UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

Elena TIRON
COORDONATOR

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

PERFORMANTICA

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI
ŞI PROTECŢIEI SOCIALE
AMPOSDRU

Fondul Social European
POSDRU 2007-2013

Instrumente Structurale
2007-2013

MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI

OIPOSDRU

UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

Investeşte în oameni!

Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Axa prioritară: 1 „Educatia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi societăţii bazate pe cunoaştere"
Domeniul major de intervenţie: 1.3 "Dezvoltarea resurselor umane din educaţie şi formare"
Titlul proiectului: "EDU TEHNIC FORMA PLUS"
Cod Contract: POSDRU/19/1.3/G/33739
Beneficiar: UNIVERSITATEA TEHNICĂ "GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

Elena TIRON (coordonator)

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

PERFORMANTICA
2011, IAŞI

Editura PERFORMANTICA
Institutul Naţional de Inventică, Iaşi
performantica@inventica.org.ro
Iaşi, Campusul Universitar "Tudor Vladimirescu",
Corp T24, Etaj 1, CP 2002, OP 10, Iasi
Tel/fax: 0232-214763

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României

TIRON, Elena (coordonator)
MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI /
Elena TIRON- Iaşi: Performantica, 2011
ISBN: 978-973-730-868-9

Consilier editorial:
Prof. univ. dr. Traian D. Stănciulescu

Secretar editorial:
Octav Păuneţ

Coperta:
Carmen Anton

EDITURĂ ACREDITATĂ DE CNCSIS BUCUREŞTI, 1142/30.06.2003
Copyright © 2011
Toate drepturile asupra acestei ediţii sunt rezervate autorilor

Investeşte în oameni!

Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Axa prioritară: 1 „Educatia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi societăţii bazate pe cunoaştere"
Domeniul major de intervenţie: 1.3 "Dezvoltarea resurselor umane din educaţie şi formare"
Titlul proiectului: "EDU TEHNIC FORMA PLUS"
Cod Contract: POSDRU/19/1.3/G/33739
Beneficiar: UNIVERSITATEA TEHNICĂ "GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

Introducere

Managementul, fiind una dintre cele mai vechi arte şi cele mai noi ştiinţe răspunde tot mai prezent, în tot mai multe domenii necesităţilor crescânde de organizare, coordonare, conducere dar şi de reuşită a activităţii din societatea post-modernă, pândită de tot mai mulţi "monştri" ai incertitudinii şi disoluţiei.Vechimea artei manageriale, consemnată odată cu apariţia scrierilor sumeriene este dată de necesitatea acesteia iar actualitatea ştiinţei managementului demonstrează peste timp complexitatea acestui domeniu de cercetare. De la managementul economic care a pus bazele managementului, la cel social, politic, cultural, educaţional la domenii din ce în ce mai neconformiste cum ar fi managementul învăţării, al comunicării, al rezolvării conflictelor, al spaţiului, timpului, al prezentului şi viitorului, al propriei persoane s-au scurs 19 secole. Direcţiile evolutive ale managementului le secondează pe cele ale dezvoltării ştiinţelor economice, sociologice, psihologice, ale educaţiei, ale comunicării, învăţării, apropiindu-se şi indepătându-se în acelaşi timp de obiectul şi metodele lor de cercetare.
Managementul educaţional şi cel subsumat, al clasei de elevi , deşi a apărut mai târziu decât managementul economic îşi defineşte treptat conturul unei ştiinţe interdisciplinare la interacţiunea dintre psihologie, pedagogie, sociologie, filozofie, economie, ştiinţele comunicării, ştiinţele rezolvării conflictelor, etc Corpul propriu de cunoştinţe, metodologia specifică, normele şi legile proprii recomandă managementul educaţional şi pe cel al clasei de elevi ca pe o ştiinţă tânără dar cu experienţă milenară.
Sistemul educaţional este unul dintre cele mai vaste subsisteme ale societăţii şi nu doar din acest punct de vedere este mai dificil de managerizat după criteriile coordonării resurselor umane, materiale şi financiare, al rezultatelor eficiente dar mai ales al satisfacţiei partenerilor principali: profesorii şi elevii.
Managementul clasei de elevi are funcţii similare cu cele ale managementului educaţional : de proiectare, organizare, coordonare, consiliere, conducere,evaluare a activităţii educaţionale şi a factorilor educaţionali la nivelul clasei de elevi, fiind o reflectare a managementului educaţional la specificitatea clasei de elevi.

Lucrarea ***Managementul clasei de elevi*** prin contribuţia celor trei autori ai ei : conf.dr. Elena Tiron, cercetător ştiinţific dr. Dan Gabriel Sîmbotin şi prof.gr.did. I, dr. Irina Isabela Savin filtrează şi îmbină experienţa din învăţământul universitar, cu cea din domeniul cercetării ştiinţifice şi nu în ultimul rând cu experienţa practicii educaţionale. Este o întâlnire necesară şi benefică care s-a finalizat într-o nouă viziune cuprinzătoare şi utilă asupra managementului clasei de elevi, asupra crizei manageriale din clasa de elevi, cu sensurile ei multiple, aglutinate într-un conglomerat pozitiv-negativ.

Primul capitol abordează *Conceptul de management, şcoli şi orientări manageriale* pentru a putea face diferenţierile necesare între management şi conducere, administraţie, leaderschip şi pentru a urmări evoluţia managementului de la aspectele sale economice, mecaniciste, microscopice, la cele macroscopice, sociale, psihologice, psihociale şi sistemice Abordările actuale ale managementului- cognitivă, psihanalitică şi evoluţionistă- raportează omul organizaţional la mişcările cognitiviste din celelalte ştiinţe socio-umane psihologie, pedagogie, sociologie, la rădăcinile sae inconştiente, investind organizaţia cu capacitatea de a învăţa şi a se autoregla

Managementul educaţional şi cel al clasei de elevi au ca domeniu de acţiune educaţia şi implicit clasa de elevi, îşi păstrează caracterul interdisciplinar al managementului ca ştiinţă , priveşte într-o perspectivă sistemico-situaţională activităţile de proiectare, planificare, organizare, consiliere, evaluare educaţională, cu scopul rezolvării disfuncţionalităţilor inerente sau al crizelor posibile.

Capitolul al doilea *Tipuri de culturi organizaţionale* caracterizează cele mai cunoscute tipuri de culturi manageriale, le analizează şi le diferenţiază cu scopul identificării tipului specific al culturii manageriale din sistemul de învăţământ românesc real dar şi cel dezirabil. Diferenţele de convergenţă dintre cele două tipuri de culturi manageriale creează spaţiul problematic de transformare a culturii de rol dominantă în sistemul de învăţământ românesc actual în cultura managerială dezirabilă, participativă a sarcinii, a angajamentului.

Capitolul al treilea se preocupă de *Activităţile manageriale ale profesorului* : decizia, previziunea, dirijarea, evaluarea şi reglaea managerială punând accentul pe dezvoltarea capacităţilor decizionale ale profesorului, pe descentralizarea sistemului educaţional.

Capitolul al patrulea este centrat pe clasa de elevi care constituie obiectul disciplinei manageriale abordate, analizând structurile de activitate, de comunicare, de influenţă,şi conducere. Stilurile de conducere clasificate după criterii diferite sunt adaptate sistemului educaţional, în aşa fel încât să scoată în evidenţă gradul de eficienţă şi satisfacţie superior al stlurilor participative, delegatorii, motivante.

Capitolul al cincilea accentuează *Structura dimensională a managementului clasei de elevi* analizând pârghiile de acţiune managerială asupra dimensiunilor socio-afectivă, motivaţional-atitudinală, proiectivă şi structurală a clasei de elevi.

Capitolul al şaselea este centrat pe ideea profesorului-manager care îmbină rolurile informaţionale cu cele relaţionale şi decizionale, care nu este doar expert al procesului de predare-învăţare-evaluare ci din ce în ce mai mult agent- motivator, consilier, lider, model. Dar aceste noi roluri şi funcţii ale profesorului nu sunt în mod facil realizabile ci întâmpină dificultăţi şi blocaje de natură perceptivă, cognitivă, emoţională, de mediu, culturală care pot fi depăşite prin profesionalizarea managerială a profesorului.

Capitolul al şaptelea se ocupă de cunoaşterea colectivului de elevi dar şi de tehnologia de intervenţie psihosocială asupra acestuia. Metodele clasice sunt îmbinate cu cele moderne, cele psihologice cu cele psihosociologice dar şi cu cele psiho şi socioterapeutice

Capitolul al optulea *Managementul de succes* defineşte principiile, mecanismele şi domeniile manageriale ale succesului, nucleul asigurării succesului individual şi organizaţional fiind resursele umane profesioniste, proactive, motivate.
De partenerii educaţionali : elevi, profesori, părinţi, inspectori, miniştri depinde dezlegarea nodului gordian al managementului educaţional, în aşa fel încât şcoala românească să devină un spaţiu de viaţă, dinamic, echilibrat, roditor, atăt pentru elevi cât şi pentru societate.
Lucrarea se adresează studenţilor care sunt antrenaţi în studiul domeniului ştiinţelor educaţiei, dar şi dascălilor, din toate domeniile, şi nivelele educaţionale, şi tututror celor interesaţi. Managementul clasei de elevi priveşte în interacţiune aspectele teoretice ale diferitelor şcoli şi orientări manageriale, cu cele aplicative, necesare consolidării şi evaluării cunoştinţelor studenţilor, care se pregătesc pentru a deveni profesori, dar şi cu cele practice necesare desfăşurării practicii educaţionale a acestora.
Autorii au aşteptat-nu puţin timp- producerea acestei întâlniri între interesele lor creatoare şi aşteaptă cu mai mare emoţie întâlnirea benefică cu publicul cititor.

CUPRINS

I. CONCEPTUL DE MANAGEMENT. ORIENTĂRI ŞI ŞCOLI MANAGERIALE(Elena TIRON)

I.1. Termenul de management
I.2. Scurt istoric al managementul
I.3. Orientări şi şcoli manageriale
I.4. Orientări actuale in management
I.5. Managementul clasei de elevi – definiţii şi diferenţieri conceptuale

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

II. TIPURI DE CULTURI ORGANIZAŢIONALE(Elena TIRON)

II.1. Definiţia culturii organizaţionale
II.2. Etape de dezvoltare
II.3 Structura culturii organizaţionale
II.4. Funcţiile culturii organizaţionale
II.5. Clasificarea tipurilor de culturi organzaţionale
II.6. Organizarea sistemului educaţional românesc şi cultura sa managerială

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

III. ACTIVITĂŢI MANAGERIALE ALE PROFESORULUI(Elena TIRON)

III.1. Decizia
III.2. Previziunea: prognoza, proiectarea, programarea
III.3. Organizarea
III. 4. Dirijarea-conducerea şi coordonarea
III.5. Evaluarea şi reglarea managerială

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

IV. CLASA DE ELEVI(Elena TIRON)

IV.1. Grupul. Clasificarea grupurilor umane
IV.2. Grupul psiho-social, mic, restrâns
IV.3. Colectivul de elevi
IV.4.Structura clasei de elevi
IV.5. Dinamica proceselor de grup din clasa de elevi

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

V. STRUCTURA DIMENSIONALĂ A MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI(Elena TIRON)

V1. Stilul de conducere-leadership,
V2. Climatul psihosocial al grupului,
V3. Moralul grupului,
V4. Coeziunea,
V5. Conformismul şi devianţa,
V.6. Conflictele intergrupale

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

VI. PROFESORUL-MANAGER(Elena TIRON)

VI.1. Rolurile profesorului-manager
VI.2. Bariere manageriale ale profesorului
VI.3. Personalitatea managerială a profesorului

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂR(Dan Gabriel SIMBOTIN)

I

VII. CUNOAŞTEREA COLECTIVULUI DE ELEVI. TEHNOLOGIA INTERVENŢIEI PSIHOSOCIALE ASUPRA COLECTIVULUI DE ELEVI*(Elena TIRON)*

VII.1. Obiectivele cunoaşterii clasei de elevi
VII.2. Metode şi tehnici de cunoaştere a colectivului de elevi
VII.3. Tehnicile sociometrice
VII.4. Consilierea eduaţională

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

VIII. MANAGEMENTUL DE SUCCES(Elena TIRON)

VII.1. Succesul managerial
VIII.2. Managementul curriculumului
VIII.3.Gestiunea resurselor pedagogice
VIII. 4. Marketing educaţional
VIII. 5. Managementul prin motivaţie
VIII. 6. Comunicarea în managementul educaţional
VIII. 7. Managementul schimbării individuale şi organizaţionale

***ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI*(Dan Gabriel SIMBOTIN)**

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

prof.-ing., gr. did. I, dr. **Savin Irina-Isabella**
Colegiul Tehnic „Ioan C. Ştefănescu ” Iaşi

I. Diferenţieri conceptuale – despre consiliere în evoluţia istorică a activităţii educaţionale în şcoală

II. Prezentarea teoretică a activităţii educaţionale la ora de consiliere şi a activităţii educaţionale extracurriculare

III. Ora de consiliere

a) Obiective / competenţe
b) Conţinuturi
c) Strategii
d) Activităţi desfăşurate de diriginte şi elevi
e) Evaluarea activităţii educaţionale
f) Aplicaţii practice – proiecte educaţionale
g) ANALIZA SWOT a modului de organizare a activităţii de consiliere şi orientare

IV. Portofoliul profesorului- consilier

a) Prezentarea şcolii
b) Fişe diverse utile pentru profesorul consilier
c) Planificarea activităţilor din cadrul ariei curriculare**„Orientare şi Consiliere vocaţională”**

d) Unităţile de competenţă pentru profesor / profesorul consilier din Standardul de Pregătire Profesională

e) Importanţa menţinerii parteneriatului şcoală-familie

V. Relaţia profesor - consilier / mentor – student practicant

a) Mentor – competenţe, coordonator al activităţii educativ - didactice
b) Cunoaşterea importanţei orei de consiliere de către studenţi

Anexe

Bibliografie

I. CONCEPTUL DE MANAGEMENT. ORIENTĂRI ŞI ŞCOLI MANAGERIALE

I.1. Termenul de management

Context teoretic

Etimologia termenului de management (Cf. E. Joiţa, 2000) provenită din lat. *manus-agere* (mână, manevrare, pilotare, conducere, strunirea cailor), fr. *manege*; it. *maneggio*; engl. *to manege* (a reuşi, a conduce, a rezolva, a face faţă, a dirija, a izbuti, a struni elemente pentru un ţel, a administra, a manevra, a stăpâni, a se descurca, a găsi mijloace, a reuşi, a se pricepe să, a cârmui, a duce la bun sfârşit,); engl. *management* (activitatea / arta de a conduce, abilitate, organizare, reuşita in atingerea obiectivelor, adaptarea deciziilor optime în proiectarea şi realizarea proceselor); engl. *manager* (conducător, administrator, director,

coordonatorul unei echipe,) a determinat în decursul istoriei o multitudine de sensuri şi semnificaţii. De la a acţiona cu mâna până la a pilota, de la a face faţă până la a stăpâni, de la strunirea cailor până la adaptarea soluţiilor optime drumul managementului a traversat 19 secole. Pe acest parcurs cele mai frecvente semnificaţii etimologice ale termenului au fost cele de **conducere, organizare, reuşită.** Implicarea mâinii, a abilităţii, a priceperii face trimitere la **arta managerială mult mai veche decât ştiinţa managementului.**

Aceasta este evoluţia etimologică pe care a suportat-o conceptul de management până ce s-a ajuns la o definiţie consacrată, definiţie pe care o regăsim şi în Dicţionarul Explicativ al Limbii Române astfel: „**Management** s. n. Activitatea şi arta de a conduce. **2.** Ansamblul activităţilor de organizare, de conducere şi de gestiune a întreprinderilor. **3.** Ştiinţa şi tehnica organizării şi conducerii unei întreprinderi." (DEX) Chiar dacă nu surprinde toate aspectele specifice activităţii manageriale, definiţia subliniază câteva dintre problemele ridicate de definirea managementului. În primul rând, în pofida multiplelor demersuri teoretice prin care s-a dorit scientizarea acestuia, el rămâne la intersecţia dintre artă şi ştiinţă, dintre activitatea instinctual-practică şi tehnică riguros aplicată. Cea de-a doua problemă specifică acestui termen este cea care se referă la contextul în care îl putem folosi. Iniţial termenul management era folosit, aşa cum reiese şi din definiţie, doar în relaţie cu activităţile specifice instituţiilor referindu-se la conducerea acestora. Explozia conceptuală şi aprofundările de tip teoretic din domeniul managementului specifice ultimilor ani au modificat aria referenţială a termenului. Termenul este folosit astăzi în domenii variate vizând subiecte diverse începând de la activităţi de tip economic şi terminând cu problematica umană. De aceea expresii de tipul „managementul timpului", „self-mangement", „managementul stresului", „managementul informaţiilor" etc. sunt expresii comune, cotidiene şi depăşesc cu mult limita impusă de definiţia clasică a termenului.

Prin urmare o definiţie completă trebuie să nu limiteze managementul la un demers de natură ştiinţifică şi să depăşească limita impusă de cadrul economico-financiar pe care îl au definiţiile clasice. În cazul acesta referentul ar trebui să fie mult mai vast pentru că demersul managerial poate fi aplicat oricărui sistem, fie acesta economic, biologic sau informatic. Pornind de aici, vom privi termenul „management" dintr-o perspectivă mult mai largă definindu-l ca orice activitate conştientă de control sau organizare realizată într-un mod judicios, cu scopul de a se ajunge la o finalitate pozitivă, depăşindu-se prin aceasta o stare inerţială predominat negativă a unui sistem.

I.2. Scurt istoric al managementului

De la apariţia scrisului până la dezvoltarea primelor orientări şi şcoli manageriale au fost inventate şi aplicate diferite metode, tehnici, concepte, principii care s-au regăsit mai târziu în ştiinţa managementului. Dacă aceasta a apărut la începutul secolului al XX- lea, preocupările oamenilor, a conducătorilor pentru organizarea muncii, pentru creşterea eficienţei ei au existat dintotdeauna. Redăm în continuare un tablou semnificativ al

evenimentelor de tip managerial care au pregătit apariţia ştiinţei managementului, în epoca modernă (Cf. J. E. Perkins, 1999).

Anii	Evenimente sau publicaţii
5000 BCE	Sumerienii au dezvoltat scrisul şi prin aceasta *păstrarea documentelor*.
4000	Egiptenii identifică nevoia de a *planifica, organiza şi controla*.
2700	Egiptenii identifică nevoia *onestităţii şi fair play-ului* în management.
2600	Egiptenii creează *descentralizarea* în organizare.
2000	Egiptenii identifică nevoia de a *înregistra informaţiile în scris*. Încep sa folosească şi sfaturile administrative.
c. 1755	HAMMURABI (1792-c. 1750) utilizează scrisul pentru controlul activităţii, stabileşte *salariul minim* şi recunoaşte că responsabilitatea nu poate fi transferată.
1600	Egiptenii încep să *centralizeze* instituţiile.
c. 1290	MOSES (c. 1350-1250) demonstrat o îndemânare deosebită în *selecţie antrenare şi organizare*. El utilizează principiile manageriale ale delegării şi ale excepţiei.
1100	Chinezii identifică nevoile de *organizare, planificare, direcţionare şi control.*
600	NEBUCHADNEZZAR II (c. 600-562) utilizează controlul producţiei şi *salarizarea stimulativă*.
538	CYRUS THE GREAT (590-529) identifică nevoile de *relaţionare umană*. De asemenea a folosit studiile de mişcare, schiţele şi materiale concepute manual.
500	LAO TZU's (570-?) instrucţiuni privind leadership-ul şi guvernarea în *Tao Te Ching* descriind ceea ce este cunoscut ca *autoorganizare* în terminologia modernă. Capitolul al XVII-lea prezintă ideea: Cei mai inteligenţi leaderi aduc rezultate fără să se cunoască modalitatea în care influenţează. Cei mai puţin inteligenţi vor să-i motiveze pe ceilalţi prin apeluri la loialitate, onoruri, autointeres sau flatare.
500	Chinezii identifică *principiul specializării*.
500	SUN TZU scrie despre nevoia de a planifica, direcţiona şi organiza în *Arta Războiului*
400	SOCRATES (c. 469-399) enunţă credinţa că deprinderile manageriale pot fi aplicate *universal*.
400	XENOPHON (?- c. 355) recunoaşte managementul ca o *artă separată*.
350	PLATON (428-354) enumeră *principiile specializării*.
328	ARISTOTEL (364-322), în lucrarea sa Politica specifică că *bărbatul este superior femeii*, ca parte a ierarhiei naturii cu omul în vârf. El ajunge la concluzia că *unii oameni sunt prin natură liberi alţii sclavi* si acesta este motivul pentru care sclavia este utilă şi dreaptă.
325	ALEXANDER THE GREAT (355-323) utilizează în mod eficient conducerea (staff-ul).
322	MENCIUS (c. 372-289) descrie nevoia pentru *sistematizare şi standard*.
175	MARCUS PORCIUS CATO (234-149) utilizează *descrierile meseriilor*.
50	MARCUS TERENTIUS VARRO (116-27) utilizează specializarea în meserie.

20 A.D. ISUS HRISTOS (4 BCE-30 A.D.) demonstrează abilităţi în construcţia *echipei de lucru, relaţii umane, unitatea conducerii şi normele*. (Regulile de aur).

284 GAIUS AURELIUS DIOCLETIAN (245-313) Scrie despre *delegarea autorităţii.*

900 MUHAMMAD al-FARABI (c. 870-950) creează o *listă a caracteristicilor leader-ului.*

1100 ABU HAMID AL-GHAZALI (1058-1128) creează o listă a caracteristicilor *manager-ului*.

1244 Frăţia milei (or Misericordia) încep operaţiile în Italia, punând bazele a celei mai vechi *organizaţii non-profit*. În prezent are 6000 de membri.

1274 THOMAS AQUINAS (1227-1274) moare. Cel mai mare gânditor al scolasticii susţine *dreptul divin al regelui*.

1395 FRANCISCO Di MARCO contabilizează costurile.

1410 SORANZO BROTHERS ţine *jurnal de intrări şi ieşiri*.

1436 Arsenalul Veneţiei utilizează *contabilitatea costurilor, verificările şi balanţele pentru control, inventarul componentelor, interschimbul între componente, utilizează liniile de ansamblare, personal pentru management, standardizarea parţilor, controlul inventarului, şi controlul costurilor.*

1455 JOHAN GUTENBERG (c. 1400-1468) din Mainz, *inventează tiparul mobil şi metodele moderne de imprimare.*

1494 LUCA PACIOLI (1454-1520) din Genoa descrie borderoul (jurnal contabil)cu dublă intrare.

1503 Coroana spaniolă acceptă sclavia în coloniile americane.

1513 NICCOLO MACHIAVELLI (1469-1527) in *Principele* descrie pentru *leaderi cum să utilizeze puterea pentru a-şi atinge scopurile*.

1517 MARTIN LUTHER (1483-1546) bate cele 95 de teze pe uşa catedralei din Wittenberg, Germany, act care reprezintă începutul rupturii de Biserica Catolică.

1600s Începe transferul de sclavi africani în Coloniile britanice din America.

1600 GALILEO GALILEI (1546-1642) revoluţionează ştiinţa şi încearcă să includă *metodologia ştiinţifică între metodele de căutare a adevărului*.

1660 JOHN MILTON (1608-1674) dedică aproape douăzeci de ani din viaţa sa literară pamfletelor politice prin care *critică dreptul divin al regalităţii*.

1651 THOMAS HOBBES (1588-1679) precizează în *Leviathan*-ul că *adevărata natură umană este egoistă brutală şi se află într-o continuă stare de război.*

1656 JAMES HARRINGTON (1611-1677). Prezintă în *Oceana* doctrina sa prin care supremaţia politică urmează forma naturală de *supremaţie prin propietate.*

1670 King George II acordă privilegii către „Governor and Company of Adventurers trading into Hudson's Bay," Astfel Hudson Bay Company, este *prima corporaţie*.

1690 JOHN LOCKE (1632 -1704) prezintă în *Essay on Civil Government* viziunea sa despre *contractul social* şi a argumentat ideea că puterea guvernamentală poate fi limitata de termenii contractului.

1700 ISAAC NEWTON (1642-1727) inventează calculul şi multe legi ale fizicii fiind unul dintre *pilonii de bază din punct de vedre ştiinţific pentru "revoluţia industrială".*

1742 JOHN WOOLMAN (1720-1772) lupta pentru libertatea sclavilor şi pentru

independenţă.

1762 JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712-1778) în *Contractul social* expune doctrina despre suveranitatea absolută şi inalienabilă a poporului asupra agenţiilor guvernamentale, ereditare sau prin alegeri. Gândirea sa inspiră *Declaraţia drepturilor omului şi Revoluţia franceză*.

1776 Thomas Jefferson prezintă *Declaraţia de Independenţă*.

1776 ADAM SMITH (1723 -1790) Stabileşte disciplina în interiorul economiei scriind *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations.* -Multe concepţii pe care el le promovează devin *axiome ale societăţii capitaliste.*

1776 JEREMY BENTHAM (1748-1832) prezintă *principiile utilitarismului* prin care înţelegte că scopul unei societăţi este de a avea un număr cât mai mare de oameni fericiţi.

1776 THOMAS PAINE (1737-1809) publică *Common Sense* pamflet care demonstrează superioritatea formei de guvernământ republican faţă de monarhie. El a mai scris pamflete prin care a susţinut *drepturile femeii şi abolirea sclaviei.*

1785 THOMAS JEFFERSON (1743-1826) atrage atenţia asupra părţilor interschimbabile într-o fabrică de muniţii din Franţa.

1789 Este ratificată Constituţia SUA

1789 *Revoluţia Franceză*

1798 THOMAS MALTHUS (1776 -1834) precizează în *Essay on the Principle of Population* că *creşterea demografică va aduce la un moment dat pământul în criză acestuia fiindu-i imposibil să mai susţină prin resursele sale atât de mulţi oameni*.

1799 ROBERT OWEN (1771-1858) pune bazele, fabricii de textile New Lanark din Lanarkshire, Scotland. El demonstrează că printre nevoile angajaţilor se află *educaţia şi nevoile sociale*. Deschide prima şcoală de asistente în 1816.

1799 ELI WHITNEY (1765-1825) utilizează metodele ştiinţifice, contabilitatea şi controlul calităţii, dezvoltând ideea părţilor interschimbabile şi recunoscând *nevoia de management*.

1800 JAMES WATT (1736-1819) şi MATTHEW BOULTON (1728-1809) fundează o companie în Soho, Anglia, cu care rafinează şi dezvoltă *standardele procedurilor, metodele de lucru, planificarea activităţilor, timpul standard de lucru, zilele de muncă, petrecerile angajaţilor de Crăciun, bonusul de Crăciun, asigurarea angajaţilor, şi auditul*.

1808 Importarea de sclavi in SUA devine ilegală. Practic aceasta a continuat până la sfârşitul Războiului civil.

1815 DAVID RICARDO (1772-1823) explică în *An Essay on Profits* conceptul economic de *utilitate marginală* discutând despre rentabilitatea operaţiilor. Utilizând o fermă ca exemplu el a arătat ce pământ trebuie utilizat prima dată, care după şi care în cele din urmă. Cel utilizat la urmă nu aduce profit, ci doar cheltuieli. El a mai precizat că depăşirea crizelor privind profitul poate avea trei surse: o scădere a salariilor, abilităţi mai bune la fermă şi o noi pieţe.

1820 JAMES MILL (1773-1836) analizează emoţiile umane.

1832 CHARLES BABBAGE (1792-1871) arată în *On the Economy of Machines and*

Manufacturers că reducerea sarcinilor într-o manufactură, *simplificând activităţile* pe care trebuie să le efectueze un muncitor *creşte productivitatea şi implicit salariile*. El îl anticipează pe Taylor şi liniile de asamblare ale lui Henry Ford.

1832 SAMUEL COLT (1814-1862) deschide o fabrică de arme în Paterson, New Jersey unde perfecţionează interschimbul dintre părţi.

1835 ALEXIS de TOCQUEVILLE (1805-1859) afirmă în *Democracy in America* că ideile privind *libertatea umană* au ajutat la stabilirea unei viziuni a Europei asupra SUA ca fiind o ţară a oportunităţilor nelimitate, a egalităţii şi înţelepciunii politice.

1835 Tâmplarii în Boston intră în grevă pentru *ziua de lucru de zece ore*.

1835 Copii angajaţi în fabrica de mătase Paterson, NJ, intră în grevă pentru a obţine ziua de lucru de 11 ore şi şase zile de lucru pe săptămână.

1836 Cinsprezece mii de muncitoare textiliste intră în grevă în Lowell, Massachusetts pentru a protesta, pentru *plata proasta* pe care o aveau. Sunt uşor înlocuite cu imigranţii săraci care suportau condiţiile mizere.

1848 KARL MARX (1818-1883) şi FRIEDRICH ENGELS (1820-1895) scriu *Manifestul Comunist,* care reprezintă un punct de turnură în ceea ce priveşte gândirea economică.

1856 DANIEL C. McCALLUM (1815-1878) utilizează *diagrama organizaţională* pentru a arăta structura managerială. Aplică managementul sistematic la căile ferate.

1861-1865 Războiul Civil din SUA

1863 Proclamaţia de Emancipare

1871 WILLIAM S. JEVONS (1835-1882) realizează studiul mişcării privind utilizarea cazmalei şi urmăreşte *gradul de oboseală a muncitorilor utilizând diferite unelte.*

1881 JOSEPH WHARTON realizează *cursuri universitare în managementul afacerilor.*

1882 FREDERICK WINSLOW TAYLOR (1856-1915) realizează primele sale studii. Viziunea sa privind managementul domină gândirea americană de management până la Mayo cu experimentele de la Hawthorne.

1886 HENRY R. TOWNE (1844-1924) susţine *dezvoltarea managementului ca ştiinţă, inspirându-l pe Taylor*

1886 Masascrul de la HAYMARKET SQUARE “Knights of Labor” recrutează mii de noi membri şi luptă pentru *ziua de muncă de opt ore*. Poliţia a atacat trei mi de personae după ce o bombă a omorât şapte poliţişti şi a rănit alte şaizeci şi patru de persoane. Opt persoane au fost arestate, şi patru executate, chiar daca nu s-a putut dovedi vinovăţia lor.

1890s EMILE DURKHEIM (1858-1917) dezvoltă *teoria anomiei si a lipsei normative,* care au fost mai târziu dezvoltate de Robert Merton în jurul lui 1950.

1892 *Primul departament de sociologie a Universităţii din Chicago.*

1897 VILFREDO PARETO (1848-1923) publică *Course in Political Economy.*

1899 THORSTEIN VEBLEN (1857 -1929) scrie în *Theory of the Leisure Class* despre evidenţa consumului pentru a descrie cheltuirea averii ca scop al expunerii acesteia.

1900 FRANK B. GILBRETH (1868-1924) and soţia sa LILLIAN GILBRETH (1878-1972)

sunt pionieri în managementul modern dezvoltând tehnici cum ar fi: *harta proceselor evolutive, diagrame de curs, process charts, flow diagrams, Sistemul "merit-rating"şi scrierea instrucţiunilot pentru a evita confuziile.*

1906 MAX WEBER (1864-1920) publică *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* unde oferă explicaţii privind *comportamentul economic pornind de la tradiţia religioasă şi culturală.*

1903 HENRY FORD (1863-1947): pune bazele Ford Motor Company începând producerea Modelului T în 1908. Utilizează liniile de ansamblare, punând bazele *industriei moderne automatizate*.

Tabel 1: Evenimente evolutive în istoria managementului

Analizând evoluţia managementului ca artă, până la începutul secolului al XX-lea putem observa atât ideile avangardiste, care s-au menţinut până în prezent cât şi ideile retrograde sau chiar absurde, care au fost treptat infirmate de practica şi teoria managerială. Din prima categorie subliniem: planificarea, organizarea, conducerea activităţii, onestitatea, responsabilitatea, relaţiile interumane, caracteristicile liderior, normele activităţii de grup, salariul minim, reglementarea zilei de lucru, drepturile şi libertăţile cetăţeneşti, supremaţia proprietăţii, revoluţia industrială. Din a doua categorie amintim superioritatea bărbatului asupra femeii, sclavia, copiii care muncesc, centralizarea excesivă a conducerii, etc. Caracterul predominant practic, actional al acestor idei, descoperirile instrumentale, de metode şi procedee de lucru ca şi măiestria conducerii unei activităţi au susţinut caracterul de artă al managementului. Transformările economice, social-politice şi ştiinţifice ale epocii moderne au revoluţionat cunoaşterea şi înţelegerea lumii pregătind managementul ştiinţific.

I.3. Orientări şi şcoli manageriale

Studierea sistematică a organizării şi conducerii manufacturilor din Anglia, Franţa, Germania, Italia şi SUA a constituit punctul de plecare în elaborarea şi publicarea unor lucrări de referinţă în domeniu, simultan cu introducerea disciplinei respective ca obiect de studiu în învaţământul universitar, în special pentru pregătirea inginerilor şi a economiştilor.

În mod necesar, ştiinţa conducerii sau managementul încorporează multiple contribuţii, însă fondatorii incontestabili rămân F.W.Taylor, H.Fayol şi Max Weber, care, la începutul secolului trecut, au publicat lucrări de bază, multe dintre concluziile la care ajunseseră păstrându-şi valabilitatea şi astăzi, fiind utilizate cu succes în diferite domenii. Evoluţia tehnică şi economică a societăţii a ridicat problemele oboselii şi ale organizării raţionale a muncii. Aşa au apărut cercetările lui F.W.Taylor, de descompunere a operaţiilor de muncă în unităţi simple, de cronometrare a lor, pentru a elimina mişcările inutile şi a reduce timpul de execuţie a mişcărilor.

I.3.1. Raţionalizarea muncii. „The one best way". Viziunea fiziologică şi microscopică asupra producţiei

F. W. Taylor, muncitor, şef de echipă şi mai târziu inginer mecanic şef, implicat atât în activitatea productivă cât şi în cea de conducere s-a confruntat cu două mari probleme: ineficienţa muncii lucrătorilor şi antagonismul dintre aceştia şi patronat. În acest fel s-a conturat concluzia lui Taylor că vechiul management nu era eficient şi trebuia prin urmare înlocuit cu unul nou, ştiinţific, bazat pe anumite principii.

Taylor propune:

- descompunerea activităţii muncitorilor şi a managerilor în vederea eliminării elementelor ei lente, inutile şi ineficiente,
- selecţia muncitorilor capabili din punct de vedere fizic şi intelectual şi instruirea lor pentru a ajunge muncitori de „primă clasă",
- retribuirea convenabilă a lucrătorilor prin oferirea unor prime de randament,
- cooperarea constantă între conducere şi lucrători.

Inginerul american *Frederick Winslow Taylor* (1856-1915) în urma experimentelor sale a publicat lucrarea "*The Principles of Scientific Management*" (New York, 1911) în care susţine că operaţiile de producţie trebuie să se efectueze în conformitate cu anumite criterii riguroase, ştiinţifice, posibil de identificat şi de evaluat sau măsurat. Astfel, pentru prima oară, au fost formulate principiile fundamentale care determină în viziunea sa activitatea de producţie industrială :

- *Elaborarea,* pentru fiecare operaţie de lucru, *a unei variante ştiinţifice de realizare* considerată a fi optimă din mai multe posibile sau probabile;
- *Identificarea şi selectarea ştiinţifică a operaţiilor ce urmează a se efectua*, în funcţie de obiectivul spre care se tinde, după care se procedează la îmbunătăţirea lor pe baza învăţării şi a experienţei acumulate;
- *Cooperarea deschisă şi sinceră cu lucrătorii*, astfel încât lucrările să fie realizate în cele mai bune condiţii şi în concordanţă cu rigorile ştiinţei;
- *Repartizarea rezonabilă şi echitabilă a muncii şi a responsabilităţilor* între manageri (conducători) şi executanţi, primii asumându-şi activităţile de conducere pentru care au priceperea, dar şi abilitarea atât de necesară pentru a se bucura de recunoaşterea celorlalţi; în perioada anterioară îşi asumau atât execuţia operaţiilor, cât şi controlul, evidenţa şi coordonarea producţiei (Taylor,1911).

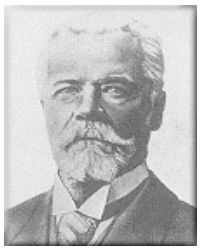
În acest fel se pun bazele organizării ştiinţifice a muncii prin:

- separarea proiectării dar şi a conducerii de execuţie,
- studiul timpilor şi a operaţiilor sarcinii,
- studiul mişcărilor cu scopul perfecţionării performanţelor în muncă,
- stimularea diferenţiată a muncitorilor pentru a încuraja eforturilor lor (Dorofte, I.,1981).

Ca urmare a introducerii principiilor tayloriste creşte productivitatea muncii dar şi satisfacţia financiară a lucrătorilor şi patronilor. Fundamentarea managementului ştiinţific al economiei îi aparţine lui Taylor. Dar prin exagerarea diviziunii muncii, a principiilor economiei de mişcări, prin limitarea motivaţiei la creşterea salariului, managementul ştiinţific a redus omul la un element al angrenajului mecanicist al producţiei. Utilitarismul lui Taylor a fost criticat tocmai datorită pierderii din vedere a componentelor principale ale organizaţiei: oamenii şi nevoile lor complexe. Viziunea sa asupra producţiei rămâne una

fiziologică, centrată pe economia de mişcări , iar perspectiva asupra conducerii este microsopică datorită limitării acesteia la primul nivel al unei organizaţii: locul de muncă.

I.3.2. Administrarea muncii. Viziunea „macroscopică" asupra producţiei



Henry Fayol a avansat de la simplu inginer minier şi metalurgic la cel de membru al conducerii şi apoi director general. Această evoluţie profesională similară cu cea a lui Taylor i-a dat posibilitatea de a îmbina experienţa managerială de la mai multe nivele, formându-şi o viziune macroscopică , de ansamblu asupra administraţiei industriale şi generale. De altfel acesta este şi titlul pe care inginerul francez *Henry Fayol* (1841-1925) l-a dat lucrării sale, elaborată spre sfârşitul vieţii "*Administraţia industrială şi generală- Prevedere, Organizare, Conducere, Coordonare, Control*", Paris, 1916, în care formulează, pentru prima oară, cele şase *funcţii* sau atribute ale *procesului de conducere* : tehnică sau de producţie, comercială, financiară, de evidenţă contabilă şi statistică, de asigurare cu personal, administrativă. Sunt precizate, de asemenea principiile conducerii activităţii de producţie. Fayol, H. (1949), *General and industrial management,* London, Pitman Publishing company.

Nr. crt	Principiul	Explicitare
1	Diviziunea muncii	Specializarea funcţiilor în aşa fel încât fiecare persoană să lucreze într-un anumit domeniu, pentru a obţine performanţe superioare.
2	Autoritate si responsabilitate	Conducătorii au dreptul de a da ordine, în virtutea autorităţii încredinţate dar autoritatea nu este separată de responsabilitate
3	Disciplina	Salariaţii trebuie să respecte şi să se supună regulilor care guvernează organizaţia.
4	Unitatea de comandă	Fiecare salariat trebuie să primească comenzi de la un singur şef. Un singur şef şi un singur plan pentru un obiectiv. " Un corp cu două capete este un monstru"
5	Subordonarea intereselor individuale faţă de cele generale	Interesele individuale nu pot fi puse înaintea celor specifice organizaţiei în ansamblul său.
6	Salarizarea	Salariile trebuie să fie satisfăcătoare atât pentru întreprindere cât şi pentru angajaţi.
7	Centralizarea şi descentralizarea	Puterea şi autoritatea tind a se concentra la nivelurile superioare ale organizaţiei; problema constă în stabilirea gradului optim de centralizare printr-un compromis cu descentralizarea în funcţie de cea mai bună utilizare posibilă a întregului personal

8	Ierarhia	Linia de autoritate care leagă vârful piramidei conducerii de executanţii nemijlociţi; pe acest lanţ, se face comunicarea între verigile conducerii; pentru a accelera comunicarea, poate fi folosită şi legătura transversală cu acordul părţilor interesate.
9	Spiritul de dreptate	Conducătorii trebuie sa fie cinstiţi şi binevoitori cu subordonaţii, să fie drepţi în luarea deciziilor.
10	Echitatea	Modul de tratare a subordonaţilor imbină bunăvoinţa şi spiritul de dreptate
11	Ordinea	Oamenii şi obiectivele materiale vor fi aşezate in locul potrivit şi la timpul potrivit.
12	Stabilitatea personalului	Fluctuatia forţei de muncă nu este eficientă şi, de aceea, trebuie evitată. Se impune existenţa unor planuri de folosire a oamenilor din organizaţie.
13	Iniţiativa	Să se asigure libertatea de iniţiativă a membrilor organizaţiei.
14	Spiritul de echipă	Duce la armonie şi unitate în cadrul organizaţiei.

Tabel 2. Principiile conducerii activităţii de producţie, dupa Fayol

Fayol introduce noi principii manageriale care satisfac din ce în ce mai mult necesităţile lucrătorilor: iniţiativa, spiritul de echipă, spiritul de dreptate al managerilor faţă de salariaţi, dar menţine structura piramidală a conducerii. De asemenea Fayol descrie calităţile necesare managerilor care coordonează cele şase funcţii ale întreprinderii: calităţl fizice, calităţi intelectuale, calităţl morale, cultură generală, experienţă (H. Fayol, 1927). Viziunea lui H. Fayol asupra administratiei este “macroscopică” deoarece aceasta vizează un nivel superior al organizaţiei.

Aceste cercetări şi experimente au pus bazele ştiinţei manageriale constituind şcoala clasică sau ştiinţifică a managementului. Autorii lor au formulat principiile noii ştiinţe astfel:

- *Principiul ierarhiei* : potrivit căruia orice organizaţie e determinată de la vârf către bază de linii ierarhice de-a lungul cărora se exercită autoritatea deţinută de nivelurile superioare.
- *Principiul unităţii de comandă*: orice lucrător trebuie să primească ordine numai de la şeful lui imediat , superior ierarhic
- *Principiul specializării* : cu cât specializarea e mai îngustă cu atât nivelurile productivităţii muncii sunt sunt mai înalte.
- *Principiul mecanicist*: indicatorul de bază în funcţie de care se apreciază eficacitatea unei organizaţii este productivitatea muncii.
- *Principiul corespondenţei autoritate – responsabilitate*: autoritatea conferită unui membru al organizaţiei trebuie să fie echilibrată de responsabilitatea pe care şi-o asumă acesta cu privire la modul în care îşi realizează obiectivele organizaţionale
- *Principiul supravegherii:* orice angajat trebuie supravegheat permanent şi în cel mai mic detaliu al activitatii sale.

- *Principiul materialist*: organizaţia se poate aştepta la un comportament al angajatului corespunzator cerinţelor ei in măsura în care acesta îi asigură angajatului un salariu corespunzator postului ocupat şi securitatea locului de muncă.

Şcoala managementului ştiinţific sau clasic a pus bazele ştiinţei manageriale dar a fost şi criticată datorită autoritarismului, formalismului şi mecanicismului său, deoarece a ignorat rolul factorului uman în organizaţie. Omul a fost privit ca un element al angrenajului mecanicist, care trebuie condus şi controlat chiar constrâns pentru a respecta disciplina muncii, pentru a se supune intereselor de producţie, salariul fiind considerat singura modalitate de motivare a acestuia.

I.3.3. Managementul birocratic, autoritatea legitimă şi raţională

Sociologul şi psihologul german *Max Weber* (1864-1920) studiază: istoria civilizaţiilor, religia, economia, etica protestantă. punând bazele unui tip birocatic- raţional de funcţionare a întreprinderii. Având o formaţie enciclopedică Weber se preocupă de problematica autorităţii pe care o diferenţiază de putere.

Weber descrie trei tipuri de autoritate:

- tradiţională, bazată pe relaţii de rudenie
- carismatică, bazată pe trăsăturile excepţionale de personalitate,
- raţional-legală, bazată pe legi şi norme (Zlate, M., 2004).

La începutul secolului al XX-lea majoritatea firmelor erau conduse de proprietari sau întreprinzători, salariaţii fiind loiali unei singure persoane - proprietarul - şi nu organizaţiei sau misiunii acesteia. Un asemenea mod de subordonare a generat multiple disfuncţii, în sensul că lucrătorii foloseau resursele nu atât în folosul organizaţiei cât, mai ales, pentru a face pe placul proprietarului. Dacă acesta deceda şi venea la conducere un urmaş, atunci lucrătorii trebuiau să-şi adapteze comportamentul la dorinţele şi manifestările individuale ale acestuia. În vederea diminuării unor astfel de neajunsuri, Max Weber a propus pentru prima oară, un sistem de conducere impersonal, bazat pe autoritate raţională având : compartimente, birouri care să constituie o structură formală capabilă de continuitate, indiferent dacă proprietarii lucrează în cadrul firmei sau pleacă. Birourile şi compartimentele se conduc în acest caz după regulamente şi reguli scrise iar, persoanele care le dirijează activitatea sunt populari, nu numai în funcţie de personalitatea şi farmecul lor, ci şi de puterea legală, învestită în poziţiile manageriale. Acesta este sensul conceptului de “birocraţie” ce însoţeşte organizaţia, instrument pe care se bazează şi astăzi succesul multora dintre companiile de renume de pe glob.

În opinia lui M. Weber, modelul şi structura birocratică de organizare se caracterizează prin:

- ierarhie precis definită;
- diviziunea muncii şi specializare strictă;
- proceduri riguros prescrise;
- sistem centralizat de documente scrise;
- impersonalitatea relaţiilor în cadrul organizaţiei;

- promovarea profesională pe baza cunoştinţelor de specialitate şi a rezultatelor obţinute.

Concepţia birocraţiei elaborată de Max Weber este concentrată în lucrarea "Teoria organizaţiilor economice şi sociale". Principalele caracteristici ale acestui nou curent managerial sunt următoarele:

- se bazează pe un întreg set de reguli şi reglementări, care permit managementului de nivel superior să coordoneze activitatea celor de nivel mediu şi prin aceasta, activitatea nemijlocită a muncitorilor,
- evaluarea obiectivă a activităţii lucrătorilor, pe baza performanţelor şi experienţei şi nu pe baze subiective, emoţionale, personale,
- existenţa diviziunii muncii foarte clar reglementată, fiecare individ îndeplinindu-şi sarcinile potrivit specializării şi experienţei sale,
- structura ierarhică piramidală, în care puterea şi autoritatea cresc cu fiecare nivel al ierarhiei;
- autoritatea diferiţilor manageri decurge din legi, reglementări, care impun un anumit comportament din partea lor şi a subordonaţilor; continuitatea raporturilor dintre organizaţie şi membrii ei pe durata activă a vieţii acestora atâta timp cât le corespunde calificarea;
- raţionalizarea utilizării resurselor pentru realizarea obiectivelor organizatorice.

Gradul de birocratizare a unei organizaţii depinde de intensitatea aplicării caracteristicilor de mai sus, aceasta fiind prezentă la multe organizaţii din zilele noastre. Analiştii sunt unanimi în a recunoaşte că, apariţia lucrărilor respective şi a ideilor originale avansate, au marcat trecerea de la producţia empirică, manufacturială, la producţia industrială, de serie, bazată pe mecanizarea proceselor de producţie şi pe conducerea ştiinţifică a activităţii, la nivel micro si macro-social.

I.3.4. ELTON MAYO. Mişcarea relaţiilor umane. "Muncitorii sunt fiinţe umane"

Cercetările lui Elton Mayo (1880-1949) traversează două etape distincte (Zlate, M., 2004):

- între anii 1923-1927se derulează etapa în care acesta este interesat de ameliorarea condiţiilor fizice, iluminatul de exp.în vederea creşterii randamentului muncii,
- între anii 1927-1939 Mayo experimentează factorii psihosociali, pe care îi consideră mai importanţi în creşterea randamentului dar şi ai satisfacţiei în muncă. Doctrina relaţiilor umane arată că, o mulţime izolată de muncitori poate fi transformată într-un grup animat de sentimentul responsabilităţii sociale, fiind grupaţi după sarcini, obiceiuri, tradiţii şi ritualuri, având libertatea de a lua decizii. Tocmai de aceea, lucrătorii-consideră Mayo- este bine să fie ascultaţi, încurajaţi să-şi exprime părerile şi nemulţumirile, să fie ajutaţi să se înţeleagă mai bine.

J. W. Dickson, unul dintre iniţiatorii sistemului consilierii bazat pe doctrina lui Mayo identifică anumite atribuţii ale consilierului:

- să asculte şi să accepte lucrătorii,
- să lase libertatea muncitorilor de a-şi exprima punctele de vedere,

- reducerea conflictelor din întreprindere
- să-şi orienteze atenţia spre problemele personale ale lucrătorilor şi nu spre cele legate de întreprindere- aceasta fiind una dintre limitele sistemului de consiliere

Mişcarea relaţiilor umane debutează prin cercetările conduse de Elton Mayo care demonstrează că tratarea muncitorilor ca fiinţe omeneşti, prin eliberarea acestora de presiunea controlului impersonal duce la creşterea producţiei. Elton Mayo, prin experimentele organizate la Western Electric Company pune în evidenţă rolul factorilor psihosociali, ai climatului de muncă în creşterea randamentului în muncă. Nu atât factorii fizici sau ergonomici cât, factorii psihosociali, climatul psihosocial al muncii asigură creşterea randamentului şi satisfacţiei în muncă.

Cercetările echipei Mayo au fost urmate de rezultatele sociometriei lui Moreno (1934), de experimentele de grup efectuate de K. Lewin (1937), care au pus în evidenţă :

- dinamica grupului
- „câmpul de forţe" ce determină coeziunea grupului
- forma de autoritate care conduce grupul la realizarea sarcinilor influenţa grupului asupra indivizilor.

Jacob Levy Moreno (1889-1974), născut la Bucureşti, a studiat medicina la Viena şi apoi a emigrat în America, unde a lucrat ca medic psihiatru, ca psiholog şi sociolog. Această formaţie profesională şi-a pus amprenta pe cercetările şi lucrările sale. El a elaborat o concepţie unitară cu privire la relaţiile afective socio-umane, pe care a prezentat-o în lucrarea „*Who Shall Survive?*" „Cine va supravieţui?", cartea care a lansat o nouă ştiinţă, sociometria.

Moreno continuă orientarea începută de Mayo, înlocuind în concepţia sa omul mecanic, gestiunea administrativă şi regula birocratică cu relaţiile inter-umane afectiv-simpatetice. Moreno constatând că relaţiile inter-umane afective influenţează nu numai formarea grupurilor de muncă ci şi productivitatea muncii, propune reconstrucţia colectivelor după criterii sociometrice. Psihodrama şi sociodrama sunt de asemenea creaţiile lui Moreno, fiind definite de el ştiinţe care explorează adevărul prin metodele dramei. Psihodrama şi sociodrama sunt metode de consiliere individuală şi de grup care favorizează descoperirea şi activarea potenţialului creativ al personalităţii, contribuie la autocunoaştere, rezolvarea conflictelor şi dezvoltare. Moreno acordă o importanţă capitală rolului în structurarea şi dezvoltarea personalităţii. Uneori aceste roluri se cristalizează, devenind rigide şi împiedicând spontaneitatea şi evoluţia eului. Psihodrama şi sociodrama constau în analiza rolurilor, în reconstiutirea istoriei acestora, a conflictelor dintre roluri care conduc la reprimarea esenţei personalităţii sale. Metodologia morenianã are trei obiective:

- cunoaşterea pe cale dramatică a structurilor conflictuale ale personalităţii
- catharsis-ul sau eliberarea de conflict
- reînvăţarea de roluri flexibile, care să activeze continu spontaneitatea individuală sau de grup

Psihodrama şi sociodrama morenianã au o sferă largă de aplicabilitate : terapeutică, pedagogică, organizaţională conducând la formarea de noi competenţe individuale şi de grup. Aceste metode au o desfaşurare bine organizată prin alegerea protagonistului, a grupului , prin descrierea personajelor, alegerea temelor care reflectă

conflictele actorului principal. Jocul dramatic constă în monologul protagonistului, dialogul acestuia cu eurile sale, conversaţia cu psihoterapeutul sau cu grupul după legile spontaneităţii şi în final demontarea rolurilor rigidizate şi construirea unor roluri noi.
Sociometria, psihodrama şi sociodrama sunt metode ştiinţifice de cunoaştere dar şi de construcţie şi reconstrucţie a omului în grup fie că grupul este pedagogic sau organizaţional.

Kurt Lewin (1890-1947) a cunoscut şi el două mari perioade în activitatea sa; perioada germană şi cea americană. În perioada americană Lewin cercetează mult şi elaborează una dintre lucrările sale care a devenit celebră *"O teorie dinamică a personalităţii*" prin care autorul fundamentează o psihologie de grup, care să fie concomitent structurală şi dinamică. Pe linia deschisă de Mayo şi Moreno, Lewin consideră că esenţiale în funcţionarea grupurilor sunt relaţiile inter-umane. Dar spre deosebire de cei doi, care puneau un accent mai mare pe relaţiile de armonizare şi cooperare între membrii grupului, Lewin accentuează relaţiile conflictual-tensionale dintre aceştia(Cf. Zlate, M., 2004). Grupul este văzut ca un câmp de forţe care se confruntă, în funcţie de intensitatea şi orientarea lor. Pentru Lewin esenţa unui grup constă nu în similaritatea ci în interdependenţa şi dinamica forţelor sale.

Prin urmare „Şcoala relaţiilor umane" aduce contribuţii importante la dezvoltarea managementului:

- identifică rolul factorului uman în organizaţie, a variabilelor psihosociale, atât la nivelul individual cât şi de grup,
- subliniază importanţa comunicării în buna funcţionare a organizaţiei,
- deplasează accentul de pe relaţiile formale pe cele informale în organizaţie.
- spre deosebire de clasici care pledau pentru specializare, şcolile relaţiilor umane" pledează pentru diversificarea muncii.

Dar „mişcarea relaţiilor umane" sau „ideologia organizaţiilor fericite" cum a mai fost numită are şi limite:
- accentul exagerat pe relaţiile afectiv-simpatetice în defavoarea celor de intercunoaştere;
- estomparea opoziţiei dintre patroni şi muncitori;
- încercarea de a manipula membrii organizaţiei prin utilizarea unor mijloace de natură psihologică.

Alte orientări şi şcoli manageriale elaborează cunoştinţe , metode şi legi noi care contribuie la dezvoltarea ştiinţei manageriale în toate domeniile de activitate.

I.3.5. Mişcarea cantitativă

Îşi propune folosirea folosirea aparatului matematic în activităţile formalizabile (probleme de transporturi, gestiune a stocurilor, procesul decizional). Astfel ea oferă posibilitatea decidenţilor de a folosi metode şi tehnici cantitative în faza de pregătire a variantelor decizionale şi introduce folosirea echipelor multidisciplinare (economişti, ingineri, matematicieni) în rezolvarea problemelor de conducere. Dar şi această orientare managerială a fost criticată din cauza simplificării excesive a realităţii, prin încadrarea în tiparele pe care le presupun metodele cantitative şi a limitării cercetării la etapa de pregatire a variantelor decizionale.

I.3.6. Şcoala sistemelor sociale

Este reprezentată de Chester Barnard, Peter Drucker, Norbert Wiener, Herbert Simon etc. Acest curent managerial a apărut în timpul celui de-al doilea război mondial prin formarea unor echipe de specialişti mixte (matematicieni, fizicieni, etc.) care, se ocupau de rezolvarea unor probleme de logistică militară şi de producere a materialelor de război. Aceste echipe au pus bazele analizei sistemice care se axează pe folosirea modelelor şi tehnicilor cantitative în rezolvarea problemelor.

Abordarea sistemică a managementului susţine necesitatea includerii în procesul decizional a tuturor elementelor organizaţiei şi a legăturilor dintre acestea (elemente tehnice, economice, sociale, morale, comportamentale, culturale. Modelele arată, în termeni simbolici, cum se corelează factorii ce cauzează şi condiţionează problema de rezolvat. Cu ajutorul modelelor se poate simula realitatea şi se poate rezolva mai departe problema în cauză, prin procesarea informaţiilor. . Managementul sistemic abordează organizaţia ca un ansamblu unitar, iar limbajul matematic, cibernetic şi informatic permite exprimarea concisă, comodă, cuantificată a elementelor sistemului organizaţiei.

Modelele şi tehnicile cantitative nu pot fi însă utilizate în analiza aspectelor umane şi comportamentale ale organizaţiei. Acestea nu pot fi transpuse în modele. Ideea centrală, în jurul căreia reprezentanţii şcolii sistemelor sociale şi-au elaborat teoria este că orice sistem reprezintă mai mult decat simpla însumare a părţilor lui componente, pentru că intervine influenţa amplifcatoare a structurii sistemului. Organizaţia este înţeleasă ca un sistem social, dinamic, care funcţionează după legile sinergiei sistemului. Şcoala sistemelor sociale acordă atenţie nu numai comunicării descendente (şef-subordonat), dar şi celei ascendente pornind de la premisa că ideile subordonaţilor pot constitui o sursă de informaţii pentru conducatorii lor.

I.3.7. Şcoala empirică sau neoclasică

Principala metodă de cercetare a şcolii empirice este studiul de caz, care presupune analizarea experienţei organizaţiilor care au înregistrat succese, respectiv eşecuri şi adaptarea concluziilor la realitatea organizaţiei care face obiectivul actului de conducere. Şcoala neoclasică pune bazele metodei condcerii prin obiective care presupune divizarea organizaţiei în centre de profit cărora li se fixează obiective specfice şi bugete de venituri şi cheltuieli proprii. Se consideră că principalul indicator pe baza căruia poate fi apreciată capacitatea unei organizaţii de a se menţine pe piaţă este profitul. Şcoala empirică pledeaza pentru descentralizare şi pentru îmbinarea controlului cu autocontrol. Criticile care au fost formulate la adresa reprezentanţilor şcolii empirice sau neoclasice se referă la exagerarea importanţei studiilor de caz, ca metoda de cercetare şi la tensionarea climatului organizaţional din cauza presiunii exercitate de maximizarea profitului.

I.3.8 Mişcarea sistemică

Fundamentează o adevărată metaştiinţă, deoarece integrează multitudinea de cunoştinte şi legităţi elaborate de-a lungul timpului în ştiinţa managementului. Organizaţia este analizată ca sistem care intră în relaţii cu alte sisteme din mediul în care funcţionează. Mişcarea sistemică propune concepte noi: flexibilitatea, adaptabilitatea, autoreglarea, dinamica sistemelor.

De altfel, apariţia, în 1946, în SUA şi în Marea Britanie a lucrării cercetătorului american *James Burham*, intitulată "*The Management Revolution*", prima analiză interdisciplinară marchează intrarea într-o nouă etapă a teoriei şi practicii managementului, impunând definitiv şi pretutindeni noţiunile de *management* ca ştiinţa de sine stătătoare, de *manager* ca vector al deciziei şi adjectivul *managerial*. Această lucrare, alături de „Cibernetica" lui Norberth Wienner, apărută în 1948, aveau să pună bazele managementului în societatea contemporană informatizată sau a cunoaşterii, deschizând calea *abordării sistemice* a fenomenelor şi proceselor din natură şi din societate deopotrivă.

Toate aceste teorii denumite moderne interpretează organizaţia ca întreg, ca un tot unitar, ca un sistem dinamic şi evolutiv. Accentul cade nu atât pe scop cât pe funcţionarea normală a elementelor componente, pe mecanismele de autoreglare ale sistemului (raţionalitate sistemică). Organizaţiile au fost denumite sisteme complexe (Homans, 1950), sisteme de grupuri parţial suprapuse (Likert, 1961), sisteme sociotehnice (Trist, 1963), sisteme deschise (Rice, 1963), sisteme sociotehnice deschise (Schein, 1965), sisteme de roluri (Katz, Kahn, 1967).

Zlate, 2004 clasifică teoriile moderne în trei categorii:

1. teoria tehnologică sau a sociologiei organizaţionale, care mută centrul de greutate pe factorii impersonali şi structurali
2. teoria psihologică sau a resurselor umane, care reevaluează comportamentele conducătorilor în funcţie de satisfacerea nevoilor de recunoaştere şi împlinire socială a oamenilor
3. teoria psihotehnologică, care realizează echilibrul între cele două.

Teoria tehnologică este elaborată de Joan Woodward (1906-1971), profesor de sociologie în Londra, care a condus o cercetare asupra a 100 de firme industriale din Anglia. Ea evidenţiază două funcţii ale organizării industriale, funcţia tehnică şi funcţia socială, ambele variind după tipul de organizaţie. Dar, cea mai importantă concluzie a cercetărilor efectuate de Woodword (Cf. Zlate, 2004) este aceea că nu există principii universal valabile ale organizării, acestea fiind strict dependente de *tehnologie*, de context şi mediu.

Teoria resurselor umane este reprezentată de J.G.March, H. A. Simon, R. T. Cybert, Douglas Mc Gregor(1906-1964), Rensis Likert (1903-1981), Cris Argyris. Aceşti autori au pus în evidenţă următoarele caracteristici:

- disponibilităţile psihice ale oamenilor sunt resursele cele mai importante ale unei organizaţii deoarece sunt inepuizabile
- oamenii aşteaptă nu doar să li se satisfacă cerinţele material-economice şi sociale ci să li se dea posibilitatea de a se afirma, de a-şi pune în valoare capacităţile de care dispun.

March şi Simon (1958) pun un accent deosebit pe capacităţile cognitive ale oamenilor, McGregor pe latura umană a întreprinderii, Lickert (1967), pe ameliorarea stilurilor manageriale, ca premisă fundamentală a creşterii eficienţei organizaţiei. Likert identifică patru stiluri manageriale: autoritar-agresiv, autoritar-binevoitor, consultativ, participativ. Dacă primele două sunt neproductive sau productive pe termen scurt, ultimele două sunt productive pe termen lung.

Argyris (1964) scoate în evidenţă aptitudinile interrelaţionale ale conducătorilor, dar şi creşterea gradului de participare a lucrătorilor la procesul luării deciziilor pentru creşterea eficienţei activităţii.

În concluzie *Teoria resurselor umane* elaborează conceptul de management participativ, dezvoltând interesul cercetării pentru schimbarea organizaţională.

I.4. Orientări actuale in management

Cele mai recente abordări ale psihologiei organizaţional-manageriale (Cf. Zlate, M., 2004), care aduc noi perspective şi soluţii sunt:

- abordarea cognitivă,
- abordarea psihanalitică,
- abordarea evoluţionistă.

Abordarea cognitivă are două surse generatoare de idei: psihologia cognitivă, apărută în anii 1960 şi teoria resurselor psihice. Scopul principal al abordărilor cognitive, după Haslam, 2001 este identificarea proceselor mentale, care conduc la noi pattern-uri comportamental-organizaţionale.

Karl Weik, 1969, 1979, cel mai important reprezentant al acestor orientări contribuie la dezvoltarea acestor teorii punând în evidenţă:

- rolul proceselor cognitive în construcţia, reconstrucţia şi susţinerea organizaţională;
- termenul de instituire atât al procesului organizaţional cât şi al produsului organizaţional;
- managerii care construiesc, reorganizează, selectează şi demolează multe aspecte ale mediului obiectiv, înconjurător;
- calitatea proceselor cognitive este generatoare de calitatea obiectivelor, a activităţilor, a modurilor de organizare, a motivării personalului, a soluţionării tensiunilor şi conflictelor.

Hodginson, 2001 arată că factorul fundamental, generator şi explicativ al întregii vieţi organizaţionale este cogniţia (Cf. Zlate, 2004, p. 145).

Abordarea psihanalitică este reprezentată de Elliott Jacques, A. Levy, M. Pages, N. Aubert, E. Enriquez. Elliott Jacques (1917-2003) aduce următoarele contribuţii:

- elaborează metoda numită socioanaliza
- consideră sistemele sociale ca mecanisme de apărare împotriva anxietăţii depresive şi anxietăţii de persecuţie
- arată că manifestările de irealism, de clivaj, de suspiciune pot fi depăşite prin metoda discuţiei în grup, prin tehnica numită elaborare interpretativă, care ajută oamenii să-şi clarifice sentimentele, care stimulează schimbarea, care rezolvă tensiunile şi tabuurile sociale.

E. Enriquez dezvoltând ideile lui Elliott Jacques identifică şapte instanţe de analiză a organizaţiei:

1. instanţa mitică, mitul fiind o ordine care legitimează existenţa organizaţiei
2. instanţa socio-istorică, care pune în evidenţă relaţia dintre organizaţie şi societate
3. instanţa instituţională, la nivelul global al instituţiei
4. instanţa organizaţională, care este suportul concret al organizaţiei pentru a exista

5. instanţa grupală, care se referă la afinităţi, producţie, conflicte
6. instanţa individuală, normală sau patologică
7. instanţa pulsională, care este procesul dinamic, care îl impinge pe individ spre realizarea scopurilor sale.

Cercetările Universităţii Paris VII, reprezentate mai ales de J. Barus-Michel se referă la organizaţie ca la idealul de sine, obiectul dorit, îmbinând economicul cu imaginarul dar pun în evidenţă şi aspectele negative ale acesteia, în ipostaza sa de eu-castrator , care aduce tensiuni, conflicte, şomaj. Abordarea psihanalitică a fenomenelor organizaţionale îşi găsesc expresia deplină în studiul crizelor individuale şi organizaţionale.

Abordarea evoluţionistă reprezentată de Coriat, Weinstein, 1995, de Hackman, 1990, de Madhaman, Fogel, 2001, de Chirică, 2003 consideră că cercetarea organizaţiei dintr-o perspectivă evoluţionistă aduce următoarele noutăţi:

- motorul organizaţiei nu mai este considerat profitul ci “voinţa biologică” a organizaţiei de a supravieţui, ca orice fiinţă vie
- studierea mecanismelor de adaptare la mediu a organizaţiei, a capacităţii ei de învăţare, şi autoorganizare
- elemente de permanenţă sau de ereditate numite “rutine” care constituie fundamentele comportamentului organizaţional
- principiul mutaţiei care împinge spre evoluţie, şi care sunt acele comportamente de căutare, bazate pe inovaţie, înalt riscante
- mecanismele de selecţie a noilor comportamente

Conceptul de rutine se referă la acele repertorii de răspunsuri, modele de activitate repetitive, automatisme formate ca urmare a interacţiunii dintre indivizi. Rutinele organizaţionale sunt cunoştinţe, experienţe, proceduri, specifice pentru fiecare organizaţie, individuale sau colective. Cele mai importante caracteristici ale rutinelor după autorii curentului evoluţionist sunt:

- reproducerea rutinelor
- menţinerea rutinelor existente şi formarea altora noi
- restrângerea rutinelor care conduc la eşec şi amplificarea celor care se asociază cu succesul organizaţional
- imitatrea rutinelor eficiente ale altor organizaţii
- rolul rutinelor de mecanisme de întărire selectivă a interacţiunilor dintre membrii organizaţiei,
- rutinele ca modalităţi de acomodare adaptativă
- rutinele ca ghid al inovaţiei

Managementul postmodern se defineşte prin apariţia de noi orientări economice cum ar fi teoria costurilor tranzacţionale, teoria dreptului de proprietate, teorii sociologice ca teoria reglării permanente sau a regulilor jocului, teoria logicii acţiunii, teoria structurilor, teoria etnometodologică şi teorii socioeconomice cum sunt teoria costurilor ascunse, teoria organizaţiei calificante.

Managementul este la ora actuală prezent în toate domeniile vieţii sociale (management industrial, agricol, ecucaţional). In managementul contemporan accentul cade atât pe creşterea productivităţii muncii fizice, cât şi/sau mai ales pe creşterea productivităţii muncii intelectuale. Managementul modern se orientează spre dezvoltarea spiritului de inovare in organizaţie. Managementul modern se concentează pe trăsăturile culturale, sociale, politice ale ţării în care funcţionează organizaţia. El constituie principalul

factor de creştere a eficienţei activităţii unei organizatii (de exemplu o afacere cu capital financiar redus, care are succes datorita unui management performant). Managementul poate fi cel mai important factor de dezvoltare economico-socială a unei ţări (ex. Japonia). Managementul post-modern este interdisciplinar aducând elemente noi psihanalitice, evoluţioniste, cognitive, tranzacţionale, cibernetice pa tabla de joc a organizaţiei, a eficienţei şi succesului .

În concluzie putem spune că de la apariţia primelor cunoştinţe despre organizarea şi conducerea muncii din Sumer şi Egiptul Antic până în prezent s-au dezvoltat mai multe **şcoli si orientări manageriale**, dintre care S. Iosifescu (2001) se referă la :

1. managementul clasic, reprezentat de H.Fayol, James si Mooney
2. managementul ştiinţific (Taylor)
3. birocraţia (Weber)
4. mişcarea relaţiilor umane (Mayo)
5. şcoala calităţilor;
6. teoriile sistemice(Burham)
7. abordarile contextuale, situaţionale

Într-o enumerare mai analitică E.Joiţa (2000) prezintă principalele şcoli şi modele de interpretare managerială :

- şcoala clasică;
- şcoala conducerii funcţionale;
- şcoala empirică;
- şcoala relaţiilor umane;
- şcoala sistemelor sociale;
- sistemul bazat pe comportament;
- şcoala cantitativă;
- şcoala teoriei deciziei;
- şcoala sistemelor de comunicare;
- orientarea sistemică;
- modelul japonez;
- modelul american
- şcoala modernă de conducere.

Toate aceste şcoli şi orientări manageriale pun în evidenţă una sau alta dintre ideile definitorii ale managementului:

- ❖ managementul clasic: managerul este „creierul" organizaţiei;
- ❖ managementul ştiinţific: raţionalizarea forţei de muncă;
- ❖ birocraţia: reguli, reglementări, procedee;
- ❖ mişcarea resurselor umane: nevoile salariaţilor;
- ❖ şcoala calităţilor: calităţile personale ale managerilor;
- ❖ teoriile sistemice: organizaţia ca sistem deschis;
- ❖ abordările contextuale, situaţionale; rolul determinant al contextului, al situaţiei

Ştiinţa managerială evoluează de la considerarea rolului determinant al managerului în managementul clasic, stiinţific la:

- ❖ sublinierea funcţiilor manageriale (şcoala conducerii funcţionale);
- ❖ promovarea experienţei curente (şcoala empirică);
- ❖ soluţionarea problemelor prin folosirea relaţiilor interpersonale (şcoala relaţiilor umane);

- rolul subsistemelor în organizaţie (şcoala sistemelor sociale);
- teza adaptării oamenilor la specificul organizaţiei (sistemul bazat pe comportament);
- introducerea instrumentelor matematico-statistice (şcoala cantitativă);
- teoria deciziei (şcoala teoriei deciziei);
- considerarea managerului ca centru de comunicaţii (şcoala sistemelor de comunicare);
- abordarea organizaţiei ca sistem (orientarea sistemica);
- modelul japonez care însumează mai multe reguli atât de tradiţie cât şi de modernitate pentru obţinerea eficienţei;
- şcoala modernă de conducere care evidenţiază ancorarea cercetării manageriale în domeniul practicii, reglementarea relaţiei centralizare-descentralizare, ridicarea gradului de importanţă acordat aspectelor psiho-sociale.

Gordon în 1987 (Cf. Zlate, M.,2004) realizează o sinteză pe decade a evoluţiei managementului ca ştiinţă începând cu 1900. Aceasta sinteză reflectă direcţia comună a cercetărilor şi saltul spre o nouă etapă de evoluţie intr-o nouă decadă de timp, asa cum rezulta din tabelul de mai jos:

DECADA	ACHIZIŢII TEORETICO-METODOLOGICE
1900-1910	Diviziunea muncii, importanţa maşinilor pentru facilitarea muncii
1911-1920	Apar teoriile clasice asupra organizaţiilor, se lansează managementul ştiinţific, industrial şi administrativ, se insistă asupra funcţiilor conducerii.
1921-1930	Se releva importanţa atitudinilor şi sentimentelor muncitorilor, a rolurilor informale, se lansează teoria relaţiilor umane.
1931-1940	Se descoperă dinamica grupurilor, se naşte sociometria
1941-1950	Dihotomizarea cercetărilor, relaţii formale, caracterizate prin ordine, raţionalitate,consistenţă- relaţii informale, influenţa grupului asupra performanţelor
1951-1960	Cercetări asupra leaderschipului, se lansează Teoria X şi Y implicate în conducere
1961-1970	Teoria deciziei, teoria sociotehnică, teoria structurilor mecanice şi organice,
1971-1980	Organizaţiile sunt descrise ca sisteme cu intrări, transformări, ieşiri şi feed-back sisteme care generează echilibru
1981-1990	Apar teoriile contingenţei în domeniul structurilor organizatorice şi ale conducerii
1991-2000	Se lansează o multitudine de concepte şi probleme noi manageriale

Tabel 3. **Evoluţia pe decade a orientărilor manageriale după Gordon, 1987**

Zlate (2004) în acord cu alţi cercetători clasifică teoriile manageriale în trei mari categorii: teorii clasice reprezentate de Taylor, Fayol şi Weber, teoriile neoclasice reprezentate de Mayo, Moreno şi Lewin şi teoriile moderne cum ar fi teoria tehnologică, teoria resurselor umane, teoria sociotehnică. Cele mai recente abordări sunt teoria cognitivă, teoria psihanalitică şi teoria evoluţionistă. Însăşi evoluţia teoriilor si modelelor manageriale reflectă drumul spre maturizarea conceptuală şi aplicativă a managementului, spre extinderea conceptului de management şi în domeniul educaţional.

Numărul mare de semnificaţii apropiate se explică prin prezenţa necesară a managementului în toate tipurile de activităţi, în toate etapele de desfăşurare a acestora. Enumerarea semnificaţiilor multiple indică două accepţiuni: sensul larg, de activitate umană, complexă, de pregătire, concepere, organizare, coordonare, administrare a elementelor implicate în atingerea unor obiective şi sensul restrâns de conducere operativă, curentă.

I.5. Managementul clasei de elevi – definiţii şi diferenţieri conceptuale

Toate aceste orientări şi şcoli manageriale evoluează de la domeniul strict industrial, spre cel mai larg economic, de la viziunea monodisciplinară spre cea pluri- şi interdisciplinară implicând treptat elementele psihologice, psiho-sociale, conştiente şi inconştiente definind în modalităţi multiple o realitate atât de complexă cum este managementul. Câteva dintre aceste definiţii scot în evidenţă această evoluţie:

- ✓ „a şti exact ce doresc să facă oamenii şi a-i *supraveghea* ca ei să realizeze aceasta pe *calea cea mai bună şi mai ieftină*" (Taylor);
- ✓ a administra înseamnă *a prevedea, a organiza, a comanda, a coordona şi a controla*" (Fayol);
- ✓ „procesul în care managerul operează cu trei elemente fundamantale – idei, lucruri şi oameni – realizând prin alţii obiectivele propuse" (A. Mackensie, 1969)
- ✓ principala şi poate singura sarcină a managementului este de a *mobiliza energiile unităţii economice pentru îndeplinirea sarcinilor cunoscute şi definite*", iar testul reuşitei, susţine Drucker, constă în „obţinerea unei eficienţe ridicate şi adaptarea la modificările din exterior".

Dacă până în decembrie 1989 la noi s-a vorbit despre conducerea învăţământului conceptul de management educaţional este apărut recent, având o sferă mai largă decât cel de conducere a învăţământului. I. Cristea (1996) se referă la dificultăţile metodologice de definire a managementului educaţional. E. Paun (1999) face trimitere la moda managementului ca la un pericol în procesul de conceptualizare a managementului

educaţional. E. Joiţa (2000) subliniază necesitatea abordării interdisciplinare a managementului educaţional din punct de vedere: psihologic, sociologic, ergonomic, filozofic, politologic, juridic, epistemologic, etc.

Astfel Gilbert de Landsheere (1992) defineşte managementul educaţiei sau pedagogic ca o disciplină pedagogică, interdisciplinară care studiază „evenimentele ce intervin in decizia organizării unei activităţi pedagogice determinate şi în gestiunea programelor educative".

I. Jinga (1998) consideră că în esenţă managementul pedagogic (educaţional) poate fi definit ca ştiinţa si arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalităţi potrivit unor finalităţi acceptate de individ şi de societate. E. Joiţa (2000) consideră managementul educaţiei ca fiind teoria şi practica , ştiinţa si arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării, elementelor activităţii educative , ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualităţii umane, în mod permanent pentru afirmarea autonomă şi creativă a personalităţii sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaţionale.

Observăm în încercările anterioare de conceptualizare ale managementului educaţional apropierea semnificaţiilor acestui termen de semnificaţiile noţiunii de pedagogie. Pedagogia însăşi a fost definită ca ştiinţa si arta conducerii proiectate si planificate a dezvoltării copilului, de la stadiul de fiinţă dependentă la stadiul de fiinţă autonomă şi creativă. Managementul educaţional ca disciplină pedagogică studiază tehnicile ştiinţifice prin care activitatea educaţională se poate proiecta, organiza, coordona, regla, conduce cu scopul creşterii eficienţei sale, pentru modelarea personalităţii umane complexe, autonome şi creative.

Un concept subordonat managementului educaţiei este managementul clasei de elevi. *R. Iucu (2000) defineşte managementul clasei de elevi ca: domeniul de cercetare în ştiinţele educaţiei care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactică si psihosocială) cât şi structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relaţională, operaţională şi creativă) în scopul facilitării intervenţiilor cadrelor didactice în situaţii de criză „microeducaţională" (indisciplina, violenţa, non-implicare) şi a evitării consecinţelor negative ale acestora, prin exerciţiul microdeciziilor educaţionale.*

Analizând comparativ cele două concepte constatăm :

a. managementul educaţional se referă la întreg sistemul educaţional, la toate nivelele instituţionale, la relaţia dintre instituţiile educaţionale, la relaţia dintre actorii implicaţi în contextul educaţional;

b. managementul clasei de elevi se referă la clasa de elevi, la coordonarea tuturor resurselor umane, materiale şi financiare ale acesteia cu scopul creşterii eficienţei educaţionale;

c. cele două tipuri de management sunt intercorelate, managementul clasei de elevi fiind parte componentă a managementului educaţional;

d. managementul educaţiei şi managementul clasei de elevi ca discipline pedagogice interdisciplinare sunt din punct de vedere epistemologic la intersecţia dintre ştiinţă, tehnologie si artă;

e. criteriul eficienţă educaţională constituie nucleul celor două tipuri de management.

Pentru a pune mai bine în evidenţă deosebirile dintre termenii semnificativi pentru activitatea managerială de: administrator, manager, lider-concepte prezente şi în evoluţia istorică a managementului prezentăm următorul tabel (Cf.Iosifescu, 1999):

	ADMINISTRATOR	**MANAGER**	**LIDER**
OBIECTIVE	Stabilite in termeni generali si revizuite la intervale nedefinite	*Stabilite prin ţeluri strategice, sprijinite pe obiective pe termen scurt si detaliate*	Schimbă ceea ce este necesar Promovează schimbarea
CRITERII DE SUCCES	Evitarea greşelilor Performanţa rar măsurată	*Căutarea succesului Performanţa concret măsurabilă*	Acţionează transformaţional
FOLOSIREA RESURSELOR	Incadrarea in consumul normal	*Promovarea, utilizarea eficientă dar şi efectivă*	Introduce reguli noi
LUAREA DECIZIEI	Se iau putine decizii dar care afectează mulţi oameni si iau mult timp	*Se iau multe decizii, in timp scurt, ce afectează puţini oameni*	Incurajează creativitatea
STRUCTURA	Ierarhii înalte, delegare limitată	*Ierarhii plate, delegare maximă*	Elimină constrângerile
ROLURI	Arbitru	*Protagonist*	Eliberează
ATITUDINI	Pasivă	*Activă*	
COMPETENŢE	Conformitate	*Independenţa*	

Tabel 4. Caracteristicile activităţii de administrator, manager, lider

Situat între administrator si lider managerul are poziţia cea mai echilibrată în ceea ce priveşte;

- strategia şi tactica, îmbinarea între ţelurile strategice si obiectivele concrete;
- succesul şi eficienţa activităţii , efectele subiective si obiective ale acesteia;
- raportul între numărul de decizii şi gradul de delegare a membrilor colectivului;
- rolul de protagonist al managerului dar şi de motivator al atitudinilor active ale membrilor colectivului.

Managementul actual valorifică ideile esenţiale ale celorlalte şcoli şi orientări istorice fiind însă un tip de management sistemic, dar si situaţional şi contextual. Cele mai bune decizii manageriale se iau în funcţie de situaţia concretă, raportată la contextul respectiv dar şi la sistemul mai larg din care face parte. Deciziile educaţionale de la nivelul clasei de elevi depind de:

- situaţia concretă, descriptibilă,
- actorii implicaţi: profesori, elevi, părinţi,
- sistemul educaţional în ansamblul său.

Eficienţa managementului educaţional depinde de viziunea sistemico – contextuală asupra proiectării, organizării, coordonării, consilierii, conducerii, evaluării activităţii didactice şi educaţionale. Managementul clasei de elevi nu poate fi separat de managementul educaţional deşi el se raportează la resursele umane, materiale şi financiare ale clasei de elevi. Managementul clasei de elevi este eficient prin activismul său, prin descentralizarea reală, prin situarea elevului în centrul activităţii educaţionale, prin motivarea adecvată a profesorilor şi elevilor, prin îmbinarea rolurilor profesorului cu funcţiile sale manageriale. Managerul clasei de elevi – profesorul – nu execută doar deciziile centrale de politică educaţională, nu administrează doar resursele clasei, nu gestionează doar spaţiul şi timpul educaţional. El are o viziune de ansamblu asupra învăţământului şi educaţiei, iniţiază proiecte educaţionale, organizează activităţi didactice şi educaţionale, coordonează resursele umane, materiale şi financiare, ia decizii împreună cu cei implicaţi în procesul educaţional, rezolvă situaţiile conflictuale, consiliază elevii cu probleme, dirijează procesul de învăţare creativă a elevilor, etc.

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

I. CONCEPTUL DE MANAGEMENT. ORIENTĂRI ŞI ŞCOLI MANAGERIALE

I.1. Conceptul de management

Context teoretic:

Definiţii ale conceptului
Dex:
„MANAGEMENT s. n. Activitatea şi arta de a conduce. **2.** Ansamblul activităţilor de organizare, de conducere şi de gestiune a întreprinderilor. **3.** Ştiinţa şi tehnica organizării şi conducerii unei întreprinderi."
Nodex:
„MANAGEMENT 1) Ansamblul activităţilor de organizare, conducere şi gestiune a întreprinderilor. 2) Ştiinţa organizării şi conducerii întreprinderilor."
Wikipedia Encyclopedy:
„MANAGEMENT (din franceza veche *ménagement* arta conducerii, a dirijării, din lat. *manu agere* "a conduce cu mâinile") caracterizează procesele de a conduce sau dirija părţi sau o întreagă organizaţie, începând cu afacerea, continuând cu restructurările prin manipularea resurselor (umane, financiare, materiale, intlectuale sau intangibile). La începutul secolului al XX-lea, Mary Parker Follett definea managemetul ca „arta de a obţine lucruri prin intermediul oamenilor."

MANAGEMENTUL poate fi definit ca un proces în care oamenii aflaţi în poziţii de conducere într-o organizaţie dirijează direct şi influenţează activităţile altor persoane din organizaţie cu scopul de a eficientiza produsele relevante şi/sau serviciile în ordinea nevoilor clienţilor cu scopul de a atinge obiectivele instituţiei."

Exerciţii

- Identificaţi cât mai multe sinonime pentru cuvântul management
- Pornind de la definiţiile de mai sus subliniaţi caracteristicile principale ale conceptului de management.
- Descoperiţi şi alte caracteristici ale ideii de management şi pe care nu le regăsiţi în definiţiile enunţate.
- Elaboraţi propria definiţie pornind de la aceste caracteristici.

Dintre caracteristicile identificate, numiţi-le pe cele care se potrivesc cel mai bine unui bun management în şcoala şi clasa de elevi

I.2. Scurt istoric al managementului

Exerciţii:

- Urmăriţi cu atenţie tabelul 1 şi identificaţi punctele de reper pentru managementul educaţional.
- Alegeţi trei momente istorice din cadrul tabelului 1 şi descrieţi contextul cultural în care desfăşoară acestea.
- Selectaţi din tabelul 1 trei evenimente pe care le consideraţi cruciale în dezvoltarea educaţiei.
- Numiţi trei evenimente din ultimii 5 ani pe care le consideraţi importante pentru dezvoltarea managementului educaţional.

I.3. Orientări şi şcoli manageriale

Context teoretic:

Din punctul de vedere al unui **management clasic** managerul este orientat pe efcienţa activităţii. El în general se focalizează pe următoarele patru funcţii:

Planificarea: care reprezentă anticiparea modalităţii prin care se pot atinge scopurile.

Organizarea: reprezintă modalitatea de a crea în interiorul ogranizaţiei structurile necesare pentru finalizarea activităţilor proiectate şi pentru obţinerea rezultatelor scontate. Astfel, în interiorul organizaţiei sunt create relaţiile dintre angajaţi şi manager prin care activitatea să se poată desfăşura eficient de la început şi până la finalizarea sa.

Conducerea (leading): Implică comunicarea cu angajaţii şi motivarea acestora, astfel încât să poată fi atinse obiectivele organizaţiei.

Controlul: este procesul prin care sunt urmărite rezultatele activităţii, performanţele, intervenindu-se cu scop corectiv. În cazul acestui proces rolul managerului este de a stabili nişte standarde de eficienţă, de a le urmări şi de a corecta orice deviaţie de la acestea. De asemenea, în cazul în care este necesar, managerul poate interveni şi în modificarea standardelor, în cazul în care consideră că acestea nu sunt cele mai bune din perspectiva rezultatelor.

Exerciţii:

- Alegeţi dintre funcţiile enumerate pe cele care sunt îndeplinite cu precădere de către managerul unei instituţii de învăţământ românesc? Descrieţi activităţile corespondente fiecărei funcţii.
- Dar de către profesorul-consilier sau diriginetele unei clase de elevi? Descrieţi activităţile corespondente fiecărei funcţii.
- Selectaţi dintre funcţiile prezentate pe cele care sunt îndeplinite cu precădere de către un profesor din cadrul unei instituţii de învăţământ? Descrieţi activităţile corespondente fiecărei funcţii.
- Urmărind predominanţa celor patru funcţii în cadrul celor trei situaţii (manager, diriginte, profesor) identificaţi asemănările şi deosebirile dintre rolurile jucate în interiorul şcolii şi componentele manageriale specifice.

Context teoretic:

Din punctul de vedere al modelului **behaviorist** managementul este privit în special din perspectiva rolurilor pe care trebuie să le joace managerul şi al relaţiilor în interiorul organizaţiei. Astfel putem urmări următoarele roluri:

În rolul de **reprezentant** al instituţiei managerul are un rol simbolic, reprezentând organizaţia la ceremonii, cum ar fi cina cu clienţii, sau banchetele oficiale. Acest rol este unul de imagine, rolul managerului fiind în acest caz şi de a proiecta o imagine adecvată a organizaţiei.

Rolul de **lider** implică responsabilităţile pentru coordonarea activităţilor angajaţilor, astfel încât să fie atinse obiectivele organizaţiei.

Rolul de a **crea şi menţine legături** inter-instituţionale se referă la manager ca persoana care păstrează contactele dintre organizaţie şi alte organizaţii exterioare, clienţi, oficialităţi guvernamentale, susţinători etc. Prin acest rol managerul poate ajuta sau dimpotrivă poate pune piedici în realizarea obiectivelor organizaţiei.

Exerciţii:

1. Enumeraţi 5 acţiuni pe care trebuie să le realizeze managerul unei şcoli corespunzător rolului pe care îl joacă.
2. Precizaţi care dintre rolurile enunţate mai sus sunt reprezentative pentru un profesor diriginte şi în ce condiţii sunt acestea îndeplinite? Daţi 3 exemple de activităţi corespunzătoare fiecărui rol.
3. Descrieţi care sunt rolurile specifice pe care le joacă un profesor şi în relaţie cu ce componente instituţionale sau sociale? Daţi 3 exemple de activităţi corespunzătoare fiecărui rol.

Context teoretic:

Perspectiva **sistemică** consideră că o organizaţia este un ansamblu de susbsisteme aflate în relaţie şi care sunt interdependente. Astfel că o „afacere" pe care o numim „sistem" este alcătuită din mai multe subsiteme cum ar fi angajaţii, echipele de lucru, departamentele, diviziile etc, care trebuie să lucreze împreună pentru a îndeplini obiectivele organizaţiei. În această perspectivă managerul ia hotărâri doar după ce a realizat o analiză a ceea ce managerii subsistemelor îl informează. Astfel că o ierarhie atât de complexă poate funcţiona bine doar dacă fiecare subsistem şi fiecare manager al acestuia îşi face datoria.

Exerciţii:

- Urmărind cu atenţie sistemul de învăţământ românesc actual identificaţi subsistemele acestuia.
- Construiţi organigrama unei şcoli identificând subsistemele acesteia şi persoanele care ocupă roluri de manager.
- Precizaţi dacă putem vorbi despre subsisteme în cadrul unei clase de elevi? Argumentaţi răspunsul.
- Identificaţi persoanele care joacă roluri de manageri în cadrul unei clase de elevi?
- Precizaţi care este subsistemul de bază al sistemului de învăţământ? Argumentaţi răspunsul.

Context teoretic:

Perspectiva **sintetică** urmăreşte să aplice una din cele 3 teorii prezentate anterior acolo unde este nevoie de ea. Perspectiva **sintetică** dezvoltă ideea urmăririi cu atenţie a necesităţilor manageriale ale unei instituţii şi în funcţie de acestea aplicarea uneia dintre cele trei soluţii separat sau variante combinate ale acestora. Mecanismul acestei perspective teoretice este sintagma „totul depinde de context" şi de aceea sunt importante abilităţile manageriale ale celor ce se ocupă de domeniu.

De asemenea unul dintre elementele urmărite este dezvoltarea şi utilizarea deprinderilor managerilor cu scopul de a obţine rezultate cât mai bune. Managerii trebuie să fie capabili să diagnosticheze şi să înţeleagă situaţia reală, să înţeleagă cauzele unui eveniment şi să găsească soluţiile care duc la succes. Oricum managerul tebuie să deţină o multitudine de aptitudini şi deprinderi care să-l ajute în luarea unei decizii corecte.

Printre cele mai importante deprinderi sunt următoarele:

- Capacitate decizională,
- O bună interrelaţionare umană,
- Capacităţi comunicaţionale,

- Un bun negociator,
- Capacitatea de a delega în mod corect sarcini

Exerciţii:

- Identificaţi 5 aptitudini principale pe care consideraţi că trebuie să le aibă o persoană pentru a fi un bun profesor?
- Numiţi 5 deprinderi pe care acesta trebuie să le deţină, pentru a fi un profesor-manager?
- Precizaţi care credeţi că ar trebui să fie deprinderile şi aptitudinile unui bun diriginte?
- Selectaţi 5 deprinderi pe care le consideraţi necesare unui bun director de şcoală? De asemenea 5 aptitudini!

I.4. Orientări actuale in management

Exerciţii:

- Urmărind cele trei abordări actuale în management (cea cognitivă, psihanalitică şi evoluţionistă) precizaţi 3 argumente pentru orientarea care este în viziunea d-voastră cea mai eficientă pentru sistemul nostru de învăţământ? Care dintre ele consideraţi că explică cel mai bine evoluţia învăţământului în ultimii 10 ani?
- Studiind abordarea psihanalitică, precizaţi care sunt cele şapte instanţe de analiză a organizaţiei. Identificaţi-le folosind drept model instituţia de învăţământ pe care o urmaţi.
- Pornind de la abordarea evoluţionistă a managementului şi de la evoluţia învăţământului în ultimii 15 ani descrieţi mecanismele de adaptare, capacitatea de autoorganizare şi învăţare, rutinele, mutaţiile şi mecanismele de selecţie ale sistemului de învăţământ românesc. Ce a cauzat aceste reacţii? Identificaţi 3 măsuri care trebuie luate pentru a schimba cursul evenimentelor negative?

I.5. Managementul clasei de elevi – definiţii şi diferenţieri conceptuale

Exerciţii:

- Pornind de la definiţiile managementului precizaţi de ce este necesară dezvoltarea unui management educaţional?
- Explicaţi dacă un self-management eficient este suficient pentru dezvoltarea personală? Argumentaţi în ce măsură self-managementul poate ajuta în educaţie?
- La ce nivel instituţional consideraţi că intervine managementul educaţional? Dar managementul clasei de elevi?
- Identificaţi 6 instrumentele conceptuale şi practice pe care le are un profesor pentru a putea coordona activitatea unei clase de elevi?
- Numiţi 3 instrumente care credeţi că sunt necesare pentru o bună managerizare a clasei?

Analiză de caz:

1, În iulie 2006, în presă apar informaţii potrivit cărora subiectele de la examenul de Bacalaureat la "Limba şi literatura română" s-au aflat la dispoziţia candidaţilor, spre vânzare. Descrieţi atitudinea dvs. dacă v-aţi afla în locul ministrului învăţământului?

2. În ziua de 14 februarie 2003 a apărut în presă un articol cu titlul „Droguri la liber în liceul X". În respectivul articol sunt prezentate câteva aspecte privind posibilitatea ca în şcoală să se consume droguri. Aceast articol a apărut datortiă faptului că în urma unui interviu luat unui profesor acesta a spus că este posibil să existe elevi care au fost consumatori de droguri. Descrieţi atitudinea dvs dacă aţi fi directorul respectivei unităţi de învăţământ? Dar dacă aţi fi un simplu profesor în respectiva şcoală? Dar dacă aţi fi profesorul care a difuzat informaţia ce a fost folosită pentru scrierea articolului?
3. Sunteţi profesor diriginte la clasa a XI a D, liceul X şi vă confruntaţi cu un număr foarte mare de absenţe. Elevii aduc scutiri medicale pentru a-şi motiva respectivele absenţe. Ştiiţi că respectivele scutiri nu reprezintă realitatea, ci au fost obţinute în mod fraudulos. Descrieţi care este atitudinea dvs. în acest caz!?
4. Sunteţi profesor şi în timpul lecţiei doi elevi încep să se bată. Explicaţi cum vă veţi comporta în acestă situaţie? Argumentaţi care este pedeapsa adecvată pentru un astfel de comportament.

BIBLIOGRAFIE

1. Joiţa E.(2000), Management educaţional, Editura Polirom, Iaşi
2. Perkins, J.E.(1999) www.

3. Taylor, W.Fr.(1911), The Priciples of Scientific Management, Harper& Row
4. Fayol, H.,(1927), Administraţia industrială şi generală, trad.ro. Nicolae Constantinescu, Ţăranu & Co, Bucureşti
5. Weber, M.,(1965),în LevyA.,(ed.,), Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et americanes, Dunod, Paris
6. Mayo, E.,(1933), The human Problems of an Industrial Civilisation, The Mc. Millan Company, New York
7. Moreno, J.l.(1970), Fondements de la sociometrie, PUF, Paris
8. Lewin, K.,(1959), Psychologie dynamique. Les relationes humaines,.PUF, Paris
9. Drucker, P., F.,(1968), L efficacite, objectif, no. 1 des cadres, Editions d 'Organization, Paris
10. Simon, H.,A.,(1956), Models of Man, Wiley, New York
11. Zlate, M.,(2004,), Tratat de psihologie organizaţional-managerială, Polirom, Bucureşti
12. Mc Gregor, D.,(1969), La dimension humaine de l' entreprise, Gauthier, Villars-Editeur, Paris
13. Herzberg, F.,(1971), Le travail et la nature de l' homme, Entreprise Moderne d'Edition, Paris
14. Likert, R.,(1974), Le gouvernement participatif de l'entreprise, Dunod, Paris
15. Chirică, S.,(2003), Inteligenţa organizaţiilor. Rutinele şi managementul gândirii colective. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
16. Coriat, B., Wenstein, O., (1995), Les nouvelles theorie de l'entreprise, Gaetan Morin Chicoutimi
17. Enriquez, E.,(1992), L'organisation en analise, PUF, Paris
18. Iosifescu, S.,(2001), Management educaţional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor, MEC, Institutul de ştiinţe ale educaţiei, Bucureşti
19. Argyris, C.,(1970), Participation et organisation, Dunod, Paris
20. Barus-Michel, Giust-Desprairies, F.,Ridel, R.,(1998), Crise. Abordare psihosocială clinică
21. Iucu, R.,(2000), Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Editura Polirom, Iaşi
22. Jinga, I.,(1998) , E. Istrate, *Manual de pedagogie,* Ed. All, Bucureşti
23. Cristea, S.,(2000), *Dicţionar de pedagogie,* Ed. Litere. Litera Internaţional, Bucureşti — Chişinău,
24. Katz, D.,Kahn, R., L.,(1966), The Social Psychology of organisation, Wiley, New York
25. Mintzberg, H.,(2003), Le pouvoir dans les organisations, Edition d'Organisation, Paris
26. Vlăsceanu, M.,(1999), Organizaţiile şi cultura organizării, Editura Trei, Bucureşti
27. Landsheere, G.de(1992), L 'education et la formation, PUF, Paris

II.TIPURI DE CULTURI ORGANIZAŢIONALE

II.1. Definiţia culturii organizaţionale

Cultura organizaţională reprezintă un ansamblu structurat de valori, norme, simboluri şi comportamente comune şi specifice unei anumite organizaţii, într-o anumită perioadă determinată. Această definiţie pune în evidenţă caracteristicile remarcate de mai mulţi autori: viziunea sistemică, istorică, antropologică asupra realităţii sintetice, evolutive şi transformative a unei organizaţii în care oamenii sunt componentele principale. Dacă secolul al XIX-lea a fost secolul individualităţilor, secolul al XX-lea a fost denumit secolul organizaţiilor, al sistemelor productive integrate, de resurse umane, materiale, financiare. De altfel însuşi omul modern este omul organizaţional (Crozier, 1999). Fiecare dintre componentele culturii organizaţionale are rolul ei bine determinat:

- valorile direcţionează şl coordonează activitatea organizaţională, aşa cum au evoluat în istoria lor: valori industriale, economice, administrative, umane, psihosociale, complexe, personalizate
- normele structurează activitatea de grup diferenţiinndu-se după specificul acesteia în: productive, comerciale, de servicii, educaţionale
- ritualurile, ceremoniile întăresc încrederea în orice tip de organizaţie
- simbolurile consolidează identitatea organizaţiei în relaţie cu alte organizaţii

Cultura organizaţională este un produs, care se formează în timp, poate fi comparată cu o fiinţă vie, care are propriul său conştient colectiv (norme, reguli), dar şi propriul său inconştient colectiv (simboluri, ritualuri, mituri), care influenţează organizaţia şi membrii săi.

II.2. Etape de dezvoltare

Dar organizaţia ca sistem nu apare în mod spontan, printr-o decizie legislativă ci se formează treptat parcurgând etape similare evoluţiei unui grup:

- *faza nominală*, caracterizată printr-o atmosferă de anxietate colectivă, de conturare a anumitor comportamente comune, obiective, chiar stereotipuri
- *faza socio-afectivă* în care se construieşte încrederea interpersonală, se dezvoltă facilitarea socială, comunicarea fatică, climatul organizaţional
- *etapa conflictuală*, care generează tensiunea intra-organizaţională, în care se diferenţiază liderii, se structurează grupurile şi substructurile
- *organizaţia unitară*, cu normele sale formale şi informale, cu simbolurile, ritualurile şi ceremoniile sale.

Şcoala însăşi ca sistem socio-cultural traversează aceste etape, fiecare cu specificul ei. Dacă şcoala românească de tip comunist era cristalizată, chiar pietrificată în structurile sale piramidale, dictatoriale, formalizate în mod extrem, în care atmosfera era apatică, climatul organizaţional dominat de neîncredere şi suspiciune, iar tensiunea intra-organizaţională bloca iniţiativa şi creativitatea şcoala post-comunistă persistă într-o căutare perpetuă a sensului, printr-o reformă educaţională nesfârşită. Cultura organizaţională a şcolii actuale deşi din punct de vedere cronologic nu mai este la începutul formării ei menţine caracteristicile începutului: anxietate colectivă, neîncredere interpersonală, necomunicare interinstituţională, conflictualitate intra şi intergrupală.

II.3 Structura culturii organizaţionale

Aşa cum am precizat cultura organizaţională cuprinde în primul rând elemente de suprafaţă cum ar fi: normele sau regulile, ritualuri, comportamente comune, simboluri explicite, limbaj comun etc. cât şi elemente profunde, sub forma de mituri, standarde neexplicite cu privire la activitatea din interiorul organizaţiei. Astfel, în funcţie de tipurile de activitate desfăşurată, de relaţiile inter-personale dezvoltate, de regulile stabilite între generaţii, sexe se diferenţiază cele două tipuri de norme: *normele formale*, oficiale, reguli, funcţii, posturi şi *normele informale* determinate de modalităţile de comportare în situaţiile neoficiale.

Treptat din practicile devenite tradiţionale se dezvoltă *ritualurile şi ceremoniile* care marchează anumite valori ale organizaţiei, cu scopul de a întări încrederea membrilor săi în aceasta. Ritualurile şi ceremoniile au fost clasificate în mai multe categorii (Cf. O. Nicolescu, 1999):

- *ritualuri de pasaj,* de avansare de exemplu
- *ritualuri de degradare, de retrogradare*
- *ritualuri de împlinire,* de marcare a obţinerii unor performanţe
- *ritualuri de reînnoire,* de exemplu ceremonia de acordare a unor diplome
- *ritualuri de reducere a conflictelor*
- *ritualuri de integrare*, de exemplu sărbătorirea Crăciunului

Simbolurile, semnele de recunoaştere ale organizaţiei se concretizează în acele imagini, evenimente, credinţe, idealuri care sunt împărtăşite de membrii organizaţiei o diferenţiază de alte organizaţii (vezi I.B.M. B.M.W., Liceul „C. Negruzzi", Universitatea Harward etc.) ajungând uneori până la mituri, cu rol de celebrare a conducătorilor excepţionali, a eroilor.

Structura organizaţională a şcolii actuale ca instituţie generică este în curs de elaborare, determinată fiind de procesul Bologna, de scopul de altfel benefic al integrării sistemului educaţional românesc în tendinţele actuale ale şcolii europene. Nu ne propunem aici să facem analiza acestui proces, dar anumite observaţii sunt inevitabile. Transformarea radicală a sistemului educaţional românesc şi integrarea lui într-un alt tip de sistem educaţional este un proces care în mod necesar trebuie să parcurgă etape de:

- informare a actorilor implicaţi: profesori, elevi / studenţi, părinţi
- cercetare ştiinţifică a efectelor acestor schimbări radicale
- experimentarea schimbărilor în şcoli pilot
- decizii comune ale organismelor politice, şcolare, universitare
- implementarea acestor decizii
- corectarea consecinţelor negative
- reconstrucţia procesului de reformă

Dar transformarea radicală a sistemului educaţional românesc după decembrie 1989, ca şi procesul de integrare europeană a acestuia a generat disfuncţii majore suportate de cei care ar fi trebuit sa fie beneficiarii direcţi ai educaţiei elevii, studenţii, profesorii.

II.4. Funcţiile culturii organizaţionale

Prin mijloacele sale cultura organizaţională este cea care menţine echilibrul în interiorul unei organizaţii şi care susţine identitatea instituţională. Prin intermediul său în pofida dinamismului interior specific organizaţiilor contemporane, se păstrează o structură fundamentală imuabilă care este în cele din urmă esenţa instituţională. Pentru păstrarea acestei identităţi, cultura organizaţională trebuie să îndeplinească mai multe funcţii bine determinate:

- ✓ integrarea membrilor săi în organizaţie;
- ✓ direcţionarea lor spre scopurile şi trăirile organizaţiei;
- ✓ protecţia membrilor săi faţă de ameninţările exterioare;
- ✓ păstrarea şi transmiterea valorilor organizaţiei;

Aceste funcţii general-valabile nu îşi ating scopul de la sine şi în mod armonios, ele întâmpinând dificultăţi legate de personalitatea diferită a membrilor organizaţiei, de diferenţierea clară a valorilor sau amestecul lor, de gradul de conştientizare al obiectivelor şi scopurilor organizaţiei şi de implicare a membrilor ei în realizarea acestora.

Dificultăţile amintite mai sus, dublate de dinamismul social determină transformări şi la nivelul culturii organizaţionale. Astfel, ea nu este statică, ci dinamică, într-un continuu proces de schimbare prin forme şi modalităţi diferite. Schimbările interne nu sunt influenţate doar de modalitatea în care organizaţia îşi restructurează propriile valori, ci ele au surse diverse care pot fi de natură internă (modificări privind viziunea managerială, extinderea, apariţia de angajaţi noi cu o viziune diferită asupra realităţii, etc.), dar şi externe (condiţiile economice generale, eficientizarea activităţii concurenţei, modificări legislative, modificări ale spaţiului de desfăşurare a activităţii etc.) Toate aceste cauze determină modalităţi diferite de modificări în interiorul culturii organizaţionale. Cele mai cunoscute modalităţi de schimbare sunt:

- ➢ schimbarea prin fenomenele de criză;
- ➢ schimbarea prin procesul învăţării;
- ➢ schimbarea ca formă de dezvoltare;
- ➢ schimbarea ca modalitate de modernizare.

În cazul sistemului educaţional românesc, acesta se află într-o continuă transformare, care, în loc să conducă la rezolvarea problemelor sale majore nu a făcut până în prezent decât să le amplifice. De aceea dacă analizăm şcoala românească actuală ca organizaţie generică putem observa:

1. caracterul conflictual al sistemului educaţional în ansamblul său;
2. caracterul deficitar al rezolvării conflictelor în cadrul organizaţiei numită şcoală;
3. prelungirea crizei educaţionale şi a schimbării prin criză;
4. management mai mult ca formă de dezvoltare decât de învăţare.

Conflictele nu îşi au sursa doar în schimbările interne ci şi în criza societăţii româneşti şi a celei europene. Acestea, desfăşurându-se între tradiţie şi inovaţie, între naţional şi european şi între generaţii, s-au acutizat o dată cu implementarea Procesului Bologna. Construcţia unui spaţiu educaţional european integrat, care să pregătească forţa de muncă aptă pentru societatea cunoaşterii, flexibilă şi creativă este una dintre cele mai generoase misiuni de realizare a unei Europe unite. Dar eficienţa acesteia depinde de modul în care va fi aplicată. Şi tocmai aceasta a fost problema, căci aplicarea acestor scopuri şi obiective nu a fost suficient pregătită, învăţarea nu a devenit cu adevărat centrată pe elev, elevii-studenţii nu au devenit partenerii reali ai profesorilor, programele şi

planurile de învăţământ nu s-au restructurat, dotarea cu tehnologie educaţională este deficitară (vezi Cartea Neagră a Procesului Bologna). Criza nu s-a manifestat doar la nivel naţional. Ţări având şcoli cu tradiţie (Marea Britanie, Franţa) nu au primit cu entuziasm reforma învăţământului conform noilor principii considerând că noul tip de învăţământ chiar dacă este eficient pentru piaţa muncii, face rabat de la calitate.

Pe lângă aceste probleme externe, din punct de vedere organizaţional sunt foarte multe probleme interne. Şcoala, indiferent la ce nivel se situează ea a devenit un spaţiu al multiplicării conflictelor şi crizelor, al manipulărilor şi şantajelor (pentru alegeri, pentru fonduri europene), unde cooperarea de bună credinţă, transparenţa decizională, au devenit idealuri greu de atins. Valorile organizaţionale nu s-au diferenţiat în mod clar, ele sunt bazate încă pe grupuri de interese non-educaţionale.

II.5. Clasificarea tipurilor de culturi organzaţionale

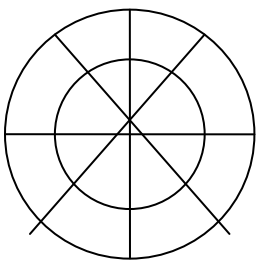
Din punct de vedere instituţional, în cadrul şcolii româneşti se regăsesc multiple forme de organizaţii, în interiorul cărora se dezvoltă tipuri de culturi organizaţionale diverse. Clasa de elevi constituie un grup primar (C. H. Cooley, 1909) în care relaţiile dintre membri sunt directe, predominant psiho-sociale, de tip faţă-n faţă. Dar în viziunea sistemico-situaţională a managementului educaţional actual, analiza acesteia nu se poate face decât ca o parte componentă a şcolii-care este considerată un grup secundar, o organizatie. Pentru a identifica specificul managerial al clasei de elevi, autonomia ei, să analizăm perspectiva sistemică a acesteia ca subsistem socio-cultural al scolii.

Ch. Handy (1985) stabileşte patru tipuri de culturi organizaţionale dominante:

1. **cultura puterii centralizate** sau *cultura „pânza de păianjen";*
2. **cultura rolului specializat** sau *„cultura templu";*
3. **cultura sarcinii** sau *„cultura reţea";*
4. **cultura personală** sau *„cultura roi".*

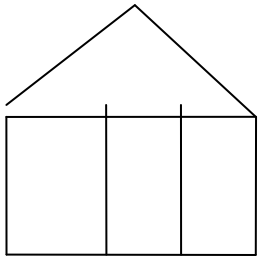
Cultura puterii este caracteristică micilor organizaţii de tip antreprenorial, companii comerciale, organizaţii politice. Conducerea şi controlul se realizează **centralizat**, de către persoane cheie, alese conform unui număr restrâns de reguli şi proceduri. Atmosfera acestor organizaţii este severă, moralul este scăzut şi de aceea fluctuaţia forţei de muncă este foarte mare. Managerii sunt orientaţi spre putere, ei valorizează persoanele care se supun, care nu sunt interesaţi să se afirme în mod independent. *Scopul scuză mijloacele* pare să fie deviza preferată a acestor organizaţii. (E. Păun, 1999).

Individul este "prins" ca într-o pânză de păianjen, fiind constrâns să se raporteze la creierul organizaţiei, să execute regulile şi procedurile impuse.



Schema 1. Cultura puterii: panza de păianjen

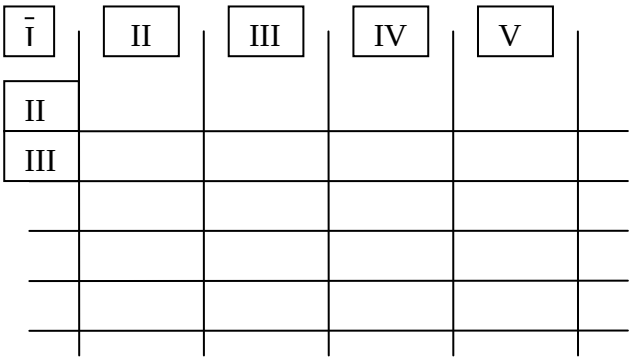
Cultura rolului (Cf. E. Păun, 1999**)** este întâlnită cu precădere în marile organizaţii de tip birocratico-formal, cu o structură bine definită, bazată pe sectoare specializate, în cadrul cărora pot apărea subculturi diferenţiate. Aceste organizaţii se caracterizează printr-un grad înalt de formalizare şi standardizare, posturile şi atribuţiile lor sunt definite clar, controlul realizându-se prin **reguli şi proceduri precise**. Fişa postului este mai importantă decât cel ce ocupă postul. În general sunt preferaţi oamenii care au nevoie de securitate profesională şi personală, care se simt bine într-o astfel de organizaţie ce promovează un climat calm şi protector, oferind şanse de promovare pe baza modului de realizare a rolului. Echipa managerială este restrânsă şi de calitate, conducerea fiind plasată la vârful organizaţiei sau în acoperişul „templului". Raţionalitatea şi precizia alocării responsabilităţilor se află la baza reuşitei. Valorile promovate sunt: stabilitatea, predictibilitatea, disciplina, respectarea regulilor. Reprezentarea grafică a acestui tip de cultură ca un templu este semnificativă pentru structura şi substructurile cristalizate ale organizaţiei, care se schimbă greu, au o dinamică redusă, individul realizându-şi rolul ca într-un ceremonial (Schema 2. Cultura rolului: templul)



Cultura sarcinii este centrată pe **exercitarea sarcinii şi orientată către persoană**. Sarcinile sunt distribuite în funcţie de potenţialul indivizilor, valorificarea maximală a acestui potenţial fiind una dintre valorile de bază ale organizaţiei. Cultura sarcinii este o cultură de echipă, în care calităţile şi competenţele profesionale contează mai mult decât statutul conferit de poziţia ierarhică. Această cultură constituie o interacţiune între valori colective cum ar fi : cooperarea, identificarea cu obiectivele organizaţiei, activitatea în echipă, mobilizarea colectivă şi valori individuale: preţuirea individului, autonomia şi libertatea individuală. Conducerea este flexibilă şi stimulativă, bazată pe valori ca încrederea în om, în capacităţile sale creative şi de autocontrol. Delegarea unor atribuţii şi responsabilităţi la nivelul echipelor de proiect constituie o strategie importantă, specifică managementului participativ. Cultura sarcinii este modelul cel mai apropiat de cultura şcolii. (Cf. E. Păun) –Şcoala a fost considerată o organizaţie care învaţă ea însăşi ca organizaţie, cele mai importante finalităţi ale sale fiind legate de formarea şi dezvoltarea personalităţii. Şcoala, ca organizaţie este centrată atât pe sarcină, pe activitatea de învăţare cât şi pe persoană, în procesul de învăţare. Cele două caracteristici, nu numai că nu sunt contradictorii între ele dar, se condiţionează reciproc. Interacţiunea între activitatea educaţională şi persoana care învaţă este cu atât mai puternică cu cât procesul educaţional este mai personalizat şi mai individualizat. Cu cât conducerea clasei de elevi şi a şcolii este mai activ-participativă şi stimulativă cu atât rezultatele anticipate sunt mai eficiente. Cu cât valorile colective şi cele individuale se îmbină mai bine, cu cât munca în grup şi colectiv este mai stimulativă pentru munca individuală, cu atât managementul educaţional este mai performant.

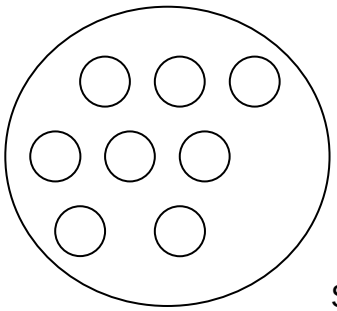
Reprezentarea grafică a acestui tip de cultură ca o matrice unde fiecare depinde de fiecare este de asemenea sugestivă pentru interacţiunea dintre membrii unei astfel de organizaţii în îndeplinirea sarcinii comune. În instituţiile de învăţământ interacţiunea este cu atât mai mare, sistemul de învăţământ concentrând un număr foarte mare de persoane,

funcţii, instituţii, departamente. Comunicarea benefică dintre acestea ar fi una dintre soluţiile obţinerii performanţei şi satisfacţiei în sistemul de învăţământ românesc.



Schema 3 Cultura sarcinii: matricea

Cultura personală este un tip de cultură relativ rar întâlnit. El se caracterizează prin faptul că individul reprezintă punctul central, organizaţia fiind subordonată intereselor individuale. Valorile individuale ţin de **individualism şi de înalt profesionalism**. Acest tip de cultură este întâlnit în firme de consultanţă, birouri de avocatură, cabinete psihologice, etc.



Schema 4. Cultura personală: de tip roi

Dacă din punct de vedere teoretic, cultura şcolii şi implicit a clasei, reprezintă culturi de tipul sarcinii, în practica educaţională se întâlnesc în proporţii diferite toate tipurile de culturi organizaţionale. Anumite caracteristici din cultura puterii, din cultura rolului şi din cultura personală sunt necesare în şcoala şi clasa de elevi. Autoritatea legitimă a profesorului, respectarea disciplinei asumate de către elevi, corectarea deviaţiilor comportamentale fac parte dintr-o cultură a puterii acceptabile şi dintr-o cultură a rolului benefică. Dar atunci când cultura sarcinii se îndepărtează prea mult de esenţa sa folosind mecanismele constrângerii, ale poziţiei sociale dominante a profesorului, sau decade într-un individualism extrem apar disfuncţiile manageriale care trebuie corectate, recuperându-se cultura autentica a sarcinii. adaugire

Într-o analiză privind relaţia dintre sistemele de învăţământ şi caracteristicile psihologice ale diferitelor popoare J.Lion propune o tipologie menită să pună în evidenţă izomorfismul dintre cele doua realităţi-psihologia popoarelor şi a sistemele lor de învăţământ. Mai multe tipuri de sisteme de educaţie sunt caracterizate de Emil Păun(1999) astfel:

1. **Tipul latin** care se distinge în mod predominant prin intelectualism, prin cultivarea performanţei intelectuale la elevi. Franţa constituie exemplul tipic în această privinţă. Copilul este considerat a priori dominat de instincte primitive, ca urmare educaţia trebuie să fie de tip dominator, autoritar, coercitiv, să se desfăşoare într-un climat auster, bazat pe disciplina impusă.
2. **Tipul germanic** se centrează pe socializarea copilului şi pe formarea cetăţeanului.
3. **Tipul scandinav** promovează o cultură de tip comunitar, cu valori care sunt egalitatea, libertatea, autonomia, cooperarea, toleranţa, spiritul practic.
4. **Tipul britanic** îmbină autoritatea cu libertatea.
5. **Tipul american** dezvoltă valori dominante ca succesul şi reuşita, încurajează autonomia şi creativitatea, este pragmatic dar individualist
6. **Tipul japonez** îmbină tradiţia cu modernitatea, ikebana cu calculatoarele, dezvoltă tendinţele comunitare, este optimist, formează un om demn şi modest în acelaşi timp.

În România la intersecţia dintre sistemul de învăţământ şi psihologia românilor se conturează tipul de **învăţământ latin, caracterizat prin intelectualism, prin dominarea teoretizării asupra activităţii practice, prin stiluri didactice şi manageriale autoritariste.** Dar –consideram noi- tipul de învăţământ latin nu se explică doar prin argumente de psihologia popoarelor ci şi prin efectele sistemului politic comunist asupra învăţământului. Conducerea dictatorială a societaţii , subfinanţarea cronică a tuturor domeniilor de activitate s-au reprodus la nivelul sistemului de învăţământ. În lipsa unei dotări materiale elementare , cu laboratoare, cabinete şi mijloace didactice şi educaţionale adecvate, învăţământul s-a orientat spre activitatea teoretică. Disciplina impusă, coercitivă, controlul cvasitotal, conducerea ierarhică, autoritaristă erau modalitaţile de perpetuare la nivelul şcolii a sistemului politic dictatorial de la nivelul societăţii.
Ce tip de sistem educaţional se formează în prezent în România? Este dificil de anticipat tocmai datorită tendinţelor de preluare necritică a structurilor şcolii europene şi de aplicare neadaptată tradiţiilor benefice ale şcolii româneşti.
Pasivismul care persistă încă la nivelul mentalităţilor româneşti în diferite medii organizaţionale generează nevoia continuă de dirijism şi constrângere, inclusiv în învăţământ iar spiritul imitativ deosebit de dezvoltat la români facilitează impunerea pragmatismului american pe un teren incă tradiţionalist al societăţii româneşti. Iată o contradicţie în care sistemul educaţional românesc supravieţuieşte.

Relaţia dintre om şi organizaţie este pusă în evidenţă de clasificarea unor tipuri sau modele diferite de oameni în funcţie de mediile organizaţionale din care fac parte(Cf. Zlate, M., 2004).

AUTORUL	ANUL UTILIZĂRII CONCEPTULUI	TIPURI SAU VARIETĂŢI DE OAMENI DIN MEDIILE ORGANIZAŢIONALE

P.F.DRUCKER	1940	OMUL ECONOMIC
P.F.DRUCKER	1942	OMUL INDUSTRIAL
H.A.SIMON	1947	OMUL ADMINISTRATIV
W.H. WHITE, Jr.	1956	OMUL ORGANIZAŢIONAL
E. SCHEIN	1965	Omul economic-raţional Omul social Omul autoactualizat Omul complex
F.HERZBERG	1966	Omul economic Omul mecanic Omul social Omul instrumental
T.BURNS	1969	OMUL INDUSTRIAL
A.TOFFLER	1970	OMUL ASOCIATIV
H.LIEBENSTEIN	1976	OMUL ECONOMIC
M.L.KOHN	1983	OMUL BIROCRATIC

Tabel 5: Tipuri sau varietăţi de oameni din mediile organizaţionale, după Zlate

Conceptul de om organizaţional se identifică cu omul – produs, generat de organizaţie, dar care influenţează şi el organizaţia. Modelul omului economic-raţional elaborat de E. Schein se bazează pe filosofia hedonistă, pe doctrina economică a lui A. Smith, fiind caracterizat de

- perspectiva câştigului
- omul este considerat un agent pasiv, care poate fi manipulat şi controlat de organizaţie
- are reacţii iraţionale

Modelul omului social derivă din cercetările lui E. Mayo, din revoluţia industrială, şi raţionalizarea muncii. Omul este motivat de trebuinţele sociale, este sensibil la forţele sociale ale grupului său de egali mai mult decât la stimulentele şi la controlul superiorilor săi. Din punct de vedere managerial modelul omului social conduce la elaborarea unei strategii manageriale de tip suportiv.
Modelul omului autoactualizat este ilustrat de Piramida lui Maslow, prin care satisfacerea trebuinţelor elementare eliberează trebuinţele superioare de natură cultural-valorică. Modelul omului autorealizat este adaptat unei perspective de lungă durată, este motivat şi controlat prin sine însuşi, nu trăieşte contradicţia între a se realiza şi scopurile organizaţiei. Managementul adecvat acestui model de om este valorificarea stimei de sine. Din punct de vedere educaţional satisfacerea trebuinţelor primare de natură biologică pentru activarea trebuinţelor superioare, de natură cultural-valorică prin mecanismele manageriale ale valorizării stimei de sine considerăm că sunt modalităţile adecvate de formare a pattern-ului de om actualizat. Dar omul actualizat nu poate fi exclusiv produsul sistemului educaţional ci şi al celui economico-social care trebuie să acţioneze într-o interacţiune sistemică, conştientă, de lungă durată.

Modelul omului complex este stimulat mereu de noi motivaţii, este complex şi variabil, poate fi dezvoltat prin strategii manageriale flexibile şi adaptative. Dacă modelul omului economic-raţional corespunde teoriilor clasice ale managementului, modelul omului social este adaptat teoriilor neoclasice, iar modelul omului complex este specific teoriilor manageriale post-moderne (Zlate, 2004).
Elevul modern sau post-modern este un model de om complex, cu toate tipurile de trebuinţe, motivat de constelaţii motivaţionale diferite în funcţie de interacţiunea specifică dintre ereditate-mediu şi educaţia sa, care poate fi manageriat de un model de profesor-complex, în mod personalizat, printr-un management sistemic, complex şi situaţional.

II.6. Organizarea sistemului educaţional românesc şi cultura sa managerială.

Sistemul educaţional este cel mai amplu şi complex dintre sistemele existente în Administraţie, datorită numărului mare de persoane implicate în organizarea şi susţinerea sa, a numărului de beneficiari direcţi şi indirecţi, cât şi implicaţiilor de natură informaţională şi organizaţională. Pentru că sistemul educaţional este foarte vast, organizarea sa se realizează pe trepte manageriale ale căror responsabilităţi sunt diferite. Aceste diferenţe de nivel ale managementului educaţional, determină adoptarea de culturi organizaţionale diferite de la un nivel la altul, în funcţie de posibilităţile de relaţionare între angajat şi top managementul organizaţiei. Aceste diferenţe de nivel şi cultură organizaţională s-au accentuat după ce una dintre strategiile principale ale sistemului românesc s-a bazat pe autonomia instituţională şi cea locală, care a detaşat o seamă importantă din atribuţii dinspre centru spre instituţie sau comunitate.

Pe primul nivel managerial se află **Ministerul Educaţiei şi Cercetării** care are rolul de a elabora strategii educaţionale, de a verifica şi corecta implementarea lor folosind într-un mod cât mai eficient resursele deţinute la un moment dat. Astfel putem vorbi despre rolul executiv pe care îl are Ministerul, constând în implementarea legislaţiei, realizarea managementului financiar major şi de control al eficienţei şi calităţii activităţilor educative. Structura organizatorică a ministerului cuprinde personal astfel încât principalele direcţii ale acestuia să fie acoperite.

Principala cultură organizaţională a Ministerului Educaţiei este cultura rolului specializat, în interiorul instituţiei existând roluri specifice bine delimitate în care funcţionarii, prin îndeplinirea rolului pe care îl au să poată eficientiza activitatea. De preferat la acest nivel ar fi fost o cultură a sarcinii, în care datorită relaţiilor de cooperare dintre membrii echipelor manageriale să se poată obţine o viziune unitară asupra demersurilor educaţionale şi prin aceasta o strategie pe termen mediu şi lung. Din păcate, datorită trecutului nostru comunist şi a influenţelor politice actuale acest gen de cultură nu a putut fi dezvoltat. Mai mult se mai păstrează şi în zilele noastre la acest nivel elemente ale culturii puterii centralizate, prin care se încearcă impunerea unor strategii, idei, oameni, în pofida ideilor privind autonomia instituţională.

Din punct de vedere structural, în ceea ce priveşte modul de organizare al sistemului educaţional putem urmări două direcţii fundamentale: învăţământul universitar şi cel preuniversitar. Cele două sunt organizate în mod diferit managementul lor urmând reguli şi strategii independente. Astfel, în cazul învăţământului universitar principiul de bază este autonomia, fiecare instituţie fiind ordonator de credite, independentă în a-şi alege angajaţii, programele, sistemele de evaluare internă, conducerea, regulamentele de ordine interioară etc., Ministerul păstrând doar pârghii de control al calităţii activităţilor educaţionale şi manageriale.

În cazul învăţământului preuniversitar autonomia instituţională este redusă, acesta fiind asemănător unei filiale ale unei mari organizaţii. Instituţiile şcolare sunt doar parţial ordonatoare de credit, angajarea personalului didactic, programele educaţionale, finanţarea mijloacelor didactice, evaluarea, stabilirea conducerii etc. sunt menţinute sub coordonarea centrală. Mai mult, datorită reformelor educaţionale introduse după decembrie 1989, top managementul este bicefal, căci în ceea ce priveşte componenta financiară un rol foarte important îl joacă autorităţile locale deoarece toate cheltuielile, cu excepţia marilor investiţii, sunt coordonate de acestea. Efectele acestei duble coordonări nu sunt în totalitate pozitive pentru sistemul educaţional, deoarece pot cu uşurinţă să apară abuzuri, discrepanţe în ceea ce priveşte plata angajaţilor crescând astfel influenţa politică, putându-se insera conflicte în sistem.

Deoarece suntem în primul rând preocupaţi de învăţământul preuniversitar vom analiza această direcţie. Datorită complexităţii şi vastităţii componentei preuniversitare şi numărului foarte mare de instituţii de învăţământ componente, autonomia instituţională era foarte dificil de realizat, deoarece controlul eficienţei unui astfel de sistem depăşeşte cu mult posibilităţile instituţionale ale Ministerului. De aceea există o a doua treaptă managerială a sistemului la nivel teritorial şi anume **Inspectoratele Şcolare Judeţene.** Ele sunt reprezentantele Ministerului pentru învăţământul preuniversitar în teritoriu şi îndeplinesc la nivel judeţean, în principiu, aceleaşi roluri. În primul rând ele implementează politica educaţională a Ministerului, urmărind eficienţa acesteia. De asemenea Inspectoratele îndeplinesc un rol major, fundamental în managementul resurselor umane educaţionale, fiind cele care încă organizează concursurile privind angajarea personalului didactic. De asemenea, fiind mai aproape de instituţiile educaţionale realizează şi funcţia principală de organ de control al calităţii la nivel teritorial.

În ceea ce priveşte cultura organizaţională specifică acestui nivel managerial ea este apropiată de cea ministerială fiind o reflexie în oglindă a centrului. Vorbim despre o sinteză între cultura sarcinii, care ar fi ideală şi cea a rolului specializat. Schimbările la vârf, care se petrec periodic din motive politice fac ca accentul principal să fie focalizat pe sarcină şi împlinirea acesteia, de multe ori uitându-se persoana din spatele funcţiei. Nu trebuie uitată nici acea componentă privind puterea centralizată căci de multe ori există tendinţa de a se "uita" că multe decizii ar trebui luate de comun acord şi se impun de la centru. Se încearcă depăşirea acestor tendinţe, dar ele ţin mai mult de personalitatea celui care se află în funcţie, de rolul de control al instituţiei şi de multe ori de obedienţa angajaţilor sistemului, dec\t de un anumit tip de cultură deliberat organizată.

Treapta a treia de management se referă la **instituţia de învăţământ** ca atare, care constituie în sine o organizaţie în mare măsură independentă care îşi managerizează resursele bugetare şi extrabugetare, resursele umane sau strategia de marketing. Managementul instituţiei de învăţământ reprezintă cel de-al treilea nivel managerial în sistemul educaţional, dar de multe ori el este cel mai important, căci în multe cazuri acelaşi gen de instituţie aflată pe aceeaşi treaptă poate fi una foarte eficientă sau total ineficientă în funcţie de managementul intern. Structura managerială internă este una care limitează destul de mult autoritatea excesivă a directorului, acesta în foarte multe dintre deciziile sale trebuie să obţină acordul celorlalte structuri manageriale interne Consiliul de administraţie şi Consiliul profesoral şi prin aceasta se limitează pe cât posibil tendinţele unei culturi organizaţionale de tipul puterii centralizate.

Astfel în conformitate cu *„Regulamentul de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar"* din 2005 o instituţie de învăţământ are următoarea structură

managerială: un **director**, care este reprezentantul principal al instituţiei în relaţie cu exteriorul, se subordonează direct inspectoratului şi mai precis inspectorului general, are atribuţii multiple atât în plan educaţional cât şi în plan financiar. El stabileşte politica educaţională a şcolii, fiind direct responsabil de calitatea educaţiei furnizate de unitatea de învăţământ; numeşte şefii catedrelor şi ai comisiilor metodice, comisia pentru curriculum, comisia pentru evaluarea şi asigurarea calităţii, şefii compartimentelor funcţionale, ai comisiilor şi colectivelor pe domenii şi solicită avizul consiliului profesoral cu privire la programele de activitate ale acestora; stabileşte atribuţiile directorului adjunct, ai şefilor catedrelor şi ai comisiilor metodice, ai colectivelor pe domenii, precum şi responsabilităţile membrilor consiliului de administraţie; controlează, cu sprijinul şefilor de catedră, calitatea procesului instructiv-educativ; răspunde de elaborarea proiectului de buget propriu; alte atribuţii ale Directorului sunt: -urmărirea modului de încasare a veniturilor; necesitatea, oportunitatea şi legalitatea angajării şi utilizării creditelor bugetare, în limita şi cu destinaţia aprobate prin bugetul propriu; -integritatea şi buna funcţionare a bunurilor aflate în administrare; -organizarea şi ţinerea la zi a contabilităţii -i prezentarea la termen a bilanţurilor contabile şi a conturilor de execuţie bugetară etc.

Director adjunct – care răspunde de activitatea educativă şcolară şi extraşcolară şi îndeplineşte atribuţiile delegate de către director pe perioade determinate, precum şi pe cele stabilite prin fişa postului şi preia prerogativele directorului, în lipsa acestuia. De asemenea, directorul adjunct avizează şi activitatea coordonatorului pentru proiecte şi programe educative şcolare şi extraşcolare, care era numit din rândul cadrelor didactice angajate ale şcolii. După anul 2000 a apărut un post de Consilier cu probleme educative, cu statut de director adjunct, care preia coordonarea activităţii educative în special în componenta sa informală.

Un **consiliu de administraţie** care are rol de decizie în domeniul organizatoric şi administrativ. Acesta este alcătuit dintr-un număr cuprins între nouă şi cinsprezece membri, avându-l drept preşedinte pe directorul instituţiei şi în componenţa căruia mai intră directorii adjuncţi, un număr de maxim cinci profesori aleşi de consiliul profesoral, contabil, şi reprezentanţi ai autorităţilor publice locale ai părinţilor şi elevilor. Acesta asigură respectarea prevederilor legislaţiei în vigoare, ale actelor normative emise de Ministerul Educaţiei şi Cercetării şi ale deciziilor inspectorului şcolar general; aprobă planul de dezvoltare a şcolii, elaborat de un grup de lucru desemnat de director, după dezbaterea şi avizarea sa în consiliul profesoral; aprobă regulamentul intern al unităţii de învăţământ, după ce a fost dezbătut în Consiliul profesoral şi în comisia paritară; elaborează, prin consultare cu sindicatele, fişele şi criteriile de evaluare specifice unităţii de învăţământ, pentru personalul nedidactic, în vederea acordării calificativelor anuale, primelor lunare şi salariilor de merit; acordă calificative anuale pentru întreg personalul salariat, pe baza propunerilor rezultate din raportul general privind starea şi calitatea învăţământului din unitatea şcolară, a analizei şefilor catedrelor/comisiilor metodice, a celorlalte compartimente funcţionale; aprobă, la propunerea directorului, acordarea salariului de merit pentru toate categoriile de salariaţi din unitatea de învăţământ; stabileşte perioadele concediului de odihnă, pe baza cererilor individuale scrise ale tuturor salariaţilor unităţii de învăţământ, a propunerilor directorului şi în urma consultării sindicatelor; hotărăşte strategia de realizare şi gestionare a resurselor financiare extrabugetare, conform legislaţiei în vigoare; acordă avizul consultativ pentru ocuparea funcţiilor de director şi director adjunct; aprobă strategia de dezvoltare a resurselor umane la nivelul unităţii şcolare etc.

Consiliul profesoral este alcătuit din totalitatea personalului didactic de predare şi de instruire practică, cu norma de bază în unitatea de învăţământ respectivă, titular şi suplinitor şi are rol de decizie în domeniul instructiv-educativ. Acesta este important în luarea deciziilor privind problemele educaţionale şi numirea consiliului de administraţie. Cu toate aceste, consiliul profesoral nu are decât atribuţii limitate în ceea ce priveşte deciziile de natură financiară.

În ceea ce priveşte componenta educaţională mai există şi **comisiile metodice** care se constituie din minimum patru membri, pe discipline de studiu, pe discipline înrudite sau pe arii curriculare coordonate de un şef de catedră sau comisie. Rolul acestor comisii se rezumă la activităţile educative, în principal cele formale elaborează programe de activităţi semestriale şi anuale, instrumentele de evaluare şi notare, analizând periodic performanţele şcolare ale elevilor, monitorizând parcurgerea programei la fiecare clasă şi modul în care se realizează evaluarea elevilor etc.

Din cauza multiplelor atribuţii pe care le are directorul mai ales în cazul în care are un consiliu de administraţie favorabil putem observa că se creează contextul pentru dezvoltarea unei culturi organizaţionale specifică puterii centralizate. Legislaţia permite o astfel de cultură şi nu depinde decât de personalitatea managerului să nu se ajungă aici. De asemenea tradiţia pe care o avem în acest domeniu reprezintă o premisă importată pentru impunerea/ acceptarea unei astfel de culturi organizaţionale. Chiar dacă acest tip de cultură este una acceptată nu este preferabil a se aplica la nivelul sistemului de învăţământ. Cea mai adaptată şi eficientă este cultura sarcinii, în care accentul să fie pus pe potenţialul profesorului, pe rolul său şi pe obiectivele care trebuie atinse. Dar ar fi de preferat ca în anumite situaţii, mai ales în învăţământul universitar, datorită calităţii profesorilor să putem vorbi despre o cultură personală, în care profesionalismul şi calităţile dascălilor să fie punctele de reper ale unei instituţii

De asemenea, instituţiile de învăţământ au un statut special între organizaţii datorită beneficiarilor direcţi, elevii, iar întreaga cultură educaţională ar trebui focalizată înspre beneficiile acestora. De aceea dincolo de instituţie, ultima dar şi cea mai importantă treaptă managerială este legată de **clasa de elevi**. Aceasta trebuie privită ca celula fundamentală a învăţământului, şi chiar dacă este un grup primar în care relaţiile se stabilesc în mod direct, ea trebuie organizată, dirijată, eficientizată, astfel încât rezultatele să fie cât mai bune. Totul, întregul sistem educaţional, începe şi se termină la nivelul clasei, rezultatele trebuind să fie vizibile la acest nivel. Astfel că dincolo de managementul educaţional care reprezintă conducerea întregului sistem, există o finalitate care este reprezentată de managementul clasei de elevi. Educaţia şi formarea elevilor este lăsată în mod real la nivelul profesorului indiferent dacă acesta joacă un rol de diriginte sau nu, iar cultura organizaţională specifică se dezvoltă în funcţie de personalitatea profesorilor şi elevilor, a inspectorilor, miniştrilor dar şi în funcţie de politicile manageriale specifice .

Putem concluziona că sistemul educaţional este sistemul care are nevoie de personal cu valenţe manageriale începând de la nivelul de „top management" specific Ministerului şi terminând cu profesorul sau educatorul care organizează clasa pentru ora sa. Cultura manangerială depinde foarte mult nu doar de legislaţie şi reguli, dar într-o mare măsură şi de personalitatea şi educaţia celor implicaţi. De aceea educaţia managerială este foarte importantă la toate nivelele, astfel încât un profesor să fie pregătit pentru o implicare totală în management indiferent de nivel.

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

II.TIPURI DE CULTURI ORGANIZAŢIONALE

II.1. Definiţia culturii organizaţionale

Context teoretic:

Definiţie: Conceptul de *cultură organizaţională* reprezintă tot ceea ce se referă la standarde colective de gândire, atitudini, valori, convingeri, norme şi obiceiuri specifice unei organizaţii sau sistem instituţional bine sistematizat. Cultura organizaţională cuprinde elemete vizibile, sau de suprafaţă („conştientul" organizaţiei) cum ar fi: ritualuri, comportamente comune, simboluri explicite, limbaj comun etc., dar şi o componente mai puţin vizibile, profunde, (inconştientul) care se sistematizează sub ideea „valorilor comune" şi care se regăsesc sub forma de percepţii, reprezentări, mituri, standarde neexplicitte cu privire la activitatea din interiorul organizaţiei.

Cultura organizaţională se construieşte sub forma unui tipar de premise elementare, inventate, descoperite sau elaborate de un grup dat, prin care se învaţă să se facă faţă problemelor specifice de relaţionare şi adaptare la exterior şi de eficientizare a activităţii interne, care a funcţionat bine astfel încât să poată fi considerat eficient, asimilat ca bun comun şi prezentat noilor membri ai grupului ca modalitate corectă de a percepe, a gândi şi a simţi în legătură cu problemele specifice organizaţiei.

Exerciţii:

Urmărind cele trei niveluri manageriale, şi implicit organizaţionale, ale sistemului de învăţământ: central (Ministerul), regional(Inspectoratul şcolar) şi local(instituţia şcolară de învăţământ), precizaţi în cadrul căreia se regăseşte o cultură organizaţională bine închegată. Există o legătură între complexitatea organizaţiei şi cultura organizaţională specifică?

2. Enunţaţi câteva dintre miturile specifice învăţământului românesc. La ce nivel managerial – organizaţional le integraţi?

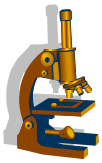
3. Pot fi identificate elemente ale culturii organizaţionale la nivelul judeţului pe care le regăsim în cadrul Inspectoratului Şcolar Judeţean? Care ar fi acestea şi prin ce se poate deosebi învăţământul de la un judeţ la altul? Separaţi componentele conştiente de cele inconştiente.

4. Identificaţi în liceul pe care l-aţi frecventat câte trei valori, norme şi simboluri specifice, prin care acesta se deosebeşte de alt liceu.

5. Putem identifica elemente ale culturii organizaţionale la nivelul clasei de elevi?

6. Enumeraţi trei mituri specifice clasei de elevi din care aţi făcut parte!

Problematizare:
Descrieţi limitele pe care le putem accepta în ceea ce priveşte identitatea specifică unei instituţii de învăţământ Precizaţi avantajele şi dezavantajele unei culturi organizaţionale focalizată pe promovarea identităţii instituţionale?



Analiză de caz:
. Liceul X a avut o perioadă în care imaginea sa a suferit o anumită perturbare. Sunteţi directorul unei astfel de instituţii de învăţământ şi doriţi să reabilitaţi imaginea şcolii. Explicaţi cum puteţi face acest lucru folosindu-vă de elementele specifice culturii organizaţionale? Precizaţi ce elemente veţi prefera, cele tradiţionale sau veţi dezvolta noi tradiţii?
2. În cadrul Inspectoratului Şcolar Judeţean s-a hotărât organizarea unui târg al locurilor de admitere la liceu. Sunteţi profesor în cadrul unei "Şcoli de arte şi meserii" şi aţi primit sarcina de a prezenta liceul. Descrieţi elementele specifice culturii organizaţionale pe care le veţi folosi în cadrul acestei prezentări. Creaţi o mapă de prezentare pornind de la acestea.
3. Sunteţi profesorul consilier al unei clase, care prin tradiţie e considerată ca având specializarea cea mai căutată, prin urmare fiind cea mai bună clasă. Identificaţi 3 modalităţi prin care vă puteţi folosi de această specializare pentru a vă motiva elevii şi a-i integra în tradiţia clasei?

II.2. Etape de dezvoltare

Context teoretic:
Organizaţiile se dezvoltă în timp trecând prim mai multe faze până ajung la maturitate. Aceste sunt:

- *faza nominală*,
- *faza socio-afectivă*
- *etapa conflictuală*,
- *organizaţia unitară*,

Sistemul de învăţământ travesează aceste etape atât datorită evoluţiei sale istorice cât şi a construcţiei interne.

Exerciţii:
1. Comparaţi din punct de vedere al etapei de evoluţie şcoala de tip comunist şi şcoala postcomunistă ca organizaţii generice.

2. Care sunt etapele pe care le-aţi putea identifica în cazul evoluţiei clasei de elevi din care aţi făcut parte pe perioada liceului? Dar în cazul grupei de stundeţi din care faceţi parte acum? Precizaţi care sunt diferenţele evolutive între cele două tipuri de grupuri educaţionale.
3. Descrieţi faza de devoltare a grupei de studenţi din care faceţi parte. Cum explicaţi stadiul de evoluţie în care se află?

Problematizare:
Pornind de la maxima „Educaţia înseamnă aprinderea unei flăcări, nu umplerea unui vas" precizaţi la care dintre etapele amintite se referă ea şi dacă o organizare instituţională aflată în această fază este şi soluţia esenţială pentru o bună educaţie

II.3 Structura culturii organizaţionale

Context teoretic:
Există două tipuri de norme:
normele formale, oficiale, care se traduc în reguli, funcţii, posturi şi
normele informale determinate de modalităţile de comportare ale membrilor în situaţiile neoficiale.

Practicile cotidiene se transformă printr-un proces de „sacralizare" în *ritualuri şi ceremonii* prin care se susţin valori ale organizaţiei. Acestea au scopul de a întări încrederea şi de a uni grupul care formează organizaţia, subliniind identitatea acesteia în raport cu alte organizaţii.

De asemenea un rol foarte important în structura organizatorică îl joacă *simbolurile*, semnele de recunoaştere ale organizaţiei concretizate în primul rând în imagini, dar şi evenimente, credinţe, idealuri.

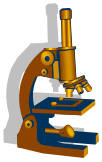
Structura organizaţională a învăţământului românesc este în curs de elaborare, ca urmare a procesului de reformă instituţională determinată de procesul Bologna în cadrul ţărilor europene, dar şi ca urmare a perpetuei transformări specifice învăţământului post-decembrist.

Exerciţii:
1. Urmărind transformările din interiorul învăţământului preuniversitar românesc precizaţi care este cea mai importantă structură normativă formală care s-a modificat şi care au fost efectele acestor transformări.
2. Enumeraţi trei norme formale specifice şcolii româneşti privite în mod generic.
3. Enumeraţi cel puţin trei structuri normative formale şi trei informale specifice liceului din care aţi făcut parte.

4. Enumeraţi cinci „ritualuri şi ceremonii" specifice liceului pe care l-aţi terminat. De asemenea numiţi cinci „ritualuri şi ceremonii" specifice Universităţii pe care o urmaţi? Consideraţi că există diferenţe între acestea? Dacă da precizaţi care este sursa acestora.
5. Ce „ritualuri" aţi introduce în clasa la care aţi fi profesor pentru motivarea elevilor? Numiţi 3 dintre ele!
6. Care sunt „ritualurile" pe care le consideraţi necesare unei eficiente activităţi în cadrul facultăţii din care faceţi parte? Numiţi 3 dintre ele!
7. Care sunt simbolurile universităţii pe care o urmaţi? Consideraţi că sunt reprezentative pentru aceasta? Argumentaţi răspunsul!

Problematizare:

- Sistemul de învăţământ românesc se află într-un proces continuu de reformă. Numiţi 6 dintre efectele pozitive şi negative ale acestui proces? Dincolo de schimbarea continuă identificaţi 3 dintre elementele fundamentale care ar trebui să rămână stabile!
- Uniforma şcolară a reprezentat unul dintre simbolurile şcolii româneşti. Consideraţi că aceasta poate fi utilă în redresarea valorilor specifice învăţământului? Motivaţi răspunsul.



Analiză de caz:

1. . Sunteţi manager în cadrul unui liceu în care au existat mai multe evenimente violente. Care sunt elementele specifice culturii organizaţionale(numiţi 3) pe care le-aţi putea folosi pentru a evita pe viitor astfel de situaţii? Care dintre elementele normative vi se par mai eficiente, cele formale sau cele informale? Cum puteţi să aveţi acces la normativele informale şi să le eficientizaţi efectele?
2. Sunteţi profesor în cadrul unui şcoli de arte şi meserii şi vă aflaţi în situaţia în care trebuie să construiţi imaginea care va deveni simbolul liceului. Ce elemente specifice culturii organizaţionale ale liceului veţi folosi şi cum le veţi utiliza pentru constituirea acesteia? Veţi prefera să vă folosiţi de imagini noi sau le veţi folosi pe cele deja utilizate şi doar el veţi îmbunătăţi? Cum veţi promova aceste imagini?

II.4. Funcţiile culturii organizaţionale

Context teoretic:

Cultura organizaţională are funcţii bine determinate:

- ✓ integrarea membrilor săi în organizaţie;
- ✓ direcţionarea lor spre scopurile şi trăirile organizaţiei;
- ✓ protecţia membrilor săi faţă de ameninţările exterioare;
- ✓ păstrarea şi transmiterea valorilor organizaţiei.

Aceste funcţii nu îşi ating scopul de la sine ci depăşind problemele ce pot să apară în interiorul organizaţiilor sau datorită factorilor externi.

De asemenea, cultura organizaţională este dinamică, într-un continuu proces de schimbare. Cele mai cunoscute modalităţi de schimbare organizaţională sunt:

- schimbarea prin fenomenele de criză;
- schimbarea prin procesul învăţării;
- schimbarea ca formă de dezvoltare;
- schimbarea ca modalitate de modernizare;

Şcoala românească se află într-o schimbare continuă care în loc să o ajute să depăşească crizele interne, încă le întreţine

Exerciţii:

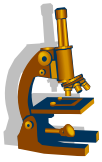
1. Identificaţi 3 dintre funcţiile specifice culturii organizaţionale aplicate în momentul în care vă aflaţi în primul an al unui nou ciclu de învăţământ? Prin ce mecanisme funcţionează cultura organizaţională?
2. Selectaţi 5 dintre motivele pentru care pot fi marginalizaţi elevii aflaţi în primul an de ciclu educaţional? Numiţi funcţiile care se regăsesc în acest caz? Consideraţi că „ritualurile de iniţiere" sunt importante pentru integrarea în organizaţie a noilor membri? Explicaţi de ce!
3. Urmărind modalităţile de schimbare organizaţională numiţi câte două evenimente din evoluţia învăţământului românesc pentru fiecare dintre acestea? Exemplele pot fi alese din evoluţia sistemului de învăţământ ca ansamblu sau din interiorul unor instituţii.
4. Descrieţi problema organizaţională cea mai importantă pe care o are instituţia în care învăţaţi? Dar sistemul de învăţământ?
5. Enumeraţi cel puţin trei ritualuri de iniţiere ale liceului pe care l-aţi finalizat în care se regăseşte funcţia de integrare a culturii organizaţionale.

Problematizare:

● Funcţia de integrare a membrilor în interiorul unei organizaţii este una dintre cele mai importante funcţii ale culturii organizaţionale. De multe ori există în şcoli astfel de ritualuri informale (iniţieri) care depăşesc limitele raţional-acceptabile. Identificaţi 3 dintre efectele psihice ale unor astfel de ritualuri? Ar trebui ca profesorii să intervină în stoparea lor? Argumentaţi răspunsul! Numiţi 3 modalităţi posibile ale intervenţiei profesorilor!

● În momentul actual, în România există foarte puţine organizaţii care să se ocupe de educaţia informală a tinerilor. Credeţi că astfel de organizaţii ar avea un rol pozitiv în eficientizarea învăţământului? Cum aţi putea contribui ca profesor la constituirea unor astfel de organizaţii? Ce activităţi specifice educaţiei informale recomandaţi să existe în şcoală?

● Astăzi România încearcă să reformeze învăţământul românesc prin apropierea sa de construcţia unui sistem organizaţional complex bazat pe principiile eficienţei în care primează şi eficienţa economică. Vi se pare viabil un astfel de sistem? Numiţi 3 avantaje şi 3 dezavantaje ale unui astfel de sistem!



Analiză de caz:

1. În Liceul A. R., în clasa a IX-a există trei elevi care sunt marginalizaţi de către colegi, în ciuda faptului că sunt buni la învăţătură şi nu au probleme de disciplină. Identificaţi 3 acţiuni în calitate de profesor consilier, folosindu-vă de funcţiile specifice culturii organizaţionale pentru a integra respectivii elevi. În ce condiţii intervenţia dumneavoastră le-ar fi folositoare?

2. În cadrul Liceului G.M. s-a produs o criză de cultură organizaţională cauzată de rezultatele slabe obţinute în cadrul examenului de Bacalaureat. Măsurile luate pentru a se depăşi criza de cultură organizaţională a liceului au fost: îmbunătăţirea imaginii liceului prin realizarea de activităţi educative informale de largă audienţă; modificarea sistemului de informare a elevilor cu privire la examenul de Bacalaureat; reevaluarea colaborării cu părinţii şi îmbunătăţirea acesteia; regândirea sistemului de pregătire pentru Bacalaureat. Consideraţi aceste măsuri eficiente? Ce alte 3 măsuri aţi lua în cazul în care aţi fi manager în cadrul respectivei instituţii?

II.5. Clasificarea tipurilor de culturi organizaţionale

Context teoretic:

Ch. Handy (1985) stabileşte patru tipuri de culturi organizaţionale dominante:

1. cultura puterii centralizate sau *cultura „pânza de păianjen":* Conducerea şi controlul se realizează **centralizat**, de către persoane cheie, alese conform unui număr restrâns de reguli şi proceduri.

2. cultura rolului specializat sau *„cultura templu":* se caracterizează printr-un grad înalt de formalizare şi standardizare, posturile şi atribuţiile lor sunt definite clar, controlul realizându-se prin **reguli şi proceduri precise**.

3. cultura sarcinii sau *„cultura reţea":* se caracterizează prin distribuirea sarcinilor în funcţie de potenţialul indivizilor şi se urmăreşte valorificarea maximală a acestui potenţial prin motivare pozitivă şi libertate de acţiune.

4. cultura personală sau *„cultura roi":* se caracterizează printr-o reconsiderare a individului care reprezintă punctul central în organizaţie subliniindu-se valorile individuale de înalt profesionalism.

Se poate realiza o clasificare a sistemelor de învăţământ pornind de la caracteristicile psihologice ale diferitelor popoare (E. Păun,1999), ca de exemplu:

1. Tipul latin - cultivă performanţa intelectuală la elevi.
2. Tipul germanic – unde prioritară este formarea cetăţeanului.
3. Tipul scandinav – dezvoltă o cultură de tip comunitar şi spiritul practic.
4. Tipul britanic îmbină autoritatea cu libertatea.
5. Tipul american se centrează pe succesul, încurajează autonomia şi creativitatea.
6. Tipul japonez îmbină tradiţia cu modernitatea.

În cazul învăţământului românesc putem spune că acesta a fost mult timp apropiat de tipul latin, dar datorită încercărilor perpetue de reformă s-a inspirat din mai multe direcţii încercându-se realizarea unor sinteze, dar fără a se depăşi situaţi de criză în care se află.

Cultura organizaţională este dezvoltată şi pe baza relaţiei om-organizaţie. Acest tip de relaţie variază în funcţie de personalitatea individuală sau de mediul organizaţional. Câteva dintre ele au fost astfel prezentate:
Modelul de om organizaţional – se identifică cu omul produs.
Modelul omului social - omul motivat de trebuinţele sociale.
Modelul omului autoactualizat – omul care doreşte satisfacerea trebuinţelor superioare de natură cultural-valorică.
Modelul omului complex – omul stimulat mereu de motivaţii noi este complex şi variabil.
Elevul contemporan se construieşte pe modelul de om complex şi de aceea relaţiile interumane sunt dificile, iar educaţia trebuie să facă faţă acestui nou tip de om.

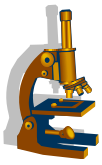
Exerciţii:
1. Identificaţi şi descrieţi câte un exemplu de manifestare a culturii puterii, a culturii rolului, a culturii sarcinii şi a culturii personale – specifice clasei din care aţi făcut parte.
2.Vă prezentăm mai jos mai multe tipuri de culturi organizaţionale şi conceptele corespunzătoare lor. Vă rugăm să aşezaţi fiecare concept în dreptul tipului de cultură pe care-l reprezintă!

Cultura puterii	reguli şi proceduri precise
Cultura sarcinii	orientarea către activitate şi persoană
Cultura rolului	individualism şi profesionalism
Cultura personală	control şi conducere centralizată

3. Ce tip de sistem de învăţământ consideraţi că se formează în România după decembrie 1989? Explicaţi de ce? Schiţaţi un nou tip de sistem de învăţământ românesc încercând să îmbinaţi caracteristicile tipurilor prezentate în curs.
4. Identificaţi câte un exemplu actual pentru fiecare tip de om prezentat în tabelul nr.2. În ce situaţii se întâlnesc aceste tipuri în şcoala actuală românească?
5. Pornind de la caracteristicile specifice omului complex, descrieţi elevul român contemporan, subliniind atât părţile pozitive cât şi pe cele negative ale acestuia.
6. Pornind de la relaţia existentă între om şi organizaţie realizaţi o caracterizare a elevului român în trei momente istorice diferite: elevul interbelic, cel al anilor 80 şi cel contemporan. Identificaţi tipologia fiecăruia.

Problematizare:
În decursul istoriei, sistemul de învăţământ românesc s-a inspirat din diverse alte sisteme educaţionale. Numiţi modelul actual după care se orientează în

prezent sistemul de învăţământ românesc! Identificaţi sistemul care se pliază cel mai bine pe caracteristicile poporului român? Descrieţi tipul de sistem educaţional care se formează în prezent în România? Numiţi sistemul educaţional care credeţi că nu ni se potriveşte? Analizaţi dacă problema principală a învăţământului românesc este dată de lipsa de coerenţă a sistemului sau sunt probleme mult mai grave? Numiţi 3 dintre acestea!



Analiză de caz:
Profesorii Şcolii de Arte şi Meserii cu profil chimie E. R. au elaborat un proiect *Socrates* prin intermediul căruia doreau să realizeze un schimb de experienţă între elevi. Ţinând seama de profilul şcolii în cadrul cărei tradiţii educaţionale aţi căuta parteneri? Selectaţi 3 dintre criteriile după care aţi face aceste alegeri? După ce criterii aţi alege elevii care ar participa la schimbul de experienţă? Numiţi 3 activităţi pe care le-aţi desfăşura cu elevii? Care ar fi direcţiile principale de dezvoltare ale proiectului în relaţie cu tradiţia aleasă?

II.6. Organizarea sistemului educaţional românesc şi cultura sa managerială.

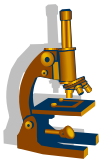
Context teoretic:
Sistemul educaţional este cel mai amplu şi complex dintre sistemele existente în Administraţie, de aceea organizarea sa se realizează pe trepte manageriale ale căror responsabilităţi şi culturi organizaţionale sunt diferite de la un nivel la altul. Treptele manageriale specifice învăţământului preuniversitar sunt:

- **Ministerul Educaţiei şi Cercetării**
- **Inspectoratele Şcolare Judeţene**
- **Instituţia de învăţământ** managerizată de către: Director, Director adjunct, Consiliu de administraţie, Consiliul profesoral.
- **Clasa de elevi**.

Exerciţii:
1. Urmărind structura organizatorică a Ministerului Educaţiei şi Cercetării (anexa 1) identificaţi 3dintre principalele direcţii manageriale ale acestuia.
2. Pornind de la această structură, care credeţi că sunt priorităţile educaţionale ale Ministerului Educaţiei şi Cercetării? Numiţi două priorităţi!
3. Care vi se par cele mai importante departamente ale Ministerului Educaţiei şi Cercetării? Argumentaţi răspunsul.
4. Urmărind modelul organigramei Ministerului Educaţiei şi Cercetării şi capitolul al III-lea al Regulamentului de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversar (Anexa 2), realizaţi organigrama unui Liceu. Care sunt treptele de management din interiorul unei instituţii de învăţământ şi care este rolul fiecărei trepte?
5. Urmărind acelaşi Regulament precizaţi câte 3 dintre obligaţiile manageriale ale unui director, ale unui profesor diriginte/consilier şi ale unui profesor?

6. La ce structuri manageriale participă un profesor? Dar un profesor diriginte?
7. Putem considera că o clasă poată să aibă propria sa cultură managerială? Descrieţi această cultură managerială preferabilă!

Problematizare:
Structura Sistemului de învăţământ românesc păstrează reguli care pot determina o cultură organizaţională a puterii absolute. Credeţi că o astfel de cultură este pozitivă pentru şcoala românească? Descoperiţi 5 modificări necesare pentru a schimba o astfel de cultură? Este necesară o astfel de schimbare?



Analiză de caz:
În cadrul Liceului R.C. o elevă din clasa a IX-a semestrul I, este hărţuită de către un coleg, care încearcă printr-un asemenea comportament să-i atragă atenţia. Aceasta povesteşte prietenilor, elevi la un alt liceu, care vin în curtea şcolii să-l „pună la punct" pe tânărul îndrăzneţ, care este bătut. Ce măsuri credeţi că ar trebui luate în acest caz? Care este nivelul managerial la care se rezolvă o astfel de problemă? Cine ar trebui pedepsit şi cum? Dacă aţi fi profesor consilier al elevei ce măsuri aţi lua? Dar în cazul în care aţi fi profesor consilier al elevului? Dacă ar trebui să o apăraţi în faţa Consiliului Profesoral, care ar dori să o exmatriculeze, ce argumente aţi folosi în favoarea ei?

BIBLIOGRAFIE

1. Crozier, M.,(1989), L 'entreprise a l 'ecole: apprendre le management post-industriel, Interedition, Paris
2. Handy, C., (1999), Understanding Organisatios, Penguin Books, London
3.Nicolescu, O.(1999), Cultura organizaţională în vol. Management, Editura Economică, Bucureşti
4. Păun E.,(1999), Şcoala-abordare sociopedagogică, Editura Polirom, Iaşi
5. Zlate, M.,(2004), Tratat de psihologie organizaţional-managerială, Editura Polirom, Bucureşti
6. Vlăsceanu, M., (1999), Organizaţiile şi cultura organizării, Editura Trei, Bucureşti
7. Cooley, C., H., (1909), *Social Organisation*, New York

III. ACTIVITĂŢI MANAGERIALE ALE PROFESORULUI

Procesul educaţional nu este doar un proces instructiv-educativ ci şi unul managerial, fiind o activitate complexă proiectată, organizată, coordonată, corectată, condusă potrivit unor principii de eficienţă şi succes, cu ajutorul unei metodologii praxiologice specifice.
Dacă până în prezent aspectele manageriale ale procesului educaţional erau mai mult implicite, reforma educaţională demarată în România după decembrie 1989 are o componentă managerială explicită. Cele mai importante direcţii manageriale ale reformei educationale din România sunt:

- *Descentralizarea sistemului de învăţământ* atât din punct de vedere instituţional cât şi educaţional propriu-zis, prin îmbinarea deciziilor de politică educaţională centrală cu cele de politică educaţională locală (disciplinele la decizia şcolii, consiliile de proiecte curriculare locale, finanţarea locală a şcolilor, parteneriatele şcolii cu comunitatea socio-economică locală), etc.;
- *Centrarea învăţământului pe elev,* ca nucleu al procesului educaţional, ca modalitate de înlocuire a autoritarismului de tip *magister dixit* cu o conducere participativă şi stimulativă pentru elevi;
- *Corelarea perspectivei strategice cu cea tactică* asupra învăţământului, în sensul creşterii interacţiunii dintre idealul educaţiei prefigurat si stipulat în Legea învăţământului şi scopurile şi obiectivele procesului educaţional;
- Accentuarea relaţiei simbiotice între *aspectele teoretice*-de stabilire a obiectivelor, a resurselor, a criteriilor de evaluare şi *cele practice*- de organizare, control , îndrumare, reglare ale reformei educaţionale;
- *Viziunea sistemico-situaţională* asupra educaţiei şi învăţământului la nivelul obiectivelor, metodologiei şi evaluării acestuia. Managementul eficient al obiectivelor educaţionale constă în îmbinarea obiectivelor cognitive cu cele afective, psiho-motorii şi volitiv-caracteriale care să răspundă necesităţii de modelare a întregii personalităţi a educaţilor. Managementul eficient al metodelor, tehnicilor şi mijloacelor didactice se referă la interacţiunea unor tipuri diferite ale tehnologiei didactice, cu deplasarea accentului pe metodele activ-participative responsabile pentru învăţarea creativă, pentru formarea şi dezvoltarea unei personalităţi autonome şi performante. Managementul evaluării este eficient dacă se îmbină toate tipurile de metode de evaluare, la începutul anului, pe parcurs, la sfârşitul anului, dacă evaluarea este globală , la nivelul instituţiilor, a profesorilor, a elevilor, dacă accentul se deplasează pe evaluarea formativă.
- *Generalizarea comunicaţiilor electronice,* ca modalitate de perfectionare a tuturor componentelor manageriale: informarea, proiectarea, comunicarea, organizarea, conducerea, feed-back-ul, controlul procesului educaţional.
- *Coordonarea educaţiei formale cu cea non-formală şi informală în cadrul educaţiei permanente sau a formării continue.* Una dintre marile deficienţe ale managementului educaţional actual este lipsa de comunicare, chiar fractura evidentă dintre cele trei forme ale educaţiei. Deşi din punct de vedere teoretic educaţia formală, oficială, realizată în şcoală are un rol coordonator, din punct de vedere practic între şcoală, mass-media şi societate au apărut conflicte şi contradicţii esenţiale. Managementul educaţional eficient nu trebuie să se oprească la porţile şcolii, ci trebuie să –şi manifeste forţa de influenţă asupra familiei, mass-mediei şi asupra întregii societăţi. (vezi Cartea albă a reformei)

Procesul managerial în educaţie parcurge etapele general-valabile ale managementului ca: **previziunea, planificarea, proiectarea, decizia, organizarea, coordonarea, realizarea, îndrumarea, consilierea, evaluarea.** Profesorul îşi poate constitui procesul managerial-arată E.Joiţa,1999-în diferite maniere:

a.linear, cu respectarea proiectării iniţiale,
b.situaţional, prin adaptarea continuă la noile situaţii,
c.corectiv, prin reluarea rezultatelor, a cauzelor şi a soluţiilor,
d.alternativ, cu înlocuirea soluţiilor în funcţie de eficienţa lor.

În procesul educaţional, chiar dacă cea mai actuală formă de management este cea situaţional-contextuală considerăm că toate modalităţile de construcţie managerială sunt necesare. Interacţiunea dintre cele patru tipuri de construcţie managerială- iniţial lineară şi treptat corectivă şi situaţională în funcţie de particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor, de tipul şi nivelul şcolii, de situaţia concretă de învăţare- asigură eficienţa procesului educaţional. Aceste forme de construcţie managerială a clasei de elevi se pot aplica în activitatea de învăţare propriu-zisă, în activitatea educaţonală, în orientarea şi consilierea elevilor, în corectarea unor comportamente disfuncţionale, în integrarea clasei în şcoală şi în sistemul educaţional.

III.1. Decizia

Este considerată de managementul actual principala funcţie a procesului de conducere deoarece aceasta poate armoniza obiectivele cu resursele şi cu oamenii devenind *motorul, centrul vital al procesului*. Aşa cum am observat în procesul educaţional este un proces amplu managerial, care se desfăşoare la diferite nivele, începând de la cele de top management specifice Ministerului până la nivelul particular al profesorului în cadrul desfăşurării activităţii sale de la catedră. Acesta este motivul pentru care totul trebuie privit ca formă de management supus principiilor de eficienţă specifice. Astfel devin importante elemetele referitoare la rolul informaţiei, al conştientizării acesteia, al unitaţii de actiune, echilibru şi armonie. Pentru a fi eficient profesorul-manager trebuie să îndeplinească următoarele cerinţe:

- să acumuleze cât mai multe şi mai variate informaţii asupra problemei,
- să înlocuiască treptat întâmplarea, improvizaţia, imitaţia în luarea hotărârilor şi să folosească metodele ştiinţifice,
- să preîntâmpine tensiunile şi conflictele,
- să asigure unitatea între decizie, acţiune, control, reglarea activităţii,
- să precizeze aspectele operaţionale cum ar fi sarcinile, responsabilităţile, modalităţile de rezolvare, condiţii, timp, factori implicaţi, rezultate aşteptate.

Profesorul de o anumită specialitate este conducătorul activităţii educaţionale la disciplina şi la clasele sale. Pedagogia şi managementul educaţional subliniază necesitatea ca profesorul să devină **profesor-decident** punând în evidenţă necesitatea formării unei culturi manageriale, a formării sale ca manager pentru optimizarea procesului educaţional. Principalul instrument al profesorului-decident este decizia. Decizia a fost definită ca activitatea conştientă de alegere a unei modalităţi de acţiune din mai multe alternative posibile în vederea relizării obiectivelor propuse. După mai multe criterii deciziile au fost clasificate astfel (E. Joiţa, 1999):

1. după **amploarea implicaţiilor** asupra activităţii profesorului:

a. *strategice* care surprind atât aspecte generale privind proiectarea activităţilor pe perioade mari de timp cinci – zece ani, dezvoltând obiectivele specifice mediului educaţional elaborâdu-se strategiile specifice, cât şi planificări pe perioade mai scurte de unul doi ani prin care se conturează modalităţile în care aceste obiective pot fi atinse. Aceste decizii strategice sunt specifice în primul rând nivelului central de management, dar ele pot fi regăsite şi la nivel local prin dezvoltarea unor strategii specifice unităţii de învăţământ.

b. *tactice* sau de programare, prin care se stabilesc modalităţile de implementare în mod direct ale strategiilor educaţionale. Astfel de decizii sunt luate la toate nivelurile, prin ele programându-se cvasitotalitatea activităţilor, începând de la cele bugetare centrale şi terminând cu deciziile specifice unui profesor la începutul unui an sau semestru.

c*. operative* sunt deciziile curente pe care fiecare dintre manageri trebuie să le ia. El privesc atât componenta normalităţii ale desfăşurării fireşti a activităţi în care deciziile completează programarea anterioară cât şi în cazuri excepţionale când programarea nu mai este respectată iar deciziile trebuie să fie adaptative la noua situaţie. În acest caz este foarte importantă promptitudinea, reacţia normală şi eficientă, identificarea unor variante decizionale plauzibile a căror implemetare să rezolve problema apărută. Chiar dacă în cazul situaţiilor excepţionale calităţile persoanelor sunt importante, reacţia instinctuală în luarea deciziilor putând fi foarte importantă, totuşi, experienţa profesională, cunoştinţele teoretice privind managementul sunt cele care primează în luarea unor decizii rapide şi eficiante.

În sistemul educaţional românesc deciziile strategice sunt deficitare atât la nivel central cât şi la nivel local. Cele mai frecvente decizii sunt tactice şi operative. Una dintre cele mai importante limite ale deciziilor manageriale în învăţământul românesc actual este caracterul lor aleatoriu. Decizii de reformă educaţională cu privire la planurile de învăţământ, la admiterea în diferite nivele ale învăţământului-de exemplu au fost luate în mod arbitrar, fără o cercetare pedagogică preliminară care să le confere legitimitate pe termen lung. Ca urmare considerăm necesară creşterea gradului de previziune, de proiectare şi planificare pe termen mediu şi lung a activităţii educaţionale (5-10-15) ani, cu evitarea schimbărilor radicale de la un an la altul.

2. după **certitudinea** atingerii obiectivelor deciziile au fost clasificate în :

a. *decizii certe* sunt acele decizii a căror finalitate tebuie atinsă şi în general este atinsă. Astfel de decizii sunt obişnuinţe ale actului managerial şi de aceea de celel mai multe ori sunt sistematizate, astfel încât, atât procesul decizional, cât şi cel al implementării lor, să fie cât mai eficient. Un exemplu semnificativ în cazul procesului educaţional este cel al obiectivelor operaţionale specifice fiecărei lecţii. Dezvoltarea managementului ca ştiinţă, dar a şi pedagogiei sau managementului educaţional au permis algoritmizarea acestor tipuri de decizii acestea regăsindu-se în standarde cunoscute de fiecare dintre actorii proceselor manageriale specifice.

b. *deciziile de risc* reprezintă în general acel tip de deciziii a căror consecinţe sunt anticipate parţial, putând să apară elemente surprinzătoare. În general acestea se referă la noutăţi de tip managerial sau la decizii rapide care trebuie luate într-un timp scurt iar decidentul nu are timp să analizeze efectele acesteia. Indiferent de motivul pentru care sunt luate deciziile de risc sunt element fundamental pentru evoluţia managentului căci acestea pot să aducă elemente strategice noi. De exemplu noile metode de învăţare, de evaluare sunt astfel de decizii de risc care pot să ajute evoluţia eficienţei pedagogoce

c. *deciziile incerte* reprezintă acel gen de decizie a cărei finalitate nu este cunoscută şi nu poate fi cunoscută într-o perioadă de timp acceptabilă. Chiar dacă din punct de vedere strategic se anticipează rezultatele, pot să apară efecte inedite care să îl deterioreze. De aceea este de dorit ca astfel de decizii să fie luate după analize ştiinţifice profunde în care să se ţină seama de cât mai multe variabile şi în care efectele să fie analizate cât mai profund şi în cadrul cărora să se ţină seama de posibilitatea apariţiei unor efecte deviante asupra cărora, în cazul în care sunt negative, să se poată interveni. Un exemplu îl reprezită noile măsuri de reformă a căror rezultate, oricât de bine ar fost analizate, efectele posibile nu pot fi anticipate în totalitate.

În ceea ce priveşte managementul clasei deciziile certe sunt cele care depind exclusiv de profesor, acesta neîntâmpinând dificultăţi în elaborarea şi aplicarea lor. Astfel sunt deciziile specifice planificării, a momentelor şi tipurilor de evaluare dar şi a susţinerii unei ore de curs. Chiar dacă în cazul relaţiei directe cu clasa, profesorul nu trebuie să relaţioneze static, ca şi cum ar fi singurul decident, experienţa şi puterea aniticipativă, dublată de cunoaşterea elementelor de management al clasei, transformă decizii, care ar putea fi privite de risc sau incerte în decizii certe. Cu toate acestea activitatea didactică şi pedagogică este foarte dinamică şi trebuie să conţină şi în faza decidenţei un dialog prolific dintre profesor şi elev în care interesul celor din urmă să primeze. De aceea este dificil să vorbim despre decizii certe în actul educaţional dar putem face un compromis noţional şi vom considera drept certe toate deciziile în care decidentul este într-o proporţie foarte mare profesorul.

Deciziile de risc, după cum spune şi denumirea lor, ca şi deciziile incerte, care privesc perioade mai mari de timp nu implică suficient de mult profesorul, factorii externi fiind cei intervin predominant. Acest lucru este posibil pentru că în majoritatea cazurilor profesorul nu are rol de decident în ceea ce priveşte strategiile educaţional. Ca urmare, el este vitregit la nivel de politică educaţională, de caracterul decizional deplin al activităţii sale.

3. după **sfera de cuprindere** deciziile sunt:

a. *individuale*, sunt deciziile care privesc persoana ca singular, în cazul de faţă pe fiecare elev sau profesor

b. *colective, de grup,* vizează grupul în ansamblu, o colectivitate amplă. În acest caz astfel de decizii pot fi strategice şi să fie în legătură cu întreg sistemul sau să se refere doar la un grup restrâns de elevi, profesori, părinţi.

În sistemul de învăţământ deciziile sunt luate la toate nivelurile, dar ca urmare a reformei şi a transformărilor societăţii elevii capătă din ce în ce mai mult un rol decizional. Aceştia sunt implicaţi în deciziilor ce îi privesc în mod direct, decizii începând cu alegerea şcolii, a clasei, a profilului şi specializării, dar şi în ceea ce priveşte activitatea în şcoală cum ar fi alegerea profesorilor, o evalaure directă sau indirectă a acestora etc. Dar ţinând seama că, în general, elevii sunt minori deciziile lor în mutle cazuri sunt influenţate sau sunt puse în aplicare ca urmare a influenţiei pe care o au. Preferinţa pentru o anumită disciplină sau alta se bazează pe aptitudini, capacităţi şi interese, pe influenţa părinţilor sau a colegilor şi prietenilor dar în final capacitatea decizională a elevului este pusă la încercare.

În ceea ce priveşte profesorii rolul decizional al acestora este foarte important. În primul rând ei iau decizii cu privire la alegerea profesiunii didactice, care este complexă, care implică responsabilităţi şi riscuri de durată mare, care impune o mare rezistenţă la

sress şi capacitatea de a depăşi numeroase obstacole inclusiv financiare. Profesiunea didactică este vocaţională şi mecanismele psihologice ale vocaţiei sunt singurele care pot explica rezistenţa profesorului la vicisitudinile ei. Dar rolul lor decizional se extinde şi implică atât decizii individuale legate de o singură persoană cum ar fi evaluarea, autoevalaurea, intervenţii privind abateri disciplinare, dar şi decizii colective care implică activităţi ale clasei, sau prin itnermediul consiliilor profesorale activităţile instituţiei în ansamblul său.

Aceleaşi clase putem obţine dacă folosim drept criteriu al clasificării persoanele decidente. Astfel sunt decizii pe care le poate lua doar o persoană ca de exemplu profesorul nota la purtare până la 7, dar şi decizii luate prin colaborare sau prin anumite consilii manageriale (consiliul de administraţie, profesoral, al profesorilor clasei etc.). Datorită reformei şi a modalităţilor manageriale specifice sistemului de învăţământ deciziile individuale sunt din ce în ce mai puţine, fiind de preferat ca în cazul oricăror decizii luate acestea să fie colective, prin colaborarea cu elevii, părinţii, sau colegii.

4. după **conţinutul funcţional** al deciziei acestea sunt:

a. de *previziune*, *proiectare, planificare, programare* care reprezintă totalitatea deciziilor necesare pentru pregătirea actului educaţional ca atare, pe perioadă scurtă medie şi lungă, prin care sunt enunţate obiectivele urmărite şi se anticipează activităţile. Această componentă decizională s-a dezvoltată odată cu ştiinţificarea pedagogiei, a didacticii şi managementului, fiind componenta anticipativă a acestor ştiinţe. Datorită efectelor complexe pe care le au aceste decizii şi a dificultăţilor de reevalaure şi intervenţie în cazul unui eşec, astfel de decizii trebuie luate în cunoştinţă de cauză şi pe baza unor analize ample, obiective, fundamentate pe metode ştiinţifice bine susţinute.

b. de *organizare* a activităţii didactice şi educaţionale care sunt necesare pentru pregătirea mediului educaţional, creând contextul material şi uman necesar pentru desfăşurarea activităţilor.

c. de *reglare şi evaluare* a întregii activităţi reprezintă forma prin care se pot urmări consecinţele celorlalte decizii anterioare, dar şi modalităţile de intervenţie în cazul unor disfuncţionalităţi.

Aceste tipuri de decizii fac parte din categoria celor care se învaţă de către profesor, prin pregătiea sa de specialitate psihopedagogică. Capacitatea de a lua decizii nu este doar înnăscută, în relaţie cu elementele aptitudinale, de natură cognitiv-volitivă, aceasta are o componentă formată, dezvoltată şi modelată prin învăţare şi educaţie.

5. după **frecvenţa elaborării** deciziile pot fi clasificate astfel :

a. *periodice* – sunt deciziile care reprezintă componenta sistematizată a educaţiei, fiind reprezentate de acele decizii pe care terbuie să le luăm cu privire la activităţi repetitive. Peridiocitatea lor poate diferi de la caz la caz, la patru ani, anuale , semestriale, zilnice depinzând de frecvenţa activităţii programate.

b. *aleatorii* – sunt decizii ce trebuie luate în situaţii neprevăzute şi reprezintă în general acea componentă a educaţiei care, în ciuda tuturor sistemelor de prognoză, proiectare planificare, nu pot fi anticipate în totalitate. Rămâne întodeauna o parte aleatorie în procesul educaţional care reprezintă fundamentul originalităţii, a libertăţii fiecăruia dintre actorii incplicaţi.

c. *de excepţie* – reprezintă deciziile care implică evenimentele deosebite, care nu au putut fi anticipate. De obicei astfel de întâmplări cer o decizie rapidă, imediată şi de

aceea este foarte importantă modalitatea în care se reacţionează. Dincolo de toate celelelalte tipuri de decizii care pot fi pregătite într-o mai mică sau mai mare măsură deciziile de excepţie arată dacă suntem pregătiţi psihic şi profesional pentru meseria de profesor.

Ce clase să ia, ce orar să le stabilească, ce date să fixeze pentru extemporale, teze, concursuri, ce evenimente deosebite să organizeze împreună cu elevii şi părinţii, cum să realizeze noile elemente de reformă educaţională – acestea sunt doar câteva dintre deciziile pe care profesorul trebuie să le ia în mod periodic, aleatoriu sau excepţional dar în mod eficient.

6. după **tipurile de situaţii problematice** deciziile sunt:

a. de *corectare* prin care să fie îndreptate anumte situaţii evaluate în mod eronat anterior. De obicei aceste decizii apar atunci când planificare nu anticipează în mod corect anumite efecte şi acestea trebuie corectate. Astfel de decizii sunt cotidiente pentru un profesor care trebuie să corecteze învăţarea, comportamentul elevilor, evalaurea, dar şi autocorectări privind modalitatea în care se realizează procesul educaţional. Profesorul îşi corectează în multe cazuri, în funcţie de reacţia clasei modalitatea în care a predat o anumită temă, fie pe loc introducând metode şi tehnici noi, fie prin notări, astfel încât următoarea dată să nu mai ia acelaşi decizii. Din această perspectivă lecţia este un porces dinamic şi de aceea este foarte important ca în momentul în care observaţi că anumite elemente specifice lecţieie se îndepărtează de proiectul iniţial, să nu vă panicaţi ci să corectaţi din mers şi să vă adaptaţi la noile condiţii.

b. de *ameliorare* – reprezintă deciziile prin care profesorul se adaptează condiţiilor ergonomice ale clasei. Acesta trebuie să urmărească în mod constant feed-back-ul pe care îl oferă clasa şi să se adapteze la cerinţele şi capacităţile acesteia. Procesul decizional este interactiv şi trebuie ameliorate orice abateri cu scopul de a obţine o eficienţă maximă.

c. de *prevenire* – sunt acele situaţii decizionale în care profesorul prin puterea sa de anticipare are posibilitatea de a preveni situaţiile neplăcute. Cele mai cunoscute sunt deciziile de prevenire ale conflictelor, prin consiliere şi educaţia în spiritul unor atitudini asertive. De fapt întregul proces educaţional este un proces de prevenire a eşecului şi implicit deciziile luate de actorii educaţionali sunt în majritatea lor decizii de prevenire. Scopul major al educaţiei este de a pregăti elevii pentru viaţă, indiferent cât de dificilă este aceasta.

Pentru clasa de elevi acestea sunt deciziile cele mai importante pe care profesorul trebuie să le ia, fiind de natură strict profesională, de transmitere a mesajului educaţional, a cunoştinţelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor, de dezvoltare a capacităţilor şi competenţelor, de modelare a întregii personalităţi a elevilor.

După ce am urmărit tipologia decizilor putem observa că procesul educaţional este complex trebuind depăşite mai multe **etape** şi este absolut necesar pentru a lua deciziile corecte să apelăm la **metode şi tehnici specifice dezvoltate** de ştiinţele manageriale şi educaţionale. Aceste metodologii sublinează faptul că procesul decizional nu este unul aletoriu ci, etapele trebuie parcurse pas cu pas, urmărindu-se o logică managerială specifică prin care pot fi ordonate astfel:

- identificarea, stabilirea şi definirea problemei;
- stabilirea obiectivelor specifice, operaţionale;
- informarea, documentarea, analiza informaţiilor variate ale problemei;

- elaborarea variantelor posibile de rezolvare;
- alegerea variantei optime de acţiune;
- comunicarea, transmiterea deciziei;
- aplicarea măsurilor stabilite;
- controlul continuu, compararea rezultatelor obţinute cu proiectul elaborat.

De asemenea R. Iucu (2000) simplifică etapizarea deciziei încercând să sublinieze esenţa procesului prin enunţarea următoarele etape: pregătirea deciziei, adaptarea deciziei, aplicarea deciziei şi urmărirea îndeplinirii ei. În acelaşi context S. Iosifescu, 2000 consideră procesul decizional un proces de rezolvare a problemelor cu etapele sale: de definire a problemei, elaborare de alternative şi de selectare şi aplicare a soluţiei. Respectarea acestor etape este importantă deoarece în momentul în care se sare peste anumite momente, se pot lua cu uşurinţă decizii pripite, ineficiete care afectează procesul educaţional. De multe ori în practica educaţională acest lucru se întâmplă, se trecându-se prematur la soluţii, înainte de definirea corectă şi completă a problemei, de identificarea cauzelor ei, de descoperirea surselor genneratoare de soluţii şi de determinarea unor variante de soluţii. Profesorii, profesorii-diriginţi/consilieri nu acordă timpul şi atenţia necesare tuturor fazelor de rezolvare a problemelor, iar rezultatele nu sunt dintre cele mai fericite.

Aceste situaţii pot acea următoarele cauze:

- insuficienta pregătire managerială a profesorilor;
- supraîncărcarea activităţii profesorilor;
- comunicarea deficitară dintre profesori, elevi, părinţi, comunitatea socio-economică;

În acelaşi timp, E. Joiţa consideră că cele mai importante **metode şi tehnici** decizionale sunt: analiza de sistem, observaţia, analiza comparativă, analiza cauzală, analiza factorială, analiza rolurilor, analiza operaţională, analiza riscului, analiza de caz, analiza-diagnostic, analiza contextuală, analiza situaţiei, analiza de sarcină.

De asemenea, atunci când se referă la metodologia necesară eficienţei actului decizional E. Mihuleac,1999 şi O. Nicolescu, 1999 prezintă următoarele: (ar tebui detaliate)

- conducerea prin alternative
- analiza abaterilor
- analiza problemelor potenţiale
- arborele decizional
- simulare decizională-jocul de rol
- tehnici de raţionalizare a deciziei – compararea variantelor în perechi, tabelul decizional
- regula optimistă, care susţine că varianta optimă este cea pentru care se obţin cele mai multe avantaje
- regula optimalităţii, care arată că între maxim şi minim se alege varianta optimă
- regula proporţionalităţii, care susţine că varianta optimă este cea pentru care media consecinţelor este cea mai favorabilă
- regula minimalizării regretelor, care arată că managementul este bun când regretul de a nu fi ales varianta bună este cel mai mic
- regula pesimistă, care susţine că varianta optimă este cea pentru care se obţin cele mai mari avantaje în condiţiile cele mai nefavorabile.

În procesul managerial actual varianta unică de conducere este calea sigură de dobândire a eşecului. Prin urmare elaborarea unor variante usor diferite care să satisfacă cele mai multe cerinţe posibile este calea validată de managementul actual. Conducerea prin alternative se poate aplica de de exemplu la corectarea unor comportamente deviante ale elevilor. Profesorul-manager trebuie sa aibă la dispoziţie schiţate mai multe variante de corecţie, consiliere, chiar pedeapsă adaptate elevului şi situaţiei pentru a le aplica în funcţie de feed-back-ul pe care-l primeşte.

Aceste variante nu pot fi elaborate decât printr-o analiză aprofundată a abaterilor elevilor de la normele formale sau informale ale grupului, dar şi de la prppriul lor comportament anterior(a vedea copiii cu parinti plecati la munca in strainatate.).

Profesorul-diriginte/consilier cunoscându-şi clasa pe parcursul mai multor ani are cele mai multe informaţii pentru a anticipa problemele potenţiale şi a le preveni declanşarea. Tot la orele de dirigenţie/consiliere se poate aplica metoda simulării acelor situaţii problematice în care să fie implicaţi elevii cu diferite tipuri de probleme de invăţare, motivaţionale, comportamentale, relaţionale etc. Investirea acestora cu roluri diferite, chiar opuse celor pe care le au în realitate îi poate conduce la soluţionarea propriilor probleme.

Arborele decizional este o modalitate de redare în imagini a unor probleme care presupun mai multe subprobleme şi care facilitează identificarea unor soluţii.

De exemplu pentru –se introduce schema

Care este varianta optimă? Varianta optimă nu este cea care-i convine profesorului, cea care-l avantajează pe un anumit elev, cea care este indicată de director ci aceea care însumează cele mai multe avantaje, cea pentru care media consecinţelor este cea mai favorabilă.

Analiza SWAT a oportunităţii înfiinţării unei noi specializării agricole la un liceu de specialitate

- **puncte tari:** reforma agriculturii româneşti, investiţii europene în agricultură, calitatea superioară a pământului,
- **puncte slabe:** lipsa tehnologiei agricole adecvate**,** lipsa unui management performant în agricultură, lipsa unor suprafeţe mari de teren
- **oportunităţi:** îmbătrânirea populaţiei, numărul mic de specialişti în agricultură, atragerea fondurilor structurale pentru agricultură
- **pericole**: rezistenţa proprietarilor de pământ la schimbare, mentalităţile învechite ale ţăranilor, sărăcia din mediul rural, mediul socio-cultural neatractiv

În urma analizei tuturor acestor componente ale problemei de înfiinţare a unei noi specializări la un liceu agricol se iau deciziile cele mai raţionale şi eficiente pentru populaţia ţintă şi pentru regiunea respectivă**.**

Activitatea decizională a profesorului nu este una simplă. Factorii care determină dificultatea luării deciziilor educaţionle cele mai eficiente sunt mediul educaţional complex în care doar o parte din influenţe sunt controlate, personalitatea în formare a elevilor cu particularităţile lor de vârstă şi individuale, personalităţile diferite ale profesorilor de la clasă, problematica resurselor financiare şi materiale, comunicarea etc.

Profesorul ia decizii didactice, educaţionale şi manageriale cu privire la proiectarea, planificarea, organizarea, consilierea, conducerea, reglarea activitaţii de la clasele sale, din şcoală, dar şi de la activităţile extraşcolare, informale. Rolul decizional al profesorului nu este suficient de recunoscut potrivit tuturor deciziilor pe care trebuie să le elaboreze şi

să le ducă până la capăt acesta. El este considerat încă mai mult executantul deciziilor directorului sau ale politicii centrale şi nu conceptorul de decizii în colaborare cu alţi profesori, cu directorul, inspectorul, ministrul. Reforma educaţională acordă un loc important şi creşterii rolului decizional al profesorilor prin participarea lor în consiliile curriculare ale şcolii, prin alegerea curriculum-ului aprofundat şi extins, prin curriculum-ul opţional , prin îmbinarea educaţiei formale cu educaţia non-formală şi informală.

Procesul de luare a deciziilor se poate învăţa şi perfecţiona. Adina Andrei, 1999 prezintă 10 reguli ale unei decizii eficiente:

1. Consultaţi-vă colaboratorii apropiaţi în legătură cu decizia luată, pentru a beneficia de un punct de vedere obiectiv!
2. Examinaţi modul în care iau decizii colegii dumneavoastră care au succes şi încercaţi să le înţelegeţi secretele!
3. Examinaţi modul în care iau decizii colegii dumneavoastră care nu au succes şi încercaţi să înţelegeţi de ce!
4. Încercaţi să obţineţi un punct de vedere impaţial înainte de decizia finală!
5. Gândiţi-vă întotdeauna bine înainte de a lua decizii importante!
6. Cunoaşteţi-vă punctele dumneavoastră slabe înainte de a lua decizii şi încercaţi să le depăşiţi!
7. Încercaţi diferite metode de luare a deciziilor şi alegeţi pe cele care vi se potrivesc!
8. Lucraţi sistematic şi nu evitaţi nici o etapă în luarea deciziilor!
9. Evitaţi rutina, dezvoltaţi o experienţă bogată în luarea deciziilor!
10. Lucraţi pentru devoltarea propiei creativităţi!.

Decizia este în strânsă legătură cu celelalte roluri manageriale ale profesorului. Dar profesorii români suferă de un anumit individualism, nu au o cultură a colaborării suficient de dezvoltată, fiecare crede că disciplina lui este cea mai importantă, că nu au nevoie să se consulte cu alţi profesori, cu atât mai puţin cu cei care au mai mult succes decât ei, fiecare vrea să fie stăpân la disciplina sa. Acestea sunt prejudecăţi care nu se pot generaliza cu uşurinţă dar care există şi pot fi depăşite prin pregătire profesorilor în domeniul managerial.

III.2. Previziunea: prognoza, proiectarea, programarea

Previziunea este ca şi decizia o etapă cu un pronunţat caracter conceptual, al managementului educaţional. Prin aceasta se realizează o aniticipare a activităţilor şi rezultatelor viitoare, fundamentată pe o analiză empirică şi ştiinţifică a evoluţiei educaţiei. De aceea nu putem să despărţim previziunea de tradiţia învăţământului, dar şi experineţa personală a fiecărui participant. La toate acestea trebuie adăugat efortul de scientizare şi aplicare sistematică a rezultatelor prin construcţia de instrumente sistematice necesare previtiunii. De aceea obiectivele pe care şi le propune pot fi realiste şi finalizate. Acestea pot fi:

- anticiparea problemelor pe o perioadă de **2-4 ani,**
- pregătirea unităţii de acţiune,
- conturarea direcţiilor de reînnoire a activităţii,
- anticiparea consecinţelor schimbărilor introduse,
- structurarea politicii manageriale la fiecare ciclu curricular în raport cu curriculum-ul dat.

Dincolo de previziunile obişnuite, realizate pe durată lungă de timp, cel mai important moment pentru profesor este începutul anului şcolar. Acesta reprezintă un reper important al previziunii educaţionale deorece profesorul care debutează cu o nouă clasă şi disciplină va studia documentele curriculare: planul-cadru, cu obiectivele-cadru, cu scopurile, conţinuturile, criteriile finale de performanţă şi va realiza previziunile necesare întregului an. Este un prim pas necesar, constituit din acomodarea cu instrumentele centralizate în care ar trebuie să se regăsească sistematizate experienţele anterioare. Această etapă de informare este cea care îl apropie pe profesor de partea ştiinţifizată urmând ca de acum exeperienţa personală, obţinută în mod empiric direct sau prin studiu, să fie cea care domină restul activităţii de previziunii. Pentru ca previziunea să fie realizată în mod ştiinţific este necesară parcurgerea etapelor specifice, astfel încât să se ajungă la o finalitate obiectivă şi plauzibilă a acesteia.

În activitatea profesorală există diferite forme de previziune de la cele mai simple subiective până la forme complexe prin care de proiectare şi prognoză. În primul rând vom prezenta **prognoza** care îl ajută pe profesor să stabilească şi să analizeze nivelul iniţial – diagnoza – în aşa fel încât pe baza ei să prevadă principalele direcţii de acţiune. În acest sens prognoza educaţională poate cuprinde:

a. *precizarea obiectivelor cadru* ale formării-dezvoltării elevilor pentru etapa ce urmează, conform documentelor curriculare;

b. *analiza obiectivelor cadru*, a situaţiei iniţiale, cu evidenţierea punctelor tari şi a punctelor slabe, a aspectelor critice sau de dezvoltare;

c. *conturarea unei linii de perspectivă* pe durată lungă de timp de până la 2-3 ani.

Proiectarea şi planificarea reprezintă cele mai importante şi des folosite forme de previziune specifice managementului educaţional. Proiectarea managerială dă răspunsuri la problemele de bază ale previziunii, **pe durate medii, de un an, un semestru** sau, pornind de la unităţile de învăţare drept criteriu, un capitol. „Înainte de a călca pe un drum trebuie să-l vezi!" afirmă Kotarbinski părintele praxiologiei, iar profesorul poate realiza acest lucru doar printr-un proces concret şi eficient de proiectare. El depăşeşte stadiul ipotetic al previziunii şi, aşa cum arăta E. Joiţa, realizează operaţii complexe cum ar fi:

- evaluarea iniţială a resurselor (umane, materiale, ergonomice, sociale), a nivelului elevilor, în funcţie de obiectivele cadru date,
- stabilirea obiectivelor specifice, a celor operaţionale, a conţinuturilor adecvate, a direcţiilor metodologice, a timpului necesar,
- evaluarea problemelor critice, a tipurilor de decizii necesare, a variantelor de soluţionare a acestora,
- stabilirea criteriilor de performanţă pe obiective şi modalităţi de control

Chiar dacă proiectarea şi planificarea didactică este reprezintă procese complexe acestea parcurg etapele specifice oricărui proces managerial: stabilirea obiectivelor, evaluarea stării iniţiale, elaborarea planului de acţiune (planificare semestrială, anuală), aplicarea şi evaluarea finală. Pe lângă aceste etape un proiect managerial al profesorului, la disciplina sa, trebuie să îndeplinească anumite cerinţe. După S. Iosifescu acestea ar fi:

- adecvarea la scopurile şi la obiectivele stabilite,
- realism în legătură cu evaluarea iniţială,
- economicitate,
- simplitate şi precizie,
- sistematizare şi claritate,
- operaţionalitate,

- unitate conceptuală,
- continuitate între acţiuni,
- flexibilitate,
- încadrarea optimă în timpul dat,
- respectarea bazei ştiinţifice, pedagogice, manageriale,
- prevederea unor alternative metodologice,
- stabilirea criteriilor de evaluare.

Una dintre cele mai noi probleme ale pedagogiei actuale, curriculare se referă la elaborarea şi operaţionalizarea obiectivelor educaţionale, pe categorii diferite, cu scpul de a răspunde necesităţilor diferite de formare cognitivă, afectivă, volitivă, comportamentală a subiecţilor educaţionali. Dar din punct de vedere managerial este importantă nu numai operaţionalizarea obiectivelor, transformarea lor în acţiuni comportamentale ci şi comunicarea acestora elevilor pentru facilitarea conştientizării lor, pentru mobilizarea elevilor de a realiza aceste obiective. Acest capitol de comunicare de către profesor a obiectivelor educaţionale elevilor, de "ancorare" a lor pe terenul propriu este de multe ori neglijat. Aceasta se explică prin faptul că predarea-învăţarea nu este suficient centrată pe elev ci a rămas predominant centrată pe profesor care nu cedează cu uşurinşă frâul din mână. Evaluarea iniţială a nivelului de pregătire a elevilor este o altă problemă deficitară a profesorilor care se grăbesc să intre direct în predare fără a stabili printr-o formă de evaluare iniţială nivelul de la care se proiectează învăţarea, pentru a putea aprecia surplusul de cunoaştere realizată, pentru a putea adecva predarea la caracteristicile individuale ale elevilor şi colective ale clasei de elevi.

Celelalte condiţii de sistematizare a cunoştinţelor, de aplicare a unor metode, tehnici şi procedee diferite, de stabilire a unor criterii diferite de evaluare sunt respectate de profesorii români. Capitolul creativitate mai trebuie exersat în practica educaţională, deoarece deşi românii, profesori şi elevi au un potenţial creativ ridicat acesta nu este suficient stimulat, antrenat şi concretizat în procesul educaţional.În relaţia didactică dintre normativitate şi creativitate predomină încă necesitatea profesorilor de a respecta regulile, constrângerile lor de a se supune şefilor, în detrimentul atitudinilor autonome şi creative.

Toate aceste condiţii chiar dacă se aplică la elaborarea proiectului de lecţie sau la planurile calendaristice de natură educaţională sunt în esenţa lor manageriale deoarece implică eficienţa, organizarea şi sistematizarea activităţii, fără a neglija satisfacţia actorilor implicaţi.

Prin **programare** sunt indicate mijloacele pentru atingerea obiectivelor specifice şi operaţionale derivate, pe secvenţe: la lecţie, la activităţi concrete, pe subiecte delimitate şi acţiuni. Un profesor-manager poate alcătui programe urmărind diferite obiective cum ar fi: lecţia, eficientizarea resurselor, corelarea activitaţii şcolare cu cea în afara şcolii şi a clasei, reorganizarea sistemului informaţional, sprijinirea tratării diferenţiate a elevilor, pentru dezvoltarea creativităţii elevilor, etc.

Prognoza, proiectarea şi programarea se realizează prin **metode** bine determinate cum ar fi :

1. *managementul prin proiect* cu etapele sale de stabilire a temei, a obiectivelor, elaborarea strategiei şi a acţiunilor, promovarea ghidului de desfăşurare, executarea proiectului, finalizarea şi evaluarea proiectului,
2. *managementul prin obiective* operaţionale, care trebuie să fie explicite, performante, în acord cu posibilităţile elevilor şi care să antreneze elevii în realizarea lor,

3. *metoda comparării* cu alte planuri şi proiecte,
4. *metoda reflecţiei* individuale sau în grup, metoda normativă ,prin reactualizarea principiilor,
5. *tehnici de creativitate,*
6. *metoda scenariului.*

Una dintre cele mai moderne metode manageriale care este aplicată cu mult succes în managementul educaţional românesc este managementul prin proiect.
Proiectul educaţional se poate concepe şi aplica în domeniul educaţei formale(în clasa elevi), non-formale(la cercurile pe discipline, olimpiade) sau informale(prin mass-media, ONG-uri, etc). De asemenea proiectele pot avea un caracter interdisciplinar.
Indiferent de forma educaţiei pe care o abordează proiectul urmează etape similare: definirea proiectului, elaborarea planului de proiect, managementul planului, managementul problemelor, managementul conţinuturilor, managementul comunicării, managementul resurselor, managementul riscurilor, managementul documentelor, managementul calităţii, managementul evaluării. Aceste etape răspund la întrebările familiare profesorului: CE scopuri şi obiective îmi propun, CE conţinuturi voi vehicula, CUM, cu ce metode şi mijloace, cu ce resurse umane, dar financiare, în cât timp, ce probleme pot să apară pe parcursul desfăşurării proiectului, ce rezultate aştept în funcţie de obiectivele stabilite, cum monitorizez desfăşurarea proiectului, cum evaluez eficienţa proiectului şi satisfacţia actorilor implicaţi. Proiectul de lecţie este cea mai cunosută forma de organizare a activităţii educaţionale fiind de fapt un tip de management de proiect. Dar dacă în managementul lecţiei clasice profesorul este actorul principal în managementul modern de proiect educaţional elevii sunt actorii principali, în colaborare cu părinţii sau cu reprezentanţii societăţilor comerciale sub coordonarea sau orientarea profesorului. De asemenea caracterul acţional şi comportamental al managementului de proiect este mai pregnant decât în cazul proiectului de lecţie. Elevii iau contact mai intens cu viaţa reală, cu problemele sau chiar riscurile pe care le pot intâmpina, îşi dezvoltă noi abilităţi creative, de rezolvare a problemelor, autonomia deciziilor şi responsabilitatea acţiunilor.
Pentru realizarea unei prognoze şi proiectări manageriale de bună calitate tehnicile şi metodele creative sunt extrem de utile. Cu o singură condiţie să fie aplicate. Dar practica educaţională arată că în Consiliile profesorale, în colectivele de catedră nu se folosesc metode ca brainstorming-ul, sinectica, Phillips 66, care ar putea conduce la noi soluţii la problemele educaţionale ci clasicele discuţii în contradictoriu în care cel mai “tare” chiar din punct de vedere politic, cu cele mai multe relaţii învinge. Deşi cunoscute aceste tehnici şi metode nu sunt suficient de extinse în aşa fel încât să înlocuiască metodele autoritariste pe baza cărora “şeful are totdeauna dreptate”.
Elaborarea unor scenarii diferite care să satisfacă cât mai multe criterii manageriale poate fi o metodă de prognoză şi previziune eficiente. De exemplu la începutul reformei curriculare dacă s-ar fi anticipat prin mai multe scenarii consecinţele anulării examenelor de selecţie a candidaţilor pentru liceu şi facultate nu s-ar fi recurs la această soluţie. Ea nu a condus decât la scăderea exigenţelor în evaluarea elevilor pe parcursul şcolarităţii lor concomitent cu creşterea mediilor în mod artificial, medii mari de care elevii au nevoie pentru admiterea pe bază de dosar. În această evaluare paradoxală sunt antrenaţi atât elevii care-şi formează o imagine falsă despre ei cât şi profesorii care sunt apreciaţi după notele obţinute de elevii lor.

În concluzie previziunea reprezintă o funcţie managerială de natură predominant conceptuală, care atunci când este bine realizată creşte raţionalitatea şi eficienţa managementului educaţional. Dar această eficienţă este asigurată doar prin parcurgerea circularităţii decizie, previziune, organizare, coordonare, conducere, reglare, evaluare.

III.3. Organizarea

Etimologic, termenul *organon* provine din limba greacă şi înseamnă instrument, mijloc de muncă sau de cercetare. Datorită acestui sens scrierile despre logică ale lui Aristotel au primit această denumire. Ulterior şi alte lucrări au preluat acest nume, cea mai cunoscută fiind *Novum Organum* a lui Francis Bacon care reprezenta un nou instrument raţional de cercetare. Astfel cel mai folosit sens a devenit cel de instrument logico-teoretic de cercetare ştiinţifică. De aceea, sensul actual al termenului *organizare*, pornind de la *organon*, desemnează ansamblul acţiunilor menite să utilizeze raţional şi eficient resursele umane, materiale, informaţionale ale procesului educaţional la nivelul clasei de elevi, al didacticii disciplinei pe care o predă profesorul dar şi rolurile, sarcinile, acţiunile, situaţiile, relaţiile, conturate în raport cu obiectivele stabilite.

În ceea ce priveşte managementul educaţional organizarea poate fi atât ***acţională*** cât şi ***structurală***. Prin **organizarea acţională** profesorul armonizează activitatea clasei la disciplina sa, dozează sarcinile de lucru, crează motivaţia participării elevilor, diversifică modul de antrenare a lor, coordonează programe pe diferite obiective. Profesorul organizează relaţia între educaţia formală, educaţia non-formală şi informală, învăţarea frontală, pe grupe şi individuală, îmbinarea metodelor, mijloacelor şi formelor de organizare a procesului educaţional. Cele mai actuale soluţii de organizare acţională sunt cele care combină criteriul pedagogic, cu cel praxiologic şi managerial, printr-o abordare situaţională a lecţiei, respectând principiile de raţionalitate şi creativitate, de eficienţă şi coparticipare.

Organizarea acţională parcurge etapele cunoscute de :

- definirea scopului şi a obiectivelor generale, cadru,
- definirea obiectivelor specifice,
- stabilirea ansamblului de acţiuni,
- elaborarea modalităţilor de organizare: predare, învăţare, evaluare,
- definirea atribuţiilor, proceselor, formelor de realizare,
- stabilirea operaţiilor şi acţiunilor concrete.

Organizarea structurală urmăreşte eficientizarea resurselor materiale şi umane prin coordonarea strategică a acestora şi obţinerea unor sisteme fiabile. În cadrul managementului clasei organizarea devine mai activă pentru rolul de diriginte, dar este valabilă pentru orice profesor. Organizarea structurală presupune anumite cerinţe din partea profesorului:

- să cunoască regulile de organizare şi funcţionare a şcolii, regulamentul de ordine interioară, organizarea formală a şcolii şi clasei,
- să cunoacă şi să utilizeze sistemul informaţional existent în şcoală,
- să cunoască şi să utilizeze relaţiile ierarhice din şcoală,
- să promoveze iniţierea elevilor în lărgirea relaţiilor de comunicare, în implicarea lor în organizarea activităţilor,

- să faciliteze conştientizarea elevilor pentru realizarea sarcinilor .

Una dintre cele mai noi teorii cu privire la şcoală ca organizaţie se referă la faptul că şcoala este o **learning organization**, o organizaţie care învaţă. Această concepţie reprezintă de fapt aplicarea managementului situaţional la organizaţia numită şcoală. Specificul acestei organizaţii este învăţarea. Dar în şcoală nu învaţă doar elevii, ci şi profesorii, părinţii, însăşi organizaţia învaţă. Acastă subliniere se referă la faptul că organizaţia creşte, se maturizează, se specializează, traversând momente de stagnare şi chiar de declin.

III. 4. Dirijarea-conducerea şi coordonarea

Conducerea propriu-zisă ca dirijare efectivă, operativă se realizează pe baza autorităţii investite, statuate, a profesorului –autoritate care-i conferă dreptul de a decide. Conducerea efectivă reprezintă manifestarea autorităţii dar şi a libertăţii responsabile a elevilor prin participarea lor la activităţile manageriale. Conducerea nu se realizează pas cu pas în sens behaviorist ci este un sistem de acţiuni şi mijloace prin care profesorul influentează elevii, pentru realizarea obiectivelor stabilite. De aici rezultă corelarea stânsă a conducerii cu coordonarea şi îndrumarea elevilor.
Conducerea este legată de realizarea deciziei şi constă într-un lanţ de acţiuni progresive:-comunicarea deciziei -clarificarea ei –motivarea elevilor-convingerea elevilor -sprijinirea realizării responsabile -evaluarea şi reglarea continuă.
Coordonarea, lat.ordo= a rândui, a uni vizează armonizarea resurselor, a operaţiilor, a eforturilor depuse de elevi, a metodelor, mijloacelor, formelor de organizare a activităţii, a timpului. De aici rezultă şi etapele coordonării: determinarea sarcinilor şi cerinţelor de rezolvare-stablirea sistemului de comunicare -precizarea nivelului aşteptărilor -precizarea modalităţilor de rezolvare şi de prevenire a abaterilor. Acţiunile specifice de coordonare sunt cf.E.Joiţa,1999:

- armonizarea
- corelarea
- echilibrarea
- sincronizarea
- ordonarea
- integrarea
- reglarea

Coordonarea activităţilor educaţionale şi a actorilor implicaţi în aceste activităţi este de asemenea deficitară în sistemul de învăţământ românesc. Între nivelele de organizare sistemică Minister-Inspectorate şcolare-şcoli relaţia este mai mult de constrângere decât de coordonare şi colaborare. Cordonarea se realizează de sus în jos dacă se poate spune astfel. Experienţele educaţionale ale profesorilor şi propunerile lor cu privire la perfecţionarea activităţii educaţionale nu găsesc suficientă receptivitate la nivelele superioare de conducere, neputându-se realiza reglarea de jos în sus.
În limbajul actual din punct de vedere teoretic a pătruns termenul de *monitorizare a activităţii* prin care se raporteată activitatea la :-context –ieşiri –efecte -reacţiile elevilor –eficienţă -performanţe. În plan managerial se foloseşte termenul de leadership sau coordonarea relaţiilor. Planul real, al practicii educaţionale este deficitar, dar nu imposibil de realizat.

În limbajul actual a pătruns termenul de *monitorizare a activităţii* prin care se raporteată activitatea la :-context –ieşiri –efecte -reacţiile elevilor –eficienţă -performanţe. În plan managerial se foloseşte termenul de leadership sau coordonarea relaţiilor
Cele mai importante metode de realizare a conducerii, dirijării, coordonării activităţii sunt:

- **motivarea**
- **conducerea prin proiecte**
- **delegarea**
- **conducerea prin excepţii, abateri**
- **cooperarea**
- **conducerea prin alternative**.

Pentru aplicarea acestor metode de conducere profesorul trebuie să-şi cunoască elevii, cu interesele şi atitudinile lor pentru a identifica principalele direcţii motivaţionale, pentru a-i stimula şi susţine în eforturile lor. Metodele colaborative, activ-participative şi creative se dovedesc eficiente atât la lecţie cât şi în conducerea propriu-zis managerială. Aceste metode manageriale pot fi aplicate cu succes atât penru elevii/studenţii buni cât şi pentru cei slabi, atât pentru cei conformişti care se supun regulilor de grup cât şi pentru cei deviaţionişti, care se se poun într-un fel sau altul climatului de grup. În activitatea de învăţare metoda lucrului pe grupe eterogene motivează elevii slabi care sunt ajutaţi de elevii buni, iar aceştia obţin satisfacţie din activitatea de mentori pentru elevii slabi. Pentru elevii performanţi profesorii-diriginţi pot folosi metoda delegării unei părţi din propria responsabilitate, stimulându-i să se autodepăşească mereu. Elevii cu probleme comportamentale pot fi şi ei stimulaţi prin metodele psihologiei comportamentale bazate pe decondiţionarea deprinderilor negative. În situaţiile mai grave se impun metodele analizei sistemice, ale studiului de caz, ale consilierii psihologice sau educaţionale.

III.5. Evaluarea şi reglarea managerială

Deşi nu se confundă cu evaluarea didactică, evaluarea managerială a fost raportată la aceasta. În acest sens evaluarea managerială a fost definită ca un ansamblu de acţiuni grupate în jurul a trei procese da bază: controlul sau verificarea, analiza cantitativă sau măsurarea, analiza calitativă sau valorică. (E. Joiţa, 1999). S.Iosifescu (2000) consideră că evaluarea managerială are o sferă mai largă decât cea didactică deoarece cuprinde evaluarea tuturor participanţilor la actul educaţional: a educaţilor, a educatorilor, a instituţiilor, a sistemului educaţional în ansamblu. Datorită vastităţii sale evaluarea managerială constituie un fundament al evoluţiei învăţământului prin informaţiile pe care le oferă şi prin oferirea posibilităţilor de intervenţie ulterioare. De aceea nu putem reduce evaluarea managerială la cea didactică, nici din punct de vedere al activităţilor, dar nici al metodelor sau obiectivelor, ci dimpotrivă aceasta din urmă este parte componentă al ansamblului evaluativ specific sistemului de învăţământ. Evaluarea didactică prin componentele sale nu răspunde doar la întrebările punctuale privind situaţia la învăţătură a unui elev, ci pe baza ei se pot obţine răspunsuri privind situaţia elevului sau clasei în ansamblu, iar prin realizarea unor statistici complexe se poate observa situaţia de ansamblu a sistemului. De aceea cele doua modalităţi de evaluare se interpătrund, evaluarea didactică fiind primară şi punct de pornire pentru evaluarea managerială în ansamblu.

Pornind de la cele trei momente importante ale oricărei evoluţii (inceputul, transformarea şi finalitatea) şi luând ca reper momentele diferite ale anului, prin analogie cu evaluarea didactică evaluarea managerială a fost clasificată în:

- *evaluare iniţială* care are rol de informare şi al cărui obiectiv principal este de a avea o viziune realistă asupra potenţialului grupului de lucru (grupă, clasă, instituţie etc.) care să ne permită realizarea unei planificări pertinente şi adaptarea la nevoile grupului. Acest tip de evaluare ne poate răspunde în mod direct la întrebările: „ce fel de clasă avem?", „care este nivelul şcolii?", „la ce nivel iniţial se situează un elev sau grupul în ansamblu?". De asemenea ea răspunde în mod indirect la întrebările pe care trebuie să şi le pună orice profesor la început de drum: „Care este potenţialul grupului?", „Ce metode şi nstrumente sunt cele mai adecvate pentru respectivul grup?" „Ce activităţi trebuie realizate astfel încât demersul pe care îl realizăm să fie unul eficient?"
- *evaluare continuă* este o evaluare de progres, prin care ne dăm seama de evoluţia grupului şi care ne ajută să luăm decizii privind menţinerea direcţiei de lucru sau să intervenim corectiv acolo unde este cazul. Acest tip de evaluare ne răspunde la întrebări cum ar fi: „a progresat grupul ca urmare a programelor educaţionale desfaşurate?" „care este evoluţia grupului?" „au fost atinse obiectivele de parcurs?" „pot fi atinse obiectivele finale?". Răspunsul la aceste întrebări ne ajută să luăm deciziile corecte privind intervenţia în cadrul evoluţiei grupului putând aduce modificări ale modalităţii de lucru. De aceea este evalaurea continuă este foarte importantă pentru a putea atinge obiectivele şi a corecta erorile planificării iniţiale, în cazul în care acestea există.
- *evaluare finală* reprezintă aprecierea cantitativă şi calitativă a rezultatelor activităţii pe parcursul unei perioade bine determinate (o oră, un semestru, un an, un ciclu educaţional etc.) şi ne arată evoluţia grupului pe perioada respectivă şi în ce măsură obiectivele propuse iniţial au fost atinse. Întrebările la cere ne răspunde evaluare finală sunt: „la ce nivel s-a ajuns faţă de nivelul iniţial?", „în ce proporţie au fost atinse obiectivele propuse?", „care sunt rezultatele procesului educaţiona?". Pentru a putea răspunde în mod pertinet la toate aceste întrebări este necesară punerea la punct a sistem evaluativ complex, care să excludă pe cât cu putinţă componentele subiective ale evaluării. Chiar dacă în cazul evaluării finale nu se mai poate interveni pentru ameliorarea situaţiei în cazul grupului respectiv sau a perioadei respective, concluziile acestei evaluări ne pot ajuta pentru a modifica, dacă este necesar, acţiunile în cazul următorului grup sau perioadă, adaptându-ne la rigorile fiecăruia.

Pentru a realiza o evaluare completă sunt necesare documente de natură managerială prin care să se urmărească toate etapele evaluării. Aceste documente necesare pentru înregistrarea datelor sunt: fişele de observaţie, caietele dirigintelui, portofoliile elevilor, participarea lor la activităţi extracurriculare, la cercuri pe discipline, la concursuri, la vizite şi excursii etc. O parte a acestor documete sunt standardizate, altele sunt doar parţial, fiind indicate principalele direcţii de completare şi multe sunt lăsate la latitudinea profesorului.

Funcţiile evaluării manageriale au fost identificate de asemenea prin raportare la funcţiile evaluării didactice:

- *de constatare* a nivelului de realizare a acţiunilor,
- *de informare* a factorilor responsabili,
- *de prevenire* a situaţiilor disfuncţionale,
- *de recuperare* a timpului, a resurselor,

- *de stimulare* a persoanelor implicate,
- *de reglare* a activităţii.

Sistemul de învăţământ este complex având legături cu întreaga societate. Nu putem evalua modalitatea în care evoluează acesta fără a identifica relaţile cu partenerii sociali. Astfel, *relaţia profesorilor cu părinţii,* cu reprezentanţii comunităţii socio-economice şi culturale reprezintă modalitatea complexă de realizare a funcţiilor evaluării manageriale. De asemenea, factorii responsabili în realizarea educaţiei elevilor nu se situează doar la nivelul şcolii, ci şi al familiei, al străzii, al mass-mediei, al întregii societăţi. În funcţie de evoluţia societăţii apa şi noi probleme educaţionale ale. Astfel sunt problemele elevilor cu părinţii plecati în străinătate, a creşterii violenţei în şcoli, a apariţiei bandelor de elevi care percep „taxe de protecţie", a absenteismului şi abandonului şcolar datorat problemelor de natură economică.

Dacă tipurile de evaluare managerială şi funcţiile acesteia sunt semnificativ similare cu cele ale evaluării didactice, metodele şi modalităţile de control ale evaluării manageriale se deosebesc de cele didactice după mai multe criterii. Cele mai importante modalităţi de control folosite în evaluarea managerială au fost clasificate în:

1. după *momentu*l efectuării:
   a. preliminară
   b. concomitentă
   c. post-acţională
2. după orientarea spre *depăşirea abaterilor:*
   a. de conformitate
   b. de depăşire
3. după *obiective* de:
   a. predare-învăţare
   b. utilizare a resurselor
   c. aplicare a proiectului
   d. utilizare a strategiei
   e. comunicare
   f. ameliorare a relaţiilor cu elevii
4. după *aria de cuprindere*:
   a. generală şi particulară
   b. pe o activitate, pe întreg sistemul
5. după *metodele* folosite:
   a. observativă
   b. prin analiza documentelor
   c. prin discuţii libere
   d. de autoevaluare
   e. prin schimb de experienţă
   f. prin studii de caz
   g. prin proiecte de ameliorare

Prevenirea situaţiilor disfuncţionale, printr-o bună cunoaştere a elevilor, a clasei, a situaţiei lor familiale este cea mai utilă modalitate de control. Prevenirea este posibilă dacă profesorii realizează proiecte educaţionale de autocunoaştere, intercunoaştere şi intervenţie educaţionaă împreună cu alţi factori responsabili. Diversificarea rolurilor profesorilor şi a profesorilor-consilieri în special de mediatori, îndrumători, tutori, ghizi

reprezintă una dintre modalităţile cele mai noi şi eficiente ale reformei manageriale din învăţământul românesc.

Evaluarea nu este un scop în sine, scopul ei este feed-back-ul şi reglarea activităţii. Informarea factorilor responsabili cu privire la rezultatele activităţii şi reglarea activităţii însăşi se poate realiza prin diversificarea feed-back-ului, prin descentralizarea evaluării.

Feed-back-ul a fost şi el clasificat în mai multe categorii după:

- calea urmată în feed-back direct, la clasă şi indirect – prin intermediul profesorilor, părinţilor
- după momentul apariţiei feed-back-ului: concomitent şi ulterior
- după modul de codificare a feed-back-ului: verbal, nonverbal şi paraverbal
- după semnificaţiile sale: în feed-back pozitiv – de confirmare şi negativ – de infirmare
- după conţinut: în feed-back limitat prin da şi nu şi liber, detaliat
- după metoda folosită: prin observaţie, analiza răspunsurilor, analiza produselor activităţii, exprimarea opiniilor colegilor
- după funcţionalitate: informaţional, corectiv, de întărire.

Cu cât se folosesc mai multe modalităţi de feed-back şi de reglare a activităţii cu cât obiectivele activităţii sunt mai clare şi mai concrete, cu cât activitatea este mai stimulativă cu atât creşte eficienţa acesteia.

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

III. ACTIVITĂŢI MANAGERIALE ALE PROFESORULUI

Context teoretic:

Procesul educaţional este un proces instructiv-educativ dar şi unul managerial, datorită faptului că, activitatea este proiectată, organizată, coordonată, corectată, condusă potrivit unor principii de eficienţă şi succes.

Cele mai importante direcţii manageriale ale reformei educationale din România sunt:

- *Descentralizarea sistemului de învăţământ*;
- *Centrarea învăţământului pe elev*;
- *Corelarea perspectivei strategice cu cea tactică*;
- Accentuarea relaţiei simbiotice între *aspectele teoretice* şi *cele practice*;
- *Viziunea sistemico-situaţională*;
- *Generalizarea comunicaţiilor electronice*;
- *Coordonarea educaţiei formale cu cea non-formală şi informală în cadrul educaţiei permanente sau a formării continue*;

Managementul educaţional parcurge etapele general-valabile ale managementului ca: **previziunea, planificarea, proiectarea, decizia, organizarea, coordonarea, realizarea, îndrumarea, consilierea, evaluarea.**

Exerciţii:

1. Luând în consideraţie principalele direcţii ale reformei din învăţământul românesc realizaţi portretul unui nou tip de profesor în societatea cunoaşterii din România!

2. Identificaţi 5 dintre transformările reale pe care le-aţi putut observa în cazul profesorilor în ultimii ani?

3. Descoperiţi 3 elemente care consideraţi că ar trebui să se transforme în primul rând în ceea ce priveşte relaţia profesor-elev!

4. Ce efecte negative ale vechiului sistem de învăţământ puteţi identifica în sistemul educaţional actual? Numiţi 5 .Ce soluţii găsiţi pentru depăşirea lor?

5. Descrieţi ceea ce consideraţi că era pozitiv în vechiul sistem de învăţământ şi nu ar trebui schimbat?

6. Realizaţi un tabel pe trei coloane grupate astfel:

a. *În prima coloană precizaţi care erau caracteristicile fundamentale ale unui profesor înainte de 1989.*
b. *În a doua coloană precizaţi care sunt caracteristicile fundamentale ale unui profesor astăzi.*
c. *În a treia coloană precizaţi caracteristicile unui profesor ideal.*

7. Alegeţi un model de profesor real şi precizaţi ce apreciaţi şi ce nu apreciaţi la acesta. Care este perioada în care a profesat acesta şi în ce fel l-a influenţat mediul politic în dezvoltarea personalităţii sale?

8. Numiţi 3 dintre dintre manierele manageriale descrise de către E. Joiţa pe care le consideraţi mai eficiente în cadrul demersului educativ? Găsiţi câte un exemplu pentru documentele şcolare care ar reprezenta maniera liniară, cea situaţională, corectivă şi alternativă de reglare manageriălă a activităţii educaţionale! În ce modalitate aţi prefera să abordaţi managerizarea obiectului pe care îl predaţi pe durata unui an?

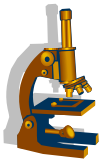
Problematizare:

● Una dintre direcţiile principale de reformă ale învăţământului românesc constă în centrarea învăţământului pe elev. Este aceasta cea mai importantă componentă a reformei? Cum se corelează această direcţia cu o alta la fel de importantă privind eficientizarea economică a învăţământului? Ce ar trebui făcut pentru ca elevul să devină într-adevăr scopul principal al învăţământului?

● Una dintre direcţiile de refomă este şi coordonarea educaţiei formale cu cea non-formală şi informală în cadrul educaţiei permanente şi a formării continue. Cum credeţi că se se poate implica o instituţie şcolară privită în mod particular în împlinirea acestui obiectiv de reformă? Cum ar arăta un plan de activitate riguros întocmit care ar repsecta toate aceste principii?

Activităţi practice:

Realizaţi un plan de activităţi extracurriculare respectând modalitatea de management situaţional şi în care să se poată regăsi acivităţi specifice educaţiei formale, informale şi non-formale. Pot exista toate aceste tipuri de activităţi într-un plan elaborat de şcoală? În ce măsură şi prin ce mijloace poate fi aplicat acesta?



Analiză de caz:

Clasa a X-a, a Liceului A.R. doreşte să organizeze în vacanţa intersemestrială de o săptămână o excursie tematică alegând o drept temă un eveniment important din istoria României. Pornind de la o planificare de tip alternativ care sunt criteriile după care veţi alege tema? Ce criterii consideraţi a fi fundamentale pentru a găsi soluţiile cele mai eficiente? În ce procente veţi tine seama de opiniile elevilor şi cum le veţi afla? Ce veţi face dacă numărul de elevi care doresc să participe este mai mic decât numarul minim planificat? În ce condiţii aţi renunţa la efectuarea excursiei? În ce condiţii aţi considera excursia ca fiind un succes?

III.1. Decizia

Context teoretic:

Decizia este considerată de managementul actual principala funcţie a procesului de conducere deoarece, analiza obiectivelor şi a resurselor dinamizează întregul proces. Aceasta se regăseşte şi în cadrul procesului educaţional şi de aceea profesorul trebuie să fie un manager eficient în oricare din etapele speficice acestuia. Pentru aceasta este necesar să acumuleze informaţii să folosească metode ştiinţifice să previnã şi negocieze conflictele, să asigure unitatea între decizie şi implementare în funcţie de factorii existenţi. Profesorul de o anumită specialitate este managerul activităţii educaţionale la disciplina şi la clasele sale şi implicit aplică instrumentul deciziei, definită ca activitatea conştientă de alegere a unei modalităţi de acţiune din mai multe alternative posibile în vederea relizării obiectivelor propuse.

După E. Joiţa, (1999) deciziile au fost clasificate astfel:

1. după **amploarea implicaţiilor** asupra activităţii profesorului în *strategice*, *tactice*, *operative;*
2. după **certitudinea** atingerii obiectivelor deciziile acestea pot fi clasificate în *certe*, *de risc, incerte*;
3. după **sfera de cuprindere** deciziile sunt *individuale* şi *colective* sau *de grup;*
4. după **conţinutul funcţional** acestea sunt de *previziune*, de *organizare a* activităţii, şi de *reglare şi evaluare* a întregii activităţi;
5. după **frecvenţa elaborării** pot fi clasificate în *periodice*, *aleatorii* şi *de excepţie;*
6. după **tipurile de situaţii problematice** de *corectare,* de *ameliorare* şi de *prevenire*.

Procesul decizional are mai multe **etape, metode şi tehnici specifice,** toate fiind parte integrantă ale unui proces educaţional eficient. De multe ori în practica educaţională se iau prematur decizii, înainte de definirea corectă şi completă a problemei, de identificare a cauzelor ei, de descoperire a surselor generatoare. Este forate important ca această tendinţă să fie depăşită printr-o pregătire solidă în domeniul psihopedagogic şi managerial.

Exerciţii:

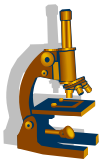
1. Precizaţi care sunt nivelurile instituţionale în care pot fi aplicate decizii strategice
2. Bifaţi doi dintre dintre următorii actori ai procesului educaţional care nu iau în mod obişnuit decizii strategice:

□ ministrul educaţiei, □ profesorul consilier, □ inspectorul de specialitate, □ inspectorul general al ISJ, □ profesorul de matematică.
3. Pornind de la cele 6 criterii de clasificare ale deciziilor precizaţi ce tip de decizie este „planificarea anuală" pe care o realizează fiecare profesor.
4. Formulaţi 3 argumente care susţin importanţa activităţii decizionale a profesorului în ipostaza sa de manager!
5. Identificaţi care sunt, conform legii, nivelurile manageriale din interiorul unei instituţii de învăţământ constituite cu scopul de a lua o decizie de grup ?
6. Descrieţi o situaţie pedagogică complexă în care profesorul-manager ia 5 tipuri diferite de decizii.
7. Urmărind etapele specifice ale luării unei decizii vă rugăm să identificaţi în cazul concret al obiectivelor specifice planului de lecţie realizat pentru o oră de consiliere care sunt aceste etape?
8. Realizaţi o analiză a problemelor potenţiale pe care le puteti avea în cadrul unei lecţii la consiliere. Este normal ca aceste probleme să fie regăsite în planul de lecţie?
9. Pornind de la cele 10 reguli ale unei decizii eficiente descrise de Adina Andrei, 1999 precizaţi care dintre ele se potrivesc următoarelor tipuri de decizii: strategice, de risc, de reglare, aleatorii,. Puteti să identificati două alte reguli generale diferite de cele deja enunţate?
10. Descrieţi 3 dintre problemele cele mai mari în ceea ce priveşte modalităţea de luare a deciziilor în sistemul educaţional românesc?

Problematizare:
● Una dintre cele mai importante reforme educaţionale realizate la nivel european este cea realizată după „Tratatul de la Bologna". Dar împotriva anticipărilor pozitive, acestea a fost primită cu „reticenţă" în diferite ţări precum, Franţa, Anglia sau Grecia. Identificaţi 3 dintre motivele care au determinat aceste manifestări? Credeţi că această reformă are efecte pozitive la nivel european? Care ar fi acestea? Dar efecte negative? Care credeţi că ar putea fi efectele negative ale deciziei de a implementa în România această reformă? Dar cele pozitive? Realizaţi această analiză folosindu-vă de metoda tabelului decizional cu două coloane.
● În ceea ce priveşte deciziile de tip strategic, profesorul ca principal actor al sistemului educaţional, ca şi elevul ca principal beneficiar sunt relativ puţin implicaţi. Credeţi că aceştia ar trebui mai mult implicaţi în astfel de decizii? Cum se poate realiza acest lucru? Până la ce nivel decizional credeţi că ar trebui să aibă elevii acces?

Activităţi practice:
1. Realizaţi un plan de lecţie pentru ora de consiliere. Precizaţi care sunt deciziile pe care le-aţi luat în cadrul realizării acestui plan, care sunt etapele folosite pentru a ajunge la aceste decizii, care au fost situaţiile problematice pe care le-aţi întâmpinat în luarea acestor decizii şi care au fost elemetele standardizate pe care le-aţi folosit.
2. În perioada de practică realizată aţi susţinut o lecţie la care aţi întocmit un plan. Reamintiţi-vă care au fost abaterile ce au apărut de la planul iniţial? Realizaţi un tabel cu acestea şi subliniaţi modalitatea decizională prin care aţi păstrat echilibrul lecţiei? Aţi respectat etapele specifice luării unei decizii?

3. Realizaţi un joc de rol prin care să simulaţi luarea unei decizii colective importante pentru instituţia dumneavoastră (ca de exemplu: investiţii ce trebuiesc realizate, persoanele care trebuie să ia salarii de merit, pedepsirea unui elev etc.). alegeţi dntre colegi două grupe, care să susţină opinii opuse şi purtaţi o dezbatere organizată cu timpi egali de prezentare a argumentelor. În final votaţi luarea unei decizii. Dezbateţi hotarârea luată şi precizaţi care au fost elementele ce v-au influenţat votul.



Analiză de caz:

Sunteţi profesor consiler în cadrul Liceului G. A. şi tebuie să puneţi notele la putare la sfârşit de semestru. Care sunt criteriile după care puneţi aceste note (pentru a răspunde la acestă întrebare citiţi şi legislaţia din domeniu)? Aveţi un elev pentru care o medie sub 8 îi poate afecta viitorul, dar în conformitate cu criteriile voastre nu merită mai mult de 7. Ce decizie veţi lua? Care sunt argumentele care v-au determinat să luaţi această decizie? Prin ce etape aţi trecut ca să ajungeţi la această decizie?

III.2. Previziunea: prognoza, proiectarea, programarea

Context teoretic:

Previziunea reprezintă o anticipare a activităţilor şi rezultatelor viitoare, fundamentată pe o analiză faptică şi ştiinţifică a evoluţiei educaţiei. **Prognoza** îl ajută pe profesor să stabilească şi să analizeze nivelul iniţial, diagnoza, în aşa fel încât pe baza ei să se prevadă principalele direcţii de acţiune.

Proiectarea şi **planificarea** dă răspunsuri la problemele de bază ale previziunii, pe durate medii, de un an, un semestru sau un capitol, încercând să anticipeze şi să sistematizeze acţiunile viitoare.

Programarea indică mijloacele pentru atingerea obiectivelor specifice şi operaţionale derivate, pe secvenţe: la lecţie, la activităţi concrete, pe subiecte delimitate şi acţiuni.

Prognoza, proiectarea şi programarea se realizează prin metode bine determinate obţinute prin analiză şi cercetare, sinteză a experienţei pedagogice. În concluzie previziunea reprezintă o funcţie managerială de natură predominant conceptuală, care atunci când este bine realizată creşte raţionalitatea şi eficienţa managementului educaţional. Dar această eficienţă este asigurată doar prin parcurgerea circularităţii decizie, previziune, organizare, coordonare, conducere, reglare, evaluare.

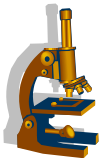
Exerciţii:

1. Precizaţi care sunt activităţile de previziune pe care le realizează un profesor la începutul anului şcolar.
2. Descrieţi rolul evaluării iniţiale realizate de către profesor la început de an. Identificaţi două modalităţi prin care puteţi folosi evaluarea iniţială pentru a

constitui o prognoză viabilă pentru următorul an.
3. Identificaţi 5 deosebiri situaţionale între conceptele de previziune, prognoză, proiectare, planificare, programare ca activităţi ale profesorului-manager.
4. Pornind de la experienţa acumulată în predarea unor ore de specialitate (activitatea practică din anii trecuţi) enunţaţi cinci obiective- cadru specifice acesteia. Realizaţi o analiză a acestora pornind de la punctele tari şi cele slabe ale acestor obiective, precizându-le pe cele care vi se par uşor realizabile şi greu realizabile?
5. Enunţaţi cinci obiective- specifice orei de Consiliere şi realizaţi o analiză a acestora. Comparaţi aceste obiective cu cele specifice orei de specailitate şi subliniaţi diferenţele dintre acestea.
6. Urmărind paşii pe care i-aţi parcurs atunci când aţi realizat planul didactic necesar predării unei ore de specialitate, identificaţi etapele specifice procesului managerial (stabilirea obiectivelor, evaluarea stării iniţiale, elaborarea planului de acţiune, aplicarea şi evaluarea finală) precizând care este rolul şi funcţia fiecăreia.
7. Enunţaţi cerinţele pe care trebuie să le îndeplinească un plan didactic după S. Iosifescu şi motivaţi, pentru fiecare în parte, de ce sunt ele importante.
8. Numiţi 5 tehnici care să fie incluse în cadrul metodelor creative. Identificaţi acele tehnici care pot fi aplicate pentru realizarea instrumentelor specifice proiectării didactice?
9. Realizaţi o analiză a metodelor pedagogice şi identificaţi momentele proiectării didactice în cadrul cărora pot fi folosite.

Problematizare:
Activităţile de planificare şi proiectare sunt foarte importante pentru managemetul clasei de elevi, dar o sistematizare prea accentuată a acestora poate determina un formalism accentuant şi implicit cenzurarea oricăror manifestări ale originalităţii, lucru care nu este de de dorit. Pornind de la aceasta situaţie problematică realizaţi un scurt eseu în care să puneţi faţă în faţă, avantajele şi dezavantajele planificării şi ale proiectării cu cele specifice unei originalităţii determinate de improvizaţie[1].

Activităţi practice:
1. Realizaţi un plan de activitate privind o activitate extraşcolară la alegere în care să se regăsească analiza resurselor, obiectivelor, problemelor şi criteriile de performanţă.
2. Folosind metoda scenariului, realizaţi un un plan de activitate a unei activităţi la ora de Consiliere în care prin intermediul unui joc de rol să rezolvaţi o situaţie problematică (conflicte între colegi, absenteism, note mici etc.).



Analiza de caz:
Sunteţi profesor- consilier la Clasa a IX-a şi doriţi să vă implicaţi mai mult în sistematizarea petrecerii timpului liber al elevilor, astfel încât aceştia să beneficieze de o educaţia informală eficientă. Cum puteţi realiza acest lucru?

.

Elaboraţi un plan în care să se regăsească obiectivele urmărite, resursele, activităţile, criteriile de evaluare.

III.3. Organizarea

Context teoretic:

Termenul *organizare* desemnează ansamblul acţiunilor menite să utilizeze raţional şi eficient resursele umane, materiale, informaţionale ale procesului educaţional la nivelul clasei de elevi, al didacticii disciplinei pe care o predă profesorul dar şi rolurile, sarcinile, acţiunile, situaţiile, relaţiile, conturate în raport cu obiectivele stabilite.

În ceea ce priveşte managementul educaţional organizarea poate fi atât *acţională* cât şi *structurală*. Prin **organizarea acţională** profesorul armonizează activitatea clasei la disciplina sa, dozează sarcinile de lucru, crează motivaţia participării elevilor, diversifică modul de antrenare a lor, coordonează programe pe diferite obiective.

Organizarea structurală urmăreşte eficientizarea resurselor materiale şi umane prin coordonarea strategică a acestora şi obţinerea unor sisteme fiabile.

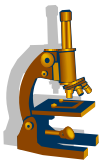
Exerciţii:

1. Descrieţi două situaţii de organizare acţională şi respectiv structurală a clasei de elevi!
2. Enumeraţi activităţile organizatorice de tip acţional de la începutul unei ore.
3. În timpul unei ore doriţi să combinaţi modalitatea de a lucra cu întreaga clasă cu cea pe grupe. Ce tip de organizare este necesară pentru a combina aceste două tipuri de metode. În ce ar consta acestea?
4. Urmărind etapele specifice ale organizării acţionale descrieţi instrumentele şi acţiunile necesare unei ore de predare.
5. Care sunt activităţile specifice organizării structurale pe care trebuie să le efectueze un profesor- consilier la prima sa oră de consiliere? Descrieţi-le în ordinea în care le-aţi efectua.
6. Ce însemnă *learning organization* şi în ce fel se manifestă aceasta în învăţământul românesc?

Problematizare:

Una dintre problemele fundamentale ale unei organizaţii, indiferent dacă este profit, non profit sau finanţată de către stat, este eficinţa sa economică. În ce măsură aceasta problemă influenţează modalitatea de organizare a unei şcoli sau clase de elevi? În ce constă eficienţa unei şcoli finanţate de la Guvern? Cum ne putem adapta la situaţii de criză? Ce relaţii există între eficienţa instituţională şi managementul calităţii?

Activităţi practice:
Realizaţi o planificare pentru ora de Consiliere în care să se regăsească toate etapele specifice organizării acţionale.



Analiza de caz:
Sunteţi profesor consilier la clasa a IX-a şi doriţi să organizaţi clasa la început de an. Care sunt etapele pe care le veţi realiza? Ce tip de organizare va predomina şi care sunt activităţile specifice fiecărui tip?

III. 4. Dirijarea – conducerea şi coordonarea

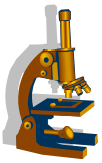
Context teoretic:
Conducerea reprezintă dirijarea efectivă, operativă care se realizează pe baza autorităţii investite, statuate, a profesorului, autoritate care-i conferă dreptul de a decide. Conducerea efectivă reprezintă manifestarea autorităţii dar şi a libertăţii responsabile a elevilor prin participarea lor la activităţile manageriale. Ea este legată de realizarea deciziei şi constă într-un lanţ de acţiuni progresive: comunicarea deciziei, clarificarea ei, motivarea elevilor, convingerea elevilor, sprijinirea realizării responsabile, evaluarea şi reglarea continuă.
Coordonarea, vizează armonizarea resurselor, a operaţiilor, a eforturilor depuse de elevi, a metodelor, mijloacelor, formelor de organizare a activităţii, a timpului. Etapele coordonării sunt: determinarea sarcinilor şi cerinţelor de rezolvare, stablirea sistemului de comunicare, precizarea nivelului aşteptărilor, precizarea modalităţilor de rezolvare şi de prevenire a abaterilor. Pentru o coordonare eficientă profesorul trebuie să-şi cunoască elevii, cu interesele şi atitudinile lor pentru a identifica principalele direcţii motivaţionale, pentru a-i stimula şi susţine în eforturile lor şi să aplice meotde colaborative, activ-participative şi creative care se dovedesc eficiente la lecţie şi în managementul propiu-zis.

Exerciţii:
1. Identificaţi 5 situaţii concrete, educaţionale în care profesorul-manager foloseşte metode şi procedee diferite de conducere şi coordonare a unor activităţi educaţionale: motivarea, conducerea pe bază de proiecte, delegarea autorităţii, conducerea prin excepţii, conducerea prin alternative.
2. Urmărind etapele conducerii ca lanţ de acţiuni progresive (comunicarea, clarificarea, motivarea, convingerea, sprijinirea, evaluarea şi reglarea) daţi trei exemple de trecere de la decizie la activitatea de conducre propiu-zisă.
3. Enunţaţi acţiunile specifice de coordonare descrise E. Joiţa, 1999 şi daţi câte un exemplu pentru fiecare dintre ele.
4. Identificaţi 3 diferenţe dintre conducere şi coordonare din perspectiva relaţiei profesor – elev?

5. Având activitatea didactică drept punct de reper pentru un profesor precizaţi în ce măsură în cadrul acestora este vorba despre activităţi de conducere sau de coordonare? Argumentaţi răspunsul.

Problematizare:
Relaţiile profesor – elev au fost variate în istoria învăţământului, începând de la un management de tip autoritar, până la liberalismul de astăzi. Cum credeţi că trebuie conduse şi coordonate activităţile şcolare şi care ar trebui să fie rolul elevilor în luarea deciziilor? Dar în cazul activităţilor extraşcolare? Există diferenţe între acestea? Scrieţi un eseu pornind de la această problemă.

Activităţi practice:
1. Enunţaţi 5 metode activ-participative pe care le puteţi utiliza în cadrul orei de consiliere şi descrieţi activităţi corespondente pentru acestea.
2. Realizaţi un plan de activitate extracurriculară din care să reiasă în mod clar coordonarea acţiunilor specifice.
3. Realizaţi alături de cinci colegi o grupă pe care să o coordonaţi în realizarea unor activităţi extracurriculare. Descrieţi paşii pe care i-aţi parcurs şi metodele folosite.



Analiză de caz:
Sunteţi profesor la clasa a X-a şi în timpul unei lucrări de control apare o problemă şi sunteţi chemat de urgenţă în cabinetul Directorului. Ce veţi face? Cum veţi relaţiona cu elevii şi ce metode veţi folosi pentru rezolvare situaţiei dilematice?

III.5. Evaluarea şi reglarea managerială

Context teoretic:
Evaluarea managerială poate fi definită ca un ansamblu de acţiuni grupate în jurul a trei procese da bază: controlul sau verificarea, analiza cantitativă şi măsurarea-analiza calitativă sau valorică. S. Iosifescu consideră că evaluarea managerială are o sferă mai largă decât cea didactică deoarece cuprinde evaluarea: educaţilor, a educatorilor, a instituţiilor, a sistemului educaţional. Evaluarea managerială a fost clasificată în: *evaluare iniţială, evaluare continuă, evaluare finală*.
Funcţiile evaluării manageriale pot fi clasificate astfel:

- *de constatare* a nivelului de realizare a acţiunilor,
- *de informare* a factorilor responsabili,
- *de prevenire* a situaţiilor disfuncţionale,
- *de recuperare* a timpului, a resurselor,
- *de stimulare* a persoanelor implicate,
- *de reglare* a activităţii.

Modalităţile de control specifice evaluării manageriale sunt diferite şi mult mai complexe decât cele ale evaluării didactice, ele fiind clasificate în funcţie de: *momentul* efectuării; orientarea spre *depăşirea abaterilor, obiective, aria de cuprindere* şi *metodele* folosite.

Evaluarea nu este un scop în sine, ci foarte improtant este răspunsul (*feed-back*-ul) şi reglarea activităţii ca urmare a acestuia. Informarea factorilor responsabili cu privire la rezultatele activităţii şi reglarea activităţii

Exerciţii:

1. Explicaţi cele mai importante deosebiri dintre evaluarea didactică şi evaluarea managerială a clasei de elevi.
2. Exemplificaţi, folosindu-vă de metodele cunoscute, 5 modalităţi în care puteţi evalua clasa de elevi, în care să se regăsească cele trei procese de bază enunţate de E. Joiţa.
3. Care sunt evaluatorii pentru fiecare dintre participanţii la actul educaţional descrise de S. Iosifescu? Prin ce instrumente se pot realiza aceste evaluări?
4. Enumeraţi câte cinci instrumente de evaluare iniţială, continuă şi finală. Cum le veţi aplica? Cum veţi folosi rezultatele pentru procesul educaţional?
5. Urmăriţi structura unui caiet al dirigintelui şi precizaţi care sunt elementele evaluative pe care le regăsiţi în interiorul său şi care este importanţa lor. Ce altceva aţi mai adăuga la acesta?
6. Daţi câte un exemplu specific fiecărei funcţii a evaluării manageriale. Descrieţi specificul fiecărei funcţii în parte!
7. Enumeraţi trei probleme majore ale învăţământului românesc şi descrieţi soluţiile pentru acestea.
8. Daţi câte un exemplu pentru fiecare tip de evaluare managerială identificată după metode diferite de clasificare!
9. Identificaţi 3 dintre direcţiile de reformă educaţională din România care s-au realizat până în prezent şi 3 care nu s-au realizat! Care consideraţi că sunt cauzele care au determinat nerealizarea direcţiilor de reformă stabilite din punct de vedere politic şi conceptual?
10. Care este rolul feed-back-ului în evaluarea managerială şi daţi câte un exemplu pentru fiecare tip în parte.

Problematizare:

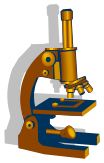
1. Evaluarea continuă este unul dintre dezideratele fundamentale ale învăţământului dar, datorită unei proaste managerizări a timpului, aceasta poate deveni incompletă sau superficială. Este evalaurea continuă un deziderat pertinent? Cum este regăsită ea în interiorul orei propriu-zise? Care sunt efectele unei evaluări superficiale? Ce putem face pentru a nu neglija evaluarea, dar să ne atingem obiectivele privind parcurgerea integrală a materiei?
2. Feed-back-ul din partea elevilor cu rol de evaluare a profesorilor, a manualelor/cursurilor reprezintă una dintre cele mai importante modalităţi prin care ne putem îmbunătăţi calităţile profesionale şi manageriale, conţinuturile vehiculate, metodele folosite în predare.Dar de multe ori elevii nu sunt sinceri, sau sunt influenţaţi de alţi elevi, sau chiar profesori. Cum credeţi că putem să identificăm răspunsurile sincere de cele nesincere? Cum este recomandabil să reacţionăm la laude? Dar la critici? Ce se poate schimba din puctul de vedere al relaţiei cu clasa în urma unui astfel de chestionar de evaluare a profesorilor? Sunt aceste chestionare utile? Constituie ele un pericol? Care ar fi acesta?

Activităţi practice:

1. Realizaţi două fişe de observaţie în care se pot regăsi atât componente psihosociale cât şi componente privind situaţia la învăţătură ale elevilor. Realizaţi de asemenea o caracterizare a celor doi elevi pe baza acestor fişe.

2. După ce aţi realizat sau participat cu elevii la o activitate extracurriculară realizaţi un raport al acesteia în care să se regăsească: obiectivele, activităţile, participarea şi în ce măsură obiectivele au fost atinse. Consideraţi acest raport ca o sinteză a evaluării finale a activităţii, precizaţi care sunt concluziile la care aţi ajuns după această activitate şi cum le veţi putea utiliza într-o activitate ulterioară.

3. Realizaţi trei instrumente prin care să puteţi obţine feed-back-ul cu privire la o problemă la alegere de la următoarele grupe de lucru: de la elevi în legătură cu obiectul pe care îl predaţi, de la părinţii elevilor din care este compusă clasa la care aveţi ora de dirigenţie/ consiliere şi de la profesori (colegi).



Analiză de caz:

1. Sunteţi profesor la Liceul A.R. şi în urmă unei testări finale a elevilor observaţi că rezultatele la învăţătură sunt foarte slabe şi nu v-aţi atins obiectivele iniţiale propuse. Ce veţi face în continuare? Ce aţi greşit de s-a ajuns la această situaţie? Care vor fi soluţiile pe viitor?

2. Sunteţi profesor la liceul G. I. şi la ultimul chestionar pe care l-aţi aplicat elevilor cu privire la feed-back-ul necesar pentru o oră aţi identificat răspunsuri critice cu privire la activitatea profesională. Cum veţi reacţiona la aceste răspunsuri? Care vor fi transformările survenite în relaţie cu clasa respectivă? Ce veţi transforma în comportamentul dumneavoastră în relaţie cu alte clase?

BIBLIOGRAFIE

1. Joiţa E.(2000), Management educaţional, Editura Polirom, Iaşi
2. Iucu, R.,(2000), Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Editura Polirom, Iaşi
3. Mihuleac, E., Nicolescu, O.,(1999), Ştiinţa managementului, Editura Economică, Bucureşti
4. Iosifescu, S.,(2001), Management educaţional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor, MEC, Institutul de ştiinţe ale educaţiei, Bucureşti
5. Andrei, A.(1999) în Iosifescu, S., Management educaţional. MEC, Bucureşti
6. Novac, C., Jigău, M., Iosifescu, S.(1998), Cartea albă a reformei, MEC, Bucureşti
7. www.bologna.ro Cartea neagră a procesului Bologna
8. Dobre, I., Bădescu, A., Irimiea, C.,(2000), Teoria deciziei,. Studii de caz. Ed. Scripta, Bucureşti
9. Drucker, P., F.,(1994), Eficienţa factorului decizional, Editura DESTIN, Deva
10. Filer, V., (1995), Creativitate şi creativitate managerială, Editura Expert, Bucureşti
11. Cristea, S.,(1996), Managementul organizaţiei şcolare, EDP, Bucureşti

IV. CLASA DE ELEVI

Pentru a dezbate problematica specifică clasei de elevi parcurgem mai multe etape referitoare la definirea grupului, clasificarea grupurilor umane, abordarea clasei de elevi ca grup primar, caracteristicile şi structura colectivului de elevi.

IV.1. GRUPUL. CLASIFICAREA GRUPURILOR UMANE

Termenul de grup desemneaza un ansamblu de persoane, aflate în interrelaţii, în vederea atingerii unui scop şi care se diferenţiază după funcţii sau sarcini. De exemplu: familia, echipele sportive sau artistice, asociaţiile religioase, bandele, partidele politice etc.
Anzieu şi D. Martin – 1969 au clasificat grupurile umane în mai multe categorii astfel :

1. *mulţimea*
2. *banda*
3. *gruparea*
4. *grupul primar sau mic sau restrâns*
5. *grupul secundar sau organizaţia*

Criteriile după care au fost clasificate grupurile umane în aceste categorii sunt:

1. numărul de indivizi
2. relaţia dintre indivizi
3. durata grupului
4. structura de grup
5. credinţe şi norme de grup
6. conştiinţa scopurilor
7. acţiuni commune

După aceste criterii caracteristicile grupurilor umane sunt redate în următorul tabel:

Denumirea grupului	Structura de grup, organizare	Durata	Nr. de indivizi	Relaţii între indivizi	Efectul asupra credinţelor	Conştiinţa scopurilor	Acţiuni comune
mulţimea	Foarte slabă	zile	Mare	Contagiune emoţională	irumperea credinţelor latente	Slabă	apatie sau acţiuni paroxistice
banda	Slabă	luni	Mic	cercetari asemănătoare	Întărire	Mijlocie	spontaneitate dar puţin importantă pentru grup
gruparea	Mijlocie	luni	mic, mijlociu mare	relaţii umane superficiale	menţinere	slabă sau mijlocie	rezistenţa pasivă sau acţiuni latente
grupul primar	*Mare*	*ani*	*Mic*	*relaţii umane bogate*	*schimbare*	*Ridicată*	*vederi înnoitoare*
grupul	Foarte	Dec	mijlociu	relaţii	introduce	slabă	obişnuinţe şi

secundar	mare	e-nii	sau mare	funcţionale	presiuni	sau ridicată	planificare

Tabel 6. Caracteristicile grupurilor umane, după Anzieu şi Martin

Printr-o abordare analitică a caracteristicilor grupurilor umane observăm:

- creşterea gradului de organizare a grupului pe măsură ce se trece de la mulţime la grupul primar şi secundar,
- evoluţia relaţiilor dintre indivizi de la cele emoţional-primitive specifice mulţimii şi bandei spre cele afectiv-superioare şi funcţionale specifice grupului primar şi secundar,
- nivelul maxim de dezvoltare a conştiinţei la grupul primar şi posibil la cel secundar,
- acţiuni înnoitoare la grupul primar şi planificate la grupul secundar.

IV.2. GRUPUL PSIHO-SOCIAL, MIC, RESTRÂNS, PRIMAR

Grupul primar reprezintă un ansamblu restrâns de persoane între 2 şi 45 care interacţionează direct, având o viaţă afectivă comună, manifestată într-o unitate de opinii şi atitudini comune, orientat spre realizarea unei sarcini comune, potrivit unor norme comportamentale acceptate, având conştiinţa apartenenţei la grup.
Cele mai multe studii şi cercetări (Cooley, Merton, Lewin, Mayo) stabilesc următoarele caracteristici ale grupului mic sau primar:

1. *Numărul restrâns de persoane, între 2 şi 45.* Familia, grupul de vecini, de prieteni, clasa şcolară, grupul de discuţie, grupul de laborator sunt exemple semnificative în acest sens.
2. *Interacţiunea directă, faţă-n faţă, nemijlocită dintre membrii grupului*. Dacă în grupul primar relaţiile dintre membri sunt directe, de natură predominant afectivă, în grupul secundar –de exemplu în şcoală ele sunt indirecte, mijlocite, de natură cognitivă, iar în alte organizaţii sunt predominant funcţionale.
3. *Relaţiile afective sunt puternice,* fie că sunt de coloratură pozitivă (atracţie, simpatie), fie de coloratură afectiv-negativă, manifestate prin respingere şi antipatie.
4. *Sarcina comună* este orientată spre realizarea unui *scop comun.* De exemplu familia spre perpetuarea speciei, clasa de elevi spre educaţie, formare, dezvoltare, echipa de lucru spre muncă.
5. *Diferenţierea de roluri şi statute* care contribuie la realizarea unei structuri interne de: comunicare, sarcină, influenţă şi socio-afective. În funcţie de aceste rol-status-uri grupul este de lucru, de distracţie, de antrenament, de presiune, etc.
6. *Constituirea unor credinţe, norme, reguli, simboluri, ritualuri* specifice care diferenţiază grupurile între ele. De exemplu munca cinstită, uniforma, copiatul, femeia în bucătărie, bărbatul în atelier.
7. *Echilibrul intern şi extern* în relaţiile cu propriul grup şi cu alte grupuri, manifestat prin: coeziunea internă, prin realizarea sarcinilor, prin posibilitatea de a progresa, prin relaţii armonioase cu alte grupuri.

8. *Inconştient colectiv comun* populat cu diferite credinţe, atitudini, opinii mai mult sau mai puţin conştiente în funcţie de tipul grupului primar. De exemplu elevii de la ţară au mai mult bun simţ, fetele sunt mai cuminţi decât băieţii, băieţii sunt mai curajoşi, bătaia-i ruptă din rai, etc. Aceste credinţe, reprezentări, nu sunt totdeauna corecte, dar ele au o forţă de determinare puternică a membrilor grupului tocmai datorită faptului că nu se supun raţiunii, gândirii critice, exercitând presiunea grupală asupra acestora.
9. *Conştiinţa comună de grup*, alcătuită din idei comune, reprezentări comune, aspiraţii comune, ideal educaţional, principii morale: respect, demnitate, adevăr, sinceritate, atitudini comune.
10. *Personalitatea de grup sau sintalitatea grupului* care reprezintă emergenţa personalităţilor individuale şi a interacţiunilor dintre acestea. De exemplu stiluri de lucru, motivaţii comune,etc.

IV.3. COLECTIVUL DE ELEVI

Pentru definirea clasei sau mai corect a colectivului de elevi se pot folosi drept punct de reper caracteristicile specifice grupului mic, restâns sau primar considerându-l drept genul proxim iar diferenţa specifică subliniază scopul urmărit de către acest grup: învăţarea (cf. Nicola, I.,1978). Pornind de aici, colectivul de elevi a fost definit ca un grup de muncă specific, formativ, compus dintr-un număr de membri având aceleaşi drepturi şi obligaţii (omogenitate), elevii şi un animator, profesor, ale căror raporturi sunt reglementate oficial, de tipul sarcinii şi de normele de funcţionare.
Caracteristicile colectivului de elevi sunt următoarele:
1. Mărimea colectivului de elevi se situează între 10-15 şi 40-45 de elevi. Una dintre problemele cele mai mari în ceea ce priveşte o eficienţă crescută a actului educaţional este identificarea mărimii optime a clasei de elevi. Acestă problemă a suscitat foarte multe discuţii deoarece s-a constatat că în cazul în care colectivul de elevi este prea mare creşte tendinţa de subdiviziune, iar în cazul în care acesta este prea mic creşte tendinţa de subiectivizare a membrilor clasei de elevi. La toate acestea se mai adaugă presiuni specifice managemetului educaţional constând în probleme de natură economică sau în dificultatea de a constitui clase peste un anumit număr de elevi în zonele izolate.
2. Relaţiile dintre membrii colectivului de elevi sunt directe, de tipul faţă-n faţă, de natură afectivă, pozitivă şi negativă. Acest tip de relaţii este specific grupurilor primare şi se deosebesc de relaţiile funcţionale specifice grupului secundar cum ar fi elevii dintr-o şcoală. De aceea grupul aşa cum este el reprezentat de clasa de elevi are o influenţă majoră în creerea de legături puternice şi dezvoltarea unor mecanisme de colaborare şi lucru în echipă, mai ales dacă profesorul poate „exploata" în mod benefic relaţiile interumane, pozitivându-le.
3. Clasa de elevi este un grup angajat în activităţi educaţionale având *scopuri şi obiective specifice,* de învăţare, formare şi dezvoltare. Ele sunt cele care deosebesc grupul reprezentat de clasa de elevi de celelalte grupuri primare. Trebuie făcute deosebiri între scopurile colectivului de elevi în ansamblu (comune) care ar trebui să urmărească eficienţa şi evoluţia grupului, de cele de subgrup care se pot referi la activităţi comune, de genul cercurilor şi de cele individuale care în general se referă la cariera personală a

fiecăruia. În funcţie de sistemul educaţional sunt dezvoltate predominant un anumit gen de obiective. Astfel sistemul american urmăreşte să dezvolte individualitatea şi pune accentul pe scopurile individuale, în timp ce cel de german urmăreşte să dezvolte capacitatea de a lucra în echipă şi încearcă să sublineze obiectivele subgrupelor.

4. *Coeziunea grupală* constitue o rezultantă a concentrării tuturor forţelor ce acţionează asupra membrilor săi pentru a se menţine în cadrul grupului. Aceasta este printre cele mai importante variabile de grup. Coeziunea se poate realiza în mod direct, prin efort individual şi de grup, a căror rezultat se poate observa prin c*onstituirea unor credinţe, norme, reguli, simboluri, ritualuri* specifice specifice fiecărei clase. Acestea sunt parte componentă a simbolurilor şcolii, dar curpind elemente de originalitate specifice fiecărei clase de elevi în parte. De asemenea un element al important al evoluţiei coezuniii grupale îl constituie apariţia i*nconştientului colectiv comun* populat cu diferite credinţe, atitudini, opinii specifice fiecărei clase. Astfel se formează o *conştiinţă comună de grup*, şi o personalitate a acestuia prin care se păstrează unitatea valorică a grupului şi în care fiecare membru ar trebui să se regăsească.

5. Structura de grup reprezintă sinteza dintre personalitatea fiecărui membru al grupului şi indicatorii de mărime, scopuri, interacţiune. Datorită acestor intreracţiuni dintre personalitate fiecăruia, elevi sau profesori, şi grup ca ansamblu se realizează forme concrete fixe specifice fiecărui grup. Aceste structuri depind de contextul în care se manifesăt şi de aceea ele pot fi divizată în: structura de *sarcină, de comunicare, de conducere şi socio-afectivă*, fiecare tip putând diferi de la caz la caz în cadrul aceluiaşi grup.

6. Dinamica clasei de elevi care este dată de forţele ce acţionează în interiorul grupului. K. Lewin (1959) face din dinamica grupului studiul sistematic şi experimental al structurii şi proceselor ce se petrec în grup şi determină relaţiile acestuia cu exteriorul. În cazul dinamicii clasei de elevi ne putem referi la:

- ansamblul fenomenelor psiho-sociale ce se petrec în colectivul de elevi cum ar fi: relatiile cu mediul, influenţa grupului asupra membrilor săi, viaţa afectivă a grupului, coeziunea şi disocierea colectivului de elevi
- ansamblul metodelor de acţiune asupra personalităţii prin intermediul grupului: studiul proceselor de schimbare, utilizarea proceselor de grup pentru tratarea tulburărilor de personalitate, studiul schimbărilor sociale prin intermediul grupului mic.

7. *autonomia şi dependenţa* membrilor grupului de totalitatea numită grup, reprezintă reperele prin care putem să identificăm coeziunea grupului, căci un grup care a dezvoltat o dependenţă a membrilor grupului faţă de totalitatea sa este un grup cu o bună coeziune internă. Dar dependenţa membrilor grupului de totalitatea sa nu trebuie să fie un scop în sine căci datorită acesteia se poate ajunge la inerţie, non-implicare, lipsă de decizie şi în situaţii limită la intoleranţă faţă de persoanele externe grupului. În ceea ce priveşte autonomia aceasta are un efect de dispersie a grupului, dar membrii care au o anumită autonomie sunt în general hotărâţi, se implică în deciziile ce privesc grupul, doresc să îşi promoveze ideile proprii, ajută la dezvoltarea grupului mai ales în ceea ce priveşte planul ideatic. De aceea nici una dintre atitudini nu este bună în sine ci în cadrul clasei de elevi trebuie identificat un echilibru între autonomie şi dependeţă astfel încât grupul să se dezvolte ca un tot pe baza ideilor individuale.

De asemenea putem vorbi şi despre o autonomie a clasei de elevi ca ansamblu. Aceasta este autonomă dacă structura sa este bine determinată, dacă are scopuri şi obiective

funcţionale, benefice, dacă relatiile interpersonale interne şi cu alte grupuri sunt predominant de colaborare şi nu conflictuale. Dependenţa clasei de elevi poate fi faţă de şeful dominator, faţă de anumite subgrupuri interne sau faţă de alte grupuri externe.

8. *conformismul şi nonconformismul* membrilor grupului exprimă într-o anumită măsură şi gradul de menţinere a coeziunii şi a specificităţii grupului sau gradul de schimbare, chiar de disoluţie a grupului. Ca şi în celelelate cazuri este important ca personalitatea feicăruia să se poată manifest în interiorul grupului, iar aceasta să nu fie catalogată ca formă de inadaptare ci folosită spre evoluţia grupului. Astfel este important ca nonconformismul să nu fie privit ca sursă de disoluţie a grupului şi prin aceasta un elev să fie marginalizat, ci dimpotrivă să se dezvolte latura benefică reprezentată de originalitate şi noutate. Conformismul chiar dacă pare a fi sursa coeziunii, poate fi mai periculos decât nonconformismul, căci un astfel de grup poate fi lipsit de personalitate, se supune foarte uşor unui lider şi îşi atinge cu dificultate obiectivele.
9. *permeabilitatea sau impermeabilitatea* grupului este reprezentată de posibilitatea de a permite sau nu pătrunderea în interiorul grupului a ideilor, scopurilor, obiectivelor sau persoanelor noi. Permeabilitate în majoritatea cazurilor este pozitivă căci dacă grupul este permeabil el permite pătrunderea unor schimbări pozitive şi a ideilor noi, mai ales dacă grupul este bine cristalizat şi îşi urmăreşte propriile obiective. Dar depăşirea unui anumit grad de cristalizare poate transforma grupul şi acesta devine impermeabil la schimbare şi perfecţionare.
10. *stabilitatea sau instabilitatea* grupului este menţinută printr-un echilibru interior în care trebuie să se regăsească toate valorile. Clasa de elevi are nevoie de o anumită stabilitate pentru a se menţine şi a evolua dar şi de o anumită mobilitate care să permită transformarea, înnoirea, învigorarea.

IV.4.STRUCTURA CLASEI DE ELEVI

Prin structură se înţelege organizarea internă, modelul comportamental şi continua adaptare a modelului la cerinţe în funcţie de natura grupului concret. Organizarea clasei de elevi poate fi privită din trei perspective: structurală, funcţională şi procesuală. Din punct de vedere structural clasa de elevi este reprezentată de ansamblul rol-status-urilor formale şi informale cristalizate, ca urmare a activităţii desfăşurate. Cele mai importante funcţii ale clasei de elevi sunt cele de învăţare, socializare, integrare a elevilor în colectiv, în grup. Din punct de vedere procesual principalele componente ale clasei de elevi ca grup mic, restâns sau primar sunt:

- ✓ structura de sarcină sau de activitate, care este dată de modelul rolurilor pe care le au membrii grupului sau unele subgrupuri,
- ✓ structura de putere care reflectă poziţiile membrilor şi relaţiile dintre aceste poziţii,
- ✓ structura de comunicare sau totalitatea reţelelor de comunicare din grup .

Dar grupul se structurează treptat în evoluţia sa atunci când ajunge să îndeplinească o serie de criterii care se referă la apartenenţa percepută la grup a membrilor săi:

- ✓ orice membru al grupului trebuie să cuprindă în câmpul său psihologic ansamblul celorlalţi membri, consideraţi în calitate de grup,

- ✓ membrii grupului trebuie să fie uniţi unii cu alţii printr-un sistem de interacţiuni dinamice, determinate de relaţiile orizontale şi verticale, chiar de apariţia subgrupurilor.

IV.4.1. Sarcina clasei de elevi este de natură educaţională, de formare iniţială şi continuă a subiecţilor educaţionali. Aceast sarcină sau activitate educaţională are caracteristicile sale cu privire la obiectivele anticipate, la conţinuturile selectate şi transmise, la învăţarea propriu-zisă, la rezultatele învăţării în funcţie de particularităţile de vârstă şi individuale ale educaţilor. Activitatea educaţională generează rol-status-urile membrilor grupului ca şi dinamica acestora. Astfel *statusul* se structurează treptat ca un ansamblu de cerinţe, de dispoziţii oficiale care reglementează poziţia socială a fiecărui membru al grupului. *Rolul* se conturează treptat ca totalitatea conduitelor realizate din perspectiva unui anumit status. Dacă statutul a mai fost definit ca ansamblul drepturilor şi îndatoririlor asociate unei poziţii sociale, rolul este considerat actualizarea cerinţelor status-ului, interiorizarea cerinţelor acestuia. Dacă status-ul pune în evidenţă aspectul normativ, structural, static, social, rolul evidenţiază aspectul dinamic, procesual, personal, prin fuziunea dintre elementele psihoindividuale şi cele psihosociale ale grupului. Mai mult decât atât rol-statusul profesorilor şi elevilor nu sânt separate ci într-o interdependenţă permanentă, rolul elevilor fiind determinat de cerinţele legitime şi statutare ale profesorilor, iar rolul profesorilor de cerinţele de status ale elevilor. Relaţia rol-status în clasa de elevi poate transforma clasa într-un mijloc de învăţare socială în cinci situaţii:

1. acoperirea diferenţială a statutului prin rol din cauza:- suprapunerii integrale, care este situaţia ideală, -a nepotrivirii, care este situaţia extrem negativă, - a supraacoperirii, când rolul este mai activ faţă de cerinţele statutului, impunându-se creşterea statutului
2. aşteptările diferite din partea membrilor grupului faţă de deţinătorii de statute:- astfel faţă de elevii silitori profesorii au aşteptări mari, ceea ce îi stimulează să devină şi mai activi ,- faţă de elevii slabi profesorii au aşteptări reduse, ceea ce va contribui la menţinerea nivelului lor de aspiraţie, deci a rezultatelor acestora
3. interacţiunea concretă între membrii grupului şi clasă conduce la diferenţierea şi specializarea statutelor
4. ierarhia statutelor stabilită de grupul-clasă: de exp. elev harnic, bun coleg, elev disciplinat
5. perfecţionarea rolurilor asociate diferitelor statute

Învăţarea socială îşi propune să apropie cât mai mult rolul de status-ul corelat, să corecteze percepţiile interpersonale subiective care pot influenţa negativ rezultatele activităţii, să realizeze o diferenţiere şi o ierarhie corectă a rol-status-urilor din grupul numit clasa de elevi. Dar dinamica profesor-elev depinde de mai mulţi factori:

a) factori psihogenetici, care se referă la dezvoltarea psihică a elevilor
b) factori organizaţionali, în acest caz particularităţile sistemului educaţional (Neculau, A., 1970)
c) factori psihosociali, de percepţie socială optimă a fiecăruia de către celălalt, de intercunoaştere (Mamali, C., 1974), de apreciere obiectivă a personalităţii (Zapan, Gh., 1970)
d) factori de personalitate, atât la nivelul profesorilor cât şi al elevilor

Managementul clasei de elevi are funcţii de intercunoaştere, de modelare şi corectare a comportamentelor elevilor şi profesorilor, de realizare a climatului socio-afectiv optim pentru desfăşurarea activităţii educaţionale şi obţinerea performanţelor.

Grupul şcolar este din punct de vedere al structurii sale un *grup omogen*, din punct de vedere al vârstei, al scopurilor, intereselor fundamentale şi aspiraţiilor. Dacă în raport cu alte tipuri de grupuri clasa de elevi este predominant omogenă în raport cu activitatea internă s-a formulat problema care dintre tipurile de grupe este mai eficient în lucrul pe grupe- grupul omogen sau eterogen. Experimentele au scos în evidenţă faptul că grupul eterogen este eficient din mai multe puncte de vedere deoarece stimulează atât elevii buni pentru a-i ajuta pe cei slabi cât şi elevii slabi pentru a obţine rezultate mai bune.
După criteriul cooperării sau al competiţiei cea mai eficientă modalitate de organizare a clasei de elevi s-a dovedit a fi cea de *cooperare (*Deutsch,M.,1968*).* Cooperarea într-o sarcină comună stimulează comportamentele de facilitare a succesului, creşte stima de sine, încrederea în forţele proprii, diminuează anxietatea, intensifică atitudinile pozitive faţă de profesor.
Structura de sarcină, de activitate educaţională determinată de interacţiunea rol-statusurilor în clasa de elevi determină *structura formală* a colectivului de elevi.
Structura informală este dată de relaţiile afective stabilite spontan şi natural între membrii grupului, într-un cadru social concret. Aceste relaţii pot fi: de simpatie, de antipatie, de indiferenţă. Relaţiile afective ale unui elev faţă de ceilalţi alcătuiesc *expansiunea sa socială*. Relaţiile afective ale colectivului faţă de fiecare membru al său constituie *incluziunea socială*. Structura informală a grupului este dată de corelarea dintre cele două dimensiuni.
În relaţiile intergrupale două sunt conceptele fundamentale care interesează structura clasei de elevi:

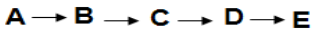
- categorizarea socială
- identitatea socială

Potrivit experimentelor psihologului Tayfel categorizarea socială are ca efect favorizarea de către indivizi a grupului căruia îi aparţin.Teoria identităţii sociale arată că apartenenţa la un grup îi determină pe indivizi să se autodefinească în termenii caracteristici grupului respectiv. Astfel grupul oferă membrilor săi o anumită identitate socială pozitivă sau negativă. Identitatea socială pozitivă corelează puternic cu stima de sine. Dacă identitatea devine negativă individul fie părăseşte grupul fie luptă pentru căştigarea de către grup a unei alte identităţi.

IV.4.2. Structura de comunicare în clasa de elevi

Un grup social nu există ca grup decât în măsura în care membrii săi intră în relaţii de comunicare între ei. Ansamblul comunicaţiilor efectiv schimbate într-un grup formează structura de comunicare a grupului. Cel care a pus pentru prima dată problema comunicaţiei în grup a fost K. Lewin. El a arătat că rezolvarea blocajelor de comunicare duce la creşterea productivităţii şi creativităţii în grup.
Atunci când comunicaţiile sunt structurate şi articulate în aşa fel încât să devină accesibile tutror membrilor săi ele constituie reţele de comunicare. După gradul de organizare a grupului reţeaua va oferi membrilor săi şi direcţia pentru a se ajunge la ei.
În funcţie de tipul grupului au fost identificate de mai mulţi autori mai multe tipuri de reţele de comunicare:

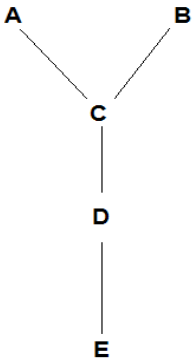
1.REŢEAUA LANŢ



€=40

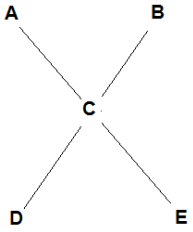
2.REŢEAUA FURCĂ SAU Y

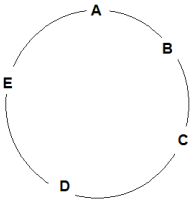
€=36



3. REŢEAUA ROATĂ, STEA SAU RAZĂ

€=32

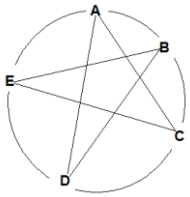




4. REŢEAUA CERC

€=30

5. RETEAUA PRIMARĂ SAU COMPLETĂ €=20



Analizând reţelele de comunicare se observă că de la reţeaua lanţ până la cea completă, suma distanţelor dintre membrii grupului scade de la 40 pană la 20. Aceasta înseamnă că gradul de comunicare creşte pe masură ce se trece de la reţeaua lanţ spre cea completă. Cu cât fiecare membru al grupului trebuie să parcurgă o distanţă mai mică pană la ceilalţi membri, cu atât comunicarea intragrupală este mai bună. În legătură cu tipul de reţea, reţeaua cerc şi reţeaua completă favorizează conducerea democratică iar reţeaua lanţ, rază şi furcă favorizează conducerea centralizată.

Cu cât comunicaţiile din interiorul grupului vor fi mai deschise, mai pozitive şi mai solidare cu atât comunicaţiile grupului cu alte grupuri vor avea şanse mai mari de autenticitate.

A.Bavelas, unul dintre discipolii lui K.Lewin, a arătat că procesul de comunicaţie nu există decât atunci când între două sau mai multe persoane se stabileşte un contact psihologic. Cu cât contactul psihologic va fi mai profund cu atât comunicarea va avea şanse mai mari de autenticitate. Cu cât expresia eului va fi mai mult integrată comunicării verbale şi non-verbale, cu atât schimburile cu celălalt vor fi mai autentice.

Cu cât comunicaţia se va stabili de la om la om lăsând la o parte personajele, măştile, statusurile şi funcţiile cu atât va fi mai autentică.

Comunicarea managerială este o funcţie fundamentală a managementului educaţional, care este în acelaşi timp o condiţie preliminară a realizării tuturor celorlalte funcţii. S-a constatat că 70% din timpul managerilor este folosit pentru comunicare.

Comunicarea a fost definită ca *procesul de schimb* substanţial, energetic şi/ sau informaţional între elementele unui sistem sau între mai multe sisteme (P.P.Neveanu,1976). Această definiţie este referenţială pentru sistemul educaţional, care realizează atât schimburi intrasistemice: materiale, afectiv-motivaţionale şi informaţionale cât şi schimburi intersistemice, între sistemul educaţional şi alte sisteme. Transferul de informaţie sub formă de cunoştinţe, vehicularea de trăiri afective şi de motivaţii, folosirea metodelor şi mijloacelor didactice şi educaţionale ca suporturi informaţionale fac parte componentă a *comunicării instrumentale* specifice procesului educaţional. De asemenea în procesul educaţional şi intersistemic au loc toate tipurile de comunicare: *verbală*-prin limbajul verbal, *nonverbală*-prin privire, mimică şi gestică şi *paraverbală*-prin intonaţie, ritmul vorbirii, prozodia vorbirii. Comunicarea verbală este predominant informaţională, iar comunicarea nonverbală şi paraverbală este predominant afectivă şi atitudinală. Cu cât există o mai bună interacţiune între cele trei forme ale comunicării cu atât creşte eficienţa comunicării educaţionale.

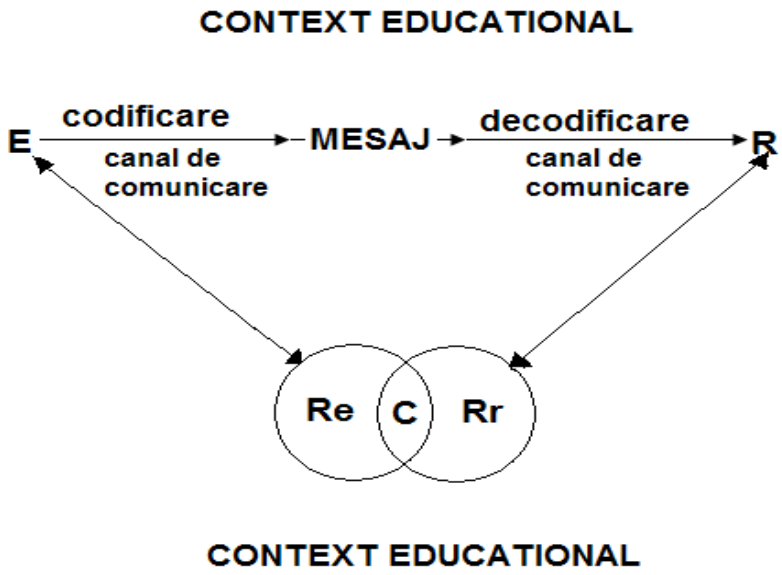
Funcţiile general-valabile ale comunicării: *cognitivă, afectivă şi de reglaj* –sunt valabile şi în procesul comunicării educaţionale. În procesul educaţional, în viziunea pedagogiei

moderne *funcţia cognitivă* constă nu atât în însuşirea cunoştinţelor ci în dezvoltarea capacităţilor şi competenţelor, în realizarea performanţelor, în creşterea progresivă a caracterului formativ al cunoaşterii. *Funcţia afectivă* a comunicării poate fi realizată prin intermediul obiectivelor afectiv-motivaţionale, prin controlul asupra emoţiilor şi sentimentelor formate în şcoală, prin vehicularea conţinuturilor educaţionale sensibile, valoric superioare. *Funcţia de reglare* a procesului educaţional, prin intermediul comunicării se poate obţine prin rezolvarea conflictelor, prin depăşirea blocajelor şi disfuncţiilor comunicării. Dacă blocajul comunicării înseamnă întreuperea acesteia din anumite motive, filtrajul comunicării se referă la selecţia inadecvată a informaţiilor, iar disfuncţiile de comunicare sunt cele mai numeroase. Acestea pot apărea datorită oboselii, incongruenţei codurilor între partenerii comunicării, interferenţei între cunoştinţe, experienţe, deprinderi (I.Radu,1985) sau din alte motive.

Modalităţile de depăşire a dificultăţilor de comunicare pot fi de asemenea de tipuri diferite :

- cognitive, prin schimbarea cogniţiilor, reprezentărilor, ideilor (modelarea cognitivă)
- comportamentale, prin modificarea comportamentelor deficitare (modelarea comportamentală)
- educaţionale, prin învăţarea socială, pe bază de modele.

Una dintre cele mai eficienta scheme ale comunicării în context educaţional este schema cibernetică a comunicării, care poate fi redată astfel:



Schema 5. Schema cibernetică a comunicarii

Unde E este **emiţătoru**l, R este **receptorul**, Re este **repertoriul emiţătorului**, iar Rr este **repertoriul receptorului**. Interacţiunea dintre Re şi Rr indică gradul de comunicare realizată.

În clasa de elevi, emiţătorul oficial este profesorul, care se manifestă în acest rol-status la lecţie, în activităţile non- formale, ca cercurile pe discipline, excursii, cluburi. Receptorul