data: teaching statistics with social justice", *Journal of Statistics Education* Vol. 15, No. 1, pp. 1-21.

McLuhan M. and Lapham L. H. (1994), *Understanding media: the extensions of man*, MIT Press, Cambridge, MA.

McNiff J. (2013), *Action research: principles and practice*, Routledge, London.

Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become* (1st edn), Charles Merrill, Columbus, OH.

Teaching Tolerance (ND), "Using 'objects' to object to objectification", available at www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectification, accessed 19 December 2017.

Resurse

Consiliul Europei

Educație pentru cetățenie democratică/ Educație pentru drepturile omului

Democratic governance of schools (2007): <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences (2009): <https://rm.coe.int/16802f726a>.

School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States of America (2010): <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Living Democracy manuals, EDC/HRE Vols. 1-6 (2007-11): www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals.

Tineret

All equal all different, Education pack: www.eycb.coe.int/edupack/.

Bookmarks: a manual for combating hate speech online through human rights education (2014): <https://rm.coe.int/168065dac7>.

Compasito: manual on human rights education for children: www.eycb.coe.int/compasito/.

Compass: manual for human rights education with young people: www.coe.int/compass.

T-kits, series of training handbooks: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>.

Programul Pestalozzi

All equal all different, Education pack: www.eycb.coe.int/edupack/.

Bookmarks: a manual for combating hate speech online through human rights education

(2014): <https://rm.coe.int/168065dac7>.

Compasito: manual on human rights education for children: www.eycb.coe.int/compasito/.

Compass: manual for human rights education with young people: www.coe.int/compass.

T-kits, series of training handbooks: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>.

Alte resurse utile

<http://teach4diversity.ca/multicultural-childrens-literature/>

<http://wegrowteachers.com>

<https://euroclio.eu/resource-centre/educational-resources/>

www.edutopia.org

www.learntochange.eu/blog/

Anexe

Exemple practice

Această secțiune prezintă resurse și câteva activități de predare/învățare care au scopul de a dezvolta atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică și de a evalua secvențele de învățare pentru a stabili eficacitatea activităților în vederea îmbunătățirii structurii, conținutului sau predării acestora în viitor, în cadrul fiecărei abordări prezentate în acest capitol.

- ▶ Exemple de învățare prin cooperare: Clasa ca un puzzle
- ▶ Exemple de învățare pe bază de proiecte: Proiect Cetățeanul
- ▶ Exemple de dezvoltare a abilităților de gândire critică

Clasa ca un puzzle: un exemplu de învățare prin cooperare

Clasa ca un puzzle este o tehnică de învățare prin cooperare cu o istorie de patru decenii

în care a contribuit cu succes la reducerea conflictelor rasiale și etnice în școli și la creșterea rezultatelor pozitive. Exemplul de aici este pentru grupuri de patru elevi, dar poate fi adaptat la grupuri de trei sau perechi. Profesorii ar trebui să evite grupurile prea mari care nu permit implicarea și participarea egală a elevilor. În pregătirea procesului, profesorii vor împărți conținutul lecției într-un număr de segmente egal cu numărul grupurilor prevăzute (patru în acest caz).

Pasul 1 (10-15 minute)

- ▶ Împărțiți clasa în „grupuri de bază”: acestea sunt grupuri de maxim trei sau patru elevi. În acest exemplu sunt patru grupuri de patru membri: grupul A, grupul B, grupul C, grupul D. Atribuiți roluri în cadrul fiecărui grup, așa cum este ilustrat în secțiunea de mai jos și spuneți-le elevilor că, de fiecare dată când lucrează într-un grup, trebuie să se concentreze asupra sarcinii, dar și asupra rolului pe care îl au.
- ▶ Împărțiți fișele de lucru cu conținutul de învățare vizat: fiecare membru al unui „grup de bază” primește un segment diferit din lecție.
- ▶ Sarcina fiecărui elev este să își învețe segmentul său: mai întâi, elevii își citesc fișa individual.

Pasul 2 (20 de minute)

Formați „grupuri de specialiști” temporare: acestea sunt grupuri noi de elevi (patru în

acest caz) formate din câte un membru din fiecare „grup de bază”. În acest exemplu, grupurile sunt:

- ▶ Grupul de specialiști 1 este format din membrii A1, B1, C1, D1, care au studiat segmentul 1
- ▶ Grupul de specialiști 2 este format din membrii A2, B2, C2, D2, care au studiat segmentul 2
- ▶ Grupul de specialiști 3 este format din membrii A3, B3, C3, D3, care au studiat segmentul 3
- ▶ Grupul de specialiști 4 este format din membrii A4, B4, C4, D4, care au studiat segmentul 4

Pasul 3 (15 minute)

- ▶ Refaceți „grupurile de bază” inițiale A, B, C și D și invitați elevii să discute concluziile trase în timpul experienței din „grupul de specialiști”. Astfel, toți membrii grupului de bază dobândesc cunoștințe mai profunde cu privire la conținut. Această etapă a activității oferă tuturor membrilor grupului o înțelegere a materialului, precum și a concluziilor la care au ajuns membrii „grupului de specialiști” în urma discuțiilor.
- ▶ Monitorizați grupurile cu atenție și observați interacțiunile: profesorul/profesoara încurajează munca autonomă și intervine doar când este necesar. El/ea facilitează procesul de lucru precum și implicarea și participarea tuturor elevilor doar atunci când observă că apar dificultăți.

Pasul 4 (20 de minute)

Reflecție: fiecare grup dă feedback. Grupurile pot avea câte un delegat sau pot prezenta împreună. Discutați pe baza unui set de întrebări. Poate le dați și un scurt test.

Atribuirea rolurilor în cadrul grupurilor

În grupuri mici, de cele mai multe ori profesorul/profesoara le spune participanților să formeze grupuri pentru a realiza o sarcină. Nu există nici un fel de interdependență structurată, responsabilitate individuală, iar abilitățile de comunicare sunt fie presupuse fie ignorate. Uneori, grupul sau profesorul/profesoara poate numi un singur lider. Accentul este pe sarcină, nu pe elev și pe procesul social și de aceea potențialul pentru dezvoltarea CCD este mai mic decât în cadrul activităților de cooperare pe grupuri.

Pentru a atribui roluri, o procedură posibilă ar fi:

- a. Pregătiți pentru fiecare grup câte un set de carioci colorate diferit – un număr egal cu numărul de membri din fiecare grup (în exemplul de mai sus ar putea fi o cariocă roșie, una albastră, una verde și una neagră). Cereți-le elevilor să aleagă o cariocă.
- b. Cereți-le elevilor care au ales o anumită culoare să ridice mâna: aceștia vor primi roluri/sarcini. Atribuiți fiecărui grup de culori, pe rând, unul din următoarele roluri. Cereți-le să-și repete sarcina în fața întregului grup pentru a vă asigura că toată

lumea înțelege despre ce e vorba. Faceți același lucru pentru fiecare culoare/rol/ sarcină în parte:

Exemple de roluri posibile pentru fiecare membru al grupului:

Călăuza: sarcina sa este aceea de a facilita procesul de grup, de a menține atenția grupului asupra sarcinii. De exemplu, Călăuza poate să se asigure că rezultatele activității grupului sunt rezumate în mod regulat pentru a face progrese în realizarea sarcinii.

Încurajatorul: sarcina sa este să asigure accesul și participarea egală a tuturor membrilor grupului. De exemplu, Încurajatorul îi poate încuraja pe membrii mai tăcuți ai grupului să se exprime și pe membrii mai vorbăreți să fie mai liniștiți dacă e nevoie.

Cronometrul: sarcina sa este să ajute micro-grupul să se încadreze în timp găsiind soluții comune, să ajute grupul să găsească modalități eficiente de a realiza sarcina și să termine la timp. De exemplu, Cronometrul ajută membrii micro-grupului să conceapă modalități mai rapide de a termina activitatea.

Scriitorul: sarcina sa este să se asigure că vocea fiecărui membru al grupului este luată în considerare și înregistrată.

Indiferent care ar fi tema de studiu și pe lângă cunoștințele suplimentare dobândite cu privire la tema respectivă, acest proces contribuie la dezvoltarea unei varietăți de competențe.

Competență	Descriptori
Responsabilitate	Își face treaba la timp Respectă termenele
Auto-eficacitate	Exprimă încredere în propria abilitate de a înțelege diferite lucruri Exprimă încredere că poate să desfășoare activitățile pe care le-a planificat
Toleranță la ambiguitate	Se simte confortabil în situații noi Exprimă că este dispus(ă) să ia în considerare informații contradictorii sau incomplete fără a le respinge în mod automat sau a trage concluzii pripite și premature
Abilități de învățare autonomă	Realizează sarcini de învățare în mod independent Caută să clarifice noile informații întrebând alte persoane atunci când e nevoie
Abilități de gândire critică și analitică	Poate identifica relații logice în materialele analizate Poate trage concluzii pe baza analizei unui argument

Competență	Descriptori
Abilități de ascultare și observare	Îi ascultă pe ceilalți în mod activ Ascultă cu atenție alte persoane
Flexibilitate și adaptabilitate	Dacă ceva nu merge conform planului, își schimbă acțiunile pentru a încerca să atingă scopul Își ajustează stilul de interacțiune pentru a interacționa mai eficient cu alte persoane, atunci când e nevoie Schimbă modul în care explică o idee dacă situația cere acest lucru
Abilități lingvistice, de comunicare și multilingve	Își poate transmite mesajul către ceilalți Le cere vorbitorilor să repete ce au spus dacă nu îi este clar
Abilități de cooperare	Construiește relații pozitive cu alte persoane dintr-un grup Când lucrează ca membru al/membră a unui grup, își face partea de treabă din cadrul grupului
Abilități de gestionare a conflictelor	Îi poate asista pe ceilalți în gestionarea conflictelor sporind înțelegerea acestora cu privire la opțiunile disponibile
Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la limbă și comunicare	Poate descrie câteva efecte pe care le pot avea diferitele stiluri de folosire a limbajului în situații sociale și de muncă Poate descrie efectele și impactul social ale diferitelor stiluri de comunicare asupra celorlalți Poate explica felul în care tonul vocii, contactul vizual și limbajul corporal pot ajuta comunicarea

Exemplu de învățare pe bază de proiecte: „Proiect: Cetățeanul”

„Proiect: Cetățeanul” este o metodă bazată pe proiecte care este folosită în multe țări în contextul educației civice și care contribuie la dezvoltarea unui mare număr de elemente ale CCD.

În timp de 10-12 săptămâni, o clasă sau grupă de elevi se va implica într-un proces care constă în urmarea unei serii de pași și abordarea unei probleme din comunitatea locală care poate fi rezolvată printr-o politică publică adoptată la nivel local:

- Înțelegerea conceptului de politică publică și elaborarea unei liste de probleme care afectează comunitatea locală.

- ▶ Selectarea unei probleme a comunității care poate fi rezolvată printr-o politică publică locală pentru a fi studiată mai în profunzime. Alegerea este făcută de elevi folosind proceduri democratice de luare a deciziilor.
- ▶ Colectarea informațiilor cu privire la problema selectată dintr-o varietate de surse, incluzând autoritățile locale responsabile, cetățenii afectați de problemă, experți, reprezentanți ai societății civile, internetul etc. Informațiile sunt organizate pentru a putea apoi analiza posibilele soluții, decide asupra unei propuneri de politică publică pentru a rezolva problema și elabora un plan de advocacy pentru a promova soluția aleasă..
- ▶ Crearea unui portofoliu și a unei prezentări care constă din patru părți:
 - descrierea problemei și explicarea motivului pentru care este importantă și cine este responsabil de rezolvarea ei;
 - analiza câtorva soluții posibile, scoțând în evidență avantaje și dezavantaje;
 - descrierea politicii publice propuse, a impactului său așteptat, a costului, a procedurii de adoptare și a faptului că este compatibilă cu principiile drepturilor omului, precum și cu legislația națională și europeană;
 - pregătirea unui plan de advocacy, explicând ce pot face cetățenii pentru a convinge autoritățile responsabile să adopte politica publică propusă.

În diferite etape, elevii trebuie să lucreze împreună în grupuri mici, să interacționeze în diferite moduri cu diferiți reprezentanți ai comunității, să comunice și să le explice altor persoane concluziile și propunerile lor și să gestioneze întregul proces împreună

Acest proces dezvoltă toate elementele CCD menționate în cazul învățării pe bază de proiecte. Pe lângă acestea, cultivă folosirea procedurilor decizionale democratice, aduce în prim plan politicile publice și necesitatea explicită ca acestea să respecte standardele constituționale, legale și ale drepturile omului. Stimulează dezvoltarea următoarelor competențe:

- Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului;
- Valorizarea democrației, justiției, egalității, dreptății și statului de drept;
- Spirit civic și cunoștințe și înțelegere critică referitoare la drepturile omului, democrație, dreptate și politică;
- Cunoștințe și înțelegere critică referitoare la lume: în funcție de tema aleasă de elevi, care poate fi relaționată cu mediul înconjurător, dezvoltare durabilă, diversitate culturală, migrație, mass-media etc.

Dezvoltarea abilităților de gândire critică și analitică

Abilitățile de gândire critică și analitică fac parte din procesele cognitive superioare. Aceste abilități sunt esențiale și transversale tuturor disciplinelor. Dezvoltarea gândirii

critice este o călătorie personală. Fiecare persoană va trece prin propriile procese. Elevii își folosesc gândirea critică atunci când experimentează, analizează, evaluează, interpretează, sintetizează informații și aplică gândirea creativă pentru a formula un argument, rezolva o problemă sau trage o concluzie. Rezultatul acestui proces depinde de fiecare elev în parte: „Îmi construiesc propriile mele cunoștințe”.

Câteva abordări pedagogice

Date fiind caracteristicile abilităților de gândire critică și analitică, și anume faptul că dezvoltarea lor ține cont de nevoile de învățare individuale ale elevilor, profesorii ar putea lua în considerare următoarele aspecte:

- ▶ Abilitățile de gândire critică și analitică cuprind o mare varietate de abordări și strategii de învățare; scopul este promovarea învățării prin procesarea informației sau a experienței și depășirea stadiului de memorare a informațiilor și faptelor.
 - O abordare simplă este identificarea rezultatelor învățării. Pentru aceasta: (i) consultați descriptorii și alegeți unul, de exemplu „185 - Ordonează opțiunile în ordinea priorităților înainte de a lua o decizie”; și (ii) descompuneți rezultatele în operații care pot fi predate/învățate, de exemplu „enumerarea” ideilor, „selectarea” ideilor, „ordonarea” ideilor selectate, „justificarea” selecției și ordonării, relaționarea cu o „decizie”.
 - O abordare mai complexă este (i) combinarea a doi descriptori. De exemplu, „203 - Poate evalua ideile preconceptuate și presupunerile pe care se bazează materialele” în combinație cu „180 - Poate evalua informațiile în mod critic”; (ii) selectați o varietate de materiale scrise, vizuale, audio și/sau digitale; și (iii) puneți o întrebare clară, semănați o îndoială sau dați un imbold. În această abordare, elevii se vor concentra asupra următoarelor aspecte: a) ordonarea diferitelor materiale, b) descoperirea semnificațiilor conținutului acestora și analizarea ipotezelor care stau la baza lor și c) evaluarea acurateței informațiilor transmise.
- ▶ Oricare ar fi abordarea, se pot aplica strategii de predare diferențiate, luând în considerare interesele sau punctele tari individuale ale elevilor.
- ▶ Dacă sunt conștienți de propriile practici, profesorii pot deveni mai încrezători, mai buni și pot oferi feedback util și cu sens elevilor. O atenție importantă trebuie acordată prejudecăților în procesul evaluării muncii elevilor; propriile presupuneri (supoziții/convingeri care nu sunt puse la îndoială) pot face ca judecățile să fie părtinitoare. Este important ca practicienii să fie conștienți de propriile prejudecăți/părtiniri implicite, să încerce să-și dezvolte empatia și comunicarea empatică și să nu interacționeze cu elevii în mod negativ. Următoarele întrebări ar putea fi utile în acest sens:
 - Cum pot fi mai conștient(ă) de propriile mele prejudecăți implicite?
 - Presupun ceva ce nu ar trebui?
 - Sunt presupunerile mele logice și corecte?



Capitolul 3

CCD și evaluarea

Rezumatul capitolului

- ▶ Cui se adresează acest capitol?
- ▶ Scop și prezentare generală
- ▶ De ce este importantă evaluarea?
- ▶ Câteva aspecte ale evaluării
- ▶ Principiile evaluării
- ▶ Abordări ale evaluării
- ▶ Importanța contextului în evaluarea CCD
- ▶ Caracterul dinamic al grupurilor de competențe
- ▶ Utilizarea descriptorilor
- ▶ Metode de evaluare
- ▶ Exemple de grupuri dinamice de competențe
- ▶ Concluzii
- ▶ Lecturi suplimentare

Cui se adresează acest capitol?

Acest capitol se adresează următoarelor grupuri:

- ▶ profesori de la toate nivelurile de educație;
- ▶ formatori de profesori;
- ▶ factori implicați în elaborarea de politici cu responsabilități privind evaluarea în educație;
- ▶ profesioniști care elaborează teste de evaluare care pot fi folosite în relație cu Cadrul de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică (numit în continuare Cadrul de referință).

Scop și prezentare generală

Acest capitol începe cu clarificarea unor concepte și introducerea unui set de principii cheie care trebuie luate în considerare în evaluarea competențelor pentru cultură democratică (CCD). Apoi explorează implicațiile valorilor care stau la baza Cadrului de referință pentru practicile de evaluare. Urmează o descriere a unei game de abordări și metodologii ale evaluării, acoperind punctele lor tari, provocări și riscuri. Capitolul se încheie cu câteva exemple de modalități în care se pot evalua grupurile dinamice de competențe și recomandări de lecturi suplimentare.

De ce este importantă evaluarea?

Dacă acest Cadru de referință va fi folosit în sistemele de educație și va fi aplicat în mod sistematic în activitățile educaționale din școli și clase, este important ca progresul, reușitele școlare și nivelul de competență ale elevilor să fie evaluate. Și asta deoarece evaluarea oferă informații vitale despre procesul de învățare pe care profesorii le pot folosi pentru a facilita evoluția viitoare a elevilor. Pe lângă aceasta, evaluarea are efecte semnificative asupra comportamentului elevilor și profesorilor, care acordă o mai mare importanță și atenție ariilor curriculare care sunt evaluate. Astfel, evaluarea CCD este importantă pentru includerea și promovarea eficace a Cadrului de referință în educația formală.

Cadrul de referință are scopul de a contribui la implementarea unor practici educaționale care sprijină dezvoltarea competențelor elevilor și, de aceea, alegerea unor abordări și metode de evaluare potrivite necesită o atenție deosebită. Unele metode de evaluare, deși utile în ceea ce privește măsurarea realizărilor elevilor în alte domenii, nu sunt neapărat compatibile cu procesul de predare și învățare care are în centru practicile democratice și respectul pentru drepturile omului. De asemenea, unele metode pot fi lipsite de transparență, de respect (sau pot fi percepute ca fiind lipsite de respect) față de elevi și pot leza integritate personală și perspectivele viitoare ale elevilor. De aceea, este vital ca utilizatorii Cadrului de referință să aleagă abordări și metode de evaluare potrivite.

Câteva aspecte ale evaluării

O problemă majoră în discursul cotidian despre evaluare este faptul că „evaluarea” este înțeleasă ca fiind sinonimă cu „testarea”, dar testarea este doar o formă de evaluare.

Un al doilea aspect este faptul că „evaluarea” trebuie înțeleasă din două perspective. Evaluarea se poate referi la descrierea și/sau măsurarea sistematică a nivelului de competență sau reușită școlară al unui elev sau la descrierea și/sau măsurarea sistematică a eficacității unui sistem, instituții sau program de educație (care ar putea fi un curs care durează câțiva ani, o serie de lecții care durează câteva zile, sau doar o singură lecție sau activitate de învățare). Cele două aspecte ale evaluării sunt relaționate deoarece rezultatele evaluării elevilor pot fi folosite ca o componentă a evaluării sistemului/instituției sau programului de educație. Prin evaluarea elevilor, profesorii pot să își dea seama dacă și în ce măsură procesul de predare a contribuit la dezvoltarea competențelor avute în vedere, putând astfel să-și planifice și modifice următoarele etape ale procesului de predare. Mai multe detalii despre evaluarea unui sistem/instituții/program de educație sunt incluse în capitolele despre pedagogie, formarea profesorilor și abordarea la nivelul întregii școli din acest volum.

Scopul evaluării

Evaluarea poate avea o mare varietate de scopuri. Următoarea listă de scopuri nu este exhaustivă. Fiecare dintre aceste scopuri poate fi luat în considerare singur sau în combinație cu altele. Evaluarea are scopul de a:

- ▶ oferi o descriere și înțelegere a progresului elevilor în ceea ce privește dezvoltarea competențelor;
- ▶ stabili dacă elevii fac progresele preconizate în ceea ce privește dezvoltarea competențelor avute în vedere;
- ▶ identifica progresul prezent al elevilor și scopurile de învățare viitoare, astfel încât procesul de predare ulterior să fie adaptat pentru ca elevii să atingă aceste scopuri;
- ▶ identifica orice fel de dificultăți de învățare specifice pe care le-ar putea avea elevii, astfel încât procesul de predare ulterior să poată fi adaptat pentru a-i ajuta pe elevi să depășească aceste dificultăți;
- ▶ evalua practicile profesorilor cu scopul de a oferi feedback cu privire la felul în care procesul de predare poate fi modificat pentru a fi mai eficace;
- ▶ evalua eficacitatea unei intervenții sau a unui program de predare-învățare specific.
- ▶ Rezultatul unei singure evaluări poate fi folosit în mai multe scopuri, iar rezultatele evaluării pot fi folosite în diferite feluri și în toate etapele proceselor de predare-învățare.

Rezultatul unei singure evaluări poate fi folosit în mai multe scopuri, iar rezultatele evaluării pot fi folosite în diferite feluri și în toate etapele proceselor de predare-învățare.

Evaluarea ca modalitate de autonomizare a elevilor

Acest Cadru de referință se inspiră din abordarea generală a Consiliului Europei cu privire la educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului (ECD/EDO), cu accent special pe autonomizarea elevilor ca cetățeni democratici activi. Cadrul de referință se bazează pe cele trei principii ale transparenței, coerenței și exhaustivității și are o perspectivă holistică asupra proceselor democratice de învățare (a se vedea Capitolul 2 despre pedagogie) și contextelor instituționale (a se vedea Capitolul 5 despre abordarea la nivelul întregii școli). Acest lucru înseamnă că procesele și contextele educației trebuie să reflecte valorile democrației și drepturilor omului și că trebuie să folosească învățarea pe bază de experiență pentru toată gama de CCD. Aceste dimensiuni au implicații speciale pentru evaluarea CCD.

În primul rând, procesul de predare, învățare și evaluare prin care se dezvoltă CCD trebuie văzut și organizat ca un proces coerent. Metodele de predare și învățare trebuie să fie potrivite pentru dezvoltarea competențelor care se doresc a fi evaluate. Abilitățile de cooperare, de exemplu, pot fi cel mai bine dezvoltate prin activități de învățare care permit elevilor și îi încurajează să coopereze. Acest lucru înseamnă că și cooperarea trebuie inclusă în procesul de evaluare. Oportunitățile de a interacționa cu ceilalți, de a se implica în discuții și de a participa la procesul decizional creează contexte în care elevii pot manifesta abilități de cooperare, iar un evaluator le poate observa.

În al doilea rând, perspectiva holistică se referă la coerența dintre metodologiile de predare și cele de evaluare. De exemplu, o unitate de învățare bazată pe metodologia de învățare prin cooperare (descrișă în Capitolul 2 despre pedagogie) poate fi urmată de un tip de evaluare în care reflecțiile individuale ale elevilor asupra propriilor reușite sunt combinate cu evaluarea colegilor, pentru a menține o atmosferă de sprijin și încredere reciprocă. Empatia este un alt exemplu. Pentru a dezvolta empatia și respectul, elevii trebuie să aibă șansa de a se pune în locul altei persoane, iar aceasta determină apoi metoda de evaluare.

Exemplele de mai sus sunt relaționate cu aspectul de autonomizare. Evaluarea trebuie în primul rând să permită elevilor nu doar să devină conștienți de propriile reușite sau de nivelul de dezvoltare a CCD, ci și să reflecteze asupra procesului de învățare în urma căruia s-a obținut acest rezultat specific. În al doilea rând, evaluarea trebuie să determine de ce este nevoie pentru a dezvolta aceste competențe mai departe. În al treilea rând, evaluarea trebuie să permită elevilor să acționeze în mod corespunzător în ceea ce privește propria învățare. Cu alte cuvinte, evaluarea trebuie să trezească un sentiment de proprietate al elevilor cu privire la procesul de învățare.

În acest sens, evaluarea trebuie să aibă la bază un set de principii care permit elevilor să simtă că procedura este validă, de încredere, corectă, transparentă și că respectă elevii. Aceste principii sunt prezentate în secțiunea următoare.

Principiile evaluării

Pentru ca evaluările în educație să fie acceptabile pentru elevi și, în cazul elevilor mai mici, pentru părinții sau tutorii lor, este important ca ele să îndeplinească o serie

de criterii. Aceste criterii includ validitate, fidelitate, imparțialitate, transparență, caracterul practic și respect.

Validitate

Validitate înseamnă că evaluarea trebuie să descrie și/sau să măsoare cu acuratețe nivelul de competență sau reușită școlară al elevilor în raport cu rezultatele planificate ale învățării și nu cu alte rezultate neintenționate sau factori externi. O evaluare validă evaluează ceea ce se planifică a fi evaluat și nu altceva. De exemplu, o activitate concepută pentru evaluarea unui set de CCD poate avea în vedere înțelegerea materialului lingvistic și producerea unui răspuns verbal din partea elevilor. În acest caz, se evaluează de fapt competența lingvistică a elevilor și nu competența democratică, iar concluzia ar fi că doar elevii cu abilități lingvistice mai dezvoltate sunt considerați ca având un nivel înalt de competență democratică. În mod asemănător, atunci când se măsoară frecvența contribuțiilor elevilor într-o activitate de evaluare în care elevii trebuie să colaboreze, să interacționeze și să discute între ei, se evaluează de fapt personalitățile acelor elevi și nu competența democratică.

Este vital ca în ceea ce privește Cadrul de referință să se folosească metode de evaluare care să evalueze competența democratică a elevilor și nu factori neintenționați. Doar evaluările valide permit formularea unor concluzii exacte și corecte despre nivelul de competență sau reușită școlară al elevilor. Profesorii nu trebuie să folosească metode invalide de evaluare deoarece acestea furnizează descrieri eronate cu privire la nivelul de competență specifică al elevilor. Consecința poate fi că în viitor experiența de învățare a elevilor ar putea lua o direcție nepotrivită, încrederea lor în procesul de educație s-ar diminua, iar dorința de a învăța ar putea dispărea cu totul.

O percepție greșită comună este faptul că validitatea se aplică doar la evaluarea cantitativă. Dar nu doar punctajele sau notele pot fi invalide. Evaluarea calitativă poate fi, de asemenea, invalidă dacă evaluarea este influențată de factori irelevanți.

Fidelitate

Fidelitatea înseamnă că o evaluare trebuie să producă rezultate consecvente și stabile. O evaluare fidelă produce rezultate de încredere, iar aceste rezultate pot fi replicate dacă un evaluator diferit aplică aceeași procedură de evaluare la aceeași persoană.

O evaluare poate fi lipsită de fidelitate din mai multe motive. De exemplu, evaluatorul poate fi obosit sau poate nu îi e clară semnificația exactă a rezultatelor învățării care sunt evaluate. Dacă același evaluator ar fi mai odihnit sau ar avea mai multe informații despre semnificația tuturor rezultatelor învățării, atunci rezultatele obținute ar putea fi diferite.

Fidelitatea e diferită de validitate. Chiar dacă o metodă de evaluare este fidelă, poate să nu fie validă (adică, poate nu descrie cu acuratețe obținerea rezultatelor planificate ale învățării ci un factor neplanificat, cum ar fi abilitățile lingvistice sau personalitatea elevilor, așa cum a fost menționat mai sus). Pe de altă parte, dacă o evaluare nu este fidelă, nu poate fi validă pentru că, dacă o procedură de evaluare nu este fidelă, rezultatul evaluării este influențat de altceva decât nivelul de competență al elevilor (de exemplu, gradul de atenție al evaluatorului).

Ca și în cazul validității, deseori se consideră că fidelitatea se aplică doar la evaluarea cantitativă. Această presupunere este incorectă. Și rezultatele evaluărilor calitative pot fi fidele sau nu. De exemplu, nu sunt fidele dacă judecățile emise de un evaluator variază în timp și nu sunt consecvente.

Echitate

Echitatea înseamnă că evaluarea trebuie să fie corectă și să nu favorizeze sau să dezavantajeze nici un grup sau individ. Metodele echitabile de evaluare asigură șanse egale pentru ca toți elevii, indiferent de caracteristicile lor demografice sau de alt fel, să-și dovedească nivelul de competență.

Lipsa echității în evaluare poate apărea din mai multe motive. De exemplu, o activitate de evaluare în care elevii trebuie să aibă acces la o varietate de surse de informații acasă îi discriminează pe cei care nu au astfel de oportunități. O activitate de evaluare în care elevii trebuie să aibă cunoștințe despre cultura grupului cultural majoritar îi discriminează pe elevii care aparțin grupurilor minoritare. Nu trebuie folosite metode de evaluare care sunt nedrepte față de și îi discriminează pe elevii care aparțin unor grupuri dezavantajate sau minoritare.

Deoarece evaluarea CCD trebuie să fie parte integrantă din procesele de învățare care reflectă valori democratice și dezvoltă competențele elevilor, este important ca principiul echității să fie respectat.

Transparență

Transparența înseamnă că elevii trebuie să primească în prealabil informații clare, explicite și exacte despre evaluare. O procedură de evaluare transparentă este aceea în care elevii sunt informați dinainte despre scopul evaluării, rezultatele învățării care urmează să fie evaluate, tipurile de proceduri de evaluare folosite și criteriile de evaluare. Dacă elevii trebuie să ghicească ce trebuie să facă pentru a se descurca bine la evaluare, atunci înseamnă că metodele folosite nu sunt transparente.

Transparența este un principiu important în cultura și procesele democratice. De aceea, evaluarea CCD trebuie întotdeauna să respecte acest principiu și să folosească metode pe care elevii le pot înțelege.

Caracterul practic

Caracterul practic înseamnă că orice metodă de evaluare folosită trebuie să fie fezabilă în condițiile date de timp, resurse, sau alte limitări practice. O procedură de evaluare practică nu implică cerințe nerezonabile în ceea ce privește resursele sau timpul pe care îl au la dispoziție elevii sau evaluatorii. Limitările care afectează caracterul practic al unei metode pot afecta, de asemenea, fidelitatea și validitatea acesteia.

Respect

Un alt principiu de o importanță deosebită în contextul dezvoltării competențelor pentru cultură democratică este respectul. Evaluarea care are la bază acest principiu îi poate motiva pe cei care sunt evaluați să accepte și să înțeleagă evaluarea și scopul său. Acest principiu se aplică oricărui fel de evaluare realizată în contextul Cadrului

de referință. Deoarece respectul nu este de obicei inclus printre principiile evaluării, va fi discutat mai în detaliu aici decât celelalte principii.

Procedurile de evaluare trebuie întotdeauna să respecte demnitatea și drepturile elevilor evaluați. Drepturile elevilor sunt definite de Convenția Europeană a Drepturilor Omului¹ și Convenția cu privire la Drepturile Copilului,² și includ, printre altele, libertatea de gândire, conștiință și religie, libertatea de exprimare și protecție împotriva discriminării. Trebuie evitate metodele sau procedurile de evaluare (și oricare alte practici educaționale) care încalcă unul sau mai multe dintre aceste drepturi ale elevilor.

În propria interpretare a Convenției Europene a Drepturilor Omului, Curtea Europeană a Drepturilor Omului permite în mod explicit libertatea de expresie chiar și în cazuri în care părerile exprimate sunt considerate ofensatoare, șocante sau deranjante, deoarece libertatea de expresie reprezintă unul din fundamentele esențiale ale unei societăți democratice. Totuși, CEDO susține, de asemenea, că în cazul unor forme de expresie care răspândesc, promovează, incită la sau justifică ura determinată de intoleranță, ar putea fi necesară sancționarea sau chiar interzicerea unor astfel de forme de expresie, deoarece toleranța și respectul față de demnitatea tuturor ființelor umane reprezintă un alt fundament esențial al unei societăți democratice și diverse din punct de vedere cultural.³

Așadar, principiul respectului se referă la faptul că elevii nu trebuie sancționați sau cenzurați atunci când sunt evaluați doar pentru că exprimă păreri care sunt ofensatoare, șocante sau deranjante. Cu toate acestea, elevii pot fi sancționați dacă ideile exprimate în activitatea de evaluare răspândesc, promovează, incită la sau justifică ura determinată de intoleranță. Dacă exprimă un discurs instigator la ură, ar trebui provocați, iar aceste mesaje ar trebui folosite ca oportunități de învățare pentru a explora cum pot fi sprijiniți elevii pentru a-și dezvolta empatia, respectul reciproc și un sentiment de demnitate umană a tuturor. Astfel, dacă se realizează în mod respectuos, evaluarea poate transforma un comportament problematic într-un moment crucial în procesul de educație.

În cazul evaluărilor pe baza Cadrului de referință, practicienii din domeniul educației trebuie să fie atenți cu acele evaluări în care elevii exprimă opoziție față de valorizarea demnității umane și a drepturilor omului, valorizarea diversității culturale și valorizarea democrației, justiției, dreptății, egalității și statului de drept. Este esențial ca astfel de opoziții să fie luate în considerare în evaluare doar dacă elevii răspândesc, promovează, incită la sau justifică ura bazată de intoleranță.

Principiul respectului presupune nu doar respectarea drepturilor elevilor, ci și respectarea demnității elevilor. Astfel, evaluările relaționate cu acest Cadru de referință trebuie să urmeze și următoarele reguli generale:

- Elevii nu trebuie supuși unui stres continuu prin evaluări constante;

1. Available at: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

2. Available at: www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf.

3. See: European Court of Human Rights (2016), *Hate speech*, Council of Europe, Strasbourg. Available at: www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf.

- ▶ Elevii au dreptul la viață privată și confidențialitate, mai ales în ceea ce privește propriile valori și atitudini;
- ▶ Rezultatele evaluării trebuie comunicate elevilor într-un mod delicat;
- ▶ Feedback-ul oferit elevilor trebuie să se axeze pe rezultatele pozitive și nu pe cele negative, mai ales pe reușitele elevilor și nu pe deficiențe;
- ▶ Pot exista cazuri în care evaluarea trebuie evitată deoarece aspectele sau temele abordate sunt prea delicate pentru elevii implicați;
- ▶ Trebuie luate măsuri speciale atunci când rezultatele unei evaluări vor fi folosite pentru a decide dacă un elev/o elevă poate trece la următorul nivel de educație.

Pe lângă acestea, utilizatorii Cadrului de referință ar putea să ia în considerare dacă, pentru a respecta demnitatea elevilor, aceștia au dreptul ca anumite valori, atitudini, credințe și comportamente pe care le-au manifestat în etape anterioare ale dezvoltării lor să fie trecute cu vederea. Unele argumente susțin că nu trebuie să existe o evidență permanentă a valorilor, atitudinilor și credințelor elevilor, deoarece acest lucru încălcă dreptul lor la viață privată. Alte argumente susțin că doar valorile, atitudinile și credințele pozitive sau acceptabile trebuie înregistrate în urma evaluării (și, drept urmare, orice exprimare sau comportamente care au încălcat sau au avut scopul de a încălca drepturile omului sau demnitatea altor persoane nu trebuie documentate, deoarece aceasta le-ar putea face rău elevilor mai târziu). O a treia posibilitate ar fi că, dacă elevii manifestă comportamente sau au valori, atitudini sau credințe neacceptabile din punct de vedere democratic, dar apoi evoluează în dezvoltarea lor, ar trebui să aibă dreptul ca valorile, comportamentele, atitudinile sau credințele anterioare să fie șterse din evidențele școlare. Utilizatorii Cadrului de referință trebuie să ia în considerare toată această gamă de posibilități și să decidă care sunt cele mai bune măsuri în propriul context educațional, ținând cont că evaluarea trebuie întotdeauna să respecte demnitatea și drepturile elevilor evaluați.

În cele din urmă, trebuie remarcat faptul că patru dintre cele șase principii ale evaluării nu se aplică doar la metodele de evaluare. Ele definesc și caracterul adecvat și corespunzător al concluziilor trase din rezultatele evaluării. Concluziile formulate despre elevi în urma unei evaluări relaționate cu acest Cadru de referință nu trebuie niciodată să fie lipsite de validitate, fidelitate, echitate sau respect. De exemplu, folosirea rezultatelor unei evaluări a unui elev/unei eleve pentru a afirma apoi că elevul respectiv/eleva respectivă este mai mult sau mai puțin competent/ă decât majoritatea elevilor de vârstă sa este o concluzie invalidă dacă nu există informații disponibile despre performanțele unui eșantion reprezentativ de elevi în cadrul aceleiași evaluări. În mod similar, generalizarea rezultatelor unei evaluări a elevilor dintr-o singură clasă pentru a face afirmații generale despre diferențele dintre competențele fetelor și cele ale băieților sau dintre competențele grupului majoritar și cele ale grupului minoritar dă dovadă de lipsă de validitate și echitate.

Abordări ale evaluării

Pe lângă implicațiile acestor șase principii ale evaluării, utilizatorii Cadrului de referință trebuie să ia în considerare și abordările specifice pe care le pot folosi în evaluarea CCD. Există abordări ale evaluării aflate în opoziție; unele formează dicotomii, altele

un continuum. În general, tipurile de evaluare pot fi caracterizate folosind aceste dihotomii și continuumuri.

Tabelul 1: Concepte și contraste

Evaluare cu miză mare (de ex. examenele naționale)	Evaluare cu miză mică (de ex. portofolii confidențiale)
Evaluarea reușitelor școlare (de ex. teste la sfârșitul semestrului/ anului)	Evaluarea nivelului de competență (de ex. un test în situații reale, în afara contextului școlar)
Evaluare în funcție de normă (de ex. examene de admitere la următorul nivel de educație)	Evaluare în funcție de criteriu (de ex. un portofoliu care dovedește un profil al competențelor)
Evaluare sumativă (de ex. la sfârșitul materiei)	Evaluare formativă (de ex. la jumătatea materiei)
Evaluare obiectivă (de ex. teste pe bază de calculator)	Evaluare subiectivă (de ex. observarea comportamentelor)

Evaluare cu miză mare și cu miză mică

Un continuum important este cel dintre evaluarea cu miză mare și evaluarea cu miză mică. Evaluările cu miză mare sunt cele ale căror rezultate sunt folosite pentru a lua decizii importante cu privire la elevi și, de aceea, au consecințe semnificative pentru aceștia. Examenele naționale în urma cărora se obține o diplomă care deschide uși în ceea ce privește continuarea educației sau oferă oportunități de angajare se află la capătul „cu miză mare” al acestui continuum. Portofoliile sau jurnalele de învățare, care sunt confidențiale pentru elevi și pentru cei care au permisiunea să le citească, se află la capătul „cu miză mică”, deoarece nu sunt folosite de alte persoane pentru a lua decizii. Evaluările în care profesorul/profesoara oferă feedback doar elevului/elevei – cu sau fără notă – se situează în mijlocul acestui continuum, la fel ca și alte variații ale „evaluării făcute de alte persoane”, cu diferite tipuri de feedback. „Evaluarea între colegi” – prin observare și feedback oferit în privat – se situează mai aproape de capătul „cu miză mică”, la fel ca și „autoevaluarea”. „Evaluarea făcută de profesori” prin teste, cu note care sunt publice, se situează mai aproape de capătul „cu miză mare” al continuumului, mai ales dacă influențează avansarea în sistemul educațional sau oferă alte oportunități în viață.

Utilizatorii Cadrului de referință trebuie să decidă în ce măsură folosesc evaluările cu miză mare. Se poate considera că e important ca educația pentru cetățenie democratică să depășească statutul unui aspect al educației căruia i se acordă mai puțină atenție, iar acest lucru poate fi realizat cel mai bine prin folosirea evaluărilor cu miză mare. Evaluările cu miză mare pot avea efecte semnificative asupra comportamentelor profesorilor și elevilor. Dacă un lucru nu este supus unei evaluări cu miză mare, este mult mai probabil să fie subestimat și să nu primească atenția cuvenită din partea profesorilor și elevilor. Cu toate acestea, dacă evaluarea are o miză mare, atunci este esențial ca metodele de evaluare folosite să aibă un grad mare de fidelitate și validitate. Luarea unor decizii semnificative cu privire la viitorul

elevilor pe baza unor rezultate invalide sau nefidele ale evaluării ar fi lipsită de etică. De aceea, orice decizie de a folosi evaluarea cu miză mare trebuie luată doar dacă sunt disponibile metode de evaluare valide și fidele.

La fel de bine s-ar putea spune că singurele tipuri de evaluare potrivite pentru Cadrul de referință sunt cele care se poziționează spre capătul „cu miză mică” al continuumului și că evaluările cu miză mare nu trebuie folosite niciodată, pentru a asigura menținerea principiului de respect. Acest argument se poate aplica în special în cazul evaluării valorilor elevilor, mai ales date fiind preocupările cu privire la drepturile elevilor la libertatea de gândire, conștiință și religie discutate mai sus. Același argument se poate aplica și la evaluarea atitudinilor elevilor, deoarece atitudinile sunt formate din mai multe componente inter-relaționate și sunt complexe și personale. Evaluarea atitudinilor ar putea fi astfel percepută ca o evaluare a persoanei mai degrabă decât a competențelor persoanei, iar folosirea unei evaluări cu miză mare ar putea fi dăunătoare persoanei și perspectivelor viitoare ale acesteia.

Utilizatorii Cadrului de referință pot opta pentru folosirea unui set mixt de tipuri de evaluare care să conțină doar evaluări cu miză mică în cazul valorilor și atitudinilor și evaluări cu miză mare în cazul abilităților, cunoștințelor și înțelegerii critice.

Utilizatorii Cadrului de referință trebuie să ia în considerare aceste posibilități diferite și să stabilească un plan de acțiune care să fie potrivit în propriul context educațional, ținând cont de nevoia de a asigura principiul respectului.

Evaluarea reușitelor școlare și a nivelului de competență

Evaluarea făcută de profesori este de obicei o evaluare a reușitelor școlare, în care profesorii doresc să afle ce și cât au învățat elevii în urma procesului de predare. De obicei, este în strânsă legătură cu o programă școlară sau program de studiu al unei discipline, așa cum a fost prezentat într-un manual, de exemplu. Evaluarea reușitelor școlare este în opoziție cu evaluarea nivelului de competență, care arată care este nivelul de competență demonstrat de elevi în general, fără referire la o anumită disciplină de studiu. Evaluarea nivelului de competență este deseori relaționată cu demonstrarea cunoștințelor, înțelegerii și abilităților prin aplicarea acestora la situații din afara contextului școlar, de exemplu prin simulări sau proiecte care se realizează în comunitatea locală. De aceea, evaluarea nivelului de competență ia în considerare realizările obținute în urma procesului de predare și învățare, dar include și rezultatele învățării din afara clasei.

Atât evaluarea reușitelor școlare cât și evaluarea nivelului de competență pot fi folosite în cazul CCD, deoarece au scopuri diferite: informarea profesorilor și elevilor cu privire la succesul elevilor în cadrul unei discipline de studiu și informarea profesorilor, a angajatorilor potențiali sau a altor persoane interesate cu privire la capacitățile unei persoane în general. Totuși, dacă se folosește evaluarea nivelului de competență pentru a informa persoane din exterior cu privire la capacitățile generale ale elevilor, atunci este esențială folosirea unor metode de evaluare cu un grad înalt de fidelitate și validitate în acest sens datorită mizelor mari asociate cu rezultatele acestei evaluări. De asemenea, este important să se țină cont și de principiul respectului atunci când

se folosesc metode cu miză mare, astfel încât aceste metode să se folosească doar dacă respectă demnitatea și drepturile elevilor.

Evaluare în funcție de normă și în funcție de criteriu

Performanța în cadrul activităților de evaluare realizate prin teste sau alte metode, poate fi măsurată în funcție de normă sau de criteriu. Primul tip de evaluare presupune compararea performanței unui elev/unei eleve cu cea a unui grup de referință format din elevi de aceeași vârstă școlară. Performanța grupului de referință este uneori standardizată într-o distribuție normală sub forma „curbei lui Gauss”, în care un număr mic de reprezentanți se află spre capătul de jos al spectrului, majoritatea sunt distribuiți pe ambele părți ale punctului de mijloc (media), iar un număr mic de reprezentanți se află spre capătul de sus. Comparând notele unui elev/unei eleve cu notele grupului de referință, performanța acelui elev/acelei eleve se poate situa în raport cu întreaga gamă de performanță posibilă. Pentru acest lucru însă, este esențial ca persoana evaluată să aibă aceleași sarcini și în aceleași condiții ca cele ale grupului de referință folosit pentru a genera distribuția. Pe lângă aceasta, este important ca pentru realizarea distribuției să se folosească un eșantion reprezentativ mare de elevi care să reprezinte întreaga gamă de abilități. În cele din urmă, membrii grupului de referință trebuie să aibă aceleași caracteristici demografice ca și persoanele evaluate. De aceea, sunt necesare multe pregătiri înainte de a folosi evaluarea în funcție de normă.

Un subtip al evaluării în funcție de normă este evaluarea prin raportare la grup. Aceasta are loc când performanța unui elev/unei eleve în cadrul unei activități de evaluare este comparată cu performanța altor elevi din cadrul grupului din care face parte și doar o proporție fixă din grupul evaluat are voie să obțină anumite note (de exemplu, doar 30% poate obține o notă peste medie, 40% poate obține o notă medie și restul de 30% trebuie să obțină o notă sub medie). Deoarece rezultatele elevului/elevei depind nu doar de cât de bine se descurcă el/ea ci și de cât de bine se descurcă alți membri ai grupului din care face parte, un nivel de performanță identic poate rezulta în note diferite în funcție de grupul de apartenență.

În cadrul evaluării în funcție de criteriu, performanța elevilor este măsurată prin raportare la un set de criterii prestabilite. Rezultatul este determinat doar pe baza propriei performanțe a elevului/elevei și nu prin raportare la performanța altor elevi în cadrul activității de evaluare. Raportarea la criteriu în evaluarea nivelului de competență necesită descrierea diferitelor niveluri de competență și definirea unor criterii clare și explicite pentru fiecare nivel în parte. Nivelul de competență poate fi descris holistic sau poate fi împărțit în mai multe elemente diferite.

Descriptorii elaborați în Cadrul de referință pot fi folosiți ca și criterii de evaluare pentru trei niveluri de competență – de bază, intermediar și avansat. Descriptorii au trecut printr-un proces de testare extins pentru a asigura fidelitatea și validitatea acestora și, de aceea, reprezintă un fundament foarte bun pentru evaluarea în funcție de criteriu.

S-ar putea spune că evaluarea elevilor în funcție de normă sau prin raportarea la grupul lor contravine principiului respectului deoarece aceste metode nu sunt

centrate pe elevi, pe capacitățile pe care le au și pe care se poate construi și consolida în continuare în procesul de educație. În loc să trezească în elevi un sentiment al propriilor capacități, evaluarea în funcție de normă și raportarea la grup poate duce la noțiunea de deficiență și la o perspectivă competitivă. Acest lucru poate fi extrem de descurajant, mai ales în cazul elevilor cu un nivel scăzut de performanță. Mesajul „Uite, ți-ai îmbunătățit abilitățile de comunicare de când am vorbi ultima oară” își poate pierde din valoare dacă se adaugă informația „dar încă ești sub medie”.

Din perspectiva principiilor învățării prin cooperare, evaluarea în funcție de normă și prin raportare la grup au dezavantajul că elevii, în loc să fie încurajați să descopere ce are fiecare mai bun, sunt îndemnați să se compare și să concureze unii cu alții. Date fiind aceste lucruri, utilizatorii acestui Cadru de referință pot reflecta dacă ar trebui să folosească raportarea la normă sau la grup în evaluarea CCD.

Evaluare formativă și sumativă

Evaluarea formativă (adică evaluare în scopul învățării) este procesul de colectare și interpretare a informațiilor despre nivelul la care se află elevii în procesul de învățare, iar rezultatele acestui proces pot fi folosite de elevi și/sau profesori pentru a stabili scopuri de învățare și a planifica activități de învățare viitoare. Scopurile evaluării formative pleacă de la premiza că elevii pot beneficia de rezultatele acestora când sunt oferite sub formă de feedback. Pentru acest lucru este necesară conștientizarea elevilor cu privire la procesul de învățare, competențele care urmează să fie dezvoltate și oportunitățile de învățare. Criteriile trebuie definite într-o formă care să fie utilă planificării viitoare, adică să fie suficient de specifice încât să se poată identifica punctele slabe care trebuie remediate și punctele tari care se pot consolida în continuare.

Evaluarea formativă este în opoziție cu evaluarea sumativă (adică evaluarea învățării), unde scopul este înregistrarea reușitelor școlare sau a nivelului de competență al elevilor într-un anumit moment. Evaluarea sumativă este deseori folosită la sfârșitul unui program de studiu, deși poate fi folosită și în timpul programului pentru ca elevii și/sau profesorii să vadă care sunt reușitele școlare sau nivelul de competență în acel moment din program. Evaluarea sumativă se poate face în funcție de criteriu, de normă sau prin raportare la grup. Evaluarea sumativă este uneori considerată echivalentă cu evaluarea cu miză mare, ceea ce nu e neapărat așa - de exemplu, atunci când în timpul unui program de studiu se folosește evaluarea sumativă doar pentru a obține informații cu privire la nivelul actual de performanță sau de competență al elevilor.

Deși termenii „formativă” și „sumativă” sunt deseori folosiți ca și cum ar descrie tipuri diferite de evaluare, rezultatele unei singure evaluări pot fi folosite în mai multe scopuri. De aceea, acești doi termeni nu descriu tipuri diferite de evaluare ci mai degrabă diferite utilizări ale informațiilor furnizate de o evaluare. Aceleași informații, colectate folosind aceeași metodă de evaluare, se numesc „formative” dacă sunt folosite pentru a ajuta procesul de predare și învățare și „sumative” dacă sunt folosite pentru a sintetiza și raporta ceea ce s-a învățat. Atât evaluarea formativă cât și cea sumativă pot fi potrivite pentru CCD în funcție de scopul urmărit.

Evaluare subiectivă și obiectivă

Deoarece evaluarea valorilor și atitudinilor este un proces delicat, diferența dintre evaluarea subiectivă și cea obiectivă este esențială. Evaluarea subiectivă este definită în general ca evaluarea făcută de o persoană (care ar putea fi un profesor/o profesoară, elevul însuși/eleva însăși, un coleg/o colegă sau un evaluator/o evaluatoare extern/ă) a cărei subiectivitate îi poate afecta judecata, în vreme ce evaluarea obiectivă elimină subiectivitatea și posibila părtinire, conștientă sau nu, a persoanei care evaluează.

Evaluarea subiectivă este deseori asociată cu datele calitative obținute din tipul de activități în care elevii produc texte care apoi sunt citite sau activități care sunt observate de profesori sau alt evaluator și evaluate, în general în funcție de unele criterii. Cu toate acestea judecățile subiective pot apărea și când sunt colectate date cantitative, folosind, de exemplu, scale de evaluare. În cazul evaluării subiective, profesorii sau evaluatorii trebuie să fie formați în ceea ce privește metodele de evaluare folosite. Dacă nu au formarea necesară, există pericolul ca fidelitatea evaluărilor să fie compromisă.

Evaluarea obiectivă este deseori asociată cu datele cantitative produse de elevi care răspund la întrebări sau stimuli similari, în care doar un răspuns este corect și poate fi ușor judecat ca atare; în multe cazuri, este realizată de o persoană (un profesor/o profesoară, elevul însuși/eleva însăși, un coleg/o colegă sau un evaluator/o evaluatoare extern/ă), deși în unele cazuri poate fi realizată mecanic (de exemplu, de un program pe calculator). Nu doar datele cantitative, ci și cele calitative, pot fi evaluate obiectiv. Acest lucru este posibil când categoriile folosite pentru a interpreta sau coda materialele calitative sunt definite clar și explicit și lasă puțin loc pentru ambiguitate sau interpretări personale (de exemplu, dacă la evaluarea unui portofoliu se folosesc criterii clare și transparente, evaluarea poate fi obiectivă).

Descriptorii oferți de Cadrul de referință pot fi folosiți pentru a crea o înțelegere comună a criteriilor pentru evaluarea elevilor. De aceea, ei pot contribui la creșterea gradului de fidelitate și, drept urmare, a gradului de obiectivitate al evaluărilor făcute de diferiți evaluatori.

Validitate aparentă și coerență

În majoritatea evaluărilor educaționale, validitatea aparentă trebuie să facă parte din coerența dintre predare, învățare și evaluare, așa cum a fost discutat mai sus. Acest lucru înseamnă că activitățile de evaluare realizate de elevi trebuie să semene cu activitățile prin care au învățat și trebuie, de asemenea, să fie relevante pentru felul în care competențele ar fi folosite în afara sălii de clasă. Elevii trebuie să-și dea seama de acest lucru singuri.

Validitatea aparentă are o importanță deosebită în evaluarea CCD. Elevii se așteaptă să vadă relevanța a ceea ce învață în viața lor în societate. Unele dintre principiile evaluării pot fi mai greu de respectat atunci când se folosesc activități de evaluare inspirate din viața reală cu un grad mare de validitate aparentă, dar, cu toate acestea, este important să se mențină principiul validității aparente.

Rezumat

Utilizatorii Cadrului de referință trebuie să ia în considerare mai multe lucruri atunci când aleg ce abordări ale evaluării să folosească. Alegerile trebuie să aibă în vedere diferite aspecte relaționate cu evaluarea valorilor, atitudinilor, abilităților, cunoștințelor și înțelegerii critice. Ceea ce se potrivește unui set de competențe, nu se potrivește neapărat altui set. Pe lângă aceasta, toate metodele de evaluare trebuie să fie valide, fidele, echitabile, transparente, practice și să respecte demnitatea și drepturile elevilor evaluați.

Importanța contextului în evaluarea CCD

Pe lângă considerentele generale anterioare, alegerea metodelor de evaluare trebuie să aibă la bază considerente mai specifice care rezultă din caracteristicile competențelor incluse în Cadrul de referință și din felul în care elevii își pot dezvolta aceste competențe.

Este puțin probabil ca elevii să-și dezvolte aceste competențe în mod liniar. De asemenea, o persoană nu-și dezvoltă aceste competențe într-un anumit moment, după care le are tot restul vieții. În Cadrul de referință, competența este definită drept capacitatea de a mobiliza și a pune în aplicare valori, atitudini, abilități, cunoștințe relevante și/sau o înțelegere relevantă pentru a răspunde în mod adecvat și eficace la cerințele, provocările și oportunitățile pe care le prezintă un anumit tip de context. Contextul este, așadar, întotdeauna foarte important pentru evaluare.

Mediile educaționale furnizează o mare varietate de contexte în care CCD pot fi mobilizate, dezvoltate și manifestate. Mai mult, competențele pot fi exprimate în diferite moduri, în diferite contexte. De aceea, realizarea unei singure evaluări a competențelor într-un singur context nu este suficientă. Profesorii și alți evaluatori trebuie să observe competențele în momente și situații diferite. De asemenea, trebuie să ia în considerare faptul că o sarcină specifică sau un mediu educațional specific activează o combinație de competențe care nu pot fi evaluate individual. Acest lucru înseamnă că, în loc să genereze o evaluare de ansamblu, sau chiar evaluări repetate a celor 20 de competențe, profesorii trebuie să aibă în vedere construirea unor profiluri de competențe ale elevilor în contexte multiple.

De asemenea, distincția dintre evaluarea reușitelor școlare și evaluarea nivelului de competență este relevantă aici. Așa cum am văzut, evaluarea reușitelor școlare se concentrează asupra performanței elevilor în cadrul unei anumite activități, sarcini sau program educațional, în vreme ce evaluarea nivelului de competență reflectă dezvoltarea competențelor indiferent care ar fi sursa învățării. În timp ce profesorii sunt mai interesați de evaluarea reușitelor școlare, utilizatorii Cadrului de referință pot reflecta dacă nu cumva evaluarea ar trebui să se concentreze mai degrabă asupra nivelului de competență, deoarece contextele din viața socială, civică sau politică din afara școlii sunt deosebit de importante și relevante pentru evaluarea relaționată cu acest Cadru de referință.

Toate contextele folosite pentru evaluare trebuie să fie specifice mediului particular în care are loc evaluarea. Contextele evaluării nu pot fi definite în termeni abstracti,

și de aceea utilizatorii Cadrului de referință trebuie să identifice ei înșiși contextele din propriile medii locale care sunt cele mai potrivite pentru scopurile evaluării.

Caracterul dinamic al grupurilor de competențe

O altă complexitate a evaluării CCD este faptul că persoanele trebuie să-și mobilizeze și să-și pună în aplicare competențele într-un mod dinamic dacă doresc să răspundă în mod corespunzător și eficace la cerințele și oportunitățile prezentate de un anumit context. Situațiile democratice și interculturale nu sunt statice. Ele se schimbă și se dezvoltă în mod fluid pe măsură ce oamenii interacționează unii cu alții și își ajustează comportamentul în funcție de cerințele variate ale situației. Când fac aceste ajustări, deseori trebuie să-și adapteze comportamentul mobilizând și punând în aplicare alte competențe și poate nu le mai folosesc pe cele pe care le-au folosit până atunci deoarece situația s-a schimbat. Câteva exemple de cum trebuie aplicate competențele în grupuri într-un mod flexibil și dinamic sunt prezentate în secțiunea de Exemple de la paginile 74 și 76.

Această perspectivă asupra competențelor elevilor nu este lipsită de provocări pentru evaluare. Ea presupune că elevii trebuie să aibă nu doar abilitatea de a-și pune în aplicare competențele în situații democratice și interculturale ci și abilitatea de a adapta aplicarea lor la noi circumstanțe situaționale, pe măsură ce acestea apar. În consecință, evaluarea trebuie să descrie cât de capabili sunt elevii să mobilizeze și să aplice un grup de competențe relevante la o gamă de contexte și cât sunt de capabili să adapteze aceste competențe pe măsură ce circumstanțele din acele contexte se schimbă. De aceea, este foarte probabil ca metodele de evaluare care oferă doar o descriere statică a competențelor elevilor într-un anumit moment să nu fie potrivite.

Utilizatorii Cadrului de referință trebuie să aleagă metode de evaluare potrivite pentru identificarea utilizării dinamice a unor grupuri de competențe, în cadrul unor contexte și la nivel trans-contextual și care pot genera un profil al performanței elevilor.

Utilizarea descriptorilor

În Cadrul de referință au fost dezvoltați descriptori pentru toate cele 20 de competențe. Acești descriptori oferă un set de descrieri pozitive ale unor comportamente observabile care arată că o persoană are un anumit nivel de dezvoltare a unei competențe specifice. Aceștia au fost formulați folosind limbajul „rezultatelor învățării”, ceea ce înseamnă că pot fi folosiți nu doar în scopul evaluării ci și pentru dezvoltarea curriculumului și planificarea pedagogică, contribuind astfel la asigurarea coerenței.

Evaluările bazate pe observarea comportamentelor prezentate de descriptori pot arăta nivelul de competență al elevilor, dacă sunt realizate de-a lungul unei perioade de timp rezonabile și în mai multe medii diferite. Aceste evaluări pot indica, de asemenea, temele asupra cărora trebuie să se concentreze intervențiile profesorilor și pot fi folosite ca surse de informații pentru conceperea activităților educaționale.

Cu alte cuvinte, evaluările bazate pe descriptori pot fi folosite în scopuri formative și sumative.

Este important să se evite utilizarea greșită a descriptorilor pentru evaluare. Lista de descriptori nu trebuie folosită ca o listă de verificare pe care să se bifeze comportamentele manifestate de elevi sau pentru a calcula un scor general pe baza lor. Scopul în sine nu este ca elevii să fie puși în situația de a manifesta un număr maxim de comportamente specificate de descriptori. Mai degrabă, descriptorii trebuie folosiți pentru a evalua nivelul de competență și progresul elevilor folosind metode care pot capta profiluri ale unor grupuri de competențe pe măsură ce acestea sunt mobilizate, aplicate și ajustate în mod dinamic în diferite contexte.

Mai multe informații despre utilizarea corectă sau greșită a descriptorilor în evaluare se găsesc în Volumul 1 al Cadrului de referință (a se vedea Capitulul 7 „Descriptori – utilizări și scopuri”).

Metode de evaluare

Există multe metode de evaluare disponibile pentru evaluarea valorilor, atitudinilor, abilităților, cunoștințelor și înțelegerii critice ale elevilor. Acestea includ liste de verificare, sarcini de clasificare și ordonare, scale Likert, întrebări cu variante multiple de răspuns, întrebări cu răspuns deschis, teste de analiză situațională, evaluări computerizate, jurnale deschise, jurnale de reflecție, reflecții autobiografice structurate, evaluare pe bază de observare, evaluare dinamică, evaluare pe bază de proiecte și evaluare de portofolii.

Cu toate acestea, unele dintre aceste metode nu pot descrie mobilizarea și aplicarea dinamică și ajustarea flexibilă a grupurilor de competențe în diferite contexte, ceea ce le face nepotrivite pentru evaluarea competențelor elevilor așa cum a fost descris în Cadrul de referință. Metodele care pot fi excluse din acest motiv sunt listele de verificare, sarcinile de clasificare și ordonare, scalele Likert, întrebările cu variante multiple de răspuns, întrebările cu răspuns deschis și testele de analiză situațională. În principiu, evaluările computerizate pot fi potrivite, dar e nevoie de un software adecvat. Toate celelalte metode pot satisface nevoile de evaluare a activării, aplicării și ajustării flexibile a grupurilor de competențe în contexte diferite.

Descriptorii oferiți de Cadrul de referință pot fi folosiți pentru a sistematiza evaluarea, deoarece furnizează o bază de referință coerentă pentru evaluarea comportamentelor elevilor în funcție de criterii care definesc trei niveluri diferite de competențe pentru fiecare dintre cele 20 de competențe.

Jurnale deschise, jurnale de reflecție și reflecții autobiografice structurate

În cadrul acestor metode elevii trebuie să înregistreze și să reflecteze asupra propriilor comportamente, învățare și dezvoltare personală. Produsul este de obicei un text scris, dar poate include și exprimare non-verbală sau opere de artă. Reflecțiile pot fi structurate în mod liber de elevi, sau pot fi structurate prin utilizarea unui format prestabilit care a fost conceput în așa fel încât reflecțiile să ofere dovezi cu privire la

rezultatele specifice ale învățării care sunt evaluate. Dacă aceste metode se folosesc pentru evaluarea CCD, formatul lor îi poate ghida pe elevi să-și structureze povestirile sau reflecțiile astfel încât să înregistreze și să reflecte întreaga gamă de competențe pe care le-au aplicat în diferite situații sau contexte și felul în care și-au adaptat sau ajustat competențele folosite pe măsură ce acele situații au evoluat.

Cu toate acestea, o dificultate relaționată cu folosirea jurnalelor și reflecțiilor autobiografice este faptul că pot include răspunsuri dezirabile din punct de vedere social. Altfel spus, elevii ar putea înregistra conținuturi care cred ei că vor fi considerate favorabile de către un evaluator. De aceea, asigurarea unei validități satisfăcătoare poate fi o provocare atunci când se folosesc jurnale sau autobiografii pentru evaluare, atunci când evaluarea este realizată de oricine altcineva decât de elevii înșiși.

Evaluare pe bază de observare

Evaluarea pe bază de observare presupune că profesorul/profesoara sau un alt evaluator observă comportamentele elevilor într-o gamă de situații diferite pentru a stabili în ce măsură aceștia folosesc grupuri de competențe în mod adecvat și își ajustează în mod activ aceste grupuri de competențe pentru a răspunde la schimbările de circumstanțe. Pentru a folosi această metodă, evaluatorul/evaluatoarea trebuie să-și facă un plan cu privire la gama de situații la care vor fi expuși elevii și să înregistreze comportamentele elevilor în acele situații. Înregistrarea se poate face în scris, folosind o fișă structurată de observare sau un jurnal deschis în care se descrie comportamentul elevilor. În mod alternativ, comportamentul observat poate fi înregistrat audio sau video și astfel evaluarea poate fi făcută și după eveniment.

O problemă posibilă în cazul evaluării pe bază de observare este faptul că poate fi afectată de atenția, prejudecățile și așteptările evaluatorului/evaluatoarei, ceea ce poate duce la o percepție selectivă sau concluzii nepotrivite cu privire la elevi. În acest caz, mărimea clasei poate fi un factor important. De asemenea, pot apărea contradicții între evaluările făcute în diferite situații sau contexte. Altfel spus, asigurarea unei fidelități satisfăcătoare poate fi o provocare în cazul evaluării pe bază de observare.

Evaluare dinamică

Evaluarea dinamică presupune că profesorul/profesoara sau alt evaluator sprijină elevii în mod activ în timpul procesului de evaluare pentru ca aceștia să-și poată manifesta nivelul maxim de competență. Acest lucru este posibil deoarece elevii sunt expuși la o gamă de situații sau contexte plănuite în care profesorul/profesoara interacționează cu elevii. Elevii trebuie să comenteze tot timpul cu privire la comportamentul lor, la competențele pe care le folosesc și modul în care își ajustează competențele pe măsură ce situația se schimbă. Evaluatorul/evaluatoarea stimulează comentariile elevilor prin întrebări și stimuli implicați și expliți; de asemenea, analizează și interpretează performanțele elevilor și oferă feedback la nevoie. Comportamentul evaluatorului/evaluatoarei îi poate face pe elevi să manifeste un nivel mai înalt de competență decât ar manifesta dacă nu ar fi sprijiniți deloc.

Utilizarea acestei metode este mai limitată decât evaluarea pe bază de observare, deoarece situațiile care pot fi utilizate pentru evaluarea dinamică trebuie să permită

interacțiunea cu evaluatorul/evaluatoarea. Mai mult, dacă elevii au nevoie de sprijinul evaluatorului/evaluatoarei pentru a realiza activitatea, validitatea generală a metodei poate fi limitată. De asemenea, evaluarea dinamică se confruntă cu aceleași provocări în ceea ce privește fidelitatea ca și evaluarea pe bază de observare.

Evaluare pe bază de proiecte

Pentru scopurile acestui capitol, evaluarea pe bază de proiecte este definită ca parte integrantă din învățarea pe bază de proiecte (în opoziție cu evaluarea făcută la sfârșitul proiectelor elevilor). Poate fi folosită pentru a se asigura că elevii se implică în activitate nu doar în clasă ci și în viața socială, civică și politică. Astfel, învățarea pe bază de proiecte (a se vedea Capitolul 2 din acest volum despre CCD și pedagogie) este o abordare foarte potrivită pentru combinarea învățării și evaluării în cadrul aceluiași proces. Pentru a maximiza performanța elevilor, proiectele trebuie să aibă la bază aspecte sau situații care au sens și sunt interesante pentru elevi, pentru a asigura validitatea aparentă. De asemenea, trebuie să fie construite astfel încât elevii să trebuiască să aplice valori, atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică într-o gamă largă de situații. Proiectele pot fi realizate fie independent fie în colaborare cu alți elevi, iar elevii pot să-și planifice și să-și conceapă pașii, să ia decizii, să investigheze și să rezolve probleme singuri în acest proces. În mod normal, un proiect duce la crearea unor produse substanțiale. De asemenea, elevilor li se poate cere să documenteze procesul de elaborare a proiectului și procesul de învățare și să realizeze auto-reflecții critice. Pentru a folosi această metodă, proiectul trebuie să fie structurat în așa fel încât produsele și documentația care le însoțește să ofere informații despre felul în care au fost mobilizate și aplicate grupurile de competențe în diferite contexte și despre felul în care au fost ajustate în timp în funcție de nevoile situațiilor întâlnite în timpul proiectului.

Cu toate acestea, evaluarea pe bază de proiecte are și dezavantaje. De exemplu, este greu de stabilit în ce măsură competențele folosite în timpul proiectului sunt aplicate de elevi și în situații în afara proiectului. Aceasta este o problemă de validitate. Pe lângă aceasta, poate fi greu pentru profesori și alți evaluatori să evalueze produsele și documentația rezultate din proiecte, iar evaluarea poate avea nevoie de foarte mult timp. Evaluările pot avea un grad scăzut de fidelitate dacă profesorii nu au fost formați corespunzător în acest sens.

Evaluare de portofolii

Un portofoliu este o colecție sistematică, cumulativă și continuă de materiale care este produs de elevi ca dovadă a învățării, progresului, performanței, eforturilor și competențelor lor. Materialele sunt selectate pentru a fi incluse în portofoliu pe baza unor instrucțiuni, iar elevii trebuie să explice și să reflecteze asupra conținutului portofoliului. Instrucțiunile definesc competențele evaluate, precum și rezultatele învățării și criteriile de evaluare pe care trebuie să le dovedească portofoliul. De asemenea, pot specifica gama de contexte de unde trebuie să provină conținuturile portofoliului. Pe lângă aceasta, instrucțiunile mai pot defini formatul pe care ar trebui să îl aibă conținutul portofoliului și tipul de dovezi pe care ar trebui să îl conțină. Așadar, instrucțiunile pot fi formulate în așa fel încât elevilor să le fie clar că trebuie să demonstreze mobilizarea, aplicarea și ajustarea flexibilă a competențelor într-o

gamă de contexte și situații. Folosirea unui portofoliu electronic are beneficiul suplimentar că permite elevilor să includă conținuturi electronice, cum ar fi materiale audio și multimedia. Portofoliile pot fi individualizate pentru a răspunde nevoilor anumitor elevi, niveluri de educație, programe educaționale și contexte educaționale.

Folosirea portofoliilor în scopul evaluării CCD are mai multe avantaje:

- ▶ îi ajută pe elevi să-și demonstreze nivelul de competență și în același timp reprezintă suportul care poate facilita dezvoltarea lor ulterioară;
- ▶ îi încurajează pe elevi să reflecteze în mod critic asupra performanței lor;
- ▶ le permite elevilor să înainteze în ritm propriu;
- ▶ îi poate ajuta pe elevi să documenteze dezvoltarea competențelor proprii pe măsură ce le folosesc, ajustează și adaptează într-o varietate de contexte în interiorul și în afara clasei sau școlii;
- ▶ le oferă elevilor un sentiment de proprietate asupra materialelor de evaluare;
- ▶ pot fi folosite atât pentru evaluarea formativă cât și pentru cea sumativă.

Un dezavantaj al portofoliilor este faptul că pot fi influențate de efectele dezirabilității sociale, atunci când elevii aleg sau schimbă conținutul portofoliilor pentru a include materiale care cred ei că vor fi evaluate în mod favorabil de evaluator.

Pentru evaluarea portofoliilor evaluatorii au nevoie de formare specială și, de aceea, poate fi foarte greu de aplicat de profesorii care nu au această formare, rezultând într-un grad scăzut de fidelitate. De asemenea, pentru a realiza evaluări de portofolii este nevoie de mult timp.

Maximizarea validității și fidelității în evaluare

Indiferent care ar fi metoda folosită pentru evaluarea CCD, pot fi luate câteva măsuri pentru a maximiza validitatea și fidelitatea evaluărilor. Acestea includ:

- ▶ formarea profesorilor cu privire la principiile evaluării și factorii care diminuează validitatea și fidelitatea asociați cu fiecare metodă de evaluare în parte;
- ▶ crearea unei baze de date cu exemple de evaluare pentru toate nivelurile de competență;
- ▶ întâlniri de moderare în care se folosește evaluarea prin metoda orb (atunci când evaluatorul nu cunoaște identitatea elevilor ale căror performanțe sau produse sunt evaluate);
- ▶ compararea, discutarea și armonizarea judecăților profesorilor cu privire la diferite niveluri de competență.

Pe lângă acestea, când evaluările sunt cu miză mare, se pot lua măsuri adiționale, printre care:

- ▶ discuții între profesorii din diferite instituții de educație pentru a-și compara practicile și standardele de evaluare;
- ▶ revizuri regulate/periodice ale instrumentelor/formelor/metodelor de evaluare pentru a le ajusta la contextele/mediile educaționale în continuă schimbare și schimbul de bune practici între instituții;
- ▶ moderare externă.

Cine ar trebui să realizeze evaluarea?

Deseori se presupune că evaluările trebuie realizate de profesori sau de evaluatori formați în acest sens. Cu toate acestea, evaluările pot fi realizate și de colegi sau de elevii înșiși, sau se poate folosi co-evaluarea (ceea ce le dă șansa elevilor și colegilor lor să realizeze evaluarea, dar, în același timp, permite profesorilor să păstreze un anumit control asupra evaluării finale).

Evaluarea între colegi și auto-evaluarea au avantaje, deoarece prin folosirea lor elevii pot înțelege mai bine și mai clar criteriile de evaluare (și, prin urmare, rezultatele învățării) și calitatea pe care trebuie să o aibă munca lor, și pot să-și îmbunătățească implicarea în procesul de învățare. Totuși, este important ca validitatea și fidelitatea să nu fie compromise atunci când alte persoane decât un evaluator sau profesor format realizează evaluarea, și de aceea co-evaluarea este o opțiune care poate fi luată în considerare.

Exemple de grupuri dinamice de competențe

În această secțiune se găsesc două exemple care ilustrează cum competența democratică implică mobilizarea dinamică a unor grupuri de competențe care sunt aplicate și ajustate în mod flexibil și dinamic pentru a răspunde nevoilor situațiilor democratice. În procesul de predare centrat pe CCD trebuie să se încurajeze dezvoltarea și utilizarea unor grupuri dinamice de competențe, iar evaluarea CCD trebuie să folosească metode care pot capta mobilizarea, aplicarea și ajustarea flexibilă a grupurilor de competențe în funcție de nevoile situației.

Exemplul 1⁴

Activitățile și programele care au în vedere comunitatea mai largă sunt în mod deosebit potrivite pentru dezvoltarea grupurilor de competențe care combină dobândirea de noi cunoștințe și înțelegere critică cu dezvoltarea pe bază de experiență a abilităților, atitudinilor și valorilor. Întâlnirea cu oameni și fenomene necunoscute este de asemenea o șansă de auto-reflecție și ajustare a atitudinilor.

În acest prim exemplu, școala implementează un proiect pe tema diversității religioase în comunitatea locală. Elevii aleg o religie reprezentată în orașul lor, pe care o vor studia timp de o săptămână. Mai întâi, vor citi câte ceva despre acea religie și vor reflecta în mod critic asupra felului în care această religie este reprezentată în diferite medii de comunicare. Apoi, în grupuri mici, elevii vizitează un lăcaș de cult al acelei religii. Aici realizează o observare etnografică și discută cu membrii și liderii religioși ai acestei comunități religioase. În final, elevii lucrează în grupuri pentru a-și prezenta colegilor concluziile și experiențele în ceea ce privește religia și comunitatea religioasă studiată.

În timpul acestui proces, se activează, organizează și ajustează un număr de competențe, după cum urmează:

- cunoștințe și înțelegere critică referitoare la cultură, religie și istorie;

4. Exemplu oferit de Claudia Lenz, Școala Norvegiană de Teologie, Norvegia.

- abilități de învățare autonomă;
- gândire critică și analitică.

În timpul vizitei la lăcașul de cult/întâlnirii cu membrii comunității religioase, se activează un alt grup de competențe:

- cunoștințe și înțelegere critică referitoare la cultură, religie și istorie;
- abilități de ascultare și observare;
- respect;
- abilități de comunicare.

Contactul real cu religia probabil că va provoca, contrazice sau va pune la îndoială câteva dintre presupunerile existente ale elevilor. Iar pentru aceasta e nevoie de o competență centrală în Cadrul de referință:

- toleranța la ambiguitate.

Prin implicarea în procesul de creare a prezentării pentru colegii lor, elevii își vor dezvolta următoarele competențe:

- abilitățile de cooperare;
- abilitățile de comunicare
- auto-eficacitatea.

În întregul proces sunt implicate următoarele competențe:

- deschidere spre alteritate culturală și alte credințe, viziuni asupra lumii și practici;
- spirit civic;
- valorizarea diversității culturale.

Evaluare

În acest prim exemplu, pot fi folosite și combinate mai multe metode de evaluare. Întreaga gamă de activități poate fi acoperită de evaluarea pe bază de proiecte. Elevii ar putea primi sarcini speciale pe care să le îndeplinească în timpul și după fiecare etapă a proiectului, ceea ce le permite să documenteze și să reflecteze asupra procesului de învățare și abilității lor de a-și adapta competențele în funcție de situație. De asemenea, elevii ar putea ține un jurnal de învățare, urmând instrucțiuni care au în vedere valorile, atitudinile, abilitățile, cunoștințele și înțelegerea critică specifice care sunt dezvoltate și aplicate. Pe lângă acestea, ar putea folosi un instrument de auto-reflecție ghidată, cum ar fi *Autobiografia întâlnirilor interculturale*⁵ ca sprijin în procesul de reflecție. Deoarece unele dintre activitățile proiectului se desfășoară în grupuri mai mici de elevi, aceștia pot să-și ofere feedback și să-și evalueze competențele unii altora. Acest lucru ar contribui și mai mult la familiarizarea lor cu descriptorii de CCD. Produsele care rezultă din aceste activități variate pot fi introduse într-un portofoliu mai larg care este compilat într-o perioadă mai mare de timp (de exemplu, întregul an școlar).

5. A se vedea: www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp

Exemplul 2⁶

Educația matematică contemporană promovează o înțelegere a matematicii care trece dincolo de simpla memorare a faptelor și procedurilor care era comună în secolul XX. Acum accentul este pus pe dezvoltarea competenței matematice și a obiceiurilor mentale necesare colaborării cu ceilalți pentru a analiza probleme autentice de viață folosind matematica. Abilitatea de a se implica în discuții și raționamente matematice este crucială pentru progresul în ceea ce privește rezolvarea problemelor precum și interpretarea și prezentarea rezultatelor.

Un exemplu al acestei abordări este un proiect în care elevii folosesc raționamente matematice pentru a explora probleme locale și globale legate de consumul de apă (de ex. accesibilitate, insuficiența apei, poluare sau alte aspecte). Elevii folosesc și își îmbunătățesc abilitățile de realizare de raționamente algebrice și proporționale, își extind cunoștințele de statistică și își dezvoltă înțelegerea reprezentărilor matematice. Începând de la consumul propriu de apă, elevii calculează „amprenta hidrică” (consumul de apă) din casa fiecăruia, din casele unui grup de elevi și din casele întregii clase. Acestea sunt apoi comparate pentru a descoperi tipare și posibile probleme. În grupuri, elevii investighează apoi problemele legate de apă din comunitățile lor și aleg o problemă specifică pe care o studiază mai în profunzime la nivel național și global. Pe baza rezultatelor analizei și a unor argumente solide (matematice), elevii dezvoltă soluții pentru problema aleasă privind apa la nivel local.

De asemenea, elevii pot face testări experimentale ale soluțiilor date (în clasă sau pe teren), prezentând rezultatele comunității, luând măsuri pentru a sensibiliza populația și a promova soluțiile găsite la problema specifică investigată.

De-a lungul procesului se activează CCD. De exemplu, pentru a participa la discuții, elevii trebuie să poată să-și exprime raționamentul matematic în așa fel încât ceilalți să îi poată urmări, să ceară alte păreri cu privire la abordarea unei probleme, să fie deschiși și să se gândească la ceea ce pot oferi și alte persoane și să pună întrebări pentru clarificarea argumentelor altei persoane. Astfel, activează următoarele competențe:

- deschidere spre alteritate culturală și alte credințe, viziuni asupra lumii și practici;
- abilități de ascultare și observare;
- toleranță la ambiguitate;
- abilități de cooperare;
- abilități de comunicare.

Analizarea și găsirea de soluții la probleme presupune compararea și relaționarea unor perspective diferite, dezvoltarea de noi înțelegeri pentru a interacționa cu materiale noi și negocierea conținuturilor cu ceilalți. Astfel, se activează următoarele competențe:

- abilități de gândire critică și analitică;
- respect;

6. Exemplu oferit de Manuela Wagner și Fabiana Cardetti, Universitatea Connecticut, USA

- abilități de gestionare a conflictelor.

Elevii învață să emită judecăți critice pe baza unor criterii explicite. Învață să-și susțină judecățile cu argumente care folosesc abordări matematice logice și sunt sprijinite de propriile lor interpretări și interacțiuni cu aspecte relevante ale problemei. Astfel, își activează următoarele competențe:

- cunoștințe și înțelegere critică referitoare la cultură, religie și istorie;
- spirit civic;
- auto-eficacitate;
- abilități de învățare autonomă;
- abilități de gândire critică și analitică.

Evaluare

Deoarece acest exemplu include atât CCD cât și alte competențe specifice disciplinei de studiu, se poate realiza o evaluare prin metode mixte. De-a lungul proiectului, elevii pot realiza sarcini specifice care să acopere elemente diferite ale grupurilor de competențe și pot reflecta asupra procesului de învățare folosind un jurnal de învățare. La sfârșitul proiectului, atât cunoștințele și abilitățile specifice disciplinei de studiu cât și unele CCD pot fi evaluate prin prezentări, teste scrise sau orale. Auto-evaluarea, evaluarea făcută de colegi și/sau co-evaluarea pot fi de asemenea folosite. Pe baza observării și rapoartelor elevilor, profesorii le pot da elevilor feedback formativ cu privire la punctele lor tari și punctele slabe și la oportunitățile de dezvoltare. În mod alternativ, sau suplimentar, profesorii pot folosi evaluarea dinamică pentru a-i încuraja pe elevi să obțină un nivel mai înalt de reușită școlară sau competență. Încă o dată, produsele rezultate din toate aceste activități pot fi incluse într-un portofoliu mai larg care este compilat de-a lungul unei perioade mai mari de timp.

Concluzii

Pentru orice tip de evaluare a CCD este foarte important ca aceasta să fie parte integrantă din mediile și procesele de învățare prin care se dezvoltă competențele elevilor – aceasta ar trebui să-i încurajeze pe elevi și să le dezvolte stima de sine, precum și să-i ajute să identifice perspective de învățare ulterioară.

Evaluarea trebuie întotdeauna să se bazeze pe metode valide, fidele, echitabile, transparente și practice. Dar, în cazul evaluării CCD, este de asemenea vital ca metodele folosite să respecte demnitatea și drepturile elevilor. Pe lângă acestea, corectitudinea și transparența au o importanță particulară în cazul evaluării CCD. Orice practică de evaluare care deviază de la aceste principii ar contrazice standardele și valorile unei educații care are scopul de a consolida și promova valorile democratice și respectul pentru demnitatea umană și drepturile omului.

Evaluarea CCD poate contribui la creșterea statutului și vizibilității educației pentru cetățenie democratică și a educației pentru drepturile omului în cadrul sistemelor de educație care sunt dominate de rezultate măsurabile ale procesului de educație. Totuși, abordările sumative și cu miză mare prezintă riscuri și provocări (mai ales în ceea ce privește valorile și atitudinile) care izvorăsc din nevoia vitală de a proteja libertatea de gândire, conștiință și religie a elevilor.

Atunci când se gândesc la evaluări potrivite în contextul Cadrului de referință, profesioniștii din domeniu educației trebuie să aibă în vedere punctele tari și punctele slabe ale diferitelor abordări și metode. În multe cazuri metodele mixte, care includ auto-evaluarea și evaluarea făcută de colegi, ar putea fi cele mai fezabile.

Evaluările realizate de o persoană externă pot oferi informații suplimentare cu privire la rezultatele și progresul general al unui grup de elevi și, dacă sunt anonime, se pot evita unele din riscurile relaționate cu fiecare elev/elevă în parte.

Evaluarea externă poate fi utilă în mod deosebit pentru evaluarea eficacității unui anumit sistem, instituție sau program de educație. Dintr-o perspectivă holistică asupra educației democratice, evaluarea CCD poate fi, de asemenea, o sursă de informații valoroasă pentru profesori, pentru a-și planifica și evalua propriul proces de predare.

Lecturi suplimentare

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), VALUE rubrics, AAC&U, Washington DC, available at www.aacu.org/value-rubrics, accessed 23 December 2017.

Black P. (1998), *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, London.

Black P. et al. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham.

Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD, Alexandria, VA.

Griffith R. L. et al. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions*, Research report ETS RR-16-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Isaacs T. et al. (2013), *Key concepts in educational assessment*, Sage, London.

Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Newton P. E. (2010), "Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment", *International encyclopedia of education* (3rd edn), Elsevier, Oxford.

Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon. Swaffield S. (ed.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for reflection and appli-*

cation, Routledge, London.

Torney-Purta J. et al. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*, Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.



Capitolul 4

Competențele pentru cultură democratică și formarea cadrelor didactice

Rezumatul capitolului

- ▶ Cui se adresează acest capitol?
- ▶ Scop și prezentare generală
- ▶ De ce sunt relevante CCD pentru formarea cadrelor didactice și formatorii de cadre didactice?
- ▶ Integrarea și aplicarea cadrului de CCD în formarea cadrelor didactice
- ▶ Cum pot fi îndeplinite aceste obiective în practică
- ▶ Recomandări
- ▶ Lectură suplimentară

Cui se adresează acest capitol?

Acest capitol se adresează formatorilor de cadre didactice din cadrul formării inițiale și continue și instituțiilor de formare a cadrelor didactice, responsabililor cu definirea politicilor în domeniul educației, liderilor școlari, precum și cadrelor didactice (profesioniștilor) din școli și celor care se pregătesc pentru profesia didactică.

Conceptul de „cadre didactice” este utilizat în acest capitol în sens generic și include toți profesioniștii implicați în procesul de educație, atât în context formal, cât și non-formal. În mod asemănător, conceptul de „școală” se referă la toate instituțiile de învățământ, iar conceptul de „instituție de formare a cadrelor didactice” include toate instituțiile (instituții de învățământ superior și alte instituții) care sunt implicate în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.

Scop și prezentare generală

Capitolul explică rolul și sarcinile multiple atât ale formării inițiale, cât și ale formării continue a cadrelor didactice în promovarea și implementarea educației bazate pe cadrul de CCD. Se explică de ce CCD sunt relevante pentru formarea cadrelor didactice și formatorii de cadre didactice. Este subliniată dimensiunea dublă a CCD în formarea cadrelor didactice: CCD pentru cadrele didactice viitoare și actuale și CCD pentru instituțiile de formare a cadrelor didactice. În continuare, capitolul se ocupă de integrarea și aplicarea cadrului de CCD în formarea cadrelor didactice. În activitatea de zi cu zi, profesorii se străduiesc să ofere o educație de calitate în domeniul disciplinei lor; totuși, acestora li se cere și să aplice și să implementeze valorile pe care se bazează sistemul de educație (de exemplu, drepturile omului, democrația, diversitatea culturală, dreptatea și statul de drept). Pentru a răspunde eficient acestor cerințe, este important să nu rămână neglijate cunoștințele, abilitățile și competențele care nu se încadrează în limitele restrânse ale disciplinei. Aplicarea abordării CCD înseamnă că aceste provocări nu sunt lăsate numai în seama unor discipline specifice (precum educație civică, istorie, etică). Din contră, abordarea CCD trebuie să fie aplicată ca dimensiune transversală a formării cadrelor didactice viitoare și actuale. Această secțiune încearcă de asemenea să răspundă unor întrebări cheie privind implementarea cadrului de CCD în formarea cadrelor didactice.

În acest capitol sunt prezentate trei exemple de bune practici, din țări europene diferite și din perspective diferite, care pot inspira instituții individuale în implementarea principiilor CCD și elaborarea unor noi practici. La final, sunt oferite câteva recomandări pentru factorii care definesc politicile în domeniul educației și instituțiile de formare a cadrelor didactice, precum și pentru conducerea școlilor, cadrele didactice actuale sau viitoare, împreună cu sugestii de lectură suplimentară.

De ce sunt relevante CCD pentru formarea cadrelor didactice și formatorii de cadre didactice?

Abordarea CCD rămâne doar teorie fără cadre didactice formate corespunzător; cadrele didactice sunt singurele în măsură să le implementeze în practică. Abordarea CCD se aplică nu numai educației elevilor și studenților în instituțiile de învățământ,

ci și pregătirii viitorilor profesori și dezvoltării profesionale a celor existenți. În sfârșit, departamentele de pregătire a personalului didactic din cadrul instituțiilor de învățământ superior pot avea de asemenea un rol important în implementarea CCD în instituțiile de învățământ superior în general. Prin urmare, rolul instituțiilor (unităților) care asigură pregătirea cadrelor didactice este într-adevăr complex și implică multe aspecte: nu presupune numai formarea profesorilor pentru a putea utiliza efectiv cadrul de CCD în școli și alte instituții de educație (partea „tehnică”), ci și înzestrarea acestora cu un set de competențe necesare pentru conviețuirea ca cetățeni democrați în societăți diverse (partea „substanțială”). Profesorii care acționează ei înșiși cu succes în viața de zi cu zi a societăților democratice și diverse din punct de vedere cultural își vor îndeplini cel mai bine rolul în sala de clasă/curs. În acest sens, instituțiile de formare a cadrelor didactice sunt responsabile pentru îmbunătățirea programelor de studii prin care sunt formate viitoarele cadre didactice și furnizarea pentru cadrele didactice existente de cursuri de formare continuă de calitate superioară, noi materiale didactice, noi metode didactice și așa mai departe. La fel de importantă este implicarea în proiecte de cercetare și inovare care asigură bazele pentru îmbunătățirea practicilor existente, atât în școli, cât și instituțiile de formare a cadrelor didactice.

Este prin urmare necesar să se sublinieze această dimensiune dublă a CCD în formarea cadrelor didactice: pe de-o parte, competențele pentru cultura democratică le dau posibilitatea cadrelor didactice actuale și viitoare să se ocupe cu succes de o serie de provocări din școlile și clasele lor, iar pe de altă parte, acestea sunt la fel de importante pentru instituțiile de formare a cadrelor didactice și formatorii de cadre didactice care se confruntă cu provocări similare, dar la nivel de învățământ superior și dintr-o perspectivă ușor diferită.

Altfel spus, pentru a putea să-i educe pe copii și pe tineri în moduri care încurajează dezvoltarea CCD, profesorii – inclusiv cei care formează alți profesori – trebuie să-și dezvolte ei înșiși aceste competențe. Rolul lor principal de cadre didactice (dar nu singurul) necesită ca aceștia:

- ▶ să prețuiască demnitatea umană, drepturile omului, diversitatea culturală, democrația, dreptatea și statul de drept;
- ▶ să fie deschiși față de diferențele culturale și față de alte convingeri, viziuni asupra lumii și practici, să fie respectuoși și responsabili, cu spirit civic etc.;
- ▶ să-și formeze abilități de învățare autonomă, în special abilități de gândire critică și analitică și incluzând cooperarea, rezolvarea conflictelor și alte abilități asociate;
- ▶ să-și însușească cunoștințe și o înțelegere critică cu privire la sine, la limbă și la comunicare și la lume.

Deoarece competența se dobândește întotdeauna prin efectul combinat al diferitelor aspecte ale celor patru dimensiuni ale valorilor, atitudinilor, abilităților și cunoștințelor/înțelegerii critice, cadrul de CCD implică o abordare integratoare. Este prin urmare necesar să se acorde o atenție corespunzătoare tuturor aspectelor sale.

Trebuie să subliniem din nou că formarea CCD ale cadrelor didactice actuale și viitoare, precum și ale formatorilor de cadre didactice reprezintă o parte integrantă

a formării profesionale și, prin urmare, o (auto)reflecție și (auto)evaluare continuă a acestui proces este extrem de importantă.

Utilizarea CCD pentru dezvoltarea profesională

Ca parte a formării lor inițiale sau continue, cadrele didactice pot reflecta la modul în care își dezvoltă propriile CCD. Aceasta poate lua de exemplu forma unui jurnal al învățării, în care profesorul/profesoara în formare își înregistrează periodic reflecțiile cu privire la:

- ce componente ale competențelor sunt formate în cadrul unui curs, program de studii sau activități specifice;
- nivelul propriu de competență;
- ce poate face în viitor pentru a dezvolta în continuare aceste competențe.

Profesorii și viitorii profesorii pot folosi descriptorii pentru autorefecție și autoevaluare. Astfel, aceștia se familiarizează și cu diferitele elemente ale cadrului de competențe și le va fi mai ușor să îl aplice în activitatea de predare.

În afară de o formare de calitate în domeniul diferitelor discipline școlare, misiunea centrală a formării cadrelor didactice este de a actualiza competențele referitoare la curriculum, pedagogie, evaluare și abordare la nivelul întregii școli. Dezvoltarea CCD și problemele asociate în aceste domenii specifice sunt abordate în capitolele 1, 2, 3 și 5 ale acestui volum. Prin urmare, aceste capitole trebuie să fie luate în considerare împreună cu diferitele secțiuni ale prezentului capitol (capitolul 4), indiferent de faptul că deseori acestea se concentrează în principal pe învățământul obligatoriu: principiile generale și recomandările pot fi ușor transferate domeniului specific al formării cadrelor didactice.

Integrarea și aplicarea cadrului de CCD în formarea cadrelor didactice

Unul din scopurile acestui capitol este să sprijine instituțiile de formare a cadrelor didactice și factorii interesați ai acestora atrăgând atenția la structurile, politicile și practicile necesare pentru a implementa modelul de CCD. Legislația națională în domeniul educației definește întotdeauna, printre altele, valorile pe care se bazează sistemul de educație și prevede asigurarea drepturilor omului, democrației, diversității culturale, justiției și statului de drept. Pentru profesorii cărora li se cere să aplice și să implementeze aceste prevederi în activitatea educațională, buna cunoaștere a disciplinei pe care o predau este o bază slabă pentru a face față provocărilor de zi cu zi. Prin urmare, se recomandă ca integrarea și aplicarea modelului de CCD să fie în mod constant incluse în formarea celor care se pregătesc pentru profesia didactică (viitoarele cadre didactice) și în dezvoltarea profesională a profesioniștilor (a cadrelor didactice care practică profesia). Rolul cheie în acest sens revine instituțiilor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice și programelor de dezvoltare profesională.

Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice la nivel european, și chiar la nivelul unor sisteme naționale, este organizată foarte diferit. Un număr de țări au decis

recent ca pentru viitoarele cadre didactice calificarea profesională să corespundă studiilor universitare de master, dar acesta nu este cazul pentru toate țările sau pentru toate profilurile didactice. Există diferențe ce țin de contextele instituționale: programele de formare a cadrelor didactice se desfășoară în cadrul universităților, precum și în cadrul altor instituții. Există rute paralele, precum și rute consecutive prin care se realizează formarea cadrelor didactice. Toate aceste abordări au avantajele și dezavantajele lor.

Acest lucru este deosebit de important în ceea ce privește formarea profesorilor care predau o anumită disciplină. În acest caz, cunoștințele, abilitățile și înțelegerea care nu se încadrează în aria restrânsă a disciplinei pot fi de multe ori neglijate. Aplicarea abordării CCD în formarea cadrelor didactice înseamnă că aceste aspecte nu sunt limitate la programele specifice ale disciplinelor de studiu (de exemplu, educație civică, istorie, etică). Din contră, abordarea CCD trebuie să fie aplicată ca dimensiune transversală a educației și formării cadrelor didactice în general.

Se subliniază în mod special acest lucru având în vedere obiectivele generale ale educației (a se vedea capitolele 1 și 5) așa cum sunt exprimate în legile educației din toate țările europene. Acest fundament de valori al educației este legată de o idee cuprinzătoare a educației: idealul de *Bildung*, procesul ce se desfășoară de-a lungul vieții și le permite oamenilor să facă alegeri independente pentru propria viață, să se adreseze altora ca egali și să interacționeze cu aceștia în moduri pline de semnificație. Toți profesorii și formatorii profesorilor, indiferent de disciplina pe care o predau, contribuie la acest obiectiv educațional. Totuși, modul în care se face legătura cu disciplinele specifice nu trebuie să fie lăsat în seama simplei intuiții. Cadrul de CCD oferă sprijin concret pentru instituțiile de formare a cadrelor didactice și pentru formatorii individuali în vederea elaborării unui curriculum și a unei pedagogii complete (a se vedea capitolele 1 și 2). Mai mult, cadrul îi poate ajuta pe cei care se pregătesc pentru profesia didactică să conștientizeze amploarea totală a rolului lor de cadre didactice și a etosului profesional.

Este important să se facă distincția între formarea inițială și cea continuă a cadrelor didactice. Rolurile acestor două etape de formare sunt foarte diferite și din acest motiv trebuie să fie diferențiate cu atenție în procesul implementării principiilor CCD în practica educațională. Formarea inițială trebuie să urmărească în special, dar nu exclusiv, să-i pregătească pe viitorii profesori pentru a înțelege importanța CCD indiferent de specializarea lor și să se asigure că aceștia sunt capabili să aplice această abordare în activitatea școlară de zi cu zi. Formarea continuă trebuie să se concentreze în special, dar nu exclusiv, pe provocările actuale în situații specifice, la niveluri specifice ale educației și în medii specifice, ajutându-i pe profesorii care își exercită profesia să devină mai competenți și profesioniști în activitatea lor zilnică. În fiecare școală, lucrează împreună profesori care aparțin unor categorii de vârstă diferite, iar formarea lor inițială, precum și cea continuă pot fi foarte diferite în multe privințe. Diferite moduri de formare continuă, inclusiv comunitățile cadrelor didactice, pot – și trebuie – să acopere aceste diferențe. În acest sens, dezvoltarea profesională continuă are un rol important în formarea CCD a cadrelor didactice.

Reiese prin urmare că diferite tipuri de formare profesională a cadrelor didactice vor propune diferite modalități de introducere a CCD în curriculum (a se vedea capitolul

1, de exemplu, Utilizarea cadrului de CCD pentru curriculum). Aceste abordări variate trebuie să fie analizate cu atenție și adaptate la activitatea pedagogică ulterioară cu elevii și la categoria de vârstă a elevilor/studenților. Implementarea cadrului de CCD necesită motivație și angajament, schimbări de perspectivă – profesorul având de îndeplinit roluri multiple – precum și responsabilitatea personală și comună a cadrelor didactice. În această privință, trebuie să se ridice și să se răspundă la câteva întrebări importante referitoare la rolul instituțiilor de formare a cadrelor didactice:

1. să sprijine cadrele didactice prin cursuri de formare continuă, eficiente și de calitate, elaborând materiale didactice, promovând noi metode didactice etc.;
2. să îmbunătățească cursurile de formare inițială, care asigură formarea viitoarelor cadre didactice;
3. să se implice în activități de cercetare și inovare proprii, atât pentru a consolida caracteristica bazată pe cercetare a programelor de studii pe care le oferă, cât și pentru a furniza informații factorilor responsabili de definirea politicilor, celor care elaborează programe și altor factori interesați.

Următorul aspect în această privință se referă la rolul complex și multiplu al instituțiilor de formare a cadrelor didactice, cărora li se cere:

- a. să motiveze și să sprijine cadrele didactice actuale și viitoare și pe formatorii de cadre didactice (și anume, personalul acestor instituții) astfel încât aceștia să-și dezvolte propriile competențe pentru cultura democratică și, procedând astfel, să devină mai capabili în acest domeniu în activitatea zilnică prin care îi ajută pe elevi și studenți, cadre didactice în devenire și cadre didactice care își exercită profesia să-și formeze valorile, atitudinile, abilitățile și înțelegerea care sunt descrise în modelul competențelor necesare pentru cultura democratică (a se vedea volumul I);
- b. să formeze (formeze din nou) cadrele didactice actuale și/sau viitoare astfel încât acestea să fie capabile să promoveze dezvoltarea competențelor pentru cultura democratică și dialogul intercultural prin activitatea lor zilnică (viitoare) desfășurată împreună cu copiii și tinerii în școli;
- c. să integreze dezvoltarea competențelor pentru cultura democratică și a dialogului intercultural în misiunea instituției (a se vedea capitolul 5); dezvoltarea acestor competențe nu presupune doar transferul de cunoștințe către cadrele didactice viitoare și/sau actuale prin intermediul cursurilor, ci privește instituția cu toate obiectivele și funcțiile sale.

Acest rol multiplu ridică o serie de alte întrebări la care instituțiile trebuie să încerce să răspundă pentru a face față provocărilor legate de dezvoltarea CCD, de exemplu:

- ▶ CCD sunt integrate în curriculumul existent în mod corespunzător?
- ▶ Formatorii de cadre didactice sunt conștienți și pregătiți corespunzător pentru îndeplinirea acestei sarcini?
- ▶ Acordă aceștia suficientă atenție acestei dimensiuni în activitatea zilnică?

- ▶ Este această sarcină mai degrabă una dispozițională sau este formulată într-un mod care necesită creativitate și libertate academică?
- ▶ Este integrată această sarcină în activitatea lor de cercetare și inovare? Sunt incluși elevii/studentii?
- ▶ Această sarcină este tratată ca având legătură doar cu membrii personalului didactic care abordează direct în cursurile lor diverse teme legate de cultura democratică (de exemplu, filosofia educației, sociologia educației, educație civică, etică, educație și mass-media) sau este înțeleasă ca o sarcină mai amplă care trebuie să fie vizată corespunzător de toate ariile disciplinare? În ce fel?
- ▶ Cu privire la cursurile de formare continuă: Au acces toate cadrele didactice, indiferent de disciplina pe care o predau, la formare în domeniul CCD? Această formare are legătură cu activitatea lor didactică și provocările de la clasă.

Aceasta este o listă deschisă și, prin urmare, pot fi abordate și discutate și alte aspecte în diferite medii din diferite țări și la diferite niveluri de educație.

Utilizarea CCD pentru revizuirea cursurilor și programelor de studii existente

Dacă o instituție de formare a cadrelor didactice sau o facultate decide să includă tema democrației în mod sistematic în cursurile și programele de studii existente, CCD pot fi utilizate pentru a obține un rezultat cu arie mare de acoperire și echilibrat.

Cursurile existente pot într-o primă etapă să fie evaluate apelând la cele 20 de componente ale modelului de competență:

- Ce competențe sunt abordate deja, în conținuturi, de metodele didactice sau prin activitățile/temele elevilor/studentilor?
- Ce elemente lipsesc?

În a doua etapă, se pot adăuga conținuturi, se pot schimba metodele didactice sau temele incluse, care abordează elemente suplimentare în privința competențelor sau chiar întreaga gamă a modelului.

În cazul revizuirii programului de studii, aceste două etape pot contribui la o mai bună coerență și sinergie între diferite cursuri din cadrul programului.

Dacă această revizuire se desfășoară într-un fel care implică personalul didactic al unei instituții sau facultăți, se pregătesc astfel cadrele didactice/formatorii într-un mod eficient pentru a include CCD în activitatea lor didactică.

Succesul instituțiilor individuale în dezvoltarea competențelor culturii democratice depinde de răspunsurile la aceste întrebări și la altele similare. În ceea ce privește funcționarea instituțiilor de formare a cadrelor didactice, pot fi întreprinse următoarele forme de activitate:

- ▶ diseminarea de informații cu privire la acele instituții care au fost recunoscute pentru bune practici în domeniu (la nivel național și internațional);
- ▶ încurajarea desfășurării unor proiecte pilot speciale (grupuri de proiect în cadrul unei instituții, consorții interinstituționale, colaborare între instituțiile

de formare a cadrelor didactice și școlile de la nivel local, regional, național și european/internațional);

- ▶ recunoașterea necesității integrării CCD în programele de studii și/sau cursuri în moduri variate, pentru a include participarea și acțiunea în comunitate ca parte integrantă a programelor/cursurilor cu un sistem de credite (de exemplu, ECTS): dezvoltarea CCD poate fi uneori mai eficientă atunci când acțiunea/participarea în sfera economică, socială și politică și în mediul mai extins în care funcționează aceste instituții este integrată în programele de studii și/sau cursurile formale.

În ceea ce privește programele de studii și/sau cursurile, sunt posibile mai multe forme de activitate referitoare la dezvoltarea CCD, care pot fi întreprinse de toate instituțiile de formare a cadrelor didactice:

- ▶ elaborarea și furnizarea de cursuri specializate de formare continuă pentru cadrele didactice actuale (diversificate în mod relevant, de exemplu, pentru profesori care predau științe sociale și alte discipline, pentru profesori care predau la diferite niveluri);
- ▶ integrarea și implementarea elementelor/temelor necesare în programele de formare inițială (obligatorii) care se furnizează deja;
- ▶ elaborarea și furnizarea de cursuri specializate, aprofundate și/sau opționale (de exemplu, la nivel de master) ce pot viza acele cadre didactice (viitoare) care își vor asuma ulterior rolul diseminării (coordonării) la nivel de școală;
- ▶ promovarea temelor relevante la nivel de studii de doctorat în domeniul formării cadrelor didactice și științelor educației.

Utilizarea CCD pentru cercetare în domeniul educației și acțiuni de cercetare ale cadrelor didactice cu privire la propria activitate

Instituțiile de formare a cadrelor didactice sunt implicate într-o măsură diferită în activități de cercetare. În unele țări, facultățile pedagogice fac parte din universități și oferă programe de master și doctorat, iar membrii personalului didactic au posibilitatea de a desfășura activități de cercetare. În aceste cazuri, CCD pot alcătui un cadru pentru studii empirice cu privire la o gamă largă de subiecte, precum modalitățile în care se formează grupuri de competențe la discipline specifice sau predarea trans-curriculară în școli, modul cum lucrează școlile cu culturi școlare democratice etc. Concluziile unor astfel de activități de cercetare pot fi apoi utilizate în cursurile de formare inițială și continuă adresate cadrelor didactice. .

În instituțiile care nu sunt acreditate pentru cercetare, personalul didactic poate folosi CCD pentru reflecția sistematică cu privire la propria activitate didactică, luând de pildă forma unei acțiuni de cercetare a activității proprii.

Instituțiile de formare a cadrelor didactice pot colabora și cu școlile și pot să sprijine personalul didactic să utilizeze CCD pentru cercetarea proprie sau alte forme de evaluare sistematică a activității didactice sau a altor aspecte ale vieții școlii.

Instituțiile pot contribui la această activitate solicitantă prin orientări pentru implementare cu privire la toate cele trei volume. Pe lângă modelul competențelor (a se

vedea volumul I), vor fi foarte utili descriptorii competențelor pentru cultura democratică, în special cei de nivel avansat (a se vedea volumul 2). Pentru reînnoirea și/sau restructurarea programelor de studii, cursurilor și a altor activități, pot fi utile alte capitole din volumul 3: organizarea și elaborarea curriculumului (capitolul 1), metode și abordări pedagogice (capitolul 2), aspecte specifice ale evaluării în privința CCD (capitolul 3) și o abordare la nivelul școlii pentru dezvoltarea CCD (capitolul 5). În sfârșit, în contextul specific al programelor de formare a cadrelor didactice, formarea rezistenței în fața extremismului violent și a terorismului (a se vedea capitolul 6) își poate găsi de asemenea un loc important.

Cooperarea între instituții de formare a cadrelor didactice din mai multe țări europene trebuie să fie încurajată în mod special; programul Erasmus+ este recomandat ca instrument adecvat în acest sens. Există, desigur, și alte programe disponibile care sprijină aceste tipuri de activități. În special, programul Comenius al Uniunii Europene ar putea sprijini dezvoltarea CCD în instituții și în rândul cadrelor didactice, permițându-le acestora să participe la vizite de studiu specifice pentru a împărtăși bune practici și a dezvolta rețele solide.

Implementarea cadrului de CCD la nivelul instituțiilor care asigură formarea cadrelor didactice și dezvoltarea în consecință a CCD reprezintă o sarcină provocatoare. Această activitate solicitantă va fi substanțial facilitată dacă instituțiile examinează sistematic aspectele discutate mai sus, le raportează la propria practică și le formulează corespunzător, găsesc răspunsuri ample la acestea și, pe această bază, își pregătesc propria strategie în domeniul dezvoltării CCD.

Cum pot fi îndeplinite aceste obiective în practică

Deși tocmai s-a menționat că implementarea cadrului de CCD este o sarcină provocatoare, trebuie să fim conștienți că nu ne aflăm la începutul unei căi lungi și necunoscute. S-au luat deja multe măsuri și în acest domeniu putem învăța multe unii de la alții. Mai jos sunt prezentate trei exemple de cazuri de bune practici în domeniu.⁷

Cazul nr. 1: Proiectul Tuning

Printre întrebările importante pe care le-am abordat mai sus se află și următoarea: Sunt CCD integrate în curriculumul existent în mod corespunzător? Una dintre problemele dificile pe care o pot întâmpina instituțiile de formare a cadrelor didactice este cum să proiecteze un program de studii care se concentrează pe dezvoltarea competențelor și pe rezultatele învățării. Proiectul Tuning (lansat în anul 2000, aflat în desfășurare, a se vedea site-ul de mai jos) poate fi foarte util: este un proiect conceput inițial pentru „a acorda” (în limba engleză „tune”) programele de studii superioare din diferite arii disciplinare din țările europene, care ulterior s-a răspândit în toată lumea. Unul dintre domeniile implicate de la începutul primei etape a proiectului a fost cel al formării cadrelor didactice. Rezultatele proiectului includ, printre altele,

7. Sursa: Anexa I la raportul final al Direcției Generale Educație, Tineret, Sport și Cultură a Comisiei Europene, 2017: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48a3d-fa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, pp. 99-102.

două liste „acordate” de competențe cheie (generale, precum și specifice disciplinelor), pe care ar trebui să le implementeze instituțiile de formare inițială a cadrelor didactice în curriculumul lor. Aceste liste conțin, printre altele, un număr de competențe care au legătură cu CCD. Pentru mai multe detalii, a se vedea Proiectul Tuning (2009), pp. 40 și 42-43.

Pornind de la această bază, multe instituții europene de formare a cadrelor didactice și-au modernizat și/sau actualizat în ultimii ani programele de studii și le-au făcut să fie compatibile și comparabile. Aceste instituții vor implementa probabil mai ușor cadrul de CCD actual, deoarece unele dintre ele au deja o experiență considerabilă în această privință. Acestea pot de asemenea să participe și să ofere consiliere cu privire la eforturi similare ale altor instituții care nu au încă o astfel de experiență. Cooperarea europeană poate fi un mijloc foarte important pentru a sprijini și facilita implementarea cadrului de CCD.

Pentru mai multe informații, consultați: www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html.

Cazul nr. 2: Rețeaua studenților Viața Înseamnă Diversitate (Leben ist Vielfalt)

Mai sus am subliniat deja importanța conectării și implicării tuturor actorilor în formarea cadrelor didactice. S-a menționat că elaborarea CCD trebuie să fie integrată în activitatea de cercetare și inovare și că cei care se pregătesc să devină profesori trebuie să fie implicați în activități. Rețeaua Viața Înseamnă Diversitate reprezintă un exemplu de bune practici în acest domeniu: rețeaua a fost înființată în anul 2011 de un grup format din studenți care se pregăteau pentru profesia didactică și profesori calificați, în colaborare cu Rețeaua Profesorilor cu Background de Imigrație (Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte) din regiunea Renania de Nord-Westfalia, Germania și cu Centrul de Cercetare în Educație și Formarea Cadrelor Didactice (Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ) din cadrul Universității din Paderborn, Germania. Rețeaua, care a devenit un grup universitar înregistrat în 2016, își are sediul la Universitatea din Paderborn, dar activitățile nu se limitează la universitate, ci ajung și în comunitate și în orașul Paderborn.

Principalul grup țintă îl reprezintă studenții care se pregătesc să devină cadre didactice (sau viitoarele cadre didactice, dar sunt vizate și cadrele didactice care își exercită profesia și alte grupuri relevante, precum personalul universitar.

Rețeaua s-a adresat inițial studenților din învățământul pedagogic cu background de imigrație, însă a trecut curând la orientarea către toți studenții. Scopul principal al rețelei este să-i pregătească pe viitorii profesori să predea unor clase diverse. Mai precis, îi ajută pe studenți să-și dezvolte sensibilitatea interculturală, să inspire idei și să promoveze implementarea practicilor interculturale în școli. Rețeaua reprezintă totodată un forum pentru discuții și schimburi despre provocări și abordări ale activității de predare în clase diverse, oferindu-le studenților cunoștințe specifice și experiențe practice etc.

Pentru mai multe informații, consultați: www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=2921

Cazul nr. 3: Răspuns la diversitatea elevilor în școala primară

Să predai la clase caracterizate de diferențe sociale, lingvistice, culturale și de alt fel este una dintre cele mai dificile probleme cu care se confruntă în prezent cadrele didactice în școli. Sunt profesorii și formatorii lor conștienți și pregătiți adecvat pentru a îndeplini această sarcină? Proiectul maltez „Răspuns la diversitatea elevilor în școala primară” oferă o experiență importantă în acest domeniu. Proiectul a fost elaborat prima dată în 1996 pentru cadrele didactice din învățământul primar din Malta și urmărirea inițială să îi pregătească pe profesori pentru includerea elevilor cu dizabilități. Totuși, pe fondul creșterii semnificative a numărului de elevi imigranți în Malta începând din 2002 și printr-un proiect Comenius din 2004 – 2007, proiectul a fost reorientat spre un răspuns la diversitatea etnică și culturală în creșterea a elevilor. Unitatea a fost oferită mai întâi sub formă de curs opțional și ulterior a devenit obligatorie pentru studenții din anii I și II ai studiilor de licență, înscriși pentru programele de învățământ primar la Universitatea din Malta. Din octombrie 2016, această unitate face parte din noul program de master în domeniul predării și învățării. Unitatea urmărește să îi pregătească pe studenții din învățământul pedagogic pentru a preda unor elevi proveniți din medii diverse, prin dobândirea de cunoștințe teoretice și experiență practică referitoare la diversitate.

Există două aspecte principale ale activităților unității: formarea teoretică și formarea practică. În primul semestru, studenții se familiarizează cu temele diversității și incluziunii și cu modalități de abordare a acestora la clasă, de exemplu, prin utilizarea planificării educaționale individuale (prin reflecție la mediul propriu, discuție și activitate în grup). În al doilea semestru, în perioada de șase săptămâni în care studenții efectuează practica didactică, aceștia trebuie să identifice un elev care întâmpină o anumită dificultate legată de a face față la învățare și să implementeze o planificare educațională individuală pentru includerea elevului respectiv în procesul de educație.

Pentru mai multe informații, consultați „Study-Unit Description PRE2806 Responding to diversity in the primary classroom”, University of Malta, 2015, disponibil pe: www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806.

Recomandări

Generale

- Punctul de pornire pentru implementarea și dezvoltarea CCD în educație îl constituie cadrele didactice motivate, sprijinite corespunzător și bine pregătite, la toate nivelurile de învățământ, inclusiv formatorii din cadrul instituțiilor de formare a cadrelor didactice. Condiția pentru o implicare pedagogică reușită a unui profesor în activitatea cu elevii/studenții săi este să lucreze mai întâi cu sine însuși: un cadru didactic, precum și un formator de cadre didactice trebuie să-și formeze competențe pentru o cultură democratică. Aceasta ar trebui să fie considerată o parte importantă a dezvoltării profesionale continue în cadrul școlii (de exemplu, printr-o comunitate profesională, cercetare-acțiune etc.) și nu numai sarcina instituțiilor de formare a personalului didactic. Prin urmare, toți actorii trebuie să încerce să contribuie, prin acțiunea lor și la diferite niveluri, la consolidarea competențelor cadrelor didactice în acest domeniu.

Pentru cei responsabili de definirea politicilor în domeniul educației

- ▶ Revizuiți strategiile și reglementările naționale (regionale și/sau locale, dacă este cazul) existente cu privire la organizarea programelor de studii și/sau a cursurilor prin care se asigură extinderea și aprofundarea competențelor în domeniul CCD pentru cadrele didactice viitoare și/sau actuale și luați măsuri corespunzătoare în funcție de concluzii.
- ▶ Pregătiți un plan de acțiune pentru a implementa cadrul de CCD în sistemul național de educație; în acest context, acordați o atenție specială formării inițiale și continue a cadrelor didactice și colaborați îndeaproape atât cu instituțiile de formare a cadrelor didactice, cât și cu școlile.
- ▶ Asigurați resursele materiale și umane necesare pentru implementarea cadrului de CCD și, mai ales, asigurați condițiile pentru educația și formarea cadrelor didactice existente de la toate specializările și la toate nivelurile.

Pentru instituțiile de formare a cadrelor didactice

- ▶ Revizuiți oferta de formare pedagogică și acordați atenție diferenței dintre nevoile specifice ale viitoarelor cadre didactice și cele ale cadrelor didactice actuale și adaptați corespunzător programele de formare inițială și continuă.
- ▶ Verificați în ce măsură programele dvs. de studii și/sau cursurile le oferă viitoarelor și/sau actualelor cadre didactice o extindere și o aprofundare a competențelor în acest domeniu și luați măsuri corespunzătoare în funcție de concluzii.
- ▶ Asigurați-vă că temele legate de CCD sunt incluse în mod periodic pe agenda organismelor relevante de luare a deciziilor din instituția dvs.; analizați concluziile și luați în considerare posibile îmbunătățiri ale programelor de studii și ale proiectelor de cercetare și/sau dezvoltare (inclusiv cercetarea propriei activități împreună cu cadre didactice actuale și/sau proiecte de cercetare la nivel de doctorat, dacă și când acestea sunt adecvate).
- ▶ În contactele dvs. cu școlile și alte instituții în care elevii/studentii dvs. efectuează activități de practică și/sau în care sunt angajați absolvenții dvs., acordați o atenție cuvenită problemelor CCD; luați în considerare nevoile și observațiile acestora pentru îmbunătățirea programelor dvs. și a altor activități relevante.
- ▶ Viitoarele cadre didactice, precum și cele actuale au nevoie să fie sprijinite pentru a-și dezvolta o atitudine deschisă; programele internaționale de schimburi pentru studenți și programele internaționale de schimburi pentru cadrele didactice pot contribui substanțial la acest obiectiv.
- ▶ Acordați atenție nu numai programelor de studii și cursurilor curente, ci și participării la organizarea altor activități relevante (de exemplu, școli de vară, tabere de tineret, diverse ateliere, proiecte de cercetare a propriei activități împreună cu profesorii din școli).

Pentru directorii de școală și membrii conducerii școlilor

- ▶ Creați mai întâi o cultură democratică în școală.
- ▶ Luați în considerare provocările legate de CCD întâmpinate de profesorii dvs. în activitatea lor, identificați cursuri de formare continuă, ateliere și alte activități relevante și ajutați-i pe profesori în privința organizării și finanțării în vederea participării la aceste activități.

- ▶ Luați în considerare provocările în domeniul CCD întâmpinate de profesorii din școala dvs., acordați-le sprijin și încurajați-i să organizeze cercuri de studiu, care le-ar putea îmbunătăți competențele în acest domeniu.
- ▶ Asigurați-vă că temele legate de CCD sunt incluse periodic pe agenda reuniunilor pedagogice din școala dvs.; analizați concluziile și informați instituțiile de formare a cadrelor didactice relevante, responsabilii cu definirea politicilor în domeniul educației și alți factori interesați cu privire la nevoile și observațiile dvs.
- ▶ Faceți tot ce puteți pentru a îmbunătăți oportunitățile de formare continuă (atât în afara școlii, cât și în cadrul școlii) și de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din școala dvs.

Pentru cadrele didactice actuale

- ▶ Luați în considerare provocările legate de CCD pe care le întâmpinați în activitatea dvs. și familiarizați-vă cu oferta de cursuri, ateliere, formare la locul de muncă și alte activități relevante din cadrul sistemului de formare continuă din școala sau din țara dvs.
- ▶ Luați în considerare provocările în domeniul CCD întâmpinate de profesorii din școala dvs. (sau profesori care predau o anumită disciplină în școlile vecine etc.) și încercați să organizați cercuri de studii comune, care ar putea să vă ajute să vă îmbunătățiți competențele în acest domeniu.
- ▶ Inițiați proiecte de cercetare a activității proprii în paralel cu activitatea dvs. pedagogică; atunci când este posibil, alăturați-vă instituțiilor de formare a cadrelor didactice cu astfel de proiecte.
- ▶ Aflați ce opțiuni de îmbunătățire a competențelor în domeniul CCD sunt disponibile prin diverse activități informale, precum participarea ca profesor la școli de vară relevante, tabere de tineret, ateliere etc.

Pentru cei care se pregătesc să devină cadre didactice

- ▶ Aflați ce opțiuni de îmbunătățire a competențelor pentru cultura democratică sunt incluse în programul de studii pe care îl urmați; acordați o atenție specială termenelor de înscriere.
- ▶ Aflați ce opțiuni de îmbunătățire a CCD v-ar permite să participați la programe de schimburi precum programul Erasmus+ al Uniunii Europene.
- ▶ Aflați ce opțiuni de îmbunătățire a CCD sunt disponibile prin diverse activități informale (inclusiv cele organizate de ONG-uri), precum școli de vară, tabere de tineret, ateliere relevante etc.

Lecturi Suplimentare

Allan J. (2010), *Introduction to sub-theme A: teacher competences for diverse democratic societies*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010, available at www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_5.pdf, accessed 17 December 2017.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M.-H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

CDC supporting documents on curriculum, pedagogy, assessment and on preventing radicalisation and violent extremism.

Council of Europe (2009), *Key competences for diversity*. Final conference of the Council of Europe project "Policies and practices for teaching sociocultural diversity" (2006-2009), 26-28 October 2009, Oslo, Norway. Directorate general IV – Directorate of Education and Languages, Strasbourg, 11 September 2009, available at [www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf), accessed 17 December 2017.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Duerr K., Spajić-Vrkaš V. and Ferreira Martins I. (2000), *Strategies for learning democratic citizenship*, Council for Cultural Co-operation (CDCC) project "Education for democratic citizenship", Council of Europe, Strasbourg, 19 July 2000, available at www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf, accessed 17 December 2017.

European Commission (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Background research undertaken by Dr. Francesca Caena), European Commission, DG Education and Culture Brussels, available at http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf, accessed 17 December 2017.

European Commission (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, available at <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, accessed 17 December 2017.

OECD (2016), *Global competency for an inclusive world*, Programme for International Student Assessment, OECD, Paris, available at www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf, accessed 17 December 2017.

Print M. and Lange D. (eds) (2012), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

Salema M.-H. (2005), "Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes", *Journal of Social Science Education* Vol. 4, No. 3, pp. 39-49, available at www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/994, accessed 17 December 2017.

Tuning Project (2009), *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, available at www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf, accessed 17 December 2017.

Zgaga P. (2010), *Introduction to the main theme: education and society: the role of teachers*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23rd session, Ljubljana,

Slovenia, 4-5 June 2010, available at www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_4.pdf, accessed 17 December 2017.



Capitolul 5

Competențele pentru cultură democratică și abordarea la nivelul întregii școli

Summary of contents

- ▶ Cui se adresează acest capitol?
- ▶ Scop și prezentare generală
- ▶ Valoarea adăugată a unei abordări la nivelul întregii școli
- ▶ Concepte cheie
- ▶ Cum se poate aplica o abordare la nivelul întregii școli pentru dezvoltarea competențelor pentru cultura democratică ale elevilor în practică
- ▶ Concluzii pentru viitor
- ▶ Resurse

Cui se adresează acest capitol?

Acest capitol se adresează în primul și în primul rând tuturor factorilor interesați ai școlilor – lideri școlari, cadre didactice, alți angajați ai școlilor, părinți și actori din comunitatea locală, precum autoritățile locale în domeniul educației, ONG-uri, asociații ale părinților, consilii de administrație ale școlilor etc.

Deși vizează în mod special o abordare la nivelul întregii școli, o bună parte din acest capitol este relevantă și pentru instituțiile de învățământ superior printr-o abordare la nivelul întregii instituții.

Scop și prezentare generală

Capitolul explorează valoarea adăugată a abordării la nivelul întregii școli pentru dezvoltarea unei culturi democratice în școală și a competențelor care trebuie să fie dobândite de elevi pentru a participa eficient la o cultură a democrației și a trăi pașnic alături de alți oameni în societăți democratice și diverse din punct de vedere cultural.

Există suficiente dovezi care sugerează că abordările la nivelul întregii școli – care integrează valorile democratice și principiile drepturilor omului în predare și învățare, în conducerea școlii și în întreaga atmosferă a școlii – contribuie semnificativ la experimentarea, dezvoltarea și exercitarea competențelor democratice de către elevi.

Acest capitol explorează conceptele cheie care contribuie în mod normal la o abordare la nivelul întregii școli: predarea și învățarea, conducerea școlii și cultura școlară, cooperarea cu comunitatea. Sunt oferite câteva exemple ale modului în care grupuri de competențe din modelul de CCD pot interveni în fiecare dintre aceste arii și se analizează beneficiile posibile ale aplicării unei abordări la nivelul întregii școli în dezvoltarea competențelor pentru o cultură democratică ale elevilor, pentru cultura democratică a școlii și, în final, pentru o societate democratică și incluzivă sustenabilă, pentru toți.

Valoarea adăugată a unei abordări la nivelul întregii școli

Care este valoarea adăugată a adoptării unei abordări la nivelul întregii școli cu scopul de a dezvolta o cultură democratică a școlii și competențele pentru cultura democratică ale elevilor? Competențele pentru cultura democratică sunt importante pentru elevi, dar și pentru școală ca instituție și pentru comunitate în ansamblu. Pentru a participa eficient la o cultură a democrației și a trăi pașnic alături de alți oameni în societăți democratice diverse din punct de vedere cultural, cetățenii trebuie să fie capabili să recunoască și să exerseze principiile democratice. Aceste principii sunt expuse formal în Carta Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului.

Pentru ca democrația și drepturile omului să devină o realitate în viața de zi cu zi a unei societăți, acestea trebuie să devină o realitate în viața de zi cu zi a școlii. Școala este locul în care deseori tinerii au prima oportunitate în afara familiei de a-și forma

și a exersa competențele democratice de care au nevoie pentru implicarea activă și conviețuirea într-o societate diversă.

Transformarea democrației și a drepturilor omului într-o realitate în viața de zi cu zi a școlilor nu ține numai de ceea ce se predă la clasă. Aceasta este o funcție a tuturor aspectelor vieții școlare. Participarea la luarea în comun a deciziilor și la conducerea școlii, de exemplu, ajută toți actorii școlari și în special tinerii să dobândească cunoștințe practice și să capete încredere în procesele democratice și participative. Participarea îi încurajează pe aceștia să-și exerseze competențele democratice cu mai multă încredere.

Printr-o abordare a CCD la nivelul întregii școli se asigură că toate aspectele vieții școlare – programele școlare, metodele și resursele didactice, structurile și procesele de conducere și de luare a deciziilor, politicile și codurile de conduită, personalul și relațiile personal-elevi, activitățile extra-curriculare și legăturile cu comunitatea – reflectă principiile democrației și ale drepturilor omului. Prin aceasta se poate crea un mediu sigur de învățare, în care aceste principii pot fi explorate, experimentate și chiar contestate într-un mod pașnic.

Implicarea întregii școli în crearea unui mediu de învățare sigur și pozitiv influențează pozitiv și rezultatele elevilor și chiar crește nivelul lor de satisfacție în viață. Elevii care simt că fac parte dintr-o comunitate școlară și se bucură de relații bune cu părinții și profesorii lor au o probabilitate mai mare de a avea rezultate școlare mai bune și de a fi mai mulțumiți de viața lor.

Concepte cheie

O abordare la nivelul întregii școli presupune implicarea activă și angajamentul tuturor factorilor interesați ai școlii. Efortul comun și cooperarea dintre conducerea școlii, cadre didactice, elevi și părinți, precum și membrii comunității locale, în viața școlară, sunt esențiale.

Viața școlară are multe fațete. Există cel puțin trei arii cheie care trebuie să fie luate în considerare ca parte a unei abordări la nivelul întregii școli pentru a dezvolta o cultură democratică în școală și competențele pentru cultura democratică ale elevilor: predarea și învățarea, conducerea școlii și cultura școlară și cooperarea cu comunitatea.

Aceste trei arii nu sunt în totalitate separate, ci se suprapun, ceea ce înseamnă că acțiunile legate de o arie vor avea un impact asupra celorlalte. Totuși, este important să nu uităm că a crea o școală democratică funcțională, integrând astfel principiile democrației și drepturilor omului în toate ariile, este un proces gradual și necesită timp.

De asemenea, este important să se ia în considerare că este puțin probabil ca CCD să fie puse în aplicare individual. Comportamentul competent apare prin utilizarea flexibilă a grupelor de competențe ca răspuns la cerințele specifice prezentate de anumite situații. Acest lucru este relevant pentru toate cele trei arii, după cum se arată în casetele de mai jos.

Predarea și învățarea

Programul oficial al școlii, inclusiv curriculumul și planificarea lecțiilor, metodologia de predare și învățare și activitățile extra-curriculare, oferă oportunități pentru a învăța despre democrație și drepturile omului la nivel formal.

La nivel de curriculum, competențele pentru cultura democratică pot fi încorporate în programul educațional al școlii:

- ▶ sub forma unei discipline noi sau a unui curs nou;
- ▶ în diferite discipline ale curriculumului;
- ▶ ca temă trans-curriculară încorporată în toate disciplinele curriculumului sau în unele dintre acestea

Pentru mai multe informații, consultați capitolul 1 dedicat curriculumului.

Metodologiile de predare și învățare și mediile de învățare au un impact potențial mare asupra dezvoltării competențelor pentru cultura democratică ale elevilor, în special prin faptul că le oferă acestora oportunități de a învăța prin experimentarea democrației și drepturilor omului în acțiune în sala de clasă. Acest lucru se poate realiza prin:

- ▶ asigurarea unui spațiu sigur în sala de clasă, în care elevii să simtă că pot să discute deschis despre punctele lor de vedere, chiar și atunci când acestea pot fi controversate, prin crearea unui mediu al clasei deschis, participativ și caracterizat de respect, care permite tuturor membrilor clasei să își împărtășească experiențele, să-și exprime opiniile și emoțiile și în care elevii participă la stabilirea și respectarea regulilor de bază, precum a asculta ce au de spus ceilalți și a-i respecta;
- ▶ crearea de oportunități pentru elevi de a participa la învățare, de exemplu, prin evaluarea colegilor, întrebări generate de elevi sau cercetare în colaborare;
- ▶ facilitarea unor forme de învățare prin cooperare la nivelul curriculumului, prin utilizarea unor diferite tipuri de activități în grup și în echipă, de exemplu, activitatea în perechi, în grupuri mici și mari;
- ▶ găsirea unor modalități pentru cadrele didactice de a colabora pentru a include CCD la nivelul curriculumului, a reflecta la modul în care propria practică poate facilita sau împiedica echitatea și accesul egal la învățare și a se implica activități de cercetare-acțiune astfel încât să-și asume abordările pentru includerea CCD în practicile de predare și evaluare;
- ▶ crearea de oportunități pentru elevi de a dobândi experiențe de participare pozitive și de calitate superioară prin proiecte în care experiențele se concentrează pe probleme care au importanță pentru elevi;
- ▶ asigurarea unor oportunități pentru elevi de a cunoaște și a explora moduri alternative de a percepe problemele, de a avea posibilitatea să analizeze și să discute împreună cu alții despre perspective alternative, de a participa la luarea deciziilor în grup și la nivel instituțional și a lua parte la acțiunile care urmăresc să producă o schimbare cu privire la problemele respective.

Pentru mai multe informații, consultați capitolul 2 despre pedagogie.

Activitățile extra-curriculare reprezintă un domeniu important pentru dezvoltarea și exersarea competențelor democratice și pentru implicarea activă în problemele școlii și ale societății. De exemplu:

- ▶ planificarea și desfășurarea unei activități care implică toată școala sau o parte din școală cu privire la un aspect al educației pentru cetățenie democratică și drepturile omului, cum ar fi un program destinat anumitor categorii de populație sau un studiu al condițiilor economice din cartier;
- ▶ organizarea de grupuri, activități sau proiecte în afara orelor, legate de educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului, cum ar fi un grup de discuții, de dezbateri sau un grup de acțiune al tinerilor cetățeni.

Prin practicile de predare și învățare democratice pot fi puse în acțiune grupuri de competențe. De exemplu, o conversație pe o temă sensibilă sau controversată, care se desfășoară într-o atmosferă sigură și permite exprimarea tuturor argumentelor și perspectivelor, încurajând în același timp asumarea perspectivelor, ar putea:

- să sprijine dezvoltarea eficienței personale și a empatiei;
- să cultive abilitățile de gândire analitică și critică;
- să dezvolte tolerarea ambiguității;
- să contribuie la prețuirea democrației și a echității;
- să consolideze cunoștințele și înțelegerea critică cu privire la subiectul discutat.

Conducerea școlii și cultura școlară

Cultura organizațională a unei școli îi poate ajuta pe cei din comunitatea școlară să aibă un rol în felul în care școala este condusă și administrată, prin modul de abordare a conducerii, viziune, sistemul de conducere și procesele de luare a deciziilor, participarea elevilor și atmosfera generală de lucru. O abordare democratică a conducerii școlii ajută la crearea unei culturi a deschiderii și încrederii în școală și îmbunătățirea relațiilor dintre membri săi.

Un etos al unei școli incluzive, care este sigură și primitoare, în care relațiile între membrii personalului și între personal și elevi sunt pozitive și unde toată lumea simte că are un rol și că drepturile omului sunt respectate, va facilita mai bine dezvoltarea competențelor pentru cultura democratică. În acest sens, membrii structurii de conducere a școlii, profesorii, părinții, elevii și alți factori interesați își pot reuni eforturile pentru a face conducerea școlii și mediul școlar mai democratice, inclusiv abordarea cu privire la management și luarea deciziilor, politicile școlii, regulile și procedurile, participarea elevilor și mediul școlar general. Astfel de eforturi pot include acțiuni concrete, după cum se sugerează mai jos.

Conducere și management școlar (inclusiv planificarea, evaluarea și dezvoltarea școlară)

- ▶ Dezvoltați un stil de conducere inspirat de respectul față de drepturile omului, principiile democratice, tratamentul egal, luarea deciziilor bazată pe participare și răspundere.

- ▶ Încurajați participarea tuturor factorilor interesați la revizuirea mediului școlii în ansamblu și a capacității de promovare a cetățeniei democratice și respectului față de drepturile omului – incluzând coerența programelor, activitățile extra-curriculare și conducerea școlii, de exemplu, prin reuniuni în scop de revizuire, observații, legătura cu reprezentanții elevilor, sondaje la nivelul școlii și feedback din partea părinților și actorilor din comunitate etc.

Luarea deciziilor

- ▶ Stabiliți structuri și proceduri incluzive și participative, incluzând puteri pentru profesori, elevi și părinți cu privire la stabilirea agendelor și participarea la deciziile referitoare la politici, de exemplu, prin reprezentare în consiliul de administrație al școlii și la reuniuni de lucru, grupuri tematice sau consultări.

Politici, reguli și proceduri

- ▶ Elaborați și revizuiți politicile școlii pentru a reflecta valorile și principiile cetățeniei democratice și ale drepturilor omului, inclusiv politicile generale cu privire la teme precum egalitatea și orientarea sexuală și intervenții speciale, cum ar fi programele anti-bullying.
- ▶ Introduceți reguli funcționabile în școală, care să garanteze tratamentul egal și accesul egal pentru toți elevii, profesorii și alți membri ai personalului, indiferent de etnie, identitate culturală, stil de viață sau convingeri; stabiliți proceduri pentru soluționarea pașnică și participativă a conflictelor și disputelor.

Participarea elevilor

- ▶ Creați oportunități pentru ca elevii să-și exprime punctele de vedere cu privire la teme care îi preocupă, atât în legătură cu școala, cât și cu probleme mai generale, și să participe la luarea deciziilor în școală și în comunitate, de exemplu, prin discuții la clasă, consilii ale elevilor, sondaje și cutii cu sugestii, reprezentarea la reuniuni de lucru și grupuri de politici, prezentări la adunările școlii și cluburi de dezbateri.
- ▶ Asigurați-vă că abordările participative în care sunt implicați elevii sunt autentice, ceea ce presupune participarea ca exercitare a puterii și mijloc de asumare a responsabilității, clarificând în același timp condițiile și limitările participării pentru a evita pseudo-participarea sau noțiunea de „doar se fac”.

Participarea elevilor și formele incluzive de luare a deciziilor au un impact mare asupra dezvoltării CCD, deoarece acestea permit învățarea bazată pe experiență („învățare prin”). Această dimensiune a vieții școlare contribuie la dezvoltarea mai multor grupuri de competențe, incluzând:

- spiritul civic, responsabilitatea și eficiența personală;
- abilitățile de gândire analitică și critică și abilitățile de comunicare;
- cunoștințe și înțelegere critică cu privire la politică (mecanismele de adoptare a deciziilor);
- prețuirea democrației și echității.

Cooperarea cu comunitatea

Relațiile unei școli cu comunitatea mai largă – inclusiv părinții, autoritățile, ONG-uri, universități, agenți economici, mass-media, personalul din domeniul sănătății și alte școli – poate contribui la încurajarea unei culturi a democrației în școală. Școlile care formează parteneriate cu ONG-uri, de pildă, pot beneficia de acțiuni precum mai multe oportunități de formare, vizite la experți și sprijin pentru proiecte. Legăturile strânse cu comunitatea pot ajuta școlile și să abordeze probleme relevante ale comunității. Școlile pot coopera cu comunitatea în mai multe moduri.

Părinții și participarea comunității

- ▶ Încurajați părinții și membrii comunității cu care dețin o expertiză legată de aspectele educației pentru cetățenie democratică și drepturile omului să contribuie la activitățile de predare și învățare pe bază de voluntariat, de exemplu, avocați, profesioniști în domeniul sănătății, politicieni sau persoane care desfășoară activități caritabile.
- ▶ Facilitați proiectele elevilor concepute pentru a rezolva probleme sau provocări comunitare, legate de exemplu de siguranța personală, infracțiunile în rândul tinerilor sau cetățenii în vârstă sau vulnerabili etc.

Parteneriate între școli

- ▶ Înfiiințați sau alăturați-vă unei rețele de școli pentru a împărtăși resurse și experiențe.
- ▶ În cazul școlilor omogene din punct de vedere cultural sau religios, stabiliți legături de cooperare și învățare cu alte școli pentru a le permite elevilor să beneficieze de interacțiuni semnificative și să intre în contact cu elevi din alte medii etnice și cu alte religii.
- ▶ Facilitați dialogul online cu elevi din școli din alte țări, pentru a discuta probleme sociale, culturale și globale dintr-o varietate de perspective naționale și culturale și, eventual, pentru a acționa împreună cu privire la problemele de interes comun ale elevilor.

Parteneriate cu instituții ale comunității

- ▶ Stabiliți parteneriate, de exemplu, cu ONG-uri, organizații de tineret, instituții de învățământ superior etc., pentru a îmbunătăți aspecte ale programului de educație pentru cetățenie democratică și drepturile omului, în școală și în afara școlii.
- ▶ Stabiliți parteneriate cu autoritățile locale pentru a încuraja participarea elevilor la structurile oficiale de conducere care îi reprezintă pe tineri, de exemplu, consilii ale tinerilor sau autorități municipale locale, și a încuraja autoritățile locale să caute în mod pro-activ punctele de vedere ale elevilor cu privire la chestiuni civice care au relevanță pentru viața tinerilor, în scopul încurajării cetățeniei active și a participării politice.

- ▶ Stabiliți parteneriate cu organizațiile religioase și confesionale din comunitatea locală, pentru a facilita vizitele elevilor la instituții religioase și lăcașe de cult și vizitele unor membri ai comunităților confesionale în școală.
- ▶ Stabiliți parteneriate pentru acțiune împreună cu grupuri de susținere care promovează drepturile omului, de exemplu, LGBTQ, anti-rasism, drepturile omului, drepturile copilului și alte teme față de care elevii își exprimă interesul.

Activitățile și programele legate de comunitatea mai largă sunt în mod special adecvate pentru dezvoltarea grupurilor de competențe care combină dobândirea de noi cunoștințe și înțelegere critică cu formarea pe bază de experiență a abilităților și atitudinilor. Întâlnirea cu persoane și fenomene nefamiliare este de asemenea o ocazie de auto-reflecție și ajustare a atitudinilor. De pildă, proiectele elevilor concepute pentru a rezolva probleme sau provocări ale comunității ar putea:

- să contribuie la spiritul civic, responsabilitate și auto-eficiență;
- să consolideze empatia;
- să dezvolte flexibilitatea și adaptabilitatea, precum și abilitățile de cooperare;
- să cultive cunoașterea de sine și înțelegerea critică a sinelui, precum și a culturii, societății și mediului.

Mai jos sunt date câteva exemple ale posibilelor beneficii ale aplicării unei abordări la nivelul întregii școli pentru dezvoltarea competențelor pentru cultura democratică ale elevilor, în școli și în comunitate.

Persoane individuale

- ▶ Creșterea empatiei în rândul elevilor.
- ▶ Îmbunătățirea cooperării elevi-elevi, elevi-profesori etc.
- ▶ Elevii ascultă mai mult ce au de spus fiecare.
- ▶ Un simț mai dezvoltat al responsabilității (față de învățare și de mediul școlar).
- ▶ Îmbunătățirea spiritului civic (elevii demonstrează un interes mai mare față de problemele comunității).
- ▶ Elevii dau dovadă de mai mult respect față de colegi și de profesori.

Școli/clasă

- ▶ Profesorii au mai multă încredere în ceea ce privește aplicarea educației pentru cetățenie democratică și drepturile omului.
- ▶ Clasele care includ elemente de educație pentru cetățenie democratică și drepturile omului tind să utilizeze mai des o metodologie interactivă de predare și învățare.
- ▶ Un mediu de învățare mai pozitiv în școli, bazat pe deschidere și încredere.
- ▶ O mai bună colaborare, inclusiv între elevi și profesori, între profesori, conducerea școlii și personal și între profesori și părinți.

Comunitate

- ▶ Parteneriate cu ONG-uri și autoritățile locale, care au drept rezultat posibilitățile pentru elevi de a experimenta cum funcționează democrația în practică.
- ▶ Parteneriatele cu actorii din comunitățile locale au drept rezultat mai multe posibilități de formare pentru cadrele didactice și sprijin din partea unor experți la implementarea inițiativelor democratice și a celor bazate pe drepturile omului.

Cum se poate aplica o abordare la nivelul întregii școli pentru dezvoltarea competențelor pentru cultura democratică ale elevilor în practică

La nivel operațional, prin aplicarea unei abordări a CCD la nivelul întregii școli se trece de la concentrarea pe dezvoltarea strict individuală a competențelor la construirea unui mediu democratic de învățare, în care pot fi învățate și exersate grupuri de competențe democratice.

Din acest punct de vedere, CCD și abordarea la nivelul întregii școli le oferă școlilor o perspectivă valoroasă de dezvoltare cu privire la modul în care pot deveni mai democratice, luând în considerare arii cheie ale vieții școlare, precum predarea și învățarea, conducerea școlii și cultura școlară și cooperarea cu comunitatea. Astfel, dezvoltarea unei culturi școlare democratice și a competențelor culturii democratice ale elevilor devine o misiune a școlii.

Există multe moduri de a aplica o abordare la nivelul întregii școli într-o școală. Mai jos sunt prezentate câteva principii cheie și cinci etape posibile ale aplicării.

Principii cheie

- ▶ *Respectul față de contextul local și modalitățile locale de lucru. O cultură democratică nu poate fi impusă unei societăți din exterior, ci trebuie să fie construită chiar de cetățeni, la fel cum nici o cultură școlară democratică nu poate fi impusă din exterior, ci trebuie să fie construită prin implicarea tuturor factorilor interesați.*
- ▶ *Abilitarea tuturor factorilor interesați pentru a găsi propriile soluții la provocări pe baza evaluării situației. Nu există o singură soluție etalon la provocările pe care le întâmpină persoane din diferite țări și instituții. Prin evaluarea situației actuale din școală, inclusiv nevoile și capacitatea școlii, factorii cheie pot înțelege mai bine provocările specifice și au puterea de a-și dezvolta propriile acțiuni particularizate. Acest lucru crește în schimb sentimentul de proprietate și motivația în vederea schimbării.*
- ▶ *Încurajarea învățării prin acțiune, cu participarea tuturor factorilor interesați. Competențele democratice se dezvoltă cel mai bine prin exersarea zilnică, inclusiv prin luarea deciziilor pe bază de participare, relații caracterizate de respect și egalitate și metode democratice de predare și învățare. Aceasta implică un parteneriat devotat al tuturor factorilor interesați – de la elevi, profesori, lideri școlari și părinți la autoritățile locale și alți actori din rândul comunității – care să explice importanța abordării la nivelul întregii instituții de învățământ în învățarea și promovarea culturii democrației.*

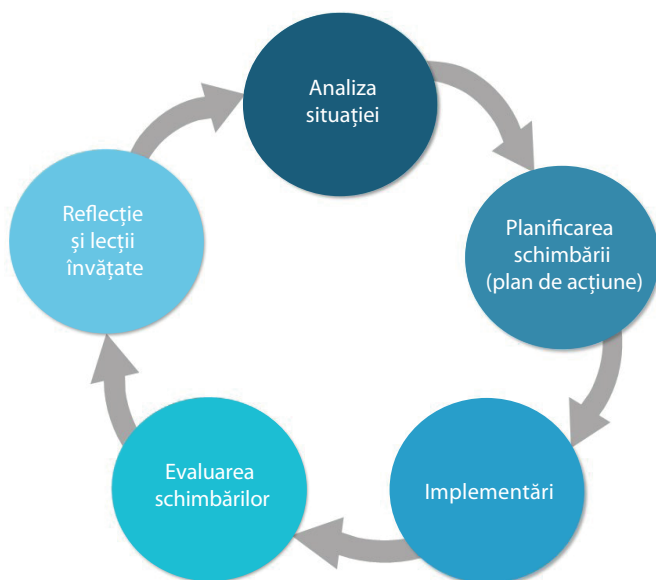
- *Integrarea construirii capacității în procesul de planificare al școlii. Modificările ce țin de cultura școlii sunt mai durabile atunci când sunt încorporate în procesul formal de planificare al școlii.*
- *Sprijinirea proiectelor și inițiativelor locale pe termen lung. Este nevoie atât de timp, cât și de efort pentru a depăși rezistența față de schimbare și a transforma relațiile și practicile din școli. Schimbarea sistemică nu se poate realiza doar prin eforturile depuse la un moment dat. Sprijinul pe termen lung este esențial pentru rezultate tangibile și un impact durabil.*

Cinci etape ale aplicării

Mai jos sunt prezentați cinci pași pe care școlile îi pot urma pentru a deveni mai democratice prin aplicarea unei abordări la nivelul întregii școli cu privire la dezvoltarea unei culturi școlare democratice și dezvoltarea competențelor pentru cultura democratică ale elevilor.

1. Efectuați o analiză a situației pentru a identifica modul în care sunt integrate în viața școlii principiile democrației și drepturilor omului, incluzând punctele forte și punctele slabe și cu participarea tuturor factorilor interesați (de exemplu, evaluări la nivelul școlii, analiză SWOT⁸).
2. Identificați arii potențiale de schimbare și elaborați un plan de acțiune cu activități concrete pe care le veți întreprinde pentru a realiza schimbările (de exemplu, CCD ca rezultat preconizat al învățării).
3. Implementați planul de acțiune implicând comunitatea școlii.

8. Puncte tari (Strengths), puncte slabe (Weaknesses), oportunități (Opportunities) și amenințări (Threats)



4. Evaluați progresele și impactul activităților dvs.
5. Comunicați lecțiile învățate tuturor factorilor interesați implicați în eforturile dvs., precum și altor școli și planificați corespunzător acțiuni viitoare.

Concluzii pentru viitor

Se recomandă ca toți factorii interesați ai școlii să ia în considerare valoarea adăugată a abordării la nivelul întregii școli pentru dezvoltarea unei culturi școlare democratice și a competențelor pentru cultura democratică ale elevilor. Multe dovezi din cercetare arată că atunci când elevii experimentează un mediu de învățare sigur, în care valorile și principiile democratice și ale drepturilor omului pot fi explorate, înțelese și experimentate, probabilitatea este mai mare ca aceștia:

- ▶ să aibă niveluri mai ridicate de cunoștințe civice;
- ▶ să sprijine valorile democratice;
- ▶ să dobândească o înțelegere a propriilor drepturi, precum și a responsabilităților lor față de alți oameni;
- ▶ să devină susținători ai drepturilor altora;
- ▶ să-și dezvolte abilități de gândire critică și raționament de ordin superior;
- ▶ să-și formeze identități pozitive și responsabile din punct de vedere social;
- ▶ să-și creeze relații pozitive și de cooperare cu colegii lor pe baza ascultării, respectului și empatiei;
- ▶ să accepte responsabilitatea pentru propriile decizii;
- ▶ să-și formeze atitudini pozitive față de incluziune și diversitate în societate;
- ▶ să devină implicați cu privire la problemele sociale și politice;
- ▶ să se simtă competenți ca cetățeni care pot înfrunta nedreptatea, inegalitatea și sărăcia din lume;
- ▶ să se implice în activități democratice în viitor.

În concluzie, adoptarea unei abordări la nivelul întregii școli pentru a dezvolta o cultură școlară democratică și competențele pentru cultura democratică ale elevilor are un potențial semnificativ pentru a-i susține pe tineri să devină cetățeni informați, preocupați de binele altora, responsabili, implicați și competenți.

Lecturi Suplimentare

Amnesty International (2012), *Becoming a human rights friendly school – A guide for schools around the world*, Amnesty International, London: www.amnesty.org/en/documents/pol32/001/2012/en/.

Council of Europe (2007), *Democratic governance of schools*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

Council of Europe (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f726a>.

Council of Europe (2010), *School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2014), *Democracy in the making: good practices from five years of Regional Summer Academies "Democracy at school and human rights in action"*, Huddleston T. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Project-documents-and-reports/Democracy-in-the-Making.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2015), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*: www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education.

Covell K. (2013), "Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England", *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social* Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

European Commission/Eurydice (2015), *Citizenship education in Europe*: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship_Education_in_Europe.

Institute of Education UCL, Hunt F. and King R. P. (2015), *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*, Development Education Research Centre, Research Paper No. 13 for the Global Learning Programme, Global Learning Programme/OXFAM.

Kerr D. (2017), *Evaluation Report of the Regional Summer Academy (RSA) Programme 'Learning Democracy and Human Rights'*, commissioned by the Council of Europe and the European Wergeland Centre, United Kingdom: www.theewc.org/content/download/1867/14664/file/External%20evaluation%20Regional%20Summer%20Academies.pdf

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015, Making reforms happen*: www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III), Students' well-being*, OECD Publishing, Paris.

OSCE/ODIHR, Council of Europe, OHCHR and UNESCO (2009), *Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: a compendium of good practice*: www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award, Final report 2010*, Universities of Sussex and Brighton: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf.

The European Wergeland Centre (2016), *The EDC/HRE whole school approach for the prevention of discrimination and violence in schools and communities*, Tibbitts F. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/THE-EDC-HRE-WHOLE-SCHOOL-APPROACH-FOR-THE-PREVENTION-OF-DISCRIMINATION-AND-VIOLENCE-IN-SCHOOLS-AND-COMMUNITIES.

UNICEF (2009), *Manual: child friendly schools*, UNICEF, New York: www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf.

UNICEF (2014), *Children rights education toolkit: rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*, UNICEF, Geneva: www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf; provides a short comparison of three existing programmes including impact and challenges, pp. 66-76.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF, London: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/.

Van Driel B., Darmody M. and Kerzil J. (2016), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*, NESET II report, Publications Office of the European Union, Luxembourg: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/neset-education-tolerance-2016_en.pdf.

Weidinger W. and Gollob R. (2009), "Participation in formal education: no false promises, please!", Coyote Issue 14, March, Council of Europe and European Commission: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/issue-14-march-2009>.



Capitolul 6

CCD și dezvoltarea rezilienței la radicalizarea care duce la extremism violent și terorism

Rezumatul capitolului

- ▶ Cui se adresează acest capitol?
- ▶ Scop și prezentare generală
- ▶ De ce este Cadrul de referință relevant pentru dezvoltarea rezilienței la radicalizare?
- ▶ Definiții ale radicalizării, extremismului violent și terorismului
- ▶ Variabilitatea în procesul de radicalizare
- ▶ Condițiile care pot duce la radicalizare
- ▶ Reziliența la radicalizare
- ▶ Relevanța Cadrului de referință pentru dezvoltarea rezilienței la radicalizare
- ▶ Practică – Cum se pot atinge aceste obiective
- ▶ Recomandări
- ▶ Resurse
- ▶ Lecturi suplimentare

Cui se adresează acest capitol?

Acest capitol se adresează următoarelor grupuri:

- ▶ factori de decizie politică și factori implicați în elaborarea politicilor cu responsabilități în ceea ce privește guvernarea democratică, autorități publice, integrare socială, coeziune socială, prevenirea și reducerea infracționalității, siguranță și educație;
- ▶ profesioniști din domeniul educației cu responsabilități în ceea ce privește integrarea socială, coeziunea socială, bunăstarea și siguranța elevilor (directori și personal din managementul instituțiilor de educație);
- ▶ practicieni din domeniul educației
- ▶ părinți, asociații de părinți și comitete școlare;
- ▶ poliția, membri ai serviciilor de securitate și alți actori guvernamentali implicați în prevenirea extremismului violent și terorismului.

În acest capitol a fost evitată intenționat utilizarea unui limbaj mai tehnic pentru a discuta despre radicalizarea care duce la extremism violent și terorism, pentru ca aceste aspecte să poată fi înțelese și de nespecialiști.

Scop și prezentare generală

Acest capitol explică de ce educația pe baza Cadrului de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică (numit în continuare Cadrul de referință) are un rol central în prevenirea radicalizării care duce la extremism violent și terorism. Cadrul de referință pune accent pe educație ca modalitate de dezvoltare a competențelor pentru cultură democratică în rândul tinerilor. Aceste competențe sporesc reziliența indivizilor la condițiile care pot iniția radicalizarea și dezvoltă rezistența la comportamente care deumanizează și la folosirea violenței ca mijloc de gestionare a conflictelor. Pe lângă acestea, dezvoltarea acestor competențe sporește capacitatea și dorința indivizilor de a contribui la o societate incluzivă și de a produce schimbări prin exprimare și acțiune democratică pacifică și nu prin violență.

Pentru ca această abordare să aibă succes, instituțiile de stat trebuie să se asigure că structurile lor răspund la preocupările cetățenilor și își consolidează legitimitatea prin dialog cu rol consultativ și prin implicare în procese democratice. De asemenea, trebuie luate măsuri adiționale pentru a aborda probleme mai profunde legate de inegalitatea, discriminarea și excluziunea cu care se confruntă grupurile marginalizate. Un aspect central al strategiei este crearea unei societăți democratice care să aibă la bază drepturile omului.

Abordarea promovată de acest capitol are scopul de a preveni inițierea radicalizării care duce la extremism violent (mai degrabă decât folosirea educației pentru de-radicalizare odată ce radicalizarea a început deja). Cu alte cuvinte, abordarea bazată pe Cadrul de referință este preventivă (mai degrabă decât reactivă).

Acest capitol prezintă două planuri de acțiune publicate de Consiliul Europei: Planul de acțiune privind lupta împotriva extremismului violent și radicalizării care conduc la terorism și Planul de acțiune privind construirea unor societăți incluzive.

De ce este Cadrul de referință relevant pentru dezvoltarea rezilienței la radicalizare?

Cadrul de referință este relevant pentru dezvoltarea rezilienței la condițiile care pot declanșa radicalizarea deoarece competențele conținute în Cadrul de referință sunt exact acele competențe de care au nevoie tinerii pentru a:

- ▶ analiza critic, evalua, contesta și respinge comunicările, propaganda și retorica extremiste violente și teroriste;
- ▶ evita raționamentele extrem de simpliste de tipul „noi versus ei” în gândirea lor, înțelege complexitatea problemelor sociale și politice și accepta că aceste probleme nu pot fi întotdeauna abordate în mod adecvat prin răspunsuri sau soluții simpliste;
- ▶ percepe, înțelege și aprecia, folosindu-și imaginația, credințele, perspectivele și viziunile asupra lumii pe care le au alte persoane și recunoaște că perspectivele altor persoane pot fi la fel de valide ca cele proprii atunci când sunt văzute din perspectiva lor;
- ▶ înțelege și aprecia faptul că mijloacele democratice non-violente sunt instrumente care pot fi folosite cu mai multă eficacitate pentru exprimarea pașnică a perspectivelor și părerilor cetățenilor, pentru gestionarea diferențelor de opinie și pentru sprijinirea unor cauze politice și sociale;
- ▶ valoriza demnitatea umană, drepturile omului, diversitatea culturală, democrația, justiția și statul de drept.

Definiții ale radicalizării, extremismului violent și terorismului

Patru dintre termenii cheie folosiți în acest capitol (radicalizare, extremism, extremism violent și terorism) sunt contestați de diferiți autori, care îi folosesc pentru a se referi la concepte fundamental diferite. Cei patru termeni sunt folosiți în acest capitol cu următoarele sensuri specifice, cu intenția de a scoate în evidență relația lor cu drepturile omului și democrația.

Ce este radicalizarea?

O persoană radicală este cineva care promovează schimbarea sau restructurarea unui sistem social sau politic în mod fundamental și extins. Așadar, acest termen se referă nu doar la cei care folosesc violența în încercarea lor de a realiza o reformă profundă, ci și la cei care propun folosirea unor mijloace legitime și pașnice pentru a face acest lucru. Totuși, acest capitol se concentrează doar asupra celor care promovează sau folosesc extremismul violent sau terorismul pentru a încerca să producă schimbări sociale sau politice. Ca atare, pentru scopurile acestui capitol, termenul „radicalizare” este definit drept procesul prin care trece un individ pentru a ajunge

să sprijine, promoveze, asiste sau să folosească extremismul violent sau terorismul pentru a declanșa schimbări sociale sau politice.

Ce este extremismul?

Dintr-o perspectivă a drepturilor omului, termenul „extremism” poate fi definit drept orice poziție care deviază într-o măsură foarte semnificativă de la normele acceptate de societate, adoptă credințe extrem de neconvenționale care sunt în opoziție cu cele ale societății majoritare, sau este lipsită de moderație în ceea ce privește scopurile urmărite sau mijloacele pe care le promovează pentru atingerea acelor scopuri. În acest sens, dacă un comportament care este asociat cu o poziție extremistă nu încalcă sau nu subminează drepturile omului sau nu are scopul de a introduce schimbări politice sau sociale nedemocratice, atunci acea poziție trebuie respectată. Conform Convenției europene a drepturilor omului, indivizii care adoptă o poziție extremistă au dreptul, la fel ca oricare altă persoană, la libertatea de gândire, conștiință și religie, libertatea de expresie și libertatea de a nu fi discriminați, oricât de neobișnuită sau ciudată le-ar părea poziția lor celorlalți.

Cu toate acestea, în cazul în care poziția extremistă subminează, amenință sau încalcă drepturile omului și libertățile altor persoane, folosește mijloace nedemocratice sau urmărește să producă schimbări politice sau sociale nedemocratice, cei care adoptă o astfel de poziție trebuie supuși unor restricții. Aceste restricții sunt cele prevăzute de lege, sunt necesare pentru protejarea celorlalte persoane din cadrul societății democratice și sunt proporționale cu această nevoie.

Ce este extremismul violent?

„Extremismul violent” este o poziție extremistă care sprijină, promovează sau folosește violența. Extremismul violent nu are neapărat un scop politic sau social transparent. De exemplu, poate fi folosit pentru a exprima ură față de membrii unui anumit grup rasial, etnic, național, religios sau cultural, care este supus violenței în mod direct, fără nici un alt scop explicit. Cu toate acestea, mulți extremiști violenți au un scop social sau politic implicit, pe care încearcă să-l atingă prin folosirea violenței.

Comiterea actelor de violență asupra altor persoane este un act profund antidemocratic și reprezintă violarea supremă a demnității și drepturilor celorlalți. Extremismul violent trebuie oprit și prevenit în orice societate democratică.

Ce este terorismul?

Terorismul este un fenomen mai complex decât extremismul violent – este o formă specială de extremism violent care are scopul de a genera teroare pentru a atinge scopuri politice. Termenul „terorism” poate fi definit ca acțiuni violente, sau amenințarea cu acțiuni violente, fără nici o restricție legală sau morală, care are scopul de a inspira frică, teamă, anxietate sau teroare în rândul unei populații. În terorism, victimele imediate ale violenței sunt alese fie în mod aleatoriu fie selectiv din rândul populației țintă pentru a transmite un mesaj politic prin amenințări. Acest mesaj are menirea de a manipula audiența (fie guvernul, publicul sau un segment de public) și de

a intimidă, demoraliza, destabiliza, polariza, provoacă sau obligă acea audiență în speranța că insecuritatea semănată va genera un rezultat dorit de făptaș.

De-a lungul anilor, terorismul a fost folosit de mulți actori diferiți, incluzând actori individuali și actori sub-statali, statali, sponsorizați de stat și transnaționali (terorismul la nivel de stat a fost folosit în războaie cu scopul de a cuceri și subjugă populații și opoziții).

Cauzele folosirii extremismului violent și terorismului

Extremismul violent și terorismul au fost folosite pentru a sprijini diferite cauze radicale de-a lungul anilor. Nu sunt asociate cu o singură cauză anume și nu sunt fenomene noi, deoarece au fost prezente în societățile europene de-a lungul istoriei.

Acest capitol abordează radicalizarea care duce la extremism violent și terorism, indiferent de cauzele specifice susținute.

Variabilitatea în procesul de radicalizare

Cercetările pe tema procesului de radicalizare arată că nu există o traiectorie comună urmată de toți radicalii spre adoptarea extremismului violent sau terorismului. De asemenea, nu există un singur profil psihologic sau un singur set de caracteristici demografice comune tuturor indivizilor care fac tranziția spre extremismul violent sau terorism. În schimb, indivizii radicalizați provin dintr-o diversitate de medii sociale, au o varietate de motivații personale pentru care aleg extremismul violent sau terorismul și trec printr-o diversitate de situații sau condiții care fie îi împing fie îi atrag spre extremismul violent sau terorism. Și totuși, mulți alți indivizi care sunt expuși la exact același set de condiții care ar putea împinge un individ spre radicalizare nu devin radicalizați.

Pe lângă acestea, radicalizarea nu este neapărat un proces strict liniar în care angajamentul față de extremismul violent sau terorism se dezvoltă gradat dar progresiv, culminând cu conversia la cauza violentă. În schimb, unii indivizi urmează o cale mai fluidă și complexă, fiind purtați când în interiorul când în afara extremismului violent, în funcție de contextele sau persoanele pe care le întâlnesc în viața lor cotidiană.

Mai mult, nu toți indivizii care în final adoptă o perspectivă extremistă violentă sau teroristă se gândesc să comită acte de violență ei înșiși – cei care sunt convertiți la o cauză extremistă violentă sau teroristă pot în schimb să dea dovadă de o varietate de niveluri de implicare în sau angajament față de acea cauză. Unii ar putea fi pregătiți și dispuși să folosească violența, alții pot fi dispuși doar să sprijine folosirea violenței (furnizând, de exemplu, fonduri sau bunuri celor care comit actele de violență), iar alții pot promova folosirea violenței, dar nu sunt dispuși să sprijine sau să se implice în actele de violență în sine. Grupurile extremiste violente și teroriste, la fel ca orice alt grup social, sunt caracterizate în general de o mare diversitate internă. Astfel, este important de subliniat faptul că sprijinirea extremiștilor violenți sau a teroriștilor are aceleași consecințe morale și legale ca și actele de violență în sine.

Condițiile care pot duce la radicalizare

Cercetările arată că există multe condiții care pot duce la radicalizare. Aceste condiții pot fi împărțite în două grupe principale: condiții care predispun la radicalizare și condiții care facilitează radicalizarea. Următoarele descrieri trebuie citite având în vedere faptul că în cazul unor indivizi diferiți operează diferite subseturi de condiții și că nu există doar o singură condiție care să ducă la radicalizare; și chiar dacă un individ este expus la un număr mare de condiții, nu înseamnă neapărat că acel individ va trece la extremism violent și terorism, mai ales dacă acel individ are competențele necesare pentru dezvoltarea rezilienței la propaganda și retorica extremistă violentă și teroristă.

Următoarele descrieri ale condițiilor sunt, în toate cazurile, bazate pe dovezi din literatura de specialitate. Cei care doresc și sunt interesați să afle mai multe despre aceste condiții variate pot consulta sursele enumerate la sfârșitul acestui capitol la secțiunea Lecturi suplimentare.

Condiții care predispun la radicalizare

Radicalizarea poate apărea ca urmare a uneia sau mai multor din următoarele condiții, care pot fi personale, sociale și politice (ordinea lor nu are nici o semnificație specială).

Un mediu familial problematic

În unele cazuri, indivizii cresc în familii care au un istoric de relații conflictuale, violență domestică, părinți consumatori de substanțe interzise, părinți cu boli mentale sau abuzivi. Este puțin probabil ca indivizii care provin din familii care au una sau mai multe din aceste caracteristici să fi beneficiat de sprijin intelectual, emoțional și comportamental în timpul dezvoltării lor – e mult mai probabil să fi avut parte de supraveghere minimă și disciplină aspră și neregulată. Indivizii din aceste medii sunt mai predispuși la eșecuri în educație și la adoptarea unui comportament delinvent, violent și agresiv.

Înstrăinare față de alții oameni sau de societate

Înstrăinarea față de părinți și alți membrii ai familiei, îndepărtarea de prieteni sau colegi, trăirea unui sentiment de izolare față de alți oameni, lipsa unui sentiment de apartenență la un grup social și înstrăinarea față de societate pot duce la nesiguranță emoțională, vulnerabilitate și singurătate. Cei care sunt înstrăinați social sunt mai predispuși la radicalizare, deoarece apartenența la un grup extremist violent creează legăturile de prietenie și camaraderie de care au nevoie acești indivizi.

Dificultăți în ceea ce privește identitatea personală

Uneori, oamenii au un sentiment difuz, confuz, nesigur sau instabil al propriei identități și nu știu foarte clar și sigur cine sunt sau cum să se descrie sau să se definească, care este scopul vieții lor, ce interese au sau ce ambiții pentru viitor ar trebui să aibă.

La un anumit moment dat, nesiguranța identității poate avea în vedere unele aspecte ale sinelui sau poate fi mai extinsă și poate include mai multe aspecte. Aceste tipuri de dificultăți de identitate sunt comune în timpul adolescenței și maturității timpurii și pot fi asociate cu sentimente de îndoială de sine, nesiguranță și instabilitate. Deoarece organizațiile extremiste și teroriste oferă un sentiment de siguranță și pot crea o identitate puternică membrilor săi pe baza loialității vehemente față de cauză, pot fi atractive pentru indivizi care se confruntă cu probleme de identitate personală.

Un stil de gândire simplist

Stilurile de gândire și raționament ale oamenilor variază în mod semnificativ. Unii indivizi folosesc un stil foarte simplist. Acești indivizi preferă răspunsuri unice, clare și precise la întrebări, mai degrabă decât răspunsuri ambigue sau specializate. Folosesc un raționament extrem de simplist de forma „noi versus ei” atunci când se gândesc la grupuri sociale iar ceilalți oameni sunt considerați fie prieteni fie dușmani. Fac generalizări atotcuprinzătoare și ignoră excepțiile și alternativele, resping imediat părerile neconcordante și, de cele mai multe ori, nu sunt dispuși să își schimbe modul de gândire. S-a constatat că oamenii cu acest stil simplist de gândire acceptă mai ușor conflictul și nu sunt foarte deschiși la colaborare și compromis ca modalități de gestionare a conflictelor, nu simt empatie față de oamenii care aparțin altor grupuri sociale și adoptă cu mai multă ușurință poziții dogmatice și autoritare. De asemenea, s-a constatat că e foarte probabil ca indivizii care au acest stil de gândire să sprijine extremismul violent.

Lipsa de expunere la modele pozitive și puncte de vedere alternative

Unii indivizi nu au modele pozitive în copilăria lor, întâlnesc doar o gamă limitată de păreri și perspective în mediile în care trăiesc și nu sunt expuși la analiză, reflecție sau dialog despre valori, atitudini sau probleme sociale în familie sau la școală. Expunerea la alte persoane care manifestă comportamente altruiste și respectuoase, contactul cu persoane care au cunoștințe variate și expunerea la o gamă largă de idei, păreri și reflecții exprimate de alte persoane și texte îi pot întoarce din drum pe indivizii care ar putea lua în considerare adoptarea extremismului violent. Cei care nu au aceste avantaje sunt mai predispuși să facă tranziția spre extremismul violent.

Rasism și discriminare

Atunci când membrii grupului rasial, etnic sau religios căruia îi aparține un individ se confruntă în mod constant cu rasismul, discriminarea și ostilitatea, sau când un individ a fost în mod frecvent hărțuit, victimizat sau atacat din cauza rasei, etniei sau religiei sale, atunci acel individ poate fi mai ușor influențat de radicalizare, deoarece sentimentele de umilire, resentiment și furie care sunt trezite de rasism și discriminare pot fi factori motivanți semnificativi pentru tranziția la extremism violent.

Privare și marginalizare

Este posibil ca rasismul și discriminarea să ducă la șomaj sau angajare sub nivelul de pregătire al unei persoane. Acest lucru poate, la rândul său, să ducă la privare economică, mobilitate socială blocată, oportunități socio-economice limitate, excluziune și marginalizare. Toate aceste condiții pot predispuce indivizii la radicalizare. Percepția unei mobilități sociale blocate și a unor oportunități limitate poate apărea și în lipsa rasismului și discriminării, de exemplu în cazul unor membrii dezavantajați ai grupului majoritar. Când oamenii își compară propriile poziții cu pozițiile celorlalți și își dau seama că au cu mult mai puține resurse comparativ cu ce ar trebui să aibă și percep bariere care îi împiedică să fie în rând cu restul societății și o lipsă de perspective pentru un viitor prosper și de succes, sentimentul de nedreptate și injustiție poate genera o gamă largă de emoții, incluzând frustrare, resentiment și furie. Aceste emoții pot motiva procesul de radicalizare, mai ales dacă indivizii cred că situația lor personală nu poate fi îmbunătățită prin mijloace legitime.

Resentimente și nedreptăți

Nu doar rasismul, discriminarea, privarea și marginalizarea pot motiva radicalizarea. Indignarea, furia și revolta cu privire la alte nedreptăți pot, de asemenea, motiva acest proces. De exemplu, resentimente față de poliție, resentimente față de mass-media și felul părtinitor în care acoperă aspectele legate de minorități, furie cu privire la încălcări ale drepturilor omului, opoziție, furie sau chiar ură față de politica externă a unei țări și agresiunile de peste hotare și perceperea unor standarde duble în politicile guvernului, toate pot motiva dorința de a acționa împotriva injustiției. Resentimentele cu privire la injustițiile comise împotriva membrilor propriului grup cultural pot fi factori motivați foarte puternici. Atunci când indivizii percep nedreptăți grave și au resentimente față de cei care le comit, sunt mai predispuși să facă tranziția la extremismul violent.

Deziluzionare cu privire politicieni și politica convențională

Oamenii sunt tot mai deziluzionați de procesele politice convenționale, iar politica predominantă este frecvent considerată a fi domeniul unei elite care nu are nici o legătură cu preocupările și viețile de zi cu zi ale cetățenilor. Dacă politicienii convenționali sunt percepuți ca nefiind în stare să răspundă la preocupările cetățenilor, sau dacă există convingerea că acțiunile politicienilor nu sunt suficiente pentru a răspunde acestor preocupări în mod semnificativ, poate apărea o lipsă de încredere față de politicieni și nemulțumire față de sistemul politic. Acestea pot duce la sentimente de frustrare și neputință, respingerea normelor democratice stabilite și respectate de ceilalți și recurgerea la modele alternative de acțiune care ar putea include și extremismul violent.

Deziluzionare cu privire la formele democratice de participare a cetățenilor

Oamenii se pot simți dezamăgiți și deziluzionați și de formele democratice de participare a cetățenilor. De exemplu, pot să aibă sentimentul că mijloacele instituționale prin care își pot exprima punctul de vedere sunt ineficiente și că nu pot să aibă o influență semnificativă asupra politicilor publice. Drept urmare, vor simți un sentiment de neputință și vor crede că nu are rost să se implice în acțiuni politice convenționale (de ex. să voteze, să îi scrie unui reprezentant ales) sau în alte forme pacifice de acțiune politică (de ex. participare la proteste, semnarea unor petiții). În astfel de circumstanțe, apartenența la un grup extremist violent le poate da un sentiment de putere care nu poate fi dobândit prin alte mijloace.

Condiții care facilitează radicalizarea

Când un individ urmează o traiectorie personală înspre radicalizare ca urmare a uneia sau mai multor condiții care predispun la radicalizare, tranziția la extremism violent sau terorism se poate produce atunci când acel individ întâlnește una sau mai multe condiții care facilitează această tranziție. În general, aceste condiții includ expunerea la o ideologie care justifică folosirea violenței.

Expunerea la o ideologie extremistă violentă în cadrul unui grup social care oferă un sentiment de apartenență și comunitate

Asocierea cu oameni care gândesc la fel (care pot fi membrii ai familiei, membrii ai comunității locale sau ai unui grup religios sau membrii unui grup marginalizat nemulțumit) poate crea legături de prietenie și un sentiment de acceptare de către ceilalți. Prietenii formate în cadrul unui grup extremist violent pot oferi un sentiment de apartenență și pot compensa efectele înstrăinării sociale. Radicalizarea pe această cale se poate produce în așa-numitele „spații de vulnerabilitate”, cum ar fi spații de prozelitism religios, închisori sau alte spații invizibile pentru autorități, unde noii veniți se pot simți dezorientați, nedumeriți, nesiguri sau neliniștiți. Uneori, liderii grupului sau figuri carismatice joacă un rol important în primirea și atragerea noilor veniți în grup. În mod alternativ, câțiva membri ai grupului au rol de modele care îi sprijină pe noii veniți să-și păstreze angajamentul la început, le facilitează mobilitatea în cadrul grupului și le prezintă ideile și convingerile extremiste violente ale grupului. Receptivitatea noilor membri la aceste idei poate fi ridicată dacă au aceleași nemulțumiri și resentimente ca și ceilalți membri ai grupului și dacă se identifică cu cei care sunt percepuți ca victime.

Expunerea la o ideologie extremistă violentă prin intermediul internetului sau materialelor scrise

Radicalizarea se poate produce și prin expunerea la o ideologie extremistă violentă care se regăsește pe internet, în pamflete și alte materiale scrise. Indivizii sunt receptivi la ideologia întâlnită pe internet sau în materiale scrise dacă îi ajută să-și înțeleagă resentimentele sau experiențele personale ale lumii sociale și politice. În general, ideologiile extremiste violente își legitimează poziția extremistă exagerând diferențele

dintre grupul extremist și cei care sunt ținta violențelor, folosind modelul „noi vs. ei”. Conținutul specific al ideologiei variază de la un grup extremist la altul, dar majoritatea ideologiilor extremiste violente descriu și glorifică utilizarea violenței ca un act onorabil și prestigios. Justificarea violenței se bazează în general pe un discurs de oprimare care susține că „noi” suntem atacați de „ei”, ceea ce obligă la un răspuns violent și prezintă violența ca un mijloc necesar și eficient pentru atingerea obiectivelor grupului. Astfel, ideologia construiește o identitate colectivă bazată pe relatări ale unei lupte violente, în care violența este justificată ca fiind „defensivă”. Această justificare redefinește ideea de bine și rău, ceea ce poate contribui la depășirea unor posibile inhibiții morale pe care le-ar putea avea o persoană în ceea ce privește promovarea sau folosirea violenței. Pe lângă aceasta, ideologiile extremiste violente deseori dezumanizează grupul țintă al violenței, care este comparat cu animale, ceea ce reduce și mai mult îndoielile pe care le-ar putea simți membrii grupului cu privire la folosirea violenței.

Unele grupuri extremiste violente sau teroriste au devenit extrem de sofisticate în ceea ce privește folosirea internetului pentru diseminarea ideologiilor lor. Internetul le oferă multe avantaje acestor grupuri, care includ accesul ușor, costul mic, puține reguli, anonimitate, un flux rapid de informații, interactivitate și un public potențial vast. De asemenea, este foarte flexibil, astfel încât, imediat ce propaganda de pe un site web este eliminată de autorități, același material poate fi imediat relansat pe un alt site web.

Expunerea la o ideologie extremistă violentă care satisface alte nevoi psihologice de bază ale individului

Ideologiile extremiste violente sau teroriste pot fi atractive pentru unii oameni deoarece satisfac alte nevoi psihologice de bază. De exemplu, în cazul celor care au dificultăți în ceea ce privește identitatea personală, sunt confuzi sau nesiguri cu privire la cine sunt sau au sentimente de nesiguranță și îndoială de sine, o ideologie extremistă violentă sau teroristă le poate oferi o direcție psihologică clară și atrăgătoare și sentimentul că au un scop pe care în alte condiții nu l-ar avea. De asemenea, ideologia le-ar putea oferi un sentiment de control și putere, precum și stimă de sine. Angajamentul față de ideologie poate crește și mai mult dacă persoana crede că folosirea unui limbaj și a unor acțiuni radicale, sfidătoare sau violente îi îmbunătățește statutul social în mediul său social.

Expunerea la o ideologie extremistă violentă care stimulează o transformare morală, religioasă sau politică

S-a constatat, de asemenea, că uneori radicalizarea se produce ca rezultat al expunerii la ideologii care stimulează o transformare morală, religioasă sau politică. Acest lucru se poate întâmpla dacă ideologia respectivă susține că este o datorie morală și sacră să lupti pentru apărarea persoanelor victimizate cu care se identifică un individ. În unele cazuri, această transformare poate fi o simplă intensificare a unui angajament religios existent care face ca o persoană să adopte un comportament religios tot mai strict; pentru alte persoane, transformarea poate însemna trecerea de la lipsa

oricărui fel de credință la adoptarea unui set foarte strict și riguros de credințe sau convingeri. Deși s-a constatat că aceste tipuri de transformări au jucat un rol cheie în radicalizarea unor extremiști violenți și teroriști, mulți alți indivizi trec prin transformări morale, religioase sau politice asemănătoare fără a fi radicalizați, dar motivul pentru care unii indivizi fac această tranziție spre extremism violent sau terorism iar alții nu, rămâne necunoscut.

Expunerea la propaganda extremistă violentă care oferă un simț al aventurii, entuziasm și eroism

Tinerii în mod deosebit pot fi radicalizați prin expunerea la ideologii care creează o atracție emoțională pozitivă prin faptul că le oferă șansa de a da dovadă de eroism și generează entuziasm, fiori, un simț al aventurii, al riscului și pericolului. Aceștia sunt exact stimulii care îi pot atrage pe bărbații tineri care sunt în proces de dezvoltare și explorare a propriei masculinități. S-a constatat că propaganda teroristă mizează frecvent pe această atracție atunci când prezintă taberele de pregătire teroriste în așa fel încât par a fi locații de aventură în aer liber unde tinerii pot avea trăiri extreme și își pot da frâu liber fanteziilor de glorie și eroism. Unele grupuri extremiste violente și teroriste s-au specializat în crearea de materiale și filmulețe online care să-i atragă pe tineri. Tehnicile lor de editare video pot fi „împrumutate” din televiziunea și cinematografia de masă, violențele prezentate pot fi parte dintr-un scenariu pus în scenă, iar teatrul războiului poate fi transformat într-o arenă care seamănă cu un „spațiu de jocuri”. Aceste metode sofisticate sporesc atractivitatea materialelor video online. Uneori nu doar bărbații sunt atrași de aceste elemente de senzație. Ele pot atrage și femei tinere (de ex. ideea de a călători în altă țară pentru a sprijini eroii care luptă în linia întâi, de a trăi o viață spirituală plină de sacrificii de sine într-un califat).

Toate aceste categorii de condiții care facilitează radicalizarea nu se exclud reciproc și este foarte probabil ca o persoană să fie radicalizată prin expunere la propaganda care are scopul de a răspunde unui număr cât mai mare din aceste nevoi în același timp. De exemplu, un singur articol de propagandă poate oferi simultan unei persoane sentimentul apartenenței, o poveste care să o ajute să-și interpreteze nemulțumirile politice, un scop și un simț al puterii, stimă de sine și atracția suplimentară a aventurii, entuziasmului și eroismului.

Pe lângă acestea, trebuie subliniat din nou faptul că indivizii sunt rareori radicalizați prin acțiunea unei singure condiții care predispune la sau facilitează radicalizarea. În schimb, de cele mai multe ori radicalizarea este consecința unei combinații de mai multe condiții care se suprapun în feluri diferite și uneori complexe, în funcție de circumstanțele specifice ale fiecărui individ. Mai mult, pentru diferite persoane funcționează subseturi diferite de condiții. Cu toate acestea, indivizii pot fi echipați cu resurse interne care le conferă reziliență la aceste condiții. În acest caz, chiar dacă apare un număr mare de condiții, radicalizarea nu se va produce. Cadrul de referință oferă mijlocele prin care se poate dezvolta reziliența indivizilor atât la condițiile care predispun la radicalizare cât și la condițiile care facilitează radicalizare.

Deși acest capitol se concentrează asupra nivelului individual de analiză (deoarece acesta este nivelul la care poate fi utilizat Cadrul de referință pentru a dezvolta

reziliența elevilor), nu trebuie trecut cu vederea faptul că structurile instituționale, inegalitățile, discriminarea, rasismul și sărăcia joacă un rol important în crearea condițiilor care duc la radicalizare. Iar acest lucru se întâmplă în mod deosebit atunci când structurile instituționale nu abordează problemele legate de sărăcie și inegalitate, când favorizează unele grupuri și exclud grupuri dezavantajate sau când se adresează unor grupuri minoritare specifice în mod discriminatoriu și nedrept. Cu alte cuvinte, structurile instituționale însele pot contribui la marginalizarea indivizilor, la sentimentul acestora de înstrăinare și deci la radicalizarea lor.

Reziliența la radicalizare

Conceptul de reziliență

Termenul „reziliență” se referă la situații în care indivizii se dezvoltă normal sau funcționează în mod eficace, chiar dacă se confruntă cu circumstanțe dezavantajoase sau condiții adverse. Reziliența umană este comună deoarece multe persoane reușesc să găsească strategii pentru a face față condițiilor întâlnite, chiar dacă acestea sunt deosebit de nefavorabile, și astfel deseori se obțin rezultate dezirabile din punct de vedere social în ciuda situației adverse. Rezultatele negative sau indezirabile din punct de vedere social apar atunci când indivizii nu reușesc să găsească strategii potrivite pentru a face față condițiilor adverse. Acest lucru se poate întâmpla dacă aceste condiții sunt extrem de ostile, dacă indivizii nu au parte de suficient sprijin din partea celor din jurul lor, sau dacă nu au resursele psihologice necesare pentru a găsi strategii potrivite pentru a face față adversității.

Dezvoltarea rezilienței la radicalizare

Reziliența la radicalizare apare atunci când oamenii sunt expuși la una sau mai multe condiții care predispun la sau facilitează radicalizarea dar nu fac tranziția la extremism violent sau terorism. Cercetările arată că pot fi luate o serie de măsuri pentru a spori reziliența oamenilor la radicalizare. Acestea includ următoarele.

Demistificarea extremismului violent și terorismului

Extremismul violent și terorismul pot fi demistificate spulberând farmecul care le înconjoară și explicând ce înseamnă cu adevărat să fii membru într-o organizație extremistă violentă sau teroristă. Lumea trebuie să înțeleagă felul în care aceste organizații își manipulează membrii, distorsionează adevărul și promovează minciuna, felul în care își incită membrii să comită acte de violență și care sunt efectele pe care intrarea într-o astfel de organizație le poate avea asupra vieții de zi cu zi a recruților și asupra relațiilor lor cu familia și prietenii. Dar simpla cunoaștere a realităților crunte ale extremismului violent și terorismului poate fi insuficientă în sine pentru a dezvolta reziliența la ideologia și propaganda care are scopul de a radicaliza – oamenii trebuie să și reflecteze critic asupra felului în care implicarea în extremismul violent și terorism le-ar schimba și afecta viața și viața celor iubiți dacă ar fi să urmeze această cale.

Deconstruirea discursurilor extremiste violente și furnizarea unor discursuri opuse

Reziliența se poate dezvolta și prin deconstruirea discursurilor foarte simpliste de tipul „noi versus ei” care sunt promovate de obicei de organizațiile extremiste violente și teroriste și prin oferirea unor discursuri care să le contracareze, mai ales în ceea ce privește resentimentele și nedreptățile care de cele mai multe ori stau la baza deciziei de a intra în astfel de organizații. Aceste discursuri în opoziție trebuie să folosească contraargumente puternice împotriva ideilor extremiste violente, să explice de ce sunt greșite și, dacă e cazul, să prezinte idei teologice care combat ideologia violentă. În general, discursurile opuse nu vor fi eficace dacă sunt furnizate de agenții publice sau figuri în poziții de autoritate în care nivelul de încredere este foarte scăzut; eficacitatea lor poate fi mult mai mare dacă sunt furnizate de reprezentanți de încredere și respectați ai comunității, care sunt percepuți ca independenți de stat și instituțiile acestuia.

Formare unui stil de gândire mai complex

Așa cum a fost menționat mai devreme, o trăsătură comună a celor care adoptă extremismul violent este faptul că folosesc un stil de gândire foarte simplist. Acești indivizi preferă mai degrabă răspunsuri simple la întrebări decât răspunsuri ambigue sau specializate, fac generalizări atotcuprinzătoare, resping părerile alternative sau neconcordante. S-a constatat că oamenii care folosesc o gândire simplistă pot fi educați pentru a folosi un stil mai complex. De exemplu, un astfel de curs de formare le cere participanților la început să identifice mai multe puncte de vedere cu privire la o problemă, apoi să se gândească la valorile care stau la baza tuturor punctelor de vedere identificate (care pot include și păreri extremiste violente), iar apoi să construiască un cadru general care să explice de ce oamenii au o varietate de păreri despre acea problemă. S-a constatat că acest gen de formare poate spori în mod semnificativ complexitatea gândirii cu privire la probleme sociale. Pentru a avea succes, procesul de formare trebuie să fie non-prescriptiv, să le permită participanților să-și dezvolte propria gândire independentă și trebuie să-i încurajeze să-și adune ei înșiși informațiile, să fie deschiși față de și să exploreze o gamă largă de păreri, să facă o evaluare critică a acelor păreri și să tolereze și accepte lipsa unui răspuns clar la întrebări sociale și politice complexe.

Educație pentru identificarea și deconstruirea propagandei

Reziliența la radicalizare poate fi dezvoltată și printr-o educație mai specifică care să-i învețe pe oameni cum să recunoască și să deconstruiască propaganda politică și ideologică. Deconstruirea propagandei necesită abilități de accesare și evaluare a altor surse independente de informații, mai ales surse care furnizează relatări alternative la cele conținute de propagandă. Pe lângă aceasta, oamenii trebuie să știe să deconstruiască motivele, intențiile și scopurile celor care au produs propaganda, pentru care e nevoie de înțelegerea și interpretarea contextului politic și social mai larg în care a fost produsă propaganda. De asemenea, oamenii trebuie să poată aduna laolaltă rezultatele unei analize într-un mod organizat și coerent pentru

a evalua propaganda analizată. Educarea elevilor cu privire la propagandă poate fi folosită pentru a le dezvolta aceste competențe importante.

Alfabetizarea digitală

Așa cum a fost menționat deja, internetul este o sursă cheie de informații și propagandă pentru organizațiile extremiste violente și teroriste și este folosit și pentru a comunica direct cu potențialii recruți. Internetul poate funcționa ca o „cameră ecou”, amplificând și confirmând convingerile extremiste violente și teroriste. Alfabetizarea digitală este vitală pentru ca oamenii să poată înțelege nu doar sensul literal al materialelor pe care le găsesc pe internet ci și scopurile de comunicare ale acelor materiale. Pe lângă aceasta, au nevoie de abilități pentru a identifica știrile fabricate pe internet (de exemplu, să verifice cine a scris articolul, dacă sursele de informații citate în articol susțin părerile exprimate, să verifice alte surse independente de informații pentru a corobora relatarea, datele de pe fotografiile folosite etc.).

De asemenea, indivizii au nevoie de abilități pentru a recunoaște tehnicile de manipulare online folosite de organizațiile extremiste violente și teroriste. Manipularea online de către aceste organizații presupune deseori folosirea unui limbaj grafic și imagini care generează un nivel înalt de furie în cei ce le privesc și furnizarea de informații adaptate cu atenție pentru a răspunde în mod intenționat la nevoile personale ale potențialilor recruți (de exemplu, nevoia de apartenență, stimă de sine, statut social sau aventură). În mod tipic, acest proces de manipulare online duce la o comunicare interactivă prin intermediul camerelor de chat, forumurilor sau rețelelor sociale, ceea ce permite organizației să verifice potențialii recruți și să îi ajusteze gradat comunicarea astfel încât să fie mai atractivă pentru noii recruți și să îi ispitească să se alăture. Alfabetizarea digitală este esențială pentru dezvoltarea competențelor necesare pentru a gestiona în mod potrivit materialele și comunicările provenite de la organizații extremiste violente și teroriste care se găsesc online.

Educație pentru folosirea mijloacelor democratice de exprimare a opiniilor politice

O altă măsură care poate fi luată pentru a dezvolta reziliența oamenilor la radicalizare este ca aceștia să fie educați pentru a ști cum să analizeze și să exploreze aspecte politice și sociale complexe, să folosească mijloace democratice non-violente pentru a-și exprima opiniile politice, frustrările și nemulțumirile și cum să se organizeze politic și să acționeze pentru îmbunătățirea societății. În multe cazuri, nemulțumirile tinerilor (de exemplu, legate de încălcarea drepturilor omului, încălcarea legislației internaționale de către unele țări, lipsa de măsuri în ceea ce privește politicile discriminatorii) sunt bine întemeiate și tinerii trebuie să învețe cum să analizeze și să înțeleagă critic problemele respective și cum să acționeze politic și cu sens în privința lor. Educația pentru cetățenie democratică (ECD) și educația pentru drepturile omului (EDO) au un rol vital în dezvoltarea competențelor necesare în acest sens.

Tinerii nu sunt întotdeauna conștienți de întreaga gamă de opțiuni pe care le au la dispoziție pentru a-și exprima opinia politică. Acestea includ nu doar dreptul de a vota și scrierea de scrisori reprezentanților aleși, ci și participarea la demonstrații și marșuri pașnice, semnarea de petiții, contactarea mass-mediei, scrierea unor articole

sau bloguri pentru mass-media, organizarea unei campanii, folosirea rețelelor sociale pe internet pentru cauze politice, înscrierea în organizații de lobby și militante, participarea la evenimente de strângere de fonduri pentru cauze politice etc. Pe lângă acestea, persoanele interesate de o anumită problemă sau cauză socială pot organiza grupuri comunitare de acțiune, pot face muncă de voluntariat, se pot implica în activități de strângere de fonduri sau de alt tip pentru o organizație comunitară, politică sau un ONG, pot face donații de bunuri sau timp unor cauze caritabile, se pot implica în activism pentru un consum responsabil, boicotând sau preferând anumite bunuri și așa mai departe. Pe scurt, există o gamă largă de posibilități pentru exprimarea opiniilor politice, pentru implicarea în cauze politice sau sociale și pentru a contribui în general. În cazul persoanelor preocupate de problemele din alte țări, există și alte opțiuni, cum ar fi să lucreze cu organizații caritabile și ONG-uri internaționale, care le pot da șansa de a călători și a-și oferi serviciile în mod voluntar în străinătate. Pe scurt ECD și EDO pot fi folosite pentru a dezvolta o gamă largă de competențe necesare pentru a contribui și acționa politic prin mijloace democratice pacifice.

Relevanța Cadrului de referință pentru dezvoltarea rezilienței la radicalizare

Toate metodele anterioare care s-au dovedit eficace pentru creșterea rezilienței la radicalizare au scopul de a dezvolta competențele indivizilor pentru a se putea proteja în fața condițiilor care predispun la radicalizare și facilitează radicalizarea. Prin dezvoltarea acestor competențe și consolidarea acestei capacități, rezultatele negative care ar putea apărea prin expunerea la aceste condiții sunt minimizate și în schimb se pot obține rezultate pozitive și dezirabile din punct de vedere social.

Competențele vizate de aceste metode

Aceste metode diverse au scopul de a dezvolta competențe specifice. Demistificarea extremismului violent și terorismului dezvoltă cunoștințele și înțelegerea cu privire la ce înseamnă extremismul violent și terorismul în practică și stimulează reflecția critică a indivizilor asupra lor înșiși și asupra a ceea ce ar însemna implicarea în astfel de organizații pentru viața lor și relațiile personale și familiale. Deconstrucția discursului extremist violent și furnizarea unui discurs opus are scopul de a stimula indivizii să analizeze și să evalueze critic discursurile deosebit de simple de tipul „noi versus ei” și să fie deschiși față de discursuri și explicații alternative cu privire la problemele politice. Formarea indivizilor pentru a folosi un stil de gândire mai complex îi ajută să-și dezvolte propria gândire independentă – să adune informații ei înșiși, să fie deschiși față de și să exploreze o gamă largă de păreri, să facă o evaluare critică a acestor păreri și să-și dezvolte toleranța la ambiguitate (adică să accepte lipsa unui răspuns clar) în ceea ce privește aspectele politice și sociale mai complexe.

Educația pentru identificarea și deconstruirea propagandei dezvoltă abilitățile de analiză și evaluare critică a propagandei și de a accesa în mod independent alte surse de informații. De asemenea, dezvoltă competența de a înțelege mesajele din mass-media (mai ales motivele, intențiile și scopurile celor care au produs acele mesaje), de a înțelege strategiile de comunicare folosite de cei ce produc propaganda și de a înțelege contextele politice și sociale în care este produsă propaganda.

Alfabetizarea digitală, de asemenea, încurajează și sprijină dezvoltarea unei game largi de competențe, printre care abilitatea de a înțelege intențiile de comunicare ale celor care postează materiale pe internet, abilitatea de a analiza și evalua conținutul acestor materiale, abilitatea de a accesa alte surse de informații independente și abilitatea de a înțelege procesele lingvistice și de comunicare online.

În cele din urmă, educația pentru folosirea mijloacelor democratice de exprimare a propriilor opinii politice dezvoltă cunoștințele și înțelegerea cu privire la procesele democratice, legislație și comunicare (cum este individualizată și direcționată comunicarea pentru a ajunge la publicul țintă) și abilități de adaptare adecvată a propriului mod de comunicare. În mod ideal, acest tip de educație dezvoltă abilitățile de cooperare și gestionare a conflictelor (pentru ca indivizii să demareze acțiuni democratice împreună cu alți cetățeni) și spiritul civic (pentru a fi dispuși să întreprindă acțiuni democratice), responsabilitatea (pentru a întreprinde doar acțiuni responsabile) și auto-eficacitatea (pentru a simți că scopurile lor pot fi atinse, cel puțin parțial, prin întreprinderea de acțiuni democratice).

Pe scurt, metodele care sunt eficace pentru dezvoltarea rezilienței la radicalizare sunt metodele care dezvoltă următoarele competențe specifice:

- ▶ cunoștințe și înțelegere critică referitoare la extremismul violent și terorism;
- ▶ cunoștințe și înțelegere critică referitoare la sine;
- ▶ abilități de gândire critică și analitică;
- ▶ deschidere spre alte credințe și perspective;
- ▶ abilități de învățare autonomă;
- ▶ toleranță la ambiguitate;
- ▶ cunoștințe și înțelegere critică referitoare la mass-media;
- ▶ cunoștințe și înțelegere critică referitoare la politică și legislație;
- ▶ cunoștințe și înțelegere critică referitoare la limbă și comunicare;
- ▶ abilități lingvistice și de comunicare;
- ▶ abilități de cooperare;
- ▶ abilități de gestionare a conflictelor;
- ▶ spirit civic;
- ▶ responsabilitate;
- ▶ auto-eficacitate.

Trebuie subliniat faptul că aceste competențe, cu excepția primei, sunt incluse în Cadrul de referință. Cadrul de referință sugerează că indivizii au nevoie de 20 de competențe pentru a funcționa ca cetățeni competenți din punct de vedere democratic și intercultural (a se vedea Volumul 1 al acestei publicații). Acestea includ toate competențele de mai sus cu excepția primei.

Această listă de competențe include o gamă de atitudini, abilități, cunoștințe și înțelegere critică. Ea nu include valori, cu toate că valorile sunt parte integrantă din Cadrul de referință. Pe lângă aceasta, ECD și EDO au scopul de a dezvolta competențele elevilor în ceea ce privește valorizarea drepturilor omului, a diversității culturale, a democrației și statului de drept. Astfel, Carta Consiliului Europei privind

educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului (2010) definește ECD ca orice fel de educație, formare, sensibilizare, informare, practici și activități care au scopul de a dezvolta competențele elevilor pentru a-și exercita și apăra drepturile și responsabilitățile democratice în societate, a valoriza diversitatea și a juca un rol activ în viața democratică în vederea promovării și protejării democrației și statului de drept. De asemenea, Carta definește EDO ca orice fel de educație, formare, sensibilizare, informare, practici și activități care au scopul de a dezvolta competențelor elevilor pentru a contribui la construirea și apărarea unei culturi universale a drepturilor omului în societate, în vederea promovării și protejării drepturilor omului și libertăților fundamentale.

Folosirea abordării la nivelul întregii școli pentru a sprijini dezvoltarea competențelor

Cercetările arată că ECD și EDO își ating cel mai bine scopurile atunci când se realizează folosind o abordare la nivelul întregii școli. Această abordare presupune integrarea valorilor și principiilor democratice și ale drepturilor omului în toate aspectele vieții școlare, incluzând curriculum, metode și resurse de predare și învățare, evaluare, leadership, structuri și procese decizionale și de guvernare, politici și coduri de comportament, relații între cadrele didactice și între cadrele didactice și elevi, activități extra-curriculare și relații cu comunitatea. Abordarea la nivelul întregii școli creează un mediu de învățare în care valorile și principiile democratice și ale drepturilor omului pot fi explorate, înțelese și experimentate de elevi într-un mod sigur și pașnic.

Atunci când se implementează o abordare la nivelul întregii școli trebuie luate mai multe măsuri, printre care:

- ▶ Introducerea unei atmosfere deschise în școală. Într-un astfel de mediu elevii pot aborda probleme care îi preocupă, pot discuta aspecte controversate, sunt încurajați să-și exprime părerile și să se asculte unii pe alții și pot explora o varietate de perspective. Clasa este un spațiu sigur, deschis, participativ, incluziv, un spațiu în care domină respectul și în care elevii participă la stabilirea și implementarea regulilor care stau la baza codurilor de conduită atunci când discuțiile devin prea aprinse sau există neînțelegeri serioase cu privire la anumite aspecte.
- ▶ Introducerea unui etos al respectului pentru drepturile omului în școală, în care politicile și practicile bazate pe principiile drepturilor omului și responsabilități se află în centrul activităților și abordărilor de predare și învățare ale școlii și sunt aplicate în toate relațiile dintre elevi, profesori, părinți și persoane din conducere, precum și în comunitatea locală și globală mai largă.
- ▶ Implicarea elevilor, ca parte a educației formale, în proiecte de învățare prin activități în beneficiul comunității sau acțiuni care se desfășoară în comunitățile lor. Pentru a realiza astfel de proiecte, elevii trebuie să participe la activități organizate în beneficiul comunităților lor, iar aceste activități trebuie să aibă la bază ceea ce au învățat în clasă; după aceea, elevii trebuie să reflecteze critic asupra experienței pentru a-și îmbogăți cunoștințele dobândite la școală, a înțelege mai bine conținuturile lecțiilor și pentru a-și dezvolta simțul valorilor personale și responsabilitatea civică.

- ▶ Crearea de oportunități pentru ca elevii să participe la procese decizionale formale atât la nivelul școlii cât și în comunitate, de exemplu, prin consilii ale elevilor, reprezentare în grupurile de lucru și grupurile responsabile de politici etc.

În capitolul 5 al acestui volum dedicat abordării la nivelul întregii școli sunt descrise și alte măsuri care pot fi luate atunci când se implementează o abordare la nivelul întregii școli.

În ziua de azi există o colecție vastă de cercetări care dovedesc că atunci când elevii învață într-o clasă cu o atmosferă deschisă, merg la o școală care are un etos al respectului pentru drepturile omului, realizează activități în beneficiul comunității și participă la consilii școlare, e mai probabil să:

- ▶ aibă un nivel mai înalt de cunoștințe civice;
- ▶ sprijine valorile democratice;
- ▶ înțeleagă mai bine care sunt drepturile, dar și responsabilitățile pe care au față de alte persoane;
- ▶ sprijine drepturile celorlalți;
- ▶ își dezvolte abilități critice și raționamente de ordin superior;
- ▶ dezvolte identități pozitive și responsabile social;
- ▶ dezvolte relații pozitive și de cooperare cu colegii lor, bazate pe ascultare, respect și empatie;
- ▶ își asume responsabilitatea pentru propriile decizii;
- ▶ dezvolte atitudini pozitive față de incluziune și diversitate în societate;
- ▶ se implice în acțiuni politice și sociale;
- ▶ se simtă competenți, ca cetățeni, să lupte împotriva nedreptății, inegalității și sărăciei din lume;
- ▶ se implice în activități democratice în viitor.

Cu alte cuvinte, ECD și EDO, implementate printr-o abordare la nivelul întregii școli, îi ajută pe elevi să devină cetățeni informați, preocupați, responsabili, implicați și competenți (pentru detalii referitoare la cercetările care dovedesc aceste concluzii, se pot consulta sursele relevante din secțiunea Lecturi suplimentare a acestui capitol).

Dezvoltarea rezilienței la radicalizare folosind Cadrul de referință

Cadrul de referință a fost conceput ca o modalitate cuprinzătoare, sistematică și coerentă de implementare a ECD și EDO folosind abordarea la nivelul întregii școli, pentru a dezvolta competențele necesare pentru apărarea și promovarea demnității umane, drepturilor omului, diversității culturale, democrației și statului de drept. Prin modelul de competențe elaborat, descriptorii și îndrumările referitoare la curriculum, pedagogie și evaluare, Cadrul de referință oferă materialele necesare pentru implementarea sistematică a ECD și EDO în sistemul formal de educație, de la nivel preșcolar și până la nivel superior. Mai mult, așa cum a fost menționat mai sus, dacă

este folosit corespunzător, Cadrul de referință oferă și mijloace pentru a dezvolta competențele necesare pentru creșterea rezilienței la o gamă largă de condiții care predispun la și facilitează radicalizarea și care au fost descrise în acest capitol.

Cadrul de referință oferă în special o metodă mai completă și sistematică de dezvoltare a competențelor necesare pentru creșterea rezilienței decât orice altă metodă descrisă în secțiunea Reziliența la radicalizare de mai sus. De fapt, este absolut necesar ca educația bazată pe Cadrul de referință să includă patru din cele șase metode revizuite în secțiunea respectivă (adică dezvoltarea unei gândiri mai complexe, educație cu privire la propagandă, alfabetizarea digitală și educație pentru folosirea mijloacelor democratice) și nu există nici un motiv pentru care educația bazată pe Cadrul de referință să nu poată fi completată și îmbunătățită prin folosirea celorlalte două metode (adică, demistificarea extremismului violent și terorismului și deconstrucția discursului extremist violent și furnizarea unui discurs opus).

Pe scurt, Cadrul de referință oferă un sistem complet de dezvoltare a rezilienței tinerilor la condițiile care pot duce la radicalizare. Există multe dovezi care sprijină faptul că indivizii care au competențele menționate în Cadrul de referință au reziliența necesară pentru a face față condițiilor care predispun la și facilitează radicalizarea descrise în acest capitol.

Practică – cum se pot atinge aceste obiective

Procesul de dezvoltare a rezilienței tinerilor la radicalizare trebuie să aibă în vedere introducerea în sistemul formal de educație a unui curriculum bazat pe competențe care va sprijini dezvoltarea celor 20 de competențe incluse în Cadrul de referință. Capitolul 1 al acestui volum este dedicat curriculumului și oferă îndrumări cu privire la felul în care poate fi folosit Cadrul de referință pentru a evalua și revizui curriculumul existent sau pentru a planifica un nou curriculum. Acest curriculum bazat pe competențe trebuie implementat printr-o abordare la nivelul întregii școli pentru a-i maximiza impactul asupra elevilor. Capitolul 5 cu privire la abordarea la nivelul întregii școli explică felul în care poate fi implementat Cadrul de referință folosind această abordare.

Pe lângă aceasta, un curriculum bazat pe competențe trebuie aplicat folosind metode pedagogice potrivite, iar progresul elevilor în ceea ce privește dezvoltarea competențelor trebuie evaluat folosind metode de evaluare corespunzătoare. Capitolul 2 și Capitolul 3 cu privire la pedagogie și, respectiv, evaluare oferă îndrumări cu privire la astfel de metode. Procesul de formare a profesorilor trebuie, de asemenea, adaptat în așa fel încât profesorii să-și dezvolte capacitatea și expertiza necesare pentru aplicarea unui curriculum bazat pe competențe. Capitolul 4 cu privire la formarea profesorilor oferă îndrumări în acest sens.

Așadar, Cadrul de referință oferă un set complet de materiale care, dacă sunt folosite pentru a direcționa politicile și practicile educaționale, pot oferi instrumentele necesare prin care sistemul formal de educație să dezvolte reziliența elevilor la influențele radicale și comunicările, propaganda și retorica extremistă.

Recomandări

Pentru factori de decizie politică și factori implicați în elaborarea politicilor referitoare la guvernarea democratică, autorități publice, integrare socială, coeziune socială, prevenirea și reducerea infracționalității, siguranță și educație

- ▶ Analizați, revizuiți și reînnoiți sistemele formale de educație din țara dv. pentru a vă asigura că aceste sisteme sunt compatibile cu Cadrul de referință și contribuie la dezvoltarea competențelor necesare pentru creșterea rezilienței elevilor la influențe radicale și discursuri extremiste violente și teroriste.

Pentru factori de decizie politică și factori implicați în elaborarea de politici în domeniul educației

- ▶ Asigurați-vă că toți profesioniștii din domeniul educației au acces la o educație corespunzătoare în ceea ce privește principiile și practicile Cadrului de referință – incluzând formatori de profesori, directori de școală, profesori și viitori profesori.
- ▶ Asigurați-vă că toți profesioniștii din domeniul educației au acces la o educație corespunzătoare în ceea ce privește problema radicalizării care duce la extremism violent și terorism și modul în care poate fi folosit Cadrul de referință pentru a combate radicalizarea.
- ▶ Oferiți sprijinul și resursele materiale necesare pentru implementarea Cadrului de referință în sistemul formal de educație din țara dumneavoastră.

Pentru practicieni din domeniul educației, poliție, membri ai serviciilor de securitate și alți actori guvernamentali implicați în prevenirea extremismului violent și terorismului

- ▶ Asigurați-vă că sunteți familiarizați cu principiile și practicile Cadrului de referință.

Pentru factori de decizie politică și factori implicați în elaborarea politicilor referitoare la guvernarea democratică, autorități publice, integrare socială, coeziune socială, prevenirea și reducerea infracționalității și siguranță

- ▶ Folosiți Cadrul de referință ca bază pentru cooperarea cu factorii care elaborează politici educaționale pentru a vă asigura că politicile de integrare socială, coeziune socială, prevenire și reducere a infracționalității și siguranță nu subminează obiectivele educaționale ale Cadrului de referință și metodele care pot fi folosite pentru dezvoltarea competențelor pentru cultură democratică (de exemplu, atmosferă deschisă în clasă, un etos al respectului pentru drepturile omului).

Pentru factori de decizie politică și factori implicați în elaborarea politicilor referitoare la guvernarea democratică, autorități publice, integrare socială, coeziune socială

- ▶ Asigurați-vă că structurile instituțiilor de stat răspund la preocupările cetățenilor și își consolidează legitimitatea prin dialog consultativ și o implicare democratică puternică.
- ▶ Oferiți sisteme și structuri prin care elevii să poată influența deciziile care îi afectează.
- ▶ Luați măsuri pentru a răspunde la problemele legate de inegalitate, discriminare și excluziune cu care se confruntă grupurile marginalizate.

Resurse

Council of Europe (1950), European Convention on Human Rights, Council of Europe, Strasbourg: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum. Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16803034e3>.

Council of Europe (2016), Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/competences.

Council of Europe (2016), Teaching controversial issues, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16806948b6>.

Council of Europe (2017), Reference Framework of Competences for Democratic Culture (accompanying chapters in the present volume on curriculum, pedagogy, assessment, the whole-school approach and teacher education), Council of Europe, Strasbourg.

Radicalisation Awareness Network (2017), Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism: approaches and practices: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_en.pdf.

UNESCO (2013), Media and information literacy: policy and strategy guidelines, UNESCO, Paris: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>.

United Nations (1948), Universal Declaration of Human Rights, United Nations, New York: www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/.

United Nations (1989), Convention on the Rights of the Child, United Nations, New York: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

Lecturi Suplimentare

Bartlett J., Birdwell J. and King M. (2010), The edge of violence, Demos, London, available at www.demos.co.uk/files/Edge_of_Violence_-_full_-_web.pdf?1291806916, accessed 30 December 2017.

Bonnell J. et al. (2011), Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people, Research Report DFE-RR119, Department for Education, London, available at www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people, accessed 30 December 2017.

Bouchard M. (ed.) (2015), Social networks, terrorism and counter-terrorism: radical and connected, Routledge, London.

Briggs R. and Feve S. (2014), Countering the appeal of extremism online, Institute for Strategic Dialogue, London, available at www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISD%20Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Council of Europe (2015), The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism – Action Plan, 19 May 2015, CM(2015)74, Council of Europe, Strasbourg, available at https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c3576, accessed 30 December 2017.

Council of Europe (2016), Action Plan on building inclusive societies (2016-2019), CM(2016)25, Council of Europe, Strasbourg, available at [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM\(2016\)25](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM(2016)25), accessed 30 December 2017.

Covell K. (2013), "Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

Crone M. (2010), *Dynamiker i ekstremistiske miljøer*, DIIS, Copenhagen, available at https://www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikker-i-ekstremistiske-miljoeer-web_1.pdf, accessed 30 December 2017.

Davies L. (2008), *Educating against extremism*, Trentham Books, Stoke on Trent.

Davies L. et al. (2015), *Formers and families: transitional journeys in and out of violent extremism in the UK*, Connect Justice, Birmingham, available at www.connectjustice.org/UK-Formers-&-Families.pdf, accessed 30 December 2017.

Department for Communities and Local Government (2010), *Preventing support for violent extremism through community interventions: a review of the evidence. Rapid evidence assessment – Full final report*, DCLG, London, available at <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919164935/http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/1513881.pdf>, accessed 30 December 2017.

Dyer E. and Simcox R. (2013), *Al-Qaeda in the United States: a complete analysis of terrorist offenses*, Henry Jackson Society, London.

European Commission's Expert Group on Violent Radicalisation (2008), *Radicalisation processes leading to acts of terrorism*, European Commission, Brussels.

Hatcher J. A., Bringle R. G. and Hahn T. W. (eds) (2017), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods*, Stylus Publishing, Sterling, VA.

Hemmingsen A. S. (2015), *An introduction to the Danish approach to countering and preventing extremism and radicalization*, DIIS, Copenhagen, available at http://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed..pdf, accessed 30 December 2017.

Hogg M. A., Kruglanski A. and van den Bos K. (eds) (2013), "Uncertainty and extremism", *Journal of Social Issues* Vol. 69, No. 3, pp. 407-613.

Horgan J. (2014), *The psychology of terrorism* (2nd edn), Routledge, New York.

Kühle L. and Lindekilde L. (2010), *Radicalization among young Muslims in Aarhus*, Centre for Studies in Islamism and Radicalisation, Aarhus, available at https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2725/files/2016/04/radicalization_aarhus.pdf, accessed 30 December 2017.

Lennings C. J. et al. (2010), "Grooming for terror: the internet and young people", *Psychiatry, Psychology and Law* Vol. 17, No. 3, pp. 424-37.

Liht J. and Savage S. (2013), "Preventing violent extremism through value complexity: being Muslim being British", *Journal of Strategic Security* Vol. 6, No. 4, pp. 44-66.

Ragazzi F. (2018), *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states – Interim report*, Council of Europe, Strasbourg.

Ranstorp M. and Hyllengren P. (2013), *Förebyggande av Våldsbejakande Extremism I Tredjeland*, Swedish Defence University, Stockholm.

Roy O. (2016), *Le djihad et la mort*, Editions du Seuil, Paris.

Savage S., Khan A. and Liht J. (2014), "Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: assessment of being Kenyan being Muslim", *Journal of Strategic Security* Vol. 7, No. 3, pp. 1-26.

Schmid A. P. (ed.) (2011), *The Routledge handbook of terrorism research*, Routledge, Abingdon.

Schulz W. et al. (2010), *ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*, IEA, Amsterdam, available at www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Final report*, UNICEF UK, London, available at www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Singh J., Kerr P. and Hamburger E. (eds) (2016), *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*, UNESCO, Paris, available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>, accessed 30 December 2017.

Torney-Purta J. et al. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA, Amsterdam, available at www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf, accessed 30 December 2017.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF UK, London, available at www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/, accessed 30 December 2017.

Youth Justice Board for England and Wales (2012), *Preventing religious radicalisation and violent extremism: a systematic review of the research evidence*, available at www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf, accessed 30 December 2017.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Tel.: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskafte 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obornow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

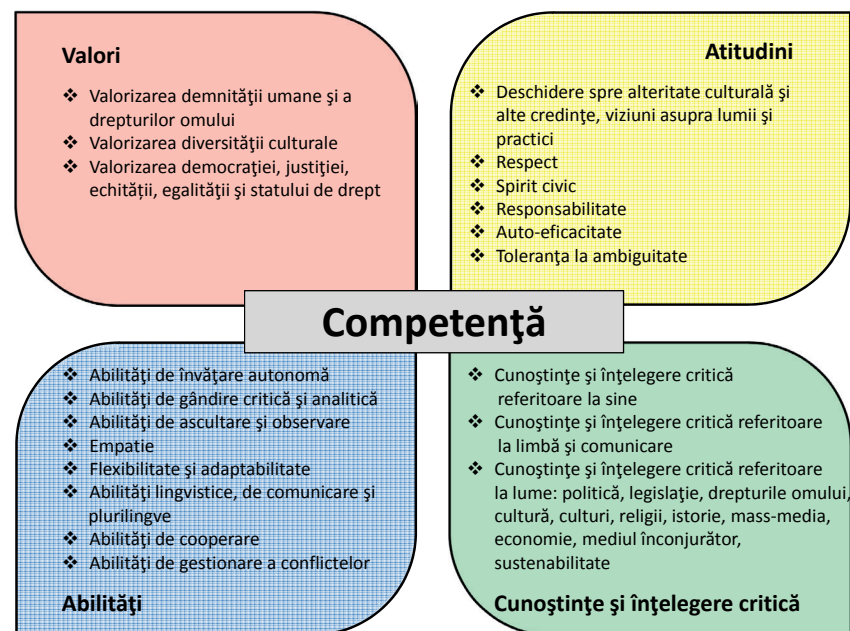
Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

130 ► **Cadrul de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică**

Modelul competențelor pentru cultură democratică



Consiliul Europei promovează și protejează drepturile omului, democrația și statul de drept. Aceste principii sunt fundamentul societăților și sistemelor politice europene de zeci de ani, dar ele trebuie menținute și sprijinite, în special pe timp de criză economică și politică.

Majoritatea persoanelor sunt de acord că democrația este o formă de guvernare de către popor sau în numele poporului și că nu ar putea funcționa fără instituții care să asigure alegeri regulate, libere și corecte, decizia majorității și responsabilizarea celor care guvernează. Totuși, aceste instituții nu pot funcționa dacă cetățenii înșiși nu se implică activ și nu dau dovadă de angajament față de valorile și atitudinile democratice. Educația are un rol esențial în acest sens, iar acest Cadru de Referință sprijină sistemele de educație în procesul de predare, învățare și evaluare a competențelor pentru cultură democratică și oferă o direcție coerentă gamei largi de abordări folosite.

Acest al treilea volum oferă îndrumări privind modul în care modelul de competențe și descriptorii aferenți, din volumele unu și doi, pot fi folosiți în șase contexte educaționale. Astfel, cele trei volume laolaltă oferă profesioniștilor din domeniul educației un punct de referință și un set de instrumente pentru proiectarea, implementarea și evaluarea activităților educaționale în contexte formale și non-formale.

RO

www.coe.int

Consiliul Europei este cea mai importantă organizație care activează în domeniul drepturilor omului de pe continent. Este formată din 47 de state membre, dintre care 28 sunt membre ale Uniunii Europene. Toate statele membre ale Consiliului Europei au aderat la Convenția Europeană a Drepturilor Omului, un tratat conceput pentru a proteja drepturile omului, democrația și statul de drept. Curtea Europeană a Drepturilor Omului supraveghează implementarea Convenției în statele membre.

Volumul 3 dintr-un set de trei volume.

Nu se vinde separat.