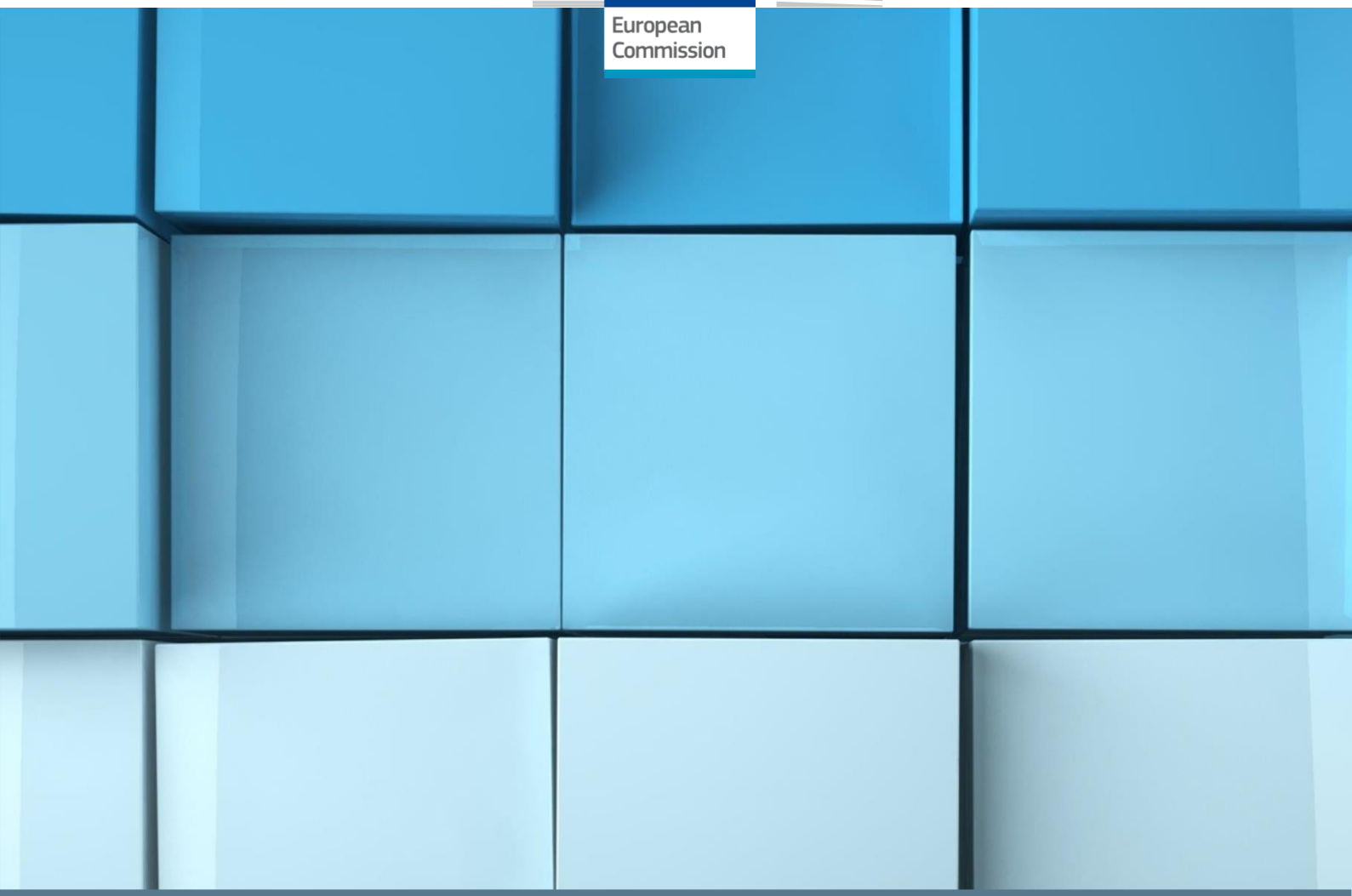


O abordare formativă, incluzivă, la nivel de școală, a evaluării educației sociale și emoționale în UE

Raport analitic

NESET

Education and Training

Luați legătura cu UE

Europe Direct este un serviciu în cadrul căruia veți primi răspunsuri la întrebările despre Uniunea Europeană. Puteți contacta acest serviciu:

- Apelând gratuit: 00 800 6 7 8 9 10 11
  (unii operatori de telefonie pot taxa aceste apeluri),
- la următorul număr standard de telefon: +32 22999696 or
- prin email la: https://europa.eu/european-union/contact_en

Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021

© European Union, 2021
Reutilizarea este permisă cu condiția ca sursa să fie recunoscută.
Politica de reutilizare a documentelor Comisiei Europene este reglementată prin Decizia 2011/833/UE (JO L 330, 14.12.2011, p. 39).

Acest document a fost pregătit pentru Comisia Europeană; cu toate acestea, reflectă numai punctele de vedere ale autorilor, iar Comisia nu poate fi considerată responsabilă pentru orice utilizare a informațiilor incluse în acest document.

Pentru orice utilizare sau reproducere a fotografiilor sau a altor materiale care nu fac obiectul dreptului de autor al UE, trebuie să solicitați permisiunea direct de la deținătorii drepturilor de autor. Imagine(i) © [carloscastilla + 11900361], 2012. Sursa: [depositphotos.com]

PDF ISBN 978-92-76-21356-7 doi: 10.2766/506737 NC-01-20-515-EN-N

Raportul a fost tradus în mod independent de UCE/CNPEE în 2022

COMISIA EUROPEANĂ

O abordare formativă, incluzivă, la nivel de școală, a evaluării educației sociale și emoționale în UE

Raport analitic

Carmel Cefai, Paul Downes și Valeria Cavioni

Direcția Generală Educație, Tineret, Sport și Cultură

2021 RO

Vă rugăm să citați această publicație ca:

Cefai, C. Downes, P. Cavioni. V. (2021) 'A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU', *raport NESET*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/506737.

DESPRE NESET

NESET este o rețea consultativă de experți axați pe dimensiunea socială a educației și formării.

Direcția Generală Educație și Cultură a Comisiei Europene a inițiat înființarea rețelei ca succesor al NESSE (2007-2010), NESET (2011-2014) și NESET II (2015-2018).

PPMI este responsabilă pentru administrarea rețelei NESET. Pentru orice întrebări, vă rugăm să ne contactați la: info-neset@ppmi.lt.

CONTRACTANT:

Gedimino ave. 50, LT - 01110 Vilnius, Lituania
Nr. telefon: +370 5 2620338 Fax: +370 5 2625410
www.ppmi.lt
Director: Rimantas Dumčius

AUTORI:

- **Carmel CEFAI,** Universitatea din Malta, Malta
- **Paul DOWNES,** Universitatea Dublin City, Irlanda
- **Valeria CAVIONI,** Universitatea din Milano-Bicocca, Italia

EVALUATOR INTER PARES:

- **Helen COWIE,** Universitatea din Surrey, Marea Britanie
- **Dragana AVRAMOV,** Coordonator Științific NESET

LECTOR DE LIMBĂ

- **James NIXON,** editor independent

COMISIA EUROPEANĂ

Direcția Generală Educație, Tineret, Sport și Cultură
Direcția A – Strategie de Politică și Evaluare
Unitatea A.4 – Politica și evaluarea bazate pe dovezi

eac-unite-a4@ec.europa.eu

Comisia Europeană B-
1049 Bruxelles

Despre autori

Dr. **Carmel Cefai** , FBPS, este directorul fondator al *Centrului pentru Reziliență și Sănătate Socio-Emoțională* și profesor în cadrul Departamentului de Psihologie de la Universitatea din Malta. Este președinte de onoare comun al *Rețelei europene pentru competențe sociale și emoționale* și redactor fondator comun al *International Journal of Emotional Education*. Interesele sale în materie de cercetare se axează asupra modului de creare a unor spații sănătoase care facilitează reziliența, bunăstarea și bunăstarea psihologică a copiilor și tinerilor. A condus diverse proiecte de cercetare naționale, europene și internaționale în educație socială și emoțională și bunăstarea și reziliența copiilor. A publicat pe larg, inclusiv *RESCUR Surfing the Waves, A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools, Mental Health Promotion in Schools: Cross Cultural Narratives and Perspectives, Strengthening Social and Emotional Education as a Key Curricular Area in the EU, (Curriculum pentru reziliență destinat învățământului preșcolar și primar, promovării sănătății mintale în școli: Cazuri și perspective interculturale, consolidarea educației sociale și emoționale ca domeniu curricular cheie în UE)* și *Social and Emotional Learning in the Mediterranean: Cross Cultural Perspectives and Approaches (Învățarea socială și emoțională în zona Mediteranei: Perspective și abordări interculturale).*

Dr. **Paul Downes** este director al Educational Disadvantage Center (Centrul pentru defavorizarea educațională), conferențiar universitar de educație (psihologie) la Institutul de Educație, Universitatea Dublin City. A deținut diferite roluri de consilier expert pentru Comisia Europeană în domeniile inegalităților sociale, învățării pe tot parcursul vieții, educației adulților, politicii școlare și părăsirii timpurie a școlii. Cu peste 100 de cărți/monografii de cercetare publicate, articole în reviste internaționale evaluate inter pares și capitole de carte în domeniul educației, psihologiei, filosofiei, dreptului, antropologiei și politicii sociale, el a susținut prelegeri importante și prezentări în 29 de țări. Printre cărțile sale se numără *Reconstructing agency in development and educational psychology: Inclusive Systems as Concentric Space, Concentric Space as a Life Principle Beyond Schopenhauer, Nietzsche and Ricoeur: Inclusion of the Other and The Primordial Dance: Diametric and Concentric Spaces in the Unconscious World.*

Dr. **Valeria Cavioni** este psiholog, psihoterapeut și cercetător postdoctoral licențiată în cadrul Departamentului de Științe Umane pentru Educație „R. Massa" de la Universitatea Milano-Bicocca, Milano, Italia. Principalele sale domenii de cercetare includ proiectarea, implementarea și evaluarea programelor școlare de sănătate mintală și formarea profesorilor în domeniul învățării sociale și emoționale. A fost implicată în diverse proiecte naționale și internaționale la Universitatea de Științe Aplicate și Arte din Elveția de Sud, Universitatea din Pavia, Institutul Național pentru Evaluarea Educațională a Instruirii și Formării (Italia), Institutul de Cercetare și Inovare pentru școlile italiene, Centrul pentru Reziliență și Sănătate Socio-emoțională (Universitatea din Malta) și instituții școlare locale și servicii de sănătate mintală. Este președintele Rețelei Europene pentru Competență Socială și Emoțională. Ea a publicat numeroase lucrări în reviste internaționale și cărți, inclusiv în calitate de co-autor al *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*.

Conținut

Lista tabelelor 7
Lista figurilor 7
Lista casetelor 7
Lista abrevierilor 7
Rezumat 8
Capitolul 1. Introducere 15
1.1 Context 15
1.2 Obiective 16
1.3 Metodologie 17
1.4 Concluzie 18
Capitolul 2. Evaluarea educației sociale și emoționale 19
2.1 Evaluare sumativă: evaluarea învățării 19
2.2 Evaluare formativă: evaluarea *pentru* învățare 20
2.3 Evaluarea formativă a competențelor sociale și emoționale 21
Capitolul 3. Un cadru al principiilor directoare pentru evaluarea formativă a elevilor în educația socială și emoțională 22
3.1. Introducere 22
3.2. Principii cheie 23
3.3 Factori determinanți pentru punerea efectivă în aplicare 29
Capitolul 4. Instrumente pentru evaluarea formativă a elevilor în educația socială și emoțională 33
4.1 Evaluare nestandardizată bazată pe performanțe 33
4.2 Rubrici, liste de verificare și scale 34
4.3 Evaluare directă 38
4.4 Auto-evaluare 40
4.5 Evaluare intercolegială 42
4.6 Evaluare formativă consolidată prin tehnologie 42
4.7 Concluzie 45
Capitolul 5. Evaluarea formativă a contextului din sala de clasă 47
5.1 Evaluarea formativă a contextului din sala de clasă 47
5.2 Indicatorii de evaluare ai climatului din sala de clasă 49
5.3 Concluzie 51
Capitolul 6. Evaluarea formativă a întregii școli ca sistem incluziv 52
6.1Principiul de bază pentru axarea pe incluziune în legătură cu SEE: situarea unui cadru pentru sistemele incluzive în raport cu teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner ... 52
6.2. Spații relaționale diametrale și concentrice: condițiile care împiedică și/sau sprijină sistemele incluzive care stau la baza evaluării SEE la nivelul întregii școli 53
6.3 Constatările studiului asupra ministerelor naționale din Europa cu privire la orientarea politicilor asupra climatelor pozitive în ECEC și mediilor școlare 61
Concluzie 63
6.4 Recomandări 63
Capitolul 7. Concluzii și recomandări 69
7.1 Necesitatea unui cadru de implementare integrat, bazat pe competențe pentru evaluarea formativă a SEE în UE 69
7.2 Necesitatea unor metode de evaluare adecvate din perspectiva dezvoltării, receptive și incluzive din perspectivă culturală 70
7.3 Necesitatea evaluării în colaborare și autoevaluării 70
7.4 Necesitatea unor instrumente de evaluare practice, fezabile și consolidate prin tehnologie 71
7.5 Necesitatea evaluării formative a climatului din sala de clasă 71
7.6 Necesitatea evaluării sistemului întregii școli 71
7.7 Necesitatea formării profesionale, mentoratului și sprijinului 72
7.8 Necesitatea dezvoltării unor instrumente noi, ușor de utilizat și eficiente 73
ANEXE 74
Anexa 1 74
Anexa 2 79
Anexa 3 80
Bibliografie 82

Lista tabelelor

Tabelul 1. Graficul progresiei SEL 36
Tabelul 2. Protocolul European de Evaluare a Abilităților SEL ale Copiilor 39
Tabelul 3. Indicatorii Climatului din Clasă pentru Educația Socială și Emoțională 50
Tabelul 4. Matricea Indicatorilor Structurali 65

Lista figurilor

Figura 1. Un cadru al principiilor directoare pentru evaluarea formativă a elevilor în educație socială și emoțională 23
Figura 2. Dualism diametral 54
Figura 3. Dualism concentric 54
Figura 4. Nivelurile de intervenție ale modelului de sănătate publică 56

Lista casetelor

Caseta 1. Zece caracteristici și beneficii ale evaluării formative 21
Caseta 2. Cele trei etape ale introducerii portofoliilor digitale 34
Caseta 3. Un exemplu de portofoliu digital în UE.....34
Caseta 4. Lista de verificare a evaluării formative 35
Caseta 5. Instrument de observare la clasă pentru profesori 35
Caseta 6. Scale de evaluare SEE.....37
Caseta 7. Evaluarea emoțiilor la copiii mici 38
Caseta 8. Evaluarea emoțiilor la copiii cu dizabilități.....38
Caseta 9. Mediu virtual pentru prelucrarea informațiilor sociale 39
Caseta 10. Jurnalul elevului pentru educația socială și emoțională 40
Caseta 11. Exemple de auto-evaluare în SEE în Europa 41
Caseta 12. Proiecte finanțate de UE care utilizează instrumentele de auto-evaluare ..41
Caseta 13. Sprijinul reciproc ca intervenție pentru contracararea agresiunii 42
Caseta 14. Evaluare formativă bazată pe web 43
Caseta 15. Wiki ca instrumente ce permit evaluarea prin colaborare 44
Caseta 16. Evaluarea bazată pe joc 45
Caseta 17. Sistemul de notare a evaluării la clasă.....49

Lista abrevierilor

CASEL: Colaborare pentru învățare academică, socială și emoțională
ECEC: Educația și îngrijirea timpurie
ECHR: Convenția europeană a drepturilor omului
LifeComp: Cadrul european al competențelor cheie personale, sociale și al capacității de a învăța să înveți
PSLL: Personal, social și capacitatea de a învăța să înveți
SEE: Educație socială și emoțională
SEL: Învățare socială și emoțională

Rezumat

Obiective

Includerea competențelor „Personale, Sociale și a capacității de a învăța să înveți” (PSLL) drept competențe cheie în învățarea pe tot parcursul vieții (Consiliul UE, 2018) a reliefat educația socială și emoțională (SEE) ca domeniu prioritar cheie în educație și a oferit o foaie de parcurs cu privire la modul în care statele membre pot integra și consolida SEE în programele lor respective. Una dintre provocările actuale cu care se confruntă acest proces este maniera în care acest concept poate fi pus în aplicare și evaluat. Având în vedere abordările diverse și fragmentate ale SEE și evaluarea acesteia în statele membre, acest raport își propune să ofere un cadru mai integrat pentru evaluarea formativă și incluzivă a SEE în întreaga UE. Astfel, își propune să aducă o mai mare coerență practicilor utilizate pentru evaluarea acestei competențe cheie la nivel regional, național și european. Pe lângă evaluarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor, raportul își propune, de asemenea, să extindă evaluarea dincolo de nivelul individual, pentru a evalua contextele clasei și ale întregului sistem al unei școli. Aceasta va ajuta la crearea unei identități europene mai sociale, de colaborare și incluzive pentru evaluarea SEE – spre deosebire de alte moduri de evaluare individualiste, bazate pe personalitate și pe caracter.

Metodologie

A fost efectuată o analiză a lucrărilor de cercetare la nivel internațional cu privire la evaluarea formativă și evaluarea SEE, concentrându-se atât pe evaluarea formativă a elevilor individuali, cât și pe evaluarea contextelor clasei și ale întregii școli. De asemenea, s-a făcut trimitere la documentele de politică ale UE, inclusiv la Cadrul competențelor cheie „Personale, Sociale și al capacității de a învăța să înveți” dezvoltat de Centrul Comun de Cercetare din cadrul Direcției Generale Educație și Cultură a Comisiei Europene (Sala și colab., 2020), precum și la rapoartele anterioare NESET din acest domeniu. Acestea includ Practicile de evaluare pentru învățarea în secolul 21 (Siarova și colab., 2017); Indicatorii structurali pentru sistemele incluzive în și împrejurul școlilor (Downes și colab., 2017); și Consolidarea educației sociale și emoționale ca domeniu curricular de bază în întreaga UE (Cefai și colab., 2018). În plus, au fost examinate și proiecte finanțate de UE privind evaluarea SEE, cum ar fi *Learning to Be* și *Assessment of Transversal Skills 2020*. Acest raport se bazează și pe datele dintr-un chestionar trimis diferitelor părți interesate, inclusiv reprezentanților ministerelor naționale ale educației din statele membre în grupurile de lucru ale Comisiei Europene. Platforma School Education Gateway a fost și ea analizată, pentru a identifica exemple de bune practici în evaluarea formativă a SEE la nivelul întregii școli.

Evaluarea formativă a educației sociale și emoționale

Evaluarea formativă (evaluarea pentru învățare) este interconectată în mod esențial cu procesele de predare și învățare, oferind feedback util pentru îmbunătățirea învățării și instruirii. Aceasta este folosită cu ușurință de către profesori și elevi, plasându-i pe elevi în centrul procesului de evaluare (Black și William, 1998). Este deosebit de potrivită pentru SEE, în care elevii sunt implicați activ în procesul de învățare și în care competențele inerente evaluării formative, cum ar fi colaborarea, auto-reglementarea și procesul responsabil de luare a deciziilor, sunt componente cruciale ale programei școlare a SEE. Evaluarea formativă se potrivește în special pentru evaluarea competențelor sociale și emoționale (de exemplu, observarea și evaluarea competențelor „personale, sociale și a capacității de a învăța să înveți” în contexte semnificative) care ar putea să nu fie ușor de măsurat folosind practicile tradiționale de evaluare. Cu toate acestea, evaluarea formativă este un domeniu relativ nou și trebuie abordate diferite provocări și limitări pentru ca ea să fie utilizată de profesorii din întreaga Europă ca instrument practic de îmbunătățire a proceselor de predare și învățare în SEE. Aceste provocări includ (printre altele) lipsa punerii efective în aplicare și documentării, lipsa pregătirii și formării profesorilor, lipsa unor

orientări și criterii clare și evaluarea inexactă a elevilor (Siarova și colab., 2017).

Cadrul principiilor directoare pentru evaluarea formativă a elevilor în educația socială și emoțională în UE

Pe baza analizei literaturii referitoare la evaluarea educației sociale și emoționale și la evaluarea formativă în general, acest raport prezintă un cadru al principiilor directoare pentru evaluarea formativă a elevilor în SEE în contextul european. Cadrul principiilor directoare constă din diferite straturi care rezonează cu complexitatea proceselor de predare și învățare și interpretează evaluarea formativă ca o activitate de colaborare care implică profesori, elevi și colegi (și personalul și părinții, în contextul evaluării întregii școli), depășind accentul pus pe evaluarea individuală sau a grupurilor de elevi. Deși vizează în primul rând evaluarea elevilor, cadrul influențează și evaluarea contextelor clasei și ale întregii școli. Capitolul 5 și Capitolul 6, care acoperă, respectiv, evaluarea contextelor clasei și ale întregii școli, se referă la unele dintre principiile directoare ale cadrului, extinzându-le în același timp pe unele la evaluarea contextelor. Cadrul se bazează pe un set de principii cheie consacrate în comunicările UE, documentele de politică și rapoartele privind SEE și domeniile conexe, precum și în analizele evaluării formative și ale evaluării SEE. Conform celor nouă principii directoare cheie ale cadrului, evaluarea ar trebui:

- **Să respecte drepturile copilului**: evaluarea SEE nu trebuie să încalce sau să afecteze drepturile copilului la exprimare de sine, intimitate, educație de calitate, bunăstare și sănătate mintală;
- **Să fie ipsativă**, cu progresul măsurat în funcție de învățarea proprie a elevului în timp;
- **Să fie incluzivă și bazată pe echitate:** formele și instrumentele de evaluare utilizate ar trebui să le ofere tuturor elevilor șanse egale de a dovedi învățarea și progresul;
- **Să fie universală**, pentru toți elevii din clasă;
- **Să se bazeze pe punctele forte**: evaluarea nu se referă la identificarea și diagnosticarea deficitelor sociale și emoționale sau a problemelor de personalitate, ci la o evaluare formativă a învățării sociale și emoționale;
- **Să se bazeze pe colaborare** cu elevii (autoevaluare) și colegii (evaluare intercolegială), ca agenți activi în procesul de evaluare;
- **Să fie sistemică și ecologică**: contextele clasei și ale întregii școli sunt, de asemenea, evaluate formativ în raport cu consolidarea competențelor sociale și emoționale. Acest raport recunoaște nu numai importanța întregului sistem al unei școli pentru evaluarea SEE, ci și poziția centrală a unui cadru de sisteme incluzive în furnizarea condițiilor cheie de sprijin pentru SEE în școli. Climatul școlar și de la clasă nu este esențial doar pentru evaluarea SEE, ci este afectat de condițiile de fond ale politicilor naționale;
- **Să fie adecvată din perspectiva dezvoltării**, reflectând schimbările în ce privește dezvoltarea care au loc din copilăria timpurie către vârsta preșcolară până la adolescență;
- **Să fie relevantă din punct de vedere cultural**, luând în considerare și abordând eficient diversitatea socială și culturală a elevilor, astfel încât toți elevii, indiferent de caracteristicile lor individuale sau culturale, să aibă șanse egale de a-și demonstra capacitatea de învățare.

Cadrul identifică, de asemenea, patru factori favorizanți care vor ajuta la punerea în aplicare și menținerea unei evaluări formative eficiente a elevilor în SEE:

- **Alinierea evaluării** cu competența cheie „Personală, socială și de a învăța să înveți”. Aceasta presupune coordonarea sistemică între competențele sociale și emoționale, dezvoltarea acestor competențe prin instruire și evaluarea dezvoltării competențelor elevilor la vârste diferite;
- **Utilizarea surselor multiple și a diferitelor moduri de evaluare**, inclusiv evaluarea formativă consolidată de tehnologie;
- Moduri de evaluare **fezabile și practice**;
- **Formarea cadrelor didactice**, mentorat și sprijin în punerea în aplicare și evaluarea formativă a SEE, atât în timpul formării inițiale, cât și prin formarea profesională continuă.

Instrumente pentru evaluarea formativă a SEE

Analiza literaturii existente privind evaluarea educației sociale și emoționale indică faptul că nu există un instrument unic care să realizeze o evaluare formativă cuprinzătoare a elevilor în SEE, dar că este necesară combinarea unor instrumente diferite pentru a evalua competențele sociale și emoționale. Analiza sugerează că o combinare a instrumentelor poate fi utilizată pentru evaluarea formativă a elevilor în SEE. Acestea includ instrumente care accesează diverse surse, cum ar fi evaluarea profesorului, autoevaluarea și evaluarea intercolegială, precum și utilizarea mai multor instrumente, cum ar fi ghiduri de evaluare și liste de verificare, portofolii și instrumente formative consolidate de tehnologie. Diverse exemple pot fi găsite în proiectele finanțate de UE și practicile din școlile din UE și din alte țări. Acestea ilustrează modul în care unele dintre aceste instrumente pot fi utilizate de școli și de cadrele didactice la clasă. Acest raport propune, de asemenea, modalități prin care Cadrul în curs de dezvoltare LifeComp pentru Competența cheie PSLL (Sala și colab., 2020) poate utiliza ghiduri de evaluare formativă și nivelurile de progres pentru a orienta evaluarea pentru învățare. Școlile și profesorii pot fi flexibili în ceea ce privește alegerea instrumentelor specifice care vor fi utilizate în evaluarea formativă a elevilor în SEE – atâta timp cât instrumentele utilizate influențează procesul de învățare, orientează evaluarea într-o abordare incluzivă, colaborativă și bazată pe punctele forte și urmează cadrul de principii directoare propuse de autorii acestui raport.

Nu este necesar să se evalueze doar elevii la clasă, ci și contextele clasei și ale întregii școli și modul în care acestea contribuie la promovarea educației sociale și emoționale. Climatul din sala de clasă este unul dintre factorii determinați ai SEE și este crucial pentru dezvoltarea eficientă a învățării sociale și emoționale. Acest raport oferă un instrument de evaluare formativă care poate fi utilizat pentru a evalua climatul din sala de clasă pe baza evaluărilor cadrelor didactice și elevilor. Acesta include nouă indicatori pentru evaluarea climatului din sala de clasă, și anume receptivitatea și incluziunea culturală, sentimentul de securitate, gestionarea pozitivă a clasei, relațiile dintre profesor și elev și relațiile dintre colegi, colaborare, implicare activă, provocări și așteptări înalte și vocea elevilor. Raportul oferă și indicatori structurali pentru evaluarea sistemică a întregii școli în promovarea SEE. Indicatorii structurali pot distinge eforturile la nivel de stat, municipalitate și/sau școală, pot orienta acțiunea și pot fi relevanți pentru politici și practică. Deoarece acești indicatori se concentrează pe sisteme și nu doar pe indivizi, ei oferă o abordare simplă și flexibilă pentru înțelegerea politicii, strategiei și implementării. Aceștia arată existența sau absența structurilor, mecanismelor sau principiilor cheie dintr-un sistem. Indicatorii depășesc distincția dintre cantitativ și calitativ, deoarece sunt faptici, fiind în general încadrați ca răspunsuri da/nu potențial verificabile; pot funcționa la nivelul unui cadru strategic național și la nivel de proiect instituțional, atât pentru evaluarea externă, cât și pentru autoevaluare. Ei oferă direcție strategică cu privire la problemele care sunt abordate la nivel de sistem, oferind, în același timp, flexibilitate la nivel local sau național cu privire la modul de rezolvare a acestor probleme.

Recomandări

Următoarele recomandări care rezultă din raport urmăresc să ofere o abordare mai integrată și mai structurată a evaluării formative a SEE și să rezolve lacunele existente în evaluarea formativă a SEE în Uniunea Europeană.

1. Necesitatea unei evaluări formative integrate, bazate pe competențe, a educației sociale și emoționale în întreaga UE

Având în vedere diferențele dintre statele membre în punerea în aplicare și evaluarea educației sociale și emoționale, este necesar să se identifice în mod clar competențele sociale și emoționale cheie, astfel încât școlile și profesorii să poată planifica și evalua învățarea în consecință. Includerea competenței cheie „personală, socială și de a învăța să înveți" pentru învățarea pe tot parcursul vieții, urmată de cadrul conceptual LifeComp (Sala și colab., 2020), a demarat un proces în curs de desfășurare pentru integrarea și punerea eficientă în aplicare a SEE în programele de învățământ din statele membre, printr-o abordare dialogică, în colaborare. Metodele de evaluare formativă trebuie dezvoltate și adaptate la competențele „personale, sociale și de a învăța să înveți". Evaluarea va combina instrumente formative diferite care accesează diverse surse – și anume evaluarea profesorului, autoevaluarea și evaluarea intercolegială. De asemenea, va utiliza diverse instrumente, cum ar fi ghiduri de evaluare formativă și liste de verificare, portofolii și instrumente formative consolidate prin tehnologie. Aceasta va contribui la promovarea unei abordări mai comune și mai integrate a evaluării SEE în UE.

2. Necesitatea unor metode de evaluare adecvate din perspectiva dezvoltării, receptive și incluzive cultural

Multe instrumente de evaluare SEE existente nu surprind schimbările în dezvoltare care au loc la diferite vârste, de la vârsta preșcolară până la adolescența târzie, existând o nevoie clară de a dezvolta instrumente care să poată face acest lucru. Există, de asemenea, o necesitate deosebită pentru instrumente universale de evaluare a competențelor sociale și emoționale la copiii preșcolari și copiii mici, folosind tehnici creative și flexibile. Pe măsură ce Uniunea Europeană devine mai diversă din punct de vedere social și cultural, necesitatea unei evaluări receptive din punct de vedere cultural, care să utilizeze forme flexibile și multiple de evaluare, devine mai proeminentă. Evaluarea formativă a elevilor, combinată cu evaluarea climatelor de la clasă și ale întregii școli, ajută nu numai la evitarea evaluării părtinitoare din punct de vedere cultural, ci și la consolidarea echității în evaluare și la prevenirea reproducerii inegalităților sociale.

3. Necesitatea evaluării în colaborare și a autoevaluării

Evaluarea formativă trebuie să plaseze elevii în centrul proceselor de învățare și evaluare, jucând un rol mai activ și mai central atât ca elevi individuali, autoreglați, cât și în calitate de colegi critici. Elevii trebuie să fie instruiți de profesori despre cum să se evalueze pe ei înșiși și pe colegii lor și să li se ofere criterii de evaluare și mentorat clare și ușor de utilizat de către copii. Aceasta va ajuta evaluarea să fie mai precisă și mai semnificativă. Pentru o evaluare eficientă, cadrele didactice vor avea nevoie de formare.

4. Necesitatea unor instrumente de evaluare practice, fezabile și consolidate prin tehnologie

Instrumentele de evaluare formativă trebuie să fie practice și semnificative pentru cadrele didactice și elevi, atât în ceea ce privește administrarea, cât și interpretarea lor. Prin includerea cadrelor didactice și elevilor în proiectarea unor astfel de instrumente se asigură că instrumentele rezultate sunt atât utilizabile, cât și fezabile. Utilizarea evaluării consolidate prin tehnologie

este, de asemenea, foarte utilă în evaluarea formativă, oferind feedback imediat atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice, facilitând în același timp participarea activă a elevilor. Pentru ca evaluarea consolidată prin tehnologie să funcționeze, atât cadrele didactice, cât și elevii trebuie să o poată utiliza în mod eficient. Aceasta necesită formare continuă și suport tehnic. Școlile trebuie să dețină resursele necesare pentru a continua să integreze tehnologia în programa școlară și pentru a o utiliza mai eficient în evaluarea formativă.

5. Necesitatea evaluării formative a climatului din sala de clasă

Cadrul de evaluare propus în acest raport subliniază că învățarea socială și emoțională este mai probabil să aibă loc în contexte care promovează atitudini, relații, comportamente și practici care rezonează cu competențele sociale și emoționale. Prin urmare, este necesar să se evalueze nu numai elevii din clasă, ci și climatul din sala de clasă și din întreaga școală și modul în care acesta poate contribui mai eficient la dezvoltarea competențelor sociale și emoționale. Pentru a prospera, educația socială și emoțională necesită un climat de clasă sigur, democratic, receptiv și incluziv din punct de vedere cultural, bazat pe colaborare, captivant și atrăgător și care promovează responsabilitatea și autonomia elevilor. Acest studiu oferă un instrument de evaluare formativă constând din nouă indicatori pe care cadrele didactice, împreună cu elevii lor, îi pot adapta și utiliza pentru a evalua și îmbunătăți climatul de la clasă. Există totuși o nevoie clară de formare și sprijin pentru cadrele didactice în dezvoltarea propriilor competențe sociale și emoționale și în menținerea sănătății și bunăstării sociale și emoționale, deoarece acestea sunt indisolubil legate de punerea în aplicare și evaluarea eficientă a educației sociale și emoționale.

6. Necesitatea evaluării sistemului întregii școli

Într-un studiu care a implicat reprezentanți ai ministerelor educației din opt state membre, precum și ai ministerelor naționale responsabile de ECEC (educația și îngrijirea timpurie a copiilor) din 17 state membre, s-a constatat că majoritatea s-au concentrat puternic și consecvent pe climatul școlar în inspecția externă și autoevaluarea școlilor, atât în educația timpurie a copilului, cât și la nivelul învățământului primar și secundar. În timp ce feedbackul din partea copiilor și părinților este o caracteristică puternică a autoevaluării în majoritatea statelor membre, participarea acestora la evaluările externe este mai puțin evidentă. De asemenea, sunt necesare politici naționale care să promoveze abordări în materie de sisteme incluzive, la nivelul întregii școli, aliniate cu școlile într-un scop comun, ca parte a angajamentului de implementare a competenței cheie „personală, socială și de a învăța să înveți”. Prin urmare, ar fi util ca statele membre să elaboreze strategii naționale coerente, care să acopere următoarele aspecte:

- Dezvoltarea unor alternative la segregarea migranților, a romilor sau a altor minorități etnice, fie între școli, fie în cadrul unei școli;
- Furnizarea de alternative la suspendare și exmatriculare, prin furnizarea de echipe de sprijin multidisciplinar în școli;
- Prevenirea hărțuirii, recunoscând că nu este încă aplicată într-un număr de state membre;
- Prevenirea hărțuirii de natură homofobă, recunoscând că nu este încă aplicată într-un număr de state membre;
- Prevenirea hărțuirii de natură xenofobă;
- Promovarea abilităților de soluționare a conflictelor, precum și a competențelor culturale și relaționale, în rândul cadrelor didactice și practicienilor ECEC în toate tipurile de formare inițială a cadrelor didactice. Aceasta va ajuta la evitarea comunicării autoritare

bazată pe frică și mânie, care duce la neîncredere și înstrăinare în rândul copiilor;

- Încorporarea vocilor și feedbackului elevilor în școli, inclusiv în politicile școlare. Ar trebui să se acorde o atenție deosebită acestui fel de feedback ca parte din inspecțiile externe și procesele de autoevaluare a școlilor, ca parte a unei abordări bazate pe drepturi care pornește de la art. 12 din Convenția ONU cu privire la drepturile copilului;
- Încorporarea vocilor și feedbackului părinților în școli, inclusiv în politicile școlare. Ar trebui să se acorde o atenție deosebită acestui fel de feedback, pentru a face parte din inspecțiile externe și procesele de autoevaluare a școlii;
- Promovarea egalității și a școlilor în care nu se practică discriminarea, precum și a contextelor ECEC. Ar trebui să se acorde o atenție deosebită acestui lucru în inspecțiile externe și procesele de autoevaluare școlare, inclusiv consultarea directă cu grupurile minoritare (etnice, inclusiv romi și nomazi, migranți, LGBTI) și grupurile marginalizate social și economic.

Principiile cheie pentru abordările sistemului incluziv la nivelul întregii școli pentru evaluarea formativă a SEE și instrumentele matricei de indicatori structurali pentru factorii de decizie naționali și școli incluse în acest raport oferă un cadru util și un set de instrumente pentru ca factorii de decizie naționali, inspectoratele, directorii de școli și managementul ECEC să evalueze formativ întreaga școală, pentru a identifica punctele forte și zonele care trebuie îmbunătățite în educația socială și emoțională.

7. Necesitatea formării profesionale, a mentoratului, sprijinului și abilitării

Cadrele didactice au nevoie de formare și mentorat, atât în timpul formării inițiale a profesorilor, cât și ca parte a formării continue, în ceea ce privește modul de integrare a evaluării formative a educației sociale și emoționale în practica lor la clasă. Aceasta include înțelegerea competențelor sociale și emoționale, a standardelor de învățare și a nivelurilor de progres; dezvoltarea, adaptarea și/sau utilizarea unei game de instrumente de evaluare formativă; și formarea, îndrumarea și sprijinirea elevilor în autoevaluare și evaluare intercolegială. Cadrele didactice ar beneficia, de asemenea, de formare și sprijin în utilizarea eficientă a evaluării formative consolidate prin tehnologie. În plus, cadrele didactice au nevoie de pregătire și mentorat pentru a-și dezvolta *propriile* competențe sociale și emoționale și pentru a le utiliza eficient în practica lor zilnică. În condițiile în care școlile se luptă să găsească timp și spațiu pentru a găzdui numeroasele domenii concurente ale dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, există o nevoie clară ca SEE să capete prioritate la nivel național, identificând, în același timp, modalități creative de organizare a unei astfel de dezvoltări profesionale. Rețelele profesionale, platformele de colaborare și comunitățile educaționale ale cadrelor didactice oferă medii de învățare în colaborare, în care cadrele didactice pot împărtăși, discuta și îmbunătăți practicile proprii de evaluare SEE. Sprijinul trebuie să fie disponibil la nivel școlar, regional și național, pentru a ajuta cadrele didactice în implementarea evaluării formative a SEE. De asemenea, profesorii trebuie să fie implicați activ în proiectarea instrumentelor de evaluare formativă printr-o abordare de jos în sus la nivel școlar, regional și național. În cele din urmă, este nevoie de structuri și resurse care să promoveze în mod activ sănătatea și bunăstarea cadrelor didactice, cu impact direct asupra calității SEE livrată în sala de clasă.

8. Necesitatea dezvoltării unor instrumente noi, ușor de utilizat și eficiente

Acest raport identifică o serie de domenii în care este nevoie de continuarea cercetării și dezvoltării. Acestea includ necesitatea unei cercetări mai solide,

care să demonstreze eficacitatea evaluării formative în consolidarea învățării și dezvoltării competențelor sociale și emoționale. De asemenea, este nevoie de proiecte de cercetare pentru a crea instrumente de evaluare SEE adecvate din perspectiva dezvoltării și receptive cultural, pentru a fi utilizate în diverse săli de clasă din Europa și de a continua dezvoltarea instrumentelor de evaluare formativă consolidate prin tehnologie pentru SEE. Se recomandă, de asemenea, diseminarea și partajarea bunelor practici între statele membre prin publicații, cercetare și crearea de rețele. Pentru a ajuta școlile să depășească dificultățile pe care le pot întâmpina în implementarea eficientă a evaluării formative a SEE, se recomandă crearea de rețele atât în interiorul statelor membre, cât și între statele membre, punându-i în legătură pe cei care sunt deja implicați activ în evaluarea formativă a SEE cu cei care sunt abia la început.

Capitolul 1. Introducere

1.1 Context

Competențele sociale și emoționale sunt din ce în ce mai recunoscute drept competențe cheie ale secolului 21 – nu numai pentru dezvoltarea carierei și cetățenia activă, ci și pentru bunăstarea și sănătatea mintală a copiilor și tinerilor. Încorporarea educației sociale și emoționale[1] (SEE) în programa școlară este una dintre cele mai eficiente abordări pentru a sprijini bunăstarea psihologică a copiilor și tinerilor și pentru a le stimula punctele forte și reziliența (Cefai și colab., 2018; Durlak și colab., 2011; Weare și Nind, 2011). Creșterea nivelului de anxietate și a problemelor de sănătate mintală ca urmare a COVID-19 a subliniat în mod clar relevanța SEE pentru copii și tineri, precum și pentru familiile și comunitățile acestora (OCDE, 2020). Diverse analize ale studiilor au găsit dovezi consistente între culturi ale impactului educației sociale și emoționale asupra rezultatelor cognitive, precum și sociale și emoționale. Acestea includ o creștere a competențelor sociale și emoționale, o creștere a atitudinilor pozitive față de sine și față de ceilalți, un comportament mai prosocial, sănătate mintală îmbunătățită, performanțe academice îmbunătățite și o scădere a problemelor comportamentale interiorizate și exteriorizate, cum ar fi comportamentul antisocial, delincvența, consumul de substanțe, anxietatea, depresia și autoagresiunea (Cefai și colab., 2018; Durlak și colab., 2011; Sklad și colab., 2012; Slee și colab., 2012; Weare și Nind, 2011).

Educatorii recunosc importanța SEE ca aspect de bază al educației de calitate, și în statele membre ale UE există un consens general conform căruia doar cunoștințele academice nu sunt suficiente pentru ca tinerii să obțină cetățenia activă și să facă față realităților socioeconomice din viețile lor. Ei au nevoie de un set mai amplu de competențe care să îi ajute să navigheze printre provocările și realitățile actuale. Acestea includ competențe precum luarea deciziilor responsabile și etice, colaborarea, rezolvarea conflictelor, reziliența și adaptarea la schimbare (Sala și colab., 2020). Competențele sociale și emoționale sunt din ce în ce mai recunoscute ca abilități cheie ale secolului XXI, iar SEE devine un element mai proeminent al programei școlare în statele membre (Cefai și colab., 2018; OCDE, 2015; Siarova și colab., 2017). Cu toate acestea, terminologiile, abordările și cadrele SEE divergente pot fi observate în statele membre, reflectând diferențele de contexte și accentul pe competențele cheie care trebuie învățate (Cefai și colab., 2018; Sala și colab., 2020). În plus, politicile și practicile de evaluare a competențelor sociale și emoționale nu au fost încă pe deplin integrate și puse în aplicare în programele școlare ale statelor membre (Siarova și colab., 2017).

Analiza recentă a Comisiei Europene a Recomandării privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții a dus la introducerea competențelor „personale, sociale și de a învăța să înveți" (PSLL) ca una dintre competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Consiliul UE, 2018). Această nouă competență-cheie este definită ca „abilitatea de a reflecta asupra propriei persoane, de a gestiona eficient timpul și informațiile, de a lucra cu ceilalți într-o manieră constructivă, de a rămâne rezistent și de a-și gestiona propria învățare și cariera…(ea) include capacitatea de a face față incertitudinii și complexității, de a învăța să înveți, de a sprijini propria bunăstare fizică și emoțională, de a menține sănătatea fizică și mintală și de a fi capabil să duci o viață orientată spre viitor, cu accent pe aspectele ce țin de sănătate, de a empatiza și gestiona conflictele într-un context incluziv și de susținere" (Consiliul UE , 2018). Competența-cheie „personală, socială și de a învăța să înveți" oferă o foaie de parcurs pe care statele membre o pot utiliza pentru a integra și consolida SEE în programele lor respective. Un aspect cheie al acestui proces se referă la modalitățile în care SEE poate fi pusă în aplicare în școlile din

[1] În acest raport, folosim termenul „educație socială și emoțională" pentru a ne referi la procesul educațional prin care un individ își dezvoltă competențele sociale și emoționale pentru creșterea și dezvoltarea personală, socială și academică prin abordări disciplinare, încorporate, relaționale și contextuale (Cefai și colab., 2018). Alți termeni utilizați frecvent în acest domeniu includ competențele secolului 21, învățarea socială și emoțională, abilitățile de viață și educația personală și socială.

statele membre. În 2020, Centrul Comun de Cercetare (JRC) a publicat cadrul conceptual LifeComp în numele Direcției Generale Educație și Cultură a Comisiei (DG EAC). Scopul său este de a operaționaliza și de a stabili o înțelegere comună și un limbaj comun pentru competența cheie „personală, socială și de a învăța să înveți" (Sala și colab., 2020). Cadrul constă din trei domenii de competență interdependente (personal; social; a învăța să înveți), fiecare domeniu incluzând trei competențe cheie. Acestea sunt: autoreglare, flexibilitate și stare de bine (personală); empatie, comunicare și colaborare (socială); și mentalitatea axată pe dezvoltare, gândire critică și gestionarea învățării (a învăța să înveți). La rândul său, fiecare dintre aceste competențe este compusă din trei sub-competențe care corespund conștientizării, înțelegerii și acțiunii. Celelalte trăsături distinctive ale cadrului – în contrast cu alte cadre existente – sunt încorporarea competențelor în dimensiunea socială și integrarea „capacității de a învăța să înveți" atât în dimensiunea personală, cât și în cea socială (Sala și colab., 2020).

Competențele sunt prezentate într-un mod care le face operaționale și predabile, permițându-le să fie integrate în programele școlare ale statelor membre și, în consecință, puse în aplicare la clasă. Una dintre recomandările din cadru este pentru măsurarea calitativă a dezvoltării competențelor prin evaluarea formativă și dezvoltarea instrumentelor de auto-reflecție, pentru a sprijini elevii în acest proces (Sala și colab., 2020). Acest raport analitic se bazează pe Recomandarea privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Consiliul UE, 2018) și pe cadrul conceptual ulterior LifeComp al JRC (Sala și colab., 2020). De asemenea, se bazează pe alte rapoarte comandate de Rețeaua Comisiei Europene privind dimensiunea socială în educație (NESET). Acestea includ raportul privind consolidarea educației sociale și emoționale în UE (Cefai și colab., 2018); raportul privind regândirea practicilor de evaluare pentru învățare în secolul 21 (Siarova și colab., 2017); și raportul privind indicatorii structurali pentru dezvoltarea sistemelor incluzive în școli (Downes și colab., 2017). De asemenea, se află alături și face referire la o serie de proiecte finanțate de UE privind evaluarea SEE. Aceste proiecte includ *EAP SEL*: *A European assessment protocol for children's social and emotional skills*[2]; *Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills Within Education Systems*[3]; și *ATS2020: Assessment of Transversal Skills 2020*[4] Alte proiecte conexe finanțate de UE includ VEIK, un program de prevenire pentru formarea competențelor emoționale a copiilor [5]; *Language Magician*[6]; și *Promoting Mental Health in Schools* (PROMEHS).[7]

1.2 Obiective

Competențele secolului 21, cum ar fi competențele sociale și emoționale, nu fac parte din practicile naționale de evaluare în majoritatea statelor membre și există o lipsă a unei abordări structurate privind evaluarea acestor practici (Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012). Siarova și colab. (2017), în analiza evaluării competențelor secolului 21 (inclusiv abilitățile sociale și emoționale) în statele membre ale UE, au raportat că evaluarea acestor abilități a rămas un punct slab relativ în eforturile de integrare a competențelor secolului 21 în programele școlare. Siarova și colab. fac referire la studii care arată că, în majoritatea statelor membre, modurile de evaluare utilizate sunt cele tradiționale, cum ar fi cele legate de cunoștințe și competențe specifice disciplinei, care nu sunt adecvate pentru evaluarea SEE. Acest raport analitic urmărește să abordeze această lacună evidentă în evaluarea formativă a educației sociale și emoționale,

[2] European Assessment protocol for Children's SEL Skills, http://www.eap-sel.eu/.
[3] Learning to be, https://learningtobe.net/.
[4] Assessment of Transversal Skills 2020, http://ats2020.eu.
[5] Šeimos Santykiu Institutas, *Prevencinė programa – Vaiko emocijų išraiškos kontrolės (VEIK) ugdymas*, https://www.ssinstitut.lt/mokymai/vaiko-emociju-israiskos-kontroles-veik-ugdymas/.
[6] Language Magician, *A European Languages Project*, https://www.thelanguagemagician.net/.
[7] Promehs: Promoting Mental Health at Schools, https://www.promehs.org/.

oferind un cadru prin care SEE poate fi evaluată utilizând o abordare la nivelul întregii școli, atât la nivel individual (elevul), cât și contextual (climatul de la clasă și din întreaga școală), cu ilustrații ale modului în care se poate realiza acest lucru în școli. Prin urmare, acest raport poate servi ca platformă pentru dezvoltarea unei identități europene în colaborare, incluzive pentru evaluarea SEE, în contrast cu alte moduri de evaluare individualiste, bazate pe personalitate și caracter și normative. Aceasta implică utilizarea evaluării formative, precum și a abordărilor sistemelor de colaborare, incluzive și dinamice. De asemenea, își propune să ofere un cadru mai integrat pentru evaluarea SEE în UE și să ofere o mai mare coerență practicilor de evaluare a acestei competențe cheie la nivel regional, național și european. În același timp, atât SEE, cât și evaluarea sa trebuie să fie sensibile cultural la contextele locale în care este pusă în aplicare pentru a fi semnificativă și utilă. În studiul său asupra practicilor SEE din patru state membre, Scott Loinaz (2019) a raportat diferențe semnificative în opiniile profesorilor cu privire la și practica SEE în țările lor respective[8]. Profesorii au pledat împotriva pericolelor implementării cadrelor universale fără a ține cont de contextul local. Pe măsură ce Uniunea Europeană devine din ce în ce mai diversă din punct de vedere social și cultural, necesitatea unei evaluări receptive cultural devine o caracteristică centrală în predarea, învățarea și evaluarea SEE în UE.

Pe baza literaturii internaționale, inclusiv a rapoartelor de cercetare europene, a documentelor de politică și a proiectelor de colaborare, acest raport analitic propune un cadru formativ de evaluare a întregii școli pentru SEE în UE. Mai precis, raportul urmărește:

- Analiza literaturii internaționale, inclusiv a comunicărilor Uniunii Europene, rapoartelor, documentelor de politici și proiectelor de colaborare cu privire la evaluarea educației sociale și emoționale și a domeniilor conexe, examinând principiile care stau la baza modelelor de evaluare și concentrându-se pe evaluarea formativă a SEE de-a lungul anilor de școală la nivel individual, nivelul clase și al întregii școli;
- Elaborarea unui cadru de principii directoare pentru evaluarea formativă a elevilor în SEE, în conformitate cu competența cheie „personală, socială și de a învăța să înveți" a învățării pe tot parcursul vieții și identificarea unor instrumente formative care pot fi utilizate pentru a evalua elevii în SEE;
- Elaborarea de principii directoare și instrumente pentru evaluarea formativă a climatului de clasă și, respectiv, al întregului sistem școlar;
- Identificarea și ilustrarea unor exemple de bune practici în evaluarea SEE, atât în statele membre UE, cât și în alte țări;
- Elaborarea unor recomandări pentru evaluarea formativă integrată, eficientă și fezabilă a SEE în întreaga UE.

1.3 Metodologie

Metodologia raportului se concentrează în primul rând pe date secundare cu privire la evaluarea formativă a SEE. A fost efectuată o revizuire a cercetărilor internaționale privind evaluarea formativă și evaluarea SEE, acordând o atenție deosebită studiilor și analizelor efectuate în ultimii 10 ani, referitoare la evaluarea formativă a elevilor individuali

[8] S-a constatat că diferențele dintre culturi sunt individuale, relaționale și legate de contextul sociopolitic mai larg. De exemplu, s-a descoperit că fiecare dintre cele patru culturi are conceptualizări diferite ale emoției. Profesorii spanioli au fost mai predispuși să-și descrie sălile de clasă ca fiind permisive în exprimarea emoțiilor și să creadă că este responsabilitatea lor să nu separe emoțional școala de acasă. În același timp, profesorii din Suedia, Marea Britanie și profesorii din Grecia erau mai predispuși să-și ascundă emoțiile la clasă. În timp ce majoritatea profesorilor au descris scopul principal al SEE ca fiind dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor, cultura locală a influențat ce competențe aveau mai multe șanse să fie prioritare și predate de profesori.

și la evaluarea clasei și a întregii școli. S-a făcut trimitere la documentele de politică ale UE, inclusiv Cadrul de competențe cheie „personale, sociale și al capacității de a învăța să înveți” dezvoltat de Centrul Comun de Cercetare din cadrul Direcției Generale Educație și Cultură a Comisiei Europene (Sala și colab., 2020). Au fost consultate rapoartele anterioare NESET din domeniu, precum cele privind *Practicile de evaluare pentru învățarea din secolul 21*(Siarova și colab., 2017); *Indicatori structurali pentru sistemele incluzive în și în jurul școlilor* (Downes și colab., 2017); și *Consolidarea educației sociale și emoționale ca domeniu de bază al programei școlare în întreaga UE* (Cefai și colab., 2018). În plus, am analizat proiecte finanțate de UE privind evaluarea SEE, cum ar fi *Learning to Be*[9] și *Assessment of Transversal Skills 2020*[10]. Aceste proiecte au oferit o ilustrare și exemple de instrumente utilizate în evaluarea formativă a SEE. Pe lângă analiza literaturii de specialitate, părți din acest raport se bazează pe date dintr-un chestionar trimis către diferite părți interesate, inclusiv reprezentanți ai ministerelor naționale ale statelor membre în grupurile de lucru ale Comisiei Europene și portalul School Education Gateway. Acest sondaj și-a propus să identifice exemple de bune practici în evaluarea formativă a SEE în statele membre la nivelul întregii școli.

1.4 Concluzie

Capitolul 2 al acestui raport începe prin definirea evaluării formative, descriind avantajele acesteia în învățare și discutând despre modul în care poate fi utilizată în contextul SEE. Următoarele două capitole se concentrează pe evaluarea formativă a elevilor în SEE. Capitolul 3 prezintă un cadru de principii directoare pentru evaluarea formativă a elevilor în SEE, în timp ce Capitolul 4 descrie principalele instrumente formative care pot fi utilizate de școli pentru a evalua elevii în SEE. Capitolul 5 și Capitolul 6 continuă discuția despre evaluarea formativă a climatului de clasă și, respectiv, al întregului sistem școlar. Capitolul 7 oferă diverse recomandări cu privire la nevoile actuale de evaluare formativă a SEE în întreaga UE la nivel de elev individual, climat de clasă și, respectiv, la nivelul întregii școli.

[9] Learning to be, https://learningtobe.net/.
[10] Assessment of Transversal Skills 2020, http://ats2020.eu.

Capitolul 2. Evaluarea educației sociale și emoționale

Evaluarea joacă un rol esențial în predarea și învățarea competențelor sociale și emoționale. Necesitatea evaluării calității SEE a fost subliniată în mod repetat; în special de către OCDE (2015); UE (Sala și colab., 2020); Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)[11] în SUA (Assessment Work Group, 2019); și Salzburg Global Seminar (2016), printre altele. Dacă se așteaptă ca în școli să se predea SEE, instrumentele necesare pentru evaluarea acestor competențe ar trebui să fie disponibile pentru a sprijini procesele de predare și învățare. Educatorii nu pot continua să se bazeze pe „bunul simț" sau „presimțiri" pentru a evalua dacă elevii învață sau nu (Schonert-Reichl, 2020). Evaluarea SEE joacă un rol crucial în comunicarea SEE ca prioritate în educație. Aprofundează înțelegerea modurilor în care competențele sociale și emoționale se manifestă la elevi de-a lungul timpului, prin feedbackul oferit profesorilor și elevilor. Mai mult, îmbunătățește punerea în aplicare a instruirii și programului SEE și sprijină rezultate echitabile în educație prin abordarea sa bazată pe puncte forte (RAND, 2018).

2.1 Evaluarea sumativă: evaluarea învățării

Evaluarea SEE poate lua mai multe forme și poate servi diverselor scopuri, cum ar fi trierea în scopul diagnosticării și intervenției; evaluarea programului; furnizarea de feedback formativ cu privire la instruire și învățare; și evaluarea performanței la o anumită vârstă. O taxonomie folosită în mod frecvent pentru a defini rolul evaluării în predare și învățare face distincție între tipurile de evaluare sumativă și formativă. Prima evaluează rezultatele instruirii, în timp ce cea din urmă ghidează instruirea în sine (Assessment Work Group, 2019). Evaluarea sumativă se referă la *evaluarea învățării*. De obicei, este asociată examenelor importante de la sfârșitul semestrului și este de obicei utilizată pentru selecție, progresie, certificare și clasare (Denham, 2015). Măsurile tipice de evaluare sumativă utilizate în SEE includ teste și scale standardizate, chestionare de atitudini, evaluare bazată pe performanță și evaluare bazată pe computer. Evaluarea sumativă – în special sub forma testelor standardizate – este adesea considerată mai fiabilă decât alte forme de evaluare, deoarece oferă interpretări mai obiective și este mai puțin supusă preconcepțiilor (Pepper, 2013).

Cu toate acestea, utilizarea evaluării sumative poate fi problematică dacă este folosită pentru a clasifica și eticheta elevii într-un domeniu precum SEE, în care valorile și comportamentele umane complexe pot diferi în diferite contexte culturale (Cefai și colab., 2018). Pot exista diferențe în ceea ce privește tipurile relevante de competențe sociale și emoționale și în ceea ce constituie o metodologie de evaluare adecvată în diferite țări, regiuni și culturi (Hecht și Shin, 2015). În studiul său despre SEE în patru țări europene, Scott Loinaz (2019) a argumentat împotriva cadrelor SEE universale, pe care le considera incapabile să ia în considerare cunoștințele diverse, contextualizate, care formează SEE în fiecare context. Evaluarea cu mize mari poate determina de fapt opusul celor intenționate de SEE și poate expune copiii și tinerii la etichetare și stigmatizare. Includerea competențelor sociale și emoționale în evaluările globale poate, de asemenea, să-i determine pe profesori să „predea pentru examinare" – adică către răspunsuri controlate – mai degrabă decât să se adreseze dezvoltării întregii persoane (Salzburg Global Seminar, 2016). Abordările bazate pe rezultate pot submina, de asemenea, abordările pedagogice orientate spre proces, constructiviste, care sunt mai compatibile cu SEE (Lack, 2014).

[11]The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) a fost înființată pentru a promova și dezvolta învățarea socială și emoțională în SUA. Cadrul său nu este utilizat doar în SUA, ci și în alte părți ale lumii. A condus numeroase proiecte de cercetare și a publicat rapoarte despre diverse aspecte ale educației sociale și emoționale, cum ar fi analiza recentă a evaluării (Assessment Work Group, 2019).

2.2 Evaluare formativă: evaluare *pentru* învățare

Evaluarea formativă, pe de altă parte, este *evaluarea pentru învățare*. Ajută profesorii și elevii să lucreze împreună pentru a evalua procesul de învățare și pentru a îmbunătăți învățarea elevilor (Denham, 2015). Black și Willam (2009, p. 9) definesc evaluarea ca fiind formativă „…în măsura în care sunt obținute dovezi despre performanța elevilor, interpretate și utilizate de către cadrele didactice, elevi sau colegii lor, pentru a lua decizii cu privire la următorii pași ai instruirii care sunt probabil mai buni sau mai bine întemeiați decât deciziile pe care le-ar fi luat în absența dovezilor obținute." Elevii sunt sprijiniți să recunoască decalajul dintre obiectivul actual al învățării și cel dorit și să întreprindă acțiuni pentru a aborda acest decalaj (Black și Wiliam, 1998). Evaluarea formativă clarifică obiectivele de învățare elevilor, elevii înșiși fiind implicați activ în evaluarea lor prin autoevaluare și evaluare combinată profesor-elev. De fapt, evaluarea formativă este denumită și „evaluare ca învățare" (Dann, 2002), în care participarea activă a elevilor la evaluare este considerată o parte esențială a învățării. Prin autoevaluare și feedback din partea colegilor și cadrelor didactice, elevii sunt încurajați să își asume mai multă responsabilitate pentru propria învățare. Feedbackul primit în timp util și semnificativ cu privire la procesul de învățare din partea cadrelor didactice și colegilor, precum și din propriile reflecții, este unul dintre mecanismele cheie care stau la baza evaluării formative (Redecker și Johannessen, 2013).

Wiliam (2009) a identificat trei procese cheie în evaluarea formativă la clasă, și anume: a afla unde se află elevii în procesul de învățare; a afla încotro se îndreaptă elevii; și a afla cum să ajungă acolo. El a identificat cinci strategii cheie pentru accesarea acestor procese. Prima este clarificarea, împărtășirea și înțelegerea intențiilor de învățare și a criteriilor pentru succes. Aceasta este o activitate comună profesor-elev, în care profesorul îndrumă elevii să stabilească așteptări și criterii de succes, iar elevii devin părți interesate față de propriul succes. A doua strategie presupune ca profesorii să obțină dovezi ale realizărilor elevilor, încurajându-i să exprime ceea ce au învățat și să planifice ce urmează să facă în procesul lor de învățare. A treia strategie presupune ca elevii să primească feedback descriptiv de înaltă calitate, care ajută învățarea să avanseze, delimitând modalități specifice prin care elevii pot ajunge la pasul următor. A patra strategie presupune ca elevii să fie activați ca resurse de instruire unul pentru celălalt, colegii oferind feedback sub supravegherea profesorului. Învățarea reciprocă promovează, de asemenea, competențe sociale și emoționale, cum ar fi comunicarea, colaborarea și asumarea perspectivelor. Strategia finală presupune activarea elevilor ca deținători ai propriei învățări, elevii fiind implicați în oportunități de învățare reflexive, autoreglate. Acestea fac posibil ca elevii să dezvolte simțul responsabilității, atât pentru progresul propriu, cât și pentru mentalitatea axată pe dezvoltare și abilitățile de „a învăța să învețe". În timp ce aceste cinci strategii formează baza evaluării formative la clasă, ele pot fi adaptate de cadrele didactice în funcție de contextele lor specifice de predare și învățare (Wiliam, 2009). Problemele referitoare la autoevaluarea elevilor, cum ar fi lipsa preciziei, sunt discutate în Capitolul 4.

Pot fi utilizate diferite tipuri de evaluare formativă pentru a oferi feedback profesorilor și studenților cu scopul de a îmbunătăți predarea și învățarea, cum ar fi rapoartele și ghidurile de evaluare pentru cadre didactice, individuale și ale colegilor, evaluarea bazată pe performanță, portofolii, teste adaptive, evaluare bazată pe joc și analiza învățării (Siarova și colab., 2017). Acestea sunt discutate mai detaliat în Capitolul 4. Diverse studii au subliniat beneficiile evaluării formative pentru elevi. Acestea includ învățarea, motivația, autoreglarea consolidate și „capacitatea de a învăța să înveți", precum și alte competențe sociale și emoționale (Bermingham și Hodgson, 2006; Nicol, 2009; Nicol și MacFarlane-Dick, 2006; OCDE, 2015). Evaluarea formativă aduce beneficii și cadrelor didactice, ajutându-i să-și îmbunătățească și să își ajusteze metoda pedagogică și, în consecință, învățarea elevilor (Wiliam și colab., 2004). În meta-analiza lor revizuită privind utilizarea evaluării formative, Kingston și Nash (2015) au raportat că, deși dimensiunea generală a efectului său este modestă, evaluarea formativă este în continuare un instrument de evaluare util, în special atunci când profesorilor li se oferă

formare și când sunt folosite instrumente consolidate prin tehnologie. Pe de altă parte, evaluarea formativă este un domeniu relativ nou și supus diferitelor provocări și limitări, cum ar fi lipsa punerii eficiente în aplicare și a documentării, lipsa formării și pregătirii profesorilor, lipsa unor orientări și criterii clare și evaluarea inexactă a elevilor, printre altele (Avraamidou, 2016; Siarova și colab., 2017). Aceste provocări trebuie abordate pentru ca evaluarea formativă să devină un instrument de evaluare mai eficient pentru SEE. Acestea și alte aspecte sunt discutate în Capitolul 4.

2.3 Evaluarea formativă a competențelor sociale și emoționale

Evaluarea în predare și învățare a trecut de la simpla accentuare a rezultatelor finale, la concentrarea asupra procesului în sine și a îmbunătățirii învățării în sine (Redecker și Johannessen, 2013). Evaluarea formativă este interconectată în mod esențial cu procesele de predare și învățare. Oferă feedback util pentru a îmbunătăți învățarea și instruirea, este ușor de utilizat pentru profesori și elevi și plasează elevii în centrul procesului de evaluare. Acest lucru este valabil mai ales în cazul SEE, în care elevii sunt implicați activ în procesul de învățare, iar competențele promovate prin evaluarea formativă, cum ar fi colaborarea, autoreglarea și procesul responsabil de luare a deciziilor, sunt ele însele competențe cheie în programa școlară a SEE. Evaluarea formativă este potrivită în special pentru evaluarea competențelor sociale și emoționale, care ar putea să nu fie ușor de măsurat folosind practicile tradiționale de evaluare. Abordările formative oferă oportunități de observare și evaluare a competențelor personale, sociale și a capacității de „a învăța să înveți” în contexte semnificative; ele susțin învățarea profundă și promovează participarea activă și interacțiunile sociale (Siarova și colab., 2017). Pe de altă parte, evaluarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor nu este în general concepută pentru promovarea sau certificarea elevilor, mai ales că evaluarea standardizată nu este obligatorie în mod oficial (Kautz et al., 2014), în timp ce disponibilitatea instrumentelor de evaluare utilizabile și fezabile pentru educatori este încă destul de limitată (McKown și Taylor, 2018). Acest raport propune o abordare formativă, în colaborare, incluzivă și sistemică a evaluării SEE, strâns legată de procesele de predare și învățare. Următorul capitol prezintă un cadru de principii directoare pentru evaluarea elevilor în SEE.

Caseta 1. Zece caracteristici și beneficii ale evaluării formative (Cizek (2010), în Siarova și colab., 2017, p. 19)

1. Impune elevilor să-și asume responsabilitatea pentru propria lor învățare;
2. Comunică obiective clare, specifice de învățare;
3. Se concentrează pe obiective care reprezintă rezultate finale educaționale valoroase cu aplicabilitate dincolo de contextul de învățare;
4. Identifică cunoștințele sau abilitățile curente ale elevului și pașii necesari pentru atingerea obiectivelor dorite;
5. Impune elaborarea planurilor pentru atingerea obiectivelor dorite;
6. Încurajează elevii să-și automonitorizeze progresul către obiectivele de învățare;
7. Oferă exemple de obiective de învățare, inclusiv, atunci când sunt relevante, criteriile specifice de notare
sau ghiduri de evaluare care vor fi folosite pentru a evalua munca elevului;
8. Oferă evaluare frecventă, inclusiv autoevaluare și evaluare de către colegi și elevi încorporate în activitățile de învățare;
9. Include feedback care este non-evaluativ, specific, prompt și legat de obiectivele de învățare și oferă elevului oportunități de a analiza și îmbunătăți produsele muncii sale și de a aprofunda înțelegerea;

Capitolul 3. Un cadru al principiilor directoare pentru evaluarea formativă a elevilor în educația socială și emoțională

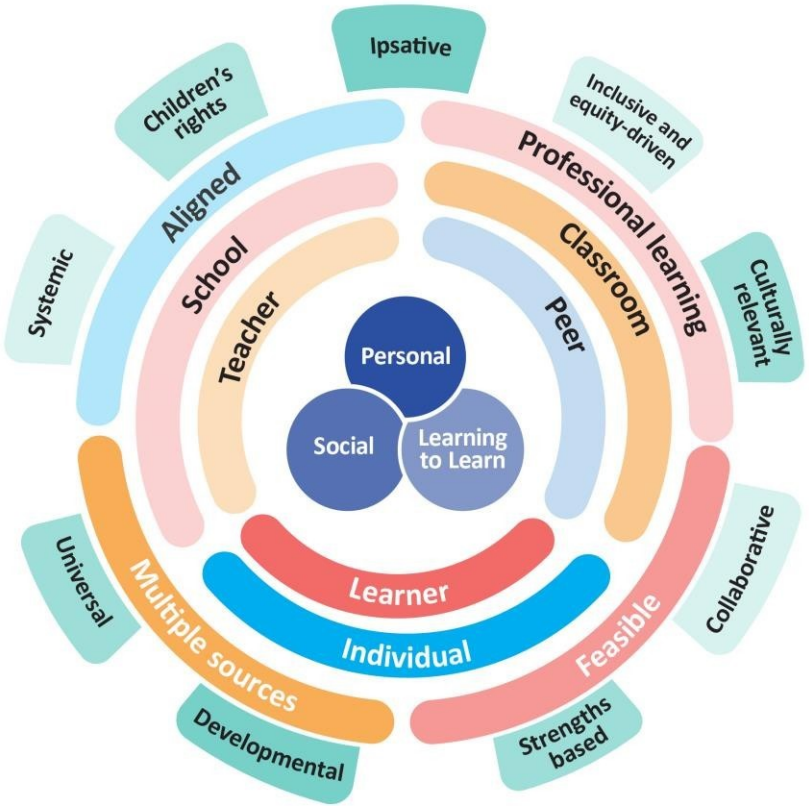
3.1. Introducere

În acest capitol, prezentăm un cadru de principii directoare și procese de punere în aplicare pentru evaluarea formativă a elevilor în SEE în context european. Considerăm că acest cadru de principii directoare nu numai că va oferi un instrument mai semnificativ și mai util pentru educatori și școli, ci și va evita potențialele pericole ale etichetării și stigmatizării, ajutând la îndepărtarea SEE de clasamentele și clasificarea copiilor, școlilor, regiunilor și țărilor. Cadrul constă din diferite niveluri și dimensiuni care rezonează cu complexitatea proceselor de predare și învățare. Acesta identifică principiile cheie care stau la baza evaluării formative a elevilor în SEE, așa cum sunt interpretate în acest raport, și ilustrează modul în care evaluarea bazată pe punctele forte, receptivă cultural, incluzivă și determinată de echitate poate fi realizată cu implicarea activă a părților interesate cheie însele. Evaluarea formativă este interpretată ca o activitate de colaborare care implică cadrele didactice, elevii și colegii (precum personalul și părinții, în evaluarea întregului sistem școlar). În cele din urmă, cadrul se aplică nu numai evaluării individuale sau a grupului de elevi, ci și evaluării sistemice a contextelor clasei și ale întregii școli (elaborate în continuare în Capitolul 5 și Capitolul 6).

Cadrul principiilor directoare este susținut de un set orientativ de principii de bază dezvoltate prin analiza literaturii de specialitate privind evaluarea formativă și evaluarea SEE, precum și rapoartele UE, documentele de politică și comunicările aferente. Aceste principii includ drepturile copilului în legătură cu evaluarea; evaluare incluzivă și determinată de echitate; evaluare ipsativă (cu alegere forțată), universală și bazată pe punctele forte; și evaluare care este bazată pe colaborare, sistemică, adecvată din perspectiva dezvoltării și relevantă din punct de vedere cultural. Pe baza aceleiași literaturi, cadrul identifică, de asemenea, patru factori favorizanți care vor ajuta la punerea în aplicare și sustenabilitatea evaluării formative eficiente a elevilor în SEE. Aceștia sunt: alinierea evaluării cu competențele „personale, sociale și de a învăța să înveți”; utilizarea de surse și forme multiple de evaluare, inclusiv evaluarea formativă consolidată prin tehnologie; modalități de evaluare fezabile și practice; și formare profesională, mentorat și sprijin pentru cadrele didactice. Aceștia sunt descriși mai detaliat în secțiunile următoare.

Cadrul principiilor directoare vizează în primul rând evaluarea elevilor, dar influențează și evaluarea contextelor clasei și ale întregii școli. Capitolul 5 și Capitolul 6 consolidează, elaborează și extind unele dintre aceste principii în raport cu evaluarea climatului de clasă și, respectiv, al întregului sistem școlar.

Figura 1. Un cadru al principiilor directoare pentru evaluarea formativă a elevilor în educație socială și emoțională (elaborat de autori)



3.2. Principii cheie

3.2.1 Drepturile copiilor la exprimare și participare

Unul dintre principiile cheie care stau la baza evaluării formative a educației sociale și emoționale este acela că nu ar trebui să încalce sau să afecteze drepturile copilului la exprimare de sine și participare, sau la o educație de calitate și sănătate mintală și că nu ar trebui să provoace prejudicii prin discriminare, etichetare, stigmatizare sau excludere socială. Principiul general din spatele articolului 12 (1) din Convenția ONU privind drepturile copilului oferă baza cheie pentru dezvoltarea educațională în sistemele școlare europene. Specifică: „Statele părți vor asigura copilului care este capabil să-și formeze propriile opinii dreptul de a-și exprima liber aceste opinii în toate problemele care îl afectează pe copil, acordând opiniilor copilului atenția cuvenită în funcție de vârsta și maturitatea acestuia.” Articolul 20 din Carta Drepturilor Fundamentale a UE stabilește egalitatea persoanelor în fața legii, în timp ce articolul 23 consacră egalitatea bărbaților și femeilor în toate domeniile, iar articolul 21 interzice discriminarea pe bază de „sex, rasă, culoare, etnie sau origine socială, caracteristici genetice, limbă, religie sau credință, opinie politică sau orice altă opinie, apartenența la o minoritate națională, proprietate, naștere, dizabilitate, vârstă sau orientare sexuală.” Toate aceste prevederi trebuie respectate, deoarece Carta Drepturilor Fundamentale a UE este o parte a dreptului primar obligatoriu al UE, care are întotdeauna prioritate. Statele membre trebuie să se conformeze acestuia atunci când aplică dreptul UE, iar Carta poate fi, de asemenea, invocată de persoane în fața instanțelor naționale. În cele din urmă, Convenția Europeană a Drepturilor Omului (CEDO) interzice tortura și tratamentele degradante (articolul 3); protejează libertatea de exprimare (articolul 10) și religia (articolul 9) în anumite limite stabilite de CEDO; interzice discriminarea (articolul 14) și stabilește dreptul la educație (articolul 2 din protocolul 1).

O problemă care apare în legătură cu drepturile copiilor în SEE este preocuparea că o agendă de promovare a bunăstării emoționale ar putea submina intimitatea individului, supunându-l examinării atente a statului. Ideea prezentată de Ecclestone (2007, p.
463) conform căreia „discursurile și intervențiile în jurul temelor bunăstării emoționale permit guvernelor să atragă sferele private ale vieții în domeniul puterii publice" servește ca o notă de avertisment valoroasă și importantă. Este de remarcat faptul că, de exemplu, Durlak și colab. (2015), în *Handbook on Social and Emotional Learning*, nu abordează nicio problemă privind intimitatea – nici în general, nici în mod specific – în legătură cu evaluarea (Downes, 2018). Este nevoie aici să facem distincția între două aspecte diferite ale punctului lui de vedere al lui Ecclestone (2007): în primul rând, intervenția puterii statului în comentariul despre personalitatea individului; și în al doilea rând, punctul direct privind necesitatea de intimitate, care poate fi interpretată mai amplu ca nevoia de intimitate și confidențialitate într-o societate de supraveghere (precum și în situațiile în care indivizii partajează informații sensibile unii cu alții). Necesitatea de a respecta intimitatea altei persoane este o parte cheie a SEE. Au fost exprimate îngrijorări tot mai mari cu privire la capitalismul de supraveghere (Zuboff, 2019), având în vedere că platformele de date și web estompează din ce în ce mai mult granițele dintre spațiile publice și private. O altă problemă este potențiala „corporatizare" a personalității de către interesele comerciale prin dezvoltarea unei tehnocrații a personalității, ca parte a favorizării afacerilor (Boland, 2015) și a unei agende de control social examinată de Cefai și colab. (2018).

Manipularea statului sau controlul asupra personalității poate avea loc, de exemplu, prin promovarea extraversiei față de introversie, așa cum se menționează în raportul OCDE (2015) privind promovarea caracterului agreabil drept conformitate pentru o forță de muncă conformă. Problema manipulării și controlului personalității de către stat prin stimularea și întărirea anumitor aspecte modelate de exterior ale personalității, ridică preocupări fundamentale nu numai în ceea ce privește nevoia de a auzi vocile elevilor, ci și în ceea ce privește libertatea de exprimare. Libertatea de exprimare este o noțiune mai holistică decât libertatea de gândire sau libertatea de expresie. Include aspecte emoțional-relaționale, cum ar fi libertatea de experiență. Nu se susține că libertatea de exprimare este un drept nelimitat, din moment ce trebuie să fie contrabalansată de libertățile altora. Cu toate acestea, un cadru de evaluare pentru SEE trebuie să recunoască nevoia unui individ de a experimenta lumea ca individ – și nu ca un set de trăsături de personalitate prescrise (Fromm, 1957), cu riscul unei agende de promovare a conformității sociale prin evaluarea SEE (Downes, 2018). O concepție umanistă despre sine se bazează pe o astfel de libertate de exprimare.

Un aspect conex al libertății de exprimare în evaluarea SEE este respectul și celebrarea diversității culturale. Despre aceasta se discută în Secțiunea 3.2.5 .

3.2.2 Incluzivă și determinată de echitate

Evaluarea bazată pe echitate asigură că formele și instrumentele utilizate pentru evaluare oferă o șansă egală tuturor elevilor de a-și demonstra învățarea și progresul. Unele forme și abordări tradiționale ale evaluării (de exemplu, cele care se bazează în mare măsură pe sarcini scrise și verbale) pot să nu fie potrivite pentru elevii cu dificultăți specifice de învățare sau de comunicare. Acești elevi (și alți elevi cu dificultăți de învățare și dizabilități individuale) ar beneficia de metode flexibile și inovatoare de evaluare pentru a asigura că factorii care nu sunt relevanți pentru competența evaluată nu influențează procesul de evaluare. După cum vom vedea în Capitolul 4, utilizarea tehnologiei digitale poate fi o abordare foarte eficientă în ceea ce privește înlăturarea obstacolelor din calea învățării și asigurarea unor evaluări corecte pentru elevii cu nevoi educaționale individuale. În mod similar, evaluarea trebuie să fie receptivă cultural și să fie relevantă pentru a aborda diversele medii socioculturale ale elevilor și pentru a se asigura că evaluările reflectă diferitele moduri în care învață copiii din medii diverse (a se vedea secțiunea 3.2.6). Un cadru de evaluare flexibil și integrat care utilizează diverse forme și metode de evaluare – reflectând diversitatea caracteristicilor elevilor, a modalităților de învățare și a contextului social și cultural – va asigura că niciun elev nu este dezavantajat în mod injust (Bourke și Mentis, 2014).

3.2.3 Ipsativă și centrată pe elev

Evaluarea SEE are loc în cadrul unei abordări incluzive, ipsative din punct de vedere al dezvoltării, prin care elevii sunt evaluați individual în funcție de progresul lor (performanța curentă) în comparație cu performanța lor anterioară, mai degrabă decât cu un set extern de norme standardizate sau în comparație cu colegii (Kelly, 1999; PSHE Association, 2020). Accentul se pune pe dezvoltarea competențelor de către studenți în timp, aspect ce poate încuraja motivația, implicarea și incluziunea elevilor. În loc să eticheteze elevii drept succese sau eșecuri conform normelor standardizate de grup, evaluarea formativă oferă informații despre nivelul de învățare atins de elev în ceea ce privește competența relevantă, apoi potrivindu-i un scop de învățare în funcție de nivelul elevului. Combinația dintre evaluarea individuală și cea în colaborare previne, de asemenea, ca evaluarea să devină o activitate competitivă, determinată individual, elevii străduindu-se să se afirme în detrimentul celorlalți (Cefai și Cavioni, 2014).

3.2.4 Universală

În analiza evaluării SEE, Assessment Work Group (2019) a identificat o serie de „convingeri orientative" care stau la baza evaluării competențelor sociale și emoționale. Convingerea orientativă principală este aceea că evaluarea universală a competențelor SEE predate trebuie concepută și pusă în aplicare pentru toți elevii. Acest lucru este esențial pentru atingerea obiectivelor de politică și practică, având în vedere că SEE este un domeniu de competență relativ nou. În acest sens, evaluarea SEE nu este destinată elevilor care se confruntă cu dificultăți sociale, emoționale și de sănătate mintală deosebite, ci evaluării procesului de învățare într-un domeniu de competență cheie al programei școlare. Această abordare completează Recomandarea Consiliului UE privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Consiliul UE, 2018) și cadrul LifeComp (Sala și colab., 2020), care subliniază un set universal de competențe care trebuie predate tuturor elevilor de vârstă școlară.

3.2.5 Bazată pe puncte forte, non-clinică

Un principiu-cheie conex al acestui cadru este că evaluarea formativă a educației sociale și emoționale nu se referă la identificarea și diagnosticarea deficitelor sociale sau emoționale ale elevilor sau a problemelor de personalitate. În schimb, este o evaluare a învățării lor sociale și emoționale. Mai precis, evaluează punctele forte ale elevilor – adică cunoștințele, atitudinile și abilitățile lor în ceea ce privește competențele sociale și emoționale (Assessment Work Group, 2019) – și modul în care aceste puncte forte sunt dezvoltate și pot fi îmbunătățite după instruire. Mai degrabă decât o abordare clinică care duce la diagnosticarea problemelor sociale sau emoționale, evaluarea SEE este un proces de predare și învățare în contextul clasei, care implică atât cadrele didactice, cât și elevii.

Ecclestone (2007) argumentează împotriva unei noi etichetări a deficitului în termeni de „vulnerabilitate emoțională", care apare în cadrul „patologiei individuale". Aceasta poate da naștere unor preocupări cu privire la învinovățirea victimei, cu profeții induse în care însuși actul de evaluare negativă poate avea un impact distructiv asupra încrederii în sine și identității unei persoane - o etichetare în numele statului făcută de actorii și agențiile statului. Preocupările cu privire la etichetarea deficitului au fost menționate în altă parte, în legătură cu elevii etichetați drept „dezavantajați" (Spring, 2007) și prin numirea în mod reductiv a culturilor non-occidentale ca „cealaltă" (Said, 1978). De asemenea, a fost privită în termeni de reducere a oamenilor la un conglomerat de semne și simptome (Laing, 1959). Problema etichetării deficitului este deosebit de pertinentă, având în vedere agenda reductivă din anumite contexte din SUA care tratează învățarea socială și emoțională în termeni de „dezvoltare a caracterului" (Elias și colab., 2015) ce va fi evaluată de profesori. Din perspectiva constructivistă socială, preocuparea față de construcția etichetelor se referă și la o viziune asupra unor astfel de etichete ca fiind condiționate cultural; vezi și Suissa (2013) despre construcțiile culturale referitoare la laudele mamelor.

Evaluarea personalității unui individ în termeni de succes sau eșec prin evaluarea sumativă în SEE ridică preocupări cu privire la interiorizarea unei identități a eșecului. O mulțime de teoreticieni educaționali și psihologi educaționali au recunoscut de mult pericolul etichetării elevilor drept „eșecuri" (de exemplu, Downes, 2003; Jimerson, 1999; Kelly, 1999). Dovezile din numeroase surse indică o anxietate considerabilă cu privire la evaluare atât în rândul elevilor, cât și al tutorilor (Merrifield, 2001; Campbell, 2006, Looney, 2008). Elevii adulți care învață să scrie și să citească nu ar trebui să fie supuși unor teste formale, standardizate în timpul evaluărilor de admitere, deoarece acestea amintesc de experiențele lor școlare timpurii (Campbell, 2006). Există o recunoaștere veche în psihologia socială a „caracteristicilor cererii" (Orne, 1962) care afectează răspunsurile unei persoane; și anume preconcepțiile și ipotezele individului cu privire la scopul situației de testare. Aceasta este, de asemenea, o preocupare în ceea ce privește evaluarea în general (Carrigan și Downes, 2010) și una care implică riscuri accentuate pentru evaluarea SEE. Aceste preconcepții, inclusiv teama de „sistem" și alienarea față de acesta (Downes și Maunsell, 2007), reprezintă o altă dimensiune a impactului cultural diferențial al testării asupra grupurilor de indivizi marginalizate dintotdeauna.

Pentru a evita etichetarea statică, trebuie recunoscute trei principii cheie. Unul este angajamentul față de o concepție de creștere dinamică a identității copiilor; și anume, recunoașterea faptului că aceștia cresc și se dezvoltă și că educația face parte din facilitarea acestei creșteri. Această dimensiune a creșterii dinamice provoacă aplicarea etichetelor statice, generalizatoare, personalității copiilor și tinerilor și recunoaște că experiențele de viață pot produce schimbări ale personalității în sensul creșterii. Alături de preocupările legate de etichetele statice există și nevoia de a contesta abordările care propun etichete negative și, prin urmare, riscă interiorizarea identităților asimilate eșecului. Trebuie depuse eforturi pentru a aborda preocupările relevante conform cărora „stima de sine diminuată" sau „subiectul diminuat" (Ecclestone 2007, p. 467) este construit ca o presupunere generalizată a subiectivității umane, în timp ce trebuie abordate „aspectele nearticulate direct la niveluri de politici (Ecclestone și Hayes 2009, p. 380). O dimensiune cheie aici este adoptarea unei concepții dinamice a creșterii care contestă etichetele negative, defăimătoare – recunoscând că potențialul copiilor, tinerilor și adulților de dezvoltare și schimbare este un aspect vital al subiectivității umane, acea evaluare trebuie să recunoască diferența dintre performanță și competență, și că talentele latente s-ar putea să nu se manifeste în situații de testare sau în anumite medii școlare sau educaționale în sensul creșterii. Acest lucru ilustrează, de asemenea, nevoia nu doar pentru interogarea individualizată și individualistă a competențelor personale și sociale, ci și de a le trata ca parte a unui sistem școlar și societal de competențe mai amplu.

3.2.6 Relevantă din punct de vedere cultural

Pe măsură ce Uniunea Europeană devine mai diversă din punct de vedere social și cultural, respectul și celebrarea diversității culturale – și, prin urmare, nevoia unei evaluări receptive din punct de vedere cultural – devine mai proeminentă. Acest lucru este și mai crucial în cazul SEE, o zonă în care normele variază semnificativ în funcție de cultură, inclusiv de regiune, statut socioeconomic, limbă, religie și rasă (Brackett, 2020). Analiza Assessment Work Group (2019) identifică trei probleme majore care trebuie abordate pentru a asigura evaluarea relevantă din punct de vedere cultural a SEE. Acestea sunt aspecte tehnice, valori sociale și probleme ce țin de controlul social și conformitate. Chestiunile tehnice implică aspecte precum relevanța culturală a conținutului, dacă aceeași competență este evaluată în toate grupurile de elevi și dacă scoruri similare reflectă același nivel de competență în rândul membrilor diferitelor grupuri (Ibid.). A doua problemă se referă la factorii determinanți socioculturali ai comportamentului, cum ar fi modul în care se manifestă competența socială și emoțională, cum ar trebui să fie evaluată și în ce măsură evaluarea reflectă astfel de variații culturale. Analiza Assessment Work Group subliniază riscul potențial ca evaluarea SEE să poată fi utilizată de educatori pentru a crea „încă o modalitate de a documenta noi tipuri de decalaje rasiale sau de gen și deficitele asociate... cu diferențele

privind evaluările SEL între membrii diferitelor grupuri... modelând subtil ceea ce așteaptă profesorii de la și modul în care își tratează elevii" (Assessment Work Group, 2019, p. 33).

A treia preocupare ridicată de Assessment Work Group (2019) este că SEE ar putea fi utilizată pentru a recrea sau consolida abordarea deficitului individual, educatorii utilizând datele de evaluare pentru a sublinia inegalitățile individuale, fără a ține cont de contextul social mai amplu care ar fi putut crea sau contribui la astfel de inegalități (cf. Cefai și colab., 2018). O modalitate de a preveni acest lucru în școli este prin combinarea evaluării individuale a elevilor cu evaluările climatului din sala de clasă și al întregii școli (Assessment Work Group, 2019). Natura evaluării formative, cu accent pe învățarea și evaluarea personalizate și individualizate, ajută la prevenirea unei astfel de eventualități. De fapt, s-a constatat că evaluarea formativă îmbunătățește învățarea și realizările elevilor cu performanțe scăzute, ajutând astfel la prevenirea replicării inegalităților sociale (Black și Wiliam, 1998; Hattie, 2009). SEE și modul în care este evaluată, inclusiv ce competențe sunt predate și evaluate, pot ajuta la combaterea discriminării și opresiunii și pot funcționa ca o pârghie pentru diversitate, echitate și incluziune. Deși acest aspect al evaluării SEE mai trebuie dezvoltat și îmbunătățit (Assessment Work Group, 2019), este încurajator să observăm că acesta este unul dintre punctele forte și inovațiile cadrului LifeComp (Sala și colab., 2020), cu accent deosebit pe dimensiunea socială a SEE.

Cercetările ulterioare au identificat o a patra problemă conexă: cea a „triajului educațional". Booher-Jennings (2005) și Gillborn și Youdell (2000) se referă la procesul de filtrare care are loc în contextele din SUA și Marea Britanie, unde preocuparea față de rezultatele la teste a avut tendința de a duce la devierea resurselor de la cei considerați ca fiind cel mai puțin probabil să treacă, la cei aflați in pragul trecerii testului. Problema se extinde dincolo de simpla testare, însă. Pentru a se asigura că un cadru de evaluare pentru SEE este sensibil și adaptat la o diversitate de culturi, trebuie, de asemenea, să ia în calcul conștientizarea îndelungată și în creștere din psihologie a necesității de a depăși limitările ipotezelor părtinitoare occidentale care pătrund în fundamentele psihologiei dezvoltării (Kagan, 1980, 1989; Downes, 2020), psihologiei cognitive (Nisbett și colab., 2001), psihologiei sănătății (Marsella și White, 1982), psihologiei personalității (Jung, 1971) și psihologiei sociale (Gergen și colab., 1996). Există o nevoie clară de a aborda prejudecățile culturale în ceea ce privește conceptele despre sine și personalitate care pot sta la baza aspectelor SEE, păstrând în același timp o concepție universalistă a drepturilor omului, cum ar fi dreptul copilului la o voce, consacrat în Convenția ONU privind Drepturile Copilului. Un exemplu evident pentru diferențele atât culturale, cât și individuale, se referă la diferitele valori și înțelegeri ale introversiei (vezi Cefai și colab., 2018).[12] Problema evaluării SEE în ceea ce privește diversitatea religioasă, între timp, este un domeniu puțin cercetat. Atât la nivel internațional, cât și în context european, este nevoie de cercetări suplimentare privind interacțiunea dintre SEE și contextele religioase, cu un accent puternic pe vocile tinerilor din diverse ramuri ale diferitelor tradiții religioase. Prin urmare, trebuie recunoscut faptul că acest cadru de evaluare propus trebuie să fie unul în evoluție, care să privească SEE ca o zonă în curs de dezvoltare, pregătită pentru dezvoltarea viitoare, precum și pentru dialogul intercultural și interreligios. Cadrul nostru de sisteme incluzive și bazat pe drepturile omului propus

[12] O poziție repetată în raportul OCDE (2015) este necesitatea promovării extraversiei în rândul elevilor. Termenii de introversie și extraversie ajung până la Carl Jung (1971), care a încercat să dezvolte două polarități ale experienței umane - introversia care atrage energia din interior și extraversia care atrage energia din lumea exterioară. Favorizarea uneia în detrimentul celeilalte, așa cum face în mod clar raportul OCDE (2015), este destul de problematică. Mai în spiritul înțelegerii lui Jung, SEE încurajează promovarea dimensiunilor introvertite ale sinelui și depășirea unei „fericiri" prescrise sau a preamăririi superficiale a „optimismului". Jung nu doar că a căutat un echilibru între capacitățile extravertite și introvertite pentru ca experiența să depășească unilateralitatea; el a considerat, de asemenea, cultura occidentală ca fiind în mod fundamental părtinitoare, orientată spre extraversie și, prin urmare, consideră cultura în sine ca fiind dezechilibrată (Downes, 2003a). Urmându-l pe Jung, am putea spune, așadar, că raportul OCDE (2015) reflectă acel dezechilibru cultural dintre extraversie și introversie.

nu este un meniu *à la carte* pentru evaluarea SEE: dimensiunile sale universaliste pot fi completate cu alte elemente specifice culturii care sunt relevante pentru anumite contexte culturale și religioase.

3.2.7 Ecologică, sistemică

Școlile sunt sisteme sociale formate din diferite straturi, fiecare strat interacționând cu celelalte (Bronfenbrenner, 1979). Schimbările la un nivel al sistemului au impact asupra altor niveluri, iar procesele care au loc în clasă și în întreaga școală au impact asupra învățării sociale și emoționale a elevilor (Cefai și colab., 2018; Pianta și Shuman, 2004). Cadrul de evaluare propus în acest raport subliniază integrarea socială a SEE, cu învățarea socială și emoțională care este mai probabil să apară în contexte care promovează valori, atitudini, relații, comportamente și practici care rezonează cu competențele sociale și emoționale (Cefai și Cavioni, 2014; Downes și colab., 2017; Thapa și colab., 2013). Convingerile și atitudinile membrilor școlii și natura interacțiunilor și relațiilor sociale dintre diferiții membri ai școlii au o influență asupra proceselor de predare și învățare care au loc în școală (Downes și colab., 2017). Siguranța fizică și emoțională, nivelul de sprijin oferit, încrederea în capacitatea de învățare a membrilor și climatul social și emoțional al colegilor sunt condiții cheie care influențează procesul de învățare într-o școală (Garibaldi și colab., 2015; Thapa și colab., 2013). Prin urmare, este necesar să se evalueze nu numai elevii la clasă, ci și climatul din clasă și din întreaga școală și modul în care acestea contribuie la promovarea învățării sociale și emoționale și consolidează competențele predate ca parte a programei școlare. O astfel de abordare ajută, de asemenea, la trecerea responsabilității pentru SEE de la un accent exclusiv pe individ către contextele și sistemele din lumea copilului și, astfel, ajută la promovarea echității în educație (Cefai și colab., 2018).

3.2.8 Bazată pe colaborare: autoevaluare și evaluare intercolegială

Autoevaluarea și evaluarea intercolegială sunt o piatră de temelie a evaluării formative a elevilor în SEE, plasând elevii înșiși în centrul proceselor de învățare și evaluare. Autoevaluarea și evaluarea intercolegială permit elevilor să se implice activ în procesul de învățare ca elevi reflexivi, care colaborează și sunt autonomi. Acestea impun profesorului să treacă de la evaluarea centrată pe profesor la evaluarea în colaborare, elevii jucând un rol mai activ și mai central în proces, atât ca elevi individuali autoreglați, cât și ca colegi critici (Andrade, 2019; Tasouris, 2016). Autoevaluarea și evaluarea intercolegială sunt, de asemenea, capabile să se adapteze mai flexibil la diversele nevoi de învățare și, prin urmare, sunt pârghii pentru asigurarea echității în evaluare (Siarova și colab., 2017).

Autoevaluarea este o parte esențială a evaluării de succes a învățării (Black și Wiliam 1998; Brown, Andrade și Chen, 2015). Încurajează o abordare auto-reflexivă și în colaborare a învățării, elevii reflectând asupra feedbackului oferit de profesori și colegi. Autoevaluarea le permite elevilor să-și asume o mai mare responsabilitate pentru învățarea proprie (Assessment Work Group, 2019; Siarova și colab., 2017). Într-un studiu de cercetare privind autoevaluarea, Ross și colab. (1999) au observat trei beneficii principale pentru elevi. În primul rând, o îmbunătățire a dezvoltării competenței predate, mai ales în rândul elevilor cu rezultate mai slabe, pe măsură ce elevii devin mai conștienți de ceea ce se așteaptă de la ei. În al doilea rând, creșterea încrederii în lucrul cu activități complexe de învățare. Și în al treilea rând, o atitudine mai favorabilă față de practicile de evaluare. Provocările legate de autoevaluare includ o potențială lipsă de precizie, deoarece elevii ar putea subestima sau supraestima învățarea proprie, sau augmentarea intenționată a învățării determinată de oportunitatea socială. Cu toate acestea, evaluarea formativă nu este o formă de evaluare cu mize mari, cum ar fi atunci când elevii sunt comparați și clasificați, iar acest lucru ajută la reducerea rolului oportunității sociale. În plus, elevii trebuie să fie formați de cadrele didactice în ceea ce privește modul de autoevaluare și de evaluare a altora, ceea ce ajută, de asemenea, la reducerea inexactității. Feedbackul corect al cadrelor didactice este, de asemenea, esențial pentru îmbunătățirea autoreglării elevilor în ceea ce privește evaluarea.

3.2.9 Potrivită în termeni de dezvoltare

Competențele sociale și emoționale se dezvoltă începând cu primii ani de viață până la vârsta preșcolară și începutul adolescenței și apoi până la adolescența târzie. Denham (2015) susține că evaluarea trebuie să reflecte schimbările de dezvoltare care au loc la diferite vârste, cuprinzând diferite niveluri de dificultate și competență, cum ar fi creșterea, diferențierea și complexitatea. Ea oferă exemple ale schimbărilor de dezvoltare, cum ar fi „sarcini de dezvoltare socială de implicare pozitivă" în copilăria timpurie, la „navigarea în apele uneori tulburi ale incluziunii, acceptării și prieteniei între egali" și reglarea emoțională la vârsta preșcolară, la dezvoltarea relațiilor intime, gestionarea presiunii intercolegiale și stabilirea autonomiei în adolescență (Denham, 2015, p. 286-287). Ea susține că în predarea și evaluarea SEE, educatorii trebuie să consulte un cadru de dezvoltare pentru a defini expresiile competențelor pe vârste și clase și pentru a crea standarde. Trebuie apoi să implementeze aceste strategii cu diferențiere și să evalueze în consecință (Denham, 2018).

În analiza evaluării învățării sociale și emoționale (SEL), Assessment Work Group (2019) raportează că, deși dezbaterea este încă deschisă cu privire la competențele care sunt cele mai relevante în fiecare perioadă de dezvoltare, trebuie să se recunoască faptul că cerințele și așteptările sociale și emoționale se schimbă odată cu vârsta. În acest sens, anumite competențe sociale și emoționale devin mai importante decât altele la anumite vârste. De exemplu, abordarea hărțuirii în școală și a hărțuirii în mediul online devine mai importantă în anumite stadii de dezvoltare. În plus, chiar dacă o competență rămâne aceeași la vârste diferite, evaluarea trebuie să surprindă diferențele în complexitatea comportamentului pe măsură ce copiii se dezvoltă. Astfel, poate exista necesitatea evaluării competenței într-un interval diferit de dificultate, sau în termenii unei manifestări diferite a comportamentului la vârste diferite (presupunând astfel evaluarea diferitelor comportamente în cadrul unei competențe, ceea ce poate implica abordări diferite de măsurare) (Denham, 2018). Assessment Work Group (2019) concluzionează că, deși sunt dezvoltate o serie de instrumente pentru a surprinde aceste diferențe de dezvoltare, majoritatea măsurilor existente nu au fost concepute pentru a evalua nivelul de dezvoltare socială și emoțională a unui elev la diferite vârste. Ca exemplu, Grupul susține că chestionarele de autoevaluare „pun, de obicei, aceleași întrebări elevilor de vârste diferite și numai elevilor care au vârsta necesară pentru a înțelege și a răspunde la un chestionar de autoevaluare" (p. 34).

3.3 Factori favorizanți pentru implementarea eficientă

3.3.1 Alinierea evaluării cu competențele de bază: obiectivele de învățare, progresele învățării și rezultatele învățării

Evaluarea elevilor în SEE trebuie să asigure că există o coordonare sistemică între i) competențele principale SEE din programa școlară, care sunt dezvoltate în standarde de învățare[13] care sunt predabile și măsurabile; ii) procesele de predare și învățare care se concentrează în mod explicit pe dezvoltarea competențelor incluse în aceste standarde; și iii) evaluarea competențelor pe care elevii ar trebui să le poată demonstra la diferite vârste (Assessment Work Group, 2019). Aceasta presupune o bună definire a competențelor cheie SEE în programa școlară, evaluarea elevilor fiind adaptată la competențele cheie. În timp ce standardele de învățare stabilesc obiectivele pentru învățarea elevilor la diferite niveluri de vârstă, obiectivele de învățare formează baza pentru evaluarea la nivel de clasă. Obiectivele de învățare definesc în mod clar competențele pe care un elev sau o clasă ar trebui să le dezvolte în cursul unei activități de învățare. Procesul de operaționalizare a competențelor cheie în standarde și repere de învățare concrete și măsurabile leagă evaluarea de contextul de practică în care este utilizată (Siarova și colab., 2017).

[13] „Declarații despre ceea ce elevii ar trebui să știe și să poată face ca urmare a instruirii la fiecare nivel de clasă" (Dusenbury și colab., 2015, p. 533)

La rândul său, evaluarea clasei oferă informații despre progresul elevilor către standardele de învățare și obiectivele de învățare, cu adaptarea ulterioară a instruirii care duce la o învățare mai eficientă (Comisia Europeană, 2012).

Diferite state membre utilizează definiții și construcții diferite ale competențelor cheie non-cognitive, cum ar fi SEE, ceea ce face dificilă implementarea bunelor practici de evaluare (Siarova și colab., 2017). Pepper (2011) susține că una dintre provocările cu care se confruntă sistemele de învățământ din UE este identificarea clară a competențelor cheie suficient de detaliate pentru a permite planificarea și evaluarea învățării în conformitate cu programa școlară. Aceasta ajută la adaptarea mai eficientă a predării și învățării (Comisia Europeană, 2012a), facilitând în același timp abordările învățării, cum ar fi învățarea axată pe elev și învățarea bazată pe competențe, care caracterizează SEE (Siarova și colab., 2017). Cadrul LifeComp (Sala și colab., 2020), construit pe recomandarea Consiliului UE pentru introducerea competenței „personale, sociale și a capacității de a învăța să înveți" ca o competență cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Consiliul UE, 2018), este o bază bună pentru integrarea unui set de competențe sociale și emoționale la nivel european în programele de învățământ din statele membre. Odată ce cadrul LifeComp va fi validat, va putea fi adoptat în statele membre, cu delimitarea standardelor și reperelor de învățare specifice vârstei la nivel național și/sau regional. Deși descrierea detaliată a competențelor cheie este necesară pentru planificarea și evaluarea învățării, ar trebui să existe suficientă flexibilitate pentru ca standardele de învățare, reperele și nivelurile de progres să fie dezvoltate în funcție de contextele naționale în care sunt implementate (Siarova și colab., 2017). O convingere cheie a Assessment Work Group (2019) este, de fapt, că evaluarea educației sociale și emoționale este cel mai bine înțeleasă în contextul în care este utilizată.

Anexa 1 exemplifică modul în care competențele cheie identificate în cadrul LifeComp UE (Sala și colab., 2020) pot fi evaluate formativ în școlile din Europa.

3.3.2 Utilizarea mai multor surse și diverse instrumente de evaluare, inclusiv evaluarea consolidată prin tehnologie

Competențele sociale și emoționale sunt mai bine evaluate folosind mai multe surse și diverse moduri de evaluare (Assessment Work Group, 2019; Weissberg și colab., 2015). Sursele multiple, inclusiv autoevaluarea, a profesorului, intercolegială și (dacă este cazul) a părinților, sunt deosebit de utile în SEE, unde comportamentul observat este adesea specific evaluatorului și contextului (Denham, 2015). Autoevaluările, evaluările intercolegială și ale profesorilor bazate pe observarea la clasă, dialogul și introspecția, sunt instrumente cheie utile în evaluarea competențelor sociale și emoționale (Comisia Europeană, 2012a; OCDE, 2016) și formează baza evaluării formative (Earl, 2013). Interacțiunile zilnice dintre profesori și elevi, precum și între elevii înșiși, reprezintă cel mai eficient tip de evaluare formativă, cu un impact ridicat asupra învățării (Siarova și colab., 2017). În evaluarea formativă a elevilor în SEE, este de asemenea util să se utilizeze diverse instrumente de evaluare în funcție de natura sarcinii și de vârsta elevilor (Frydenberg și colab., 2017). Acestea includ liste de verificare pentru profesori, colegi și autocompletate și ghiduri de evaluare formativă, instrumente bazate pe tehnologie, cum ar fi portofoliile electronice, jocuri și programe de învățare, precum și observarea și evaluarea directă a comportamentului. Având acces la o varietate de instrumente de evaluare, de asemenea, permite profesorului de la clasă să înțeleagă mai bine învățarea elevilor și să ajusteze obiectivele de învățare ale fiecărui elev în consecință.

În prezent, se depun eforturi considerabile pentru dezvoltarea instrumentelor de evaluare directă a competențelor sociale și emoționale (McKown, 2015). Evaluarea directă implică observarea performanței elevilor în sarcini sociale și emoționale dificile, de obicei în contexte naturale, cu sarcini individualizate administrate de un evaluator calificat sau prin evaluarea pe calculator (Assessment Work Group, 2019). Aceasta din urmă prezintă elevilor sarcini adecvate pentru dezvoltare, cum ar fi jocuri și evaluări modulare interactive ilustrate și evaluează performanța elevilor în ceea ce privește

sarcinile. Evaluările directe administrate individual sunt utilizate în principal pentru cercetare și evaluare clinică și nu au fost încă dezvoltate pentru a fi utilizate în sala de clasă ca instrument de evaluare universal (Assessment Work Group, 2019). Deși este recomandat ca atât formele directe, cât și cele indirecte de evaluare să fie utilizate pentru SEE, instrumentele existente de evaluare directă nu sunt potrivite pentru evaluarea universală, în mare parte din cauza problemelor de utilizare și fezabilitate (Assessment Work Group, 2019; Denham, 2015; McKown 2015). Sistemele de notare cu mai multe surse de informare sunt, prin urmare, instrumentul cel mai fezabil pentru utilizare în sala de clasă (Denham, 2015).

3.3.3 Instrumente de evaluare practice și fezabile

Evaluarea formativă a elevilor în educația socială și emoțională are loc în contexte de predare și învățare și este condusă de profesori și elevii înșiși ca o întreprindere bazată pe colaborare. Prin urmare, instrumentele trebuie să fie ușor de utilizat și cu însemnătate pentru profesori și, respectiv, elevi, atât în ceea ce privește administrarea, cât și interpretarea, și trebuie să fie fezabile în contextul clasei. Este puțin probabil ca evaluările care consumă timp, sunt complexe și nu sunt ușor de finalizat să fie utilizate în mod regulat și eficient de către personalul școlii și elevi (acesta este motivul pentru care formele existente de evaluare directă sunt încă nepotrivite contextelor educaționale) (Denham, 2015). Pe de altă parte, s-a constatat că utilizarea dispozitivelor electronice reduce atât timpul necesar pentru introducerea datelor, cât și pentru analiza și interpretarea rezultatelor, oferind în același timp feedback imediat atât elevilor, cât și cadrelor didactice și facilitând participarea activă a elevilor (Denham, 2015; Shute și Rahimi, 2017) (a se vedea Secțiunea 4.6). Implicarea utilizatorilor vizați (cadre didactice și elevi) în proiectarea instrumentelor de evaluare va ajuta la asigurarea faptului că astfel de instrumente sunt atât utilizabile, cât și fezabile în practică (Assessment Work Group, 2019).

3.3.4 Formare profesională, mentorat și sprijin

Evaluarea formativă face parte din procesele de predare și învățare, iar profesorii au nevoie de pregătire și mentorat pentru a integra evaluarea SEE în practica lor la clasă. Este evident, totuși, că acest cadru de competențe cheie al UE este aplicat în mod inconsecvent între statele membre (Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012) și că există o lipsă de formare și sprijin adecvate pentru profesori și coordonatorii școlari în implementarea eficientă a abordarea competențelor cheie (Siarova și colab., 2017). Cadrele didactice au nevoie de formare și mentorat adecvate pentru dezvoltarea, adaptarea și utilizarea unei game de instrumente de evaluare formativă (inclusiv instrumente consolidate prin tehnologie) pentru a evalua elevii. Trebuie, de asemenea, să fie formați și îndrumați pentru a se asigura că astfel de instrumente sunt adecvate în termeni de dezvoltare și receptive din punct de vedere cultural și pentru a putea orienta și sprijini elevii în autoevaluare și evaluarea intercolegială (Pepper, 2013). Profesorii au nevoie, de asemenea, de sprijin în conectarea cadrului de competențe SEE la procesele de predare și învățare și la evaluarea la clasă (Assessment Work Group 2019; Pepper, 2013). În cele din urmă, cadrele didactice trebuie, de asemenea, să fie formate și sprijinite în dezvoltarea propriilor competențe sociale și emoționale, ca aspect cheie al implementării și evaluării eficiente a SEE (Cefai și colab., 2018). Assessment Work Group (2019) sugerează că formarea profesională ar trebui să abordeze și chestiuni mai ample, cum ar fi ce reprezintă SEE și relevanța sa în educație: „Formarea profesională ar trebui să sprijine educatorii să înțeleagă ce este SEL, ce spune știința despre consecințele sale, modul în care SEL se leagă de învățământ, ce standarde SEL există și ce competențe descriu acestea, ce practici bazate pe dovezi au fost dezvoltate și cum se utilizează, rolul pe care îl poate juca evaluarea în sprijinirea predării și învățării de înaltă calitate și rolul SEL în promovarea echității" (p. 17).

Formarea profesională trebuie să înceapă în cadrul pregătirii inițiale a cadrelor didactice și să continue ca parte a învățării profesionale continue, școlare. Rețelele profesionale și platformele de colaborare oferă un mediu de învățare bazat pe colaborare în care cadrele didactice pot, practic, să împărtășească, să discute, să primească feedback, să își îmbunătățească și să dezvolte

practicile de evaluare SEE la clasă (Comisia Europeană, 2015). Comunitățile de învățare ale cadrelor didactice sunt deosebit de utile în dezvoltarea și implementarea evaluării formative (Bennett, 2011; Pepper, 2013). Wiliam (2006) identifică o serie de principii cheie în stabilirea comunităților de învățare ale cadrelor didactice pentru a sprijini practicile de evaluare formativă. Acestea sunt: „gradualism” (introducerea treptată a unor noi practici de evaluare formativă); flexibilitate (permite cadrelor didactice să adapteze instrumentele de evaluare recomandate în funcție de contextul local); alegere (permite cadrelor didactice să aleagă domeniile de practică în care le va fi cel mai util să dezvolte practici de evaluare formativă); responsabilitate (cadrele didactice sunt responsabile în fața comunității lor de învățare pentru schimbările implementate); și sprijin (crearea de structuri care să ofere sprijin cadrelor didactice, care răspund în continuare pentru dezvoltarea practicilor lor de evaluare formativă).

Capitolul 4. Instrumente pentru evaluarea formativă a elevilor în educația socială și emoțională

Cercetările sugerează că nu există un singur instrument care să poată oferi o evaluare formativă cuprinzătoare a competențelor sociale și emoționale, ci că este necesară o combinație de instrumente de evaluare diferite. Utilizarea unei varietăți de instrumente de evaluare formativă permite evaluarea unui set mai amplu de competențe sociale și emoționale și oferă date mai semnificative și mai utile pentru a îmbunătăți învățarea (Assessment Work Group, 2019; Siarova și colab., 2017). Astfel de instrumente includ autoevaluarea și evaluarea intercolegială (autoevaluarea de către elev și, respectiv, evaluarea de către colegi); liste de verificare formative, scale și ghiduri de evaluare (ghiduri de notare pentru a evalua calitatea răspunsurilor elevilor) completate de profesori și elevi; portofolii (o colecție selectată și organizată de lucrări ale elevului pentru a demonstra progresul acestuia); învățare bazată pe proiecte; și evaluarea formativă consolidată prin tehnologie. În acest capitol, discutăm mai în detaliu despre câteva dintre aceste instrumente de evaluare formativă care pot fi utilizate pentru a evalua elevii în SEE. Subliniem punctele lor forte și relativ slabe, oferind exemple ilustrative din Europa și din alte țări. Școlile și profesorii pot fi flexibili în alegerile lor, atâta timp cât instrumentele utilizate abordează obiectivele de învățare, influențează procesul de învățare și ghidează formarea și urmează principiile cheie pentru evaluarea formativă a SEE discutate în Capitolul 3. Nu includem în acest capitol instrumente de evaluare SEE care sunt utilizate în mare măsură în scopuri sumative și oferă puține informații despre contextul de învățare în care are loc comportamentul (de ex., scale de notare a comportamentului, sisteme de observare comportamentală și registre administrative).

4.1 Evaluarea nestandardizată bazată pe performanță

Evaluarea nestandardizată bazată pe performanță, care evaluează performanța elevilor în sarcinile stabilite, este un instrument eficient pentru evaluarea formativă a competențelor sociale și emoționale. Avantajele cheie sunt că este direct legată de procesele de predare și învățare care au loc în clasă; asigură monitorizarea continuă a procesului de învățare; identifică punctele forte și zonele ce necesită îmbunătățire; și adoptă o abordare centrată pe elev (Siarova și colab., 2017). Acest instrument este mai eficient decât testele standardizate în evaluarea proceselor și performanțelor mai complexe, cum ar fi competențele sociale, emoționale și capacitatea „„de a învăța să înveți” (Hao și Johnson, 2013; Pepper, 2013). Pot fi utilizate diverse instrumente pentru a evalua progresul elevilor, cum ar fi portofoliile, ghiduri de evaluare cu punctaj holistic și evaluarea bazată pe proiecte (Siarova și colab., 2017). Evaluarea bazată pe performanță necesită o anumită formă de măsură adecvată pentru dezvoltare, cum ar fi un instrument pentru dezvoltarea competențelor la diferite niveluri de vârstă (a se vedea Secțiunea **4.2**). De asemenea, trebuie să fie receptivă din punct de vedere cultural, luând în considerare contextul specific țării (Hao și Johnson, 2013).

4.1.1 Evaluarea portofoliului (inclusiv portofolii electronice)

Evaluarea portofoliului este un instrument foarte util pentru evaluarea formativă, în colaborare și dinamică a competențelor sociale și emoționale. Un portofoliu poate include o varietate de lucrări ale elevului, atât textuale, cât și non-verbale, precum și reflecții și rapoarte de autoevaluare. Portofoliile se pretează foarte bine metodelor eficiente de evaluare formativă în SEE, cum ar fi autoevaluarea, învățarea bazată pe proiecte și ghiduri de evaluare (Siarova și colab., 2017). Evaluarea portofoliului este o metodă eficientă de evaluare formativă a învățării prin urmărirea, monitorizarea și evaluarea continuă a progresului, oferind o imagine detaliată și cuprinzătoare a învățării elevilor în timp (VanTassel-Baska, 2014). Ajută cadrele didactice să monitorizeze învățarea în situații reale (sau simulate), făcând-o astfel deosebit de potrivită pentru SEE. Evaluarea portofoliului se pretează foarte bine și evaluării competențelor sociale și emoționale datorită abordării sale orientate spre proces, experiență și elev. În portofoliile lor, elevii documentează,

reflectă la și evaluează munca lor în colaborare cu profesorul și colegii, asumându-și astfel mai multă responsabilitate și devenind mai autonomi în procesul de învățare.

Caseta 2. Cele trei etape în introducerea portofoliilor electronice (adaptat de la Avraamidou, 2016, p. 24-25)

Barrett (2011) sugerează că școlile care doresc să introducă portofolii electronice ar trebui să o facă în trei etape, ținând cont atât de experiențele elevilor, cât și ale profesorilor. În etapa inițială de Stocare, elevii includ materiale referitoare la disciplina de studiu. Aceasta este urmată în a doua etapă de un proces de organizare și adaptare a materialului din portofoliul electronic ca spațiu de lucru; reflecția și feedbackul din partea profesorilor și colegilor sunt componente cheie ale acestei etape. În etapa de Prezentare, elevii își organizează munca pentru prezentare, reflectând la atingerea obiectivelor specifice prin identificarea documentelor justificative ca dovezi. Portofoliul electronic EU Classrooms (EUfolio, 2015) a utilizat acest model. În testarea pilot, profesorii au raportat că a îmbunătățit evaluarea formativă, ajutându-i să adune dovezi ale învățării elevilor și să ofere feedback într-un mod diferit de cel dintr-o clasă tradițională.

Portofoliile devin acum din ce în ce mai digitalizate, portofoliile electronice fiind folosite în evaluarea competențelor sociale și a capacității „de a învăța să înveți" în diferite state membre (Pepper, 2013). Portofoliile electronice ajută la facilitarea învățării autoreglate; eficacitatea lor se referă în special la abordarea lor centrată pe elev și la feedbackul continuu și amplu din partea profesorilor și colegilor (Lam, 2017). Portofoliile electronice sunt, de asemenea, un instrument util pentru promovarea învățării în colaborare, a capacității de a învăța să înveți, precum și a competențelor sociale și de rezolvare a problemelor (Redecker, 2013). Totuși, portofoliile au mai multe șanse să fie eficiente dacă împreună cu elevii se dezvoltă criterii clare de evaluare a performanței (Tchibozo, 2011) și dacă acestea cuprind o varietate de sarcini, inclusiv sarcini de comunicare orală și scrisă (VanTassel-Baska, 2014). Cadrele didactice au nevoie, de asemenea, de o mai mare conștientizare a potențialului portofoliilor, precum și de formare și sprijin suplimentar în utilizarea acestora în sala de clasă (Siarova și colab., 2017).

Caseta 3. Un exemplu de portofoliu electronic în UE (www.ats2020.eu)

Assessment of Transversal Skills 2020 (www.ats2020.eu) este un proiect inovator de experimentare a politicilor finanțat de UE, format din 17 parteneri din 11 țări UE. A dezvoltat un model de învățare și o abordare inovatoare pentru a evalua abilitățile transversale, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea problemelor, învățarea în colaborare și utilizarea instrumentelor digitale. Proiectul a fost condus în 250 de școli din 10 țări (Belgia, Croația, Cipru, Estonia, Grecia, Finlanda, Irlanda, Lituania, Slovenia și Spania), în rândul elevilor cu vârste cuprinse între 10 și 15 ani. Proiectul a creat un proces de proiectare a învățării pentru dezvoltarea abilităților transversale, elevii ținând un jurnal digital și creând portofolii electronice. Abilitățile elevilor au fost evaluate formativ, folosind instrumente de susținere (evaluarea profesorului, evaluarea intercolegială și autoevaluarea). Portofoliile electronice au fost utilizate pe scară largă pentru a documenta învățarea și pentru a realiza autoevaluarea, evaluarea intercolegială și evaluarea descendentă, elevii împărtășind portofoliile electronice cu profesorii și colegii pentru a primi feedback. Profesorii au evaluat portofoliile electronice utilizând un instrument

4.2 Ghiduri de evaluare, liste de verificare și scale

Ghidurile de evaluare, listele de verificare, scalele formative, evaluarea pe bază de proiecte și alte instrumente similare completate atât de profesori, cât și de elevi pe baza observațiilor și introspecției pot fi instrumente foarte utile pentru evaluarea formativă a elevilor în SEE. Ghidurile de evaluare și scalele formative oferă criterii de notare sau de punctare, precum și feedback pentru a sprijini procesul de învățare (Avraamidou, 2016). Definirea clară a competențelor și a obiectivelor de învățare în evaluare sunt deosebit de utile în sprijinirea învățării și a progresului elevilor într-o anumită competență, iar ghidurile de evaluare și tehnicile similare pot fi instrumente eficiente în formarea de obiective clare și monitorizarea progresului elevilor (Siarova și colab., 2017). În analiza lor, Panadero și Jonsson (2013) au concluzionat că ghidurile de evaluare sunt instrumente eficiente pentru a îmbunătăți învățarea elevilor și capacitatea „de a învăța să înveți", în special atunci când elevii își evaluează propria învățare și este însoțită de feedback în timp util. Ei au raportat, de asemenea, că ghidurile de evaluare îmbunătățesc auto-eficacitatea și autoreglarea elevilor, care, la rândul lor, contribuie la învățare. Stiggins (2005) subliniază utilizarea formativă a ghidurilor de evaluare, oferind elevilor

posibilitatea de a se implica activ în procesul de învățare și evaluare proprie, atât în ceea ce privește autoevaluarea, cât și evaluarea intercolegială. În acest sens, ghidurile de evaluare formativă sunt instrumente de învățare foarte utile pentru elevii marginalizați și vulnerabili, contribuind astfel la promovarea echității (Wolf și Stevens, 2007). Pentru un exemplu de utilizare a ghidurilor de evaluare completate de profesor și de autoevaluare a elevului în ce privește competențele sociale și emoționale, consultați Economou și colab. (2017). În secțiunea următoare, vom vedea cum pot fi utilizate ghidurile de evaluare ca instrument de evaluare formativă a elevilor în SEE.

Caseta 4. Lista de verificare a evaluării formative (de la Cefai și colab., 2015)

RESCUR Surfing the Waves (Cefai și colab., 2015) este un program universal de reziliență pentru copiii preșcolari și din școala primară din Europa. Programul a fost dezvoltat pentru a sprijini educația și bunăstarea copiilor marginalizați și vulnerabili. A fost dezvoltat de un consorțiu format din șase parteneri din statele membre, ca parte a unui proiect finanțat de UE (RESCUR). Programul constă într-o programă școlară pentru copiii cu vârste între 4 și 12 ani, bazat pe șase teme majore: comunicare, relații, mentalitate de creștere, autodeterminare, dezvoltarea punctelor forte și transformarea dificultăților în oportunități. La finalul fiecărei teme (unități), profesorii și elevii (de la 8 ani în sus) completează o listă de verificare formativă, evaluând progresul înregistrat către rezultatele învățării identificate pentru tema respectivă. În versiunea completată pentru fiecare elev de către profesor, nota variază de la 0 (neobservat/neaplicabil) la 1 (în dezvoltare), 2 (dezvoltat) și 3 (consolidat). Versiunea pentru elevi conține trei răspunsuri posibile: „Nu", „Uneori" și „Da". Acestea sunt scrise în două coloane de răspuns, una în care elevul poate indica dacă poate adopta un anumit comportament; celălalt dacă preferă comportamentul relevant. Aceasta permite evaluarea interiorizării de către elev a acelei abilități și a aplicării în situații din viața reală. Atât versiunile pentru profesor, cât și pentru elev includ și o componentă calitativă la final: profesorii sunt întrebați despre punctele forte, nevoile și obiectivele de îmbunătățire ale elevului, în timp ce elevii scriu (sau desenează, în cazul celor mici) ce le-a plăcut să învețe (puncte forte) și ceea ce ar dori să îmbunătățească (nevoi). Listele de verificare sunt disponibile la Cefai și colab. (2015); a se vedea și www.rescur.eu; www.um.edu.mt/cres/publications.

Caseta 5. Instrument de observare la clasă pentru profesori (www.learningtobe.net)

Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems este un proiect finanțat de UE (2017-2020) care implică parteneri din Finlanda, Italia Letonia, Lituania, Portugalia, Slovenia și Spania. Proiectul a vizat să dezvolte metode și instrumente de evaluare a dezvoltării abilităților sociale și emoționale în școlile de învățământ general, concentrându-se pe două grupe de vârstă: 9-10 ani și 13-14 ani. O trusă de instrumente practice de evaluare a fost dezvoltată pentru a fi utilizată în clasă atât de către profesori, cât și de către elevi. Aceasta include evaluarea profesorului, autoevaluarea elevilor și evaluarea la clasă pe baza celor cinci domenii ale SEE ale CASEL. Unul dintre instrumentele dezvoltate în proiect este fișa de observare lunară la clasă pentru profesori pentru a monitoriza învățarea elevilor în ceea ce privește competențele sociale și emoționale. Partea 1 constă într-o fișă de observație pentru învățarea socială și emoțională a fiecărui elev, în care profesorul ia notițe despre învățarea fiecărui elev a unor competențe sociale și emoționale specifice, bazate pe observațiile sale. Până la sfârșitul lunii, fișa ar trebui să fie completată pentru toți elevii din clasă. Rezultatele notate în fișă sunt discutate cu elevii și îl ajută pe profesor să își adapteze instrucțiunile în consecință. În Partea 2 a fișei, Situații la clasă, profesorul raportează orice experiențe sau situații relevante care au afectat predarea și învățarea în timpul activităților SEE în cursul lunii anterioare. Fișa de observație este disponibilă pe site-ul web al proiectului la www.learningtobe.net.

4.2.1 Scala formativă a lui Marzano pentru evaluarea SEL

Marzano (2015) a dezvoltat un ghid de evaluare formativă a competențelor sociale și emoționale, bazat pe identificarea obiectivelor explicite de învățare, progresul către aceste obiective și pașii necesari pentru atingerea acestor obiective. Una dintre caracteristicile distinctive ale scalei de evaluare este distincția dintre cunoștințele declarative (informaționale) și procedurale („acționabile"). Progresul învățării are loc în diferite etape, cunoașterea declarativă (etapa cognitivă a învățării) aflându-se la cel mai de jos nivel al progresului. În această etapă, elevul

cunoaște și înțelege o abilitate și poate realiza o aproximare a acesteia. Următorul progres este la nivelul practicii, la care elevul poate întreprinde pașii asociați abilității și capătă fluență (

stadiul asociativ al învățării). Cel mai înalt nivel de progres este asociat cunoștințelor procedurale, în care elevul decide în mod conștient dacă folosește abilitatea în situații potrivite, din viața reală. Marzano a dezvoltat un ghid de evaluare format din patru niveluri de progres principale, fiecare fiind împărțit în două etape. Un scor de 0 înseamnă că, și cu ajutor, elevul este incapabil să pună abilitatea în practică, în timp ce un scor de 1 indică faptul că elevul poate pune abilitatea în practică doar cu ajutor. Scorul 2 indică faptul că elevul a ajuns la nivelul de cunoștințe declarative; nota 3 la nivel de practică; și scorul
4 la nivel procedural - adică elevul este acum capabil să ia decizii conștiente în contexte din viața reală. Tabelul 1. oferă o ilustrare a acestor niveluri de progres.

Tabelul 1 Diagrama de progres SEL (adaptat de la Marzano, 2015, p. 342-343)

Scor	Descriere și exemple
Scorul 4	Elevul ia decizii conștiente de a folosi abilitățile SEL în situații adecvate. De exemplu: ▪ Înțelegerea modului în care propriile convingeri l-ar putea împiedica să-și exprime înțelegerea celor care au păreri diferite ▪ Capabil de a își revizui propriile convingeri
Scorul 3	Elevul este capabil să urmeze pașii sau strategiile asociate abilităților SEL fără erori și cu o oarecare fluență. De exemplu: ▪ Recunoașterea părerilor celorlalți, chiar dacă acestea sunt diferite de ale sale ▪ Ascultarea activă a celorlalți ▪ Când exprimă o părere care este contrară părerii altcuiva, se concentrează pe logica părerii sale
Scorul 2	Elevul înțelege cunoștințele declarative importante pentru o abilitate SEL și este capabil să explice sau să descrie ce este o abilitate SEL. De exemplu: ▪ Înțelegerea, în termeni generali, că abilitățile SEL (cum ar fi recunoașterea opiniilor altora sau ascultarea activă) există ▪ Cunoașterea semnificației termenilor de bază precum părere, dezacord, conflict, confruntare și respect
Scorul 1	Elevul are succes parțial în atingerea competențelor SEL la scorul 2 sau 3, dar are nevoie de ajutor.
Scorul 0	Chiar și cu ajutor, elevul nu are succes în atingerea competențelor SEL
	NB. Scorurile parțiale, cum ar fi 2,5 sau 3,5, pot fi acordate competenței la un anumit nivel și competenței parțiale la nivelul următor.

Marzano (2015) propune utilizarea a trei tipuri de evaluare formativă pentru a evalua și monitoriza progresul elevilor: sondarea condusă de profesor; discuții și observarea elevilor; și evaluarea generată de elevi. În evaluarea autogenerată, elevii discută cu profesorii ce vor face pentru a demonstra un anumit nivel de performanță în categoria de competență (poate include și o prezentare a elevului). Se pot stabili apoi obiective specifice pentru fiecare elev pe baza progresului său într-o anumită abilitate. Aceste evaluări ajută la influențarea formării profesorului în sprijinirea elevului la următorul nivel de competență, în timp ce îi îndrumă și pe elevi în ce privește acțiunile necesare pentru a atinge nivelul țintă. Ghidul de evaluare poate fi folosit și pentru a exemplifica progresul elevilor în cursul anului școlar, servind astfel ca o abordare de evaluare continuă, elevii având posibilitatea de a trece de la un progres la altul în abilități sociale și emoționale specifice.

Ghidurile de evaluare ar trebui mai întâi prezentate într-o formă ușoară de utilizat pentru elevi, aceștia lucrând în grupuri pentru a transforma criteriile scorurilor în texte și exemple mai adaptate copiilor. Acestea ar putea fi apoi folosite pentru formare, începând cu 2.0 (cunoștințe declarative), în care elevii înțeleg abilitatea și ce presupune aceasta; urmate de activități practice (nivelul 3.0) care încep cu activități structurate, ghidate de profesor și progresează către strategii mai autonome în aplicarea abilității. La nivelul final de „cunoștințe procedurale” (4.0), elevii scriu reflecții într-un jurnal despre

propriile convingeri care le facilitează sau împiedică punerea în practică a abilităților sociale și emoționale și le discută în privat cu profesorul (Marzano, 2015). Elevii își pot ilustra progresul într-o anumită abilitate folosind diagrame și grafice, fiecare nivel de progres oferind o oportunitate de colaborare și recunoaștere între profesor și elev. Autorul concluzionează că ar trebui să se acorde prioritate evaluării generate de elevi pentru a demonstra învățarea acestora la diferite niveluri ale ghidului de evaluare. Acest lucru le îmbunătățește auto-eficacitatea și sentimentul de control asupra învățării proprii, precum și competența de „a învăța să înveți" (Panadero și Jonsson, 2013).

Acest ghid de evaluare formativă, care urmează să fie completat atât de profesori, cât și de elevi, așa cum sugerează Marzano (2015), poate fi adaptat pentru evaluarea Cadrului LifeComp (Sala și colab., 2020) (vezi Anexa 1).

4.2.2 Utilizarea formativă a scalelor

Testele standardizate și scalele de evaluare sunt utilizate frecvent în SEE în scopuri sumative, de diagnostic și de triaj, depășind sfera de aplicabilitate a acestui raport. Cu toate acestea, unele scale de evaluare – în special cele care se concentrează pe competențele sociale și emoționale cheie – pot fi utilizate și în scopuri formative. Astfel de scale sunt simplu de completat (cu versiuni mai scurte care sunt din ce în ce mai frecvente), cu administrare și analiză electronică. Se bazează pe comportamente observabile în clasă și, atunci când sunt însoțite de autoevaluarea elevilor, ajută la realizarea unor evaluări mai cuprinzătoare și obiective ale competențelor sociale și emoționale ale elevilor (Assessment Work Group, 2019; Gresham și Eliott, 2017). Pot sprijini evaluarea formativă producând profiluri individuale ale învățării elevilor, identificând punctele forte și punctele slabe și ajutând la influențarea practicilor pentru a răspunde nevoilor identificate ale elevilor (Assessment Work Group, 2019). Cele două grupuri de scale de evaluare utilizate frecvent, bazate pe punctele forte și pe cadrul SEL cu cinci domenii al CASEL, cu proprietăți psihometrice solide și versiuni mai scurte ușor de utilizat, sunt Evaluarea punctelor forte Devereux (DESSA) și DESSA-mini (LeBuffe și colab., 2018) și Social Skills Improvement System Social Emotional Learning Edition (SSIS SEL RF) și SELA (Gresham și Elliott, 2017)(Caseta 6).

În general, testele standardizate sunt mai utile în scopuri de cercetare. Există puține măsuri care sunt adecvate din punct de vedere contextual și oferă feedback pe termen scurt cu privire la progresele sau îmbunătățirile necesare (Duckworth și Yaeger, 2015). Acestea oferă doar informații formative limitate pentru profesor și elev și trebuie să fie suplimentate cu alte instrumente care sunt concepute mai specific în scopuri formative (Le Buffe și colab., 2018, Siarova și colab., 2017).

Caseta 6. Scalele de evaluare SEE (dezvoltate de autori)

Evaluarea Devereux a punctelor forte ale elevilor (DESSA) și DESSA-mini (Le Buffe și colab., 2018).
DESSA este o scală standardizată de evaluare a comportamentului cu 72 de articole care măsoară
competențele socio-emoționale de la grădiniță până la liceu. Pe lângă un scor total compus (Scor compus
Social și Emoțional). Oferă scoruri în opt domenii: Conștientizare de sine, conștientizare socială, autogestionare, comportament orientat către obiective, abilități de stabilire a relațiilor, responsabilitate
personală, luarea deciziilor și optimism. Versiunile de evaluare pentru profesor și părinți sunt disponibile, dar lipsește versiunea de autoevaluare a elevilor. DESSA-mini este o versiune scurtă, formată din opt articole
a DESSA completată de profesor și este folosită în principal ca instrument universal
de triere. Poate fi folosit, totuși, pentru a evalua în mod formativ punctele forte și nevoile unui elev pentru
formare ulterioară în competențe socio-emoționale, determinând dacă elevii fac

progrese și identificând elevii care necesită instruire suplimentară. *Social Skills Improvement System Social Emotional Learning Edition* (SSIS SEL) (Gresham și Elliott, 2017) este o scală de evaluare a competențelor sociale și emoționale care se poate utiliza pentru copii începând de la grădiniță până la liceu. Este completată de profesori, elevi și părinți,

și oferă scoruri pentru cele cinci domenii CASEL (conștiința de sine, autogestionare, conștientizare
socială, abilități de relație și luare responsabilă a deciziilor), precum și trei
domenii de învățare (motivație, citit și matematică). Profesorii pot evalua competențele sociale
și emoționale la elevilor folosind o combinație a acestor domenii pentru a identifica
punctele forte ale elevilor, precum și domeniile care necesită dezvoltare și formare ulterioară.
Evaluarea

poate fi administrată de mai multe ori în cursul anului școlar pentru a identifica zonele care necesită îmbunătățire, precum și domeniile care necesită o atenție suplimentară, ca parte a unei proceduri de evaluare formativă continuă. Varianta SSIS SEL cu 20 de articole este concepută ca un instrument rapid de identificare a elevilor care se confruntă cu dificultăți

Caseta 7. Evaluarea emoțiilor la copiii mici (dezvoltată de autori)

The Berkeley Puppet Interview (PBI)[14] este un instrument de evaluare a concepției de sine la copiii mici. Copiii sunt intervievați de două păpuși despre mai multe afirmații legate de motivația academică, competența socială și acceptarea colegilor, printre altele. Pentru fiecare articol, cele două păpuși fac câte o pereche de afirmații opuse despre ei înșiși, iar copilul spune cu care dintre păpuși seamănă mai mult. *Child Recognition of Emotions* (CARE)[15] evaluează recunoașterea emoțiilor faciale și a posturii emoționale, utilizând administrarea și raportarea automată pentru copiii de 4-6 ani, folosind fotografii. *Preschool Self-Regulation Assessment* (PSRA)[16] măsoară reglarea emoțiilor, atenției și impulsurilor copiilor mici printr-o serie de sarcini practice, cum ar fi întârzierea recompensării. *Affect Knowledge Test* (AKT) (Denham, 1986) folosește păpuși cu fețe detașabile, interschimbabile care afișează diferite emoții pentru a evalua cunoștințele copiilor preșcolari despre emoțiile de bază și situațiile care le determină. În prima parte, copiii sunt rugați să numească verbal emoțiile înfățișate pe fețe. Li se cere apoi să identifice fețele care descriu sentimentele altor copii în situații stereotipe, cum ar fi trăirea fricii din cauza unui coșmar și fericirea atunci când primesc o înghețată. În vinietele rămase, li se cere să facă inferențe despre emoțiile altor copii în situații ne-stereotipice (adică o situație în care celălalt copil se simte diferit de copilul intervievat). Această măsură a fost utilizată la copii din niveluri socio-economice și medii etnice variate.

Caseta 8. Evaluarea emoțiilor copiilor cu dizabilități (dezvoltat de autori)

Testul de înțelegere a emoțiilor (TEC) (Pons și Harris, 2000) evaluează înțelegerea emoțională la copiii cu vârsta cuprinsă între 3 și 11 ani. Sarcinile sale sunt concepute conform modelului de dezvoltare al înțelegerii emoționale a copiilor. Acestea includ recunoașterea expresiilor faciale; înțelegerea cauzelor externe ale emoțiilor; legătura dintre dorințe, convingeri și emoții; reglarea unei emoții trăite; ascunderea emoțiilor; și emoții amestecate. TEC a fost utilizat pe scară largă pentru a evalua înțelegerea emoțională în rândul copiilor cu dezvoltare atât tipică, cât și atipică, cum ar fi copiii cu tulburări din spectrul autist (Cavioni și colab., 2019; Salomone și colab., 2019). Un studiu recent care a utilizat TEC la copiii cu tulburări din spectrul autist a sugerat că decalajul în competența de înțelegere emoțională în comparație cu copiii cu dezvoltare normală tinde să se mărească pe măsură ce copiii cresc (Salomone și colab., 2019). Învățarea și evaluarea înțelegerii emoționale trebuie astfel țintite în mod specific de-a lungul anilor prin diverse activități educaționale care reflectă aceste diferențe.

4.3 Evaluare directă

Evaluarea directă a competențelor sociale și emoționale dobândește o atenție din ce în ce mai mare atât în cercetare, cât și în practică, cu eforturi continue pentru a dezvolta noi instrumente de evaluare care măsoară SEE prin observarea directă a elevilor implicați în sarcini dificile legate de anumite competențe (Kautz și colab., 2014; Weissberg și colab., 2015). Spre deosebire de alte instrumente, cum ar fi scalele de evaluare a profesorilor și autoevaluarea elevilor, care evaluează punerea în practică de către elevi a comportamentelor sociale și emoționale, evaluarea directă este potrivită mai ales pentru măsurarea înțelegerii socio-emoționale – adică activarea proceselor cognitive subiacente comportamentului, cum ar fi codificarea și interpretarea informațiilor sociale și emoționale (McKown, 2015). De obicei, elevii sunt observați efectuând sarcini individualizate care evaluează atât cunoașterea conținutului, cât și capacitatea de a pune în practică abilitățile relevante. Evaluarea directă poate implica sarcini practice care evaluează o abilitate precum autoreglarea, în care elevii trebuie să respecte reguli; sau conștientizarea socială, în care elevii trebuie să identifice sentimentele din expresiile faciale,

[14] RAND, Berkeley Puppet Interview (BPI), www.rand.org/education-and-labor/projects/assessments/tool/1998/berkeley-puppet-interview-bpi.html.
[15] Social-Emotional Assessment and Learners, www.sealprograms.com/CAREInfo/default.aspx.
[16] NYU, The Institute of Human Development and Social Change, www.steinhardt.nyu.edu/ihdsc/projects/csrp/preschool-self-regulation-assessment-psra.

sau să aleagă cel mai potrivit răspuns în situații sociale (Assessment Work Group, 2019). De exemplu, în testele de raționament situațional (SJT), elevilor li se prezintă o situație în care trebuie să aleagă cel mai potrivit răspuns sau răspunsul obișnuit dintr-o listă de opțiuni posibile. SJT s-au dovedit a fi mai puțin susceptibile la oportunitate socială decât autoevaluarea (Lipnevich și colab., 2013), în timp ce SJT bazate pe tehnologie s-au dovedit a fi mai eficiente decât SJT tradiționale bazate pe text (Christian și colab., 2010). Cu toate acestea, pot exista probleme culturale legate de utilizarea scenariilor sociale ipotetice, deoarece pot avea semnificații și relevanță diferite pentru elevii din diferite grupuri culturale sau socioeconomice (Assessment Work Group, 2019).

Evaluarea directă este un instrument foarte promițător pentru evaluarea competențelor sociale și emoționale. Este un instrument extrem de fiabil și valid care evaluează competențele în situații reale (Denham, 2015; Hao și Johnson, 2013). Evaluarea directă bazată pe calculator, în care elevii sunt evaluați în funcție de performanța lor în sarcini adecvate din perspectiva dezvoltării, cum ar fi jocuri și activități interactive ilustrate, devine, de asemenea, din ce în ce mai frecventă în evaluarea SEE (Assessment Work Group, 2019). Cu toate acestea, evaluarea directă nu a fost încă dezvoltată ca instrument de evaluare la clasă pentru profesori, iar formele existente de evaluare directă nu sunt potrivite pentru evaluarea universală, în mare parte din cauza aspectelor practice și ce țin de fezabilitate (Denham, 2015; McKown 2015). Pentru a fi adecvată utilizării la clasă, evaluarea directă trebuie să fie influențată de profesor, eficientă ca timp și costuri și simplu de administrat, cu punctare și raportare asistate de calculator (McKown, 2015). În plus, deși evaluarea directă este potrivită pentru măsurarea cunoștințelor și a proceselor mentale implicate în interacțiunile sociale, nu evaluează componenta comportamentală aferentă competențelor sociale și emoționale (Assessment Work Group, 2019).

Tabelul 2. Protocolul european de evaluare a competențelor SEL ale copiilor (adaptat de la www.eap-sel.eu)

Protocolul european de evaluare a învățării socio-emoționale a copiilor a fost un proiect finanțat de UE care a dezvoltat și validat un instrument de evaluare SEE pentru copiii cu vârste cuprinse între 6 și 10 ani. How one feels (HOF, Cum se simte cineva) este alcătuit din zece viniete în care copiii răspund ce cred ei că simte persoana din vinietă și, în consecință, ce va face el sau ea. Următoarea este una dintre situațiile din instrument.			
Matthew a aruncat cu gumă în Emma pe tot timpul lecției. În cele din urmă, Emma se înfurie și o aruncă înapoi. Tocmai atunci, profesorul intră și se supără pe Emma, spunând: „Ce am spus despre aruncarea radierelor, oprește-te imediat!”			
Cum se simte Emma?	**Scor**	**Ce face Emma?**	**Scor**
Se simte prost deoarece profesorul a descoperit-o.	3	Spune că Matthew este cel care a început.	3
Se înfurie pentru că a care Matthew a început. fo st cel	3	Spune că și ea și Matthew au aruncat guma.	5
Este dezamăgită că profesorul o ceartă, fără să știe ce s-a întâmplat.	8	Nu spune nimic, are sen deoarece nu s.	3
Se întristează.	3	Iese din clasă pentru a-i arăta profesorului că a greșit.	3
Îi este teamă doa învi că r nov ea ățită va . fi	3	Încearcă să explice ce s-a întâmplat.	8

Caseta 9. Virtual Environment for Social Information Processing (www. rnbc.org/research/vesip)

The Virtual Environment for Social Information Processing (VESIP) este un instrument de evaluare pe calculator pentru abilitățile de procesare a informațiilor sociale, cum ar fi interpretarea corectă a indiciilor sociale și rezolvarea conflictelor în rândul elevilor din clasele 3-7 (aproximativ 8-12 ani). Folosind o animație computerizată, un elev își asumă rolul unui avatar principal și interacționează cu alte avataruri. VESIP evaluează răspunsurile elevilor la cinci situații sociale dificile comune la școală (de exemplu, hărțuire/tachinare). VESIP a fost dezvoltat ca o resursă ușor de utilizat pentru școli în evaluarea abilităților de procesare a

4.4 Autoevaluarea

Autoevaluarea, cum ar fi auto-raportarea, chestionare de auto-notare, liste de verificare și ghiduri de evaluare și jurnale introspective, sunt utilizate în mod frecvent în evaluarea elevilor în SEE. Îi ajută pe elevi să dezvolte o înțelegere a rezultatelor așteptate ale învățării și a modului în care pot atinge obiectivele propuse (Black și William, 1998). Acest mod de evaluare este deosebit de important în SEE, care se concentrează în primul rând pe atitudinile și convingerile elevilor (Assessment Work Group, 2019). Instrumentele de autoevaluare consolidate prin tehnologie, cum ar fi simulările care oferă feedback imediat, precum și ținerea jurnalelor și portofoliile electronice, devin, de asemenea, utilizate mai frecvent pentru a ajuta elevii să își asume mai ușor responsabilitatea pentru propria învățare și pentru a le permite să-și sprijine colegii în acest sens (Avraamidou, 2016). Autoevaluarea oferă elevilor posibilitatea nu numai de a-și evalua propriile competențe sociale și emoționale, ci și de a-și oferi propriile opinii asupra punctelor forte și nevoilor lor sociale și emoționale. Acest lucru este deosebit de semnificativ în SEE, unde abilitățile de responsabilitate, autonomie, auto-eficacitate, luarea deciziilor și rezolvarea problemelor sunt competențe cheie în programa școlară (Cefai și Cavioni, 2014).

Chestionarele de autoevaluare, listele de verificare sau ghidurile utilizate în mod obișnuit prezintă afirmații specifice despre o competență socială sau emoțională și cer elevilor să evalueze cât de des aplică un anumit comportament sau în ce măsură sunt de acord cu o convingere, atitudine sau valoare (Assessment Work Group, 2019). Unele includ componente calitative care permit elevilor să-și descrie punctele forte și să identifice ținte de îmbunătățire (de ex., Cefai și Cavioni, 2014) (a se vedea și Caseta 10). Ross şi colab. (1999) descriu patru etape în dezvoltarea abilităților de autoevaluare de către elevi: a) elevii sunt implicați activ împreună cu profesorul în definirea criteriilor de evaluare care vor fi utilizate pentru evaluarea performanțelor; b) elevii învață să folosească criteriile de evaluare stabilite cu îndrumarea și sprijinul profesorului; c) feedbackul eficient din partea profesorului ca parte a procesului de autoevaluare îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine criteriile și, astfel, să își atingă scopul de învățare; și 4) elevii sunt capabili să stabilească noi obiective și strategii de învățare.

Caseta 10. Jurnalul Elevului de Educație Socială și Emoțională (Cefai și Cavioni, 2014, p. 69-70)

Jurnalul de educație socială și emoțională oferă elevilor posibilitatea de a-și înregistra învățarea săptămânal. Aceasta ar putea lua o perspectivă fenomenologică, elevii înregistrându-și gândurile și sentimentele despre SEE pentru acea săptămână, utilizând diverse moduri de prezentare, cum ar fi notarea gândurilor și sentimentelor, scrierea unei povești, desenul sau adăugarea unei imagini/poster/fotografii a lucrărilor lor finalizate. Jurnalul va înregistra experiențele elevilor referitor la ceea ce le place să facă, la ce sunt buni, ce au învățat, ce trebuie să învețe sau să dezvolte mai mult, unde au nevoie de mai mult ajutor și ce și-ar dori să vadă mai mult în SEE. Profesorul poate ghida elevii în acest exercițiu prin sugestii, întrebări de orientare, resurse, sarcini specifice sau tehnici iluminatoare (de exemplu, completarea unor fraze precum „Un lucru pe care l-am învățat astăzi este…"). Acestea îi ajută pe elevi să se implice în continuarea reflecției și învățării individuale. Odată ce elevii își încheie autoevaluarea, pot discuta despre învățarea lor cu colegii și profesorul și acasă cu părinții.

Autoevaluarea este cea mai benefică, atât în ceea ce privește reușitele, cât și învățarea autoreglată, atunci când este utilizată în mod formativ și susținută de formare (Andrade, 2019). Alonso-Tapia și Panadero (2010), de exemplu, au raportat că autoevaluarea în care elevilor li se oferă informații detaliate și utilizabile despre cum să își evalueze munca proprie și a colegilor lor (inclusiv criterii de evaluare clare și vizibile), este mai eficientă decât simpla notare a propriilor lucrări. Autoevaluarea îi ajută pe elevi să devină mai autonomi în procesul de învățare și să dobândească o perspectivă mai bună asupra punctelor lor forte și slabe, ajutându-i să-și stabilească ei înșiși obiective de învățare (Brown și Harris, 2014). Adams Becker și colab. (2017) descriu modul în care școlile din Danemarca, Finlanda, Norvegia și Suedia îi ajută pe elevi să devină mai autonomi prin autoevaluare și evaluare intercolegială, utilizând evaluarea continuă bazată pe dialog, mai degrabă decât teste sumative.

Caseta 11. Exemple de autoevaluare în SEE în Europa (dezvoltate de autori)

În Irlanda, autoevaluarea este utilizată în cadrul disciplinei din programa școlară „Educație socială, personală și pentru sănătate" pentru a spori conștientizarea elevilor cu privire la abilitățile lor sociale și emoționale. Elevii completează un chestionar despre propria învățare; la nivel gimnazial, aceasta este suplimentată de evaluarea intercolegială (An Roinn Oideachais Agus Eolaíochta, 2000). În Malta, elevii de gimnaziu care se urmează disciplina „Dezvoltarea personală, socială și a carierei" folosesc un manual reflexiv pentru a evalua lucrurile pe care le-au învățat, ce le-a plăcut, ce ar dori să îmbunătățească (Directoratul pentru Calitate și Standarde în Învățământ, 2014). În Marea Britanie, disciplina „Dezvoltare personală, socială și economie domestică" este evaluată folosind o abordare de tip alegere forțată, cu progresul măsurat în funcție de punctul de plecare al elevului, mai degrabă decât de performanța altora sau de criteriile de examinare. Elevii sunt implicați activ în autoevaluarea și evaluarea colegilor prin tehnici precum întrebări reflexive, întrebări deschise și discuții, panouri cu graffiti, hărți mentale, titluri ale lucrurilor învățate, interviuri, prezentări, jocuri de rol, analize de grup, ore de cerc și portofolii (Qualifications and Curriculum Authority 2005; PSHE Association, 2020).

Caseta 12. Proiecte finanțate de UE care folosesc instrumente de autoevaluare (dezvoltate de autori)

În proiectul finanțat de UE*Assessment of Transversal Skills 2020*[17], elevii cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani din 250 de școli din Belgia, Croația, Cipru, Estonia, Grecia, Finlanda, Irlanda, Lituania, Slovenia și Spania și-au evaluat învățarea abilităților transversale, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea problemelor și învățarea în colaborare, prin utilizarea unui jurnal digital al învățării lor (My Learning Journal)[18] și a unor portofolii electronice pentru fiecare ciclu de învățare. Elevii și-au împărtășit portofoliile electronice cu profesorii și colegii pentru a primi feedback. În *Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems*[19] (2017-2020), peste 7.000 de elevi cu vârsta cuprinsă între 9 și 14 ani din 100 de școli din șapte țări europene (Finlanda, Italia, Letonia, Lituania, Portugalia, Slovenia și Spania) au finalizat un set de instrumente de autoevaluare în SEE. În „Fișa de autoevaluare pentru elevi", elevii se evaluează pe ei înșiși în trei domenii ale SEE (sine/emoțiile lor; alții/relații; și luarea deciziilor) folosind date combinate cantitative și calitative. Aceste fișe sunt disponibile la Agliati și colab. (2020). The European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments (ENABLE)[20] combate hărțuirea în rândul tinerilor cu vârste între 11 și 14 ani prin educație socială și emoțională și educație de la egal la egal. La finalul fiecărui set de activități, elevii completează un chestionar de autoevaluare pentru a-și evalua învățarea, identificându-și punctele forte și nevoile. Chestionarul constă din opt întrebări din patru domenii ale SEE: conștientizarea de sine,

O problemă legată de autoevaluare este potențiala lipsă de precizie care poate rezulta din absența autocunoașterii elevului sau absența autoreglării, oportunitatea socială și așteptările culturale, precum și provocările determinate de alfabetizare, în special în rândul copiilor mici. Evitarea folosirii notelor și confidențialitatea feedbackului împiedică evaluarea să devină o evaluare cu mize mari și elimină nevoia elevilor de a supraestima sau de a-și augmenta autoevaluarea pentru a proteja stima de sine (Brown și colab., 2015). Îndrumarea și mentoratul elevilor în autoevaluare va ajuta la îmbunătățirea autoreglării acestora și la sporirea preciziei evaluărilor lor (Andrade, 2019; Damgard și Nielsen, 2018). Feedbackul adecvat din partea profesorilor (și a colegilor) este esențial pentru o autoevaluare precisă și semnificativă și ajută la îmbunătățirea rezultatelor învățării și a procesului de învățare, inclusiv autoreglarea și auto-eficacitatea (Brown și Harris, 2014). Cu toate acestea, feedbackul este mai probabil să fie util pentru elevi, dacă este oportun și cât mai aproape posibil de procesul de învățare, precum și dacă este instructiv, mai degrabă decât să ofere simple

[17] Assessment of Transversal skills, www.ats2020.eu/

[18] Un instrument de autoevaluare de susținere este folosit de elevi pentru a-și evalua propria învățare, inclusiv afirmațiile privind cunoștințele anterioare, definirea și stabilirea obiectivelor, strategiilor, dovezilor și autoevaluării/reflecției. Exemple de afirmații includ „Am folosit tehnici de evaluare (autoevaluare, evaluare intercolegială, evaluarea profesorului) pentru a-mi evalua procesul de lucru, am definit criterii de evaluare pentru atingerea obiectivelor mele, am reflectat la ceea ce aș schimba dacă aș face-o din nou și ce pot îmbunătăți în viitor, am evaluat modul în care ceea ce am învățat și experiențele mele în această unitate îmi pot afecta viața." Elevul își notează nivelul pentru fiecare afirmație folosind emoticoane (față zâmbitoare, față neutră și față tristă).

[19] Learning to be, https://learningtobe.net/.

[20] European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments, www.enable.eun.org/.

informații despre ceea ce este corect sau greșit (Black și Williams, 1998). O altă problemă este autoevaluarea de către copiii mici sau copiii cu dificultăți de alfabetizare sau de învățare. În astfel de cazuri, pot fi folosite modalități mai creative și mai iluminatoare de autoevaluare. Acestea includ desene, utilizarea păpușilor, completarea dialogurilor, jocuri de rol, teste cu întrebări și jocuri online (Cefai și Cavioni, 2014)

4.5 Evaluarea intercolegială

Evaluarea intercolegială este un alt instrument promițător în evaluarea formativă a elevilor în SEE. Ca instrument de învățare în colaborare, experiențial, este deosebit de potrivit pentru SEE, ajutând la promovarea empatiei, a colaborării și la construirea relațiilor, precum și a capacității de a învăța să înveți. În evaluarea intercolegială, elevii oferă feedback cu privire la performanța unui coleg (prezentare orală, scrisă, portofolii, demonstrarea unei abilități prin joc de rol) printr-un proces interactiv și în colaborare, de reflecție și discuție. Acest proces îi ajută pe elevi (atât pe cei evaluați, cât și pe evaluatori) să dezvolte gândirea critică, autonomia și învățarea independentă (McMahon, 2010), precum și la promovarea relațiilor de colaborare la clasă. Black și colab. (2003) au identificat patru elemente ale evaluării intercolegiale eficiente: criterii de evaluare concrete și transparente (elevii discută și decid cu privire la criterii împreună cu profesorii); abilități de colaborare ale elevilor; încurajarea elevilor să alinieze obiectivele de evaluare cu munca efectivă; și înțelegerea valorii evaluării intercolegiale în procesul de învățare.

Trebuie luate în considerare diferite aspecte atunci când se utilizează evaluarea intercolegială la clasă. Acestea includ: profesorii care se confruntă cu constrângerile de timp și problemele de gestionare a clasei (Van den Berg, 2018) sau elevii care nu participă, nu cunosc criteriile de evaluare, își asumă meritul pentru munca celorlalți, conspiră unii cu alții sau încearcă să-i domine pe ceilalți (Tchibozo, 2011). Ca și în cazul autoevaluării, evaluarea intercolegială necesită îndrumare și mentorat adecvate, precum și o bună planificare și monitorizare pentru a se asigura că este adecvată, potrivită și utilă pentru elev. Implicarea elevilor în discutarea și luarea deciziei cu privire la criteriile care vor fi utilizate în evaluarea intercolegială va asigura că aceștia cunosc criteriile care trebuie utilizate și le va spori angajamentul de a utiliza criteriile atunci când evaluează munca colegilor lor. De asemenea, poate fi mai eficient ca mai mulți colegi să ofere feedback, mai degrabă decât unul singur (Cho și MacArthur, 2010). Dacă este realizată corect, evaluarea intercolegială nu numai că duce la îmbunătățiri în dezvoltarea competențelor evaluate, ci servește ca un vehicul pentru promovarea competențelor sociale și emoționale, inclusiv comunicarea, colaborarea, luarea responsabilă a deciziilor, rezolvarea conflictelor și autoreglarea (Gan și Hattie, 2014).

Caseta 13. Sprijinul colegilor ca intervenție pentru a contracara hărțuirea (de la Cowie, 2020)

În contextul hărțuirii, sprijinul colegilor mobilizează abilitățile și valorile tinerilor în abordarea problemei hărțuirii, pentru a oferi sprijin emoțional colegilor înainte ca tulburarea lor să se transforme în probleme mai grave de sănătate mintală. Poate lua forma unor sesiuni față în față, sprijin prin linii de telefonie fixă sau mobilă, rețele sociale și forumuri online sau promovează activ cooperarea și sentimentul de apartenență la nivelul întregii școli. Termenii folosiți includ „împrietenire", „mentorat", „mentoratul prietenilor", „mentorat cibernetic" și „consiliere între prieteni". Suporterii de la egal la egal, de obicei, primesc formare bazată pe nevoi, direcționată către obiective și experiență. În cele mai eficiente scheme, sunt supravegheați în mod regulat. În diferite programe, aceștia se implică și în autoevaluări și evaluarea intercolegială pentru a-și evalua capacitatea de a oferi îndrumare și sprijin emoțional colegilor care sunt hărțuiți. Instrumentele utilizate pentru această autoevaluare și evaluare intercolegială formativă includ utilizarea videoclipurilor cu jocuri de rol care implică situații care

4.6 Evaluare formativă consolidată prin tehnologie

Utilizarea tehnologiei a deschis noi căi pentru evaluarea formativă a elevilor în SEE, oferind feedback imediat atât elevilor, cât și profesorilor și facilitând participarea activă a elevului (OCDE, 2016). De asemenea, a eliminat unele dintre obstacolele anterioare inerente evaluării tradiționale, cum ar fi administrarea, interpretarea și raportarea

laborioase, consumatoare de timp, de către profesori. De asemenea, este foarte motivantă și captivantă pentru elevi, utilizând jocuri, activități interactive și centrate pe elev, precum și alte caracteristici ale tehnologiei pe care copiii și tinerii din zilele noastre le cunosc foarte bine (Brecko și colab., 2014). Utilizarea tehnologiei a făcut posibilă, de asemenea, evaluarea abilităților de ordin superior și a performanțelor complexe folosind simularea, interacțiunea, colaborarea și feedbackul (Looney, 2011).

Evaluarea formativă consolidată prin tehnologie este un mediu pedagogic util care utilizează tehnologia de răspuns la clasă pentru a organiza evaluarea interactivă, în colaborare și centrată pe elev (Beatty, 2004). Se bazează pe patru principii cheie: instrucțiuni bazate pe întrebări, în care profesorii adresează întrebări semnificative pentru a instiga procesul de învățare; discurs dialogic, în care elevii se implică activ în discuții despre întrebările adresate de profesor; practici de evaluare formativă în care feedbackul din partea profesorului ghidează procesul de învățare; și comunicarea la meta-nivel între profesor și elev facilitând evaluarea de către elev a procesului de învățare. Utilizarea feedbackului și a sprijinului pare a fi un proces cheie pentru utilizarea eficientă a evaluării formative consolidate prin tehnologie (Siarova și colab., 2017).

Evaluarea consolidată prin tehnologie pare a fi un instrument foarte promițător pentru învățarea și evaluarea personalizată a competențelor sociale și emoționale, în special în ceea ce privește portofoliile electronice, evaluarea realității augmentate și analiza învățării. Însă, se află încă într-un stadiu de dezvoltare și sunt necesare cercetări suplimentare pentru a stabili eficacitatea acesteia (Siarova și colab., 2017). În secțiunea următoare, vom descrie pe scurt câteva instrumente existente și emergente pentru evaluarea formativă consolidată prin tehnologie.

- **Testele asistate de calculator** (CAT) oferă profesorilor feedback despre nivelurile de competență ale elevilor, permițându-le să-și adapteze predarea în consecință, îndreptându-i pe elevi către sarcini dificile pe baza răspunsurilor lor. În acest fel, evaluarea este direct legată de procesul de învățare și duce la formarea individualizată ulterioară. O limitare a CAT este rentabilitatea, datorită numărului mare de întrebări de testare necesare (Looney, 2011).

Caseta 14. Evaluarea formativă bazată pe web (Avraamidou, 2016, p. 27)

Sistemul de evaluare și analiză a testelor bazat pe web (FAM-WATA) (Wang, 2007) a fost creat pentru a ajuta profesorii să administreze evaluarea formativă cu variante multiple și pentru a ajuta elevii să-și autoevalueze abilitățile și înțelegerile prin șase strategii: i) elevii pot repeta un test finalizat anterior; ii) elevii pot susține un test, dar nu li se spune dacă răspunsurile lor sunt corecte; iii) elevii au voie să adreseze întrebări profesorilor sau colegilor cu privire la testul pe care îl susțin; iv) elevii și profesorii primesc un raport în care este prezentat istoricul răspunsurilor lor la diferite teste după ce le promovează; v) elevii pot vizualiza răspunsurile altor elevi pentru a verifica progresul lor în raport cu colegii lor; și vi) elevii primesc un mesaj animat pentru a-i felicita pentru promovarea testului. Într-un studiu pe 503 elevi de clasa a șaptea din Taiwan, Wang (2007) a raportat că utilizarea sistemelor de evaluare formativă bazate pe web în medii online a fost mai eficientă decât evaluarea formativă pe hârtie sau sistemele de evaluare formativă bazate pe web fără cele șase strategii.

- **Portofolii electronice:** A se vedea Secțiunea4.1.1.
- **Ghidurile de evaluare și scenariile de autoevaluare** pot ajuta profesorii să împărtășească criteriile de evaluare cu elevii lor și îi pot ajuta pe elevi să înțeleagă ce se așteaptă de la ei. Ele pot, de asemenea, să îmbunătățească procesele de autoevaluare și de evaluare intercolegială (Avraamidou, 2016). Scenariile sunt deosebit de eficiente atunci când sunt utilizate în mod formativ și de către elevi ca parte a unei activități de învățare; ele pot fi mai eficiente decât ghidurile de evaluare, deoarece se concentrează mai mult pe procesul de învățare decât pe performanța elevilor (Alonso-Tapia și Panadero, 2010).
- **Bloguri și pagini wiki**: blogurile pot fi folosite pentru a îmbunătăți reflecția și autoreglarea elevilor, atât prin utilizarea lor ca jurnale introspective, cât și ca vehicule pentru evaluarea intercolegială. Profesorii pot accesa, de asemenea, blogurile elevilor pentru a obține dovezi ale înțelegerii lor și pentru a-și oferi propriul feedback (Avraamidou 2016). Paginile wiki, care permit utilizatorilor să contribuie la crearea unei pagini wiki comune

(web) pe o anumită temă de interes, pot fi folosite ca instrument de colaborare care permite profesorilor să monitorizeze contribuția fiecărui elev la sarcina de învățare, ajutându-i în același timp pe elevi să-și revizuiască propriile contribuții și ale colegilor lor în urma evaluării (Avraamidou, 2016).

Caseta 15. Pagini wiki ca instrumente ce permit evaluarea prin colaborare (Avraamidou, 2016, pp. 19-20)

Paginile wiki permit utilizatorilor să contribuie în mod asincron la crearea unei pagini wiki (web) comune (cu o singură adresă URL) cu privire la un anumit subiect de interes, prin editarea rapidă a textului, imaginilor, videoclipurilor, hyperlink-urilor și altor elemente multimedia. În învățământ, paginile wiki sunt de obicei folosite ca instrumente de colaborare care le permit elevilor să lucreze împreună, de exemplu, pentru a exemplifica înțelegerea lor cu privire la un subiect. Utilizatorii își pot crea propriile wiki folosind platforme wiki specializate, cum ar fi Wikispaces. Wikispaces oferă profesorilor posibilitatea de a crea o „sală de clasă Wikispaces" în care profesorul și elevii pot contribui la crearea unor pagini web comune despre subiectele studiate. În plus, profesorii pot monitoriza progresul în crearea unei pagini wiki, urmărind contribuitorii, conținutul, timpul și numărul de revizuiri. Cercetările susțin concluzia că revizuirea unei pagini wiki, în special după primirea de feedback și comentarii din partea unui profesor și/sau a colegilor, poate duce la procese de autoevaluare care determină un elev să

- **Feedback online/platforme de colaborare online**: instrumentele bazate pe web care oferă elevilor feedback formativ sunt promițătoare pentru evaluarea SEE, pe măsură ce devin utilizate la scară largă și integrate în procesele de predare și învățare (Agelii Genlott și Grönlund, 2016). Unele dintre aceste instrumente fac posibil ca profesorii să atribuie lucrările, să monitorizeze performanța și să ofere feedback în timp util, în același timp primind ei înșiși feedback despre lucrările elevilor. Feedbackul formativ poate fi oferit și părinților (Shute și Rahmini, 2017).
  Cu toate acestea, pentru ca instrumentul să fie utilizat eficient, sarcinile trebuie să fie captivante, iar feedbackul trebuie să ofere informații utile despre procesul de învățare, evitând în același timp supraîncărcarea cognitivă (Ibid.)
- **Analiza învățării.** Ca instrument de evaluare, analiza învățării oferă o bază de date care le permite elevilor să-și evalueze propriul progres, să prezică performanța viitoare și să identifice eventualele lacune în atingerea obiectivului. Folosind progresele tehnologice de extragere a datelor, interpretare și modelare, analiza învățării ajută la furnizarea unui suport de învățare mai personalizat (Johnson și colab., 2011). Aceasta permite profesorului să analizeze datele despre procesul de învățare al elevilor, permițându-le în același timp să-și examineze propria practică și, în consecință, să decidă dacă ajustează designul de învățare existent sau aplică o abordare alternativă. O caracteristică utilă a analizei învățării este utilizarea ghidurilor de evaluare ca instrumente de analiză a învățării. Ghidul de evaluare formativă consolidat prin analiza învățării permite profesorilor să conceapă un ghid de evaluare folosind indicatori de învățare și interacțiune asociați cu participarea elevilor la mediul de învățare, pe baza conținutului livrat și a activităților de învățare (Avraamidou, 2016).
- **Analiza învățării** este un instrument promițător pentru sprijinirea dezvoltării SEE. Itslearning este un exemplu de platformă de învățare bazată pe cloud care îi ajută pe profesori și elevi să personalizeze învățarea în funcție de nevoile elevilor prin activități interactive, cum ar fi videoclipuri, animații și jocuri (Schute și Rahmini, 2017). Martinlaakson Lukio este un instrument de evaluare formativă utilizat în gimnaziile din Finlanda, care face posibil ca elevii să dezvolte abilități de autoevaluare și le permite profesorilor să abordeze nevoile individuale ale elevilor (Siarova și colab., 2017). Cu toate acestea, este nevoie de mai multe cercetări pentru a face analiza învățării mai fezabilă pentru utilizare în școli, cum ar fi formarea profesorilor și studenților în abilitățile tehnice necesare, colectarea datelor din diferite surse și confidențialitatea elevilor (Avraamidou, 2016).
- **Evaluarea realității augmentate folosește calculatoare, videoclipuri sau dispozitive mobile** pentru a oferi activități interactive care sunt monitorizate și evaluate automat de dispozitivele pe care sunt efectuate. Evaluarea realității augmentate este mai probabil să funcționeze atunci când este utilizată ca o formă de

evaluare continuă, susținută de tehnici de instruire de sprijin și care include autoevaluarea elevilor (Santos și colab., 2015).

- **Sistemele inteligente de îndrumare** oferă feedback imediat și personalizat cu privire la munca elevilor, inclusiv cu privire la corectitudinea răspunsurilor și informații despre natura greșelilor, împreună cu recomandări în funcție de nevoile individuale ale elevilor. SmartBooks sunt sisteme digitale de îndrumare utilizate în unele școli daneze, care profită de inteligența artificială pentru a adapta parcursurile individuale de învățare în urma prezentărilor elevilor (Siarova și colab., 2017).
- **Evaluarea bazată pe joc** este un instrument formativ promițător pentru învățarea și evaluarea competențelor sociale și emoționale, cum ar fi colaborarea, rezolvarea problemelor, gândirea critică și creativitatea (Akcaoglu, 2016; Johnson și colab., 2011). Jocurile online oferă profesorilor feedback cu privire la învățarea elevilor în anumite domenii și evaluează rezultatele învățării prin integrarea camuflată a evaluării în joc (Siarova și colab., 2017). Evaluările bazate pe joc variază de la teste simple la jocuri mai elaborate de rezolvare a unor probleme complexe.

Caseta 16. Evaluare bazată pe joc (dezvoltată de autori)

Kahoot!'[21] este un joc interactiv pe web care permite profesorilor de la clasă să evalueze formativ învățarea elevilor. Potrivit Wang și Degol (2016), *Kahoot!* îmbunătățește motivația și implicarea în învățare (deși nu a fost constatată nicio îmbunătățire a învățării). *Use Your Brainz'*[22] este un joc de rezolvare a problemelor în care elevii decid ce plante să folosească și unde să le plaseze pentru a învinge zombie. Fișierele jurnal integrate în joc îl ajută pe profesor să monitorizeze progresul elevilor. *The Language Magician'*[23] este un instrument de evaluare a limbii online, bazat pe joc, în patru limbi europene. Activitățile sale folosesc grafica pentru a ajuta la formarea legăturilor de memorie vizuală fără interferența barierelor de alfabetizare, legând activitatea de predare cu o activitate de evaluare. A fost dezvoltat ca parte a unui proiect finanțat de UE care implică 10 parteneri din Germania, Italia, Spania și Marea Britanie. Jocul a fost testat pe 6.000 de elevi de școală primară din 40 de școli din toate țările partenere, cu rezultate încurajatoare.

4.7 Concluzie

În acest capitol, am descris diverse instrumente care pot fi utilizate în evaluarea formativă a elevilor în SEE. Aceste instrumente vizează în primul rând evaluarea elevilor la nivel universal – adică a tuturor elevilor din clasă. Au fost de asemenea discutate punctele forte și limitele unora dintre aceste instrumente. Unele instrumente, cum ar fi instrumentele de evaluare directă, precum și unele instrumente de evaluare consolidate prin tehnologie, sunt încă în curs de dezvoltare și/sau nu sunt încă disponibile pentru utilizare universală în clasă. Sugerăm că SEE este cel mai bine evaluată printr-o combinație de instrumente care accesează diferite surse, și anume evaluarea profesorilor, autoevaluarea și evaluarea intercolegială. De asemenea, sugerăm utilizarea diverselor instrumente, cum ar fi ghiduri de evaluare formativă, liste de verificare și învățare bazată pe proiecte, portofolii și anumite instrumente formative consolidate prin tehnologie, cum ar fi portofoliile electronice și jocurile. Am oferit diverse exemple ale unora dintre aceste instrumente, inclusiv cele dezvoltate prin mai multe proiecte finanțate de UE și am discutat despre cum pot fi utilizate de școli. Am sugerat, de asemenea, modul în care cadrul în dezvoltare LifeComp pentru competența cheie „personală, socială și de a învăța să înveți" (Sala și colab., 2020) poate fi evaluat formativ folosind ghiduri de evaluare și nivelurile progresului pentru a ghida evaluarea pentru învățare (de preferință folosind tehnici consolidate prin tehnologie). Am subliniat că acestea dar și alte instrumente pot fi folosite pentru a oferi feedback individualizat asupra procesului de învățare, făcând parte dintr-o abordare bazată pe punctele forte și incluzivă a evaluării elevilor în SEE. În adoptarea unei astfel de abordări, școlile și profesorii pot fi flexibili în alegerea instrumentelor formative specifice utilizate pentru a evalua elevii în SEE – dacă instrumentele alese influențează procesul de învățare

[21] Kahoot!, www.kahoot.com.
[22] Plants vs. zombies, https://plantsvszombies.fandom.com/wiki/Main_Page.
[23] Language Magician, A European Languages project, www.thelanguagemagician.net.

și ghidează formare într-o abordare incluzivă, în colaborare și ipsativă și urmează cadrul de principii directoare pentru evaluarea formativă propus în acest raport.

Următoarele două capitole discută evaluarea formativă a climatului din sala de clasă și, respectiv, al întregului sistem școlar.

Capitolul 5. Evaluarea formativă a contextului din sala de clasă

Școlile sunt sisteme sociale cu straturi multiple (Bronfenbrenner, 1979). Procesele care au loc în clasă și la nivelul întregului sistem școlar influențează competențele sociale și emoționale ale elevilor. SEE este integrată în sistemele de valori, comunicări, relații și structuri ale școlii și ale clasei și necesită atât o abordare curriculară de predare, cât și o abordare contextuală de „surprindere" (Cefai și colab., 2018). Este dificil pentru competențele sociale și emoționale să prospere în climate care nu sunt favorabile SEE, cum ar fi cele caracterizate de niveluri ridicate de competiție, violență, hărțuire, disciplină autoritară, prejudecăți, discriminare și excludere. De exemplu, într-un studiu realizat în 10 țări europene, Elamé (2013) a raportat că elevii romi și migranți care au raportat comportamente părtinitoare ale profesorilor față de minorități, sunt mai vulnerabili la hărțuire din partea colegilor. Diverse studii se referă la practicarea predării autoritare bazate pe frică și constrângere în Europa (Longobardi și colab., 2019; Pyhältö și colab., 2010; Rydell și Henricsson, 2004), cu indicii că în multe țări din lume, modelul dominant de predare este mai degrabă cel autoritar decât democratic (Harber și Sakade, 2009). În acest capitol și în următorul, discutăm despre modul în care climatele clasei și ale întregii școli pot fi evaluate formativ, astfel încât să ne asigurăm că facilitează și sprijină SEE.

5.1 Evaluarea formativă a contextului din sala de clasă

Climatul din sala de clasă este un context proximal cheie care sprijină dezvoltarea competențelor sociale și emoționale. Le oferă elevilor posibilitatea de a observa aceste abilități practicate în clasă de către adulți și colegi și de a aplica ei înșiși aceste abilități în procesul de învățare, în relațiile lor și în alte activități sociale din clasă (Cefai și colab., 2018; Durlak și colab., 2011; Korpershoek și colab., 2016). SEE de calitate, bazată pe o abordare personal-relațională mai degrabă decât pe sesiuni informaționale sau manuale, este necesară pentru ca SEE să aibă succes în școli (Weissberg și colab., 2015). Sentimentul de siguranță, nivelul de sprijin oferit, credința în capacitatea de învățare a membrilor, precum și climatul social și emoțional intercolegial, sunt condiții cheie care influențează procesul de învățare din sala de clasă (Garibaldi și colab., 2015; Thapa și colab., 2013). Într-un studiu extins asupra profesorilor și elevilor care a investigat modul în care climatul de la clasă poate promova învățarea socială și emoțională și reziliența pentru toți elevii, Cefai (2008) a dezvoltat un cadru pentru ca sălile de clasă să funcționeze ca niște comunități de sprijin și incluzive. Astfel de comunități de la clasă sunt caracterizate de o serie de procese care promovează educația socială și emoțională:

- Sentiment de interconectare și apartenență;
- Relații de grijă și sprijin între profesor și elevi;
- Relații prosociale intercolegiale;
- Includerea tuturor elevilor, cu sprijin adecvat pentru toți elevii, indiferent de diferențele individuale sau culturale;
- Implicarea elevilor în activități de învățare autentice și semnificative, cu accent pe implicare și învățare, mai degrabă decât exclusiv pe performanță;
- Colaborarea, inclusiv învățarea prin colaborare și colaborarea profesor-elev, profesor-coleg, profesor-părinte și colaborarea elev-coleg;
- Credință pozitivă și așteptări mari, dar realiste pentru toți elevii; și
- Vocea și alegerea elevilor, aceștia participând activ la deciziile privind învățarea academică și comportamentele sociale.

Siguranța fizică și emoțională, relațiile de susținere, sentimentul de apartenență, receptivitatea și incluziunea culturală, implicarea, colaborarea, provocarea și așteptările înalte, precum și modalitățile democratice de lucru, cum ar fi disciplina centrată pe elev și vocea elevului, sunt elemente esențiale ale mediului social și emoțional din clasă (Cefai și Cavioni, 2014; Holahan și Batey, 2019; Pianta și Hamre 2009; Schweig, Hamilton și Baker, 2019; Thapa și colab., 2013; Twum-Antwi și colab., 2019). Aceștia sunt indicatori ai măsurii în care sala de clasă oferă un climat în care SEE poate prospera. Prin urmare, este necesar să se evalueze măsura în care climatul din clasă facilitează promovarea SEE și consolidează competențele predate ca parte a programei școlare.

Aici, adaptăm și extindem cadrul de principii directoare pentru evaluarea formativă a elevilor în educația socială din Capitolul 3 pentru a orienta evaluarea climatului din clasă:

- Drepturile copiilor la exprimare de sine și participare, la intimitate și la libertatea de discriminare, etichetare, stigmatizare sau excludere socială, la nivel individual, de grup și de clasă (a se vedea Secțiunile 3.2.1 și 6.4);
- Incluzivă și bazată pe echitate: în loc să eticheteze sălile de clasă drept „succese" sau „eșecuri" conform normelor standardizate, evaluarea formativă oferă informații despre punctele forte și nevoile sălilor de clasă drept contexte pentru promovarea competențelor sociale și emoționale. Ia în considerare modul în care climatul din clasă abordează nevoile diverse ale tuturor elevilor, inclusiv ale celor cu nevoi educaționale individuale și celor din medii socio-culturale diverse;
- Evaluarea bazată pe punctele forte: ca și în cazul evaluării individuale a elevilor, evaluarea climatului din clasă nu se referă la nivelul problemelor sociale, emoționale și comportamentale din sala de clasă. Este o evaluare a climatului social și emoțional și a modalităților în care punctele forte și nevoile clasei pot fi dezvoltate și îmbunătățite prin consolidarea relațiilor la clasă, metoda pedagogică, gestionarea clasei, colaborare și alte aspecte ale proceselor de predare și învățare;
- Evaluare receptivă din punct de vedere cultural: evaluarea climatului din clasă trebuie să ia în considerare contextele sociale și culturale în care clasa este situată ca sistem social, precum și mediile diverse ale elevilor, inclusiv statutul socioeconomic, limba și originea etnică (a se vedea Secțiunea3.2.6);
- În colaborare: evaluarea climatului din clasă implică evaluarea atât de către profesorul de la clasă, cât și de către elevii înșiși;
- Adecvată din punct de vedere al dezvoltării: ca și în cazul evaluării individuale a elevilor, evaluarea climatului din clasă trebuie să ia în considerare și nivelul de dezvoltare al grupului evaluat. Relațiile din clasă, practicile și comportamentele de la clasă pot varia în funcție de vârsta grupului;
- Evaluare holistică: evaluarea climatului clasei cuprinde atât climatul său social și emoțional, cât și procesele sale de predare și învățare, acestea fiind intrinsec legate între ele. Comportamentele și relațiile atât ale profesorilor, cât și ale elevilor sunt evaluate odată cu evaluarea climatului din clasă;
- Competența socială și bunăstarea profesorului. Competențele sociale și emoționale ale profesorilor, inclusiv comunicarea, empatia, construirea relațiilor, reglarea emoțională, rezolvarea problemelor, colaborarea și rezolvarea conflictelor, influențează foarte mult calitatea formării, relațiile și gestionarea clasei. Evaluarea la nivel de clasă ia astfel în considerare competențele sociale și emoționale pe care profesorii le predau, le promovează și le modelează în clasă, precum și sănătatea, bunăstarea

și reziliența acestora. Sănătatea și bunăstarea profesorilor de la clasă este legată de competența lor socială și emoțională și de calitatea muncii și a relațiilor lor.

Aceste principii cheie oferă un cadru de informare a școlilor și profesorilor în evaluarea punctelor forte și a nevoilor climatului de la clasă în promovarea SEE.

Caseta 17. Sistemul de notare a evaluării la clasă (de la Pianta și colab., 2008)

Sistemul de notare a evaluării la clasă (CLASS) (Pianta et al., 2008) este un instrument de observare și evaluare a interacțiunilor dintre profesori și elevi în sălile de clasă, de la preșcolari până la clasa a XII-a. Măsoară suporturile emoționale, organizaționale și de învățare oferite de profesori care contribuie la învățarea socială, emoțională și academică a elevilor. Acesta oferă evaluări calitative ale performanței profesorilor în trei domenii ample, cu un număr de indicatori pentru fiecare domeniu. Acestea sunt suportul emoțional (cuprinzând climatul pozitiv, sensibilitatea profesorului și atenție la perspectiva elevului); organizarea sălii de clasă (cuprinzând productivitatea, managementul comportamentului și climatul negativ); și suportul de formare (cuprinzând formate de învățare instructive, înțelegerea conținutului, analiză și anchetă, dialog instructiv și implicarea elevilor). Observatorii instruiți folosesc de obicei instrumentele pe parcursul a două până la patru perioade într-o clasă, urmând ghiduri de evaluare care oferă o orientare cu privire la comportamentele specifice din fiecare dimensiune. Feedbackul oferit de observatori îl îndrumă apoi pe profesorul de la clasă în îmbunătățirea climatului de clasă, în special în ceea ce privește calitatea relației sale cu elevii.

5.2 Indicatori de evaluare a climatului din sala de clasă

Majoritatea instrumentelor de evaluare utilizate pentru a evalua climatul din clasă implică chestionare și liste de verificare completate de profesori și elevi, observații la clasă (Caseta 17), și interviuri sau focus grupuri (Schweig și colab., 2019). Observațiile și interviurile, totuși, necesită resurse intensive în ceea ce privește formarea și administrarea și este posibil să nu fie practice pentru utilizare la clasă. Pe de altă parte, sondajele privind climatul din clasă bazate pe percepțiile membrilor (profesori și elevi) sunt cele mai frecvent utilizate instrumente de evaluare a climatului din clasă (Schweig și colab., 2019). În acest raport, propunem un instrument de evaluare formativă a indicatorilor climatului din clasă, completat atât de profesorul (profesorii) de la clasă, cât și de elevi, bazat pe studiile și măsurile existente ale climatului din clasă (Cefai, 2008; Cefai și Cavioni, 2014; Downes și colab., 2017; Holahan și Batey, 2019; Schweig și colab., 2019; Thapa și colab., 2013). Instrumentul constă din nouă indicatori care evaluează calitatea climatului din sălile de clasă:

- Receptivitate și incluziune culturală;
- Sentiment de siguranță, inclusiv prevenirea și protecția împotriva hărțuirii;
- Gestionarea pozitivă a clasei;
- Relații de grijă între profesor și elev;
- Relații de susținere între colegi;
- Colaborare, inclusiv învățarea în colaborare;
- Implicarea activă a elevilor în activități de învățare relevante;
- Provocările și așteptările tuturor elevilor din clasă;
- Vocea elevilor, inclusiv participarea elevilor la deciziile din clasă.

Fiecare dintre cei nouă indicatori include o serie de afirmații care ilustrează modul în care indicatorul se poate manifesta în contextul clasei. Aceasta îi ajută pe profesori și elevi să identifice punctele forte și obiectivele de îmbunătățire în fiecare domeniu. Datele colectate atât de la profesor cât și de la elevi pot fi integrate pentru a oferi o evaluare mai cuprinzătoare și holistică a climatului de la clasă, care poate îndruma un efort de colaborare dintre profesor și elevi pentru a transforma climatul într-unul mai permisiv social și emoțional. Acest instrument poate fi ajustat de către profesorii de la clasă în funcție de natura grupului lor, astfel încât să fie semnificativ din punct de vedere cultural și adecvat pentru dezvoltare. În conformitate cu natura în colaborare a evaluării formative,

versiunea pentru elev a instrumentului poate fi dezvoltată chiar de elevi în colaborare cu profesorul de la clasă, în funcție de nivelul de dezvoltare al elevilor. După cum s-a discutat în Capitolul 4, utilizarea tehnologiei poate face acest instrument mai ușor de administrat și interpretat.

Tabelul 3 Indicatorii Climatului din Clasă pentru Educația Socială și Emoțională (dezvoltați de autori)

A	**Receptivitate și incluziune culturală**	**(1)**[24]	**(2)**	**(3)**
A1	Este programa școlară adaptată și accesibilă pentru toți elevii din clasă?			
A2	Metoda pedagogică, resursele și activitățile se potrivesc cu diversele puncte forte și nevoi ale elevilor?			
A3	Este evaluarea pentru învățare adaptată în funcție de nevoile individuale ale elevilor?			
A4	Există un angajament de a elimina în mod activ orice barieră lingvistică, culturală, socială sau orice altă barieră în calea învățării?			
A5	Sunt elevii cu nevoi educaționale individuale și dizabilități implicați activ în activitățile sociale și de învățare ale clasei?			
B	**Siguranță**			
B1	Există un angajament al profesorului de a evita comunicarea cu elevii bazat pe frică și furie?			
B2	Există la clasă un accent pe respect și înțelegere reciprocă?			
B3	Există proceduri clare pentru a face față incidentelor de violență și hărțuire în sala de clasă?			
B4	Știu elevii ce să facă atunci când sunt hărțuiți de colegii lor?			
B5	Știu elevii ce să facă atunci când sunt martori la hărțuire în sala de clasă?			
C	**Gestionarea pozitivă a clasei**			
C1	Au elevii o contribuție directă la regulile clasei?			
C2	Sunt elevii încurajați să își asume mai multă responsabilitate pentru comportamentul lor?			
C3	Este gestionarea clasei consecventă și corectă pentru toți elevii?			
C4	Este întotdeauna ascultată mărturia elevului despre perspectiva sa legată de conflict?			
C5	Li se oferă elevilor modele bune pentru comportamentele așteptate?			
D	**Relația profesor-elev**			
D1	Există un angajament al profesorului de a-i cunoaște bine pe elevi, cum ar fi de a își face timp să vorbească și să-i asculte pe elevi?			
D2	Există oportunități frecvente pentru elevi de a-și exprima sentimentele și preocupările într-un mediu sigur, fără prejudecăți?			
D3	Există accent pus pe îndeplinirea nevoilor de învățare emoțională și socială ale elevilor?			
D4	Sunt punctele forte, reușitele și eforturile elevilor recunoscute și celebrate?			
D5	Conflictul cu elevii este gestionat cu înțelegere și respect?			
E	**Relațiile dintre colegi**			
E1	Elevii dau dovadă de grijă și preocupare unul pentru celălalt?			
E2	Elevii se sprijină reciproc împotriva hărțuirii și violenței?			
E3	Elevii rezolvă conflictele și neînțelegerile în mod constructiv?			
E4	Există o schemă de sprijin între colegi în clasă?			
E5	Elevii îi includ pe cei cu dizabilități și din medii sociale, culturale sau lingvistice diferite în munca și jocul lor?			
F	**Colaborare**			

[24] Poate fi notată după cum urmează: Există (1), parțial (2), nu există (3).

F1	Există consultări și discuții cu elevii în timpul activităților de învățare?			
F2	Lucrul în grupuri mici și mentoratul sunt caracteristici obișnuite ale clasei?			
F3	Sunt dezvoltate abilitățile de cooperare și ascultare prin munca în grupuri mici și mentorat intercolegial?			
F4	Elevii se ajută și partajează unii cu alții în timpul lucrului?			
F5	Elevii apreciază și recunosc punctele forte și realizările celuilalt?			
G	**Implicarea activă a elevilor**			
G1	Activitățile de învățare sunt organizate într-un mod pe care elevii îl consideră plăcut și antrenant?			
G2	Activitățile de învățare sunt experiențiale și interactive?			
G3	Interesele și nevoile elevilor sunt incluse în activitățile de învățare relevante?			
G4	Există un accent pe învățare și implicare mai degrabă decât exclusiv pe performanța academică?			
G5	Există un accent pe evaluare pentru învățare în colaborare cu elevii pentru a sprijini procesul de învățare?			
H	**Provocări și așteptări ridicate**			
H1	Există așteptări ridicate, dar realiste pentru toți elevii din clasă?			
H2	Sunt elevii încurajați să creadă în ei înșiși și în capacitatea lor de a învăța și de a reuși?			
H3	Sunt elevii sprijiniți să-și identifice și să-și folosească punctele forte?			
H4	Sunt eforturile și realizările elevilor recunoscute și confirmate?			
H5	Concurența, comparațiile și clasificarea sunt descurajate în învățare?			
I	**Vocea elevilor**			
I1	Există un angajament explicit al profesorului față de un mediu de predare relațional și democratic în clasă?			
I2	Sunt elevii implicați activ în construirea relevanței activităților de învățare (spre deosebire de a fi simpli destinatari pasivi ai informațiilor)?			
I3	Sunt apreciate și luate în considerare opiniile, sugestiile și perspectivele elevilor?			
I4	Elevii participă activ la evaluarea propriei lucrări?			
I5	Sunt elevii încurajați și sprijiniți să devină mai autonomi în învățare?			

5.3 Concluzie

Contextul din clasă este unul dintre factorii majori pentru implementarea eficientă a SEE, completând și consolidând competențele sociale și emoționale predate în programa școlară. Astfel este necesar ca evaluarea formativă a elevilor în SEE să fie însoțită de evaluarea formativă a climatului din clasă, pentru a îmbunătăți eficacitatea acesteia în promovarea SEE. Climatul din clasă depinde în mare măsură de metoda pedagogică și practica profesorilor. Pentru ca profesorii să creeze un climat în clasă care să faciliteze învățarea și practicarea competențelor sociale și emoționale ca proces zilnic la clasă, aceștia trebuie să fie formați și sprijiniți în dezvoltarea propriei competențe sociale și emoționale (Jennings și colab., 2017). Aceasta este una dintre cerințele cheie pentru implementarea eficientă a SEE în școli (a se vedea Secțiunea 3.3.4).

Capitolul 6. Evaluarea formativă a întregii școli ca sistem incluziv

SEE nu se desfășoară pe fondul unui spațiu școlar gol, ci este imersată în sistemele de comunicare, relații, structuri, norme, valori și cultură ale școlii și ale clasei. Acest spațiu relațional de fundal al școlii poate oferi condiții care să permită și/sau să împiedice SEE. Aceste condiții trebuie aduse în prim-plan. Acest raport recunoaște nu numai importanța acestui sistem al întregii școli pentru evaluarea SEE, ci și centralitatea unui cadru de sisteme incluzive care oferă condițiile cheie de sprijin pentru SEE în școală. Acest capitol va prezenta caracteristicile cheie ale acestui cadru de sisteme incluzive la nivelul întregii școli, pentru evaluarea SEE. Procedând astfel, se bazează pe principiile directoare cheie și cu accent pe drepturile omului dezvoltate în Capitolul 3 precum și într-un raport anterior NESET privind promovarea sistemelor incluzive (Downes și colab., 2017). Aceste surse vor influența recomandările noastre cu privire la principiile directoare cheie în secțiunea finală a acestui capitol.

Va fi stabilit un principiu de bază pentru concentrarea asupra incluziunii în legătură cu SEE. Aceasta situează un cadru de sisteme incluzive în relație cu teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner. Cadrul sistemelor incluzive va fi examinat în termeni de spații relaționale specifice care împiedică sau susțin condițiile sistemului pentru SEE care sunt relevante pentru o abordare a evaluării la nivelul întregii școli. Procedând astfel, acest cadru de sisteme incluzive va fi analizat ca bazându-se pe cercetările existente asupra climatului din școală și din clasă, deși cu anumite diferențe în ce privește accentul. În continuare, vom evidenția concluziile sondajului nostru asupra ministerelor naționale din Europa în ceea ce privește axarea politicii pe climatele din ECEC și din mediile școlare. Există un interes din ce în ce mai mare pentru problemele legate de contextul educației timpurii și a îngrijirii (Cadima și colab., 2015). Întrucât acest lucru este direct relevant pentru abordările întregului sistem ale evaluării SEE, ca parte a viziunii învățării pe tot parcursul vieții, sondajul nostru asupra oficialilor ministerelor naționale pe teme legate de climatul școlar a inclus și domenii ECEC. Această analiză va duce la extragerea principiilor directoare cheie pentru evaluările întregului sistem școlar pentru SEE, ca parte a acestui cadru de sisteme incluzive propus.

6.1 Principiul de bază pentru axarea pe incluziune în legătură cu SEE: situarea unui cadru pentru sistemele incluzive în raport cu teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner

Obiectivul 4 de dezvoltare durabilă al Națiunilor Unite urmărește să asigure o educație de calitate incluzivă și echitabilă și să promoveze oportunități de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți până în 2030. Recunoscând centralitatea unui climat relațional din școală și clasă într-o abordare la nivelul întregii școli a prevenirii abandonului școlar timpuriu, documentul ET2020 School Policy Working Group (2015) tratează mediile centrate pe elev, primitoare și de sprijin ca parte a educației incluzive. Aceasta rezonează cu provocarea predării de tip autoritar stabilită de raportul seminal Faure al UNESCO (1972). Declarația de la Paris (2015) se angajează să „asigure o educație incluzivă pentru toți copiii și tinerii, care combate rasismul și discriminarea din orice motiv, promovează cetățenia... Combaterea inegalităților geografice, sociale și educaționale, precum și a altor factori care pot duce la deznădejde și pot crea un teren fertil pentru extremism” (Declarația de la Paris 2015, p. 3). Excluderea care duce la deznădejde și înstrăinare este în tensiune directă cu un cadru SEE pentru școli.

Un cadru european de evaluare a SEE trebuie să recunoască faptul că mulți elevi sunt înstrăinați de sistemul școlar din cauza unei multitudini de factori, inclusiv: hărțuirea în școală, care are impact pe termen lung asupra sănătății fizice și mintale, precum și asupra nivelului educațional (Downes și Cefai 2016); asimilarea identității lor culturale de către o cultură școlară dominantă (Souto-Manning, 2018); riscul de sărăcie și de abandon timpuriu (Donlevy și colab., 2019); și predarea în stil autoritar (OMS 2012). PISA (2012) arată că procente considerabile de elevi marginalizați din punct de vedere socio-economic se confruntă cu lipsa

apartenenței și cu un sentiment de înstrăinare, cu cifre deosebit de mari în Belgia și în special în Franța (a se vedea Downes și Cefai, 2016). Acest lucru implică necesitatea unei abordări la nivelul întregii școli pentru a dezvolta procese și suporturi incluzive, recunoscând totodată problemele mai ample la macro-sistemice. Un sondaj internațional la scară largă privind bunăstarea studenților desfășurat de OMS (2012) a subliniat necesitatea ca profesorii să nu umilească public elevii. Astfel, un cadru de sisteme incluzive pentru evaluarea SEE la nivelul întregii școli trebuie să includă recunoașterea faptului că trebuie întreprinși pași activi pentru a câștiga încrederea multor elevi înstrăinați de sistem, mai degrabă decât să presupunem că o astfel de încredere există deja. Aceasta se bazează pe recunoașterea lui Rawls în teoria contractului social că o situație trebuie examinată din perspectiva celor cu o libertate mai restrânsă; în scopurile actuale, un contract social incluziv de participare într-un mediu școlar trebuie întotdeauna evaluat din punctul de vedere al grupurilor marginalizate.

Climatul școlar și de la clasă este identificat de Cefai și colab. (2018) ca o caracteristică cheie pentru SEE. Aceasta este o viziune a teoriei sistemelor asupra obiceiurilor și practicilor de comunicare din cadrul unei școli și de la clasă și implică o abordare la nivelul întregii școli a comunicării care se află la baza SEE. Un procent semnificativ din fundamentul psihologic al înțelegerii sistemelor în psihologia socială, de dezvoltare și educațională se bazează pe abordarea sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner. Școala nu este doar un microsistem la care elevul participă direct; este și un mezosistem de relații între școală și părinți, școală și comunitate. Există o recunoaștere pe scară largă a teoriei sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner în domenii de cercetare în educație, cum ar fi abandonul școlar timpuriu (Robison și colab., 2017), hărțuirea în școală (Swearer și colab., 2006) și identitatea etnică/rasială (Cross, 2017). Cu toate acestea, un punct slab relevant al abordării sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner este acela că neglijează relațiile de putere din cadrul unui sistem (Downes, 2014; Houston, 2015), inclusiv blocarea sistemului și rezistența la schimbare. Este necesară o concentrare mai puternică asupra modului în care procesele și structurile sistemului contribuie la excludere.

În mod similar, analiza sistemelor de îngrijire a fost subiectul unui interes din ce în ce mai crescut în domeniul psihologiei comunitare (Cook și Kilmer 2012), unde accentul sistemic este pus pe examinarea proceselor și structurilor sistemului, mai degrabă decât pe localizarea unei relații de tip unu-la-unu între o intervenție dată și un rezultat în cadrul unui sistem complex de factori care interacționează între ei. În sistemele dinamice și complexe, cum ar fi contextele școlare și comunitare, relațiile dintre intervențiile anterioare și orice variabilă de rezultat sunt supradeterminate. În timp ce o meta-analiză recentă a SEE a folosit o abordare a SEE la nivelul întregii școli, subliniind aceste abilități ca fiind mai ample decât un simplu accent asupra climatului școlar (Goldberg și colab., 2019), alte relatări ale climatului școlar examinează SEE ca sub-dimensiune a climatului școlar (Voight și Hanson, 2012). Concentrarea asupra sistemelor incluzive examinează condițiile prealabile care permit și/sau împiedică atât un climat școlar, cât și o abordare a întregii școli, indiferent dacă acestea sunt tratate ca fiind indisolubil legate sau oarecum separate. Un cadru de sisteme incluzive accentuează aspectele cheie ale concentrării asupra climatului școlar, oferind în același timp anumite caracteristici care îl deosebesc de anumite relatări ale climatului școlar. Trebuie subliniat faptul că atât climatul școlar, cât și cadrele sistemelor incluzive oferă înțelegeri multidimensionale ale sistemelor școlare. Deși nu lipsesc instrumentele de evaluare sumativă a climatului școlar (predominant în SUA), accentul actual este pus pe o abordare a evaluării SEE la nivelul întregii școli, care face parte dintr-o abordare introspectivă a evaluării formative pentru școli, conștientă și de influențele politicilor naționale asupra condițiilor sistemului pentru SEE.

6.2. Spații relaționale diametrale și concentrice: condițiile care împiedică și/sau sprijină sistemele incluzive care stau la baza evaluării SEE la nivelul întregii școli

Grupul european de experți în educație și formare (2019) descrie „focalizarea pe reconfigurare spațială” (p. 71) în care „temele centrale pentru incluziune includ corelarea nevoilor și sistemelor de sănătate și educație, abordarea nevoilor emoționale-relaționale holistice și reconfigurarea spațiilor fizice și relaționale în școli și în jurul lor” (p. 73).

Prin urmare, incluziunea și excluderea trebuie recunoscute drept concepte spațiale, invitând astfel la o examinare mai atentă a școlilor ca sisteme de spațiu relațional (Downes, 2020). Climatele școlii și ale clasei și focalizarea întregului sistem școlar implică astfel interogarea condițiilor de fundal ale spațiului relațional care stă la baza culturii comunicative a unei școli și a clasei în raport cu SEE. Mai precis, se va susține că sistemele spațiale diametrale de excludere, ierarhie și alteritatea [25] sunt o anatemă nu numai pentru un sistem incluziv (Downes 2020), ci și pentru fondul unui climat școlar și de clasă pozitiv necesar pentru SEE. Acest lucru invită la o abordare practică reflexivă a autoevaluării de către școli, îndepărtându-se de spațiile relaționale diametrale, în opoziție și către sisteme mai conective și mai deschise ale spațiului relațional concentric.

Au fost aduse argumente în antropologia structurală (Lévi-Strauss 1973), educație (Downes, 2009, 2013) și psihologia dezvoltării (Downes 2003; 2020) pentru semnificația contrastelor interculturale între sistemele spațiale care interacționează reciproc diametrale (Figura 2) și concentrice (Figura 3). O structură spațială diametrală este aceea în care un cerc este împărțit în jumătate de o linie care este diametrul său sau în care un pătrat sau un dreptunghi este împărțit în mod similar în două jumătăți egale (a se vedea Figura 2). Într-o structură spațială concentrică, un cerc este înscris într-un alt cerc (sau pătrat) mai mare; în formă pură, cercurile au un punct central comun (a se vedea Figura 3).

Figura 2. Dualism diametral

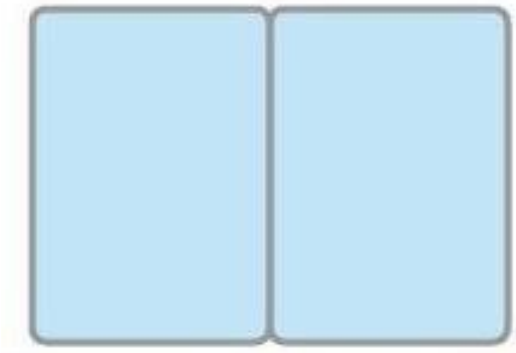
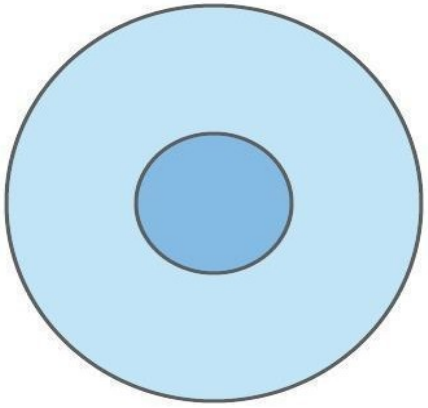


Figura 3. Dualism concentric



O implicație a diferențelor relative dintre spațiile diametrale și cele concentrice este că polii spațiilor diametrale sunt într-o presupusă separare a opoziției, în timp ce spațiile concentrice sunt într-o relație de presupusă conexiune în jurul unui centru comun (Downes, 2003, 2020). O relație spațială concentrică este o structură de incluziune, în comparație cu o structură spațială diametrală de excludere. Deși nu în termeni explicit spațiali, Cohen și colab. (2009) recunosc conexiunea ca un aspect esențial al climatului școlar, afirmând: „Una dintre dimensiunile fundamentale ale climatului școlar este relațională și implică modul în care oamenii „conectați" se simt unii față de alții la școală."

Lévi-Strauss (1973) a evidențiat omniprezenta interculturală atât a spațiului diametral, cât și a celui concentric, observând simetriile inversate în oglindă ale structurilor diametrale, astfel punând în relație structura cu sensul prin exemple precum

[25] „Alteritatea" este un proces subtil de excludere care tratează o realitate ca pe o normă și marginalizează o perspectivă sau un grup diferit la statutul de subsidiar și la definirea în relație cu norma sau grupul dominant, mai degrabă decât în propriii termeni (Said 1978).

sacru/profan, bun/rău și ierarhii superioare/inferioare. În timp ce Bronfenbrenner (1979) ia în considerare „efectele de adormire", spațiile relaționale concentrice trebuie interogate drept „condiții de adormire", activate prin modificarea condițiilor spațiale diametrale. Aceasta este o analiză a modului în care condițiile relaționale spațiale ale unui sistem sunt susținute și a tranzițiilor de schimbare care influențează interacțiunea indivizilor cu școlile ca sisteme și subsisteme.

În cuvintele Grupului european de experți în educație și formare (2019), „crearea de spații concentrice, care vor reuni oamenii, poate crea sentimente de apartenență socială și emoțională" (p. 71). Grupul recomandă: "Nevoia de îmbunătățire a spațiilor relaționale și fizice din școli. Aceasta se concentrează pe reconfigurarea spațiilor din școli și în jurul acestora pentru a oferi spații sigure și spații relaționale de apartenență ca o abordare la nivelul întregii școli și pentru restructurarea serviciilor echipei multidisciplinare, astfel încât acestea să fie disponibile în mod flexibil atât în școli, cât și în locații accesibile comunității... Sistemele spațiale diametrale în opoziție se împart în noi versus ei, elevi „buni" versus elevi „răi", ierarhii rigide „superioare/inferioare". Astfel de diviziuni diametrale în comunicare pot duce la teama elevilor de a adresa întrebări profesorilor. Un spațiu concentric contrastant este unul în care ambii poli concentrici sunt într-o presupusă legătură unul cu celălalt în jurul unui centru comun, oferind o rețea de conectivitate pentru incluziune." (p. 64).

Spațiile diametrale, în opoziție împiedică încrederea și sentimentul de apartenență, necesitând o tranziție către sistemele concentrice de spațiu relațional necesare pentru a crea baza evaluării SEE la nivelul întregii școli. Abordarea la nivelul întregii școli subliniată de Roberts și Webster (2020) pune accent pe rolurile cheie ale echipelor de conducere și ale prietenilor critici externi ca mentori pentru a determina schimbarea la nivel de sistem, în timp ce comitetul de conducere pentru sisteme incluzive în școli, compus din elevi, părinți, profesori, directorul școlii și profesioniștii multidisciplinari externi, a fost recomandat de Downes și colab. (2017) în raportul lor privind sistemele incluzive. Un astfel de comitet de conducere pentru dezvoltarea sistemelor este esențial pentru a trece de la sistemele diametrale divizate, fragmentate și de excludere către sistemelor spațiale relaționale concentrice care promovează incluziunea.

Multe cercetări asupra climatului școlar subliniază individualitatea climatului fiecărei școli și clase, având propria sa personalitate. De exemplu, Brault și colab. (2014) tratează climatul educațional al școlii ca fiind unic fiecărei școli. Concentrarea sistemelor incluzive care interoghează condițiile spațial-relaționale de fundal este un nivel diferit de descriere, deoarece interoghează condițiile spațiale diametrale care împiedică incluziunea ca blocaje ale spațiului relațional - structuri diametrale și procese de excludere. Trebuie subliniat că aceste condiții spațiale de fond diametrale și concentrice nu sunt doar specifice școlii, ci sunt direct influențate de politicile naționale.

Spațiul diametral ca opoziții noi/ei într-un proces de alteritate

Anumite cercetări asupra climatului școlar subliniază *coeziunea* culturii școlii, sugerând în mod specific că rezultatele elevilor, cum ar fi tulburarea școlară, vor fi mai scăzute atunci când climatul social este mai coerent din punct de vedere social și are un set comun de valori și credințe (Zaykowski și Gunter, 2012). Cu toate acestea, incluziunea nu este același lucru cu coeziunea: coeziunea riscă o cultură dominantă de asimilare, mai degrabă decât recunoașterea și celebrarea unei pluralități de identități. Mai mult, Brault și colab. (2014) prezintă opinia conform căreia climatul școlar este creat de normele, valorile, atitudinile și resursele grupului dominant din cadrul școlii. Inversia spațială diametrală în oglindă a „noi" versus „ei" este un proces de alteritate care este pus sub semnul întrebării într-un cadru al sistemelor incluzive. Raportul cercetării calitative de Souto Manning (2018) a copiilor migranți din SUA îi consideră prinși într-o dublă constrângere a relațiilor spațiale diametrale în oglindă.

Alte exemple de puncte de cotitură în inversiunile identității prin procesele de inversare în oglindă ale sistemelor spațiale diametrale au fost identificate în studii de

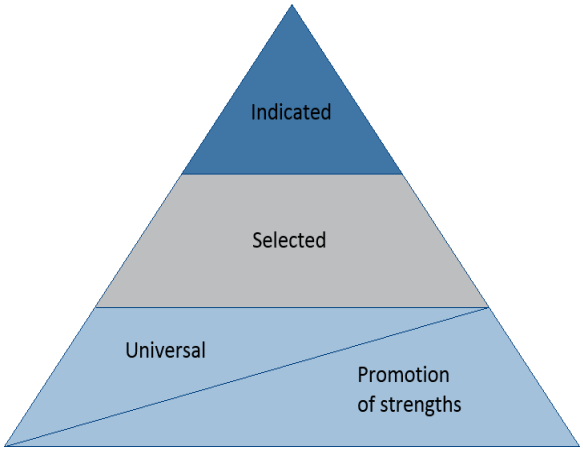
cercetare calitativă asupra familiilor de refugiați din SUA în tranziții educaționale. Pentru Li (2018, p. 476) „O astfel de idee a fost recunoașterea de către familii a statutului lor marginal în structura școlii urbane... se simțeau ca „un oaspete în casa altcuiva". Acest sentiment spațial diametral de deconectare de la școală oferă o bază slabă pentru implicarea relevantă în SEE. În timp ce o analiză din 2012 a instrumentelor de testare a climatului școlar, extrasă predominant din exemple din SUA, a remarcat că un număr de instrumente au examinat în mod direct dimensiunea diversității (Voight și Hanson, 2012), cadrul sistemelor incluzive depășește simpla tratare a diversității ca pe o problemă de recunoaștere sau toleranță, ci mai degrabă caută celebrarea diversității și a pluralității experiențelor.

Ipotezele legăturii cu indivizi și grupuri într-un spațiu relațional concentric contrastează cu presupusa separare de indivizi și grupuri a unui spațiu diametral. Această presupusă legătură cu altcineva necesită interacțiunea cu experiența trăită și vocea acelei persoane. Acest accent pe experiența trăită și voce este oarecum evidentă în cercetarea climatului școlar. Cu toate acestea, analiza lui Cohen și colab. (2009) a observat că doar șase din 36 de state americane au inclus termenul „experiențe subiective" în definițiile climatului lor școlar. Mai mult decât atât, doar jumătate din cele 20 de instrumente de evaluare sumativă a climatului școlar analizate de Voight și Hanson (2012) au inclus accentul pe vocile și implicarea elevilor. În timp ce vocea este evidentă, cel puțin în unele climate școlare din SUA, aceasta trebuie să se bazeze în continuare pe drepturile elevului de a avea o voce, pe baza CRC ONU, art. 12 – deși, în mod surprinzător, SUA este acum singura țară din lume care nu a ratificat CRC. Mai recent, Wang și colab. (2016) prezintă constatări similare cu privire la absența cercetării privind experiența și vocea în studiile climatului școlar, subliniind faptul că cele mai multe studii până în prezent s-au bazat pe abordări centrate pe variabile în loc de abordări centrate pe persoană în studiul climatului școlar. Ei sugerează că abordările centrate pe persoană pot fi mai instructive în proiectarea intervențiilor direcționate pentru diferite grupuri de elevi.

Spațiul concentric ca presupusă legătură cu vocea și nevoile complexe ale unui individ

Angajamentul față de un spațiu relațional concentric care interacționează cu experiențele și vocile indivizilor implică o concentrare pe nevoi diferențiate. Pentru a realiza acest lucru, o abordare la nivelul întregii școli presupune mai mult decât o concentrare pe nivelul de prevenție universală. Preocupările care implică nevoi mai complexe, cum ar fi adversitatea, sărăcia și trauma, necesită adaptarea conceptuală a modelului de sănătate publică a nevoii (niveluri de prevenție universală, selectate și indicate) în abordările la nivelul întregii școli.

Figura 4. Nivelurile de intervenție ale modelului de sănătate publică (Downes și Cefai, 2016)



Acest model de sănătate publică al nivelurilor de prevenție diferențiate este un principiu cheie al sistemelor incluzive (Downes și colab., 2017). Este nevoie de o recunoaștere mai generalizată în cercetarea hărțuirii

(Downes și Cefai 2019), în timp ce raportul american al lui West și colab. (2014) despre programa școlară de predare documentată pe traumă oferă puține informații despre integrarea diferitelor niveluri de răspunsuri ale sistemului, dincolo de cele universale, pentru a aborda această problemă în școli. Acest model tripartit de sănătate publică este înglobat în abordările la nivelul întregii școli cu privire la traumă (Dorado, Martinez și colab., 2016) și autism (Roberts și Webster 2020). Fără o înțelegere a efectelor stresului cronic și ale traumei, elevii afectați de traume riscă să fie văzuți drept copii cu „comportamente problematice", mai degrabă decât copii care au nevoie de ajutor, copii care s-au adaptat pentru a supraviețui traumei (Dorado și colab., 2016).

În general, analizele evaluării climatului școlar nu tind să interogheze în detaliu aceste niveluri țintite de prevenție selectată și indicată; a se vedea, de exemplu, Voight și Hanson (2012). Un alt exemplu este o meta-analiză recentă a 45 de abordări la nivelul întregii școli pentru îmbunătățirea dezvoltării sociale și emoționale (Goldberg și colab., 2019), care trece cu vederea în mare măsură cadrul de sănătate publică, în ciuda recunoașterii că exemplele de componente comunitare includ sprijin suplimentar din partea specialiștilor din comunitate acordat copiilor considerați „cu risc" de a dezvolta probleme. Meta-analiza evidențiază faptul că majoritatea intervențiilor identificate au stabilit așteptări la nivel de școală, au definit reguli la nivelul școlii, au plasat afișe pe coridoarele școlii care reflectau conceptele de intervenție și au implementat un sistem la nivelul școlii de încurajare a utilizării abilităților. Formarea întregului personal a fost o caracteristică a tuturor intervențiilor și a inclus următoarele: formare privind aplicarea strategiilor de predare pe tot parcursul zilei de școală; metode de instruire în predarea interactivă, comunicare pozitivă, rezolvare de probleme și învățare prin cooperare; și strategii de sprijinire a colaborării cu părinții. Strategiile cheie utilizate pentru a implica părinții au inclus trimiterea de scrisori părinților care să furnizeze informații despre principiile cheie ale intervenției, întâlniri între profesor și părinți, furnizarea unui program de educație pentru părinți sau atelier care vizează riscul și factorii de protecție în mediul de acasă (Goldberg și colab., 2019).

Spațiul diametral drept cultură școlară rigidă, binară de tip succes/eșec

Asocierea sistemelor incluzive cu evaluarea SEE la nivelul întregii școli oferă o diferență de accent față de cercetarea climatului școlar care subliniază succesul în școli, printr-o presupunere spațială diametrală a succesului versus eșec. De exemplu, opinia lui Brault și colab. (2014) cu privire la climatul școlar din Quebec se concentrează pe percepția profesorilor asupra climatului educațional, măsurată folosind patru elemente: în această școală a) succesul este în centrul priorităților profesorilor; b) elevii pot învăța cu adevărat și pot obține o educație bună; c) se face totul pentru a asigura succesul elevilor în învățământul gimnazial; și d) elevilor li se oferă un mediu stimulativ. Un semn distinctiv al spațiului diametral este că este o condiție prealabilă pentru o cultură instituțională prescriptivă bazată pe ierarhii de tip noi/ei, precum și pe competiție în general și opozițiile în oglindă de tip succes/eșec. Cercetările internaționale privind tranzițiile și migranții evidențiază forța de alienare a unor astfel de sisteme spațiale diametrale de însemnătate în educație. Raportul lui Souto Manning (2018) despre tranzițiile din SUA observă o opoziție diametrală de tip câștigător/învins care exprimă un spațiu diametral al ierarhiei în oglindă între cei cu și cei fără putere: „A te simți ca un ratat, o problemă... Învins, deficient... Inadecvat, incapabil, inferior, insuficient... Nu suficient de bun, anormal, neinteligent" (p. 464). Procesul de inversare diametrală în oglindă împarte în câștigător/învins, eșec/succes, înfrângere/victorie, normal/anormal, inteligent/neinteligent ca „logică" culturală. Această comunicare spațială diametrală a raționamentului este mediată de spațiul diametral al celor din sistem *cu* putere și al celor fără.

O pluralitate de criterii pentru atingerea excelenței, mai degrabă decât criteriile diametrale brute de succes/eșec pe o axă limitată a dimensiunilor succesului, sunt necesare ca parte a unui sistem incluziv pentru a oferi o diversitate de căi către însemnătate în școală.

6.2.4 Spațiul diametral ca discriminare noi/ei

Discriminarea și suspendarea sunt două caracteristici suplimentare ale sistemului spațial diametral de excludere și inversare în oglindă de tip noi/ei, înăuntru/afară. Cercetarea lui Elamé (2013) privind hărțuirea discriminatorie a implicat un eșantion de 1.352 de elevi imigranți și romi, ca parte a unui eșantion mai larg de 8.817 elevi din 10 țări europene (Bulgaria, Cipru, Franța, Germania, Grecia, Italia, Portugalia, România, Slovenia și Spania). Marea majoritate a elevilor imigranți și romi au răspuns că se simt în largul lor cu alți copii care frecventează școala lor, „în toate țările, cu excepția Germaniei, răspunsurile afirmative prevalează de departe" (Elamé, 2013, p. 102). În eșantionul german, 52 % dintre elevii imigranți și romi au declarat că nu se simt în largul lor cu copiii care frecventează școala lor. Trebuie, totuși, subliniat că acest studiu s-a bazat pe un eșantion de populație extras dintr-un număr mare de școli și nu pe un eșantion aleatoriu; nici nu a fost corelat între țări, așadar comparabilitatea este limitată. O altă dificultate în ceea ce privește comparabilitatea este că imigranții sunt departe de a fi un grup omogen, provenind din medii diverse. Aceste obiecții trebuie aplicate, de asemenea, constatării lui Elamé (2013) conform căreia hărțuirea altor elevi asupra imigranților sau romilor a fost „mai frecventă" în Cipru (81 %), Germania (76 %) și Spania (71 %), cu o medie generală de 58 % pentru eșantionul din cele 10 țări. Aceste cifre, deși nu sunt neapărat reprezentative la nivel național, indică totuși o problemă serioasă de hărțuire discriminatorie care trebuie abordată la nivel de politică; aceste probleme sunt relevante și pentru alte minorități etnice, inclusiv pentru comunitățile de nomazi. Problemele de hărțuire homofobă discriminatorie au fost, de asemenea, evidențiate în școlile europene (vezi, de exemplu, Downes și Cefai, 2016).

Constatările lui Elamé (2013) privind influența cheie a profesorului în ceea ce privește respectul egal în rândul elevilor – a cărui absență poate favoriza un climat negativ de hărțuire – sunt sprijinite de un studiu din Grecia (Kapari și Stavrou, 2010) pe 114 elevi de gimnaziu (58 fete, 56 băieți) din trei școli gimnaziale publice grecești: două școli urbane din Atena și o școală rurală pe insula Zakynthos. În școlile cu niveluri ridicate de hărțuire, elevii consideră că tratamentul lor de către adulți este inegal, regulile sunt nedrepte și participarea elevilor la luarea deciziilor este foarte limitată.

Spațiul diametral ca structură de excludere prin suspendare/exmatriculare

Un climat școlar punitiv și de excludere creat prin suspendare/excludere este antitetic cu abordarea SEE la nivelul întregii școli. Un studiu din SUA realizat de Shirley și Cornell (2011) a constatat că rasa a fost un factor semnificativ de extrapolare, reprezentând 11 % din variația trimiterilor pentru disciplinare. Elevii afro-americani aveau șanse de trei ori mai multe de a fi trimiși la disciplinare și de cinci ori mai multe șanse de a fi suspendați decât elevii caucazieni. Declarația de politică a Academiei Americane de Pediatrie (2013) cu privire la această problemă recunoaște că: „efectele adverse ale suspendării și exmatriculării din școală pot fi profunde"; acești elevi au șanse de până la 10 ori mai multe să părăsească timpuriu școala, au șanse mai mari de a fi implicați în sistemul de justiție pentru minori și „este posibil să nu fie nimeni acasă în timpul zilei care să supravegheze activitatea elevului" (p. e1002) dacă părinții lucrează. Declarația de politică continuă: „Pot fi, de asemenea, foarte superficiale dacă, în utilizarea lor, districtele școlare evită să se ocupe de problemele subiacente care afectează copilul sau districtul, cum ar fi consumul de droguri, tensiunile rasiale și etnice și anomaliile culturale asociate cu violența și hărțuirea." (Academia Americană de Pediatrie, p. e1002).

Un eșantion britanic la momentul inițial de 7.977 de părinți ai copiilor cu vârsta peste 11 ani, cu un eșantion final la urmărire de 5.326, a constatat că experiențele de excludere au fost mai mari în rândul celor care se confruntă cu privarea socioeconomică, iar excluderea a fost asociată cu o psihopatologie mai ridicată, în special pentru cei excluși la o vârstă mai mică (Ford și colab., 2018). Studiul a constatat că relația dintre excludere și psihopatologie a fost

bidirecțională. Sunt necesare echipe multidisciplinare în școli și în jurul acestora pentru a lucra cu nevoile adesea complexe ale celor expuși riscului de suspendare și exmatriculare, pentru a reține elevii în școală (Downes și colab., 2017).

Spațiul diametral ca structură de excludere prin segregare

Segregarea caracterizează o structură spațială diametrală a excluderii și este antiteza unei abordări sistemice incluzive (Downes, 2020). Este pusă sub semnul întrebării ca o abordare în cadrul unei școli pentru refugiați, unde este susținută o abordare a incluziunii la nivelul întregii școli (Pugh și colab., 2012). Romii constituie cea mai mare populație de minorități etnice din Europa, cu aproape 12 milioane de cetățeni în total (Kostka și Rostas 2014). Strategiile sistemice de excludere a acestui grup din educație au fost contestate în mod constant la Curtea Europeană a Drepturilor Omului. Ilegalitatea segregării educaționale a copiilor romi a fost demonstrată la Curtea Europeană a Drepturilor Omului prin hotărârile DH și alții împotriva Republicii Cehe (2007), Sampanis împotriva Greciei (2008), Orsus împotriva Croației (2010), Sampani împotriva Greciei (2012) și Horvath și Kis împotriva Ungariei (2013), toate respingând segregarea etnică în școlile de masă și plasarea elevilor romi în școli speciale pentru copiii cu dizabilități (Kostka și Rostas, 2014).

Spațiul diametral ca relație divizată, în opoziție în hărțuirea în școală

Principiul cheie din spatele unei abordări la nivelul întregii școli a prevenirii hărțuirii necesită recunoașterea decalajelor strategice majore la nivel național în prevenirea hărțuirii, precum și a hărțuirii homofobe identificate într-un raport anterior NESET (Downes și Cefai, 2016) (a se vedea Anexa 2).

Spațiul diametral în opoziție ca un climat de clasă de frică și furie în predarea de tip autoritar

Raportul Organizației Mondiale a Sănătății (2012) privind bunăstarea copiilor și a tinerilor recomandă „modificări" în sistemele școlare. Se precizează că modificările care par a avea valoare includ: stabilirea unei atmosfere de grijă care să promoveze autonomia; oferirea de feedback pozitiv; și identificarea și promovarea intereselor și abilităților speciale ale tinerilor pentru a confirma că școlile apreciază diversitatea acestora. Aceste modificări sunt toate încadrate de o condiție prealabilă spațial-relațională concentrică de presupusă legătură între elevi și profesori. Aceste probleme spațiale de fond accelerează concentrarea asupra unui climat școlar pozitiv, care urmează să fie creat la nivel de clasă și de școală.

Sondajul internațional la scară largă realizat de OMS (2012) privind bunăstarea elevilor a adus în prim plan nu numai necesitatea unor profesori grijulii și receptivi pentru bunăstarea elevilor; de asemenea, a ridicat în mod explicit preocupări cu privire la predarea autoritară, astfel încât elevii să nu fie „umiliți în public" . Cercetarea calitativă într-o gamă largă de contexte o indică ca pe o problemă generalizată a sistemului. Relațiile autoritare, bazate pe frică, insuflă o relație diametrală de presupusă separare între elev și profesor și necesită strategii alternative de adaptare. Donlevy și colab. (2019), în analiza Recomandării Consiliului UE privind abandonul școlar timpuriu pentru Comisia UE, a concluzionat: „Există o agendă clară pentru reforma ITE…[pentru] abilitățile de competență relațională și culturală ale profesorilor (de exemplu, abilități de rezolvare a conflictelor, integrarea materialelor diverse, semnificative din punct de vedere cultural în lecții)…..Până în prezent, această problemă… a fost relativ neglijată în formarea profesorilor" (p. 125).

Spațiul concentric drept climat al școlii și de clasă ca legătură presupusă de încredere

Înstrăinarea de sistemul școlar – și eventual de societate – dăunează relațiilor de încredere necesare pentru un feedback onest, chiar și în evaluarea formativă. Cu alte cuvinte, încrederea nu poate fi presupusă, ci trebuie câștigată atât de școală, cât și de societate. Un climat școlar pozitiv generează norme, valori și așteptări care fac

elevii să se simtă în siguranță, stabili emoțional și motivați să învețe (Cohen și colab., 2009). A se simți în siguranță la școală include siguranța socio-emoțională, siguranța fizică și consumul de substanțe (Bradshaw și colab., 2014), preocupările legate de climatul școlar fiind esențiale pentru tranziția la gimnaziu (Madjar și Cohen-Malayev 2016).

Spațiul concentric ca legătură presupusă prin mobilizare activă

Disponibilitatea de a solicita ajutor a fost identificată ca o caracteristică a climatului școlar. Sondajul privind hărțuirea în școală (Cornell și Sheras, 2003) este o măsură de autoevaluare concepută pentru a evalua incidența hărțuirii, precum și caracteristicile climatului școlar. Scala „Disponibilitatea de a solicita ajutor" măsoară disponibilitatea elevilor de a solicita ajutor de la un adult ca răspuns la diferite tipuri de amenințări și preocupări ridicate de alți elevi. Cu toate acestea, focalizarea sistemelor incluzive subliniază nu atât *modul în care* individul accesează resursele, cât a) o mobilizare asertivă, în care sistemul ajunge printr-o presupusă legătură la grupurile marginalizate și vulnerabile, într-un spațiu relațional concentric de presupusă legătură cu experiențele trăite și nevoile grupurilor și indivizilor (Downes, 2020); și b) analiza disponibilității resurselor adecvate ale sistemului. De exemplu, consilierii/terapeuții din școli și din jurul lor sunt o caracteristică a unui număr de țări din UE (Republica Cehă, Belgia, Suedia, Slovenia, Estonia, Germania, Croația și Bulgaria), dar nu și a altora (Donlevy și colab., 2019). .

Spațiul concentric ca presupusă legătură cu vocile și bunăstarea profesorilor și a întregului personal școlar

Problema influenței profesorilor este o caracteristică cheie a climatului școlar, conform Cohen și Michelli (2009). Într-o școală cu un climat școlar sănătos, profesorii cred că sunt influenți în a determina ceea ce se întâmplă în școală; au „influență". Aceste două calități sunt incluse în mod specific în lista de elemente legate de climatul școlar:

- Relații: relații pozitive adult-adult între și printre profesori; administratori și personal; relații pozitive adult-elev; relații pozitive între elevi; luarea deciziilor în comun; oportunități comune de planificare academică; valorificarea diversității; participarea elevilor la învățare și disciplină.
- Simțul comunității școlare: elevii și adulții simt și demonstrează un sentiment de comunitate în școală.

De asemenea, trebuie recunoscut faptul că profesorii pot fi victime ale violenței și discriminării în școală (Longobardi și colab., 2019). Cefai și Cavioni (2014) prezintă un cadru conceptual care teoretizează modul în care o comunitate școlară de sprijin poate oferi contextul și spori bunăstarea întregii școli, inclusiv a personalului școlar. Interpretează sănătatea și bunăstarea personalului într-un cadru sistemic multidimensional care demonstrează modul în care școala poate funcționa ca un context de promovare a sănătății, oferind oportunități personalului școlar de a-și susține și menține bunăstarea prin relații colegiale și de sprijin, implicare semnificativă și influentă și resurse și servicii prin care pot avea grijă de propria lor sănătate.

Indicatorii culturilor școlare incluzive care se concentrează pe elevi (o comunitate școlară primitoare, cu valori incluzive); politici (oportunități de învățare pentru toți și sprijinirea diversității); și practici (orchestrarea învățării și mobilizarea resurselor școlare pentru a sprijini învățarea și participarea tuturor elevilor) au fost extinse de Cefai și Cavioni (2014) pentru a include indicatori de bunăstare a personalului care abordează relațiile personalului, implicarea personalului, bunăstarea acestuia și climatul școlar măsurați la nivelul întregii școli. Indicatorii relațiilor personalului includ elemente care măsoară relațiile de sprijin și grijă între colegi, administrația școlii, elevi și personal, precum și sentimentul de apartenență. Din nou, aceasta exprimă un sistem concentric spațial-relațional de presupusă legătură.

Abordarea la nivelul întregii școli a bunăstării personalului dezvoltată de Lester și colab. (2020) implică un angajament susținut în care personalului i se atribuie roluri și responsabilități specifice, oportunități, resurse și tehnologia pentru a-și finaliza munca și pentru a-și dezvolta punctele forte și în care contribuția este apreciată. Promovarea de către școală a colaborării personalului, soluționarea constructivă a conflictelor, parteneriatele și schemele de mentorat, împreună cu organizarea unor zile de formare profesională, au fost, de asemenea, identificați drept factori care contribuie la angajamentul susținut. Doi factori de bază au contribuit la promovarea bunăstării emoționale a personalului: promovarea prin politici școlare și promovarea prin oportunități.

Allen (2005) distinge între eficiența internă a consiliilor (adică măsura în care membrii consiliului funcționează eficient ca grup sau facilitează relațiile dintre părțile interesate) și eficiența externă a consiliilor (adică măsura în care acestea generează schimbarea necesară în comunitate). Acest lucru indică, de asemenea, nevoia de a pune accentul pe bunăstarea personalului, pentru a nu se dezvolta spațial diametral de tip noi/ei, care pune în opoziție nevoile personalului cu nevoile elevilor.

O sarcină cheie pentru sistemele și societățile incluzive este dezmembrarea acestor procese spațial diametrale și structurilor de excludere și marginalizare, oferind alternative concrete pentru un sistem spațial-relațional. Aceasta nu înseamnă a clasifica o școală dată în termeni absoluți ca sistem spațial concentric sau diametral. Mai degrabă, tratează aceste opoziții în termeni relativi și ambele sisteme spațiale ca procese, ca mișcări direcționale pentru evaluarea formativă mai degrabă decât sumativă la nivelul întregii școli. Cu toate acestea, dimensiunile cheie ale presupusei separări, închiderii și simetriei în oglindă se grupează în sisteme spațiale diametrale, cu sisteme spațiale concentrice grupate în termeni de presupusă legătură, deschidere relativă și provocare pentru inversările ierarhice.

Focalizarea sistemelor incluzive înglobează examinarea sistemelor spațial-relaționale și o combină cu un model de sănătate publică de nevoi diferențiate, o abordare bazată pe drepturile omului și o abordare a școlilor care promovează sănătatea. Urmărește să realizeze o mutare de la sistemele spațiale diametrale de segregare, suspendare, hărțuire, discriminare, alteritate ca asimilare și predare de tip autoritar care segmentează spațiul concentric al presupusei legături de încredere – și oferă un angajament față de experiențele trăite și voci, inclusiv cele ale grupurilor marginalizate. O abordare a evaluării la nivelul întregii școli necesită o astfel de schimbare a condițiilor de fundal ale spațiului diametral.

6.3 Constatări din sondajul ministerelor naționale din Europa cu privire la concentrarea politicilor asupra climatelor pozitive în ECEC și în contextele școlare

Este necesară o accelerare a concentrării asupra climatului și a spațiului relațional în educația și îngrijirea timpurie (ECEC). Un pas notabil în această direcție este cercetarea privind trecerea de la educația preșcolară la învățământul primar de Cadima și colab. (2015) în Belgia, implicând 145 de copii și profesorii lor de grădiniță și clasa I. Aceasta plasează un accent sistemic binevenit asupra dimensiunilor climatului de la grădiniță și școală care ridică probleme de calitate a sistemului. Cadima și colab. (2015) au descoperit că relațiile mai strânse profesor-copil și nivelurile mai scăzute ale conflictului perceput între colegi și profesor au contribuit la niveluri mai ridicate de implicare comportamentală în grădiniță. Acest lucru, la rândul său, a fost asociat cu niveluri mai ridicate de implicare atât observată, cât și raportată de profesor în clasa întâi a școlii primare. Analiza din SUA de către Cohen și colab. (2009, p. 195), între timp, a constatat că „Multe state continuă să izoleze politica privind climatul școlar în domeniile sănătății, educației speciale și siguranței școlare, fără a o integra în politicile de responsabilitate a școlii. Mulți factori de decizie politică au ales să nu includă politicile și programele legate de climatul școlar în sistemele lor de responsabilitate.” Imaginea care rezultă din sondajul nostru asupra ministerelor naționale ale educației oferă o perspectivă mai pozitivă în cel puțin câteva țări europene.

Acest sondaj a fost realizat cu reprezentanți ai ministerelor naționale din Grupul de lucru al Comisiei UE privind politicile școlare și Grupul de lucru ECEC. Opt răspunsuri

au fost primite de la ministerul național în școlile WG (Austria, Croația, Cehia, Italia, Malta, Norvegia, Portugalia și Spania) și 17 de la ECEC WG (Austria, Belgia (FLA), Belgia (WAL), Bulgaria, Croația, Cipru, Cehia, Danemarca, Irlanda, Islanda, Italia, Lituania, Luxemburg, Macedonia, Polonia, Serbia, Slovacia și Spania). Atât la nivelul primar, cât și la nivel secundar, fiecare minister național care a răspuns a declarat că există un accent puternic și consecvent pe climatul școlar pozitiv în inspecțiile externe ale ministerului educației în școli, cu excepția Italiei atât la nivel primar, cât și la nivel secundar. Un accent puternic și consecvent asupra climatului școlar pozitiv în procesele de autoevaluare din școli este raportat atât la nivel primar, cât și la nivel secundar în fiecare dintre aceste țări, inclusiv în Italia.

„Vocile elevilor ca feedback" a fost o caracteristică puternică a rapoartelor furnizate de aproape toate țările participante (Austria, Croația, Malta, Norvegia, Portugalia, Spania), atât la nivel primar, cât și secundar și în relație atât cu procesele de inspecție externă și de autoevaluare. Cu toate acestea, vocile elevilor sunt absente în Italia atât în ceea ce privește procesele de inspecția externă, cât și de autoevaluare la nivel primar și secundar. De asemenea, sunt absente și în procesele de inspecție externă din Cehia atât la nivel primar, cât și la nivel secundar. Aceste constatări trebuie, de asemenea, interpretate pe fondul analizei de către Day și colab. (2015), care relevă necesitatea extinderii rolului vocilor elevilor în școli într-un context european: „În practică, totuși, există o variație imensă în ceea ce privește calitatea și amploarea practicilor de participare [a copiilor] în cadrul contextelor educaționale"; „În multe școli din Europa, totuși, participarea copiilor se concentrează în principal pe structurile și comitetele școlare formale, iar nivelurile de participare la decizii mai ample legate de predare și învățare, politicile școlare (inclusiv pentru comportament, hărțuire și excludere) rămân scăzute în UE." (p. 219)[26]

În timp ce feedbackul parental este o caracteristică notabilă a proceselor de inspecție externă și de autoevaluare, atât la nivel primar, cât și secundar, într-o serie de țări europene participante (Croația, Malta, Norvegia, Portugalia și Spania), acesta este absent în Austria în ambele dimensiuni. atât la nivel primar cât și la nivel secundar. De asemenea, este absent din procesele de inspecție externă din Croația atât la nivel primar, cât și secundar și din procesele de autoevaluare a școlii gimnaziale din Italia.

Este evident că, deși majoritatea țărilor participante se concentrează puternic asupra problemelor legate de climat în inspecțiile externe ECEC (a se vedea Anexa 3), acest lucru nu se întâmplă în Belgia (WAL), Spania și Macedonia. Din nou, deși majoritatea țărilor se concentrează pe climat în procesele de autoevaluare ale furnizorilor de ECEC, acest lucru nu se întâmplă în Spania și Macedonia, sau în Irlanda și Serbia. Este notabil și îngrijorător faptul că feedbackul copiilor este solicitat doar în procesele de inspecție externă în șapte din 17 țări. Acest lucru lasă mult spațiu de dezvoltare în Europa, cunoscând angajamentul față de noua competență cheie personală și socială.

Feedbackul copiilor este un element cheie al proceselor de autoevaluare ECEC în majoritatea țărilor participante (a se vedea Anexa 3), cu excepțiile din Spania, Cehia, Italia, Irlanda, Macedonia și Islanda. Doar nouă din 17 țări

[26] Comentarii suplimentare din partea ministerelor: **Croația:** „Se ține cont de implicarea părinților și a elevilor, dar nu este adesea elementul cheie și nu sunt întotdeauna incluși în inspecțiile externe. Uneori, inspecția nu include părinții. Depinde de tipul de inspecție externă. Același lucru este valabil și pentru elevi când vine vorba de inspecția externă." **Malta**: „Standardele utilizate de Departamentul de Asigurare a Calității pentru evaluarea școlilor includ domeniile indicate mai sus în secțiunea Etosul școlii. În Malta, procesul de autoevaluare se reflectă în procesul de evaluare externă." **Austria**: „Feedbackul elevilor este cu siguranță important la nivel național. Nu cunosc nicio evaluare în ceea ce privește feedbackul părinților. Cu toate acestea, acesta ar putea fi un subiect localizat - individual pentru fiecare școală."

includ în mod constant feedbackul parental în inspecțiile ministerului extern, fapt îngrijorător. Feedbackul parental este o caracteristică a proceselor de autoevaluare ale majorității țărilor, cu excepțiile din Spania, Irlanda și Macedonia.

Concluzie

Noua competență-cheie a UE pentru învățarea pe tot parcursul vieții, „personală, socială și de a învăța să înveți", oferă o oportunitate pentru o aliniere suplimentară a scopului între politica națională și școli în ceea ce privește evaluarea formativă a SEE la nivelul întregului sistem școlar. Dar evaluarea formativă a SEE, incluzivă, la nivelul întregului sistem școlar, cu accent pe climatul școlar, nu are loc într-un vid de politică națională. Acest nivel mai amplu de macrosistem tinde să fie neglijat în multe dintre analizele climatelor școlare și în cercetarea în acest domeniu.

Trebuie recunoscut faptul că se poate construi pe practicile existente promițătoare observate în câteva țări europene. Astfel de practici includ înglobarea unui accent pe climat în școli și în procesele de inspecție externă și de autoevaluare ECEC și implicarea elevilor și părinților în oferirea de feedback. Cu toate acestea, aspectele personale și sociale ale noii competențe-cheie presupune ca politica națională să abordeze în continuare o serie de condiții care împiedică promovarea SEE în întreaga școală. Astfel de condiții care împiedică riscă să facă SEE să fie lipsită de sens într-o școală. Nu sugerăm că toate aceste condiții-obstacol există într-un anumit stat membru al UE, ci mai degrabă că procesele naționale și școlare de analiză trebuie să examineze în detaliu cum să înlăture astfel de condiții-obstacol, dacă există. Dovezile sugerează că aceste condiții-obstacol sunt prezente cel puțin în anumite contexte de țară. Aceste condiții-obstacol ale structurilor și proceselor spațiale diametrale includ: procese de alteritate de tip noi/ei; culturi școlare rigide, binare de succes/eșec; discriminare; segregare; hărțuire pe bază de discriminare; abordările punitive de suspendare și exmatriculare; frica și furia în predarea de tip autoritar; pierderea încrederii; lipsa Vocii elevilor; lipsa mobilizării de a aborda nevoile concrete și complexe. Este necesară o tranziție în spațiul relațional pentru a dezvolta spații relaționale concentrice de presupusă legătură, prin asigurarea faptului că structurile și procesele sistemului menționate mai sus sunt aplicate, ca parte a angajamentului de implicare relevantă a întregului sistem școlar în dezvoltarea personală și socială a tuturor elevilor, ca parte a noii competențe cheie.

6.4 Recomandări

A. Principii directoare cheie pentru abordările sistemului inclusiv la nivelul întregii școli cu privire la evaluarea formativă a SEE, la influențarea școlilor și proceselor de inspecție externă și de autoevaluare ale ECEC.

Un climat școlar pozitiv și concentrarea asupra sistemelor care stau la baza SEE se bazează pe condițiile cheie pentru sistemele incluzive. Astfel de sisteme incluzive trebuie să fie susținute de o serie de principii cheie, cum ar fi (a se vedea și Capitolul 3).

- **Drepturile copiilor la exprimarea vocii și participare și alte drepturi educaționale.** Acest principiu rezonează cu cel al drepturilor copiilor din Capitolul 3, subliniind faptul că aceștia au dreptul de a fi ascultați în problemele care le afectează în mod direct bunăstarea, ținând cont de vârsta și maturitatea lor.
- **Egalitate și nediscriminare.** În conformitate cu principiul echității din Capitolul 3, egalitatea necesită un angajament față de succesul educațional al tuturor, indiferent de mediul social. Pentru a realiza acest lucru, diferitele grupuri pot necesita sprijin suplimentar. Nediscriminarea include dreptul la egalitate și respect într-un mediu favorabil, fără prejudecăți.
- **Reprezentarea și participarea grupurilor marginalizate.** Aceasta vine în prelungirea principiului echității din Capitolul 3 și include pe cei care se confruntă cu sărăcia și excluziunea socială; cei cu risc de abandon școlar timpuriu; cei care se confruntă cu hărțuirea,

dificultăți legate de sănătatea mintală și/sau nevoi educaționale speciale și, în plus, anumite grupuri de migranți și minorități etnice. Conforma analizei a lui Donlevy și colab. (2019) a Recomandării Consiliului UE privind abandonul școlar timpuriu pentru Comisia UE, „Pentru a fi eficientă, politicile trebuie să includă vocile altor părți interesate cheie, cum ar fi părinții marginalizați, elevii, comunitățile de migranți și ONG-uri (p. 124)."

- **Participarea activă a părinților în școală și ECEC, inclusiv a părinților marginalizați.** În prelungirea principiului evaluării în colaborare din Capitolul 3, acest principiu susține că implicarea părinților în politicile și practicile școlii/ECEC, precum și în educația copiilor lor, necesită atât un angajament strategic general, cât și un accent distinct pe implicarea părinților marginalizați. O meta-analiză recentă a dezvoltării sociale și emoționale în școală a concluzionat că factorii cunoscuți ca promovând sustenabilitatea și impactul dezvoltării sociale și emoționale includ parteneriate familie-școală-comunitate și comunicarea continuă (Goldberg și colab., 2019).
- **Consolidarea punctelor forte.** După cum se menționează în principiul evaluării bazate pe punctele forte din Capitolul 3, promovarea punctelor forte provoacă, de fapt, etichetarea negativă a deficitului grupurilor vulnerabile și urmărește să promoveze creșterea (atât pentru dezvoltarea personală, cât și educațională a indivizilor, și pentru dezvoltarea la nivel de sistem), mai degrabă decât simpla prevenție.
- **Respectul și celebrarea diversității culturale** se bazează pe evaluarea relevantă din punct de vedere cultural din Capitolul 3, subliniind angajamentul de a îmbrățișa identitățile diverse în cultura școlară, mai degrabă decât o cultură dominantă de asimilare, monolitică, unică.
- **Focalizare la nivelul întregului sistem.** După cum s-a menționat în principiul ecologic, sistemic din Capitolul 3, școlile, agențiile și familiile sunt sisteme distincte, dar conectate, fiecare având un set de relații și influențe reciproce care au impact asupra individului – atât în ceea ce privește blocajele sistemului ca bariere, cât și suporturile sistemului. Aceasta necesită un comitet de conducere în fiecare școală care să dezvolte și să monitorizeze schimbarea la nivelul întregului sistem școlar, inclusiv evaluarea SEE ca parte a unui climat școlar mai amplu și o focalizare asupra sistemelor incluzive.
- **Abordare holistică.** Abordarea holistică recunoaște nevoile sociale, emoționale și fizice – mai degrabă decât nevoile academice și cognitive – ale copiilor/tinerilor și ale părinților lor.
- **Diferențierea abordărilor de prevenție, pornind de la abordările modelului de sănătate publică.** Diferitele niveluri ale nevoilor necesită strategii diferite pentru a le satisface, inclusiv ale elevilor și familiilor care se confruntă cu risc moderat și ale celor care se confruntă cu nevoi cronice, inclusiv traume.
- **Multidisciplinaritatea ca răspuns multilateral pentru elevii cu nevoi complexe.** În prelungirea principiului echității din Capitolul 3, acest principiu subliniază necesitatea unei game de profesioniști care colaborează în mod activ pentru a aborda nevoile complexe, multiple ale grupurilor marginalizate.
- **Angajamentul față de principiul confidențialității la nivelul evaluării întregii școli, precum și al evaluării individuale.** Un astfel de angajament trebuie să interpreteze confidențialitatea ca pe un concept multidimensional. Bruner (1990) distinge sensul de simpla prelucrare a informațiilor. Acest lucru are relevanță și pentru o concepție a confidențialității care depășește simpla stocare a informațiilor și accesul la date. Include și problema construcției sensului, conform căruia elevii au o dimensiune mai amplă a experienței care nu trebuie tratată pur și simplu ca un instrument de control social de către stat prin educație. Ei necesită respectarea confidențialității care nu prescrie pur și simplu moduri specifice de personalitate sau nu încearcă să inducă conformitatea culturală prin impunerea unei personalități „pachet".

Problemele de confidențialitate și dezvăluirea de către elevi a experiențelor traumatice necesită, de asemenea, limite clare în ceea ce privește rolul profesorului și al echipei multidisciplinare de profesioniști din școală și din jurul acesteia. Trebuie subliniat faptul că profesorul nu poate fi terapeut, deși are un rol clar în promovarea sănătății mintale și prevenirea stresului (Downes, 2003). Terapia presupune imersarea în emoțiile trecute, amintirile reprimate și investighează problemele familiale; intimitatea elevului impune ca profesorul să respecte astfel de limite.

- **Un angajament față de bunăstarea întregului personal din școală.** Recunoașterea faptului că este necesară o cultură școlară relațională pentru a promova SEE înseamnă că toate relațiile din școală, inclusiv cele dintre membrii personalului școlar, ar trebui tratate ca parte a întregului sistem școlar. Aceasta presupune un accent pe bunăstarea personalului.
- **Aceste principii cheie pentru evaluarea formativă a întregii școli** oferă un cadru care influențează activitatea factorilor de decizie naționali, a inspectoratelor externe, a directorilor de școli și a conducerii ECEC, împreună cu personalul școlii și ECEC.

B. Matricea indicatorilor structurali pentru a) factorii de decizie naționali; și b) școli, pentru dezvoltarea unei abordări a sistemelor inclusive la nivelul întregii școli a autoevaluării pentru educația socială și emoțională (adaptat Downes, și colab., 2017).

Se recomandă ca ministerele naționale ale educației și școlile să ia în considerare utilizarea acestor instrumente de introspecție pentru abordările sistemului inclusiv la nivelul întregii școli pentru evaluarea SEE. Acești indicatori structurali sunt constatări faptice, potențial verificabile (a se vedea și Downes și colab., 2017). Răspunsul „Da” indică faptul că o dimensiune este integrată și o caracteristică predominantă a unui sistem dat. Răspunsul „Nu” ar trebui dat dacă dimensiunea există doar în practici *ad-hoc* izolate.

Tabelul 4. Matricea Indicatorilor Structurali

B.1 Indicatori structurali ai politicii naționale pentru susținerea unei evaluări a sistemului inclusiv la nivelul întregii școli pentru educația socială și emoțională		
Angajamentul politicii de egalitate și nediscriminare		
	Da	Nu
Angajamentul politicii naționale față de principiul nediscriminării în educație, care include dreptul la egalitate și respect într-un mediu favorabil, fără prejudecăți.		
Accent puternic pe politica și angajamentul școlii față de egalitate și nediscriminare în inspecțiile externe ale școlilor		
Accent puternic la nivel național pe angajamentul școlilor față de egalitate și nediscriminare în procesele de autoevaluare		
Consultare directă în inspecțiile externe ale școlilor cu grupuri minoritare (etnice, inclusiv romi; migranți, LGBTI), precum și grupuri marginalizate socioeconomic, cu privire la experiența lor de a fi tratate în mod egal și de a nu fi discriminate în școală		
Consultare directă în procesele de autoevaluare școlară cu grupuri minoritare (etnice, inclusiv romi; migranți, LGBTI) și grupuri marginalizate socioeconomic cu privire la experiența lor de a fi tratate în mod egal și de a nu fi discriminate		
Alternative la segregarea migranților, romilor sau pe alte motive etnice, fie între școli, fie în cadrul unei școli		
Prevenirea hărțuirii		
În țara dumneavoastră există o strategie națională clară pentru prevenirea hărțuirii		
În țara dumneavoastră există un accent strategic național clar pe prevenirea hărțuirii din motive homofobe		
În țara dumneavoastră există un accent strategic național clar pe prevenirea hărțuirii din motive xenofobe		

Echipe multidisciplinare pentru nevoi sociale și emoționale complexe		
Un angajament strategic național față de echipele multidisciplinare din școli și din jurul școlilor este în vigoare în țara dvs., recunoscând că este nevoie de profesioniști care colaborează activ pentru a aborda nevoile sociale și emoționale complexe, multiple ale grupurilor vulnerabile.		
Formarea inițială a profesorilor		
Există un angajament strategic național de promovare a abilităților de rezolvare a conflictelor, a competențelor culturale și relaționale ale profesorilor și practicienilor ECEC în toate tipurile de formare inițială a profesorilor (ECEC, primar și secundar) pentru a evita abordările de comunicare autoritare bazate pe frică și furie, care conduc la neîncredere și înstrăinare		
Dezvoltare profesională continuă (CPD)		
Există un angajament strategic la nivel național de promovare a abilităților de soluționare a conflictelor, a competențelor culturale și relaționale ale profesorilor și practicienilor ECEC în toate tipurile de dezvoltare profesională continuă (ECEC, primar și secundar) pentru a evita abordările de comunicare autoritare bazate pe frică și furie, care duc la neîncredere și alienare		
Există un angajament strategic la nivel național de a integra vocile și feedbackul elevilor în școli, inclusiv în politicile școlare		
Un angajament strategic la nivel național pentru ca vocile și feedbackul elevilor să fie auzite în inspecțiile externe		
Un angajament strategic la nivel național pentru ca vocile și feedbackul elevilor vulnerabili, marginalizați și minoritari să fie ascultate în procesele de autoevaluare ale școlii		
Un angajament strategic la nivel național pentru ca vocile și feedbackul elevilor să fie auzite în inspecțiile externe		
Angajamentul față de principiul confidențialității la nivelul evaluării întregii școli		
Există un angajament clar la nivel de școală de a proteja confidențialitatea elevilor în raport cu profesorii lor		
Există un protocol de confidențialitate în ceea ce privește divulgarea traumelor de către elevi		
Problemele privind consimțământul elevilor și părinților sunt abordate în protocolul de confidențialitate în vigoare cu privire la divulgarea traumelor de către elevi		
Implicarea părinților		
Angajamentul strategic la nivel național de a integra vocile părinților și feedbackul în școli, inclusiv în politicile școlare		
Angajamentul strategic la nivel național de a include vocile părinților și feedbackul în inspecțiile externe		
Angajamentul strategic la nivel național de a integra vocile și feedbackul părinților în procesele de autoevaluare ale școlii		
Angajamentul strategic la nivel național de a integra în școli vocile și feedbackul părinților vulnerabili, marginalizați și minoritari, inclusiv în politicile școlare		
Angajamentul strategic la nivel național de a include vocile și feedbackul părinților vulnerabili, marginalizați și minoritari în inspecțiile externe		
Angajamentul strategic la nivel național de a integra vocile și feedbackul părinților vulnerabili, marginalizați și minoritari în procesele de autoevaluare ale școlii		
Dezvoltarea de alternative la suspendare și exmatriculare		
Angajamentul strategic la nivel național pentru înlocuirea suspendării/exmatriculării elevilor cu strategii alternative pentru a reține elevii în școală		
Angajamentul strategic la nivel național pentru înlocuirea suspendării/exmatriculării elevilor cu o abordare a echipei multidisciplinare pentru a răspunde nevoilor complexe		
Sunt disponibile date naționale, regionale și locale despre numărul de elevi suspendați și exmatriculați		
Aplicarea legislației UE care reglementează segregarea etnică ilegală în școli		

Inspectoratul (la nivel național sau regional) examinează politicile și procedurile de admitere/înscriere la școală pentru a preveni discriminarea față de elevii care se confruntă cu sărăcia sau elevii din minorități și pentru a evita o concentrare de elevi din minorități etnice din medii de excluziune socială într-o anumită școală.		
Dovezi clare că există mecanisme de aplicare a legii pentru a interveni împotriva segregării etnice în școli		

Stabilirea structurilor naționale de coordonare pentru promovarea sistemelor inclusive la nivelul întregii școli și a structurilor locale de cooperare interșcolară pentru educația socială și emoțională.		
Există un organism de coordonare la nivel național pentru sistemele incluzive în școli și în jurul acestora (de exemplu, care se concentrează pe abandonul școlar timpuriu/prevenirea hărțuirii/vocile copiilor/nevoile migranților), care asigură coordonarea între diferitele sectoare de politică		
Reprezentanții grupurilor marginalizate, cum ar fi ONG-urile care reprezintă minoritățile, elevii și părinții, sunt membri ai acestui organism național de coordonare pentru sistemele incluzive în școli și în jurul acestora (e exemplu, care se concentrează pe abandonul școlar timpuriu/prevenirea hărțuirii /vocile copiilor/nevoile migranților)		
B.2 Indicatori structurali ai sistemului incluziv pentru educația socială și emoțională		
Abordarea strategică națională este pusă în aplicare pentru a stabili structuri locale de cooperare între școli pentru abordările sistemului incluziv la nivelul întregii școli ale educației sociale și emoționale		
Promovarea unui climat școlar relațional		
În școala dvs. există o abordare la nivelul întregii școli pentru dezvoltarea unui climat relațional pozitiv în școală și clasă		
Mediul primitor, așa cum este perceput de elev, este examinat în școala dvs. prin procese clare de feedback din partea elevilor		
Identitățile culturale ale elevilor minoritari sunt incluse în mod activ în lecțiile de clasă din școala dvs. (de exemplu, aducând ceva de acasă la clasă, zilele naționale ale elevilor de origine străină sunt recunoscute)		
Dezvoltarea structurilor, cum ar fi comitetele de coordonare școlare pentru sisteme incluzive, ca parte a abordării la nivelul întregii școli		
Un comitet de coordonare la nivelul întregii școli este înființat în școala dvs. pentru a se concentra pe dezvoltarea sistemelor incluzive		
Elevii și părinții sunt reprezentați direct într-un comitet de coordonare la nivelul întregii școli pentru sistemele incluzive din școala dvs.		
Elevii și părinții din grupurile minoritare și marginalizate sunt reprezentați direct într-un comitet de coordonare la nivelul întregii școli pentru sisteme incluzive în școala dvs.		
Respectul și celebrarea diversității culturale: procese de recunoaștere		
Identitățile culturale ale unor grupuri minoritare sunt clar vizibile în mediul fizic al școlii dvs.		
Ceremoniile publice în școală pentru recunoașterea și celebrarea realizărilor au loc în școala dvs.		
Promovarea vocilor elevilor și a participării active, inclusiv o abordare diferențiată pentru a asigura că vocile și participarea elevilor marginalizați sunt incluse		
Vocile elevilor sunt încurajate și li se acordă prioritate în procesele și politicile de dezvoltare din școala dvs.		
În școala dvs. au loc sondaje periodice anonime ale tinerilor cu privire la nevoile și experiențele lor în școală		
Participarea elevilor, inclusiv participarea elevilor marginalizați		
Procesele de dialog cu elevii au loc în școala dvs., prin focus grupuri, inclusiv un accent pe elevii expuși riscului de neprezentare și de abandon școlar		
Experiențele și perspectivele elevilor din școală sunt identificate sistematic în școala dvs. prin sondaje calitative și discuții individuale regulate între elevi și un membru al personalului		
Îmbunătățirea ITE și DPC pentru profesorii de educație socială și emoțională		
Dezvoltarea profesională în clasă și școală pentru abilități de rezolvare a conflictelor, construirea de relații și prevenirea hărțuirii, inclusiv a hărțuirii pe motive de discriminare		
Dezvoltare profesională în clasă și școală pentru a identifica semnalele de alertă ale elevilor și a-i sprijini în timp util		
Dezvoltarea așteptărilor profesorilor față de elevi		

În școala dvs. există procese pentru dezvoltarea vocii copiilor în clasă și școală pentru a se asigura că toți profesorii apreciază, respectă și au așteptări mari de la toți elevii lor, indiferent de proveniență		

Învățarea activă (adică abordări constructiviste) și învățarea bazată pe activități sunt adoptate în mod constant la orele din școala dvs.		
Profesorii se angajează să recunoască și să consolideze punctele forte ale fiecărui copil		
Bunăstarea personalului		
Există un angajament față de bunăstarea întregului personal din școală		
Dezvoltarea competențelor profesorilor privind diversitatea culturală pentru lucrul cu minoritățile etnice și migranții		
În școala dvs. există sprijin pentru ca profesorii să își dezvolte competențele în materie de diversitate culturală pentru a lucra cu minoritățile și migranții, pentru a preveni stereotipurile, prejudecățile, etichetarea și alte forme de discriminare și pentru a promova așteptările grupurilor marginalizate		
Promovarea CPD pentru guvernanța și conducerea școlii		
Există sprijin pentru ca directorul școlii dvs. să-și dezvolte abilități în ce privește strategiile de gestionare a diversității, construirea de relații, rezolvarea conflictelor, prevenirea hărțuirii , promovarea vocilor elevilor și părinților, conducere distribuită		
Oferirea de sprijin emoțional în raport cu sistemul școlar pentru grupurile vulnerabile și marginalizate		
Există consiliere profesională universal disponibilă pentru elevii din școala dvs.		
Consilierea profesională intensivă și țintită este disponibilă pentru elevii care au nevoie în școala dvs. sau prin legături structurate de la școala dvs. către serviciile locale de sănătate sau sociale.		
Continuitatea suportului emoțional		
Disponibilitatea pe termen mediu și lung a aceluiași consilier în școala dvs. (adică fluctuația personalului nu este mare), pentru a stimula încrederea		
Prevenirea hărțuirii, inclusiv a hărțuirii discriminatorii, în școală		
În școala dvs. este implementată o politică anti-hărțuire la nivelul întregii școli		
Participarea tuturor părților interesate cheie (inclusiv elevii și părinții) la prevenirea hărțuirii în școala dvs.		
Contribuțiile elevilor diverși din punct de vedere etnic sau cultural la materialele, activitățile și obiectivele de prevenire a hărțuirii și împotriva prejudecăților sunt incluse în școala dvs.		
Identitățile culturale ale unor grupuri minoritare considerabile sunt clar vizibile în mediul fizic din școala dvs.		
Sprijinirea elevilor cu nevoi complexe care le afectează dezvoltarea socială și emoțională		
Echipe multidisciplinare sunt disponibile în și în jurul școlii dvs., cu un accent clar pe sprijinirea elevilor cu nevoi complexe (de exemplu, consum de substanțe, traume, sănătate mintală, dificultăți în familie, absențe)		

Capitolul 7. Concluzii și recomandări

SEE se dezvoltă rapid ca domeniu de bază al programei școlare în Europa, iar includerea competențelor „personale, sociale și a capacității de a învăța să înveți” ca o competență cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Consiliul UE, 2018) împinge SEE pe agenda reformei programei școlare în statele membre. Cu toate acestea, evaluarea SEE în UE încă pare destul de fragmentată, competențele diferite fiind evaluate folosind abordări și instrumente diferite, în țări și regiuni diferite. Evaluarea formativă este evaluarea aleasă în procesele de predare și învățare pentru SEE – nu numai pentru că este legată intrinsec de contextul de predare și învățare, ci și pentru că însăși natura sa rezonează cu cea a SEE. Aceasta include abordarea experiențială, în colaborare și centrată pe elev a SEE și concentrarea sa pe competențe precum colaborarea și învățarea colaborativă, autoreglarea, învățarea de a învăța, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor responsabile. Evaluarea formativă evită, de asemenea, capcanele evaluării tradiționale, care pot duce la etichetare și stigmatizare. Pe baza dovezilor și practicilor existente discutate în acest raport, facem o serie de recomandări care vizează promovarea evaluării formative ca evaluare aleasă pentru SEE în UE.

7.1 Necesitatea unui cadru de implementare integrat, bazat pe competențe, pentru evaluarea formativă a SEE în întreaga UE

În prezent, diferite state membre utilizează definiții și construcții diferite ale SEE (Cefai și colab., 2018), iar percepțiile și practica SEE în rândul profesorilor variază de la un stat membru la altul (Scott Loinaz, 2019). Având în vedere această diferență și fragmentare, este necesar să se identifice în mod clar competențele cheie SEE pentru a planifica și evalua învățarea în consecință. Includerea competențelor „personale, sociale și a capacității de a învăța să înveți” ca o competență cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Consiliul UE, 2018) a demarat un proces în curs de desfășurare în ceea ce privește integrarea și implementarea efectivă a SEE în programele de învățământ din statele membre. Aceasta a fost urmată de lansarea cadrului conceptual LifeComp la începutul acestui an, cu scopul de a stabili o înțelegere și un limbaj comun pentru competențele-cheie „personale, sociale și de a învăța să înveți” (Sala și colab., 2020). Odată ce cadrul LifeComp este testat și validat, va trebui apoi adaptat la nivel individual de țară și regional într-o abordare dialogică, în colaborare, competențele cheie identificate fiind definite în termeni de standarde de învățare specifice și concrete la diferite niveluri de complexitate. Aceste standarde de învățare, repere și descriptori de performanță însoțitori vor ajuta școlile să dezvolte activități de învățare pentru a atinge rezultatele relevante ale învățării și pentru a evalua învățarea elevilor a competențelor relevante.

Trei aspecte cheie trebuie subliniate în derularea acestui proces. În primul rând, trebuie să existe o abordare „ascendentă”, cu părțile interesate cheie – inclusiv educatori, elevi și părinți – implicați în mod activ și influent în proces. În al doilea rând, în timp ce descrierea competențelor cheie suficient de detaliată, împreună cu criteriile specifice de evaluare a performanței, sunt necesare pentru a planifica și evalua învățarea, ar trebui să existe suficientă flexibilitate pentru ca acestea să fie adaptate în funcție de contextele în care urmează să fie implementate. Evaluarea trebuie să țină seama de diversitatea culturală din interiorul și între statele membre, metodele de evaluare formativă relevante și receptive cultural utilizate în SEE ca evaluare aleasă. În al treilea rând, aceste instrumente de evaluare trebuie utilizate în mod formativ și incluziv, pentru a sprijini dezvoltarea competențelor elevilor în funcție de propriul nivel, pregătire și nevoi, evaluarea fiind utilizată pentru a sprijini învățarea individualizată. Cadrul de principii directoare pentru evaluarea formativă a cursanților propus de autorii acestui raport servește drept ghid pentru factorii de decizie, școli și educatori în alegerea instrumentelor de evaluare care vor fi utilizate în evaluarea formativă a elevilor în SEE. Competențele cheie convenite și standardele de învățare respective, obiectivele de învățare și descriptorii de performanță trebuie

de asemenea, incluse în documentele de politică relevante și în programele școlare pentru a asigura o bază solidă pentru practici de evaluare consecvente.

Sugerăm ca evaluarea formativă a elevilor în SEE în UE ar trebui să utilizeze o combinație de diferite instrumente formative, exploatând diverse surse – și anume, evaluarea profesorului, autoevaluarea și evaluarea intercolegială – ca parte a unei abordări în colaborare și utilizând diverse instrumente, cum ar fi ghiduri de evaluare formativă și liste de verificare, portofolii și instrumente formative consolidate prin tehnologie. Am oferit diverse exemple ale acestor instrumente și ale modului în care acestea pot fi utilizate de școli, dar subliniem că acestea și orice alte instrumente ar trebui utilizate într-un mod care să ofere feedback personalizat asupra procesului de învățare. Am ilustrat, de asemenea, modul în care climatul clasei și sistemul întregului școlar pot fi evaluate în mod formativ prin utilizarea indicatorilor climatului la clasă și a indicatorilor structurali referitori la întregul sistem școlar.

7.2 Necesitatea unor metode de evaluare adecvate din perspectiva dezvoltării, receptive și incluzive cultural

Evaluarea SEE trebuie să reflecte schimbările de dezvoltare care au loc la diferite vârste, de la vârsta preșcolară până la adolescența târzie, cuprinzând diferite niveluri de dificultate și competență. Multe instrumente universale existente nu surprind aceste diferențe de dezvoltare și există o nevoie clară de dezvoltare a unor astfel de instrumente (Denham, 2015). Este, de asemenea, nevoie de instrumente universale de evaluare a competențelor sociale și emoționale la copiii preșcolari și la copiii mici, inclusiv instrumente creative și flexibile, cum ar fi cele care folosesc tehnici iluminatoare (de ex., desenul, folosirea păpușilor, jocul de rol).

Unul dintre avantajele evaluării SEE, ca domeniu în evoluție și dezvoltare, este că poate evita capcanele unora dintre formele tradiționale de evaluare care fac trimitere la norme. Evaluarea formativă evită clasificarea și comparațiile, cum ar fi clasamentele, concentrându-se în schimb pe învățarea și evaluarea personalizate și individualizate. Elevii cu nevoi educaționale individuale și dizabilități au nevoie de modalități creative, flexibile și inovatoare (de ex., tehnologice) pentru a oferi o evaluare corectă a competențelor lor. Combinația dintre evaluarea individuală și cea în colaborare ar împiedica, de asemenea, evaluarea să devină un exercițiu competitiv, determinat de individ.

Pe măsură ce Europa devine mai diversă din punct de vedere social și cultural, necesitatea unei evaluări receptive cultural, care să utilizeze forme flexibile și multiple de evaluare, devine mai proeminentă. Factorii politici și practicienii trebuie să se asigure că instrumentele de evaluare SEE utilizate nu sunt părtinitoare față de anumite grupuri de elevi ca urmare a diferențelor socioculturale, atât în ceea ce privește modul în care este efectuată evaluarea, cât și dacă construcția subiacentă a SEE reflectă variații culturale (Scott Loinaz, 2019). Evaluarea formativă individuală, personalizată – împreună cu evaluarea climatului din clasă și din întreaga școală, așa cum este propus în acest raport – nu numai că ajută la evitarea evaluării părtinitoare, ci și ajută la sporirea echității. SEE și modalitățile în care este evaluată pot ajuta la combaterea discriminării și opresiunii și pot funcționa ca o pârghie pentru diversitate, echitate și incluziune.

7.3 Nevoia de evaluare individuală și în colaborare

Evaluarea formativă a SEE încurajează elevii să devină elevi reflexivi, să colaboreze și să fie autoreglați. Prin urmare, elevii înșiși trebuie să fie în centrul proceselor de învățare și evaluare, jucând un rol mai central și mai activ atât ca elevi individuali, autoreglați, cât și ca colegi critici. Feedbackul primit de elevi de la profesori și colegi în interacțiunile lor zilnice în timpul procesului de învățare, este unul dintre cele mai puternice procese de învățare. Totuși, elevii trebuie să fie instruiți de profesorii lor în ceea ce privește modul de a se evalua pe ei înșiși și pe colegii lor și să li se ofere criterii și mentorat clare și ușor de utilizat. Aceasta va ajuta ca evaluarea

să fie mai precisă și mai relevantă. Pentru a realiza acest lucru în mod eficient, profesorii vor avea nevoie de formare (a se vedea Secțiunea 7.7).

7.4 Nevoia de instrumente de evaluare practice, fezabile și consolidate prin tehnologie

Evaluarea formativă a SEE în clasă este condusă de profesori și de elevii înșiși, iar instrumentele de evaluare utilizate trebuie să fie ușor de utilizat și relevante pentru profesori și elevi, atât în ce privește administrarea, cât și interpretarea lor. Este puțin probabil ca metodele de evaluare complexe și consumatoare de timp să fie utilizate eficient în școli. Includerea profesorilor și elevilor în proiectarea instrumentelor de evaluare ajută la asigurarea faptului că astfel de instrumente sunt atât utilizabile, cât și fezabile în practică. Utilizarea evaluării consolidate prin tehnologie face evaluarea nu numai ușor de utilizat, dar este și foarte eficientă în furnizarea de feedback imediat atât pentru elevi, cât și pentru profesori, facilitând în același timp participarea activă a elevilor. Totuși, pentru ca evaluarea bazată pe tehnologie să funcționeze, atât profesorii, cât și elevii trebuie să fie capabili să utilizeze astfel de instrumente în mod eficient, prin formare, mentorat și sprijin tehnic în școli. Școlile însele trebuie să aibă resursele umane și fizice necesare pentru a integra în continuare tehnologia în programele SEE și pentru a utiliza mai eficient evaluarea formativă consolidată prin tehnologie.

7.5 Necesitatea evaluării formative a climatului din clasă

Acest raport subliniază că învățarea socială și emoțională este mai probabil să aibă loc în contexte care promovează valori, atitudini, relații, comportamente și practici care rezonează cu competențele sociale și emoționale. Prin urmare, este necesar să se evalueze nu numai elevii din clasă, ci și climatul din clasă și din întreaga școală și modul în care acestea contribuie la promovarea SEE. O astfel de abordare servește, de asemenea, la trecerea responsabilității pentru SEE de la un accent exclusiv pe individ, către contextele și sistemele din lumea copilului și, astfel, promovează mai multă echitate în educație. Pentru a prospera, SEE necesită un climat de clasă care este sigur, democratic, receptiv și incluziv cultural, bazat pe colaborare, provocator și antrenant și care promovează influența și autonomia elevilor. Acest studiu oferă un instrument de evaluare formativă constând din nouă indicatori, pe care profesorii, împreună cu elevii, îi pot adapta și utiliza pentru a evalua climatul din clasă. Există totuși o nevoie clară de formare și sprijin pentru profesori în dezvoltarea propriilor competențe sociale și emoționale și pentru a le menține sănătatea și bunăstarea socială și emoțională, deoarece acestea sunt indisolubil interconectate cu implementarea și evaluarea eficientă a SEE la clasă (a se vedea Secțiunea 7.7).

7.6 Nevoia de evaluare a întregului sistem școlar

Având în vedere concluziile sondajului nostru asupra reprezentanților ministerelor educației din diferite state membre cu privire la climatul școlar în inspecția externă și autoevaluarea școlilor, acest raport a identificat necesitatea unor politici naționale care să promoveze abordările sistemelor incluzive la nivelul întregii școli, care se aliniază în scop comun cu școlile, ca parte a unui angajament față de competența cheie „personală, socială și de a învăța să înveți” pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Prin urmare, ar fi util ca statele membre să aibă o strategie națională coerentă care să acopere următoarele aspecte:

- Alternative la segregarea migranților, a romilor, a nomazilor sau a altor grupuri minoritare etnice, fie între școli, fie în cadrul unei școli;
- Alternative la suspendare și exmatriculare prin furnizarea de echipe de sprijin multidisciplinare în școli;
- Prevenirea hărțuirii, recunoscând că aceasta nu este încă aplicată într-un număr de țări europene;

- Prevenirea hărțuirii homofobe, recunoscând că aceasta nu este încă aplicată într-un număr de țări europene;
- Prevenirea hărțuirii xenofobe;
- Promovarea abilităților de rezolvare a conflictelor, precum și a competențelor culturale și relaționale ale profesorilor și practicienilor ECEC în toate formele de formare inițială a profesorilor. Aceasta va ajuta la evitarea abordărilor de comunicare autoritare bazate pe frică și furie, care pot duce la neîncredere și înstrăinare în rândul copiilor;
- Încorporarea vocilor și feedbackului elevilor în școli, inclusiv în politicile școlare. Ar trebui să se acorde o atenție deosebită includerii acestei părți a inspecțiilor externe și a proceselor de autoevaluare școlare ca parte a unei abordări bazate pe drepturi în temeiul art. 12 din Convenția ONU cu privire la drepturile copilului;
- Încorporarea vocilor și feedbackului părinților în școli, inclusiv în politicile școlare. Ar trebui să se acorde o atenție deosebită includerii acestei părți a inspecțiilor externe și a proceselor de autoevaluare a școlii;
- Egalitatea și școlile nediscriminatorii și contextele ECEC. Ar trebui să se acorde o atenție deosebită includerii acestei părți a inspecțiilor externe și a proceselor de autoevaluare școlare, inclusiv a consultărilor directe cu grupurile minoritare (etnice, inclusiv romi; migranți; LGBTI) și grupurile marginalizate socioeconomic.

Principiile directoare cheie pentru abordările sistemului inclusiv la nivelul întregii școli pentru evaluarea formativă a SEE și matricea indicatorilor structurali pentru factorii de decizie naționali și școli, furnizate în acest raport, sunt recomandate drept cadru și instrument util pentru factorii de decizie naționali, inspectorate externe, directori de școli și conducerea ECEC să evalueze formativ întregul sistem școlar împreună cu personalul lor, astfel încât să identifice punctele forte și zonele ce trebuie îmbunătățite în SEE.

7.7 Nevoia de formare profesională, mentorat și sprijin

Profesorii au nevoie de formare și mentorat pentru integrarea evaluării formative a SEE drept competență cheie în practica lor la clasă. Aceasta include înțelegerea competențelor sociale și emoționale, a standardelor de învățare și a nivelurilor progresului; dezvoltarea, adaptarea și/sau utilizarea unei game de instrumente de evaluare formativă; asigurarea că astfel de instrumente sunt adecvate pentru dezvoltare și receptive cultural; și formarea, îndrumarea și sprijinirea elevilor în autoevaluare și evaluarea intercolegială. Profesorii au nevoie, de asemenea, de formare și mentorat pentru a utiliza eficient evaluarea formativă consolidată prin tehnologie. De asemenea, au nevoie de formare pentru dezvoltarea propriilor competențe sociale și emoționale și pentru a le utiliza eficient în practică. Formarea profesorilor trebuie să înceapă de la formarea inițială și să continue sub forma unei formări profesionale în școală. Sprijinul ar trebui să fie disponibil și pentru profesorii de la nivel școlar, regional și național în implementarea evaluării formative pentru SEE. Profesorii trebuie să fie implicați în mod activ și influent în proiectarea instrumentelor de evaluare formativă printr-o abordare „ascendentă" la nivel școlar, regional și național. În condițiile în care școlile se străduiesc să găsească timp și spațiu pentru a face loc multor domenii concurente de dezvoltare profesională, există o nevoie clară ca SEE să devină prioritate la nivel național, identificând în același timp modalități creative de organizare a unei astfel de dezvoltări profesionale. Rețelele profesionale, platformele de colaborare și comunitățile de învățare a profesorilor oferă un mediu de învățare în colaborare în care profesorii își pot împărtăși, discuta și îmbunătăți practicile de evaluare SEE. În final, profesorii trebuie, de asemenea, să fie sprijiniți în promovarea sănătății și bunăstării lor sociale și emoționale, ce determină calitatea SEE livrate. Școlile ar trebui să ofere structuri, resurse și oportunități adecvate pentru a promova în mod activ sănătatea și bunăstarea personalului lor.

7.8 Necesitatea dezvoltării unor instrumente noi, ușor de utilizat și eficiente

De-a lungul anilor, UE a condus și finanțat numeroase proiecte atât pentru a consolida SEE în programele de învățământ ale statelor membre, cât și pentru a dezvolta instrumente creative și inovatoare de evaluare pentru SEE și competențele conexe. Numeroase proiecte finanțate de UE au fost incluse în acest raport ca exemple de bune practici și de instrumente promițătoare dezvoltate în domeniu. Aceste inițiative trebuie susținute și consolidate prin proiecte ulterioare care să ajute la progresul SEE și a evaluării formative a acesteia. În acest raport au fost identificate diferite domenii ca fiind necesare dezvoltări suplimentare. Acestea includ:

- O nevoie de cercetare care să utilizeze modele de cercetare adecvate pentru a oferi dovezi suplimentare în ceea ce privește eficacitatea evaluării formative în îmbunătățirea dezvoltării competențelor sociale și emoționale. Aceasta va ajuta ca evaluarea formativă să fie văzută ca un instrument util și eficient de către școli și educatori;
- Necesitatea ca proiectele de cercetare să dezvolte instrumente de evaluare a SEE adecvate din punct de vedere al dezvoltării și receptive la nivel cultural, pentru a fi utilizate în diverse săli de clasă din Europa, prin proiecte de colaborare care reunesc parteneri din diferite state membre;
- O nevoie de cercetare pentru a dezvolta instrumente mai formative, consolidate prin tehnologie pentru SEE, cum ar fi portofoliile electronice, analiza învățării, jocurile online și evaluarea realității augmentate.

Diseminarea și partajarea bunelor practici între statele membre prin publicații, cercetare și crearea de rețele va contribui, de asemenea, la promovarea implementării evaluării formative a SEE în UE. Crearea de rețele în interiorul și între statele membre care îi conectează pe cei care sunt deja implicați activ în evaluarea formativă a SEE cu cei care sunt abia la început, ar ajuta școlile să depășească dificultățile pe care le pot întâmpina în implementarea eficientă a evaluării formative la clasă. Factorii de decizie pot sprijini, de asemenea, schimbul de informații între școli și pot înființa și sprijini financiar organizații naționale care au capacitatea de a sprijini implementarea eficientă.

ANEXE

Anexa 1

Cadrul UE LifeComp (Sala și colab., 2020) identifică trei competențe-cheie în fiecare dintre cele trei domenii din competența cheie „personală, socială și de a învăța să înveți” (Tabelul A1). Acestea includ: Autoreglarea, flexibilitatea și bunăstarea (personală); empatia, comunicarea și colaborarea (socială); și mentalitatea flexibilă, gândirea critică și gestionarea învățării (a învăța să înveți). Fiecare competență este, la rândul său, compusă din alte trei sub-competențe care corespund conștientizării, înțelegerii și acțiunii (Sala și colab., 2020).

Tabelul A1. Cadrul LifeComp (Sala și colab., 2020) și obiectivele de învățare

SCOPUL 1 A ÎNVĂȚA SĂ FII	**a dezvolta conștiința de sine și abilitățile de autogestionare pentru a-și atinge obiectivele, a adopta un stil de viață sănătos și sustenabil și a dobândi sănătatea fizică și mintală.**
LS1 Autoreglare pentru	a identifica și gestiona emoțiile, gândurile și comportamentul
LS2 Flexibilitate pentru	a gestiona tranzițiile și incertitudinea și a face față în mod eficient provocărilor
LS3 Bunăstare pentru	a adopta un stil de viață sustenabil și a susține sănătatea fizică, mintală și socială
OBIECTIVUL 2 A ÎNVĂȚA SĂ TRĂIȚI ÎMPREUNĂ	**a folosi conștientizarea socială și abilitățile interpersonale pentru a stabili și menține relații sănătoase și de colaborare care să îmbrățișeze diversitatea umană**
LS1 Empatia pentru	a recunoaște emoțiile, experiențele și valorile altei persoane și a oferi feedback adecvat
LS2 Comunicare pentru	a folosi strategii de comunicare relevante, coduri și instrumente specifice domeniului, în funcție de context și conținut, pentru a comunica cu ceilalți
LS3 Colaborare pentru	a se implica în activități de grup și lucru în echipă demonstrând în același recunoașterea și respectul față de ceilalți
SCOPUL 3 A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI	**a se implica în activități de grup și lucru în echipă, demonstrând în același timp recunoașterea și respectul față de ceilalți**
LS1 Mentalitate flexibilă pentru	a recunoaște și a exprima credința pozitivă în potențialul propriu și al altora de a învăța și de a progresa continuu
LS2 Gândire critică pentru	a analiza și evalua informații și argumente pentru a susține concluzii motivate și pentru a dezvolta soluții inovatoare
LS3 Gestionarea învățării pentru	a planifica, organiza, monitoriza și analiza propria învățare

Standardele Illinois SEL (Illinois State Board of Education, 2006) pot servi drept model pentru a transforma competențele Cadrului LifeComp în standarde de învățare specifice, repere și niveluri ale progresului receptive la evaluarea formativă. În Cadrul LifeComp pot fi definite trei obiective majore de învățare, câte unul pentru fiecare domeniu (Personal, Social, A învăța să înveți). Fiecare obiectiv constă, la rândul său, din trei standarde de învățare bazate pe sub-competențele cadrului. Fiecare standard de învățare este însoțit de obiective de învățare mai detaliate, numite repere, care detaliază cunoștințele și abilitățile pe care elevii trebuie să le aibă la diferite niveluri de dezvoltare. Tabelul A2 oferă un model generic de standarde de învățare și reperele respective pentru cele trei domenii. Acestea trebuie modificate în funcție de diferitele niveluri de dezvoltare ale elevilor, cu o complexitate și cerințe tot mai mari de la o clasă la alta (și anume la nivelul preșcolar, primar timpuriu, primar târziu, gimnaziu și liceu). Standardele de învățare Illinois sunt prezentate în cinci grupuri la nivel de clase, și anume preșcolar, 3, 4-5, 6-8, 9-10 și 11-12. Odată ce standardele de învățare și reperele sunt adaptate la diferitele niveluri de clase, un număr de

descriptori de performanță sunt dezvoltați pentru fiecare standard de învățare la trei niveluri de complexitate. Descriptorii oferă informații detaliate despre ceea ce se așteaptă să facă elevul pentru a-și dezvolta cu succes competențele sociale și emoționale specifice la diferite niveluri de complexitate (a se vedea Tabelul A3).

Standardele de învățare, reperele și descriptorii de performanță ajută școlile să dezvolte rezultatele învățării (afirmații despre ceea ce știe, înțelege și este capabil să facă un elev la finalizarea unui proces de învățare) și activitățile de învățare și să evalueze performanța și reușitele elevilor în competențele relevante, așa cum este indicat în cadrul nostru de principii directoare din Capitolul 3. Sugerăm ca aceste instrumente să fie utilizate în mod formativ și incluziv, pentru a sprijini dezvoltarea competențelor elevilor în funcție de propriul nivel, pregătire și nevoi, evaluarea fiind utilizată pentru a sprijini învățarea individualizată, mai degrabă decât pentru a compara performanțele elevilor. În Secțiunea 4.2.1, oferim un exemplu de ghid de evaluare formativă, care poate fi adaptat pentru a evalua competențele LifeComp așa cum este descris mai sus.

Tabelul A2. Obiective de învățare, standarde de învățare și repere dezvoltate din cadrul competențelor LifeComp (dezvoltate de autori).

CADRUL *LIFECOMP*			
ZONĂ	**COMPETENȚĂ: OBIECTIV DE ÎNVĂȚARE**	**SUB-COMPETENȚĂ-STANDARD DE ÎNVĂȚARE**27	**EXEMPLE DE REPERE***
PERSONALE	**P1 Autoreglare pentru a identifica și gestiona emoțiile, gândurile și comportamentul propriu**	P1.1. a recunoaște și exprima emoțiile, gândurile, valorile și comportamentul personal	*Identificarea și descrierea unor modalități de exprimare a emoțiilor, gândurilor și comportamentelor
		P1.2. a regla emoțiile, gândurile și comportamentul personal, inclusiv răspunsul la stres	*Demonstrarea unor modalități de exprimare a emoțiilor, gândurilor și comportamentelor într-o manieră acceptabilă din punct de vedere social * Analiza factorilor care duc la stres și aplicați strategii de gestionare a stresului
		P1.3. a exprima optimismul, speranța, rezistența, auto-eficacitatea și scopul pentru a sprijini învățarea și acțiunea	*Demonstrarea unui sentiment de optimism și speranță în învățare și comportamente sociale *Demonstrarea unui sentiment de încredere în învățare și comportamente sociale *Demonstrarea unui scop în învățare și comportamente sociale *Identificarea și utilizarea punctelor forte pentru a depăși provocările din învățare și situații sociale
	P2 Flexibilitate pentru a gestiona tranzițiile și incertitudinea și pentru a face față eficient provocărilor	P2.1. a fi gata să analizeze opiniile și cursul de acțiune în fața noilor dovezi	P2 *Demonstrarea deschiderii pentru a analiza și revizui opiniile și cursul de acțiune în fața noilor dovezi
		P2.2. a identifica și aplica idei noi, abordări, dezvoltări și acțiuni ca răspuns la contextele în schimbare	*Identificarea și aplicarea unor idei noi, abordări și acțiuni ca răspuns la situația în schimbare
		P2.3. a gestiona tranzițiile în viața personală, munca și căile de învățare, făcând în același timp alegeri conștiente și stabilind obiective	*Identificarea tranzițiilor cheie în viața personală, muncă și învățare *Explicarea modului de gestionare a tranzițiilor în viața personală, în muncă și în învățare *Stabilirea de obiective în fața tranzițiilor în viața personală, în muncă și învățare
	P3 Bunăstare pentru a adopta un stil de viață	P3.1 a recunoaște faptul că un comportament individual, caracteristicile biologice și factorii sociali și de mediu influențează sănătatea și bunăstarea	* Identificarea și explicarea individului, comportamentului, caracteristicilor biologice și factorilor sociali și de mediu care influențează sănătatea și bunăstarea

[27] Este posibil ca unele dintre standardele de învățare prezentate care se bazează pe sub-competențe LifeComp trebuie să fie perfecționate și dezvoltate în mai mult de un standard de învățare

	sustenabil și a susține sănătatea fizică, mintală și socială	P3.2 a identifica riscurile potențiale pentru bunăstare și a utiliza informații și servicii de încredere pentru sănătate și protecție socială	*Identificarea riscurilor potențiale pentru bunăstarea cuiva *Demonstrarea capacității de a utiliza informații fiabile pentru a îngriji sănătatea fizică și mintală *Demonstrarea cunoașterii serviciilor disponibile pentru a îngriji sănătatea fizică și mintală și a modului de utilizare a acestor servicii
		P3.3 a adopta un stil de viață sustenabil care respectă mediul înconjurător, bunăstarea fizică și mintală proprie și a celorlalți, în timp ce caută și oferă sprijin social	* Definirea și analiza modalităților de a adopta un stil de viață sustenabil care respectă mediul înconjurător și bunăstarea fizică și mintală proprie și a celorlalți *Demonstrarea unor comportamente care arată respect pentru mediu și sănătatea personală și a celorlalți *Căutarea și oferirea de sprijin social în relațiile cu ceilalți
SOCIALE	**S1 Empatia pentru a recunoaște emoțiile, experiențele și valorile altei persoane și a oferi feedback adecvat**	S1.1. a recunoaște emoțiile, experiențele și valorile altei persoane	*Identificarea și descrierea modului în care gândește și simte o altă persoană *Identificarea unor indicii verbale, fizice și situaționale care indică modul în care se pot simți alții
		S1.2. a putea integra în mod proactiv perspectiva altei persoane	*Descrierea sentimentelor și perspectivelor exprimate de alții *Prezicerea sentimentelor și gândurilor altor persoane într-o varietate de situații
		S1.3 a răspunde la emoțiile și experiențele altei persoane, fiind conștient că apartenența la grup influențează atitudinea cuiva	*Oferirea de feedback celorlalți, demonstrând cum se simt alții *Analiza modului în care apartenența la un grup poate influența atitudinea și comportamentul cuiva *Analiza modului în care comportamentul cuiva îi poate afecta pe alții
	S2 Comunicare pentru a utiliza strategii de comunicare relevante, coduri și instrumente specifice domeniului, în funcție de context și conținut, la comunicarea cu ceilalți	S2.1 a recunoaște nevoia pentru o varietate de strategii de comunicare, registre lingvistice și instrumente care sunt adaptate contextului și conținutului	*Identificarea și descrierea unei varietăți de instrumente de comunicare * Descrierea și demonstrarea modului în care instrumentele de comunicare pot fi adaptate la diferite contexte
		S2.2 a gestiona eficient interacțiunile și conversațiile în diferite contexte socioculturale și situații specifice domeniului	*Implicarea în interacțiuni sociale și conversații în diferite situații
		S2.3 a îi asculta pe ceilalți și a se implica în conversații cu încredere, asertivitate, claritate și reciprocitate, atât în context personal, cât și social	*Ascultarea cu atenție în situații personale și sociale *Implicarea în conversații manifestând încredere, claritate și reciprocitate
	S3 Colaborare pentru a se implica în activități de grup și lucru în echipă, demonstrând în același timp recunoaștere și respect față de ceilalți	S3.1 a recunoaște faptul că alții pot avea afilieri culturale, medii, convingeri, valori, opinii sau împrejurări personale diferite	*Identificarea diferențelor dintre diferitele grupuri sociale și culturale *Analiza contribuțiilor diferitelor grupuri sociale și culturale
		S3.2 a recunoaște importanța încrederii, a respectului pentru demnitatea umană și a egalității, a face față conflictelor și a negocierii dezacordurilor pentru a construi și susține relații corecte și respectuoase	*Analiza modului în care încrederea, respectul pentru demnitatea umană și egalitatea contribuie la relațiile cu ceilalți *Analiza modalităților de a stabili relații pozitive cu ceilalți *Evaluarea strategiilor de prevenire și rezolvare a problemelor interpersonale

		S3.3 a partaja sarcini, resurse și responsabilitate în cadrul unui grup, ținând cont de scopul său specific, provocând exprimarea unor opinii diferite și adoptând o abordare sistemică	*Analiza modalităților de a lucra eficient în grupuri *Demonstrarea cooperării și lucrului în echipă pentru a promova eficiența grupului

A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI	**L1 Mentalitate flexibilă pentru a recunoaște și exprimă convingerea pozitivă în potențialul propriu și al altora de a învăța și a progresa continuu**	L1.1 a avea încredere în abilitățile proprii și ale celorlalți de a învăța, a se îmbunătăți și a avea reușite prin muncă și dedicare	*Identificarea și descrierea punctelor forte proprii și ale altora în învățare *Demonstrarea sentimentului de încredere în timpul învățării și al altor activități conexe
		L1.2 a recunoaște că învățarea este un proces pe tot parcursul vieții care necesită deschidere, curiozitate și determinare	*Evaluarea rolului deschiderii, curiozității și determinării în învățare ca proces pe tot parcursul vieții *Demonstrarea deschiderii, curiozității și determinării în timpul activităților de învățare
		L1.3 a lua în considerare și a evalua feedbackul altor persoane, precum și reușitele și nereușitele pentru a continua dezvoltarea potențialului	*Analiza modului în care feedbackul altora contribuie la îmbunătățirea proprie *Luarea în considerare și evaluarea feedbackului altora în timpul învățării și al altor activități *Evaluarea măsurii în care reușitele și nereușitele contribuie la îmbunătățirea proprie
	L2 Gândire critică pentru a analiza și evalua informațiile și argumentele pentru a susține concluzii motivate și pentru a dezvolta soluții inovatoare	L2.1 a identifica potențiale deficiențe ale datelor și limitările personale ale cuiva, colectând în același timp informații și idei valide și de încredere din surse diverse și renumite	* Analizarea modului în care potențialele deficiențe și limitările personale pot avea un impact asupra semnificației și utilizării informațiilor colectate din diverse surse
		L2.2. a compara, analiza, evalua și sintetiza date, informații, idei și mesaje media în vederea tragerii de concluzii logice	*Analiza modului de comparare, analiză și sintetiză a datelor și informațiilor pentru a trage concluzii logice *Demonstrarea capacității de a compara, analiza și sintetiza date și informații pentru a trage concluzii logice
		L2.3 a dezvolta idei creative, sintetizând și combinând concepte și informații din diferite surse în vederea rezolvării problemelor	*Evaluarea strategiilor de dezvoltare a ideilor creative și de sinteză a informațiilor din diferite surse pentru a rezolva probleme *Generarea unor soluții creative și integrarea diferitelor date în rezolvarea problemelor
	L3 Gestionarea învățării pentru a planifica, organiza, monitoriza și analiza propriei învățare	L3.1. a identifica propriile interese de învățare, procese și strategii preferate, inclusiv nevoile de învățare și sprijinul necesar	*Identificarea intereselor de învățare, proceselor și strategiilor preferate *Identificarea nevoilor cuiva de învățare și sprijinului necesar
		L3.2. a planifica și implementa obiectivele, strategiile, resursele și procesele de învățare	* Analiza modului de planificare și implementare a obiectivelor, strategiilor, resurselor și proceselor de învățare *Planificarea și implementarea obiectivelor, strategiilor, resurselor și proceselor de învățare
		L3.3. a evalua scopurile, procesele și rezultatele învățării și construcției cunoștințelor, stabilind relații între domenii	*Evaluarea proceselor și rezultatelor învățării și construcției cunoștințelor *Stabilirea unor relații între domenii

**Unele dintre repere sunt adaptate de la Illinois State Board of Education (2006)*

Tabelul A3. Exemplu de descriptori de performanță pentru un standard de învățare în clasa a 4-a (Illinois State Board of Education, 2006)

OBIECTIVUL 1: DEZVOLTAREA CONȘTIINȚEI DE SINE ȘI ABILITĂȚILOR DE AUTOGESTIONARE PENTRU SUCCESUL ȘCOLAR ȘI ÎN VIAȚĂ.		
STANDARD DE ÎNVĂȚARE	ETAPE	DESCRIPTORI DE PERFORMANȚĂ
A — Identificarea și gestionarea emoțiilor și comportamentului.	A	1. Identificați o serie de emoții pe care le-ați experimentat. 2. Descrieți situații care declanșează diverse emoții (de exemplu, a asculta muzică, a vorbi cu un prieten, a face un test, a fi certat). 3. Recunoașteți schimbările de dispoziție și factorii care contribuie la acestea. 4. Descrieți o serie de emoții (de exemplu, desenați un poster, o imagine, participați la un joc de rol). 5. Distingeți nivelurile de intensitate ale unei emoții. 6. Demonstrați modalități de a face față emoțiilor supărătoare (de exemplu, tristețe, furie, dezamăgire). 7. Practicați respirația profundă pentru a vă calma.
	B	1. Enumerați strategii pozitive pentru gestionarea conflictelor. 2. Explicați de ce personajele din povești s-au simțit în acel fel. 3. Distingeți emoțiile pe care le puteți simți în diferite situații. 4. Folosiți „afirmații la persoana întâi” pentru a exprima diverse emoții. 5. Înregistrați modificările emoțiilor de-a lungul zilei (de exemplu, înainte și după ore, în pauza de prânz etc.). 6. Demonstrați conștientizarea modului în care comportamentul vostru îi afectează pe ceilalți. 7.Exersați diferite strategii pentru a gestiona situații supărătoare.
	C	1. Descrieți răspunsurile fizice comune la o serie de emoții. 2. Descrieți emoțiile asociate cu experiențele personale. 3. Exersați exprimarea sentimentelor pozitive despre ceilalți. 4. Evaluați modalitățile de a face față situațiilor supărătoare (de exemplu, a fi lăsat pe dinafară, a pierde, a respinge, a fi tachinat). 5. Demonstrați emoțiile în diverse contexte în jocuri de rol. 6. Exersați gestionarea situațiilor presante (de exemplu, susținerea unui test, participarea la o activitate competitivă).

Anexa 2

Tabelul A4. Strategii naționale de prevenire a hărțuirii și a hărțuirii homofobe în școlile din UE (Downes și Cefai, 2016)

Țară	Strategia națională de prevenire a hărțuirii în școli	Hărțuirea homofobă abordată direct în cadrul strategiei naționale anti-hărțuire
Austria	Da	Nu
Belgia (Flandra)	Nu	Nu, dar există un accent în legea anti-discriminare
Bulgaria	Da	Nu
Cipru	Nu	Nu
Cehia	Da	Nu
Anglia	Nu	Nu, dar în școli individuale
Estonia	Nu	Nu
Finlanda	Nu există o strategie oficială, dar hărțuirea este introdusă în Programa școlară națională și în Programul guvernamental și implementarea la nivel național a programului KiVa	Nu
Franța	Da (ca *Harcèlement*)	Nu direct, dar există pe agenda ministerială
Grecia	Da	Nu
Ungaria	Nu	Nu
Irlanda	Da	Da
Italia	Da	Nu, dar menționată fără acțiuni specifice
Letonia	Nu	Nu
Lituania	Da	Nu
Malta	Da	Da
Olanda	Nu, dar există legi noi privind siguranța socială	Da Nu împotriva hărțuirii, dar există în legile anti-discriminare
Norvegia	Da, prin strategia națională pentru un mediu mai bun de învățare	Nu
Polonia	Da	Nu
Portugalia	Da, prin educație pentru promovarea sănătății și programe de prevenire a violenței	Da, abordat în Programul Școli Sigure ca „Acțiuni împotriva libertății sexuale și autodeterminării”
România	Da (ca violență)	Nu
Scoția	Da	Nu
Serbia	Nu	Nu
Slovacia	Nu	Nu
Spania	Da (Master plan pentru co-existență și îmbunătățirea siguranței la școală și mediului acesteia)	Da
Suedia	Da (Legea prevede ca fiecare școală să aibă propria politică)	Da, în legătură cu legile privind discriminarea dar nu un program anti-hărțuire
Turcia	Da	Nu

Răspunsuri combinate din trei surse: Commission School Working Group Senior Education Officials from National Ministries/ENSEC/NGOs surveys.

Anexa 3

Tabelul A5. Răspunsuri în 2020 din partea reprezentanților oficiali ai ministerului național cu privire la Grupul de lucru ECEC al Comisiei UE

Țară	Există un accent puternic și constant pe climatul preșcolar pozitiv în cadrul inspecțiilor externe ale ministerului dvs. la grădinițe/clasele pregătitoare?	Există un accent puternic și constant pe climatul preșcolar pozitiv în procesele de autoevaluare în grădinițele/clasele pregătitoare din țara dvs.?	Este feedbackul copiilor un element cheie al inspecțiilor externe ale ministerului educației la grădinițe/clase pregătitoare?
Tabel	**U**	**V**	**W**
Macedonia	Nu	Nu	Nu
Serbia	Da	Nu	Da
Danemarca	Da	Da	Da
Cehia	Da	Da	Da
Italia	Da	Da	Nu
Cipru	Da	Da	Da
Belgia (Wal)	Nu	Da	Nu
Polonia	Da	Da	Nu
Croația	Da	Da	Nu
Lituania	Nu	Da	Nu
Islanda	Da	Da	Da
Bulgaria	Da	Da	Da
Luxemburg	Da	Da	Da
Austria	Da	Da	Nu
Spania	Nu	Nu	Nu
Cehia/Slovacia	Da	Da	Nu
Belgia (FLA)	Da	Da	Da
Irlanda	Da	Nu	Nu

Țară	Este feedbackul copiilor un element cheie al proceselor de autoevaluare în grădinițele/clasele pregătitoare din țara dvs.?	Este feedbackul părinților un element cheie al inspecțiilor externe ale ministerului educației la grădinițe/clase pregătitoare ?	Este feedbackul părinților un element cheie al proceselor de autoevaluare a școlii în grădinițele/clasele pregătitoare din țara dvs.?
Tabel	**X**	**Y**	**Z**
Macedonia	Nu	Nu	Nu
Serbia	Da	Da	Da
Danemarca	Da	Da	Da
Cehia	Da	Nu	Da
Italia	Nu	Da	Da
Cipru	Da	Nu	Da
Belgia (WAL)	Da	Nu	Da
Polonia	Da	Da	Da
Croația	Da	Da	Da
Lituania	Da	Nu	Da
Islanda	Nu	Da	Da
Bulgaria	Da	Da	Da
Austria	Da	Nu	Da
Spania	Nu	Nu	Nu

Cehia/Slovacia	Nu	Da	Da
Belgia (Flan)	Da	Da	Da
Irlanda	Nu	Nu	Nu

Bibliografie

Adams Becker, S., Cummins, M., Freeman, A. and Rose, K. (2017). *2017 NMC Technology Outlook for Nordic Schools: A Horizon Project Regional Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Agelii Genlott, A. and Grönlund, Å. (2016). Closing the gaps: Improving literacy and mathematics by ICT-enhanced collaboration. *Computers and education*, 99, 68-80.

Agliati, A., Barriga, P.A., Cifuentes, P.A., Baena, I.B., Beržanskytė, J., Cavioni, V., Conte, E. et al. (2018). *Toolkit per la valutazione delle abilità sociali e emotive a scuola* [Toolkit to assess social and emotional abilities in schools]. Vilnius: Lithuanian CYC

Akcaoglu, M. (2016). Design and Implementation of the Game-Design and Learning Program. *TechTrends, 60*(2), 114–123.

Allen, N.E. (2005). A multi-level analysis of community coordinating councils. *American Journal of Community Psychology,* 35(1-2), 49-63.

Alonso-Tapia, J. and Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje, 33*(3), 385-397.

American Academy of Pediatrics. (2013). Policy statement: Out-of-School suspension and expulsion. *Pediatrics*, 131, e1000-e1007.

An Roinn Oideachais Agus Eolaíochta (2000) *Social, Personal and Health Education. Junior Cycle.* Retrieved from https://curriculumonline.ie/getmedia/ae8161fe-e273-4ee9-bab3-22f0b58f1c4e/JCSEC24_SPHE_syllabus.pdf

Andrade, H.L. (2019) A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers In Education,* 4, 87.

Assessment Work Group (2019). *Student social and emotional competence assessment: The current state of the field and a vision for its future*. Chicago, IL: CASEL

Avraamidou, A. (2016) *Assessment of Transversal Skills 2020*. *D1.4: ATS2020 Technology and Tools*. Retrieved from www.ats2020.eu

Barrett, H.C. (2011). Balancing the two faces of e-portfolios. In: Hirtz, S. and Kelly, K. (eds.) *Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe* (2nd ed.) (pp. 291-310). Province of British Columbia.

Beatty, I.D. (2004). Transforming student learning with classroom communication systems. *Research Bulletin ERB0403, Educause Center for Applied Research.* Retrieved from https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0403.pdf.

Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 18*(1), 5-25.

Bermingham, V. and Hodgson, J. (2006). Feedback on Assessment: Can we provide a better student experience by working smarter than by working harder? *The Law Teacher*, 42(2), 151-172.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.

Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.

Black, P. and Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21(5), 5-31.

Booher-Jennings, J. (2005). Below the bubble: "Educational Triage" and the Texas Accountability System. *American Educational Research Journal, 42(*2), 231-268.

Boland, N. (2015). Review of OECD's Skills for social progress: The power of social and emotional skills. *International Journal of Emotional Education*, 7, 85-87.

Bourke, R. and Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(4), 384-397.

Brackett, M. (2020). Epilogue. In: Cefai, C., Regester, D. and Akoury Dirani, L. (eds.). *Social and Emotional Learning in the Mediterranean. Cross Cultural Perspectives and Approaches* (pp.179-183). Netherlands, Brill/Sense.

Bradshaw, C., Waasdorp, T., Debnam, K. and Johnson, S. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health, 84*(9), 593–604.

Brault, M.C., Janosz, M. and Archambault, I. (2014) Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis*. Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159.

Brecko, B. N., Kampylis, P. and Punie, Y. (2014). *Mainstreaming ICT-enabled Innovation in Education and Training in Europe: Policy actions for sustainability, scalability and impact at system level*. JRC Scientific and Policy Reports. Seville: JRC-IPTS.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, G. and Harris, L. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 3(1), 22-30.

Brown, G., Andrade, H.L. and Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(4), 444-457.

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. and Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 1-12.

Campbell, P. (2006). *Student assessment in adult basic education: A Canadian snapshot*. Winnipeg: Centre for Education and Work.

Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V, Pepe, A. and Pons, F. (2019). Assessing the factor structure and measurement invariance of the Test of Emotion Comprehension (TEC): A Large cross-sectional study with children aged 3-10 Years. *Journal of Cognition and Development*, 21(3), 406-424.

Cefai, C. (2008). *Promoting Resilience in the Classroom. A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Cefai, C. Bartolo, P., Cavioni, V. and Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a key curricular area across the EU. A review of the international evidence. NESET Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cefai, C. and Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school*: *integrating theory and research into practice.* NY, USA: Springer.

Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulous, A., Gavogiannaki, M. et al. (2015). *RESCUR Surfing the Waves. A resilience curriculum for early years and primary schools. A Teachers' Guide*. Malta: University of Malta.

Cho, K. and MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction, 20*(4), 328-338.

Christian, M.S., Edwards, B.D. and Bradley, J.C. (2010). Situational judgement tests: Constructs assessed and a meta-analysis of their criterion-related validities. *Personnel Psychology*, 63(1), 83–117.

Cizek, G. (2010). An Introduction to Formative Assessment: History, Characteristics, and Challenges. In: H.L. Andrade and G.J. Cizek (eds.) *Handbook of Formative* Assessment (pp. 3-17). New York, NY: Routledge.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M. and Pickeral, T. (2009). School climate Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 11, 80-213.

Cook, J.R., and Kilmer, R.P. (2012). Systems of care: New partnerships for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 49*(3-4), 393-403.

Cornell, F., Gregory, A., Huang, F. and Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138–149.

Cornell, D. and Sheras, P. (2003). *School climate bullying survey*. Charlottesville: University of Virginia.

Cowie, H. (2020). *Peer Support in Schools*. Malta: Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.

Cross, W.E. (2017). Ecological factors in human development. *Child Development*, 88(3), 767-769.

Damgart, M.T. and Nielsen, H.S. (2018) *Nudging in education.* Discussion Paper Series, IZA – Institute of Labor Economics. Retrieved from http://ftp.iza.org/dp11454.pdf.

Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. London: Routledge Falmer.

Day, L., Percy-Smith, B., Ruxton, S, McKenna, K., Redgrave, K. and Young, T. (2015) *Evaluation of legislation, policy and practice of child participation in the EU.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Denham, S.A. (1986). Social cognition, social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.

Denham, S.A. (2015). Assessment of social-emotional learning in educational contexts. In: Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. and Gullotta, T.P. (eds.), *Handbook of social and emotional learning*. *Research and practice* (pp. 285-300). New York, NY: Guilford Press.

Denham, S.A. (2018). *Keeping SEL developmental: The importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies*. Retrieved from https://measuringsel.casel.org/frameworks.

DePaoli, J.L., Atwell, M.N. and Bridgeland, J.M. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises with Hart Research Associates.

Directorate for Quality and Standards in Education (2014) *Personal, Social and Career Development Curriculum*. Retrieved from

https://curriculum.gov.mt/en/Curriculum/Year-9-to-11/Documents/curric_f3_f5/syllabus_pscd_f3.pdf

Donlevy, V., Day, L., Andriescu, M. and Downes, P. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council Recommendation on Policies to reduce early school leaving*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dorado, J., Martinez, M., McArthur, L.E. and Leibovitz, T. (2016). Healthy environments and response to trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 8(1), 163-176.

Downes, P. and Cefai, C. (2016). *How to tackle bullying and prevent school violence in Europe: Evidence and practices for strategies for inclusive and safe schools*. NESET, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Downes, P. and Cefai, C. (2019). Strategic clarity on different prevention levels of school bullying and violence: Rethinking peer defenders and selected prevention. *Journal of School Violence, 18*(4), 510-521.

Downes, P. and Maunsell, C. (2007). *Count us in: Tackling early school leaving in South West Inner City Dublin, An integrated response*. Dublin: Commissioned Research Report for South Inner City Community Development Association (SICCDA) and South Inner City Drugs Task Force.

Downes, P. (2003). Cross-cultural structures of concentric and diametric dualism in Lévi-Strauss' structural anthropology: Structures of relation underlying the self and ego relation? *Journal of Analytical Psychology, 48*(1), 47-81.

Downes, P. (2003a). The new curriculum of Social, Personal and Health Education in Irish primary schools: Self-awareness, introversion and the role of the teacher. *Kwartalnik Pedagogiczny, 190*(4), 93-112.

Downes, P. (2009). Prevention of bullying at a systemic level in schools: Movement from cognitive and spatial narratives of diametric opposition to concentric relation. In: Jimerson, S.R., Swearer, S.M. and Espelage, D.L. (eds.) *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 517-533). New York, NY: Routledge.

Downes, P. (2013). Developing a framework and agenda for students' voices in the school system across Europe: From diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention. *European Journal of Education, 48*(3), 346-362.

Downes, P. (2014) *Access to education in Europe: A framework and agenda for system change*. Dordrecht: Springer.

Downes, P. (2018). Beyond the "diminished self": Challenging an array of objections to emotional well-being in education. *International Journal of Emotional Education*, *10*(1), 4-16.

Downes, P. (2020). *Reconstructing agency in developmental and educational psychology: Inclusive Systems as Concentric Space*. New York/London/New Delhi: Routledge.

Downes, P., Nairz-Wirth, E. and Rusinaite, V. (2017). *Structural indicators for developing inclusive systems in and around schools in Europe*. NESET, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Duckworth, A.L. and Yeager, D.S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237–251.

Dusenbury, L.A., Newman, J.Z., Weissberg, R.P., Goren, P., Domitrovich, C.E. and Mart, A.K. (2015). The Case for Preschool through High School State Learning Standards for SEL. In: Durlak, J.A., Domitrovich, C.E. Weissberg, R.P. and Gullotta, T.P. (eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and practice (pp.532-548).*NY: Guilford Press.

Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. and Gullotta, T.P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning*. *Research and practice.* New York, NY: Guilford Press.

Durlak, A.D., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development,* 82(1), 405-432.

Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousands Oaks, CA: Corwin.

Ecclestone, K. (2007). Resisting images of the "diminished self": the implications of emotional well-being and emotional engagement in educational policy. *Journal of Education Policy, 22*(4), 455-470.

Ecclestone, K. and Hayes, D. (2009). Changing the subject: the educational implications of emotional well-being. *Oxford Review of Education, 35*(3), 371-389.

Economou, A., Constantinou, M. Hadjittofi, P., Markidou, N. and Stefanou, A (2017) *ATS2020 TOOLKIT How to implement the ATS2020 learning model in your school and your classroom*. Retrieved from http://www.ats2020.eu/images/documents/ATS2020-Toolkit.pdf.

Elamé, E. (2013). *Discriminatory bullying: A new intercultural dialogue.* Berlin: Springer Verlag.

Elias, M.J., Leverett, L., Cole Duffell, J., Humphrey, N., Stepney, C. and Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In: Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. and Guilotta, T.P. (eds.) *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 33-49). NY: Guilford Press.

EU COUNCIL (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union*. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)andfrom=EN.

EUfolio (2015). *EU Classrooms ePortfolios: Pilot Evaluation Results*. Retrieved from: https://eufolioresources.files.wordpress.com/2015/03/d17-appendix-d-pilotevaluationresults_final.pdf.

European Commission (2012). *Staff Working document "Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance", SWD (2012) 371 final.* DG Education and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Brussels: ET2020 Working Group on Schools Policy (2014/15).

European Commission, European Education and Training Expert Panel (2019). *Issue paper on Inclusion and citizenship*. Brussels: Education and Training ET 2020.

European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ford, T., Parker, C., Salim, J., Goodman, R., Logan, S. and Henley, W. (2018). The relationship between exclusion from school and mental health: a secondary analysis

of the British Child and Adolescent Mental Health Surveys 2004 and 2007. *Psychological Medicine*, 48(4), 629-641.

Fromm, E. (1957). *The art of loving*. London: George Allen and Unwin.

Frydenberg, E., Liang R. and Muller, D. (2017). Assessing Students' Social and Emotional Learning: A Review of the Literature on Assessment Tools and Related Issues. In: Frydenberg E., Martin A. and Collie R. (eds.) *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 22-82). Singapore: Springer.

Gan, M.S. and Hattie, J. (2014). Prompting secondary students' use of criteria, feedback specificity and feedback levels during an investigative task. *Instructional Science, 42*, 1-18.

Garibaldi, M., Ruddy, S., Kendziora, K. and Osher, D. (2015) Assessment of Climate and Conditions for Learning. In: Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. and Gullotta, T.P. (eds.) *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 348–359). New York, NY: Guilford.

Gergen, K.J., Gulerce, A., Lock, A. and Misra, G. (1996). Psychological science in cultural context. *American Psychologist, 51*, (5), 496-503.

Gillborn, D. and Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform and equity.* Buckingham, England: Open University Press.

Goldberg, J., Sklad, M., Elfrink, T.R., Schreurs, K., Bohlmeijer, E.T. and Clarke, A. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755-782.

Gresham, F.M. and Elliott, S.N. (2017). *SSIS Social-Emotional Learning Edition* (SSIS SEL). Toronto, ON: Pearson Clinical.

Hao, S. and Johnson, R.L. (2013). Teachers' classroom assessment practices and fourth-graders' reading literacy achievements: *An international study. Teaching and Teacher Education, 29,* 53–63.

Harber, C. and Sakade, N. (2009) Schooling for violence and peace: how does peace education differ from "normal" schooling? *Journal of Peace Education*, 6 (2), 171-187.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.

Hecht, M.L. and Shin, Y. (2015). Culture and Social and Emotional Competencies. In: Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. and Guilotta, T.P. (eds.) *The Handbook of Social and Emotional Learning*. *Research and practice* (pp. 50-64). NY: Guildford Press.

Holahan, C. and Brooklyn B. (2019) *Measuring School Climate and Social and Emotional Learning and Development: A Navigation Guide for States and Districts*. Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers. Retrieved from https://ccsso.org/sites/default/files/2019-03/CCSSOEdCounsel%20SE%20and%20School%20Climate%20measurement_0.pdf.

Houston, S.H. (2015). *Towards a critical ecology of child development: Aligning the theories of Bronfenbrenner and Bourdieu. Families, Relationships and Societies.* Retrieved from:https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/files/14268807/Towards_a_Critical_Ecology_of_Child_Development._accepted_changes.pdf.

Illinois State Board of Education (2006) *Illinois Learning Standards.* Retrieved from https://www.isbe.net/Pages/Learning-Standards.aspx.

Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R. and Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028.

Jimerson, S. (1999). On the failure of failure: Examining the association of early grade retention and late adolescent education and employment outcomes. *Journal of School Psychology,* 37, 243-272.

Johnson, L., Adams, S. and Haywood, K., (2011). *The NMC Horizon Report: 2011. K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Jung, C.G. (1971). *The collected works of C. G. Jung: Vol. 6. Psychological types.* H. Read et al. (eds.). Princeton University Press. (Original work published 1921).

Kagan, J. (1980). Perspectives on continuity. In: Brim, O.G. and Kagan, J. (eds) *Constancy and Change in Human Development* (pp. 26-74). Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.

Kagan, J. (1989). *Unstable ideas: Temperament, cognition and self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kapari K. and Stavrou, P.D. (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students*. International Journal of Violence and School, 11,* 93-113.

Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., Weel, B. and Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Education Working Papers, No. 110. Paris: OECD Publishing.

Kelly, A.V. (1999) *The Curriculum. Theory and practice, 4e*. London: Paul Chapman.

Kingston, N. and Nash, B. (2011). Formative Assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice, 30*(4), 28–37.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. and Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (3), 643–680.

Kostka, J. and Rostas, I. (2014). Structural dimensions of Roma school desegregation policies in Central and Eastern Europe. *European Educational Research Journal, 13*(3), 268-281.

Lack, B. (2014). No Excuses: A Critique of the Knowledge Is Power Program (KIPP) within Charter Schools in the USA. *Journal for Critical Education Policy Studies, (7)*2, 127-153.

Laing, R.D. (1959). *The divided self*. London: Tavistock.

Lam, R. (2017). Taking stock of portfolio assessment scholarship: From research to practice. *Assessing Writing*, 31, 84–97.

LeBuffe, P., Shapiro, V.B. and Robitaille, J.L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 62-70.

Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A. and Cross, D. (2020). A Whole-School Approach to Promoting Staff Wellbeing. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(2) http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1

Lévi-Strauss, C. (1973). *Structural anthropology: Vol. 2. Trans.* M. Layton, 1977. Allen Lane: Penguin Books.

Li, G. (2018). Divergent paths, same destiny: A Bourdieusian perspective on refugee families' negotiation of urban school transition in the US. *European Journal of Education, 53*(4), 469-480.

Lipnevich, A.A., MacCann, C. and Roberts, R.D. (2013). Assessing Non-Cognitive Constructs in Education: A Review of Traditional and Innovative Approaches. In: Saklofske, D.H., Schwean, V.L. and Reynolds, C.R. (eds.). *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment* (pp. 111-127.). Oxford UK: Oxford University Press.

Longobardi, C., Prino, L.E., Angelo Fabris, M. and Settanni, M. (2019). Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of School Violence*, 18 (1), 49-61.

Looney, J. (2008). *Teaching, Learning and Assessment for Adults, Improving Foundation Skills*. Paris: OECD Publishing.

Looney, J. (2011). *Alignment in complex systems: Achieving balance and coherence. OECD Education Working Papers, 64*. Paris: OECD Publishing.

Madjar, N. and Cohen-Malayev, M. (2016). Perceived school climate across the transition from elementary to middle school. *School Psychology Quarterly, 31*(2), 270–288.

Marzano, R.J. (2015) Using formative assessment with SEL skills. In: Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. and Gullotta, T.P. (eds.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 336-347). New York, NY: Guilford Press.

Marsella, A.J. and White, G. (1982) *Cultural Conceptions of Mental Health and Therapy.* Dordrecht: Springer.

McKown C. (2015). Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social and emotional comprehension. In: Durlak, J.A., Domitrovich, C.E. Weissberg, R.P. and Gullotta, T.P. (eds.) *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 320-335). New York, NY: Guilford Press.

McKown, C. and Taylor, J. (2018) Introduction to the special issue on social-emotional assessment to guide educational practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 1-3.

McMahon, T. (2010). Peer feedback in an undergraduate programme: Using action research to over-come students' reluctance to criticise. *Educational Action Research, 18*(2), 273-287.

Ng, E.M.W., and Lai, Y.C. (2012). An exploratory study on using wiki to foster student teachers' learner-centered learning and self and peer assessment. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practices*, 11, 71–84.

Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352.

Nicol, D.J. and Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 198–218.

Nisbett, R.E, Peng, K., Choi, I. and Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291–310.

OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris, France: OECD.

OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2020) *Tackling Coronavirus (Covid-19): Contributing to a global effort*. Retrieved from www.oecd.org/coronavirus.

Orne, M.T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist* 17(11), 776-783.

Panadero, E. and Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review,* 9, 129–144.

Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum – and Europe', *European Journal of Education*, 46 (3), 335-353.

Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for key competences.* KeyCoNet Retrieved from: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b1475317-108c-4cf5-a650-dae772a7d943andgroupId=11028

PSHE Association (2020). *Guides to Assessment in PSHE Education, KS1-4*. Retrieved from https://www.pshe-association.org.uk/curriculum-and-resources/resources/

Pianta, R.C. and Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444–458.

Pianta, R.C. and Hamre, B.K. (2009) Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity, *Educational Researcher, 38* (2), 109–119.

Pianta, R.C., LaParo, K.M. and Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System.* US: Brookes Publishing Publisher.

Pons, F. and Harris, P.L. (2000). *Test of emotion comprehension - TEC*. Oxford, United Kingdom: University of Oxford.

Pugh, K., Every, D. and Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refuge experience: whole school reform in a South Australian primary school, *Australian Educational Resources*, 39, 125-141.

Pyhältö, T., Soini, J. and Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school: Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders, *European Journal of Psychology of Education*, 25,207–221

Qualifications and Curriculum Authority (2005) *PSHE at key stages 1–4 Guidance on assessment, recording and reporting.* Retrieved from https://www.wiltshirehealthyschools.org/documents/variousguidance/qca_pshe_assessment_recording_reporting.pdf

RAND (2018). *RAND education assessment finder: Measuring social, emotional, and academic competencies.* Retrieved from https://www.rand.org/education-and-labor/projects/assessments.html

Redecker, C. (2013). *The Use of ICT for the Assessment of Key Competences.* European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, JRC Scientific and Policy Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Redecker, C. and Johannessen, Ø. (2013). Changing Assessment — Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education,* 48(1), 79–96.

Roberts, J. and Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism, *International Journal of Inclusive Education*. Retrieved from www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2020.1712622?journalCode=tied20.

Robison, S., Jaggers, J., Rhodes, J., Blackmon, B.J. and Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review, 73*(C), 37-46.

Ross, J.A., Rolheiser, C. and Hogaboam, G (1999). Effects of self-evaluation training on narrative writing. *Assessing Writing, 6*(1) 107-132

Rydell, A.-M. and Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology,* 45. 93-102.

Said, E.W. (1978). *Orientalism*. London: Routledge and Kegan Paul

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera, M. (2020) *LifeComp*: *The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn key competence.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Salomone, E., Bulgarelli, D., Thommen, E., Rossini, E. and Molina, P. (2019). Role of age and IQ in emotion understanding in autism spectrum disorder: Implications for educational interventions. *European Journal of Special Needs Education, 34*(3), 383–392.

Salzburg Global Seminar (2016).*Getting Smart: Measuring and Evaluating Social and Emotional Skills. Session Report*. Austria: author

Santos, P., Cook, J. and Hernández-Leo, D. (2015). M-AssIST: Interaction and Scaffolding Matters in Authentic Assessment. *Educational Technology and Society, 18*(2), 33–45

Schonert-Reichl, K.A. (2020) Social and Emotional Learning (SEL): Definitions, Frameworks and Research Evidence. In: Chatterjee Singh, N. and Duraiappah, A.K. (eds.) *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. New Delhi. UNESCO MGIEP.

Schweig, J., Hamilton, L.S. and Baker, G. (2019) *School and Classroom Climate Measures Considerations for Use by State and Local Education Leaders*. RAND. Retrieved from www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR4200/RR4259/RAND_RR4259.pdf

Scott Loinaz, E. (2019). Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal for Emotional Education*, 1(11), 31-48.

Shirley, E. and Cornell, D. (2011) The contribution of student perceptions of school climate to understanding the disproportionate punishment of African American students in a middle school. *School Psychology International, 33*(2), 115-134.

Shute, V. and Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning, 33*(1),1-19.

Siarova, H., Sternadel, D., and Mašidlauskaitė, R. (2017). *Re-thinking assessment practices for the 21st century learning*. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. and Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*(9), 892-909.

Slee, P., Murray-Harvey, R., Dix, K.L., Skrzypiec, G., Askell-Williams, H., Lawson, M. and Krieg, S. (2012). *KidsMatter Early Childhood Evaluation Report*. Adelaide, Australia: Shannon Research Press.

Souto Manning, M. (2018). Disrupting Eurocentric epistemologies: Re-mediating transitions to centre intersectionally minoritised immigrant children, families and communities. *European Journal of Education, 53*(4), 456-468.

Spring, N. (2007). Tracing the language of educational disadvantage. In P. Downes and A-L. Gilligan (Eds.), *Beyond educational disadvantage* (pp. 3-9). Dublin: Institute of Public Administration.

Stiggins, R. (2005). Formative Assessment to Assessment for Learning: A path to success in Standards-Based Schools. *TH Phi Delta Kappan, 87*(4), 324-328.

Suissa, J. (2013). Tiger mothers and praise junkies: Children, praise and the reactive attitudes. *Journal of Philosophy of Education, 47*(1), 1-19.

Swearer, S.M., Peugh, J., Espelage, D.L., Siebecker, A.B., Kingsbury, W.L. and Bevins, K.S. (2006). A socioecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence: An exploratory examination. In: Jimerson, S.R. and Furlong, M. (eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 257-273). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum.

Tasouris, C. (2016) *Assessment of Transversal Skills 2020. D1.2: Research Report on Innovative Assessment for Learning Approaches Project*. Retrieved from www.ats2020.eu

Tchibozo, G. (2011). Emergence and outlook of competence-based education in European education systems: an overview. *Education, Knowledge and Economy, 4*(3), 193-205.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. and Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.

Twum-Antwi, A., Jefferies, P. and Ungar, M. (2019) Promoting child and youth resilience by strengthening home and school environments: A literature review. *International Journal of School and Educational Psychology*, 8 (2), 78-89.

UNESCO (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO publishing.

Van den Berg, M. (2018). *Classroom Formative Assessment. A quest for a practice that enhances students' mathematics performance*. Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen.

VanTassel-Baska, J. (2014). Performance-Based Assessment. The Road to Authentic Learning for the Gifted. *Gifted Child Today,* 37(1), 41-47.

Voight, A. and Hanson, T. (2012*). Summary of existing school climate instruments for middle school.* San Francisco: REL West at WestEd.

Wang, M.T. (2007) What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23 (3), 171-186.

Wang, M.T., and Degol, J.L. (2016) School Climate: a review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review, 28,* 315-352.

Weare, K. and Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26,* S1, i29-i69.

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E. and Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In: Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. and Gullotta, T.P. (eds.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.

West, S.D., Day, A.G., Somers, C.L. and Baroni, B.A. (2014). Student perspectives on how trauma experiences manifest in the classroom: Engaging court-involved youth in the development of a trauma-informed teaching curriculum. *Children and Youth Services Review*, 38, 58–65.

WHO (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report From The 2009/2010 Survey.* Copenhagen, Denmark: WHO.

Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment,* 11 (3/4), 283-289.

Wiliam, D. (2009). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In: Andrade, H.L. and Cizek, G.J. (eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor and Francis.

Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C. and Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1), 49-65.

Wolf, K., and Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *The Journal of Effective Teaching, 7*(1), 3-14.

Zaykowski, H. and Gunter, W. (2012). Youth victimization: School climate or deviant lifestyles. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(3), 431-452.

Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power.* London, UK: Profile Books.

Unde pot fi găsite informații despre UE

Online

Informații despre Uniunea Europeană în toate limbile oficiale ale UE sunt disponibile pe site-ul web Europa la adresa: https://europa.eu/european-union/index_en

Publicațiile UE

Puteți descărca sau comanda publicații gratuite sau contrra cost ale UE la: https://publications.europa.eu/en/publications. Pot fi obținute mai multe copii ale publicațiilor gratuite contactând Europe Direct sau centrul local de informare (a se vedeahttps://europa.eu/european-union/contact_en).



Publications Office
of the European Union