

# CE ESTE ÎNVĂȚAREA RELEVANTĂ?

*O explorare a sensului sintagmei „învățare relevantă” în rețeaua de școli comunitare*

Noi  rizonturi  
pentru tineri și comunitate

**Raport de analiză  
2018**

**Maria Martelli**

**Coordonatori: Maria Kovacs, Cătălina Szocska  
Fundatia Noi Orizonturi**

# Cuprins

<b>Cuvânt înainte</b> .....	<b>4</b>
<b>Ce este învățarea relevantă?</b> .....	<b>5</b>
<b>Metoda de studiu și explorare a conceptului</b> .....	<b>6</b>
<i>Alegerea respondenților</i> .....	6
<i>Limite metodologice</i> .....	7
<b>Explorarea sintagmei „Învățare relevantă”</b> .....	<b>8</b>
<i>Teme comune</i> .....	8
Învățarea relevantă ca învățare aplicată în practică.....	8
Învățarea relevantă e regăsită în joc, proiecte creative și explorare.....	10
Învățarea relevantă e bazată pe nevoile și interesele elevului.....	11
Învățarea relevantă e orientată spre viitor.....	13
Învățarea relevantă e învățare eficientă.....	14
Învățarea relevantă se face prin colaborare.....	15
Învățarea relevantă se face cu drag.....	16
<i>Teme separate</i> .....	17
Cea mai relevantă e relația cu profesorul (spun elevii).....	17
Învățarea e relevantă când e interactivă (spun elevii).....	18
Învățarea relevantă se leagă de temele de casă (spun elevii).....	19
Învățarea relevantă e interdisciplinară (spun profesorii).....	19
Învățarea relevantă e legată de valori (spun profesorii).....	20
Învățarea relevantă e conectată la comunitate (spun profesorii).....	21
Învățarea relevantă ia în considerare emoțiile (spun profesorii).....	22
Învățarea relevantă produce gândire critică (spun profesorii).....	23
<i>Obstacole în calea învățării relevante</i> .....	23
Atunci când programa face învățarea dificilă.....	23
Atunci când prea multă putere dăunează.....	25
Atunci când evaluarea nu ajută.....	26
Atunci când școala e pusă în dificultate de mediul socio-economic.....	26
<b>Concluzii</b> .....	<b>29</b>
<i>Sensurile „învățării relevante”</i> .....	29
<i>Poziționări diferite între profesor și elev</i> .....	29
<i>Diversitatea școlilor</i> .....	30
<b>Recomandări generale</b> .....	<b>32</b>
<i>„Predare” relevantă</i> .....	32
<i>Mediu potrivit</i> .....	33
<b>Referințe</b> .....	<b>34</b>
<i>Website</i> .....	34



# Cuvânt înainte

În 2016, Fundația Noi Orizonturi a lansat programul „Școli conectate la comunitate”, care și-a propus să contribuie la întărirea sistemului de învățământ din România prin dezvoltarea unei rețele de școli comunitare. Rolul rețelei este să promoveze conceptul și practicile specifice unei astfel de școli, urmărind în mod strategic creșterea calității și relevanței învățării și dezvoltarea sustenabilă a comunităților locale.

O școală comunitară se definește printr-un leadership distribuit, prin implicarea activă a părinților și străduința continuă pentru incluziune socială, prin parteneriate autentice cu instituții și organizații din comunitate și asumarea în comun a dezvoltării sustenabile a localității, prin promovarea și susținerea voluntariatului și învățării pe tot parcursul vieții.

În 2018, după stabilirea primelor 30 de noduri în rețeaua de școli comunitare, continuăm cu acțiuni care vizează întărirea lor. Astfel, programul își concentrează eforturile pe sprijinirea colectivelor de profesori din școli să realizeze programe de dezvoltare profesională în vederea creșterii relevanței învățării pentru toți copiii.

Pentru a înțelege mai bine ce înseamnă învățarea relevantă din perspectiva celor care învață, precum și a celor care facilitează învățarea, am întreprins o serie de consultări: în sălile de clasă, profesorii au întrebat copiii; în sălile profesoriale, liderii școlii au întrebat colegii; în

întâlniri regionale, reprezentanții școlilor din rețea s-au adunat să discute cele aflate de la copii și colegi și au întrebat, pe mai departe, experți în educație. Pe lângă aceste acțiuni de consultare, am invitat-o pe autoarea prezentului studiu să ne propună un demers de cercetare prin care să structurăm mai atent discuțiile pe această temă și să analizăm mesajele actorilor esențiali: elevii și profesorii. Rezultatul demersurilor a fost, în primul rând, definirea mai nuanțată a învățării relevante și apoi, construirea unui instrument de autoevaluare a practicilor de facilitare a învățării (instrument care vizează creșterea continuă a relevanței procesului învățării). În urma autoevaluării, în școlile comunitare profesorii proiectează și implementează planuri de dezvoltare profesională a colectivului de cadre didactice.

Din acest studiu, reținem că elevii învață cel mai bine atunci când au o relație bună cu profesorii lor. Din literatura pedagogică, știm că elevii învață mai bine atunci când și profesorii lor învață și atunci când ambele părți percep relevanța imediată a celor învățate. Profesorii dintr-o școală învață mai bine atunci când liderii școlii învață și percep relevanța imediată a celor învățate. Pentru a ieși din impasul în care se află, școala românească are mare nevoie să îmbrățișeze o cultură a învățării relevante și practici didactice care să creeze contextul favorabil pentru emergența acestei culturi. Nutrim speranța că studiul de față va contribui la o astfel de schimbare pozitivă.

**Maria Kovacs**

## Ce este învățarea relevantă?

În literatură, termenul de „*învățare relevantă*” se referă la „*experiențele de învățare care sunt direct aplicabile aspirațiilor personale, intereselor sau experiențelor culturale ale elevilor (relevanță personală) sau care sunt legate într-un fel de probleme și contexte din viața reală (relevanță pentru viață)*”<sup>1</sup>. În practică, însă, învățarea relevantă poate fi un concept străin. Cercetarea de față își propune să afle care sunt reprezentările profesorilor și ale elevilor din diferite școli din România asupra sintagmei „învățare relevantă”. Scopul este de a înțelege percepțiile lor, pentru ca - pornind de la acestea - să se fundamenteze un instrument de autoanaliză a nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice în vederea creșterii relevanței învățării în școala comunitară.

Școala comunitară se definește ca „un loc și un set de parteneriate care conectează școala, familiile elevilor și comunitatea din jurul școlii.” (Blank, Jacobson, & Melaville, 2012, p.1). O astfel de școală se caracterizează printr-o deschidere foarte mare către comunitate, creând spațiul în care indivizi din comunitate – în primul rând părinți, dar și alții, persoane cu diferite cunoștințe, abilități, talente – învață ei înșiși, trecând peste bariere de vârstă și pun umărul la a-i învăța pe copii lucruri care conferă relevanță locală programelor școlare.

# Metoda de studiu și explorare a conceptului

În această cercetare s-a urmărit explorarea sensurilor pe care actorii cei mai vizați de spațiul educațional (profesorii și elevii) le atribuie sintagmei de „învățare relevantă”. Pentru a înțelege cât mai bine ce cred actorii implicați în educație, am întreprins o metodă calitativă, respectiv focus grupul bazat pe un ghid de interviu semi-structurat, cu puține întrebări care să ghideze discuția. Un focus grup este o discuție deschisă între un grup de persoane pe un anumit subiect, coordonată de un facilitator neutru care mediază și creează un mediu primitor pentru a se răspunde la întrebări (Krueger & Casey, 2014). Întrebările ghid pe care le-am formulat centrau discuția în jurul a ceea ce cred respondenții că este învățarea relevantă și ce cred că ar putea face profesorii sau școala pentru a crește relevanța învățării.

## ALEGEREA RESPONDENȚILOR

Cercetarea s-a desfășurat în cadrul rețelei de școli comunitare inițiată de Fundația Noi Orizonturi – așadar, școlile alese au fost școli care au depus scrisori de motivație pentru a face parte din rețea, în care conducerea a beneficiat de formare și de sprijin de tip facilitare (preponderent a proceselor de consultare) pentru elaborarea unei strategii proprii de dezvoltare ca școală comunitară și care au implementat cel puțin un proiect de acțiune comunitară ca parte a acestei strategii. Pentru a acoperi o arie cât mai mare de posibile răspunsuri, s-au ales școli diferite, atât ca număr de elevi, cât și ca profil și zonă geografică. Așadar, avem în total șase instituții de învățământ: trei școli gimnaziale și trei licee; trei din urban mic, una din rural și două din urban mediu-mare; două licee tehnologice, unul teoretic; trei cu promovabilitate 70% sau mai mare, trei cu rată de promovabilitate sub 60% la evaluări naționale (în cazul școlilor gimnaziale), respectiv la examenul de bacalaureat (în cazul liceelor). Am considerat că astfel de variabile (zona geografică, profilul instituției de învățământ și rata de promovabilitate) pot influența discursul despre învățare. Școlile respective sunt descrise folosind următoarele coduri: SG înseamnă „școală gimnazială”, LT – „liceu teoretic”, LTh – „liceu tehnologic”, U – „zonă urbană medie/ mare”, Um – „zonă urbană de dimensiuni mici”, R – „zonă rurală”. Stabilirea ratei promovabilității a fost mai dificilă, întrucând nu există o sursă de date exacte. Câteva dintre școli au declarat rata de promovabilitate a examenului de bacalaureatului, respectiv la evaluarea națională în aplicația transmisă pentru a intra în rețeaua de școli comunitare în 2016, altele însă au omis sau au prezentat un interval larg al acestei rate. Așadar, am verificat aceste rate cu datele oficiale de pe <http://static.evaluare.edu.ro> pentru anul 2017, iar atunci când nu s-au găsit, de pe <https://www.admiteliceu.ro/> (o sursă neoficială). Instituțiile de învățământ incluse în cercetare sunt:

1 o școală gimnazială în urban mic din centrul țării, care declară 83% promovabilitate la evaluarea națională din 2015, datele oficiale arătând că în 2017 au fost înscriși la această evaluare națională 30 elevi, dintre care 13 nepromovați, 3 absenți; prescurtare: SG, Um, P83%;

2 o școală gimnazială din mediul urban mic din sudul țării, care declară 33% promovabilitate în 2016, datele oficiale arătând în 2017 că au fost înscriși 46 elevi, 36 nepromovați, 8 absenți; prescurtare: SG, Um, P33%;

**3** o școală gimnazială în mediul rural din vestul țării, nu declară promovabilitatea, datele oficiale arată că în 2017 au fost 9 înscriși dintre care 1 nepromovat și 8 absenți, iar în 2016 au fost 11 înscriși, 4 nepromovat și 1 absent; în 2015, 17 înscriși, 5 nepromovați și 5 absenți, prescurtare: SG, R, P39%;

**4** un liceu tehnologic în mediul urban mic din centrul țării, care declară 71% promovare în 2014 – 2015 în raportul oficial asupra calității educației, alte date nu se găsesc pe edu.ro, prescurtare: LTh, Um, P71%;

**5** un liceu tehnologic urban mare din nord-vestul țării, care declară că rata oscilează puternic între 40 și 80%, nu se găsesc date pe edu.ro, iar pe admitereliceu.ro rata este de 40%, prescurtare: LTh, U, P40%;

**6** un liceu teoretic în zonă urbană din vestul țării, care declară rată de promovabilitate de 95-100% „an de an”, iar datele oficiale arată că în 2017 au fost înscriși 79 de elevi din care 3 nepromovați, prescurtare: LT, U, P95%.

Focus grupurile au fost susținute de facilitatori locali din rețeaua școlilor comunitare – persoane din afara instituției școlare. În fiecare școală s-au derulat câte două focus grupuri: unul cu profesori și unul cu elevi, cu câte 6 – 9 respondenți fiecare. Acestea au fost înregistrate, transcrise și ulterior analizate în atlas.ti. Analiza datelor a urmărit evidențierea temelor recurente și a descrierilor frecvente pe care respondenții le-au atribuit sintagmei. Așadar, explorarea de mai jos nu este influențată de o teorie educațională sau alta, ci conține narati-vele actorilor implicați.

## LIMITE METODOLOGICE

Studiul de față explorează înțelesurile atribuite de elevi și profesori sintagmei de „învățare relevantă”. Studiul are în principal un scop descriptiv, dorind să expună cât mai multe sensuri ale acestui concept. Nu își propune să fie exhaustiv: datele culese prin focus grupuri de la șase școli acoperă doar o parte a realității sociale, arătând câte puțin din diversele discursuri ale școlilor gimnaziale, liceale, teoretice sau tehnologice, care diferă și în funcție de spațiul în care se află, dar și în funcție de rezultatele elevilor oglindite prin rata de promovabilitate la examene naționale. Nu se urmăresc relații cauzale, studiul nu poate determina în ce măsură profilul, zona sau promovabilitatea influențează discursul despre învățarea relevantă și în ce măsură acest discurs influențează, la rândul său, învățarea și predarea. Se atrage atenția atunci când aceleași sensuri apar în locuri asemănătoare (licee, spații urbane, școli cu aceeași promovabilitate) și se acordă atenție diferențelor dintre profesori și elevi. Focus grupurile au fost susținute de facilitatori din partea Fundației Noi Orizonturi la școlile comunitare, în afară de unul, care a fost susținut de către autoare, la o școală care nu beneficia de facilitator. În unele focus grupuri cu elevi și profesori au existat și figuri de autoritate (la profesori, directorii; la elevi, diriginta sau directoarea adjunctă), de aceea e posibil ca o parte din discursuri să fie cenzurate. În ciuda acestui fapt, avem destule narrative din partea elevilor despre relația defectuoasă cu profesorii – ceea ce lipsește sunt narrativele profesorilor despre propriul colectiv și directori. O altă limită ar fi că transcrierile focus grupurilor au fost analizate de o singură persoană.

# Explorarea sintagmei „Învățare relevantă”

Importanța analizării noțiunii de „învățare relevantă” e parțial subînțeleasă: trebuie să aflăm ce fel de învățare „are sens” pentru profesori și elevi, pentru a ști cum e mai eficient să se parcurgă programele școlare și cum să se faciliteze învățarea. Pe de altă parte, tocmai multitudinea de sensuri care pot fi atribuite sintagmei „învățare relevantă” face necesară o explorare empirică. În cadrul școlilor comunitare, aceste sensuri se multiplică, întrucât comunitatea este mult mai prezentă: necesitățile ei - ale agenților din jur, atât cei apropiați, cum sunt părinții, cât și cei mai îndepărtați, cum sunt instituțiile administrației publice, precum primăria - devin parte din discursul despre relevanță. Această analiză exploratorie încearcă să surprindă cât mai multe valențe ale sintagmei, pornind de la o alegere largă a subiecților pentru interviuri: avem școli gimnaziale și liceale, din spațiul urban mare, până la spațiul rural, avem școli cu promovabilitate mare și școli cu promovabilitate scăzută, licee teoretice și tehnologice. Elevii respondenți sunt din clasa a 8-a până într-a 12-a, iar profesorii respondenți predau o gamă largă de discipline, inclusiv la ciclul primar. De aceea, uneori reies și înclinații disciplinare - anumite materii par să pună accent mai des

pe un sens al sintagmei decât altul. Explorarea este împărțită inițial în două mari părți: teme comune (sensuri atribuite atât de elevi, cât și de profesori) și teme separate (sensuri care tind să fie atribuite mai degrabă de către elevi sau mai degrabă de către profesori). Mai exact, acestea ating diferite subiecte. Temele comune sunt: învățare aplicată în practică, în joc, orientată spre viitor, pe baza intereselor elevilor, eficientă, colaborativă și făcută „cu drag”. Temele separate, ale profesorilor, sunt: învățarea relevantă e interdisciplinară, bazată pe valori, comunitate, gândire critică și învățare care acordă atenție emoțiilor; ale elevilor: importanța relației cu profesorul, interactivitatea și temele de casă. O a treia parte e cea care acoperă situații de lacune ale învățării relevante, respectiv atunci când această învățare nu se produce, fiind îngreunată de diferiți factori: programa școlară, felul în care profesorii își exercită puterea, modalitățile de evaluare sau situații contextuale și insitutive. La finalul raportului se sintetizează ideile, reluând dinamica profesor/elev și diferențele dintre școli. Se menționează limitele metodologice și se formulează câteva recomandări.

## TEME COMUNE

Învățarea relevantă ca învățare aplicată în practică

*„Noi încercăm să legăm teoria de practică”*

Una dintre cele mai frecvente modalități prin care profesorii fac referire la învățarea relevantă este prin asocierea cu conceptul de „aplicabilitate”. Ceea ce poate fi aplicat, folosit practic, e considerat relevant. Utilizarea are cel puțin două sensuri secundare: „aplicație practică pentru viață”, aptitudini și cunoștințe care pot folosi oricând și „aplicație practică în exercițiu”, respectiv o lecție teoretizată care poate fi legată de o operaționalizare imediată, deseori palpabilă. De asemenea, există anumite discipline care apar menționate repetat în discursul acesta: limba engleză, informatica, fizica



și matematica. La liceele tehnologice, aplicabilitatea e mult mai clară: învățarea presupune în mod direct aplicarea practică a cunoștințelor în viitor, fie că e vorba de domeniul mecanicii sau de profilul turism-alimentar. E important însă de subliniat că toate școlile, indiferent de profilul, locația sau rata de promovabilitate, menționează importanța aplicației practice. Să vedem câteva exemple concrete. Limba engleză e deseori menționată ca fiind relevantă pentru că ea e folosită „când călătorești”, când „merg în străinătate”, cel care învață proiectând aplicabilitatea în viitor. Matematica e relevantă pentru că, cel puțin o parte din ea, are aplicabilitate zilnică – se face referire aici de numărarea banilor. O altă parte propune exerciții mai complicate, dar la fel de utile: calculul volumului încăperilor pentru a determina de ce calorifer e nevoie, calcularea ariei suprafețelor încăperilor pentru a ști câtă vopsea ar trebui cumpărată pentru vopsirea pereților și determinarea bugetului (exemple de la SG, Um, P83%). Matematica ridică însă și mari probleme de irelevanță, tocmai pentru că o mare parte din ceea ce se predă la școală nu își găsește aplicabilitatea nicăieri în viața cotidiană, în opinia respondenților.

„Idea e că dacă nu faci pasul spre ei, nicio învățare nu-i relevantă”, spune o profesoară, amintindu-și cum colegile ei invidiau disciplinele practice de la profilul turism-alimentație, considerând că la fizică și la matematică „e greu”, fiindcă elevii întreabă „doamna, la ce-mi folosește?” (LTh, Um, 71%). În turism, multe materii sunt „practice”, pentru că se leagă direct de piața muncii: atunci profesorilor le este la îndemână să facă un proiect precum „Cafeneaua”, unde elevii proiectează o afacere, scriu o scrisoare de intenție, își completeze CV-ul, sunt vizitați de firme de recrutare și li se povestește despre situații concrete. În astfel de situații, invitarea experților din domeniu devine „relevantă” și implicit, capătă relevanță imediată legătura cu agenții economici din comunitate. La un liceu teoretic se menționează însă mai degrabă informatica, unde „cam tot ceea ce învață din punct de vedere teoretic se poate aplica, 90%, dacă e doar teoretic, atunci e irelevant”, și fizica, unde totul are aplicabilitate într-un domeniu (deși nu e clar cum se evidențiază asta la clasă). Mai mult, acolo și conceptele abstracte pot fi operaționalizate și aplicate: „noi încercăm să legăm teoria de practică, ... chiar dacă nu știu o definiție cuvânt cu cuvânt, important este dacă au înțeles la ce se referă și dacă pot să aplice anumite cunoștințe și mai târziu.” (profesoară, LT, U, P95%).

### **„Să ne deie mai mult exercițiu și mai puțină teoremă”**

Indiferent de limbajul folosit (se știe că acesta e influențat de factori socio-economici; Bernstein, 1978), elevii din toate școlile menționează importanța aplicabilității învățării. „Aș vrea ca profesorul să ne deie mai mult exercițiu și mai puțină teoremă, din cauza că mă gândesc că nimeni nu vrea să tocească fiecare definiție care n-o să-i ajute cu nimic în viață.” (elev, LTh, U, P40%). Un sens asemănător e atribuit și de un elev de la un liceu teoretic: „învățarea relevantă ar putea să se refere atât la modalitate cât și la ceea ce este învățat; prin modalitate nu mă refer doar la partea teoretică, mă refer la partea care are o aplicabilitate în societatea noastră.” (LT, U, P95%). Exemplele pe care și le amintesc elevii vin tot din domeniile menționate de profesori: la informatică, când creează un site, la fizică sau chimie, când fac experimente (care ajută la a înțelege „mai bine”). Elevii de gimnaziu sunt și ei entuziasmați de „mai multă practică și mai puțină teorie”, de a vedea și a putea pune mâna

să facă ei înșiși ceva. La fel, importanța matematicii e invocată pentru că ajută la „a te descurca cu banii”, și româna pentru a ști să vorbești. Pentru liceele tehnologice, accentul pus pe practică e și mai mare: elevii își doresc să vadă, să lucreze în contexte reale: așa consideră ei că se produce învățarea.

### Învățarea relevantă e regăsită în joc, proiecte creative și explorare

#### „Sunt tare atrași de forma asta de învățare prin joc”

Profesorii recurg la proiecte creative și jocuri, dar și alte modalități de facilitare a învățării într-o manieră participativă, din mai multe motive. Unul este fiindcă într-adevăr consideră că acestea duc la o învățare mai eficientă, altul este fiindcă simt că i-au pierdut pe elevi și trebuie să câștige atenția lor prin ceva inedit, distractiv. Exemplele de proiecte creative și jocuri vin mai des de la școli gimnaziale, preponderent de la învățători, însă ele se regăsesc și la licee, sub o formă puțin mai serioasă. Câteva exemple de la școli gimnaziale: la geografie, monitorizarea vremii – serviciu meteorologic („și chiar au fost încântați de felul în care ei au selectat informațiile și au putut să observe toate elementele meteorologice și cel mai mult le-a plăcut, pentru că ei la sfârșit trebuiau să prezinte vremea, să fie meteorologi și să prezinte ei cum este starea vremii pentru perioada în care au monitorizat-o”; SG, Um, P33%); la civică, o vânătoare de comori prin oraș, care necesită folosirea diferitelor medii pentru documentare (audio/video) și colaborarea între elevi și a cărei greutate a stat atât în procesul „jocului”, cât și în feedback-ul dat la final („la tragera concluziilor am putut, cum să zic, să măsurăm efectiv la ce le-au folosit, ce le-a plăcut, ce nu le-a plăcut, de ce au constatat că la plecare nu le-a plăcut cu cine sunt în echipă, dar cât de buni au fost că știau, ăla unde e biserica nu știu care, ăla unde e troița”; profesor, SG, Um, P83%). Alte exemple ar fi lucrări manuale, precum realizarea de machete vulcanice, care „prind” la copii mai mici (clasele a 5-a, a 6-a), dar nu și la cei mai mari; propunerea de a juca Minecraft; construirea de ambalaje de la zero, inclusiv

cu design. O școală gimnazială folosește joaca atât ca metodă de învățare, cât și ca evaluare: „de obicei cei mici sunt tare atrași de forma asta de învățare prin joc de rol, învățare, evaluare, pentru că habar nu au de fapt că ei zic că ne jucăm, eu nu mă joc deloc, așa, de fapt pentru mine este o consolidare și o evaluare a ceea ce ei știu”. Reiese că jocul și proiectul creativ pot avea multiple valențe: învățare și evaluare, cu referire atât la conținuturi, cât și la procesul de învățare. Multe conținuturi pot fi „gamified” – o profesoară de gimnaziu menționează că elevilor le „place să concureze”, că prin joc „totul e mai ușor, le place mai mult, rețin mai bine”. De asemenea, conținuturile pot fi adaptate la aptitudinile elevilor: o profesoară de istorie a încurajat un elev să învețe lecția prin muzică rap, alta, prin dramatizarea unei scene cu elevii pe post de actori. Însă și activități de cercetare pot să-i atragă pe elevi: ei nu par a fi interesați doar de distracția în sine (din joc), apreciind și sarcini mai grele (spre exemplu, la istorie „au trebuit să calculeze câte scrisori au trimis soldații, știind că pe zi au trimis atâtea, tot războiul ... câte date foloseau”, profesor SG, Um, P33%). Mai mult, noua programă a introdus un spațiu pentru dezvoltarea proiectelor la educație socială, în clasa a 5-a, de care profesorii pot profita pentru a îmbunătăți relațiile cu comunitatea și pentru a exploata interesul elevilor. Acest fel de proiecte – de cercetare sau de angajament în comunitate – pot capta și atenția elevilor de liceu, spre exemplu, o calculare a aportului energiei calorice pentru o săptămână constituie o temă la biochimie (LT, U, P95%).

Folosirea imaginației și implicarea istoriei personale a elevului sunt încă două modalități înrudite prin care atenția acestuia poate fi captată. Deși acestea nu sunt întotdeauna folosite în joc sau proiect, ele propun o modalitate creativă de a implica elevul activ în derularea lecției. Spre exemplu, la un liceu teoretic, o profesoară de română încurajează elevii să se pună ei înșiși în poziția eului liric sau a personajelor din povestiri, pentru a-și exercita imaginația și competențele de comunicare în scris. La o școală gimnazială, o profesoară a rugat elevii să-și aleagă câte un zeu din „Legendele Olimpului” cu care să se identifice, iar o învățătoare a propus elevilor să-și aleagă fiecare animalul sălbatic preferat, cu care să treacă prin toate disciplinele. Acest fel de exerciții apare necesar nu doar pentru că se dovedesc eficiente, ci și pentru că se simte, deseori, nevoia elevilor de a se exprima, de a se construi și a-și descoperi sinele. Dacă profesorii reușesc să acorde atenție elevului când acesta se manifestă, se pot declanșa procese de învățare valoroase. Un elev de la una dintre școli a pus o întrebare despre cum cresc cartofii și profesoara i-a încredințat un proiect personal: să crească într-un ghiveci doi cartofi. Deși nu era considerat, în general, ca fiind un elev silitor, acesta a avut grijă de semințe și a fost nespus de entuziasmat când au răsărit. Acest exemplu demonstrează că, atunci când se răspunde intereselor, curiozităților exprimate de către elevi și sunt investiți cu încredere și responsabilitatea pe care pot să o ducă, se poate produce învățare relevantă.

### „Jucându-te înțelegi mai bine”

Elevii sunt încântați de învățarea prin joc, explorare sau proiecte, considerând-o uneori ca o gură de aer proaspăt în activitatea zilnică, monotonă, de scris în caiet după dictare. E „relevant ... când domnul profesor ne-a dus pe teren și ne-a arătat exact cum funcționează relieful și climatul și la istorie când profesoara ne-a dus frumos la muzeu și a început să ne explice de ce au fost erele atunci și războaiele și ne-a arătat exact ce a fost atunci, artefactele de acolo din muzeu”, când joacă o piesă de teatru sau organizează o dezbatere la română (LT, U, P95%). Proiectele inițiate sunt de cele mai multe ori extracuriculare, bazate pe voluntariat, nu întotdeauna încadrate în vreo disciplină școlară. Elevii cer aplicarea în proiecte a părții teoretice predate: „să ne și jucăm puțin cu lecția”, pentru că, printre altele, „jucându-te înțelegi mai bine” (SG, Um, P83%) și „învățăm mai ușor” (LTh, Um, P71%). De unde vine asta? Pentru elevi, explicația e simplă: „atunci când îți place, intră mai ușor informația”.

**Învățarea relevantă e bazată pe nevoile și interesele elevului**

### „...cu folos, cu folos, pentru el, pentru copil”

Programele educaționale trebuie să mențină un echilibriu dificil între nevoile diferiților actori implicați: elev, profesor, părinte, comunitate, societate, stat. Profesorii resimt în practică dificultatea acestei balanțe, fiind puși deseori în fața întrebării „de ce”. De ce trebuie învățat, de ce trebuie știut acel lucru? Cărui scop îi servește? Din interviuri reiese că întrebarea, de multe ori, continuă să îi ia pe nepregătite, neștiind încă ce să răspundă și cum să reacționeze. Lecțiile urmăresc să servească nevoile societății, exprimate prin curriculum și prin programele școlare, dar și ale elevului. Aici, între cele două, se creează însă deseori o tensiune: nevoile elevului pot fi diferite de cele ale societății. Profesorii

spun că învățarea trebuie să fie „centrată pe elev”, însă există aici cel puțin două interpretări: cea a nevoilor și cea a alegerilor. Prima presupune, mai degrabă, că elevul are anumite nevoi pe care profesorul, sau alții din sistemul de învățământ, le poate cunoaște mai bine decât elevul însuși. Asta se întâmplă chiar mai frecvent când copilul este mic. Al doilea drum e deschis, el așteaptă și ascultă însuși elevii, urmând interesele și sugestiile lor. Uneori cele două drumuri par a se întretaia, căci ambele vor să se plieze pe elev, însă prin modalități și asumptii diferite. Alteori, discrepanța e interpretată ca o diferență de generație între elevi și profesori: „*mintea copilului s-a schimbat foarte mult în decursul anilor, ei nu mai sunt (...) așa cum eram noi la vârsta lor, au alte priorități, altfel gândesc, foarte multă informație vine, nu știu să selecteze ceea ce-i bine și ceea ce-i rău, deci s-au schimbat.*” (LTh, U, P40%). Profesorii însă își dau seama că, deși școala poate propune diverse programe, „*nu știu dacă ce gândim noi nu merge pe ceea ce crede elevul ...*” și că e nevoie de implicarea activă a elevului în alegerea unor metode și conținuturi pentru învățare. Învățarea trebuie să fie „*cu folos, cu folos, pentru el, pentru copil. Și pe mine nu prea mă interesează la ce-i folosește, că poate eu am o perspectivă și el alta, dar dacă-i folosește la ceva, indiferent, poate am crezut că-i folosește să mă critice pe mine sau nu știu, să emită o părere despre ceva și el mă*

*critică pe mine, asta înseamnă că el a învățat ce înseamnă să emită o opinie și să o argumenteze.*” (SG, Um, P83%). Există multe exemple de bune practici în direcția aceasta. O altă școală gimnazială propune o mai mare apropiere între profesor și elev, pentru a reuși să determine care ar fi obiectivele elevului în învățare, iar pentru a face acest lucru, respondentul sugerează aplicarea de chestionare. Din aceeași școală, o profesoară propune întreruperea unei activități din programă, dacă e necesar, pentru a răspunde curiozității copilului: „*te oprești și îi satisfaci curiozitatea atunci pentru că el atunci vrea să știe. El a creat un context oportun, oricum vorbești degeaba dacă pe el îl frământă cine a fost X, pleacă nelămurit*” (SG, Um, P33%). În aceeași discuție, peste un schimb de replici, se marchează o idee esențială: „*Trebuie să fie respect și din partea noastră*”. Una dintre propunerile importante pe care le subliniază respondenții este găsirea unei modalități de a face lecțiile apelând la ceea ce elevilor le place să facă. În ciuda acestor exemple entuziasmante, însă, școala are dificultăți și pentru că, spune un profesor, indiferent cât ar face ei la alegerea elevului, acesta „*va ajunge în fața unor foi, unde zice, faceți, dregeți, bifați, calculați*” (SG, Um, P33%). Evaluarea națională, în percepția profesorilor respondenți, nu ține cont de preferințele și interesele variate de învățare ale elevilor.

### **„Profesorii ar trebui să își facă materia împreună cu noi”**

Nu pare să fie școală unde elevii nu vor să fie întrebați, sau măcar ascultați atunci când au păreri. Afirmatia e una simplă, evidentă, însă rareori și cu greutate pare să fie pusă în practică. În repetate rânduri, atât elevii de liceu, cât și cei de gimnaziu, menționează cât de important este pentru ei să fie ascultați și cât de bine ar fi dacă ar avea o mai mare libertate de a alege ceea ce învață. Pentru ei, relevanța este direct legată de un interes personal: „*în opinia mea, relevanța învățării se referă la o eficiență mai mare, eventual prin alegerea materiilor după bunul plac*”, „*sau să fie o idee dată de elevi și dacă are susținere sau prindere la public să se aprobe*”, „*depinde ... relevanța poate să țină de persoană, de exemplu mie mi se pare relevantă româna*”, „*adică eu vreau să învăț lecția aceea pentru că îmi place sau pentru că are un sens anume, nu pentru că iau un 2*”, „*E important să descoperim noi*

ce ne place”, „să avem propria opinie”. Copiii de la o școală gimnazială răspund simultan, unanim, „da!”, întrebați fiind dacă le place atunci când li se cere părerea. Avantajul este explicat astfel: dacă se învață ce se dorește, atunci e mai ușor să înveți – „profesorii ar trebui să își facă materia împreună cu noi, să ne întrebe și pe noi ce vrem să facem, ce vrem să învățăm, ce ar fi mai important de învățat, ar fi mai ușor să învățăm, ar fi pe înțelesul nostru, ce vrem noi, ce ni se pare mai ok” (LTh, U, P40%).

### Învățarea relevantă e orientată spre viitor

#### „Dacă s-ar selecta anumite materii care ajută și în viață, în viitor ...”

Indiferent dacă sunt la gimnaziu, liceu, în urban sau rural, elevii se întreabă constant care e scopul învățării: de ce și pentru ce. Întrebarea se repetă în analiză pentru că ea se repetă și în discursul real. Deseori, ceea ce au de făcut le pare scos din context și lipsit de sens. Ei privesc atunci spre un viitor în care ceva, poate, le va folosi și încearcă să se ghideze după ideea că relevant acum e ceea ce se va dovedi cândva relevant.

Elevii unui liceu teoretic formulează astfel: „se referă și la raportul calitate și cantitate, cam ce ar trebui să învățăm să nu fie extrem de mult și nefolositor în ceea ce ne privește, să ne descurcăm o viață sau ce o să folosim mai departe”, „dacă s-ar selecta anumite materii care ajută și în viață, în viitor, și în societate în general”, „învățarea relevantă pentru mine înseamnă învățare eficientă, în care elevilor li se predau doar materii care țin de profilul lor, pentru a-i pregăti pentru viitoarea lor carieră, și nu alte materii care nu-i interesează”, „să-și aleagă ce materii dorește în funcție de ceea ce vrea să facă în carieră”, „școala ar trebui să te ajute să îți faci un plan de viitor și să ai o dezvoltare în societatea contemporană și în viața de zi cu zi” (LT, U, P95%). Învățarea trebuie, mai întâi, să fie despre competențe care vor fi folosite la un posibil loc de muncă; apoi, despre a te descoperi pe tine, a afla ceea ce ți se potrivește și mai apoi, despre a fi un cetățean, un bun membru al societății care face față cu succes încercărilor vieții adulte. Aceste trei teme se repetă și la școlile gimnaziale, și la liceele tehnice. Elevii de gimnaziu exemplifică: „am o problemă în față și dacă e, profesorul să mă pregătească pentru această situație”, „să putem aplica în viața de zi cu zi”.

Ceea ce cauzează confuzie pentru unii, pentru alți elevi e o mare angoasă: ce vor face în viitor. Se menționează cazul unei eleve în clasa a 8-a, M., pe care „profesorii ... nu au ajutat-o în niciun fel ca ea să știe unde să se ducă ... să-și descopere ... identitatea pe care o are”. Din formularea aceasta putem deduce că, pentru elevi, exista așteptarea ca școala să le furnizeze o direcție clară în viață. Pentru elevii unui liceu tehnologic, nevoia de a fi sprijiniți în această direcție este urgentă: „noi avem un talent, trebuie să-l descoperim ... în școală nu suntem pregătiți pentru viață, suntem pregătiți pentru strict atât, anul de școală...”, „Uite, de exemplu, eu sunt foarte bulversată, termin și ce fac? Exact, pe profil, dar nu știu încă ce”, „ar fi ok să avem niște teste de astea, să facem măcar unul pe săptămână în care să ne ajute să ne descoperim, pentru că noi ne-am întrebat ce facem.... să știm și noi în viață, măi, termin liceul, dau bacul ... ce fac, unde mă duc? Aia-i ideea... sunt mai multe lucruri, ce fac?” După ton și formulările răspunsurilor, se observă că, pentru elevii unui liceu teoretic, când orientarea spre o învățare relevantă pentru viitor nu e îndeajuns, reacția e una de exprimare a nemulțumirii într-un mod mai rațional. Pentru elevii unui liceu tehnologic, însă, reacția este mult mai încărcată emoțional, conținând și o urmă de disperare. Posibilele presiuni economice la care sunt supuși transpar din discursurile lor.

### „...a face o carieră”

Profesorii vorbesc mult mai puțin și mai variat despre orientarea spre viitor a învățării. În primul rând, ea nu apare atât de des în discursurile lor, în al doilea rând, când apare, are valențe diferite, uneori chiar e criticată. Uneori e menționată ca fiind o nevoie a elevului, apoi a societății – nevoia de „a face o carieră” –, alteori e explicată importanța educației financiare și a modelelor concrete de slujbe. De câteva ori se repetă această natură constant schimbătoare a viitorului – faptul că elevii nu pot fi pregătiți concret pentru el, fiindcă nu se știe cum va fi. În acest context apare, pe de o parte, înclinația spre a insufla valori: „îi învățăm să fie cetățeni activi, să se implice, responsabilitate, toleranță ... onestitate” (LT, U, P95%), pe de alta, o critică puternică la economizarea cunoașterii: „capitalism sălbatic... și atunci sigur că se raportează la aspectul acesta, al câștigului banului rapid, deci muncit puțin, eficacitate maximă. Și atunci ce relevanță, sau cum pot eu, să explic, să fiu credibil, în fața elevului, când într-un viitor probabil îndepărtat el va dobândi o meserie cu care va putea să facă bani?” (LTh, Um, P71%).

### Învățarea relevantă e învățare eficientă

În privința eficienței învățării, elevii fac referiri mai dese decât profesorii. Elevii tind să atribuie două sensuri (1) învățare rapidă, clară, scurtă și (2) învățare pe care să o înțeleagă, care să fie „pe înțelesul tuturor”, „explicată ... (nu) să înveți așa ca un robot și să zici, da-da-da și apoi nu știi”. Aceste dorințe apar la toți elevii, indiferent de ciclul de învățământ sau de mediul în care se situează școala. O altă modalitate sugerată de un elev de a mări eficiența este „prin alegerea materiilor după bunul plac”. Cea mai simplă metodă pentru profesori este de a face recapitulări la clasă și a lăsa timp pentru întrebări de lămurire, alături de predarea care ocolește simpla dictare și așteptarea ca elevii să învețe pe de rost („să nu spui totul ca un papagal”, „predă într-un fel robotic”, „să se implice mai mult, pentru că noi acasă nu ne dăm seama”, „să mai recapitulăm și noi, pentru că trecem în fiecare zi la altă lecție și e prea mult pentru noi ... și doamna nu se asigură că noi am înțeles ce a predat” – SG, Um, P33%). Din interviurile de grup reiese că profesorii care tind să fie mai preocupați de învățarea eficientă și care se asigură că elevii au înțeles sunt cei de la liceul teoretic.

### Învățarea relevantă (și eficientă) e învățare vizuală

Una dintre modalitățile preferate de elevi de a fi angajați în învățare este prin stimulare vizuală. Se dau multe exemple când această modalitate le-a captat atenția: filme, hărți, folosirea proiecteurului, urmărirea experimentelor fizice/chimice în timp real, folosirea și crearea de scheme, implicarea imaginației, confecționare de materiale. Un elev de la un liceu tehnologic spune: „În general, reținem imaginile, ceea ce vedem, degeaba ne tocește un profesor o oră întregă”, iar un profesor din același liceu afirmă: „Cel mai bine merge o lecție în care am o schemă pe care să o explic și să am și aparatul în față, atunci se înțelege cel mai bine.” (LTh, Um, P71%)

### Învățarea relevantă (și eficientă) presupune și folosirea tehnologiei

Importanța folosirii noilor tehnologii în învățare nu poate fi ignorată. Nu e vorba aici doar de eficiență, de a beneficia de invențiile prezentului sau de a automatiza o muncă. Cel mai des, pentru elevi, este vorba despre ceva care conferă „relevanță” învățării. Atât timp cât învățarea se produce doar cu notițe în caiete și cititul din manuale, iar ei consumă timp semnificativ scriind după dictare, fără să interacționeze aproape deloc cu tehnologia pe care o folosesc constant în restul vieții, ea rămâne, pentru mulți elevi, în afara zonei de interes, izolată și irelevantă. Elevii cer să scrie pe tablete, să se folosească de oportunitățile pe care internetul le pune la dispoziție, să introducă telefoanele în mediul de învățare, să facă prezentări PowerPoint, să aibă platforme colective unde urmăresc ce face fiecare. Una dintre doleanțele frecvent exprimate și probabil mai ușor de îndeplinit este folosirea proiectorului pentru a oferi suport vizual la lecții. De asemenea, vizionarea de filme e primită cu entuziasm. Profesorii observă aceste necesități, însă le e greu, uneori, să se poziționeze. Pe de o parte, mulți dintre ei nu au pregătirea necesară pentru a introduce tehnologia în învățare. Pe de altă parte, deși entuziasmați uneori de jocuri sau internet, alții se simt stingheriți să introducă prea multă „distracție” la ore, îngrijorați că s-ar putea pierde din învățare. Atunci când suportul tehnologic este bine încadrat în parcurgerea programei, el este folosit cu plăcere, spre exemplu în cazul unei profesoare de limba engleză, care folosește suport digital, CD-uri, la fiecare lecție.

### Învățarea relevantă (și eficientă) presupune și memorare

Ca practici de învățare, proiectele aplicative, creative sau jocurile sunt întotdeauna pe primul plan, însă uneori se menționează și memorarea de informații. Din partea profesorilor, în mod surprinzător, discursul nu apare des („învățare relevantă, adică noțiunile pe care copiii le acumulează să devină ... să nu rămână la teorie, să poată fi aplicată în practică” - SG, Um, P33%). El este însă prezent în răspunsurile elevilor, sub formulări precum „acumulăm”. Elevii de gimnaziu și liceu repetă constant că există așteptarea ca ei să memoreze, însă ar dori să memoreze doar lucrurile „esențiale”, „nu chiar tot”, „să fie cât mai scurte”. Acestea vin puse în contradicție cu scrisul, întrucât elevii simt că scriu (după dictare sau copiind) mult prea mult în timpul orelor. Așadar, să fie mai puțină informație de scris, mai puțină de memorat și mai puțină din care se examinează, pentru că, în fond, nu ajută cu nimic să „spui totul ca un papagal”. Învățarea prin memorare e direct legată de examinare, ea pare să se producă cu acest scop, dar, chiar și atunci, trebuie făcută mai cu sens, pentru că „noi dacă învățăm acele cuvinte și nu știm ce înseamnă, le învățăm robotic și le spunem, dar la tablă nu putem să le scriem, de exemplu” (SG, Um, P83%).

### Învățarea relevantă se face prin colaborare

Atunci când sunt întrebați ce cred că este învățarea relevantă, relația elevilor cu proprii colegi nu apare menționată frecvent în răspunsuri. Ea rămâne însă dacă această relație creează disensiuni. Spre exemplu, mulți elevi simt că nu e egalitate, existând unii elevi preferați. Această inegalitate de cunoștințe devine și mai vizibilă uneori prin comportamentul profesorului: „nu știi ... stai în banca ta și vezi tu ce faci” (SG, Um, P83%). Sensibilitatea lor la dinamica de grup e clară: elevii vorbesc de faptul că unii copii nu sunt ascultați îndeajuns, nu participă și sunt conștienți că „unii copii ... nu-și permit meditații ... și (ar trebui) să existe niște ore suplimentare pentru ei și să îi ajutăm noi și

profesorii, să fim ca un al doilea profesor pentru ei ... sunt unii copii la care le e frică să nu spună ceva greșit” (SG, Um, P33%). Profesorii pot veni în întâmpinarea acestor probleme – un profesor de matematică de la o școală gimnazială a inițiat programul Big Brother (Frate mai mare), în care elevi mai avansați îi ajutau pe cei care aveau nevoie. O altă profesoară a propus proiecte de grup prin care elevii să învețe să se coordoneze și să realizeze sarcini împreună.

Un alt nivel de colaborare, extrem de important, este cel dintre profesori. Acesta va fi mai explorat mai în detaliu la secțiunea în care profesorii propun mai multă interdisciplinaritate. Aici este însă de importanță să subliniem cât de util s-a dovedit uneori interviul de grup pentru profesorii înșiși: au schimbat idei, au descoperit noi metode de la colegi, s-au încurajat unii pe alții și și-au admirat proiectele de care nu știuseră până atunci. Au dat și câteva exemple de proiecte deja implementate: „*Mai ușor spre gimnaziu*”, în care învățătorii invită profesori din gimnaziu pentru a face cunoștință cu elevii din ciclul primar, iar învățătorii continuă vizitele la gimnaziu până tranziția e completă (SG, Um, P33%). Se sublinază faptul că elevii tind să asocieze uneori materia cu profesorul și atunci se dislocă legătura organică care se creează în clasele primare. În cazul acesta, munca interdisciplinară și colaborarea între profesori este esențială. O profesoară anunță faptul că, dacă ar putea conta pe ajutorul colegilor ei, ar implementa un proiect de mai mare avengură, încurajând implicarea cetățenească. O altă profesoară propune colaborarea dintre cadrele didactice pentru a putea încuraja elevul tocmai acolo unde e mai bun, unde îi place mai mult: „*Eu așa cred și e ceva care ține doar de noi, deci nu ne poate opri nimeni.*” (SG, Um, P83%)

### Învățarea relevantă se face cu drag

Procesul de învățare parcurs cu plăcere, cu emoții pozitive precum bucuria, e ceva ce elevii caută frecvent, dar cu timiditate. Discursurile lor se bazează mult mai mult pe ceea ce nu funcționează, pe frustrare, anxietate, frică. Când vorbesc de bucurie, vorbesc mai degrabă la ideal – cum le-ar plăcea să fie: „*cu drag*”, „*părerea mea ar fi că profesorul ar trebui să ne asculte opiniile și părerile și să încerce să remedieze situația, să ne facă învățatul mai ușor, mai plăcut pentru noi*”, „*dacă elevii și profesorii se înțeleg, profesorul când merge la oră merge cu drag, elevul când merge la oră merge cu drag și asta e ceva bun*”, „*profesorului ar trebui să-i placă meseria care o are, să vină să facă școală cu noi cu plăcere, atunci și nouă o să ne placă*” (LTh, U, P40%). E clar că această bucurie pornește, de cele mai multe ori, de la profesor, starea lui de spirit și entuziasmul lui pentru disciplina pe care o predă. Astfel, pe umerii fiecărui profesor stă responsabilitatea disciplinei sale: „*până la urmă un profesor bun ar trebui să te facă să iubești materia*”, „*ei nu își dau seama că îi fac pe elevi să urască materia respectivă și dacă ar fi fost alt profesor în locul lui poate i-ar fi plăcut sau ar fi fost cu totul altceva*” (LTh, U, P40%). Această nevoie nu este ignorată total nici de către profesori, existând și cadre didactice foarte conștiente de ea: „*pentru mine învățarea relevantă cred că înseamnă atunci când vezi pe fața copilului bucuria la clasă, că a înțeles.... Să le placă în primul rând, să fim pe aceeași undă, să vorbim aceeași limbă practică*” (SG, Um, P33%).



## TEME SEPARATE

### Cea mai relevantă e relația cu profesorul (spun elevii)

Cel mai frecvent subiect care apare în discursurile elevilor întrebați ce produce învățare relevantă este relația dificilă, inegală, încărcată negativ emoțional, cu profesorul. Dintre cele șase școli în care s-au organizat focus grupuri, în patru elevii au vorbit des și foarte des despre această relație defectuoasă, pe când în două abia dacă au menționat-o. Situațiile în care focus grupurile se derulează pot influența răspunsurile respondenților (în unele școli, la focus grupul elevilor au fost prezenți diriginții sau alți profesori). Elevii au relatat problemele care apar în această relație, cel mai frecvent fiind blamată lipsa de înțelegere a profesorilor („să fie mai înțelegători cu probleme pe care le aducem de acasă, să ne ajute și să ne asculte, în timpul orelor”), lipsa de răbdare („nu știu, de exemplu foarte mulți profesori urlă la noi și uneori urlă fără sens, și dacă tușești sau muți scaunul, și lucrurile astea pe noi ne deranjează”), stresul sau alte emoții negative cu care aceștia vin la ore („păi nu știu, toți profesorii de obicei vin la oră cu un anumit stres, nu știu de unde l-au acumulat, dar (...) parcă nu sunt acolo cu noi la ore, parcă sunt în alte direcții”) (LTh, U, P40%). Această relație defectuoasă produce anxietate în rândul elevilor, din care apar obstacole în învățare. La polul opus, avem învățarea cu bucurie, într-un mediu plăcut: „un profesor și un elev ar trebui să se înțeleagă. Acesta e un lucru foarte important. Dacă elevii și profesorii se înțeleg, profesorul când merge la oră merge cu drag, elevul când merge la oră merge cu drag și asta e ceva bun” (LTh, U, P40%). Elevii își doresc profesori mai empatici: „păi profesorii ar putea să-și amintească cum a fost viața la liceu, așa nu ne-ar mai da așa teme și poate și-ar da seama că nu mai avem chef să facem lecții în ultimele cinci minute”; profesori mai puțin stresați și mai fericiți: „mă gândesc că și profesorii ar putea

fi mai îngăduitori cu noi, nu să vină la școală cu nervi, cu problemele lor, că ei sunt stresați, că nu pot să-și facă programa, și tot timpul se descarcă pe noi cu problemele lor și nu prea îmi convine”; profesori mai înclinați spre încurajare, nu penalizare: „aș vrea ca profesorii să ne înțeleagă mai bine, de exemplu când nu ne facem o temă să fie atent să fie îngăduitor și să nu ne penalizeze atât de tare că poate am avut ceva probleme sau poate am avut altă treabă mai importantă ... și lecțiile să fie mai distractive.” (LTh, U, P40%).

Unii elevi sunt însă foarte pesimiști. Spun că profesorii sunt imposibil de schimbat, sunt „axați în metodele lor”, se cred „superiori elevilor” și încearcă să „demonstreze că ei mereu au dreptate și elevii doar au de învățat”. Întrebați ce ar vrea să facă profesorii, elevii răspund „să asculte”, „să accepte când greșesc”, „să nu mai ne amintească orice greșală și să încerce să ne încurajeze”, „să încerce să ne facă să înțelegem mai mult. Să nu creadă că materia lor e cea mai importantă de pe pământ. De exemplu, dacă cineva vrea să ajungă doctor, medic, informatician și, să zicem, nu-l ajută fizica și îi obligat să învețe la fizică, să-l ia mai ușor pe copil și să realizeze că are alt viitor, care nu-i legat de fizică”, „să fie implicați mai mult în relația cu elevul, să înceteze să predea dintr-o agendă în care și-a scris lecția în spatele genții pe catedră”, „dacă ne predă ceva greu să nu ne spună că este cultură generală, că noi și așa o să uităm chestia aia, că nu învățăm cu drag, să le reținem” (LT, U, P95%). Tema fricii apare repetat: dacă unui elev îi este frică de o lecție, nu învață, e taxat și apoi rămâne și mai în urmă: „elevii recurg la absentare la oră pentru că le e frică că acel profesor n-o să-i înțeleagă dacă ... nu a apucat să învețe pentru ora respectivă” (LTh, U, P40%). În aceste condiții,

slujba de profesor e privită ca fiind aparte, o muncă pe care nu ar trebui să o poată face oricine: „ca și cadru didactic trebuie să mergi doar dacă îți place” (LT, U, P95%). Deși profesorii vorbesc rar despre relația lor cu elevii, atunci când o fac, spun cum ar trebui să fie: „Trebuie să fie respect și din partea noastră.”

Una dintre calitățile cele mai dorite de elevi la profesorii lor este umorul. În afară de a fi „de treabă, pe placul elevilor”, „o persoană bună”, care vorbește „pe limba noastră”, „respectuos”, un profesor e bine să fie „glumeț” și să fie „ca un prieten”. Elevii unei școli gimnaziale vorbesc cu entuziasm despre un profesor care „era pentru noi”, „io zic că fiecare din noi macăr jumătate de lecție o înțelegea din clasă”, „nu striga”, „când râdeam cu el, râdeam, când era să luăm lecție, luam lecție”, „așa de fain explica, dădea din mâini”, „ne răspundea la orice întrebare”, „toți eram atenți” (SG, Um, 83%).

Când intră cu emoții pozitive în clasă, profesorii fac un mare pas spre o mai bună calitate a învățării, însă atunci când vin cu o stare de spirit negativă, creează anxietăți, dorința elevilor de a nu fi la lecție sau de a se răzbuna. Unii elevi spun că „nu îndrăznesc” să întrebe atunci când nu au înțeles, alții dau exemple când au întrebat și li s-a spus „aveți în caiet,

descurcați-vă” sau li s-a dat o notă mică. Elevii spun „de aia nu punem noi întrebări la mate că ne e frică”, „poartă pică pe noi”, „te ține minte”, subliniind o atmosferă a fricii constante de penalizare. Întrebați cum ar dori să decurgă lucrurile, elevii spun că ar vrea mai multe exemple, mai aplicate, să nu le fie frică să întrebe și să nu primească note mici sau muștrări pentru că întreabă (SG, Um, P83%). Atunci când lucrurile merg bine, profesorii nu au un stil „agresiv”, ci „blând”, „îmbină utilul cu plăcutul”, „insuflă ... încredere ... dreptul de a spune ceva când avem de spus”, „să ne încurajeze ... să nu ne fie frică”, „noi să avem acel sentiment că putem avea încredere în dumnealui”. Frica de a fi „taxat” cenzurează exprimarea liberă, adresarea de întrebări, solicitarea de clarificări. Elevii își doresc o relație mai apropiată cu profesorii, activități care uneori să îi relaxeze, „să ne întrebe despre viața noastră”. În fond, unele ore sunt cele „mai plictisitoare ... din lume”, dar „dacă acel profesor știe să ne facă să iubim acea oră, nu-i nicio problemă, indiferent de lecție, învățăm de drag” (SG, Um, P33%). Se observă clar că pentru elevi, învățarea este funcție de climatul din sala de clasă, de relațiile cu cei din jur, nu doar funcție de retenția de informații sau adoptarea unor tehnici de gândire.

### Învățarea e relevantă când e interactivă (spun elevii)

Când relația elevilor cu profesorii este bună, aceasta se vede și prin creșterea interactivității la oră, subiect pe care elevii îl menționează la fel de des ca pe dorința de a pune în aplicare cele învățate. Profesorii ar trebui, spun elevii, să „dea manualul la o parte”, „să facă orele mai interactive ... după ce ne predă 5 minute definiția să ne întrebe, ce credem despre restul materiei din această oră”, „să rămână ... măcar cinci minute să discute despre ce au înțeles, dacă a fost grea lecția” (LTh, U, P40%). La întrebarea „ce ar face învățarea mai relevantă?”, unul dintre răspunsuri este: „în primul rând, ar trebui să existe mai multă comunicare între profesori și elevi. De exemplu, avem unele materii la care profesorul vine în clasă, se uită la noi 5 minute, își predă lecția în 10 minute și se uită la noi până la

sfârșitul orei” (LTh, U, P40%). Această dorință e susținută și de elevii de la liceul teoretic, dar și de cei de la școlile gimnaziale. Profesorul care place e cel care „nu ne predă doar ce ține de materia lui, ci de fiecare dată ne ține câteva minute ca să ne explice tot ce se întâmplă în țara noastră, cât și în întreaga lume, ne vorbește despre fotbal, istorie, cultură, economie, turism .... și prin glume, ca să facă să fie mai interactiv” (LT, U, P95%). Orice disciplină poate fi predată interactiv, însă profesorii care vorbesc despre posibilitatea aceasta sunt, cel mai des, cei de limba engleză, pentru care activitățile de „speaking” (vorbitură/conversație) sunt relevante și acestea necesită intrinsec interacțiune. O altă profesoară apreciată de elevi „intră foarte mult în acel subiect, îl dezvoltă până vede dânsa că noi îl învățăm”. În acest caz, elevii participă activ la învățare, exprimând propria opinie și primind feedback din partea profesoarei. Doamna „e foarte deschisă la un fel de abateri de la discuție, dar în sens bun, că intrăm foarte mult în subiect, nu ne abatem de la el”; relația cu dânsa e atât de bună încât unul dintre elevi, dacă nu își amintește ceva, încearcă să marcheze momentul în timp în care a relaționat cu doamna, spunând că așa, „trebuie să fi rămas ceva în cap” (SG, Um, P33%).

### Învățarea relevantă se leagă de temele de casă (spun elevii)

Subiectul temelor de casă apare rareori în discuțiile elevilor despre învățare, însă atunci când apare, are valențe negative. Temele consumă timp și, deseori, par mai grele decât ce se face la clasă. Un elev de liceu face chiar o legătură între acestea și bucuria de a veni la școală: „păi școala ar putea să scoată în primul rând temele, ca să avem mai mult timp pentru noi înșine, pentru că, de exemplu, dacă tu ai o grămadă de teme, normal că nu vii cu bucurie la școală, dar dacă ți se dă o temă scurtă, sau o temă pentru ceva în plus, poate o faci mai cu drag” (LT, U, P95%). Temele nu sunt criticate în sine aici, ci dificultatea și cantitatea lor sunt problematice – ambele critici apar și la gimnaziu, și la liceu. Unii elevi simt că ceea ce se face în clasă e mai ușor decât ceea ce se dă ca teme, care „încarcă”, „sunt grele”. Ce se întâmplă? „La temă ne rămân alea grele și nimeni nu știe să le facă, doar unii care mai umblă la mediații sau așa”, „Că de multe ori zice să ne facem temele, dar nu știm cum să ni le facem că n-am înțeles din clasă” (SG, Um, P83%). Discrepanța dintre învățarea din clasă și învățarea de acasă pare să se alimenteze ciclic: dacă nu ai înțeles destul de clar la lecție, acasă nu vei ști ce să faci și vei acumula lacune în continuare.

### Învățarea relevantă e interdisciplinară (spun profesorii)

Dintre valențele despre care profesorii vorbesc în învățare și elevii mai puțin (sau nu în acești termeni), învățarea interdisciplinară apare cel mai frecvent. Învățământul primar și mai ales una dintre școlile gimnaziale, au o tendință puternică în această direcție, însă nevoia de interdisciplinaritate e menționată măcar parțial de toate felurile de școli. Aceasta sporește înțelegerea disciplinei, ajută la memorarea informațiilor și face învățarea „mai relevantă”. Spre exemplu, „de multe ori e nevoie să aplici matematica în științe”, „... asociez intensitatea curentului, care e destul de abstractă așa, o asociez cu debitul de apă și apare ca debitul de sarcină. Deci facem aceste trimiteri din zona

*mecanicii care e mai relevantă pentru ei pentru că fenomenele sunt mai palpabile, sunt mai la vedere. În zona practică, tehnologică, rămâne relevant pentru oricine când scoate telefonul că fără cunoaștere din fizică nu s-a ajuns, tehnologic nu se putea ajunge acolo". Interdisciplinaritatea ajută la învățare ca practică în sine, și, discutând despre posibilități, profesorii respondenți s-au entuziasmat și au descoperit idei pe care nu le știuseră până atunci: „Un alt exemplu, m-am gândit acum, făcând conexiuni cu exemplele date, că, da, se poate face o legătură cu științele exacte și la gramatică, în momentul în care facem legătura și explicăm sensurile multiple ale cuvintelor, de exemplu la cap, care are cap, capuri, capete, capete la biologie, capuri la geografie ... sau colți, colț, colțuri, ei conștientizează acum sensurile cuvintelor sau faptul că există mai multe modalități de a folosi plurale". Abordarea interdisciplinară poate ajuta și când un elev preferă o materie alteia: „într-adevăr, toți profesorii de la clasă să facă echipa aia, care chiar încercatul asta cu o temă dusă în toate disciplinele și fiecare copil acolo unde este el bun, dacă tot ne gândim la o învățare din aceasta cu scop, pentru fiecare". În acest context, se remarcă faptul că*

*unele materii sunt mai populare decât altele, ba mai mult, profesorii spun că unele se pretează mai mult la învățarea interdisciplinară: „La istorie am făcut un pic de matematică pe consecințele primului război mondial în cifre, în comparație cu zilele noastre, pe număr de morți, de răniți, de orfani, de nu știu ce ... Dar mie îmi permite cumva disciplina să fac" (SG, Um, P33%). Acest tip de învățare, deși poate produce mai multă satisfacție pentru toți cei implicați, necesită timp suplimentar și colaborare între cadrele didactice. Mai mult, această abordare a învățării are nevoie de susținerea conducerii, întrucât poate fi mult îmbunătățită prin flexibilizarea orarului; în prezent, interdisciplinarul pare dedicat zonei extracuriculare. Avantajul colaborării poate consta și în faptul că face munca mai plăcută, producând învățare cu mai mare ușurință: „să colaborăm ca profesori ... la gimnaziu fiecare materie e cu profesorul lui, schimbă materia, schimbă profesorul, nu se mai leagă o materie cu alta", „Ei au fost foarte frapați când a venit domnul ... de la Universitate, și a fost cu ... colegul nostru de istorie și au predat împreună, li s-a părut așa ceva, wow, aproape că au amuțit" (SG, Um, P33%).*

### **Învățarea relevantă e legată de valori (spun profesorii)**

Indiferent de tipul de școală, profesorii vorbesc despre nevoia de a forma „oameni”, „cetățeni”, „valori”. Uneori, acest discurs are o orientare deschisă spre viitor și societate, subliniindu-se nevoia de a clădi omul care se va descurca singur pe parcursul propriei vieți. Alteori, are o orientare moralistă, înspre trecut – elevii nu apreciază valorile pierdute sau valorile lor nu sunt cele potrivite („ar trebui pornit de la sistemul de valori, pe care ei îl percep foarte simplu și foarte simplist, o să câștig ceva din chestia asta sau nu? dacă nu o să câștig, atunci e pierdere de vreme”; LTh, Um, P71%). În discursul acesta apar și părinții ca agenți importanți, dar deseori sunt criticați ca nefiind destul de implicați în parcursul educațional al copiilor lor. Școala mobilizează uneori o narativă încurajatoare, trasând un drum spre autonomie și maturizare: „încercăm să îi pregătim pentru viață, la toate disciplinele, bănuiesc, să se descurce dacă se confruntă cu o anumită problemă care face obiectul unei discipline sau alteia, îi învățăm să se descurce, să aibă abilități, să zicem, transferabile, să nu rămână acolo la

teorie, sau, dacă se confrunta cu o situație un pic diferită față de ceea ce am simulat, să zicem, la nivelul clasei, să poată să facă față ... bănuiesc că acest lucru este important, îi învățăm și le transmitem anumite valori” (LT, Um, P95%). Alteori, școala nu simte că poate face față multitudinilor de influențe: „contea- ză foarte mult familia, după aceea prietenii, asta nu se învață la școală .... valorile să le schimbăm? ne punem un scop foarte sus și nu se prea pot schimba” (LTh, U, P40%). Profesorii înțeleg că „dinamica profesională e foarte mare”, de aceea, învățarea trebuie să fie despre a-i face „pregătiți pentru orice” și, mai mult, „îi învățăm să fie cetățeni activi, să se implice, responsabilitate, toleranță ... onestitate” (LT, U, P95%). Profesorii resimt nevoia, uneori, de a fi modele pentru copii, de a le transmite propriile judecăți morale (chiar și indirect, prin alegerea unei povestiri de citit cu o morală specifică), a-i ajuta „să fie mai buni”. Un program de economisire, la educație financiară, e aplicat practic și devine astfel „relevant”, lăsând deschis motivul pentru care elevii economisesc; se pledează

pentru cetățenia activă, pentru că se vrea „să avem niște oameni de calitate .... din mâna mea să văd că a ieșit un om”, „să le arăți că libertatea vine și cu asumarea unor responsabilități” și că „societatea presupune niște reguli ... trebuie să le respecte”. Uneori tocmai elevii caută să găsească modele în profesori, să primească „lecții de viață” și faptul că elevii sunt la vârsta în care definirea și căutarea sinelui e constantă îi pune pe profesori în situația dificilă de a trebui să negocieze și această nevoie cu cerințele programelor școlare. Nereușita elevilor de a-și găsi o orientare disciplinară, mai ales la trepte în care trebuie să facă o alegere (final de clasa a 8-a, a 12-a), creează multe angoase care se răsfrâng asupra capacității de învățare. Un profesor sumarizează propriul rol în felul următor: „treaba noastră cea mai importantă este să creștem oameni. Dincolo de orice altceva.” Luând în considerare acestea, trebuie acordată atenție și felului în care discursul despre valori și ideea de profesor ca model devin factori importanți în producerea învățării.

### Învățarea relevantă e conectată la comunitate (spun profesorii)

Implicarea comunității în educație e un concept mai nou pentru unele dintre școlile rețelei de școli comunitare, pe când, pentru altele, este o orientare cu care s-au familiarizat. Profesorii intervievați din liceul teoretic vorbesc despre diverse proiecte sau idei de proiecte de implementat împreună sau pentru comunitatea din jur, deși există și dificultăți în parteneriate cu primăria: „copiii au de identificat o problemă care există la nivelul clasei, la nivelul școlii, sau extins la nivelul comunității. Și de acolo construim tot ceea ce înseamnă proiect și își aduc contribuția, că și ei pot să contribuie la rezolvarea unor probleme, că de fapt nu trebuie să zici: eu sunt mic, nu pot să fac nimic; vorbesc acum că am și la clasa a 5-a, deci ei știu că și ceea ce fac ei este important și – picătură cu picătură – poate să se ajungă până la, eu știu, un fluviu, deci poate să contribuie, să reducă sau să rezolve chiar o problemă.” Proiectele care vizează comunitatea fac educația mai relevantă, așadar, aducând-o aproape de casă, scoțând-o din spațiul clasei, presupunând gândire și contribuție personală și fiind de folos și altora. „Învățarea din clasă ar trebui să fie extinsă în contexte diferite”, „sunt multe activități, unde participă nu numai elevii, ci și părinții, personalul școlii, ... păi avem o sală pro-arte unde se țin spectacole muzicale, conferințe, unde sunt invitați să participe toți cei ce doresc”, „la balul

Crăciunului, la teatru, pot merge copiii, cu cerul, cu astronomia și proiecte, clubul de dezbateri”- în ciuda acestor exemple, liceul teoretic se consideră încă la început de drum în deschiderea față de comunitate. Deși „lucrurile s-au mai schimbat ...” (odată cu programele școlare), majoritatea proiectelor implementate se întâmplă în afara orelor. Proiecte de natură civică se găsesc și la alte școli, așa cum se găsește și ideea de a scoate învățarea din mediul clasei, a preda in situ, folosindu-te de resursele comunitare. Pentru școli rurale și pentru liceul tehnologic, conectarea la comunitate e dezirabilă pentru că aceasta aduce modele, oportunități de muncă, „exemple pozitive din afară”. A cunoaște engleză sau istorie ar deveni mai relevant odată ce agenți din afara școlii ar arăta modalități prin care acestea pot fi folosite sau cel puțin interesante.

Unul dintre subiectele pe care elevii nu-l menționează niciodată, însă profesorii aproape de fiecare dată, unii chiar în mod insistent, este **implicarea părinților**. Subiect prezent mai mult la școlile gimnaziale și la liceele tehnologice, implicarea părinților devine cu atât mai frecvent menționată cu cât mai mult se resimte lipsa acesteia. Profesorii simt că au nevoie de sprijinul părinților în a ghida învățarea elevilor: „să trag conclu-

zia că poate începând din clasa a 9-a ar trebui spus mai mult părinților, poate că da, (la) ședințele cu părinții pe școală ar trebui să vină și psihologul pe școală”, „asta e problema școlii noastre, a școlilor tehnice; am fost și în școli de centru în care părinții sunt cu totul și cu totul alfel, au altă gândire, au respect față de educație, la copil se vede că și-a pus amprenta părintele pe educația sa, elevul e mult mai conștiincios, lucrează”, „toate eforturile trebuie să le facem noi, ... deci trebuie să facă și ei un efort să vină să caute profesorul”. (L.Th, U, P40%). Problema părinților plecați în străinătate sau a părinților mai puțin investiți în educația copiilor revine ca o greutate în plus pe umerii profesorilor. Unele școli reușesc să implementeze diverse proiecte, spre exemplu „Azi ne citește mami”, în care mamele vin și citesc copiilor la oră, care par a încuraja părinții și copiii să petreacă timp împreună citind și după orele de curs. Profesorii vorbesc constant despre implementarea de mai multe proiecte care implică părinții, în ciuda faptului că elevii cresc și părinții, odată cu creșterea lor, par să vină tot mai rar la ședințele cu părinții. Școlile care deservește elevi în situații socio-economice dificile se confruntă și mai crunt cu situația aceasta, profesorii fiind îngrijorați că elevii nu au modele acasă care să îi încurajeze și să îi sprijine să învețe.

### Învățarea relevantă ia în considerare emoțiile (spun profesorii)

În ciuda faptului că profesorii nu vorbesc nici pe jumătate atât de des ca elevii despre relația lor cu elevii, cei dintâi pomenesc despre importanța emoțiilor și controlul acestora, atât în învățare, cât și în predare. Pentru profesori e relevant să se „(auto)regleze emoțional”, întrucât, așa cum reiese și din discursul elevilor, un profesor nervos sau instabil nu se poate face ascultat pentru învățare eficientă. Indiferent că este vorba despre școli gimnaziale sau liceale, profesorii vorbesc despre a răspunde și nevoilor afective ale elevilor. Se menționează conceptul de inteligență emoțională, care lipsește din școală, deși e considerat important: „nu trebuie să știi să rezolvi doar problema respectivă, ... te ajută la stres, la frustrare”, „ar trebui să găsim și noi o modalitate să-l lăsăm pe copil să se dezvolte, să-și dezvolte aptitudinile, să se exprime dezinvolt, dar asta trebuie cumva reglementată”, „relevant

*exercițiul de a intra în pielea adultului, e relevantă capacitatea de a se înțelege pe sine*, „ar fi nevoie de ore pentru comunicare și pentru a se exprima liber, a-și exprima punctul de vedere” (SG, Um, P83%). Unul dintre neajunsurile care apar este tocmai în această zonă a afectivității: profesorii înțeleg că uneori elevii au nevoie de mai multă atenție, de răspunsuri mai blânde, însă e dificil să răspunzi prompt și potrivit de fiecare dată. Aceste concluzii reies și din felul în care profesorii pun problema relației: ei nu vorbesc des despre relația dintre ei și elevi, ci mai degrabă despre emoțiile fiecărui grup în mod separat.

### Învățarea relevantă produce gândire critică (spun profesorii)

„Stimularea gândirii”, „dezvoltarea gândirii”, „gândirea critică” sunt sintagme des folosite de profesori atunci când caută să descrie învățarea de calitate. În mod interesant, deși ele apar indiferent de tipul de școală atunci când se vorbește despre dezvoltare, se menționează mai frecvent alt fel de antrenare a gândirii, respectiv pe exerciții care sunt considerate irelevante de către elevi - cu spaima că, în caz contrar, „creierul se atrofiază”. Atunci când e vorba de „stimularea gândirii”, însă, se cere de la elevi să „lucreze singuri, să descopere ei, să întrebe”. Sensul cel din urmă se găsește des și pare a sta la baza a ceea ce înseamnă predare și învățare dezirabilă: „mai mult să se meargă pe logică”, „îi învățăm să gândească, nu contează ce știi la română, la matematică, ci cum facem niște puzzle-uri”. Convingerea că piața muncii se schimbă extrem de repede duce la nevoia de a pune mai mult accent pe abilități de gândire transferabile. Această „cunoaștere transferabilă” e invocată ca fiind de valoare, un produs al predării care se face în așa fel, arătând exemple unde informația poate fi aplicată din nou. Însă profesorii își propun să facă mai mult decât a-i pregăti pe elevi pentru piața muncii, exprimând dorința de a-i face să-și pună singuri întrebări și să-și găsească autonom motivația pentru învățare. Învățarea presupune să fii curios, să cauți singur informațiile de care ai nevoie și să știi de ce înveți.

## OBSTACOLE ÎN CALEA ÎNVĂȚĂRII RELEVANTE

### Atunci când programa face învățarea dificilă

Nu se întâmplă nicio discuție despre învățare în școală fără a fi menționată programa și, de cele mai multe ori, în mod negativ. Aceasta e invocată atât de elevi, cât și de profesori, indiferent de școlile la care se află, deși în studiul nostru a apărut mai des în cazul liceelor decât al școlilor gimnaziale. Pentru a pune în context selecțiile de mai jos, respectiv modalitățile în care grupurile noastre de respondenți (elevi și profesori) se raportează la programă, trebuie avut în vedere că elevii accesează aceste conținuturi doar prin profesori, care interpretează programele disciplinelor pe care le predau conform propriei lor înțelegeri.

### „Să nu ne încarce atâta cu materiale nefolositoare”

Critica cea mai frecventă la adresa programei școlare, venită din partea elevilor de la liceele tehnologice, dar parțial și de la liceul teoretic, țintește conținutul mult prea dens al materiilor. Elevii își

Elevii își doresc ceva mai sintetizat, mai scurt, mai „bine gândit”, „nu așa multe”, „rezumată...doar ideile principale”. În raport cu conceptul de învățare relevantă, aceste discursuri ne arată că atunci când informația e prea multă sau nu e bine organizată, iar scopul pentru care se transmite nu e clar, ea devine irelevantă: „să nu ne încarce atâta cu materiale nefolositoare, cum s-ar spune, pentru cultură generală”. Mai mult, cantitatea pune probleme și calității, întrucât profesorii pot ajunge să predea întreaga programă (Borș, 2018) fără să mai aibă timp să se asigure că elevii au înțeles: „că programa e foarte mare și lecțiile sunt mari și nu apucăm să facem destule ore să le înțelegem bine și facem mult să rămânem cu puțin”. Elevii subliniază această idee constant: pe de o parte, că e prea multă materie; pe de altă parte, că ea nu răspunde curiozităților lor: „degeaba primim 15 definiții într-o oră și, desigur, un elev nu-și dorește să le învețe acasă, sunt foarte multe, îl obosește psihic ... lecțiile ar trebui să fie mult mai scurte și pe interesul nostru” (LTh, U, P40%). Istoria apare mai des în astfel de discuții, fiind desemnată ca o materie la care se dau foarte multe informații, („foarte mulți ani”), care par irelevante în prezent: „mie mi-ar plăcea să ne zică ce s-a întâmplat în România, în comunism, de acum 100 de ani, nu de acum 1000 de ani, să nu înțeleg nimic”. Dacă elevii de la un liceu teoretic cu promovabilitate mare spun ferm că vor informație actuală, pentru viitor, „să ne descurcăm o viață”, elevii de la o școală gimnazială transmit aceeași idee dintr-o altă

### „Context rigid, cu ore puține, copii mulți”

Toți profesorii vorbesc despre programă, însă discursurile lor sunt mult mai nuanțate. Pe de o parte, apare aceeași tensiune pe care o menționează și elevii: necesitatea de a preda tot și de a se asigura că elevii înțeleg, că predarea e relevantă, că e făcută într-un mod interesant (spre exemplu, prin joc sau proiecte). Profesorii admit și ei uneori că programa „este foarte încărcată și nu are nicio legătură cu viața”. O altă problemă care apare e că programele „nu-s corelate, adică nu-i corelat programul de matematică cu cele de discipline tehnice”, ceea ce face înțelegerea elevilor, cât și colaborarea interdisciplinară, mult mai dificilă. Se menționează uneori că programa poate fi și

perspectivă despre propria imagine: „n-avem capacitatea să ne încercăm cu chestii pe care cu siguranță n-o să le folosim”.

Rezumând, problemele generale pe care elevii le văd la programă, în condițiile în care acestea sunt „traduse” pentru ei de către profesorii lor, sunt că: (1) e prea densă, (2) nu e interesantă, (3) cantitatea predată neglijează calitatea, nevoia de înțelegere profundă. Mai departe, elevii de liceu accentuează nevoia de a avea o programă în funcție de profilul pe care l-au ales. Cei de la liceul tehnologic spun: „am putea să avem teme la module, pentru că acelea sunt pentru profilul nostru, dar la română, de exemplu, ar trebui să aibă teme ăia de la filo”, „ar putea să scoată orele mai neimportante și să adauge cele care ne ajută și la bac și pe profilul acesta”. Cei de la liceul teoretic formulează astfel: „învățarea relevantă pentru mine înseamnă învățare eficientă, în care elevilor li se predau doar materii care țin de profilul lor, pentru a-i pregăti pentru viitoarea lor carieră, și nu alte materii care nu-i interesează”. De aici reies câteva noi dimensiuni: învățarea pe profil e mai relevantă fiindcă profilul a fost ales, dar e relevantă și învățarea pentru examinare reușită (bacalaureat) și mai ales pentru piața muncii/carieră. În acest context, se fac și propuneri de schimbare a programei, scoaterea anumitor materii, „programa mai compactă”, „lecții care ne pot ajuta pe noi pentru profilul nostru, nu doar să ne dezvoltăm creierul și atât, să nu rămânem cu nimic”.



permisivă, dar acest lucru apare mai rar, dominant fiind discursul despre o programă extrem de încărcată, care trebuie servită în întregime elevilor, nelăsând loc de explorări. Mai mult, programa există într-un „context rigid, cu ore puține, copii mulți” și „nu mai are legătură de mulți ani și cu realitatea” (SG, Um, P33%). Profesorii înșiși își doresc să facă o sintetizare a informației, să facă „mai mult practic” (la liceul tehnologic) și să modifice anumite ore (spre exemplu, cineva propune mai multe ore de sport).

### Atunci când prea multă putere dăunează

Atât profesorii, cât și elevii menționează situații în care nu au fost lăsați să facă ceea ce ei ar fi considerat că duce la învățarea relevantă. Pentru elevi, controlul vine cel mai des de la profesori, mai rar de la director. Pentru profesori, controlul vine întâi de la director, eventual din atmosfera colectivului de lucru, apoi de la inspectorii. Așadar, pentru cadrele didactice, climatul școlii are o importanță uriașă în implementarea de proiecte creative: profesorii vor preda conținuturile informaționale ale programei oricum, însă ceea ce necesită puțin mai mult curaj sau implicare (spre exemplu, predare orientată mai clar spre dezvoltarea de competențe) se întâmplă mai degrabă dacă există susținerea colectivă, „dar măcar în măsura în care găsim porțițele alea, între noi să ne sprijinim și să ne susținem” (SG, Um, P83%). Așadar, chiar dacă în programa școlară apare ca cerință dezvoltarea de competențe, trebuie acordată atenție și felului în care profesorii sunt pregătiți pentru a o facilita: uneori, această parte necesită mai mult timp de lucru și cunoașterea diferitelor tehnici de predare care nu sunt la îndemâna tuturor profesorilor.

Puterea profesorilor asupra elevilor ajunge deseori să îngreuneze învățarea relevantă și chiar și profesorii menționează acest lucru uneori: „Ei trebuie să învețe să colaboreze, trebuie să învețe să își dea seama că în unele puncte ei sunt tari, alții sunt mai slabi sau invers, deci tot, inclusiv în cât timp să ajungă acolo, matematic, lingvistic, relațional, tot, tot, tot, și noi, ca adulți, suntem 100% împotriiva lor” (SG, Um, P83%). Elevii de la această

școală gimnazială se simt efectiv amenințați: „să nu ne amenințe că nu putem intra în examen”, dar asta nu funcționează: „asta e așa, o sperietură să ne punem pe... dar degeaba”. Discursul elevilor de liceu este mai nuanțat: „noi nu avem o problemă cu faptul că ni se impune, ci modul prin care ni se impune..., dar nu mi-o spui, nu mă ameninți să fac asta”. Tipul de control pe care ei îl consideră acceptabil e unul blând, care ia în considerare „partea noastră de viziune”, și „mă faci să învăț pentru că așa vreau”, „mă faci să îmi placă materia, nu să o urăsc”. Un elev vorbește despre situația în care s-ar contrazice cu un profesor, „să mă asculte și pe mine... dar nu se întâmplă așa, că dacă ne permitem să vorbim ceva, chiar dacă avem dreptate, el îi profesor și n-avem ce să...” (LT, U, P95%). Puterea exercitată de profesori poate deveni prea mare tocmai fiindcă există presiunea de a performa bine la toate materiile: aceasta se manifestă atunci prin cerințe tot mai mari și mai stricte, în cât mai multe discipline - „chiar nu mă deranjează media aia ... ei cumva pretind să învățăm, dar dacă le zicem că efectiv nu ne interesează materia pentru că nu o să ne ajute la nimic... tot trebuie să înveți, că îi materie”. Acest tip de autoritate ajunge deseori să „blocheze” elevul, acesta neputând să răspundă prompt la toate cerințele, sau să-și descopere el însuși curiozitățile educaționale. În astfel de cazuri, se poate întâmpla ca elevii să nu găsească alte modalități de a-și manifesta nevoile decât prin acte de rebeliune - vorbe rostite cu „impertinență”, chiulit, șamd.

### Atunci când evaluarea nu ajută

Respondenții consideră că este important să ai o performanță bună la evaluările naționale, să promovezi bacalaureatul și, conform profesorilor, până la urmă, și acest aspect e „relevant”. În privința evaluării și notării, unii elevi sunt însă de părere că notarea poate fi o piedică în calea învățării, spunând că profesorii nu ar trebui să „le dea notă ... dacă nu știu ... ar trebui să-i încurajeze”. Explicația oferită este că primirea unei note mici, pe parcursul învățării, descurajează: e un verdict care vine prea repede, o etichetă. Un elev la un liceu tehnologic exprimă această idee a demotivării, proiectând-o spre viitor: „elevii au și ei o dorință, de a ajunge cineva. Și câteodată notele care vor veni și ce note și-ar dori să primească nu vor fi notele care au primit și vor fi notele mai mici decât au dorit și cumva îi lasă jos, îi duce jos și nu mai poate să se ridice, să mai învețe, cumva, îi deranjează acest lucru, că se va gândi că nu o să mai ajungă acel cineva care dorește să fie” (LTh, U, P40%). O altă modalitate prin care evaluarea și notarea împiedică învățarea, în general, este că materiile din care se dau examene la bacalaureat devin mai „relevante” decât alte materii: „ar putea să scoată orele mai neimportante și să adauge cele care ne ajută și la bac, și pe profilul acesta”. În relație cu examenele naționale, profesorii vorbesc despre pregătirea elevilor pentru aceste evaluări ca fiind importante. Uneori, văd aceste forme de învățare (pentru examen) ca fiind în contradicție cu învățarea relevantă: jocurile și încurajarea creativității sunt eficiente în sprijinul învățării relevante, dar cu ele nu treci bacalaureatul. Și atunci, „trebuie să găsim o balanță”. Elevii au nevoie de feedback prompt în procesul de învățare pe care îl parcurg, însă evaluările pe care școlile tind să le practice sunt mai degrabă producătoare de anxietăți decât de învățare relevantă.

### Atunci când școala e pusă în dificultate de mediul socio-economic

Pentru că se pun multe speranțe în abilitățile școlii de a forma cetățeni și oameni capabili, când aceasta nu reușește, dezamăgirile sunt mari. Atât elevii, cât și profesorii din școlile din zone urbane mici și din zona rurală vorbesc despre cât de puțin simt uneori că pot face pentru a produce învățare de calitate și a pune elevul pe o traiectorie potrivită. Programa e densă, iar predarea ei integrală cere uneori renunțarea la timp pentru clarificare și înțelegere. Elevii au nevoie de ore suplimentare, mulți nu și le permit și nu se descurcă la teme fiindcă pleacă din clasă nedumeriți. Uneori, chiar dacă se lucrează multe ore cu elevii, tot nu e îndeajuns pentru a-i aduce la nivelul cerut de examinările pe plan național. Alteori, problema constă într-un număr scăzut de profesor per elev: cei existenți încearcă să acopere un număr cât mai mare de clase, dar nu reușesc să acorde atenția de care elevii ar avea nevoie (SG, Um, P83%). Învățarea efectivă suferă acut din această lipsă de timp mai ales pentru interacțiune cu profesorul, întrucât elevii cer să fie scoși la tablă, să fie întrebați la final de oră, să fie ascultați și să li se explice mai mult (SG, R, P39%). Nevoia de a fi ascultați, verificați și a repeta exercițiile în clasă

merge în tandem cu nevoia de a fi tratați cu respect, altfel „*mă blochez și nu mai știu nimica*”. În unele școli sunt elevi care nu ajung să fie ascultați, pentru că „*nu-i scoate că n-are rost să-i scoată ... nu știe tabla înmulțirii, nu are rost ... își pierde timpul cu ei*” (elev, SG, R, P39%). În astfel de școli se rămâne și mai mult în urmă în timpul vacanțelor, când elevii nu mai au contact cu școala. Astfel, elevii marchează nevoia de „*recuperare*”, de „*repetare*” și „*recapitulare*”.

Avem, așadar, în primul rând, un deficit de învățare. În al doilea rând, avem lipsa unei învățări relevante, cu diferitele ei sensuri (învățare centrată pe interesele elevului, învățare orientată spre viitor, învățare pentru auto-descoperire). Elevii, când sunt întrebați ce materie le place, răspund uneori, după o lungă liniște, că „*niciuna*”, iar restul grupului râde în semn de aprobare. Plictiseala și irelevanța par să fie constante chiar și în școlile bune. Un elev spune „*în școală nu suntem pregătiți pentru viață, suntem pregătiți pentru strict atât, anul de școală*”.

În al treilea rând, există situația în care școala nu se simte împuternicită să facă schimbări importante în viața elevilor. Aceste discursuri vin din partea profesorilor, care spun că, chiar și în cazul promovării bacalaureatului, „*școala ce poate face? nu foarte multe lucruri*” în raport cu restul situației de viață a elevilor, contextul socio-economic, modelul familial, anturajul. Revine în acest caz discuția despre valorile elevilor, care par a fi în kontrasens cu cele ale profesorilor, dar și cu valorile pe care profesorii le consideră necesare pentru a produce învățare relevantă: „*eu consider că ceea ce văd acasă, asta și fac. Noi suntem aici fără niciun fel de putere*” (LTh, Um, P71%). Profesorii simt că nu au control asupra elevilor, simt că nu au greutate cuvintele lor în fața părinților și că nu sunt ascultați de către minister, inspectori, „*București*”, „*noi în fiecare an suntem întrebați, scriem respectivelor hârtiuțe, se duc undeva și nu știu unde se pierd, ...pentru că niciodată nu avem un feedback, e infim*”.

### Baza materială pentru învățare

În școlile gimnaziale din spațiile rurale și urbane mici respondenții vorbesc mult mai des despre lipsa materialelor pentru învățare, însă în fiecare școală se pomenesc măcar câteva nemulțumiri în această privință, cu puține laude. Uneori sunt laptopuri și videoproiector, dar nu sunt folosite îndeajuns, alteori sunt laboratoare, dar materialele de acolo sunt vechi, uzate, apoi sunt echipamente, dar nu sunt software-uri pentru a lucra cu ele. Când se discută cât de multe s-ar putea face în direcția aceasta, dorințele sunt nesfârșite: echipamentul sportiv, laboratoare cu materiale didactice pentru matematică, sistem audio, teren de sport potrivit, hărți, substanțe pentru chimie. Nevoile merg de la cele mai de bază (hărți, săli de sport) la cele mai avansate (săli de spectacole, microfoane performante). În discuția aceasta intervin uneori și contribuțiile financiare ale părinților, fără de care baza materială ar fi mult diminuată. Alteori, profesorii înșiși cumpără materiale de bază: creioane, carioci, hârtie. Pe de o parte, există un puternic avânt din partea elevilor de a folosi mai multă tehnologie în învățare, de la proiector la laptopuri la propriile telefoane; pe de altă parte, nu doar că aceasta nu e accesibilă în unele școli, dar și familiaritatea profesorilor cu astfel de mijloace e scăzută.

### Precaritate în rândul elevilor

Este transparent că în zonele defavorizate școlile se confruntă cu probleme ale căror rezolvări nu par să stea în mâinile lor. Copiii care au părinți plecați în străinătate sau care trebuie

chiar să auto-susțină de la 15 sau 16 ani au o rată de absenteism crescut, se concentrează mai greu și rămân mai des în urmă. Lipsa de securitate financiară („unii copii ... nu-și permit meditații ... și să existe niște ore suplimentare pentru ei”, SG, Um, P33%) și lipsa de perspective pentru viitor afectează puternic motivația lor de a învăța. Implicarea activă a profesorilor în procesul de învățare, dar și apropierea de situația de acasă, îi poate ajuta pe elevi să prindă mai multă încredere în școală „Pe o elevă problemă a mișcat-o foarte tare că i-a zis „uite, că eu am fost acasă la tine, anul trecut” că noi avem printre elevii noștri și elevi recuperați, care au fost plecați prin străinătate și acuma au revenit la școală” (LTh, Um, P71%). În unele cazuri însă, profesorii vorbesc despre a face mai mult decât a fi disponibili educațional și afectiv: „Chiar și bani, adică situația materială e precară la unii”. Deși nu s-a insistat în interviuri pe această latură, în orizontul de implicare al profesorilor apare și această latură a costurilor acoperite din propriul salariu.

# Concluzii

## Sensurile „învățării relevante”

În literatură, termenul „învățare relevantă” se referă la învățarea care e direcționată spre aspirațiile personale ale elevilor sau contextele de viață în care aceștia trăiesc. În formulările respondenților însă, a te întreba „relevantă pentru ce? pentru cine?” nu e printre primele răspunsuri. Elevii tind să vorbească despre o învățare eficientă, „ușoară”, aplicată, pentru viață. Profesorii subliniază că e învățare cu scop, aplicată, adaptată la prezent, utilă. Așadar, majoritatea respondenților, jucându-se cu sensul sintagmei, au răspuns mai degrabă la întrebarea „ce învățare consideri că este de calitate?” Timpul de răspuns și discuțiile purtate în interiorul focus grupurilor au permis explorarea diferitelor sensuri. Cele două mari paliere de răspuns urmăresc (1) ce anume se învață și (2) cum se predă/învață. Pe fundalul acestora, relațiile dintre elevi și profesori sunt cel mai frecvent menționate ca variabile care îngreunează învățarea, aceste relații fiind de obicei tensionate, producătoare de anxietate și teamă. În explorarea de mai sus, temele sunt tratate în funcție de cât de des apar, astfel, acolo unde apar mai multe valențe, trebuie dată și mai multă „greutate”, fiind vorba de sensuri recurente. Relevanța învățării este dată, conform răspunsurilor primite, în ordinea frecvenței, de: (1) relația elevilor cu profesorii, (2) interacțiune și interacțivitate, (3) aplicație practică, (4) învățare prin joc/proiect/explorare creativă. Pe locul (5) avem învățare bazată pe alegerea elevilor,

la mică distanță de (4). Imediat după acestea avem predarea marcată de manifestarea unor valori din partea profesorilor, iar apoi învățarea eficientă și învățarea orientată spre viitor. Avem, așadar, patru teme care răspund la întrebarea „cum?” (prin interacțiune, aplicație practică, joc/proiect creativ, eficient) și trei care răspund la „ce?” (alegerea elevilor, adoptarea unor valori, învățare pentru viitor). Toate acestea la umbra temei centrale, relația elevilor cu profesorii, pentru că „*un profesor bun ar trebui să te facă să iubești materia*” și pe de altă parte, are și puterea să te facă să o „*urăști*”. Pentru ca învățarea să se producă, nu e nevoie doar de o programă și tehnici de calitate, ci și de un mediu care să le susțină. La baza acestuia stă relația profesor-elev, dar și relațiile elev-elev și cele din cadrul colectivului de profesori. De asemenea, cultura organizațională a școlii, cât și contextul socio-economic în care se află școala au o mare importanță. Tot în acest subsol care creează posibilități pentru învățare se află baza materială a școlii, dar, mai important, situația economică a elevilor. Faptul că acestea apar în discursurile respondenților arată că încă este mult de lucru pentru a ajunge la situația dorită de învățare. În concluzie, elevii înșiși sumarizează că ceea ce doresc e „*în mare parte acceptare și înțelegere*”.

## Poziționări diferite între profesor și elev

Împreună în procesul educativ, însă pe poziții diferite, elevii și profesorii confruntă învățarea din perspective și cu scopuri distincte. Profesorii sunt preocupați de a-și face munca bine, în modul cu care s-au familiarizat. Modalitățile cele mai frecvente pe care le folosesc sunt predarea prin expunere, rezolvarea de exerciții la clasă, teme pentru acasă, cerând preponderent memorare de la elevi și capacități specifice de rezolvare a exercițiilor. Uneori profesorii propun și cercetări creative, jocuri sau

proiecte pentru comunitate. Pentru asta, au nevoie de susținerea colectivului de profesori și a directorului, de implicarea părinților, de bază materială bună și de încrederea că sunt auziți și că pot face schimbări în viața elevilor. Elevii, în schimb, sunt preocupați de a avea relații bune cu ceilalți, în special cu profesorii – asta vine pe primul loc în ideea producerii oricărui fel de învățare; mai mult, ei sunt interesați de auto-descoperire, de a afla la ce sunt buni și de a primi informații pe interesul lor și racordate atât la prezent, cât și la viitorul lor. Ei au nevoie de un mediu sigur și calm în sala de clasă, vor să învețe mai ales prin interacțiune, apoi prin aplicarea cunoștințelor, prin jocuri și proiecte, folosind tehnologie modernă. Pentru a ajunge aici, elevii subliniază în special nevoia de a fi ascultați de profesori și tratați cu respect, în al doilea rând, de a avea dorințele și alegerile luate în considerare în pregătirea lecțiilor și contextelor de învățare. De aici apar deja câteva din divergențele pe care cei doi actori le pot avea: dacă profesorii au scopul clar de a transmite cunoaștințele, informațiile pe care le-au pregătit într-o anumită formă, elevii sunt mai degrabă interesați de a avea relații bune și, desigur, de a-și satisface propriile curiozități. Timpul puțin, programa densă și evaluările naționale par a

fi cauze de tensiune: dacă ar fi mai mult timp, poate că profesorii ar interacționa mai mult cu elevii. De foarte multe ori, elevii sunt nemulțumiți de cum decurg orele, se plictisesc și se simt anxioși sau speriați că vor fi penalizați. Trebuie subliniat din această analiză că multe dintre exemplele de învățare relevantă nu descriu ceea ce se întâmplă, ci ceea ce ar fi de dorit să se întâmple. Pentru elevi, orele sunt deseori irelevante, lucru care e ușor de dedus atunci când se face liniște la întrebarea „care e materia ta preferată?”, sau „când e învățarea relevantă?” – liniște urmată de râsete, de „niciuna”, „niciodată”. Pe de altă parte, profesorii vorbesc despre ideile pe care le-au implementat, despre dorința de a face educație centrată pe elev, despre cât de multă muncă depun. Se observă că relația dintre cei doi e construită în antagonism: profesorul vine, spune; elevul face, e evaluat și notat. Ceea ce ar face învățarea relevantă pentru elevi este, în schimb, mai degrabă un parteneriat, în care să fie tratați cu respect, să fie ascultați, să aibă parte de „acceptare și înțelegere”. Atunci când acestea se întâmplă, învățarea se produce mai ușor și mai eficient: o relație bună cu profesorii îi poate face pe elevi să învețe cu drag chiar și atunci când le displace materia.

### Diversitatea școlilor

Între școlile alese pentru focus grupuri există niște diferențe intenționate, pentru a surprinde o cât mai mare variație: avem trei școli gimnaziale și trei licee, două licee din urban, un liceu și două școli din spațiul urban mic, o școală gimnazială din zona rurală; promovabilitatea la evaluări naționale variază de la 95% la 33%. Avem un liceu teoretic și două licee tehnice, școli în zone dezvoltate economic și în zone dezavantajate. Contextul social pune o amprentă semnificativă asupra discursurilor pe care profesorii și elevii le pot avea. Elevii din liceele cu promovabilitate ridicată, „bune”, sunt mult mai siguri pe ei când cer mai multă înțelegere și programa potrivită pentru ei, cu convingerea că li se cuvine; cei din școlile cu rezultate mai slabe cer aceleași lucruri, dar mai nesiguri (aceste atitudini de încredere în sine/neîncredere apar în focus grupuri). Pentru școlile „bune”, învățarea eficientă și temele pentru acasă nu sunt o problemă și nici siguranța fizică în drumul spre școală. Modalitățile în care diferite variabile influențează învățarea sunt diverse și complicate: o zonă

dezavantajată economic nu poate susține un quantum de elevi interesați de învățământul liceal teoretic, întrucât ei sunt preocupați de supraviețuirea imediată. Dificultatea de a produce programe relevante pentru copiii din diferite medii face ca, deseori, școala să ajungă să reproducă situația socială a elevilor în loc să producă mobilitate socială. Elevii care vorbesc despre neajunsuri (vor să fie scoși la tablă, să facă mai multe ore, să li se explice mai mult) sunt tocmai cei din astfel de medii dezavantajate, pe când cei de la licee „bune” se plâng de profesori prea exigenți, care cer prea multă implicare – să învețe la toate materiile în mod egal, să participe la olimpiade. Elevii de gimnaziu nu prea vorbesc despre programă, însă cei de liceu, indiferent de liceu, o consideră insuficient de adecvată timpurilor, dorințelor lor sau profilului lor. Situația socio-economică în care se află elevii influențează și discursurile lor despre viitor: în cazuri de precaritate, ei doresc să afle cât mai repede ce pot să facă, cum se pot orienta spre piața muncii; în restul cazurilor, elevii își descriu învățarea pentru viitor mai deschis: „pentru societate”, „pentru viață”, „pentru carieră”, chiar și „pentru când o să fim noi la putere”. Profesorii, în mod asemănător, simt că pregătesc elevii la maximum de potențial, sau se simt depășiți de situație, incapabili să facă față presiunilor adiacente din viețile elevilor, nereușind să-i „atragă” spre educație.

---

Învățarea relevantă este așadar cea care se produce pe baza unor relații bune, de siguranță emoțională și care ține cont de dorințele, interesele și nevoile elevilor, ale familiilor și ale comunității școlii. Conceptul nu este străin respondenților: aceștia oferă exemple de astfel de învățare chiar și din școlile proprii, însă mai ales la nivel de excepții. În pregătirea pentru creșterea relevanței învățării, este esențială ascultarea părților implicate, atât profesori, cât și elevi, și doar apoi se poate porni pe drumul ce face învățarea „mai relevantă”.

Raportul de față expune diversele sensuri pe care învățarea relevantă le ia în funcție de respondenții la întrebare și inventariază explicațiile cele mai frecvente. Cel mai des, sensul mai larg atribuit este acela de „învățare de calitate”, așadar, fiecare exemplu dat poate să aibă semnificație și în afara acestei cercetări.

# Recomandări generale

Când vorbesc despre învățarea relevantă, elevii vorbesc mai mult despre ce și-ar dori decât ceea ce se întâmplă. Din formulările lor se poate deduce că învățarea din școli nu e tocmai aceea pe care ei și-o doresc. Ce goluri se observă, în urma explorării din acest studiu? Pentru învățare relevantă, nu e nevoie doar de o programă și modalități de implementare adecvate secolului al 21-lea, ci și de un mediu propice, în care elevii să se simtă în siguranță și sprijiniți în dezvoltarea competențelor relevante pentru contextual actual.

## „Predare” relevantă

Elevii își doresc să învețe conform intereselor lor și să învețe lucruri ce pot fi aplicate, să învețe prin jocuri, prin proiecte și prin explorare. În ambele situații, profesorii tind să fie de acord, însă deseori lipsa de timp și de resurse (cunoaștere, pregătire specială, baza materială a școlii) face ca programa să fie interpretată preponderent la nivel de conținuturi, nealocându-se spațiu pentru dezvoltarea de competențe în adevăratul sens al termenului. Câteva dintre ideile care reies, transformate în recomandări pentru pregătirea profesorilor, ar fi:

### Interpretarea programei în colectivul de cadre didactice

Deseori profesorii tind să predea îndeșând cât mai mult conținut, fără să lase spațiu pentru exerciții creative sau discuții pentru înțelegere. O mai bună înțelegere și calibrare a programei școlare ar fi de mare impact în producerea învățării relevante.

### Interacțiune respectuoasă la lecții

Elevii consideră că învățarea se produce prin interacțiune, fiind mult mai implicați atunci când interacționează între ei sau cu profesorul decât atunci când scriu după dictare sau doar ascultă explicații. Așadar, a aloca timp pentru interacțiuni elev-elev, elev-profesor poate aduce îmbunătățiri semnificative. De asemenea, acestea trebuie să se bazeze pe relații de respect reciproc și pe o atmosferă primitoare în sala de clasă.

### Diversificarea metodelor și tehnicilor de predare-învățare și alocarea de resurse pentru proiecte, jocuri și explorări.

Diversificarea demersurilor de predare-învățare, dar și renunțarea la dictare și la așteptarea ca elevii să memoreze și să reproducă cele spuse sau dictate de către profesor sunt considerate valoroase de către ambele părți. Așadar, ar trebui investite mai multe resurse pentru diversificarea abordărilor procesului de învățământ în vederea creșterii relevanței învățării.

### Utilizarea tehnologiei

Elevii își doresc să învețe folosindu-se de aceeași tehnologie pe care o utilizează în viața din afara școlii, altfel, consideră că ceea ce fac la școală în sensul utilizării tehnologiei informației și comunicării e depășit, „irrelevant”. Se recomandă investiția în resurse tehnologice și în pregătirea profesorilor pentru a folosi astfel de mijloace de învățământ.



## Mediu potrivit

Baza învățării relevante este pusă de atmosfera creată în clasă, atmosferă ce depinde, în mare parte, de relația profesor-elev – tema cea mai întâlnită în urma analizei discursurilor elevilor. Pentru ca orice fel de învățare să fie percepută ca relevantă, **această relație trebuie îmbunătățită, alocând timp pentru discuții cu elevii, pentru a-i cunoaște ca indivizi, pentru a afla ce-și doresc aceștia**, dar mai ales **tratându-i cu respect, ca parteneri în procesul de învățare**. E important ca profesorii, pe cât posibil, să regândească relațiile pe care le creează și felul în care își folosesc autoritatea, cu scopul de a produce învățare cât mai eficientă și relevantă. În al doilea rând, cultura organizațională a colectivului de profesori este esențială pentru ca profesorii să se simtă împuterniciți să încerce lucruri noi, să stabilească legături cu comunitatea, să se deschidă ei înșiși față de elevi.

În afară de acestea, baza materială a școlilor trebuie deseori îmbunătățită. A avea un mediu potrivit de învățare ține foarte mult și de lucruri față de care școala nu are putere de una singură, printre care cel mai important e contextul socio-economic al elevilor și al localității. **Pentru a ameliora situații de precaritate, este nevoie de o colaborare foarte bună cu serviciile de asistență socială și cu alte autorități locale**. Ce poate școala să facă în aceste situații este să stabilească **o relație de încredere cu părinții, cu familiile elevilor, cu primăria și alți factori interesați din localitate**, iar în procesul de învățământ să ia în considerare aceste realități.

## Referințe

Bernstein, B. (1978). Studii de sociologie a educației. Editura Didactică și Pedagogică  
Borș, O. (2018) Discursuri competitive despre rolul profesorului într-un liceu teoretic  
Krueger, R. & Casey, M (2014). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research, SAGE Publications, Inc; Fifth edition

Website

<sup>1</sup><https://www.edglossary.org/relevance/> Accesat 12.05.2018