



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



TIEREF

**“Spre o educație incluzivă pentru copiii refugiați ”
(TIEREF)**

Programul Erasmus+

Key Action 3: Sprijin pentru reforma politicii -
Incluziune socială prin intermediul educației, formării
și al tinerilor

Numarul proiectului: 592142-EPP-1-2017-1-TR-EPPKA3-IPI-SOC-IN

**WP 6 Metoda de intervenție pentru învățarea prin
sprijin reciproc**

DEL 6.1

GHID AL METODEI DE ÎNVAȚARE ÎN PERECHI

Autor:

PDE THESSALY

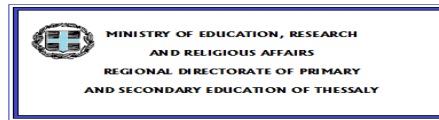


Table of Contents

Introducere	3
1. Prezentarea generală a practicilor de incluziune pentru studenții refugiați aplicate în țările partenere	Error! Bookmark not defined.
2. Definierea metodei de sprijin reciproc al refugiaților.....	9
2.1 Meditațiile între colegi	10
2.2 Învățarea prin cooperare.....	13
3. Avantajele colaborării reciproce	17
3.1. Obiective și modalități de colaborare.....	20
3.2. Idei suplimentare pentru învățarea prin colaborare.....	23
4. Rolurile și responsabilitățile tuturor participanților implicați în metoda de sprijin reciproc pentru refugiați.....	27
5. Considerații pentru dezvoltarea și implementarea unei relații de sprijin reciproc	31
6. Desfășurarea programului de sprijin pentru persoanele refugiate	33
6.1 În clasă:	33
6.2 În afara clasei:	36
7. Instruirea coordonatorilor / mentorilor în vederea aplicării metodei de susținere reciprocă	37
8. Stabilirea echipelor	39
9. Instrucțiuni de supraveghere	41
10. Colectarea și analizarea impactului relației de sprijin reciproc	44
10.1 Avantajele sociale ale meditațiilor între elevi.....	45
10.2 Avantajele personale ale meditațiilor între elevi.....	46
Bibliografie	48



Introducere

Acest ghid este creat în cadrul proiectului Erasmus + KA 3: "Către educația incluzivă pentru copiii refugiați" (numărul proiectului: 592142-EPP-1-2017-1-TR-EPPKA3-IPI-SOC-IN). Scopul acestui ghid este, în principal, acela de a introduce metoda de intervenție pentru învățarea de la egal la egal ca o practică inovatoare și incluzivă care promovează și facilitează integrarea copiilor refugiați în sistemul educațional formal al unei țări.

Includerea este definită ca fiind practica "furnizării instrumentelor de sprijin necesare promovării învățării fiecărui elev la școală fără să fie necesară utilizarea școlilor separate de învățământ special" (Westling & Fox, 1995, p. 228). În același timp, educația este un proces social în care colegii joacă un rol predominant (Bukowski, Brendgen, & Vitaro, 2007). Prin urmare, includerea elevilor cu dificultăți în școlile generale poate fi realizată cu ajutorul colegilor lor.

Intervenția învățării în echipe se bazează pe teoria învățării cognitive sociale (1997) și poate fi privită ca o strategie eficientă de îmbunătățire a învățării și a implicării în mediul școlar. S-a observat, de asemenea, că învățarea de la egal la egal a contribuit la întărirea capacității de conceptualizare și autonomiei studenților, ajutându-i să cultive abilități ale secolului 21 cum ar fi gândirea critică, capacitatea de cooperare, luarea deciziilor etc.

Ghidul cuprinde zece părți structurate după cum urmează:

- Partea 1: Prezentarea generală a practicilor de incluziune pentru studenții refugiați aplicate în țările partenere.
- Partea 2: Definiția metodei pentru sprijinul reciproc al refugiaților
- Partea 3: Avantajele colaborării reciproce
- Partea 4: Rolurile și responsabilitățile tuturor participanților implicați în metoda de sprijin reciproc pentru refugiați
- Partea 5: Considerații pentru dezvoltarea și implementarea unei relații de sprijin reciproc
- Partea 6: Desfășurarea programului de sprijin pentru persoanele refugiate



- Partea 7: Instruirea coordonatorilor / mentorilor in vederea aplicarii metodei de susținere reciprocă
- Partea 8: Stabilirea echipelor
- Partea 9: Instrucțiuni de supraveghere
- Partea 10: Colectarea și analizarea impactului relației de sprijin reciproc.



1. Prezentarea generală a practicilor de incluziune pentru studenții refugiați aplicate în țările partenere

Grecia

În sistemul de învățământ din Grecia "copiii care solicită azil au acces la sistemul de învățământ în condiții similare cu cetățenii greci și se acordă facilități în caz de documentație incompletă, atâta timp cât nu este pusă în aplicare nicio măsură de îndepărtare a acestora sau a părinților lor. Accesul la învățământul secundar nu va fi oprit pentru singurul motiv că copilul a atins vârsta de maturitate. Înregistrarea nu poate dura mai mult de 3 luni de la identificarea copilului "(articolul 13 din L 4540/2018).

Toți copiii cu vârsta între 6-15 ani, care trăiesc în diferite medii urbane (cum ar fi cazări UNHCR, garsoniere, apartamente, hoteluri și centre de primire pentru solicitanții de azil și copiii neînsoțiți), au dreptul să frecventeze școlile din apropierea locului lor de reședință și să învețe în cadrul cursurilor de dimineață alături de copiii greci. Există unități școlare identificate de Ministerul Educației din Grecia, care au o clasă ZEP (Zona priorității educaționale), unde elevii refugiați învață limba engleză timp de 3 ore pe zi (15 ore pe săptămână) și sunt plasați în clasele de masă pentru orele rămase. Copiii refugiați participă la cursuri de matematică, fizică, artă, muzică, informatică, educație fizică și engleză (precum și alte limbi străine predate la școli). În ianuarie 2019, numărul estimat de copii refugiați și imigranți din Grecia era de 27.000, dintre care 3464 copii neînsoțiți. Din acest număr de copii prezenți în Grecia, se estimează că 11.700 de copii refugiați și migranți de vârstă școlară (cu vârsta cuprinsă între 4 și 17 ani) sunt înscriși în educația formală (UNICEF, 2019).

În august 2016, Ministerul Educației a stabilit un program de cursuri de pregătire (*Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*, DYEP) pentru toți copiii de vârstă școlară având între 4 și 15 ani (Ministerial Decision 152360 / ΓΔ4 / 2016).

Turcia

În conformitate cu legea turcă, "educația de bază" pentru copii durează 12 ani, împărțită în 3 niveluri, fiecare nivel acoperind 4 ani. Toți copiii, inclusiv cei cu naționalitate și țara de origine diferită, au dreptul să acceseze serviciile de "educație de bază" efectuate de școlile publice. Toți copiii care au fost înregistrați ca "beneficiari ai protecției temporare" și care dispun de carduri de identificare a beneficiarilor de



protecție temporară își asumă dreptul de a fi înscriși la școli publice pentru a primi educație. Copiii care nu sunt înregistrați în mod oficial pot aplica pentru înscriere temporară și au statutul de "studenți vizitatori", ceea ce înseamnă că aceștia pot participa la cursuri, dar nu pot obține nici o documentație sau diplomă oficială. Acest lucru se poate face numai atunci când înregistrarea protecției temporare este finalizată și sunt oficial admisi de către școală.

Odată ce un copil refugiat sau un copil străin este înscris într-o școală, Direcția Provincială a Educației Naționale este obligată să examineze și să evalueze cunoștințele anterioare ale elevului și apoi să îl plaseze la clasa corespunzătoare nivelului de cunoștințe. În 2018, Ministerul Turc al Educației Naționale a lansat un program de învățare accelerat (HEP) pentru copiii cu vârste între 10 și 18 ani care au pierdut cel puțin trei ani de școlarizare. Programul a ajuns la 6,600 de copii până la sfârșitul anului 2018 și a fost implementat în 9 provincii pilot (Coordonarea Inter-Agenție Turcia, 2018).

În 2014, Circulara Ministerului Educației Naționale 2014/21 privind "Serviciile de educație pentru cetățenii străini" a lansat conceptul de Centrul de Educație Temporară (Geçici Eğitim Merkezi, GEM). GEM înseamnă școli care sunt înființate pentru a oferi servicii educaționale persoanelor care sosesc în Turcia pentru o perioadă temporară ca parte a unui aflus masiv. Mai precis, copiii cazați în tabere au dreptul să acceseze în întregime educația de bază, în special la GEM, care se desfășoară în interiorul taberelor. Până la sfârșitul anului 2018, un număr total de 590.114 copii aflați sub protecție temporară au fost înscriși în școlile publice și în centrele de educație temporară (Geçici Eğitim Merkezi, GEM) (UNICEF, 2018).

Bulgaria

În conformitate cu articolul 26 alineatul (1) din LAR, copiii care solicită azil au acces deplin la sistemul național de învățământ fără a se limita la vârstă. Minorii beneficiari de protecție internațională sunt înscriși în grădinițe sau școli în condițiile și în conformitate cu procedura pentru cetățenii bulgari prevăzută în Capitolul Cinci, Secțiunea IV a Legii învățământului preșcolar și școlar și în Ordonanța nr.5 privind educația preșcolară emisă de ministrul Educației și Științei. În ceea ce privește includerea în sistemul de învățământ a copiilor beneficiari de protecție internațională



de vârstă școlară, aceștia au aceleași drepturi ca și cetățenii bulgari prevăzute în Legea învățământului preșcolar și școlar. Persoanele de vârstă școlară beneficiază de educație gratuită în școlile de stat și municipale ale Republicii Bulgaria în situațiile și condițiile cetățenilor bulgari.

Cursuri suplimentare de limba bulgară a copiilor și a elevilor care solicită sau au beneficiat de protecție internațională se acordă pe baza capitolului III din Ordonanța nr. 6 din 11.08.2016 privind învățarea limbii literare bulgare emisă de Ministrul educației și științei. Se asigură conform Art.13 (1) formare suplimentară în limba bulgară ca limbă străină pentru a sprijini integrarea copiilor și a studenților care solicită sau beneficiază de protecție internațională. Pregătirea se desfășoară individual sau într-un grup la discreția directorului școlii gazdă sau a grădiniței, după decizia echipei de coordonare, bazată pe standardul educațional de stat pentru educația incluzivă, în funcție de nevoile fiecărui copil.

Accesul la sistemul educațional al adulților (16+) cu protecție internațională este gratuit. Ei pot continua să urmeze diferite forme de educație, cum ar fi:

- cursuri de seară (în școli în care se organizează învățământul de bază sau secundar și / sau formarea profesională);
- o formă independentă de educație (o formă neformală în care, după auto-pregătire, elevul este examinat în subiectele incluse în curriculumul școlar), (www.refugee-integration.bg).

Italia

Conform legislației în vigoare în Italia, toți copiii cu vârsta de până la 16 ani, fie cetățeni, fie străini, au dreptul și sunt obligați să participe la sistemul național de învățământ. Pe baza decretului de primire, "copiii neînsoțiți care solicită azil și copiii solicitanților de azil exercită aceste drepturi și sunt admiși la cursuri de limbă italiană" (articolul 21 alineatul (2) din Decretul de primire). Articolul 38 TUI este menționat, de asemenea, în Decretul de primire, în care se precizează că copiii străini pe teritoriul italian sunt supuși educației obligatorii, ținând seama de faptul că toate dispozițiile care garantează că dreptul la educație și la accesul la serviciile de învățământ se aplică și copiilor străini, fără nicio discriminare.



În plus, copiii care solicită azil au dreptul la aceleași asistență și aranjamente ca și studenții italieni în cazul în care au nevoi speciale, cu integrare automată în sistemul național obligatoriu de educație. În ceea ce privește clasele pregătitoare la nivel național, nu există o astfel de prevedere, însă luând în considerare faptul că sistemul italian de educație permite un anumit grad de autonomie în organizarea cursurilor de studiu, unele instituții pot fi legitimate să proiecteze și să administreze cursuri suplimentare în vederea asistării integrării copiilor străini.

Romania

În România, Oficiul pentru imigrație este reprezentat de Inspectoratul General pentru Imigrație. Inspectoratul General pentru Imigrație este organizat și funcționează ca structură specializată a administrației publice centrale, instituție publică cu personalitate juridică, subordonată Ministerului Administrației și Internelor în baza Legii nr. 118/2012 privind aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr.18 / 2012 pentru modificarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr.30 / 2007 privind organizarea și funcționarea Ministerului Administrației și Internelor, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.461 din 9 iulie 2012.

Înființată prin reorganizarea Oficiului Român pentru Imigrări, Inspectoratul General pentru Imigrație își exercită atribuțiile care îi sunt conferite de lege pentru implementarea politicilor României în domeniul migrației, azilului și a integrării străinilor, precum și a legislației relevante în aceste domenii. Activitatea Inspectoratului General pentru Imigrație este un serviciu public și se desfășoară în interesul cetățenilor și al comunității, în sprijinul instituțiilor statului, exclusiv pe baza și în exercitarea legii. Inspectoratul General pentru Imigrări dispune de personal cu experiență, alcătuit din ofițeri de poliție și agenți contractuali, precum și un lider căruia i se atribuie un rol activ în cooperarea regională și internațională în domeniul de competență și contribuie la dezvoltarea sistemelor funcționale de azil în estul și sud-estul Europei.

Minorii solicitanți de azil au dreptul de a avea acces la educația preșcolară (3-6 ani) și la învățământul obligatoriu (6-18 ani), urmând aceleași reguli ca minorii cetățeni români, atâta timp cât nu se iau măsuri pentru a-i elimina pe ei sau pe părinții lor din România (articolul 17 alineatul (1) p) Legea privind azilul). Educația generală obligatorie este formată din 10 clase și este împărțită în învățământul primar și secundar



inferior. Învățământul obligatoriu se termină la vârsta de 18 ani [articolul 16 alineatele (1) și (2) din Legea învățământului public].

Educația pentru copiii refugiați este oferită în școli publice obișnuite unde sunt înscriși în clase obișnuite și învața împreună cu copii români, având calitate de observatori pentru primul an. Un "observator" înseamnă că el / ea nu este inclus în clasă, progresul nu este testat oficial și nu primește note.

În cadrul reformei din 2015, Legea privind azilul prevede un curs de pregătire intensivă gratuită pentru copiii care solicită azil, cu scopul de a facilita accesul acestora la educație înainte de înscrierea lor în sistemul național de învățământ [articolul 18 alineatele (1) - (4)) Legea privind azilul). Cursul de pregătire este organizat de Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, în colaborare cu IGI-DAI. O condiție prealabilă pentru ca un copil să participe la un curs de pregătire este că el / ea a fost înscris în termen de 3 luni de la data la care a fost depusă cererea de azil. Participarea la cursuri pregătitoare nu privează un copil de dreptul de a fi înscris în calitate de observator în anul relevant de studiu.

Odată ce cursul pregătitor este terminat, nivelul de cunoaștere a limbii române este evaluat de către o Comisie de evaluare (stabilită de Ministrul Educației Naționale și Cercetării Științifice) și astfel înregistrarea solicitanților de azil în anul de studiu corespunzător este stabilit.

2. Definierea metodei de sprijin reciproc al refugiaților

O metodă obișnuită de sprijinire a refugiaților este metoda de învățare de tip Partener, care poate fi caracterizată ca incluziunea activă a refugiaților în procesul educațional al școlilor din țara gazdă, unde un nativ este tutorele și un refugiat, elev. Învățarea pe perechi, în învățământ, poate fi definită ca dobândirea de cunoștințe și abilități prin ajutorarea activă și sprijinirea a unui coleg cu același statut sau a colegilor



asemanatori. Aceasta implică oameni din grupări sociale similare care nu sunt profesori experimentati care să se ajute reciproc să învețe și să se învețe făcând așa ceva (Topping, 2005).

Potrivit lui Gardiner (1996), învățarea în echipe prin învățarea cooperativă transformă studenții de la pasivi la activi și de la dependenți de profesori în autonomi (Beasley, 1997). Metodele de învățare reciprocă sunt influențate de o multitudine de variabile, cum ar fi conținutul curriculumului, colaborarea școlară internă sau externă, vârsta elevilor, abilitățile, timpul, locul, caracteristicile elevului, caracteristicile asistenței, obiectivele stabilite, implementarea sa voluntară sau obligatorie și feedback-ul (Topping 2005). În plus, în cazul conceperii învățării în grup trebuie să se țină cont de parametrii cum ar fi contextul, obiectivele, subiecții, participanții, tehnica de intervenție, contactul, materialele, instruirea, monitorizarea și evaluarea procesului și feedback-ul (Topping, 2001).

Cele mai dezvoltate și cele mai intens cercetate forme de învățare reciprocă sunt meditațiile între colegi și învățarea prin cooperare. Ambele au fost cercetate mai mult în școli decât în alte contexte.

2.1Meditatiile între colegi

Meditația între colegi, o strategie flexibilă orientate spre coleg, în care elevii își asumă rolul de profesor sau instructor, concentrându-se pe conținutul studiului și interacționând unul cu celălalt.

Potrivit lui Keith și Ehly (2009), îndrumarea de tip reciproc poate fi definită ca "oameni din grupuri sociale similare, care nu sunt profesori experimentați, ajutându-se reciproc să învețe și să se învețe prin învățătură" (Godlad, ...).

Meditatiile între colegi (PT) se axează pe conținutul curricular și, de obicei, pe proceduri clare de interacțiune, în care participanții primesc formare generică și / sau specifică. În mod obișnuit, un elev cu performanțe mai bune este asociat cu un student cu performanțe mai slabe pentru a examina conceptele critice academice sau comportamentale.

Unele metode de pregătire între colegi leagă interacțiunea cu materiale structurate, în timp ce altele prescriu comportamente interactive structurate care pot fi



aplicate efectiv la orice materiale de interes. Se consideră că situația tutore-elev și gruparea de vârstă încrucișată au un impact benefic asupra nivelului academic și personal al tutorelui, precum și dezvoltarea unei vieți pozitive și a aptitudinilor sociale (de exemplu, Beasley, 1997, Boudouris, 2005, Colvin, 2007, Jones & Kolko, 2005; Raizada & Koedinger, 2010).

Cele mai frecvent utilizate modele meditații între colegi sunt următoarele:

Meditația la nivel de clasă (CWPT): Modelul meditației la nivel de clasă se bazează pe împărțirea întregii clase în grupuri mai mici de doi până la cinci elevi cu niveluri de abilități diferite. Elevii apoi acționează ca tutori, elevi sau atât tutori, cât și elevi. Modelul particular urmează proceduri foarte bine structurate și implică repetiții directe, echipe competitive și postări de scoruri (Maheady, Harper & Mallette, 2001). Activitățile de îndrumare structurată specifice au loc de două sau mai multe ori pe săptămână timp de aproximativ 30 de minute. În CWPT, perechile studenților sunt fluide și se pot baza pe nivelurile de realizare sau pe compatibilitatea studenților (Harper & Maheady, 2007).

Strategii de învățare asistată de colegi (PALS): PALS, o versiune a modelului CWPT, implică un profesor care sa grupeze studenții care au nevoie de instrucțiuni suplimentare sau de ajutor cu un coleg care poate ajuta (Fuchs, Fuchs, & Burish, 2000). Grupurile sunt flexibile și se schimbă de multe ori într-o varietate de domenii sau abilități. Cărți cu indicii, bucați mici asemenea cartilor de joc, pe care se tipărește o listă de pași de îndrumare, pot fi furnizate pentru a ajuta elevii să-și amintească pașii PALS (Spencer, Scruggs, & Mastropieri, 2003). Toți elevii au posibilitatea de a funcționa ca tutore sau elev în diferite momente. Elevii sunt în mod obișnuit împerecheați cu alți elevi care se află la același nivel de calificare, fără o mare discrepanță între abilități.

Mediația între colegi de vârste diferite: În conformitate cu acest model, elevii mai în vârstă sunt grupați cu studenți mai tineri pentru a preda sau a revizui o abilitate. Rolul lor ca tutore și elev sunt predefinite și neschimbate. Studentul în vârstă servește drept tutore, iar cel tânăr este elev. Aptitudinile lor pot fi la același nivel sau la un nivel diferit, iar relația dintre aceștia se bazează pe o interacțiune de cooperare sau de tip expert. Tutorii adoptă de obicei comportamentul adecvat, pun întrebări și încurajează



obiceiurile de studiu mai bune. Acest aranjament este de asemenea benefic pentru studenții cu dizabilități, deoarece aceștia pot servi ca tutori pentru studenții mai tineri.

Mediatății reciproce (RPT): În conformitate cu procedura prezentată în acest model, doi sau mai mulți elevi alternează între a acționa ca tutore și ca elev în timpul fiecărei sesiuni, cu un timp echitabil în fiecare rol. Împerecherea are loc adesea între studenți cu performanțe mai bune și studenți cu performanțe mai slabe. Formatul structurat încurajează materialul didactic, monitorizarea răspunsurilor, evaluarea și încurajarea colegilor pentru o mai bună motivație a învățării. Materialele de instruire pot fi pregătite de către elevi, iar recompensele pot fi evidențiate prin propunerea profesorilor (Harper & Maheady, 2007).

Mediația între colegi de aceeași vârstă: În cadrul modelului de meditații între colegi de aceeași vârstă, colegii care au aproximativ aceeași vârstă, sunt grupați pentru a recapitula conceptele-cheie. Elevii pot fi la același nivel de calificare sau un student mai avansat poate fi asociat cu unul mai puțin avansat. Elevii care au abilități similare ar trebui să aibă o înțelegere egală a conținutului materialelor și a conceptelor. Când se grupează elevii cu niveluri diferite, rolurile tutorelui și ale elevului pot fi alternate, permițând studenților cu performanțe mai scăzute să chestioneze elevul cu performanțe mai bune. Răspunsurile ar trebui să fie furnizate elevului care are rezultate mai slabe atunci când acționează ca tutore pentru a ajuta la orice deficiență în cunoștințele de conținut. Meditația între colegi de aceeași vârstă, ca și îndrumarea la nivel de clasă, poate fi finalizată în cadrul clasei studenților sau pregătirea poate fi desfășurată în diferite clase (Fuchs, Fuchs, & Kazdan, 1999).

Având în vedere toate cele de mai sus, putem concluziona că pregătirea între colegi este o strategie care este susținută de o bază puternică de cercetare (de exemplu, Calhoon, Al Otaiba, Cihak, King, & Avalos, 2007; Kunsch, Jitendra & Sood, 2007; Vasquez & Slocum, 2012). Deoarece procesul educațional permite intervenția între elevi, sporește integrarea studenților cu sarcini diferite, sporește încrederea în sine și eficacitatea de sine și crește posibilitățile studenților de a răspunde în grupuri mai mici și de a primi asistență individuală. În general, este vorba de o practică larg explorată în toate varstele, nivelurile de clasă și domeniile care promovează dezvoltarea academică și socială atât pentru tutore, cât și pentru elev. (Spencer, 2006)



2.2 Învățarea prin cooperare

Învățarea prin cooperare se bazează pe utilizarea instruirii grupurilor mici, astfel încât elevii să colaboreze pentru a-și maximiza propriile învățări. Cooperarea înseamnă lucru în echipa pentru atingerea obiectivelor comune. Obiectivele de învățare ale studenților pot fi structurate pentru a promova eforturi cooperative, competitive sau individualiste. În situațiile de cooperare, indivizii caută rezultate care sunt benefice pentru ei înșiși și benefice pentru toți ceilalți membri ai grupului. În fiecare clasă, activitățile de instruire vizează atingerea scopurilor și se desfășoară în cadrul unei structuri de obiective. Un obiectiv de învățare este o stare de viitor dorită care să demonstreze anumite competențe sau stăpânire a informațiilor în domeniul studiat. Structura țintă specifică modul în care elevii vor interacționa cu ceilalți și cu profesorul în timpul sesiunii de instruire. Fiecare structură de țintă are locul său (Johnson & Johnson, 1989, 1999).

2.2.1 Învățarea formală prin cooperare

În cadrul învățării prin cooperare de tip formală, elevii lucrează împreună, pentru o perioadă de timp de până la câteva săptămâni, pentru a atinge obiectivele comune de învățare și pentru a-și îndeplini sarcinile și îndatoririle comune (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008). În grupurile formale de învățare prin cooperare, rolul cadrelor didactice include (vezi Figura 4):

1. *Luarea deciziilor preinstrucționale.* În acest caz, cadrele didactice (a) formulează atât obiective academice, cât și sociale, (b) decid asupra dimensiunii grupurilor, (c) aleg o metodă de distribuire a elevilor în grupuri, (d) decide ce roluri trebuie atribuite membrilor grupului (e) aranjează camera și (f) aranjează materialele de care elevii vor avea nevoie pentru a îndeplini sarcina. În aceste decizii preinstrucționale, obiectivele de competență socială precizează abilitățile interpersonale și de grupare pe care elevii trebuie să le învețe. Prin atribuirea rolurilor studenților, se stabilește interdependența rolului. Modul în care sunt distribuite materialele poate crea interdependență între resurse. Aranjamentul camerei poate crea interdependență de mediu și poate oferi profesorului un acces facil la fiecare grup, ceea ce crește responsabilitatea individuală și oferă date pentru procesarea în grup.

2. *Explicarea sarcinilor instructive și a structurii de cooperare.* Profesorii (a) explică sarcina academică studenților, (b) explică criteriile pentru succes, (c) structurează interdependența pozitivă, (d) structurează răspunderea individuală, (e) explică



comportamentele (adică abilitățile sociale) pe care elevii trebuie să le aplice și (f) accentuează ideea de cooperare între grupuri (aceasta elimină posibilitatea concurenței între studenți și extinde interdependența pozitivă dorită la nivelul clasei ca întreg). Profesorii pot, de asemenea, să predea conceptele și strategiile necesare pentru finalizarea sarcinii. Explicând abilitățile sociale subliniate în lecție, profesorii operaționalizează (a) obiectivele de competență socială ale lecției și (b) modelele de interacțiune (cum ar fi repetiția orală și construirea în comun a cadrelor conceptuale) pe care profesorii doresc să le creeze.

3. *Monitorizarea progresului studenților și intervenirea pentru a oferi asistență în (a) îndeplinirea cu succes a sarcinii sau (b) utilizarea eficientă a abilităților interpersonale și de grup vizate.* În timpul desfășurării lecției, profesorii monitorizează fiecare grup de învățare și intervin atunci când este necesar pentru a îmbunătăți temele și munca în echipă. Monitorizarea grupurilor de învățare creează responsabilitate individuală; ori de câte ori un profesor observă un grup, membrii tind să se simtă răspunzători pentru a fi membri constructivi. În plus, cadrele didactice colectează date specifice privind promovarea interacțiunii, utilizarea competențelor sociale vizate și implicarea în modelele de interacțiune dorite. Aceste date sunt folosite pentru a interveni în grupuri și pentru a ghida lucrul în grup.

4. *Evaluarea învățării studenților și ajutarea studenților să înțeleagă cât de bine funcționează grupurilor lor.* Profesorii (a) încheie lecția, (b) estimează și evaluează calitatea și cantitatea realizărilor elevilor, (c) permite studenților să discute cu atenție cât de eficient au lucrat împreună (adică, procesează eficacitatea grupurilor lor de învățare) (d) le cere studenților să facă un plan de îmbunătățire și (e) să-i facă pe elevi să se bucure de munca grea a membrilor grupului. Evaluarea rezultatelor studenților evidențiază responsabilitatea individuală și de grup (adică, cât de bine lucrat fiecare student) și indică dacă grupul și-a atins obiectivele (adică concentrându-se asupra interdependenței pozitive a obiectivelor). Felicitarea grupului este o formă de recompensă interdependentă. Feedback-ul primit în timpul prelucrării grupului vizează îmbunătățirea utilizării competențelor sociale și este o formă de responsabilitate individuală. Discutând despre procesele pe care grupul le-a folosit pentru a funcționa, mai mult, subliniază îmbunătățirea continuă a promovării interacțiunii și modelele de interacțiune trebuie să maximizeze învățarea și memoria elevilor.



2.2.2 *Învățarea informală prin cooperare*

Învățarea informală prin cooperare constă în colaborarea studenților pentru a atinge un obiectiv comun de învățare în grupuri temporare, ad-hoc, care durează de la câteva minute la durata unui curs (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008). În timpul unui curs, a unei demonstrații sau a unui film, învățarea informală prin cooperare poate fi utilizată pentru a focaliza atenția studenților asupra materialelor care trebuie învățate, pentru a stabili o dispoziție care să conducă la învățare, pentru a stabili așteptările cu privire la ceea ce va fi discutat într-o sesiune de curs, se asigură faptul că studenții procesează cognitiv și repetă materialul predat, rezumă ceea ce s-a învățat și intuiesc următoarea lecție și încheie o sesiune de instruire. Rolul profesorului în utilizarea învățării cooperative informale pentru a-și păstra studenții mai implicați în mod intelectual, implică discuții concentrate înainte și după lecție (adică bookends) și susține discuțiile în perechi pe parcursul lecției. Două aspecte importante ale utilizării grupurilor de învățare informală prin cooperare sunt (a) sarcina și instrucțiunile trebuie să fie explicite și precise și (b) grupurile trebuie să producă un anumit produs (cum ar fi un răspuns scris). Procedura este după cum urmează.

1. *Discuții focalizate introductive:* Profesorii împart studenți în perechi sau grupuri de trei persoane și explică (a) sarcina de a răspunde la întrebări într-o perioadă de timp de patru până la cinci minute și (b) interdependența pozitivă vizată pentru a ajunge la un consens. Sarcina de discuție are scopul de a promova organizarea în avans a ceea ce știu elevii despre subiectul ce urmează a fi prezentat și de a stabili așteptările cu privire la ceea ce lecția va acoperi. Responsabilitatea individuală este asigurată de dimensiunea redusă a grupului. Este necesar un model de interacțiune de bază pentru a face repetiții orale, alături de raționamente la un nivel mai înalt dar și consens.
2. *Discuții focalizate intermitente:* Profesorii împart prelegerea în segmente de 10-15 minute. Aceasta este cu aproximație perioada de timp în care un adult motivat se poate concentra asupra informațiilor prezentate. După fiecare segment, elevii sunt rugați să se adreseze persoanei de lângă ei și să lucreze în mod cooperativ pentru a răspunde la o întrebare (suficient de specifică, astfel încât elevii să poată răspunde în aproximativ trei minute), care le cere studenților să proceseze cognitiv materialul prezentat. Procedura este:



- Fiecare student formulează propriul răspuns.
- Elevii împărtășesc răspunsul lor cu partenerul.
- Elevii ascultă cu atenție răspunsul partenerului.
- Perechile creează un răspuns nou care este superior formulării inițiale a fiecărui membru, prin integrarea celor două răspunsuri, pe baza ideilor fiecaruia și prin sintetizarea lor.

Întrebarea le poate solicita elevilor să:

- Rezume materialul prezentat.
- Ofere o reacție asupra teoriei, conceptelor sau informațiilor prezentate.
- Intuiască subiectul ce va fi prezentat în continuare; sa emită o ipoteză.
- Rezolve o problemă.
- Folosească materialul învățat anterior și să îl integreze în cadre conceptuale.
- Rezolve conflictul conceptual creat prin prezentare.

Profesorii ar trebui să se asigure că studenții încearcă să ajungă la un acord cu privire la răspunsurile la întrebări (adică asigurarea interdependenței pozitive a obiectivelor), nu doar să împărtășească ideile între ele. Alegeți aleatoriu doi sau trei studenți pentru a rezuma în 30 de secunde discuția lor. O astfel de responsabilitate individuală asigură că perechile își iau în serios sarcinile și se verifică reciproc pentru a se asigura că ambii sunt pregătiți să răspundă. Periodic, profesorul ar trebui să structureze o discuție cu privire la modul în care perechile lucrează împreună (adică prelucrarea grupurilor). Felicitările de grup adaugă o recompensă interdependentă la perechi.

3. Discuții focalizate de încheiere: Profesorii le solicită elevilor o sarcină de discuție de final de patru până la cinci minute. Sarcina cere elevilor să rezume ceea ce au învățat din lecție și să o integreze în cadrele conceptuale existente. Sarcina poate, de asemenea, să îndrepte elevii spre ceea ce vor acoperi temele pentru acasă sau ce vor fi prezentate în următoarea sesiune de curs. Acesta oferă închiderea cursului.

Învățarea informală prin cooperare asigură implicarea activă a studenților în înțelegerea a ceea ce este prezentat. De asemenea, oferă timp profesorilor să se deplaseze în jurul clasei, ascultând ceea ce spun elevii. Ascultarea discuțiilor studenților poate oferi



instructorilor îndrumare și îi ajută să aproximeze cât de bine elevii înțeleg conceptele și materialele, precum și creșterea responsabilității individuale de a participa la discuții.

3. Avantajele colaborării reciproce

Dovezile cercetării afirmă clar că atât meditațiile între colegi, cât și învățarea prin cooperare pot aduce câștiguri semnificative în ceea ce privește realizările academice în zona curriculară vizată. În cazul CL (învățarea prin cooperare), aceasta poate fi aplicată pentru toți membrii grupului. În cazul PT (meditațiile între colegi), atât elevii, cât și tutorii pot câștiga - dacă organizarea este adecvată. Atunci când meditațiile între colegi, sau învățarea prin cooperare sunt implementate alegând cu atenție forma de organizare care se potrivește cel mai bine scopului, contextului și populației țintă și cu o integritate relativ ridicată a implementării, rezultatele sunt de obicei foarte bune (Topping, 2001a, 2005; Topping & Ehly, 1998).

Cea din urmă descoperire contribuie la eliminarea preocupărilor potrivit cărora implicarea în activități de tip meditații între colegi ar putea fi o "pierdere de timp" pentru tutorii mai capabili - dar trebuie multă atenție la organizare.

În plus, atât CL, cât și PT pot genera simultan avantaje în aptitudinile transferabile sociale și de comunicații și în funcționarea afectivă (îmbunătățirea stimei de sine, preferința față de partener sau a subiectului, în ceea ce privește CL vezi Johnson & Johnson, 1986, Slavin, 1990, 1995; PT vezi Cohen, Kulik și Kulik, 1982; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo și Miller, 2003; Sharpley & Sharpley, 1981). Deși acestea sunt mai greu de măsurat și nu sunt considerate la fel de credibile precum câștigurile academice, ele reprezintă o valoare adăugată considerabilă.

Învățarea între colegi a fost, de asemenea, menționată ca fiind una dintre cele mai rentabile strategii de învățare (de exemplu, Levine, Glass, & Meister, 1987). Unele studii demonstrează cu siguranță că există o dimensiune mare a efectului la un cost redus de livrare. Cu toate acestea, chiar și în literatura de specialitate există rapoarte ocazionale de programe de învățare reciprocă care nu au avut efecte semnificative. În plus, media dimensiunii efectelor în multe studii este în general modestă, subliniind din nou importanța selecției adecvate a metodei în funcție de scop și context și necesitatea asigurării calității implementării. De exemplu, meditațiile între colegi au fost considerate eficiente, pe scară largă, cu tutori tineri, cu vârste potrivite pentru grădiniță



sau clasa întâi (între 5 și 6 ani, de exemplu, Fuchs, Fuchs, Mathes și Simmons, 1997; Mathes, Howard, Allen și Fuchs, 1998).

Scruggs and Mastropieri (1998) au revăzut eficiența meditațiilor între colegi, cu tutori și elevi cu nevoi speciale, și au ajuns la următoarele concluzii:

- Studenții cu nevoi speciale au avut beneficii academice, atât din poziția de tutore cât și din cea de elev.
- Tutorii beneficiază mai puțin din punct de vedere academic dacă nu este o provocare cognitivă pentru ei.
- Participanții au mai multe beneficii dacă sunt atent selectați și instruiți.
- Participanții au mai multe beneficii dacă progresul lor este monitorizat în mod continuu.
- Îmbunătățirea atitudinilor față de aria curriculară sunt frecvente.
- Îmbunătățirea interacțiunilor cu partenerii în afara orelor de pregătire sunt frecvente.
- Câștigurile generalizate în ceea ce privește atitudinea și interacțiunea sunt mai puțin relevante

Strategiile de învățare asistate de către colegi au avut efecte potențial pozitive asupra înțelegerii pentru elevii adolescenți. În plus, cercetătorii au recunoscut influența puternică pe care experiențele de socializare cu colegii le au asupra motivației și realizării academice a studenților (Light & Littleton, 1999, Steinberg et al., 1992, Wentzel, 1999). Această recunoaștere a dus la dezvoltarea unor numeroase tipuri de învățare asistată de colegi, la nivel de clasă (PAL), menite să sporească învățarea, motivația și, prin urmare, realizările. Incorporarea strategiilor de predare sistematice, peermediate în programele școlare elementare reprezintă o inovație educațională promițătoare.

Meditațiile între elevi sunt considerate experiențe fructuoase (de exemplu, Mastudam Keizer, Raizada & Koedinger, 2010; Sadovi, 2008; Boudouris, 2005; Beasley, 1997) care sunt utile atât pentru tutori, cât și pentru elevi. Ele dezvoltă un sentiment de realizare și stima de sine și aduce un sentiment de împlinire în tutori care cred că contribuie cu ceva pozitiv comunităților lor (Beasley, 1995). Aceste câștiguri pot fi diferite de la un context la altul, influențate de diferiți factori, cum ar fi vârsta, subiectul, formatul și altele. Prin urmare, rezultatele cercetărilor ar putea lua direcții



opuse. Cu toate acestea, majoritatea studiilor din această revizuire a literaturii au convenit asupra eficacității învățării prin predare. De asemenea, aproape toți au convenit asupra avantajelor sociale și personale. Mai jos este un rezumat al beneficiilor pe care tutorii le-au câștigat din implicarea lor într-o experiență de meditații între elevi cu vârste diferite, după cum a fost citat dintr-un manual de instruire reciprocă, elaborat de Tudor la Liceul din Tennessee:

In general, meditațiile

- Îmbunătățesc abilitățile de comunicare
- Îmbunătățesc abilitățile de organizare
- Îmbunătățesc învățarea
- Pentru tutore, înțelegerea conceptului trebuie să fie ridicată la niveluri superioare, mai degrabă decât niveluri superficiale
- Îmbunătățesc stima de sine și încrederea în sine
- Oferă modele pozitive și suport emoțional
- Creează oportunități de îmbogățire
- Crește gradul de cunoaștere a aptitudinilor academice
- Îmbunătățesc atitudinea elevilor față de școală: reduce rata abandonului școlar
- Înlătură barierele sociale și creează noi prietenii

Tutorii primesc

- Un sentiment de mândrie și de realizare pentru că au ajutat pe altcineva
- Stăpânire mai bună a cunoștințelor academice
- Mai mult interes în ceea ce privește propria instruire, astfel încât să poată transmite în mod efectiv informațiile elevilor
- Creșterea stimei de sine, a încrederii și a simțului adecvării ca urmare a ocupării poziției de tutore
- Un sentiment nou sau crescut de responsabilitate și conștientizare a ceea ce trebuie să facă cadrele didactice pentru a transmite cunoștințele studenților - Empatie pentru elevi pentru care învățarea ar putea fi mai mult o luptă Sursa: Tudor, A.M. (N.D). Manual de instruire pentru tutori și mentori. Tennessee High School, Bristol.



3.1. Obiective si modalități de colaborare

Există mai multe scopuri educaționale în ceea ce privește modalitatea de acționare, de învățare și de pregătire prin colaborare. Unele dintre acestea sunt următoarele:

- Colaborarea îi ajută pe elevi să perceapă scrierea ca pe un act public, comunitar, mai degrabă decât ca o acțiune privată, izolată. Mulți studenți scriu lucrări care au sens pentru ei, dar care nu sunt clare sau persuasive pentru ceilalți. Evaluatorii-colegi îi ajută pe elevi să înțeleagă că nu scriu pentru ei înșiși, ci pentru cititori.
- Colaborarea îi ajută astfel, pe elevii-scriitorii să dezvolte un sentiment de audiență. Prea des studenții scriu doar pentru a-și mulțumi instructorii, ale căror așteptări rareori le înțeleg. Știind că colegii lor le vor citi lucrările, le oferă elevilor informații concrete despre cărora li se adresează și asupra motivului.
- Colaborarea îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine convențiile discursului academic. Când vorbesc despre lucrările lor cu colegii, elevii vor înțelege unde se împiedică cititorii lor. De asemenea, ei pot afla de ce. Adesea, aceste conversații conduc la o mai bună înțelegere a convențiilor de scriere pe care scriitorul le-a neglijat sau le-a înțeles greșit.
- Colaborarea îi ajută pe studenți să înțeleagă că, convențiile academice nu sunt doar reguli arbitrare, ci, de fapt, reflectă așteptările cititorilor. Dacă scriitorii studenți doresc să fie înțeleși de un public academic, ei trebuie să ia în considerare convențiile de scriere academică.
- Colaborarea oferă studenților experiență în analiza scrierilor. Este mai ușor de observat unde lucrarea unui coleg de clasă devine ambigua decât să găsească defecte în proza proprie. Este, de asemenea, mai ușor să critice scrierea altor elevilor decât să analizeze o lucrare publicată, pe care instructorii o oferă adesea studenților lor ca modele.
- Colaborarea încurajează studenții să vorbească despre scrierea lor. În sesiunile de evaluare reciprocă, elevii trebuie să pună întrebări despre scrierea lor. Ei trebuie să explice și să-și apere uneori strategiile de scriere.
- Colaborarea îi ajută pe elevi să perceapă scrierea ca pe un proces și să-și sporească sentimentul de stăpânire a ceea ce este adesea o sarcină complexă și



dificilă. Cel mai bun mod de a învăța ceva este să-l predai. Atunci când îi instruiesc pe colegii lor, elevii învață să-și îmbunătățească proza proprie.

Întrebarea care rămâne se refera la modul în care colaborarea poate fi folosită cel mai eficient. Exercițiile de colaborare pot fi evenimente care să implice întreaga clasă? Sau funcționează mai bine atunci când grupurile sunt mai mici? Ar trebui să fie grupuri de trei membri? Doi? Patru? Ar trebui ca munca de colaborare să fie făcută în clasă sau ar putea fi făcută în afara clasei? Ar fi necesar un instructor care să furnizeze linii directoare pentru colaborare? Ar trebui să elaboreze criterii pentru evaluarea muncii colegilor sau ar trebui să îi încurajeze pe elevi să își dezvolte propriile criterii?

Frumusețea învățării prin colaborare este că ar putea fi practică în mai multe moduri. Exercițiile de colaborare pot fi evenimente la nivelul întregii clase; acestea ar putea fi, de asemenea, efectuate în grupuri mici. Unele exerciții de colaborare funcționează cel mai bine cu perechi - în special acele exerciții care necesită o atenție deosebită (cum ar fi împărțirea unor eseuri întregi). Alte exerciții de colaborare funcționează cel mai bine atunci când scriitorii studenți primesc mai multe puncte de vedere (de exemplu, atunci când scopul exercițiului este acela de a restrânge un subiect, de a schimba o temă și așa mai departe).

Orice ați decide, este important să vă reamintiți că exercițiile de colaborare trebuie să fie atent proiectate astfel încât să reflecte obiectivele dvs. și să răspundă cerințelor studenților dumneavoastră. Nu trebuie, în mod necesar, să creați exercițiile pe cont propriu - uneori (ca și în cazul exercițiilor de evaluare colaborativă), poate doriți să proiectați exercițiul cu studenții. Ce urmează sunt câteva idei pentru proiectarea premizelor de colaborare pentru clasa dumneavoastră.

De exemplu, o utilizare foarte eficientă a învățării prin colaborare pentru scriere la nivel de clasă implică solicitarea ca elevii să diagnosticheze și apoi să răspundă la munca scrisă a colegilor lor. Pentru a ne asigura că studenții noștri sunt capabili să comenteze productiv și eficient cu privire la lucrările colegilor lor, trebuie să îi învățăm mai întâi metodele de diagnosticare și răspuns. Putem începe prin modelarea procesului de lectură pentru studenții noștri, ilustrând că există mai multe moduri de a citi o lucrare. (Pentru o discuție despre modul în care puteți utiliza aceleași metode pentru a vă



îmbunătăți abilitățile de diagnosticare, consultați Diagnosticarea și răspunsul la scrierea studenților.)

De prea multe ori atunci când diagnostichează scrierea colegilor, elevii fie 1) încearcă să-și imite instructorii, fie 2) răspund ca editori. Nici un răspuns nu este deosebit de eficient: în primul caz, elevii au autoritate adecvată asupra muncii colegilor lor; în al doilea rând, corectează greșelile, în loc să faciliteze scrisul bun. În consecință, oferim câteva modalități de citire care îi vor ajuta pe studenți să evite aceste capcane:

1. **Citirea ca cititor obișnuit.** Când elevii citesc ca ceea ce Virginia Woolf numea "cititorii obișnuiți", aceștia sunt atenți la răspunsurile lor personale față de un text. Sunt plictisiti? Fascinați? Supărați? Încântați? De obicei, un răspuns negativ la o lucrare reflectă o problemă cu scrierea. Dacă un cititor este plictisit, lucrarea este probabil nefocalizată. Poate că scriitorul se ascunde. Poate că scriitorul nu a învățat cum să scrie fraze puternice și emfatică. Instructorii ar trebui să le ceară elevilor să urmărească propriile experiențe legate de un anumit text, deoarece aceste răspunsuri îi pot conduce la realizarea punctelor forte și a punctelor slabe ale lucrării.
2. **Citirea pentru a cunoaște scriitorul.** Ascunsă în lucrările studenților noștri este o abundență de informații cu privire la cine sunt și la ce cred ei. Elevii ar trebui să citească nu numai ceea ce este în lucrare, ci ceea ce nu este în ea: uneori prejudecățile și ipotezele care nu sunt niciodată explicit menționate în lucrare sunt tocmai problema hârtiei. Elevii ar trebui să încerce să determine ce sentimente, valori, opinii și ipoteze ar putea submina un text. De asemenea, ei ar trebui să încerce să înțeleagă ce știe (sau nu) scriitorul despre scrierea academică. De exemplu, scriitorul înțelege cum să realizeze o teză eficientă? Scriitorul înțelege cum să utilizeze și să citeze în mod eficient dovezile? Luând în considerare ceea ce scriitorul știe despre scriere oferă colegilor editori un punct de pornire; observând ceea ce scriitorul NU știe sugerează o strategie pentru evaluarea între colegi.
3. **Citirea pentru a diagnostica problema.** Dacă furnizați terminologia și instrucțiunile adecvate, studenții sunt, în general, capabili să diagnosticheze ce este în neregulă cu lucrările colegilor lor. Instructorii ar trebui să dedice un timp pentru a explica ce concepte le consideră cele mai importante pentru succesul



unei anumite lucrări: Are o ipoteza convingătoare a tezei? Propoziții formulate obiectiv? Paragrafe coerente? Propoziții clare și elegante? Elevii pot verifica lucrarea pentru aceste probleme particulare, discutând între ei ceea ce putea fi greșit.

4. **Citirea pentru a îmbunătăți lucrarea.** Chiar dacă studenții pot diagnostica în general ceea ce este în neregulă cu o lucrare, ei sunt mai puțin pricepuți în a da sfaturi pentru a-o îmbunătăți. Este posibil ca aceștia să nu aibă probleme în a determina, de exemplu, că o teză este slabă. Dar cum să o facem mai bună? Dintre toate modurile de citire pe care le-am analizat până acum, acesta este cel în care elevii au nevoie de instruirea cea mai atentă și mai amănunțită. Instructorii pot modela acest proces transformând o teză slabă (sau paragraf sau propoziție) într-una bună. Această modelare ar trebui făcută în mod colectiv, studenții oferind diverse sugestii. Instructorul poate încerca sugestiile, descoperind cu studenții care dintre variante va crea cele mai bune propoziții și paragrafe și care nu. Elevii pot face apoi același lucru în lucrul cu colegii lor.

3.2. Idei suplimentare pentru învățarea prin colaborare

Deși munca în grup este cea mai frecvent folosită metodă de învățare prin colaborare, mulți instructori folosesc misiuni de colaborare pentru a profita de beneficiile învățării de la egal la egal. Luați în considerare, de exemplu:

Teme de cercetare prin colaborare

Tema de cercetare prin colaborare le permite elevilor să lucreze împreună pentru a explora un subiect relevant pentru curs, dar nu neapărat discutat în clasă. Lucrând împreună, studenții pot să acopere mai mult teren decât pot singuri. De asemenea, aceștia pot încerca diferite strategii de cercetare și apoi pot discuta între ei ce strategii sunt cele mai utile și de ce. Uneori, cercetările în colaborare conduc la o altă temă colaborativă - de exemplu, o lucrare de grup sau o prezentare.

Nu toate temele de cercetare colaborativă implică sarcini "mari". În special în clasa întâi, instructorii caută modalități creative de a-și introduce studenții în procesul de cercetare prin mici misiuni. De exemplu, unii instructori îi grupează pe studenți în



grupuri de cercetare, le dau un set de întrebări la care trebuie să răspundă și apoi îi trimit la bibliotecă sau pe Internet pentru a găsi răspunsurile împreună. Alt instructor trimite grupuri de elevi la o vânătoare de informații, cerându-le să exploreze diferite baze de date și să folosească diferite motoare de căutare pentru a-și îndeplini sarcinile de cercetare. Alții oferă elevilor un subiect și le cere să creeze împreună o bibliografie adnotată. Scopul este de a-i face pe studenți să lucreze și să vorbească împreună despre ce înseamnă să faci cercetări academice.

Prezentări în grup

Prezentările în grup sunt comune în multe săli de curs din Dartmouth. În aceste situații, instructorii pregătesc subiecte sau întrebări pentru ca grupurile să le ia în analizeze și apoi solicită grupurilor să pregătească o prezentare pentru clasă. Uneori grupurile sunt rugate să conducă discuții despre unul dintre textele primare ale cursului; uneori li se cere să vină la clasă cu informații istorice sau culturale care pot pune o anumită lucrare în context. Uneori, grupurile sunt încurajate să fie creative și să folosească mai multe mijloace media atunci când prezintă în fața clasei.

Unii instructori exprimă îngrijorarea că prezentările de grup permit elevilor mai slabi să depindă de cei mai puternici pentru succesul lor în curs. De fapt, această preocupare poate fi înțeleasă ca fiind una dintre "efectele pozitive" ale muncii în grup, prin faptul că studenții mai puternici pot modela procesul academic pentru colegii lor mai puțin pregătiți. Dacă rămâneți preocupat de performanțele individuale ale elevilor dvs., puteți începe prin desemna grupuri pentru prima rundă de prezentări în clasă. Următoarea rundă de prezentări ar putea fi gestionată pe perechi, iar runda finală individual. Elevii învață cu fiecare rundă să devină mai independenți în procesele de cercetare și prezentare.

Lucrări colaborative

Asemenea lucrărilor de cercetare prin colaborare sau prezentărilor de grup, lucrările de colaborare permit instructorilor să le solicite elevilor să abordeze o idee asociată cu cursul care nu a fost acoperit în clasă. Elevii sunt însărcinați să producă lucrarea împreună: li se poate cere să scrie întreaga hârtie împreună sau li se poate permite să scrie hârtia în secțiuni și apoi să editeze hârtia împreună, astfel încât să pară ca are un



singur autor, având o voce consistentă. Un instructor le permite elevilor să împartă lucrarea pe secțiuni, însă insistă să scrie împreună introducerea și concluzia, urmărind tranzițiile între secțiuni, astfel încât aceasta să poată fi citită fără probleme.

Unul dintre avantajele lucrării de grup este că le cere studenților să ia în considerare etapele procesului de scriere deoarece determină cum să împartă munca în grup. De exemplu, scrierea colaborativă va fi realizată cel mai eficient dacă grupul face brainstorming împreună? Ar trebui ca lucrarea să fie împărțită în secțiuni, fiecare membru fiind responsabil pentru o singură parte? Poate un student să scrie în mod eficient despre ceva care a fost cercetat de un alt student? Pe măsură ce grupul intampina aceste întrebări, ei trebuie să gândească cu atenție și critic despre procesul de scriere.

În cele din urmă, scrierea în colaborare îi face pe studenți mai conștienți de propriile procese și stiluri de scriere. Pe măsură ce dezbat strategii și propoziții, studenții trebuie să își apere alegerile. De asemenea, au posibilitatea să vadă alte modalități de a-și exprima ideile. Din acest motiv, lucrările de grup probabil ca nu vor fi cele mai bune lucrări pe care studenții le produc, dar ele pot fi cele mai educative.

Discuții în grup

Unii instructori le cer elevilor să se întâlnească formal sau informal în cadrul unor grupurilor de discuții, unde pot lucra împreună pentru a-și îmbunătăți înțelegerea textelor dificile. Discuțiile cu întreaga clasă sunt mult îmbunătățite atunci când studenții s-au întâlnit în grupuri mai mici pentru a discuta între ei materialele de curs. Instructorii pot direcționa aceste grupuri, oferindu-le întrebări de luat în considerare sau pot cere pur și simplu grupului să se întâlnească și să se întoarcă la clasă cu întrebările și observațiile care au apărut.

Evaluarea muncii colegilor

Evaluarea muncii colegilor poate fi problematică - în special dacă această lucrare constituie o parte considerabilă a notei pentru curs. Instructorii ar putea pur și simplu să evalueze proiectul și să dea aceeași notă tuturor studenților. Sau le-ar putea cere elevilor să depună o lucrare care să ateste contribuțiile acestora la prezentare. Sau ar putea cere fiecărui membru al grupului să evalueze activitatea colegilor sai. Orice



strategie este la fel de bună, atâta timp cât standardele și procesele de evaluare sunt clarificate pentru studenți cu mult înainte de începerea colaborării.

În ceea ce privește critica din partea colegilor: instructorii care necesită critici din partea colegilor doresc un mod de a se asigura că elevii se implică în rezolvarea acestor exerciții cât mai mult. O modalitate de a evalua criticile din partea colegilor este de a cere elevilor să își facă critica în scris. Instructorii pot colecta aceste critici în clasă sau pe Canvas și le pot evalua. O altă idee este de a cere elevilor să scrie un scurt rezumat al modului în care procesul de evaluare reciprocă i-a ajutat (sau nu) să-și regândească și să-și rescrie lucrările. Oricare ar fi metoda, instructorul ar trebui să se asigure că studenții înțeleg că munca depusă în grupul de colegi este un element important al cursului și în ce fel va conta pentru evaluările finale.

Folosind Canvas pentru a îmbunătăți învățarea prin colaborare

Mulți instructori au descoperit că, Canvas este un instrument foarte util în implicarea elevilor în exerciții de învățare colaborativă. Deosebit de utile sunt și Panoul de Discuții și instrumentul Wiki.

Panoul de Discuții le permite instructorilor să creeze "fire", unde studenții pot posta schițe ale proiectelor și pot primi comentarii de la colegii lor. Panoul de discuții oferă în mod convenabil instructorilor și studenților o arhivă a muncii elevilor, în diferitele sale etape. De asemenea, le oferă instructorilor o modalitate de a supraveghea criticile scrise pe care elevii le fac în legătură cu munca colegilor lor. Instrumentul Wiki este conceput astfel încât studenții să poată scrie și revizui colaborativ. Wiki urmărește fiecare proiect, notând schimbările făcute și cine le-a făcut. Instructorii folosesc Wiki într-o varietate de moduri, cerând uneori studenților să scrie scurte intrări în stil Wikipedia pe subiecte legate de cursuri, alteori cerându-le să creeze și să mențină un glosar de termeni-cheie. (pentru mai multe informații, a se vedea Barbara Knauff, *Instructional Technologist for Academic Computing*. Ultima actualizare: 8 aprilie 2016).



4. Rolurile și responsabilitățile tuturor participanților implicați în metoda de sprijin reciproc pentru refugiați

Conform literaturii, există două categorii identificate de asocieri de tip colegial: legături relaționale și legături ideatice (Kindermann & Gest, 2009). Legăturile relaționale sunt asociații apropiate, emoționale și intime; prietenii și găștile sunt două tipuri de relații. Legăturile ideatice sunt asociațiile sociale; mulțimile sunt considerate a fi o cravată ideatică. Prietenii, găștile și mulțimile vor fi explorate la rândul lor.

Prietenii. Prietenii sunt definite în literatura de specialitate ca relații diadice și reciproce (Berndt & McCandless, 2009; Birch & Ladd, 1996; Bukowski et al., 2007; Ladd et al., 2009; Wentzel & Looney, 2007). Cercetătorii s-au axat pe conceptualizarea prietenilor pe baza proprietăților emoționale ale afecțiunii și intimității (Bukowski et al., 2007), pe baza proprietăților sociale ale reciprocității și egalitarismului (Bukowski et al., 2007; Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009; Wentzel, , sau pe baza proprietăților utilitare, cum ar fi suportul material și rivalitatea (Birch & Ladd, 1996; Ladd et al., 2009).

Prietenii îndeplinesc scopuri socio-emoționale (Bukowski et al., 2009) și se formează, de obicei, atunci când elevii găsesc lucruri în comun cu un coleg (Wentzel & Looney, 2007). Prietenii încep ca o preferință pentru un anumit coleg și o socializare sporită cu acest partener preferat poate duce la dezvoltarea unei prietenii (Ladd et al., 2009).

Gradul de apropiere dintre prieteni a fost caracterizat ca un continuum cu stânga extremă fiind *străini*, extrema dreaptă fiind *cei mai buni prieteni și cunoscuți, doar prieteni, prieteni buni și prieteni apropiați*, care se află secvențial între extreme (Ladd et al. 2009).

Prietenii joacă un rol important în succesul academic al studenților. Prietenii pozitive pot avea ca rezultat modelarea unor scopuri prosocialiste, cum ar fi ajutorul, împărtășirea și reciprocitatea (Bukowski et al., 2009, Ladd et al., 2009, Wentzel, 2009). Mai mult decât atât, prietenii pozitive au fost legate de rezultatele academice, cum ar fi angajamentul sporit (Li, Lynch, Kalvin, Liu, & Lerner, 2011), un sentiment mai mare al plăcerii și al importanței pentru gradele academice (Wentzel, 2005) note mai mari, rezultate la teste mai bune, și o motivație sporită (Wentzel, 2009). Prietenii negative



care sunt competitive, antagoniste și nu manifesta susținere academică nu au fost investigate la fel de mult.

Cu toate acestea, în studiul calitativ al educației, studiile au constatat că există relații negative care provoacă inadaptarea la școală datorită atitudinilor negative față de școală. (Ladd et al., 2009) și a perturbării (Berndt & Keefe, 1995; Ladd et al. .

Mulțimi și găști. În timp ce prietenii sunt interacțiuni diadice și strânse, mulțimile sunt legături ideatice caracterizate ca fiind colectivități mari bazate pe stereotipuri și reputații (Brown, 2004, Hartup, 2009) și găștile sunt legături relaționale caracterizate ca fiind grupuri mici de prieteni cu relații personale (Brown, 2004, Bukowski și alții, 2007). Mulțimile și găștile nu sunt grupări stabile și exclusive; în schimb, elevii formează rețele complexe și dinamice. În această rețea centralizată de colegi, prietenii diadici există în interiorul și în afara mulțimilor și găștilor, iar găștile pot exista în interiorul, în afara și între mulțimi (Brown, 2004). Aproape toate școlile au găști, dar mulțimile nu există în școlile mici, deoarece mărimea mică aduce o intimitate între elevi care împiedică dezvoltarea grupărilor bazate pe stereotipuri (Wentzel & Wigfield, 2007).

Mulțimile sunt importante din punct de vedere al dezvoltării, deoarece mulțimile oferă un sentiment de identitate și o structură pentru interacțiunea socială (Hartup, 2009). Apartenența la o mulțime nu este neapărat voluntară, deoarece apartenența se bazează pe percepția unui individ, nu pe dorința unui student de a fi asociat cu un anumit stereotip (Brown, 2004, Hartup, 2009, Kindermann & Gest, 2009, Wentzel, 2005). Stereotipurile din mulțimi se bazează, de obicei, pe activități școlare, abilități, comportamente, rasă și statut socio-economic (Brown & Dietz, 2009). Mulțimile pot include sute de studenți, în timp ce găștile sunt mult mai mici, cu aproximativ trei până la 10 elevi. Găștile au o structură ierarhică și sunt de natură exclusivă; în plus, natura găștilor este inconsecventă, variind de la colecții mici de prietenie diadică până la cercuri de prietenie, unde toți membrii unei găști au relații strânse de prietenie cu fiecare membru (Adler & Adler, 1998).

Apartenența la o mulțime a fost asociată cu rezultate academice și de dezvoltare, deoarece aceste stereotipuri sunt însoțite de așteptări în comportament (Wentzel, 2005). Mai mult, există o traiectorie de dezvoltare pe care fiecare mulțime o poate urmări în raport cu atitudinile și comportamentele academice ale studenților. De exemplu, statutul



social al studenților, etichetați ca fiind inteligenți, tind să fie cel mai înalt la școala generală și cel mai mic la începutul liceului (Hartup, 2009). Această traiectorie de dezvoltare *Leach – Legături între colegi în comunitățile școlare urbane* poate duce la îndepărtarea elevilor față de comportamentele care duc la succes academic, deoarece eticheta de copil deștept devine mai puțin populară la trecerea de la școala gimnazială la liceu. Găștile sunt mai puțin studiate decât mulțimile, dar s-au dovedit a avea o valoare intrinsecă și o realizare academică (Ryan, 2001). Astfel, legăturile între colegi, cum ar fi găștile, mulțimile și prietenii diadice, afectează în mod pozitiv și negativ dezvoltarea studenților și rezultatele academice.

În timp ce multe școli simt că aplică învățarea între colegi, ei de fapt doar au pus copiii împreună pentru a face o activitate și speră la cele mai bune. Cercetătorii au observat că adesea copiii au lucrat individual, deși au fost grupați (Bennett, Desforges, Cockburn și Wilkinson, 1984). Din acest motiv, ar trebui definite roluri și responsabilități specifice pentru toți participanții implicați în metoda de sprijin reciproc pentru refugiați, astfel încât acestea să devină eficiente și să aibă avantajele menționate mai sus.

Inițial, ar trebui creată o filozofie de integrare a copiilor refugiați în școală. Înainte de aplicarea metodei de intervenție, administratorii și profesorii ar trebui să planifice modul în care copiii refugiați ar trebui să fie incluși. În timpul etapei de planificare, membrii grupului de lucru pot revizui literatura de specialitate și pot discuta modalitățile de formulare a metodei de intervenție care va fi aplicată și evaluată. Cu trecerea timpului, numărul de profesori care sprijină învățarea prin cooperare poate mari. În această direcție s-ar putea organiza sesiuni de formare pentru educatori pentru a se familiariza cu învățarea reciprocă și beneficiile sale, astfel încât să poată aplica în practică.

Directorul școlii trebuie să sprijine profesorii, acordându-le timpul necesar, să încurajeze colaborarea și să îi sprijine în luarea deciziilor. De asemenea, ar trebui să faciliteze ceea ce este necesar atunci când se implementează învățarea reciprocă.

Profesorii ar trebui să aleagă cu grijă grupurile care cred că vor lucra mai eficient pe baza observațiilor lor. Rolul lor, la momentul aplicării metodei, va fi de susținere și vor putea supraveghea multe lecții în același timp și vor aborda o gamă mai largă de nevoi educaționale ale cursanților. Ar putea fi o foaie de observație în care să-și



înregistreze observațiile cu privire la realizarea obiectivelor programului care vor fi folosite pentru feedback.

În ceea ce privește studenții nativi, este important să fie conștienți de dificultățile cu care se confruntă refugiații și să fie încurajați să devină participanți activi la integrarea lor în procesul educațional. O modalitate de a face acest lucru este prin participarea lor la metoda de învățare prin colaborare.

De asemenea, elevii implicați în învățarea prin colaborare vor demonstra abilități înnăscute și abilități dobândite care îi fac potriviți pentru sprijinul reciproc în acest context mai formal. Atributele personale primare necesare pentru asigurarea suportului calitativ între colegi sunt experiența în ceea ce privește o boala mintală sau o deficiență (fie personală, fie prin intermediul unei persoane iubite), însoțită de experiența găsirii unei căi de recuperare. Abilitățile, aptitudinile și atributele includ:

- un sentiment de speranță și o credință puternică în posibilitatea de recuperare
- un angajament personal de a se îngriji pe sine prin strategiile de gestionare a stresului și de rezistență pentru a menține sănătatea și bunăstarea și o recunoaștere a faptului că fiecare partener pe care îl sprijină va trebui să-și găsească propria abordare unică pentru auto-îngrijire
- capacitatea de a realiza când propriul stres poate avea ca rezultat atitudini sau comportamente nesănătoase sau nedorite, împreună cu dorința de a solicita asistență și / sau de a lua măsuri pentru a lucra în direcția redresării
- capacitatea de a se raporta la experiența și provocările colegului, bazându-se pe propriile experiențe de viață

Comunicarea interpersonală este esențială pentru construirea unor relații reciproce deschise, cinstită, non critice și de încredere. Abilitățile, aptitudinile și atributele includ:

- o atitudine care să fie caldă, empatică și non-critica, care demonstrează un interes autentic față de colegii lor și care îi prețuiesc pe aceștia ca fiind persoane egale și întregi



- abilități de comunicare și de ascultare care încurajează onestitatea, deschiderea și claritatea pentru înțelegerea deplină a situației discutate, respectând în același timp integritatea personală
- interacțiuni care respectă dreptul colegului la autodeterminare și care susțin colegul în explorarea opțiunilor și în crearea unor idei noi despre cum să procedeze, mai degrabă decât să ofere sfaturi sau să aibă o agendă personală a ceea ce ar trebui să fie realizat
- abilitatea de a ști când este momentul potrivit pentru a împărtăși aspecte ale propriei experiențe trăite într-o manieră care oferă informații relevante și / sau speranță, menținând în același timp accent pe coleg și pe situația sa

5.Considerații pentru dezvoltarea și implementarea unei relații de sprijin reciproc

Stabilirea unei relații de sprijin reciproc nu este deloc o sarcină ușoară, deoarece presupune înființarea încrederii, respectul reciproc și fiabilitatea în rândul membrilor unei comunități. Suportul reciproc are caracteristica de a fi format și modelat de persoanele implicate și este deschis la orice modificări, adaptări și schimbări atunci când circumstanțele o cer.

În cazul educației copiilor refugiați, sprijinul reciproc este sinonim cu relația "oferă și ia" ce se stabilește între colegii nativi și cei refugiați. Colegii nativi sunt cel mai probabil cei care sunt în măsură să ofere informații despre rutina școlară zilnică, despre orașul lor (istorie, monumente, servicii sociale etc.), cultura țării lor și modul de gândire și de viață al populației locale. Ei pot fi, de asemenea, persoanele care pot ajuta studenții refugiați să se angajeze în practica educațională și să simtă că participă la procesul de învățare, evitând sentimentele de excluziune și abandonare timpurie. Studenții refugiați nu sunt numai destinatarii acestui transfer de cunoștințe și oferire de sprijin pentru învățare, ci pot fi și surse de informare privind alte culturi și civilizații, sisteme educaționale diferite și experiențe de învățare. Ei pot, de asemenea, să acționeze ca modele de urmat, pot să învețe abilitățile de viață și de organizare bazându-se pe experiențele prin care au trecut.

Dezvoltarea unui program de susținere reciprocă ar trebui să se bazeze pe evaluarea nevoilor studenților și pe analiza acestora, deoarece facilitează proiectarea și dezvoltarea corespunzătoare a unei relații de sprijin reciproc. Două



documente de evaluare a nevoilor sunt create folosind formularul Google care poate fi găsit în următoarele linkuri (<https://urlzs.com/WvaKF> și <https://urlzs.com/FF2Zh>).

Primul are drept scop evaluarea nevoilor studenților refugiați și cuprinde domenii legate de nevoile lor de învățare și profilul lor de învățare, preferințele față de materiile școlare, atitudinea față de mediul școlar etc. Analiza nevoilor studenților refugiați ajută la obținerea de informații utile despre acestia și despre gradul de pregătire psihologică a acestora în ceea ce privește adaptabilitatea lor în noul mediu, astfel încât programul de sprijin reciproc să fie realist și fezabil pentru atingerea și implementarea acestuia. În plus, analiza evaluării nevoilor elevilor native este un indicator al atitudinii lor față de colegii lor refugiați, nivelul de toleranță față de diversitate și acceptarea acesteia și disponerea lor față de schemele de învățare colaborativă, care sunt piatra de temelie a sprijinului reciproc.

Dezvoltarea unei astfel de intervenții presupune nu doar o pregătire a studenților, ci și a profesorilor, a părinților și a altor părți interesate, pentru a crește empatia și pentru a promova o abordare interculturală în schimbul zilnic cu refugiații.

Mai mult, dezvoltarea unei relații de sprijin între colegi se concentrează și se bazează pe:

- O legătură cu întreaga comunitate școlară.
- Asistență în menținerea unei rutine școlare
- Practici incluzive care facilitează rezultatele școlare
- cultivarea unui sentiment de apartenență într-un grup
- Suport continuu, extins dincolo de timpul școlar.

Punerea în aplicare a relației de sprijin reciproc trebuie să se desfășoare atât în clasă, cât și în afara acesteia. În sala de curs, aceasta poate fi facilitată în cazul în care ghidul este inclus în curriculum-ul școlar zilnic. În funcție de profilul studenților, practicile de sprijin reciproc pot avea loc în grupuri sau într-o bază individuală. În cazul copiilor cu tulburări de învățare, traume sau tulburări emoționale, ar fi mai bine să fie unu-la-unu pentru a-și păstra propriul ritm (Horsman, 1999; Isserlis, 2000).

Trebuie să se acorde o atenție deosebită studenților refugiați care se confruntă cu dizabilitati, fie de ordin psihic, fie fizic. Studenții cu nevoi speciale



au fost întotdeauna un grup destul de dificil de studenți, deoarece sunt adesea marginalizați și stigmatizați din cauza ignoranței, a prejudecăților și a lipsei de suport și practici de incluziune. Majoritatea țărilor din Europa au elaborat diverse cadre pentru a include acești elevi, cum ar fi școli speciale, clase speciale în școlile integrate, chiar și școlile incluzive unde elevii cu nevoi speciale învață împreună cu colegii normal dezvoltati (co-educație). Studenții cu nevoi speciale care au un statut de refugiat se confruntă cu mai multe provocări, deoarece faptul ca nu cunosc limba țării gazdă adaugă mai multe bariere în educația lor.

Comunitatea locală poate participa și prin anumite servicii și personal specializat în sprijin psihologic. În majoritatea municipalităților există ONG-uri sau Centre cu orientare umanitară care pot ajuta familiile de refugiați și copiii lor să se adapteze la noul mediu.

6. Desfășurarea programului de sprijin pentru persoanele refugiate

Realizarea programului de sprijin reciproc va avea loc în atât în clasa cât și în afara acesteia. Principala condiție prealabilă pentru implementarea unui program de sprijin reciproc pentru refugiați este crearea unui mediu incluziv. Incluziunea este antidotul împotriva marginalizării și se referă la sentimentul de comunitate creat în rândul populației studentești, însoțit de un sentiment de apartenență la un grup care nu împărtășește neapărat o ideologie comună, o religie sau o limbă, ci vise comune, ambiții și rutină obișnuită.

6.1 In clasa:

- Crearea de comunități de învățare care să implice o activitate de lucru în grup, în care un student nativ cu un profil empatic cu abilități de cooperare și comunicare poate fi ghidul.
- Sarcini bazate pe proiecte care promovează cooperarea și munca în grup, sporind astfel participarea și implicarea personală.
- Strategii de învățare activă care permit sprijin reciproc, deoarece sunt centrate pe elev. O strategie tipică de învățare activă este "parada post-it", unde elevilor li se ofera post-it-uri și li se cere să scrie o idee, o soluție sau un gând pe un anumit subiect. Apoi, toate post-it-urile sunt plasate pe perete sau pe o tablă și poate urma



o discuție. Un alt exemplu de strategie de învățare activă este "**citirea textului în grup**", unde este selectat un text și apoi este împărțit în 2 sau 3 secțiuni mai mici și este oferit unor grupuri egale de elevi. Întrebările de orientare sunt oferite studenților după ce au citit textul și au discutat despre acestea (15-20 min.) "Dezbaterile", "Masa rotundă", "Pro sau contra" etc. sunt câteva strategii de învățare activă care întruchipează intervenția de învățare prin sprijin reciproc, deoarece promovează cooperarea și împărtășirea. De asemenea, ele cultivă abilitățile de comunicare și îi ajută pe studenții refugiați să câștige încrederea în sine și să se simtă implicați în procesul de învățare.

- Tehnici de diferențiere care iau în considerare diferitele stiluri de învățare și diferitele nevoi pe care elevii le au. Unele tehnici de diferențiere sunt următoarele:
 - 1) "**Stații de învățare**": Clasa este împărțită în secțiuni (stații) și fiecare secțiune conține materiale despre un concept cheie al noii lecții. Elevii se rotesc în grupuri, se opresc la fiecare stație pentru a examina informațiile disponibile și apoi, în grup, răspund la întrebări sau îndeplinesc sarcinile pe care le-au primit. Stațiile de învățare pot include materiale sub formă de aplicații on-line, articole sau jurnale, lucrări de artă, grafice, diagrame, audiobook-uri, videoclipuri scurte cu profesorul revizuiind conceptele cheie etc.
 - 2) **Interviul**: studentii iau un interviu unul altuia în care își adresează întrebări legate de conținutul lecției. Întrebările pot fi date fie de către profesor (carduri cu întrebări făcute anterior), fie făcute de elevi, stimulând creativitatea și abilitățile lor, cum ar fi luarea deciziilor, gândirea critică și preluarea conducerii.
 - 3) Strategia "**Gandeste-grupează-împarte**": inițial, elevii se gândesc la un anumit subiect sau întrebare. Apoi, studenții sunt grupați (în cazul nostru, un student nativ este asociat cu un refugiat) și discută despre constatările sau ideile pe care le au despre tema. În cele din urmă, fiecare pereche își prezintă ideile pentru restul clasei și se angajează într-o discuție în care ceilalți pot fi de acord sau nu, își pot susține opinia cu argumente etc.
- Crearea de comunități de învățare on-line (web și mobile, fb, twitter etc.) deoarece promovează un sentiment de apartenență și permit sprijinul între colegi prin modele de socializare. Elevii sunt surse de informații pe cont propriu și schimbul de experiențe și idei într-un mod reciproc poate contribui la crearea unui mediu pozitiv de învățare. Tehnologia și mai ales internetul pot facilita acest lucru



deoarece implică chiar mai multe personalități "solitare" într-o comunitate electronică mai largă, în care sunt expusi minții celorlalți, dar păstrează "privilegiul" de a controla cum și în ce măsură vor împărtăși propriile gânduri și experiențe. Acest lucru este foarte important în cazul studenților refugiați care pot avea experiențe traumatizante și se simt destul de rezervați și sceptici la început. Comunitățile on-line le dau sentimentul că fac parte dintr-un grup, că sunt incluși în ceea ce fac studenții nativi și că accesează materialul didactic mai ușor, deoarece aceștia pot avea opțiunea unei clase "intoarse" cu rezultate pozitive (Hamdan, McKnight, Mcknight & Arfstrom, 2013).

- Implicarea în cluburi de teatru și alte activități școlare care oferă șansa de a se exprima, de a împărtăși sentimente și povestiri personale etc. Drama a fost întotdeauna un instrument important, care promovează incluziunea socială și integrarea grupurilor sociale vulnerabile, cum ar fi imigranții și refugiații. Tehnicile de teatru creează un mediu de învățare umanist și anti-rasist, construiesc empatie, ajută la înlăturarea stereotipurilor și promovează învățarea interculturală, munca în echipă și înțelegerea reciprocă. Rețeaua Teatrală / Teatru și Educație Hellenic (<http://theatroedu.gr>) a elaborat două programe educaționale "Monologuri din Marea Egee" și "as putea fi eu ... ai putea fi tu" pentru a promova includerea refugiaților elevii în sistemul educațional. Primul program se bazează pe relatări din partea refugiaților minori care au ajuns pe coasta greacă fără părinți (<https://theatroedu.wixsite.com/aegeanmonologues/home-en>) și (https://youtu.be/CqhROSW6y_g), iar al doilea este un proiect de conștientizare axat pe drepturile omului (<https://www.humanrights.theatroedu.gr>). Proiectul este organizat și implementat în Grecia din 2015 de către Rețeaua Teatrală / Teatru și Educație Hellenic (TENet-Gr), în asociere cu și sprijinul UNHCR Grecia (Agenția Națiunilor Unite pentru Refugiați). Indicativ, pentru profesorii greci, materiale utile cu tehnici de teatru care vor fi folosite în clasă pot fi găsite în următoarea carte:
http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517_compass_editiongr.pdf și la următorul link <http://noracismschools.blogspot.com/>.



6.2 Dincolo de clasă:

- Implicarea în activitățile extrașcolare, cu accent pe cunoașterea mediului înconjurător, a locurilor importante și modul în care se poate deplasa în oraș / sat, unde pot găsi servicii comunitare etc. Pot fi învățați cum să citească hărți sau cum să caute informații on-line sau chiar cum să se ajungă la un chioșc informativ pentru a obține informații despre noua lor reședință. De asemenea, pot participa cu colegii lor la jocuri care implică plimbarea în zonă. Un exemplu tipic este "Vânătoarea comorii pierdute", în care studenții refugiați întotdeauna în colaborare cu colegii lor, încearcă să înțeleagă îndrumările și să se plimbe în oraș pentru a găsi comoara pierdută.
- Activități bazate pe aculturație. Aculturarea este procesul de adaptare la cultura țării gazdă, menținând valorile și tradițiile culturale ale țării de origine. Noțiunea de aculturație cuprinde teoria lui Kim despre adaptarea interculturală (Kim, 2005) și teoria lui Kramer despre "fuziunea culturală" (Kramer & Croucher 2016), prin care individul este pus într-o relație reciprocă și de interdependență cu mediul. Astfel de activități pot fi realizate prin implicarea studenților refugiați în zile speciale ale țării gazdă. Mai precis, elevii își pot informa colegii refugiați despre sărbătorile importante sau sărbătorile naționale, sărbători religioase importante etc. și îi pot implica în parade, sărbătoriri și alte activități de colaborare care au scopul de a ajuta studenții refugiați să aibă acces la tradițiile și obiceiurile noii lor țări. "Încercați să mergeți în pantofii noștri" (DOI: 10.1177 / 0098628316649484) este un articol științific care conține multe exerciții de tip joc de rol în aculturație, precum și procese de adaptare culturală care ar putea fi implementate în școlile unde participă studenții refugiați și / sau imigranți.
- Dezvoltarea proiectelor bazate pe schimburi interculturale (bucătărie, muzică, artă etc.). Studenții refugiați pot lucra împreună cu colegii lor nativi în cadrul sprijinului reciproc pentru a realiza proiecte de colaborare bazate pe colectarea de rețete, partituri cu muzică, forme de artă etc. Acestia pot apoi să creeze o carte digitală sau să emită o carte sau o revistă cu ajutorul careia să împărtășească și să disemineze conținutul său multicultural. Studenții refugiați sau imigranți pot, de asemenea, să-și asume rolul de "Ambasador al schimburilor culturale" și să informeze studenții țării gazdă, precum și comunitatea locală despre țara, cultura



și tradițiile lor. Mai multe idei și bune practici pot fi găsite pe site-ul https://uni-collaboration.eu/sample_projects_all.

- Organizarea de festivaluri cu o dimensiune multiculturală în care aceștia pot împărtăși informații culturale cu colegii lor și pot înlătura orice stereotip care ar putea exista. Aceste festivaluri se pot inspira din modalitățile tradiționale de exprimare, cum ar fi dansurile populare, care reprezintă un mod amuzant de a face oamenii să facă lucrurile împreună. În acest fel, studenții refugiați învață elemente importante ale tradițiilor țării gazdă și oferă informații despre propriile lor tradiții colegilor. Participarea colegilor la activități distractive, cum ar fi dansul îi relaxează, îi aduce mai aproape de oamenii din alte culturi, îi unește cu sentimente pozitive.
- Organizarea activităților sportive ca practici incluzive. Sportul aduce în mod incontestabil oamenii mai aproape și favorizează incluziunea, participarea, cooperarea și munca în echipă. Studenții refugiați sau imigranți se pot familiariza cu sporturile care nu sunt practicate în țara lor și, la rândul lor, pot să îi familiarizeze pe studenții din țara gazdă cu sporturile populare ale țării lor. Se pot organiza turnee sportive, în care studenții imigranți sau refugiați pot avea roluri principale care să le sporească încrederea și stima de sine.

7. Instruirea coordonatorilor / mentorilor în vederea aplicării metodei de susținere reciprocă

Punerea în aplicare a metodei de susținere reciprocă, care cuprinde principiile de baza ale comunicării interculturale, nu poate fi realizată decât dacă profesorii sunt instruiți în mod corespunzător pentru a face acest lucru. Instruirea persoanelor care vor fi implicate în metoda de sprijin reciproc va fi realizată în totalitate prin seminarii susținute de specialiști în domeniu. Unitățile școlare reprezintă organizații de învățare, iar membrii acestora trebuie să se implice în procesele de învățare pe tot parcursul vieții pentru a-și actualiza cunoștințele și abilitățile.

Formarea va fi condusă de:

- Personalul Ministerului de Învățământ care lansează curriculum-ul și materialul pedagogic pentru educația studenților refugiați.
- Coordonatori regionali pentru includerea refugiaților în sistemul național de învățământ.



- Coordonatori ai învățământului care dețin un rol consultativ și au cunoștințe științifice, specializare și capacitatea de a induce cadrele didactice în noi abordări didactice și pedagogice.
- Direcții regionale și direcții locale de educație care au personal specializat în probleme pedagogice și tehnici de învățare.
- Personalul universitar care deține o experiență în domeniul educației interculturale și al metodei de sprijin reciproc în spectrul mai larg de învățare reciprocă și de învățare colaborativă.
- Profesori cu calificări relevante în domeniul învățării reciproce și al educației interculturale.
- Formatori ai ONG-urilor și ai altor organizații (publice sau private) a căror expertiză este relevantă pentru educația incluzivă.

Profesorii vor fi instruiți în principal în învățarea activă și în strategiile centrate pe elev, care vor spori și vor facilita intervenția de învățare reciprocă, deoarece aceștia împărtășesc o filosofie pedagogică comună. Abordările cum ar fi învățarea experiențială și sarcinile bazate pe proiecte vor fi prioritare, deoarece acestea îmbrățișează principiile de bază ale pedagogiei critice și ale constructivismului critic, pietrele de temelie ale educației interculturale și ale incluzive.

Directorii vor fi instruiți (cu excepția domeniilor mai sus menționate) asupra procedurilor birocratice care trebuie luate în considerare. Mai mult, ei vor fi instruiți cu privire la modul în care să inspire și să motiveze profesorii din unitățile școlare să se implice activ în programul de sprijin reciproc.

Metodele de formare pot fi sub forma:

- Tehnici de brainstorming, astfel încât să adune cunoștințele anterioare ale participanților și să se bazeze pe acestea în scopul extinderii lor.
- Seminarii - prelegeri - prezentări (pentru a stabili baza teoretică)
- Ateliere de lucru
- Învățământ la distanță (platforme de e-learning cum ar fi Moodle, Moocs etc.)
- În umbra unui angajat

Pe lângă seminarii, vor fi încurajate participarea la proiecte care vizează creșterea empatiei și a conștientizării interculturale. Ceea ce trebuie subliniat este că va exista o revizuire continuă și o evaluare a feedback-ului pe parcursul realizării



programului, prin urmare participanții, cadrele și instrumentele metodologice pot fi modificate și adaptate la nevoile reale.

Formarea profesorilor poate include și *elemente externe*, cum ar fi proiectele anterioare similare care au fost deja evaluate și / sau cercetările privind nevoile și atitudinile profesorilor față de învățarea reciprocă. *Elementele interne* ar putea fi materialele existente și domeniile relevante din cărțile școlare (prin subiectul lor cognitiv) care pot funcționa, de asemenea, ca materiale de formare în cazul în care se poate face o adaptare adecvată.

8. Stabilirea echipelor

Următoarea secțiune oferă o scurtă prezentare al cantității în creștere de literatura care înconjoară diferitele tipuri de sprijin reciproc, pentru a specifica mai clar tipul de sprijin între colegi menționat în cadrul acestor două seturi de Instrucțiuni. Pentru o revizuire amănunțită a numeroaselor abordări privind sprijinul reciproc, vă rugăm să consultați raportul *Susținerea sprijinului reciproc*, găsit pe site-ul MHCC.

Diferitele tipuri sau formate de suport reciproc sunt adesea descrise ca fiind încadrate de-a lungul unui spectru ce variază de la sprijinul informal în rândul cunoștințelor până la sprijinul oficial de tip reciproc într-un cadru organizațional structurat. Unul dintre factorii determinanți în definirea tipului de suport reciproc este reciprocitatea (beneficiul reciproc), care rezultă dintr-o relație de egalitate și de împărțire. Un alt factor cheie este gradul de pregătire, precum și intenția sau planul de a se implica în munca de susținere reciprocă (vezi Figura 1).

"Prietenia" și "Îngrijirea clinică" sunt specificate la fiecare capăt al spectrului. Gama de opțiuni de sprijin între colegi începe cu "sprijinul reciproc informal" atunci când cunoștințele observă asemănări în ceea ce privește experiențele trăite cu provocările legate de sănătatea mintală și, prin urmare, se ascultă și se susțin reciproc. Acest tip de interacțiune este mai concentrată decât o prietenie obișnuită. La celălalt capăt al spectrului se află sprijinul colegilor într-un cadru clinic structurat, în care poate exista un program în care lucrătorii implicați în sprijinul reciproc să facă o conexiune cu pacienții pe baza similitudinii experienței trăite și să ofere posibilitatea unei relații de susținere și împuternicire. La sfârșitul spectrului cel mai apropiat de "prietenie", adevăratul avantaj reciproc se regăsește atunci când două sau mai multe persoane



împărtășesc provocări similare (fie ei personal, fie în relație cu cei dragi), în timp ce fiecare se străduiește să găsească un drum spre bunăstare, sprijinindu-se unul pe altul. Participanții sunt atrași de ceea ce au în comun și nici nu sunt mai experimentați sau mai bine pregătit să ofere sprijin.

Prin urmare, natura autentică și beneficiul reciproc care provine din sprijinul empatic sunt mai identificabile. Aceasta poate fi considerată o relație mai informală, mai puțin structurată, oferind suport reciproc care este într-adevar de natură reciprocă (sau ofera-și-ia), (vezi mai jos). Cele două seturi de orientări sunt destinate tipului de suport reciproc care tinde spre capătul mai formal al spectrului. Tipurile de organizații care oferă în mod intenționat suport reciproc variază.

Exemplele includ organizații clinice, organizații comunitare și locuri de muncă. Există numeroase organizații comunitare care se concentrează foarte mult pe asigurarea suportului reciproc într-o manieră structurată, în timp ce altele pot avea un accent diferit față de sprijinul reciproc, care se întâmplă în mod natural într-o manieră reciprocă, mai puțin formală. Ambele abordări oferă avantajele speranței, ale imputernicirii și ale comunităților care fac parte din sprijinul reciproc, fiecare abordare având avantaje unice.

Valorile, principiile de practica și aptitudinile și abilitățile lucrătorilor în domeniul sustinerii reciproce se aplică tuturor tipurilor de sprijin reciproc și tuturor tipurilor de organizații care oferă personae de suport. În etapa inițială de învățare reciprocă, este important să potrivească legăturile în grupuri. Michaelsen, Knight, & Fink (2002) disting grupurile în trei categorii: ocazional, colaborativ și bazat pe echipă. Separarea și compoziția grupurilor sunt afectate de criterii specifice. Trebuie luate în considerare obiectivele de învățare.

În programul nostru s-a decis în prealabil ca grupurile să fie formate din elevi nativi și refugiați. Înainte de începerea învățării în echipe și crearea grupurilor, profesorul trebuie să decidă asupra duratei activităților, a numărului corespunzător de elevi pe grup și a rezultatului dorit. Profesorul, pe baza comunicării sale cu elevii, va determina compoziția grupurilor în funcție de nevoile fiecărui elev și după cum consideră că grupele vor lucra mai eficient. În mod ideal, profesorul poate solicita și ține cont, de asemenea, de dorințele elevilor. Profesorul ar trebui să motiveze colegii



de echipă și să le dea instrucțiuni clare. Pentru a spori simțul responsabilității studenților, este o idee bună să definiți în mod clar rolul fiecărui membru.

9. Instrucțiuni de supraveghere

Învățarea de la omologi este o strategie educațională din mai multe disponibile pentru profesori. Pentru a evita interpretarea greșită, nimeni nu susține că învățământul de la reciproc înlocuiește profesorul. Elevii continuă să aibă nevoie de profesori și profesorii trebuie să îi învețe. Pentru a funcționa eficient, trebuie selectat cadrul adecvat, planificat cu grijă și rezultatele trebuie să fie evaluate.

Rolul profesorilor rămâne la fel de important deoarece ei structurează activitățile în care elevii lucrează și folosesc criteriile pentru a evalua interacțiunea elevilor, creând contextul în care se produce învățarea. În acest fel, direcționează atât conținutul generic, cât și modul de atingere a obiectivelor stabilite. Proiectarea și gestionarea experiențelor de învățare nu reprezintă un rol redus sau unul pentru care profesorii trebuie să se simtă vinovați, ci, din contra, necesită o experiență didactică sofisticată.

Aceste valori orientative sunt concepute pentru a încorpora principalii piloni ai sprijinului reciproc și vor informa codul de conduită și principiile practicii. Raportul de susținere a sprijinului reciproc observă că mulți dintre cei care sunt implicați în sprijinul reciproc "se tem că valorile de suport reciproc vor fi distruse dacă sprijinul de la egal la egal va deveni prea profesionalizat. Pe de altă parte, oamenii au recunoscut că sprijinul reciproc trebuie să crească și să devină mai standardizat, cu formare recunoscută la nivel național și standarde care pot fi adaptate la nivel provincial". Ca și în cazul oricărui rol, este posibil ca, în timp, sprijinul reciproc oferit se poate transforma într-un tip de interacțiune care nu mai onorează intenția inițială. Acesta este motivul pentru care aceste instrucțiuni au fost create cu valori orientative. Acestea pot fi folosite ca punct de control pentru a încuraja toți membrii unui program de sprijin reciproc și pentru a le reaminti elementele critice care trebuie onorate. Susținerea sprijinului colegial a identificat trei valori primare ca fiind consecvente în cadrul recenziilor literare și în cadrul sondajului lucrătorilor din domeniul sprijin reciproc:

- Autodeterminare și egalitate



- Reciprocitate si empatie
- Recuperare si speranta

Următoarea listă de valori definește cel mai bine suportul reciproc în opinia liderilor:

- Speranța și recuperarea - recunoscând puterea speranței și impactul pozitiv care rezultă dintr-o abordare de recuperare.
- Auto-determinarea - având încrederea că fiecare persoană cunoaște intrinsec care cale către recuperare este cea mai potrivită pentru ei și pentru nevoile lor, ținând cont de faptul că este alegerea elevului dacă să se implice într-o relație de sprijin reciproc, sau nu
- Relații empatică și de egalitate - observând că relația de suport reciproc și toți cei implicați pot beneficia de reciprocitate și de o înțelegere mai bună care provine dintr-o experiență similară trăită.
- Demnitate, respect și incluziune socială - recunoscând valoarea intrinsecă a tuturor indivizilor, indiferent de originea, preferințele sau situația lor
- Integritate, autenticitate și încredere - confidențialitatea, fiabilitatea și comportamentul etic sunt onorate în fiecare interacțiune
- Sănătate și stare de bine - recunoscând toate aspectele unei vieți sănătoase și lungi
- Învățarea pe tot parcursul vieții și dezvoltare personală - recunoscând valoarea învățării, a schimbării și a dezvoltării de noi perspective pentru toți indivizii. Fiecare organizație ar trebui să creeze o listă proprie de valori orientative; poate alege să includă alte atribute după cum consideră potrivit.

Principiile practicii decurg din valorile de ghidare și definesc în continuare intenția sprijinului oferit. Acestea întruchipează natura relației și filozofia muncii de sprijin reciproc. Principiile practicii sunt scrise din perspectiva persoanei care lucrează în domeniul sprijinului reciproc, dar, de asemenea, direcționează principiile de practică pentru un program sau pentru o organizație. Aceste principii ar trebui să ghideze și să informeze administratorii de programe în deciziile politicii. Principii de practică pentru activitatea de susținere reciprocă:

- Recunoașteți importanța unei abordări individuale în vederea recuperării, respectând punctul în care fiecare individ se află în călătoria sa spre recuperare



și faptul că obiectivele, valorile personale, credințele și calea aleasă de coleg nu pot fi aceleași cu ale voastre

- Onorati și încurajați autodeterminarea, colaborând cu colegii astfel încât să co-creați și explorați opțiunile, mai degrabă decât pur și simplu să oferiți o direcție, și încurajați colegul să facă pași pe cont propriu, decât să "ajutați" făcând acest lucru în locul lor.
- Interacționați într-o manieră care se concentrează mai degrabă pe coleg decât pe propria persoană și mențineți o relație deschisă și flexibilă cu colegul, fiindu-i disponibili, dacă este necesar, într-o măsură rezonabilă
- Folosiți un limbaj bazat pe recuperare și interacționați într-o manieră care se concentrează pe călătoria colegilor spre o viață mai plină de speranță, mai sănătoasă și mai lungă, decât să vă concentrați asupra simptomelor, diagnosticului și / sau a unui obiectiv stabilit de altcineva decât partenerul
- Să împărtășiți aspecte ale experienței de viață într-o manieră care este utilă pentru colegii, demonstrând înțelegere și compasiune și inspirând speranța în ceea ce privește recuperarea
- Să practicați auto-îngrijirea, să monitorizați propria bunăstare și să fiți conștienți de propriile nevoi din motive de sănătate mintală, recunoscând nevoia de sănătate, dezvoltare personală și rezistență atunci când lucrați în domeniul susținerii reciproce
- Utilizați abilități și strategii de comunicare interpersonală pentru a ajuta la dezvoltarea unei relații deschise, cinstită, non-critice care să valideze sentimentele și percepțiile colegilor în moduri care cultivă încrederea și deschiderea.
- Încurajați colegii în măsura ce explorează posibilitățile și își găsesc calea către un rezultat mai sănătos și mai fericit, cu scopul final de a încuraja independența față de relația de sprijin atunci când este momentul potrivit pentru coleg
- Respectați diferitele intervenții pozitive care pot juca un rol important în promovarea recuperării
- Respectați granițele profesionale ale tuturor celor implicați atunci când explorați împreună cu colegii moduri în care ar putea interacționa cu ceilalți profesioniști atunci când apar întrebări sau preocupări



- Colaborați cu partenerii din comunitate, furnizorii de servicii și alte părți interesate și facilitați conexiunile și îndreptați colegii către alte resurse ori de câte ori este necesar
- Cunoașteți-va limitele personale, în special în ceea ce privește tratarea crizelor și solicitati asistență (într-o manieră colaborativă) atunci când este necesar
- Mențineți etica la un nivel ridicat precum și limitele personale în ceea ce privește acordarea de cadouri, relațiile inadecvate cu colegii (de exemplu, intimitatea romantică sau sexuală) și/sau alte interacțiuni sau activități care pot dăuna colegilor sau imaginii sprijinului reciproc
- Participați la formare continuă și dezvoltare personală pentru a învăța sau a îmbunătăți abilitățile și strategiile care va vor ajuta în proiecte de sprijin reciproc.

10. Colectarea și analizarea impactului relației de sprijin reciproc

Majoritatea rezultatelor privind impactul meditațiilor asupra realizării academice a tutorelui au anunțat succese majore (de exemplu, Beasley, 1997; Boudouris, 2005; Colvin, 2007; Eggers, 1995; Johns și Kolko, 2005; & Sadovi, 2008). În timp ce fac meditații cu alți colegii, elevii care fac aceste meditații revizuiesc și repeta aceleași conținuturi și concepte pe care le-au învățat la orele de curs, ceea ce este foarte util pentru creșterea și cristalizarea propriei lor stăpâniri și a înțelegerii subiectului (Eggers, 1995, Boudouris, 2005, și Sadovi, 2008). În încercarea lui Beasley de a afla avantajele academice ale meditațiilor între colegi pentru tutori, ea a anunțat un mare succes și o îmbunătățire cu aproape 80% la anumiți elevi (Beasley, 1997).

Cu toate acestea, alții (de exemplu McKeachie, 1986) susțin că meditațiile între colegi nu au un impact efectiv asupra performanțelor academice ale tutorelui. Cei mai mulți tutori urmează strategii superficiale în timp ce îi ajută pe colegii lor să rezume și să evedențieze. Elevii care ofera meditații se remarcă deja în ceea ce privește performanțele lor academice și excelența, astfel încât strategiile urmărite, cum ar fi evedențierea, nu oferă în mod considerabil câștigurile academice tutorilor (așa cum se menționează în Landrum & Chastain, 1998).



În plus, unele studii (de exemplu, Egger, 1995; Sadovi, 2008) au susținut că meditațiile între elevi sunt utile pentru extinderea cunoștințelor tutorilor despre subiect, deoarece vor petrece foarte mult timp căutând materiale și surse potrivite pentru a oferi un sprijin bine întemeiat elevilor, astfel pot întâlni materiale care sunt utile pentru ei înșiși. Pentru a fi capabili de predare, tutorii trebuie să studieze materialele pe care ar trebui să le predea cu atenție, ceea ce le cere să petreacă mai mult timp recapitulând și pregătindu-se (Sadovi, 2008).

În plus, tutorii au mai multe șanse să se întoarcă și să verifice câteva cărți de referință și surse pentru a-și realiza misiunea de îndrumare într-un mod profesional. Schimbul de sfaturi cu ceilalți profesori și elevi care ofera meditații a ajutat, de asemenea, la îmbunătățirea întregului proces de îmbunătățire a învățării. Prin urmare, performanța academică a studenților tinde să fie afectată pozitiv prin oferirea de meditații altor elevi. Învățarea prin predare se dovedește a fi un succes, mai ales dacă programul este "bine organizat și implementat cu obiective specifice" (Eggers, 1995).

În studiul lor, Johns și Kolko (2005) au citat rezultatele unui studiu realizat în 1989 de Dimeff, Fantuzzo și Fox pentru a descoperi avantajele unui program reciproc de meditații în timpul unei ore de psihologie la colegiu. Cercetătorii au descoperit că programul de meditații între elevi a dus la "îmbunătățirea realizărilor academice personale, câștiguri cognitive personale și abilități mai bune pentru tutori, față de cei care nu au interacționat cu colegii". Toate aceste constatări confirmă ideea deja cunoscută că cel mai bun mod de a învăța și înțelege într-adevăr un subiect este de a încerca să-l predai altcuiva; sau cum a propus Sadovi (2008), predarea ar putea fi cel mai bun profesor.

10.1 Avantajele sociale ale meditațiilor între elevi

Pe lângă câștigurile obținute la nivel academic, unele studii au arătat o îmbunătățire socială, pe măsură ce tutorii si-au îmbunătățit și dezvoltat deprinderile sociale și de viață dorite, din experiența lor în meditație (de exemplu, Boudouris, 2005, Tong, 2004 și Beasley, 1997, Colvin, Eggers, 1995). Meditațiile necesită punctualitate; tutorii trebuie să fie la timp pentru sesiunile și programările lor cu elevii lor, ceea ce îi face să respecte timpul și să-și dezvolte abilitățile de gestionare a timpului.

Tutorii învață, de asemenea, să echilibreze timpul petrecut cu studiul și pregătirea pentru meditații și meditațiile propriu-zise (Tong, 2004; & Beasley, 1997).



Tutorii își dezvoltă și abilitățile de rezolvare a problemelor; aceștia întâlnesc mai multe domenii de dificultate atunci când lucrează cu personalități diferite și problemele pe care le întâmpină elevii, ceea ce le cere să fie mereu atenți pentru a oferi un ajutor practic și sistematic studenților (Eggers, 1995; & Boudouris, 2005).

Eggers (1995) a declarat că abilitățile de rezolvare a problemelor s-au dezvoltat în cazul studenților care au meditat voluntar alți colegi, încercând să găsească modalități alternative pentru colegii lor pentru a-i ajuta să înțeleagă problemele și conceptele matematice. În plus, Beasley (1997) a constatat că elevii ei au dezvoltat abilități de comunicare și de ascultare eficiente după ce au fost implicați într-un program de meditații între colegi. Din punct de vedere social, tutorii devin populari printre colegii lor și au șansa de a dezvolta prietenii continue și de a-și construi relații pozitive cu mulți alți studenți (Beasley, 1997; & Tong, 2004).

În sprijinul celei de-a doua propuneri, Boudouris (2005) a observat că între parteneri s-a format o legătură specială. Mai mult decât atât, în încercarea de a evidenția câștigurile sociale ale meditațiilor între colegi, Colvin (2007) a arătat că experiența de instruire între colegi a afectat pozitiv relațiile interpersonale ale mentorilor cu elevii lor. Un sentiment de a fi de ajutor și de a fi necesar în viața campusului s-a dezvoltat în tutorii, care le-a acordat sentimente pozitive de confort și satisfacție la colegiu. Cu toate acestea, Colvin a observat că "această interacțiune nu se produce întotdeauna fără probleme și că tutorii își petrec adesea o cantitate prea mare de timp angajați în gestionarea impresiilor" (p. 165). De asemenea, ea a afirmat că "relația tutor / student poate fi plină de neînțelegeri și lupte de putere".

10.2 Avantajele personale ale meditațiilor între elevi

Meditațiile oferă elevilor - tutorilor posibilitatea de a-și ascuți personalitățile; tutorii lucrează ca o punte între profesori și studenți, ceea ce îi face deschiși atât către primul cât și către cel din urmă statut (Eggers, 1995; Johns & Kolko, 2005). Ei câștigă încredere și eficacitate de sine în timp ce se afundă în experiența îndrumării colegilor.

Eggers (1995) a concluzionat pe baza experienței sale cu un program de succes de meditații între elevi de vârstă încrucișată: "Atât tutorii, cât și elevii își dezvoltă respectul de sine" (p.220). Cu toate acestea, alți cercetători precum Landrum și Chastain (1998) au descoperit că "indiferent dacă au fost cei instruiți sau dacă au fost instructori,



modificările asupra stimei de sine variază între foarte puțin și deloc " (p. 502), care contrazice constatările foștilor cercetători (de exemplu, Eggers, 1995).

Un alt avantaj pentru tutori este contactul direct dintre ei și profesori sau lectori, care îi antrenează să fie încrezători și competenți pentru această sarcină. Beasley (1997) a declarat că studenții ei au găsit experiența de îndrumare provocatoare, dar și motivantă. Conform concluziilor lui Colvin (2005), tutorii au avut posibilitatea să observe și să recunoască luptele studenților la colegiu, ceea ce i-a inspirat cu modalități de evaluare și estimare a propriei competențe și capacități. Interacționând cu elevii lor și răspunzând nevoilor lor variate, tutorii au ajuns să stăpânească alte calități și virtuți, cum ar fi responsabilitatea și răbdarea: "Prin mentoratul reciproc, tutorii au devenit conștienți de atributele lor personale în curs de dezvoltare" (Colvin, 2005, pp 173).

Eficacitatea programelor de consiliere reciprocă a fost transferată și în casele elevilor; tutorii din mai multe studii au recunoscut că au dezvoltat mai multă răbdare și atitudini pozitive, nu numai atunci când lucrează cu alții, ci și când lucrează singuri (de exemplu Eggers, 1995; & Landrum & Chastain, 1998). Johns și Kolko (2005) au citat un studiu realizat în 1997 de trei cercetători: Sawyer, Pinciaro și Bedwell, care au concluzionat pe baza experiența lor că "participarea la un program de mentorat între colegi poate fi o sarcină de dezvoltare provocând căile prin care competența intelectuală, relațiile interpersonale, simțul scopului și identitatea personală sunt percepute de mentor "(p. 4). Tutorii-elevi, în consecință, au mai multe șanse de a dezvolta abilități de conducere și de a fi o sursă de influență asupra elevilor lor. În multe cazuri, tutorii s-au dovedit a fi modele de urmat pentru elevii lor (Beasley, 1997).

Pentru ca metoda de intervenție propusă să fie eficientă și să remedieze orice problemă care ar putea apărea, feedbackul și evaluarea ar trebui făcute prin colectarea și analizarea datelor privind efectele acesteia. Cele trei metode principale de colectare a materialelor sunt observarea, discuția și chestionarul. Toate instrumentele și metodele de cercetare au avantaje, dar și dezavantaje. Cercetătorul poate utiliza diferite instrumente de cercetare în funcție de nevoile și cerințele de interconectare a rezultatelor.

În cadrul metodei de învățare prin colaborare, am putea pune în aplicare o utilizare combinată a observației și a chestionarului înainte, în timpul și după



implementarea metodei care vizează să controleze nivelul atingerii obiectivelor dorite și să realizeze îmbunătățirilor necesare în caz de dificultăți.

Bibliografie

Anderson, E. S., & Keith, T. Z. (1997). A longitudinal test of a model of academic success for at-risk high school students. *Journal of Educational Research*, 90, 259–268.

Article 16(1) and (2) Public Education Act.

Article 17(1)(p) Asylum Act.

Article 18(1)-(4) Asylum Act.

Article 26(1) LAR.

Article 21(2) Reception Decree, Italy



- Beasley, C. J. (1997). Students as teachers: The benefits of peer tutoring. *Teaching and Learning Forum*, 97, 21-30.
- Bennett, S. N., Desforges, C. W., Cockburn, A., & Wilkinson, B. (1984). *The quality of pupil learning experiences*. London: Lawrence Erlbaum.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. In J. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization : Theory and Research* (pp. 355–381). New York, NY: Guilford Press.
- Cuseo, J. B. (nd). The role of college faculty in promoting student retention: Instructional strategies for reducing student attrition. Pdf from University of Wisconsin. Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning. Sponsored by The Flipped Learning Network, Pearson, and George Mason University.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A metaanalysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, 237–248.
- Horsman, J. (1999). *Too scared to learn: Women, violence and education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Isserlis, J. (2000). *Trauma and the Adult English Language Learner*. Eric Digest.
- Institute for Writing and Rhetoric. Retrieved on 25/2/2019 from: <https://writing-speech.dartmouth.edu/teaching/first-year-writing-pedagogies-methods-design/collaborative-learning, learning-peers>



- Kim, Y. (2005). Inquiry in Intercultural and Development Communication, *Journal of communication*, 55(3), p.554-577 <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb02685.x>
- Kramer, E. & Croucher, S. (2011). Cultural fusion theory: An alternative to acculturation, *Journal of International and Intercultural Communication*, DOI:10.1080/17513057.2016.1229498
- Levine, H. M., Glass, G. V., & Meister, G. R. (1987). A cost-effectiveness analysis of computer-assisted instruction. *Evaluation Review*, 11, 50–72.
- Light, P. L., & Littleton, K. (1999). *Social processes in children's learning* (pp. 91–100). Cambridge, England: Cambridge University Press
- Michaelsen, L., Knight, A., Fink, D. (Eds.) (2004). Educational learning. Sterling, VA: Stylus (original work published in 2002).
- Ministerial Decision 152360/ΓΔ4/2016, GG 3049/B/23-09-2016, available in Greek at: <http://bit.ly/2lbVkGP>.
- Peer Support Guidelines. Retrieved on 10 March 2019 from: Branch https://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/peer_support_guidelines.pdf
- Sadovi, C. (2008). Tutors are helping themselves too: High schoolers taking part in reading program are showing improvement as they teach 1st graders. *Ohio Reading Teachers*, 41(3), 112-117
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Tutoring and students with special needs. In K. J. Topping & S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning* (pp. 165 –182). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Shabani, M. B. & Gerdabi A. (2013). Peer Tutoring Effects on Omani Students' English Self-Concept. *International Education Studies*; Vol. 8, No. 6;

Topping, K. J., & Ehly, S. (Eds.). (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Topping, K. J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Topping, K. (2005) Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

UNICEF, Turkey: 2018 Humanitarian results, December 2018, 3.

UNICEF, Refugee and migrant children in Greece as of 31 January 2019, available at:<https://uni.cf/2SH2pz4>.

Westling, D. L., & Fox, L. (1995). *Teaching students with severe disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.