oficial este elevul. Acesta poate deveni şi emiţător de informaţie, prin participarea lui la lecţie, prin folosirea metodelor stimulativ-creative, sau în relaţiile dintre elevi. Unul dintre cele mai importante elemente ale comunicării didactice şi educaţionale este **mesajul** care nu se confundă cu transmiterea informaţiilor. Mesajul este cognitiv dar are şi o componentă ectosemantică, afectiv-atitudinală. Repertoriul emiţătorului este dat de totalitatea schemelor valorice ale emiţătorului, prin care acesta filtrează mesajul său. Repertoriul receptorului este dat de totalitatea schemelor valorice ale receptorului prin care el primeşte informaţia. Cu cât gradul de interacţiune între cele două tipuri de repertorii este mai mare cu atât comunicarea este mai eficientă.

Condiţiile unei bune comunicări manageriale sunt complexe:-de natură fizică (prezenţa la ore,de exemplu)-de natură fiziologică (integritatea senzorială)-de natură psihică(intelectuală, afectivă, volitivă), de natură culturală (întâlnirea valorilor)şi de natură socială (de exemplu climatul de grup). Toate aceste condiţii ale comunicării eficiente în grupul primar numit clasa de elevi se pot realiza prin formarea managerială a profesorului, prin antrenarea funcţiilor manageriale ale comunicării. Procesul de comunicaţie facilitează îndeplinirea sarcinilor, favorizează coeziunea grupului, reprezintă grupul, rezolvă problemele comune, are rol terapeutic, este factor de omogenizare socio-culturală, facilitează devenirea grupului ca un cadru de referinţă pentru individ.

IV.4.3. Structura de influenţă, conducere, autoritate şi putere

Pentru a înţelege dezvoltarea structurii de influenţă, conducere, autoritate şi putere în clasa de elevi este necesară diferenţierea termenilor respectivi.

Semnificaţia cea mai largă a notiunii de **influenţă** se referă la cea de acţiune conştientă sau inconştientă exercitată de un subiect asupra altuia care determină modificări în orientarea şi comportamentul celui din urmă.

G. Tarde arată că termenul de influenţă se apropie de noţiunile de: sugestie, imitaţie, hipnotism, magnetism, persuasiune, scoţând în evidenţă sensul de reducere a gradului de conştientizare a receptării mesajului.

Fr. Barricaud arată dimpotrivă că influenţa este chemată să micşoreze ineficacitatea şi ambiguitatea sistemelor.

R. Mucchielli se referă la două tipuri de influenţă a grupului asupra membrilor săi:-o influenţă informaţională, de vehiculare şi prelucrare a informaţiilor, -o influenţă normativă, de conformare la norme, la standarde, sau încorporarea membrilor în grup.

În accepţiunea noastră termenul de influenţă are sfera cea mai largă în raport cu termenii de conducere, autoritate, putere şi constă în acţiunile mai mult sau mai puţin conştiente de modificare pozitivă sau negativă a comportamentului general al unei persoane sau al unui grup.

În clasa de elevi procesul de influenţă asigură:- distribuţia autorităţii şi respectarea acesteia, -acceptarea normelor colective, -încorporarea valorilor comune, -facilitarea achiziţiilor cognitive, atitudinale, -continua redistribuire a influenţei în funcţie de evoluţia configuraţiei grupului (Neculau, A.,1974).

Termenul de conducere (leaderschip) are în psihologia socială mai multe sensuri:

- de exercitare a autorităţii şi a puterii asupra grupului,
- de dominare prin influenţă,

- de organizare şi focalizare a energiilor grupului în direcţia scopului propus.

Dintre aceste semnificaţii, în mod evident, cea de organizare şi focalizare a energiilor grupului în direcţia scopului propus este cea mai valorizantă, deoarece se diferenţiază de componentele negative ale puterii, restrângând sfera de acţiune a influenţei, centrându-se pe mobilizarea membrilor grupului şi pe sarcina de grup.

Pentru noţiunea de leader au fost elaborate mai multe definiţii care scot în evidenţă semnificaţiile de :

- şef oficial, instituţional, impus colectivului,
- liderul ca personalitate care primeşte stimă şi consideraţie din partea membrilor,
- personalitatea preferată, agreată, plăcută, simpatizată cu un înalt status sociometric,
- persoana care se angajează efectiv în procesul conducerii, interiorizându-şi problemele grupului,
- persoana cea mai eficientă.

Dintre aceste definiţii ale liderului ultimele două –considerăm noi-sunt cele care corespund viziunii actuale despre managementul participativ, centrat pe probleme şi eficienţă dar şi pe interesele grupului.

După criterii complexe, formale dar şi non-formale liderii au fost clasificaţi în mai multe categorii :

A. Liderul instituţional, formal, de exemplu profesorul-diriginte,
B. Liderul organizator,
C. Specialistul în sarcină,
D. Persoana centrală care poate fi:

1. suveranul patriarh,
2. liderul,
3. tiranul,
4. obiect de dragoste
5. obiect al pulsiunilor agresive,
6. organizatorul,
7. seducătorul,
8. eroul,
9. persoana influentă,
10. bunul exemplu.

E.Persoana preferată-liderul sociometric.

Raportându-ne la această clasificare putem observa diferenţierea liderilor după funcţiile manageriale de: organizare, conducere, mobilizare , coordonare, cu alunecările lor într-o direcţie sau alta: dominaţia prin putere, prin dragoste, prin agresivitate. Liderul modern şi eficient este cel care reprezintă cel mai bine interesele grupului, cumulând funcţiile de organizator, specialist în sarcină, bun exemplu îndepărtându-se în mod conştient de tentaţiile conducerii tiranice, prin mecanismele seducţiei, ale iubirii sau agresivităţii .

R.Mucchielli(1989) dă o interpretare psihanalitică acestei clasificări prin modalităţile diferite de indentificare a şefului: şeful paternalist, centrat pe sarcină se identifică în mod inconştient cu tatăl, şeful centrat pe grup se identifică cu mama, liderul admirat reprezintă identificarea cu eul-ideal, şeful tiranic se identifică cu supraeul, şeful-obiect de dragoste dă expresie pulsiunilor libidinale fără limită, organizatorul este şeful care satisface subordonaţii frustraţi în exteriorul mediului profesional, seducătorul este şeful iniţiator care se adresează subordonaţilor frustraţi în interiorul organizaţiei, şeful prestigios, eroul se

adresează subordonaţilor care doresc să-şi întărească idealul Eului, rolul pozitiv al proastei influenţe –există şi aşa ceva- distruge supraeul şi eliberează pulsiunile, rolul exemplului bun conduce la refularea pulsiunilor şi la întărirea supraeului asociindu-l cu idealul eului.

Psihologia socială, actuală renunţă la dihotomia clasică a fenomenului conducerii în conducător şi conduşi considerând că o conducere efectivă rezultă din interacţiunea grupală în care fiecare participant exercită o influenţă mai mare sau mai mică asupra conducerii în ansamblu.

În clasa de elevi conducerea este distribuită pe mai multe centre, atât între profesori, cât şi între elevi sau la nivelul relaţiei profesor-elev. În cadrul fiecărui tip de grup se diferenţiază lideri formali şi informali, lideri organizatori, specialişti în sarcină, personalităţi preferate, agreate, stimate, iubite, seducătoare, eroi, tirani, agresori şi victime. Managementul clasei de elevi este eficient dacă se îmbină în mod armonios funcţiile de proiectare, planificare, organizare, conducere, consiliere, coordonare a activităţilor de învăţare, de dezvoltare a personalităţii, de socializare şi culturalizare, de rezolvare a problemelor, de integrare în grup. Dar grupul numit clasă de elevi, este în realitate un „câmp pedagogic"(Ruppert, J.,P., 1959) în care se produc şi se manifestă influenţe diverse, convergente sau divergente, pozitive sau negative. Prin urmare profesorii datorită pregătirii lor psiho-pedagogice şi manageriale trebuie să conştientizezeşi să corecteze acele impulsuri inconştiente care îi pot orienta spre comportamente agresive, dominatoare, paternaliste, seducătoare, eroice şi care se pot constitui în modele negative pentru elevi, sau pot conduce la efecte imediate grave, uneori iremediabile.

Termenul de autoritate a fost definit ca :

- impunerea unor influenţe recunoscute de către un subiect asupra altui subiect, realizată prin consens sau prin acceptare,
- instituţionalizarea drepturilor,
- puterea legitimă,
- personalizarea regulilor.

Toate aceste semnificaţii subliniază criteriile de recunoaştere, de consens, de legitimitate, esenţiale pentru conceptul de autoritate.

Fenomenul psiho-social al autorităţii a fost caracterizat de Gheorghe Bourceanu astfel:

- putere obiectivă şi obiectivată în norme, regulamente, uzanţe, simboluri,
- întemeiată pe consimţământ şi conformitate, fiind produsul unui proces de evaluare
- presupune prezenţa unei ierarhii de roluri sociale.

Puterea raportată la autoritate este predominant subiectivă, întemeiată mai mult pe constrângere decât pe consimţământ.

Puterea îmbinând constângerea cu legitimitatea a fost clasificată de Franch şi Raven în 5 categorii:

1. puterea fondată pe *recompensă,*
2. puterea fondată pe *pedeapsă,*
3. puterea fondată pe *legitimitate,*
4. puterea fondată pe *competenţă,*
5. puterea fondată pe *identificare.*

Dintre aceste tipuri de putere cele bazate pe **legitimitate şi pe competenţă** acumulează cel mai mare număr de bile albe, deşi în practică se întâlnesc toate formele de putere dar în grade diferite. Puterea bazată pe recompensă, pe pedeapsă şi pe identificare foloseşte constrângerea, pozitivă sau negativă, dependenţa faţă de şef a membrilor grupului.

În clasa de elevi profesorul sau profesorul –diriginte reprezintă autoritatea bazată pe legitimitate, el este managerul oficial, cu un anumit rol-status predeterminat. Evoluţia pozitivă a relaţiilor intragrupale ar trebui să conducă la menţinerea autorităţii sale legitime, la care să se adauge autoritatea de competenţă fără alunecări spre extrema puterii. În realitatea educaţională ca şi-n alte domenii de activitate mirajul puterii este foarte mare.Tentaţia de a folosi mijloacele de constângere, de a manevra recompensa, pedeapsa chiar şi identificarea pentru obţinerea puterii personale este prezentă şi-n învăţământ sau în clasa de elevi. Astfel profesorul foloseşte diferite forme şi grade de constângere de la metodele expozitive de predare-învăţare până la cele de constrângere fizică .

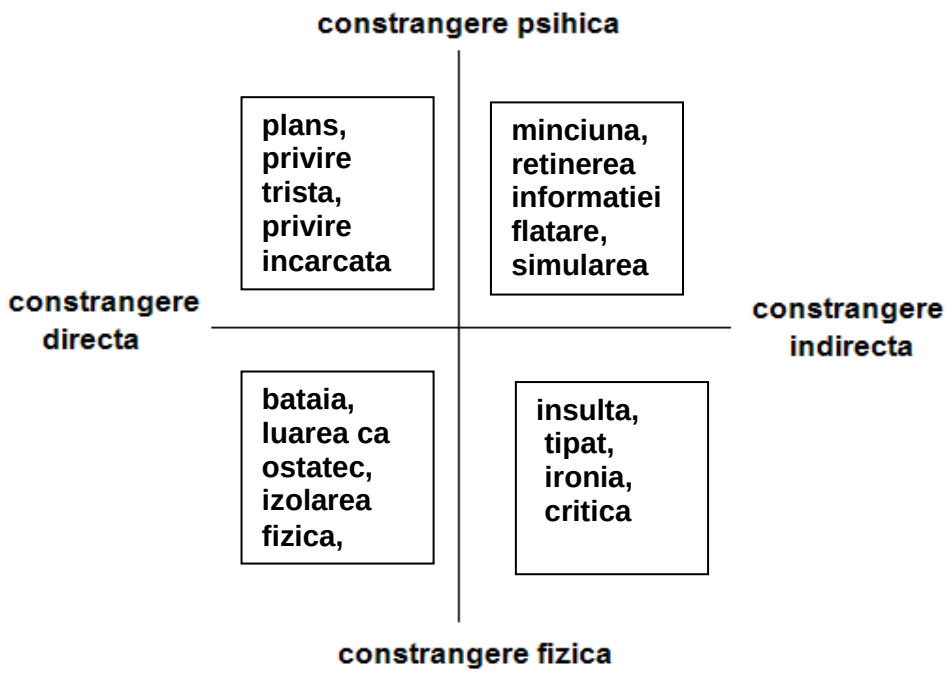
J.Muller identifică mai multe feluri de constrângere:

- *directă şi indirectă,subtilă,*
- *fizică şi psihică*

ele fiind moduri nelegitime de exercitare a puterii.

Din categoria constrângerii directe Muller se referă la tortură, bătaia, luarea ca ostatic, izolarea fizică. Constrângerea indirectă mai subtilă este considerată: insulta, ameninţarea, ţipătul, ironia, critica, întreruperile, neascultarea, analiza excesivă, folosirea jargonului, izolarea psihică. Constrângerea fizică este concretizată în: ţipăt, gesturi ameninţătoare, plâns, privirea tristă, priviri încărcate cu ură, spaţiu ameninţător, atitudini devalorizante. Constrângerea psihologică este cea mai puternică şi mai perversă dintre toate, aceasta fiind realizată prin: minciună, reţinerea informaţiei, flatare, simularea bolii, culpabilizarea, moralizarea, pasivitatea, metaforizarea.

Aceste tipuri de constrângere se folosesc în mod cu totul nepedagogic în clasa de elevi. Astfel mai există profesori care folosesc cu totul inadecvat moralizarea, ţipătul, ironia, culpabilizarea în locul convingerii elevilor sau elevi care folosesc minciuna, simularea bolii, pasivitatea în loc de a recunoaşte nepregătirea temelor, lipsa de motivaţie, de interes pentru învăţare. Dacă constrângerea psihică este nocivă şi malefică, constrângerea fizică şi directă este interzisă în învăţământ. Aceste tipuri de constrângere pot fi redate schematic astfel :



Schema 6. Tipuri de constrangere nelegitimă de exercitare a puterii

IV.4.5. Stiluri de conducere

Problema stilurilor de conducere a evoluat şi ea în funcţie de evolutia şcolilor manageriale de la stilul dictatorial al managementului clasic unde conducătorul era considerat *creierul* activităţii, la stilul participativ specific managementului situational, caracterizat prin adaptarea comportamentelor manageriale la situaţie, prin mobilizarea eforturilor membrilor echipei pentru realizarea sarcinii dar şi prin obtţinerea satisfacţiei în activitate.
Unul dintre cele mai cunoscute experimente cu privire la stilurile de conducere este cel organizat de Lewin, Lippit şi White, care pun în evidenţă trei stiluri de conducere în trei situaţii psiho-sociale diferite. Aceşti autori alcătuiesc echipe a câte cinci membri fiecare, ce acţionează în situaţii diferite:

1. climat şi **stil de conducere autoritar**, în care liderul ia deciziile,
2. climat şi **stil de conducere democratic,** în care deciziile se iau în comun,
3. climat şi **stil de conducere laisser-faire**, nedirijat, lăsat la voia întâmplării.

Într-un interval de 6 săptămâni, la fiecare echipă se schimbă conducătorul. La sfârşitul experimentului se analizează rezultatele obţinute după cele trei criterii urmărite: productivitate, agresivitate, satisfacţie. Astfel rezultatele obţinute sunt:

1. după criteriul productivităţii:
   - la grupul autoritar aceasta este mare,
   - **la grupul democratic aceasta este foarte mare**,
   - la grupul nedirijat aceasta este mică.

2.după criteriul agresivităţii :

- la grupul autoritar se constată o reacţie pasivă, de opoziţie
- **la grupul democratic agresivitatea este redusă**,

- la grupul nedirijat aceasta este mică.

3.după criteriul satisfacţiei :

- la grupul autoritar satisfacţia este mică,
- **la grupul democratic satisfacţia este mare**,
- la grupul laisser-faire satisfacţia este mică.

Acest experiment dovedeşte faptul că stilul de conducere democratic a obtinut scorurile cele mai bune la criteriile productivitate, agresivitate, satisfacţie.

Dar, analizând critic rezultatele obţinute se poate considera că nu există un stil de conducere general valabil pentru orice tip de activitate şi situaţie. Pentru situaţiile care impun un grad mare de ordine şi disciplină, care solicită decizii rapide, executate imediat, stilul de conducere autoritar este cel mai avantajos. Pentru situaţiile care solicită mobilizarea membrilor echipei, pentru care motivaţia şi creativitatea acestora este esenţială, stilul de conducere democratic îşi dovedeşte superioritatea. În situaţiile de joacă, divertisment, plăcere stilul de conducere laisser-faire poate să fie adecvat.

După N.Maier relaţia dintre diferite tipuri de conducere poate fi redată astfel:.....

Aceste stiluri de conducere pot fi redate şi sub forma reţelelor de comunicare, ele fiind întâlnite atât în colectivele restrânse cât şi în colectivele mari.

O altă teorie numită de autorii ei J. Tannembaum şi L. A. Schmidt **continuumul stilurilor de conducere** adoptă criteriul de diferenţiere prin care autoritatea managerului este în relaţie directă cu autoritatea subordonaţilor. După aceste criterii au fost identificate şapte trepte caracterizate prin nivelul tot mai scăzut al autorităţii şi nivelul tot mai ridicat al libertăţii subordonaţilor. Aceste trepte sunt:

1. managerul ia decizii şi le anunţă,
2. managerul ia decizii şi le „vinde",
3. managerul prezintă ideile şi invită la întrebări,
4. managerul prezintă o propunere de decizie care va fi dezbătută,
5. managerul prezintă problema, ascultă sugestiile şi apoi decide,
6. managerul defineşte limitele şi cere echipei să decidă,
7. **managerul permite echipei să decidă în limitele prescrise de constrângerile exterioare.**

De exemplu pentru organizarea unei excursii situatia numărul 1 profesorul diriginte/consilier decide plecarea în excursie, traseul, obiectivele, participanţii, totul.

În a doua situaţie profesorul ia hotarârea de a organiza o excursie, dar nu pentru oricine ci pentru cine oferă mai mult, adică pentru elevii cu bani, cu părinţi bine situaţi din punct de vedere material, introducând un criteriu de discriminare.

În a treia variantă profesorul prezintă elevilor ideea organizării unei excursii şi întreabă elevii ce părere au. Unde să meargă, pe ce traseu, cand, cu cine, etc.

În a patra situaţie profesorul propune organizarea unei excursii dar lasă posibilitatea să se organizeze şi altă activitate extraşcolară, invitând elevii la o dezbatere.

Situaţiile 5, 6 şi 7 care pot fi prevăzute sunt din ce în ce mai democratice, iar pentru acest tip de activitate non-formală şi cele mai eficiente. Sugestiile elevilor, stabilirea limitelor între care pot elevii să decidă sau chiar deciziile elevilor sub supravegherea profesorului sunt stiluri de conducere dezirabile pentru activităţile educaţionale.

Deşi acest model indică o creştere a libertăţii de decizie a subordonaţilor drept criteriu de eficienţă managerială el nu ia în consideraţie decât dimensiunea relaţională a unui stil de conducere, dată de relaţia şef-subordonaţi.

Teoriile situaţionale pun în evidenţă şi alte dimensiuni ale stilului de conducere. Modelul elaborat de **Blake şi Mouton** identifică 81 de stiluri manageriale (Cf.Iosifescu,2001) clasificate după două dimensiuni ale situaţiei: orientarea spre sarcină şi orientarea spre oameni.

Dintre aceste 81 de stiluri manageriale 5 sunt mai reprezentative:

1. 9-1, nivelul rezultatelor ridicat nivelul relaţiilor scăzut, acest stil este orientat spre îndeplinirea sarcinilor, personifică stilul antreprenorial, fiind cunoscut sub numele de **stil asertiv**.
2. 1-9, nivelul rezultatelor scăzut, nivelul relaţiilor ridicat este cunoscut sub numele de **stil preocupat**,
3. 1-1, nivelul rezultatelor scăzut, nivelul relaţiilor scăzut este **stilul pasiv**,
4. 5-5, nivelul rezultatelor mediu, nivelul relaţiilor mediu este stilul numit **administrativ,**
5. 9-9, nivelul rezultatelor ridicat, nivelul relaţiilor ridicat este **stilul motivant**.

Aceste stiluri de conducere au fost caracterizate astfel:

Preocupatul

- ✓ îi pasă de oameni
- ✓ vrea să fie agreat de colaboratori şi de subordonaţi
- ✓ evită conflictele deschise,
- ✓ dacă şcoala este fericită nimic altceva nu contează,
- ✓ ajunge să-i flateze pe ceilalţi pentru a obţine rezultate,
- ✓ are tendinţe să conducă bazându-se pe comportamentul subordonaţilor,
- ✓ este dispus să acorde o mână de ajutor.

Motivantul

- ✓ **face faţă cu calm conflictelor**
- ✓ **deleagă clar sarcinile,**
- ✓ **ia decizii atunci când este necesar,**
- ✓ **ajută colaboratorii şi subordonaţii să-şi îmbunătăţească performanţele,**
- ✓ **agreiază stabilitatea clară de ţeluri şi acţionează pentru îndeplinirea lor,**
- ✓ **agreiază planurile de acţiune pe care le şi monitorizează,**
- ✓ **implică subordonaţii în luarea deciziilor care îi afectează**.

Pasivul

- ✓ nu face mai mult decât i se cere de către superiori,
- ✓ are rezistenţă la schimbare,
- ✓ acuză pe ceilalţi pentru condiţiile intolerabile în care-şi desfăşoară activitatea,
- ✓ devine delăsător dacă nu este controlat,
- ✓ este foarte preocupat de statutul profesiei şi de propriul său statut,
- ✓ este foarte atent la greşelile pe care le comit ceilalţi,
- ✓ critică mereu.

Asertivul

- ✓ vrea ca lucrurile să se facă aşa cum spune el, dar fără a încălca drepturile celorlalţi
- ✓ spune, dictează dar şi ascultă,
- ✓ îşi manifestă sentimentele şi opiniile neîngrădind libertatea de manifestare a celorlalţi
- ✓ pune accent pe controlul dar şi pe colaborarea subordonaţilor,

- ✓ dirijează activitatea ferm spre rezultate.

Administratorul

- ✓ lucrează ca la carte,
- ✓ menţine starea existentă de lucruri,
- ✓ este mai mult conştiincios decât creativ sau inovator,
- ✓ este ferm.

Analizând aceste stiluri de conducere se poate observa prezenţa unor aspecte pozitive dar şi negative în fiecare tip de conducere, dar cel care cumulează cele mai multe componente benefice grupului este stilul motivant. Dacă raportăm acest stil de conducere la celelalte clasificări putem constata că stilul motivant este predominant democratic, fiind centrat atât pe sarcină cât şi pe membrii grupului.

După acelaşi criteriu al interacţiunii între centrarea pe sarcină şi centrarea pe relaţiile umane P.Hersey şi K.Blanchard identifică 4 stiluri principale :

1. **Stilul directiv (Tell)**, pentru subordonaţii care nu vor şi nu pot să realizeze activităţile cerute managerul spune ce trebuie să facă subordonaţii şi controlează fiecare acţiune a lor fiind centrat pe sarcină.
2. **Stilul tutorial (Sell)** pentru subordonaţii care nu pot dar vor să realizeze activităţile solicitate, managerul vinde sugestii, încercând să convingă, fiind centrat atât pe sarcină cât şi pe relaţiile umane.
3. **Stilul mentoral (Participate),** pentru subordonaţii care pot şi vor, dar a căror motivaţie mai trebuie dezvoltată, managerul participă cu sugestii când îi sunt solicitate, fiind centrat pe relaţiile umane.
4. **Stilul delegator (Delegate),** pentru subordonaţii care pot şi vor în măsură suficientă, managerul deleagă autoritatea de luare a deciziilor, el nu mai este centrat nici pe sarcină, nici pe relaţii umane.

Aceste 4 stiluri manageriale pot fi adaptate în procesul educaţional cu foarte mare succes.

Elevii cu un nivel de pregătire redus şi cu un grad de mobilizare scăzut au nevoie de un stil didactic predominant **directiv**, de dirijare şi control. Elevii cu un nivel de pregătire redus dar cu un nivel de mobilizare bun au nevoie de un stil de conducere didactică **tutorială**, bazată pe sugestii. Elevii cu un nivel de pregătire ridicat şi cu un grad de mobilizare medie au nevoie de un stil didactic **mentoral,** participativ. Stilul **delegator** – considerăm noi este adecvat elevilor cu un nivel de pregătire înalt şi cu un grad de mobilizare ridicat .

Dacă în pedagogia clasică profesorul adopta stilul didactic cel mai adecvat personalităţii sale – lecţia fiind centrată pe profesor- pedagogia modernă solicită tot mai mult stiluri didactice diferenţiate în funcţie de elevi-lecţia centrată pe elev şi pe situaţia de învăţare.

Stiluri specifice au fost identificate inclusiv în domeniul procesării informaţiei (Cf. S. Iosifescu, 2001):

1. **Analistul** preferă informaţiile concrete despre o anumită situaţie în locul conceptelor abstracte sau vagi. El tinde să neglijeze sentimentele grupului în activitate şi în negociere. Analistul se concentrează pe fapte, sarcini, probleme şi nu pe oamenii chemaţi să le rezolve.
2. **Exploratorul** preferă să lucreze cu idei abstracte, să generalizeze, să privească ideile în context cât mai larg şi să le pună într-o ordine logică. Neglijând latura emoţională şi sentimentele celor implicaţi, nu poate anticipa conflictele.Uneori nu poate înţelege de ce subalternii se opun ideilor lui atât de logice.

3. **Reactivul** împarte cu analistul preferinţa pentru fapte şi informaţii concrete fiind concentrat pe aici şi acum. Abordează adesea problemele pe latura lor emoţională, acţionând sub impulsul stărilor emoţionale. Reactivul ia decizii cu ajutorul grupului, bazându-se pe oameni şi pe consimţământul lor, dar ţinând cont mai puţin de logică.
4. **Visătorul** preferă să privească faptele, ideile, problemele într-un context larg,cu trecutul şi viitorul lor fără să ţină cont de ordonarea lor logică. Abilitatea lui de a gândi holistic dar dincolo de logică îi oferă un potenţial ridicat de creativitate. Poate genera soluţii novatoare, noi alternative în jurul cărora să se creeze consensul.Visătorul este cel mai bun atunci când nu i se impune nici o îngrădire, preferă metode cum ar fi brainstorming-ul.Neavând spirit practic visătorul are nevoie de ajutor. Analistul îl ţine cu picioarele pe pământ, exploratorul îi verifică logica, iar reactivul îi testează relevanţa viselor.

Profesorul sau profesorul –diriginte/consilier în rolul său informativ de culegere, prelucrare şi transmitere a informaţiilor este eficient în măsura în care îmbină caracteristicile analistului, cu cele ale exploratorului, ale reactivului şi visătorului- cumulând aspectele pozitive şi anihilând aspectele negative:

- informaţiile concrete de la analist şi cele abstracte de la explorator,
- logica analistului şi exploratorului cu emoţiile reactivului şi ale visătorului,
- centrarea pe oameni a visătorului şi reactivului cu cea pe sarcini a exploratorului şi analistului.

Unul dintre conceptele pe care managerii la consideră eficiente în stabilirea stilurilor de conducere este asertivitatea. Comportamentele noastre se pot clasifica în trei categorii, după raporturile dintre respectarea drepturilor proprii şi ale celorlalţi:

1. agresivitatea,
2. non-asertivitatea,
3. asertivitatea.

Managerul agresiv respectă drepturile proprii în defavoarea drepturilor celorlalţi. Managerul non-asertiv respectă drepturile celorlalţi şi încalcă propriile drepturi. Managerul asertiv respectă atât drepturile proprii cât şi drepturile celorlalţi. Ca urmare managerul agresiv îşi atrage atitudinea ostilă a celorlalţi, managerul non-asertiv devine autoagresiv, pierzându-şi stima de sine , managerul asertiv fiind singurul echilibrat în ceea ce priveşte drepturile proprii şi ale celorlalţi.

Asertivitatea reprezintă un tip de comportament dezirabil atât pentru profesor cât şi pentru managerul educaţional sau al clasei de elevi.

Dar în clasa de elevi dezvoltarea asertivităţii atât la profesori cât şi la elevi nu este un obiectiv facil. Profesorul, prin vârstă, pregătire profesională, statut social are tendinţa de a folosi cât mai multe pârghii ale autorităţii, chiar ale puterii. Pedagogia clasică centrată pe profesor îl susţine în demersul său autoritat-dirijist-constrângător. Mai mult decât atât elevii/studenţii percep încă profesorul în ipostaza sa de evaluator şi nu de partener, de colaborator, mediator, consilier. Dezvoltarea comportamentelor asertive la profesor şi elev este un obiectiv al pedagogiei moderne, activ-participative şi creative. Managementul motivator, participativ, se formează atât prin activitâţile formale, de la clasă, cât şi prin cele non-formale , din afara clasei sau informale din afara şcolii. Lecţia de dirigenţie/consiliere este una dintre cel mai adecvate activităţi pentru dezvoltarea comportamentelor asertive ale profesorilor şi elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Anzieu, D.; Martin,J.Y.,(1969), La dynamique des groupes restreints, PUF, Paris
2. Neculau,A.,(2007), Dinamica grupului şi a echipei, Editura Polirom, Iaşi
3. Nicola. I.(1987), Dirigintele şi sintalitatea clasei de elevi, EDP, Bucureşti
4. Lewin, K., (1959), Psychologie dynamique. Les relations humaines. PUF, Paris
5. Mamali, C.,(1974), Intercunoaştere, EDP, Bucureşti
6. Zapan, Gh.,(1979), Metoda obiectivă de interpretare a personalităţii, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
7. De Visscher, P., Neculau, A.,coord.(2001), Dinamica grupurilor, Texte de bază, Editura Polirom, Iaşi
8. Constantin, T., Stoica-Constantin, A.,(2002), Managementul resurselor umane, Editura Institutul European, Iasi
9. Deutsch, M.,()1968, "The effects of Cooperation and Competition Group Process, in Cartwright, D.,(1968) Groups Dinamiques: Research and Theory, Harper &Row, New, York
10. Bavelas, A.,(1951), Reseaux de communication au sein de groups, Armand Colin, Paris
11. Abric, J.C.,(2002), Psihologia comunicării. Teorii şi metode, Editura Polirom, Iaşi
12. Iosifescu, S.,(2001), Management educaţional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor, MEC, Institutul de ştiinţe ale educaţiei, Bucureşti
13. Neveanu, P., P., (1975), Psihologie generală, vol.1,2, Editura Stiinţifică, Bucureşti
14. Radu, I.,(1983), Psihologia educaţiei şi dezvoltării, Editura Academiei RSR
15. Cole, G., A.,(2000), Managementul personalului, Editura CODEX, Bucureşti
16. Lippitt, R.,; White, R., Studiu experimental privind activitatea de conducere şi viaţa de grup în De Visscher, P., Neculau, A.,coord.(2001), Dinamica grupurilor, Texte de bază, Editura Polirom, Iaşi
17. Franch, J.P.R.,;Raven, B.,H.,(1959) The Bases of social power, in Cartwright(ed.,) Studies in social power, Ann Arbor, University of Michigan Press
18. Mucchielli, R.,(1989), Le travail en equipe. Connaissance du problemme. Formation Permanente en sciences humaines, Paris

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

IV. CLASA DE ELEVI

IV.1. GRUPUL. CLASIFICAREA GRUPURILOR UMANE

Context teoretic:

Termenul de grup desemneaza un ansamblu de persoane, aflate în interrelaţii, în vederea atingerii unui scop şi care se diferenţiază după funcţii sau sarcini. Cf. Anzieu şi D. Martin, 1969 grupurile umane pot fi clasificate astfel: *mulţimea*, *banda*, *gruparea*, *grupul primar sau mic sau restrâns*, *grupul secundar sau organizaţia*. Criteriile după care au fost clasificate grupurile umane sunt multiple: numărul de indivizi, relaţia dintre indivizi, durata grupului, structura de grup, credinţe şi norme de grup, conştiinţa scopurilor, acţiuni comune, criterii care determină şi caracterizarea acestora.

Exerciţii:

1. Pornind de la definiţia grupului precizaţi câteva caracteristici fundamentale ale acestuia. Daţi trei exemple concrete de grup şi precizaţi care sunt caracteristicile comune ale acestora şi prin ce se deosebesc.
2. Grupul numit bandă este un grup primar? Bifaţi răspunsul corect.
   a. da
   b. nu

Explicaţi răspunsul ales!

3. Încadraţi următoarele exemple de grupuri în tipul de grup din care consideraţi că fac parte : clasa de elevi, facultatea din care faceţi parte, participanţii la un concert, o manifestaţie publică, grupa de studenţi, grupul de prieteni. Precizaţi pentru fiecare dintre ele structura, durata, numărul de indivizi, relaţiile dintre indivizi, efectul asupra credinţelor, conştiinţa scopurilor şi acţiunile comune.
4. Mulţimea este un grup mare aşa după cum sugerează numele său? Bifaţi răspunsul corect.
   c. da
   d. nu

   Explicaţi răspunsul ales.
5. Daţi exemple de câte trei grupuri în care să se poată identifica următoarele variabile în sens crescător: gradul de organizare al grupului, relaţiile dintre indivizi, nivelul de dezvoltare al conştiinţei.
6. Explicaţi cele mai importante deosebiri între grupul mic, psihosocial restrâns şi organizaţie.

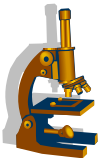
Problematizare:

În clasele de elevi există tendinţa de a se crea grupuri în jurul unor relaţii mai strânse a căror rol poate fi pozitiv sau negativ în funcţie de abilităţile profesorului. Precizaţi trei activităţi în care aceste grupuri pot avea un rol negativ şi trei activităţi în care el poate fi pozitiv. Cum trebuie acţionat ca profesor pentru a potenţa rolul pozitiv al grupurilor de prieteni din cadrul clasei? Numiţi 3 acţiuni ce ar trebui întreprinse pentru crearea unei unităţi la nivelul clasei de elevi?

Activităţi practice:

1. Urmăriti cu atenţie modalitatea în care s-au format grupurile de prieteni în interiorul clasei la care predaţi. Realizaţi activităţi cu grupe formate astfel încât să fie respectate următoarele criterii:
a. să îşi aleagă singuri partenerii pentru activităţile respective;
b. să fie formate din elevi care sunt prieteni între ei;
c. să fie formate din elevi care au rezultate asemănătoare la învăţătură;
d. să fie formate din elevi care nu prea relaţionează în cadrul activităţilor obişnuite.

Realizaţi 3 fişe de observaţii despre modul în care elevii relaţionează între ei, în care să se regăsească: durata în care a fost ales liderul grupei, ce controverse au fost identificate în interiorul grupelor, modalitatea în care au fost atinse obiectivele sarcinii, care a fost eficienţa fiecărei grupe, avantajele şi dezavantejele fiecărui tip de grupare.



Analiză de caz:
Sunteţi profesor-diriginte la clasa a IX-a şi observaţi că la clasa d-voastră sunt probleme în ceea ce priveşte colaborarea dintre elevi creându-se subgrupuri care intră cu uşurinţă în conflict. Identificaţi 3 soluţii ca să depăşiţi aceste situaţii? Descrieţi cum veţi reacţiona în faţa unui conflict deschis între două grupuri?

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

Context teoretic:
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.
Caracteristici ale grupului mic sau primar (cf. Cooley, Merton, Lewin, Mayo, Neculau):

- Numărul restrâns de persoane, între 2 şi 45;
- Interacţiunea directă, faţă-n faţă, nemijlocită dintre membrii grupului;
- Relaţiile afective sunt puternice;
- Sarcina comună;
- Diferenţierea de roluri şi statute;
- Constituirea unor credinţe, norme, reguli, simboluri, ritualuri;
- Echilibrul intern şi extern;
- Inconştient colectiv comun;
- Conştiinţa comună de grup;
- Personalitatea de grup sau sintalitatea grupului.

Exerciţii:
1. Argumentaţi, folosindu-vă de caracteristicile grupului mic sau primar, de ce putem considera clasa de elevi drept grup primar?
2. Prezentaţi asemănările şi deosebirile dintre grupul mic şi clasa de elevi.
3. Urmărind criteriile specifice grupului mic, precizaţi ce alte grupuri de acest fel puteţi identifica în interiorul şcolii în care aţi învăţat. Argumentaţi răspunsul.
4. Identificaţi grupurile primare dintre următoarele grupuri: cercul de geografie, Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi", grupa de stundenţi, studenţii facultăţii pe care o urmaţi, Consiliul profesoral, Consiliul de administraţie, grupul de prieteni din clasa a IX-a B. Precizaţi care sunt criteriile respectate şi care încălcate în fiecare caz.
5. Descoperiţi care dintre caracteristicile grupului primar sunt regăsite cu uşurinţă atunci când ne referim la clasa de elevi.
6. Descrieţi 5 elemente care au populat inconştientul colectiv al clasei de elevi din care aţi făcut parte şi 5 care au structurat conştientul colectiv al acesteia.

Problematizare:
1. La ora aceasta învăţământul se află într-o criză continuă determinată atât de influenţa nefastă a mediului social cât şi de perpetua schimbare specifică acestuia. Descrieţi cum credeţi că se manifestă această criză la nivelul inconştientului clasei de elevi? Numiţi cinci principii, specifice inconstientului, care să oglindească situaţia de criză a învăţământului. Cum se regăseşte această situaţie la nivelul conşientului? Care ar trebui să fie principiile care să domine şi pe care nu le regăsim în prezent la nivelul clasei de elevi?
2. Răspunsul autorităţilor la situaţia de criză a învăţământului actual a constat în reducerea progamelor şcolare, eliminarea examenelor de admitere, scăderea numărului de ore, eliminarea temelor pentru acasă, toate acestea fundamentate pe ideea de a atrage elevii înspre şcoală. Care credeţi că vor fi efectele acestei reforme la nivelul clasei de elevi? Enumeraţi 5 astfel de efecte. Cum se împacă nevoia unei mai bune educaţii cu scăderea timpului acordat acesteia la nivel formal?

Activităţi practice:
Realizaţi un plan de activitate pentru o clasă la început de ciclu educaţional prin care să măriţi timpul acordat educaţiei. Realizaţi acest plan respectând următoarele criterii: îmbinarea între activităţile formale, informale, non-formale, adaptarea acestor activităţi la curriculum, atragerea elevilor spre acele activităţi, atingerea obiectivelor specifice prin acele activităţi, rolul lor în formarea unui conştient pozitiv al clasei, influenţa lor asupra inconştientului specific clasei de elevi.

Analiză de caz:
Sunteţi profesor la Şcoala de arte şi meserii A.S. şi vă confruntaţi cu următoarele credinţe specifice inconştientului grupului: „banii sunt cei care primează", „totul în viaţa este să ştii să faci bani" „ce rost are să înveţi când nimeni nu respectă studiile", „ce importanţă au notele, căci nimeni nu ţine seama de ele", „esenţa în viaţă e să ştii să te «descurci»", „cine nu copie e un fraier". Identificaţi efectele acestor principii în ceea ce priveşte modul în care elevii învaţă? Descrieţi 5 metode de a combate

aceste credinţe? Argumentaţi de ce ar trebui ele combătute? Explicaţi care sunt efectele unor astfel de credinţe perpetuate timp îndelungat asupra societăţii în ansamblu?

IV.3. COLECTIVUL DE ELEVI

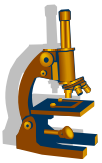
Context teoretic:
Clasa de elevi (colectivului de elevi) este grupul mic, restâns, formal care are drept scop învăţarea (Nicola, I., 1978). Ea este un grup de muncă specific, formativ, compus dintr-un număr de membri, egali între ei – elevi şi un animator – profesor, ale căror raporturi sunt reglementate oficial, de tipul sarcinii şi de normele de funcţionare.
Caracteristicile colectivului de elevi sunt următoarele:

- *Mărimea colectivului de elevi* între 10-15 şi 40-45 de elevi.
- *Relaţiile dintre membrii colectivului de elevi* sunt directe, de tipul faţă-n faţă, de natură afectivă, pozitivă şi negativă,
- Clasa de elevi este un grup angajat în activităţi educaţionale având *scopuri şi obiective specifice,* de învăţare, formare şi dezvoltare.
- *Coeziunea grupală crescută*
- *Structura de grup* ca sinteză dintre personalitatea fiecărui membru al grupului şi indicatorii de mărime, scopuri, interacţiune.
- *Dinamica clasei de elevi* care este dată de forţele ce acţionează în interiorul grupului.
- *autonomia şi dependenţa* membrilor grupului de totalitatea numită grup,
- *conformismul şi nonconformismul* membrilor grupului
- *permeabilitatea sau impermeabilitatea* grupului
- *stabilitatea sau instabilitatea* grupului

Exerciţii:
1. Care este mărimea optimă a clasei de elevi? Explicaţi de ce!
2. Precizaţi cinci obiective specifice pe care trebuie să le aibă o clasă de elevi la început de ciclu educaţional!
3. Care dintre caracteristicile clase de elevi se referă la coeziunea clasei? Precizaţi modalitatea în care este ajutată coeziunea de către fiecare dintre aceste caracteristici!
4. În ce măsură influenţează coeziunea clasei conformismul şi nonconformismul elevilor?
5. Care dintre următoarele acţiuni dovedesc permiabilitatea şi care impermiabilitatea clasei de elevi: integrarea cu uşurinţă a unui coleg nou, realizarea unor şedinţe pentru orice nouă activitate, exitenţa unor subgrupe alfate în conflict, adaptabilitatea la noile cerinţe ale programei şcolare, respectarea cu rigorizate a regulementului şcolar, revoltă în faţa noilor cerinţe impuse de director, câştigarea unui concurs cu o clasă rivală.

Problematizare:
Coeziunea clasei de elevi este una dintre problemele foarte importante pe care trebuie să le rezolve profesorul consilier, căci o clasă prea unită poate fi la fel de unită şi în bune şi în rele şi să facă probleme inclusiv profesorilor. De asemenea, ea poate deveni cu uşurinţă impermeabilă şi inadaptabilă la schimbări ceea ce determină mari dificultăţi în evoluţia grupului. În acelaşi timp, o clasă care are probleme majore de coeziune nu îşi poate coordona activităţile şi devine inertă din punctul de vedere al grupului neputând să dezvolte valorile specifice lucrului în echipă. Care este cea mai bună soluţie? Cum poate fi găsit echilibrul între cele două extreme? Ce măsuri puteţi lua din rolul de profesor astfel încât să depăşiţi aceste probleme?

Activităţi practice:
Realizaţi un instrument prin care să puteţi identifica dinamica clasei de elevi, urmărind evoluţia sa, atât din perspectivă psihosocială cât şi a metodelor, pe parcusul unui an şcolar. Ce instrumente de urmărire a dinamicii clasei existentă deja? Ce aspecte urmăresc respectivele instrumente şi ce rezultate pot fi obţinute aplicându-le



Studii de caz:
Sunteţi profesor consilier la Liceul G.I. şi vă confruntaţi cu următoarele probleme: aveţi doua grupări aflate în conflict, cinci elevi sunt marginalizaţi, există mai multe persoane care se află în conflict cu profesorii ceea ce dăunează întregii clase, există o incapacitate organizatorică la nivelul clasei. Cărui tip de probleme specifice clasei de elevi îi sunt specifice aceste sintome? Cum credeţi că ar evolua situaţia dacă nu se intervine? Identificaţi 5 măsuri pe care le puteţi lua pentru a rezolva aceste probleme?

IV.4. STRUCTURA CLASEI DE ELEVI

Context teoretic:
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.

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. 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.

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. Există mai multe structuri de comunicare (reţeaua lanţ, reţeaua furcă sau y, reţeaua roată, stea sau rază, reţeaua cerc, reţeaua primară sau completă) adaptbile la clasa de elevi, fiecare dintre acestea fiind eficientă în funcţie de tipul de activitate

Comunicarea managerială este o funcţie fundamentală a managementului educaţional, care este în acelaşi timp o condiţie preliminară a realizării tuturor celorlalte funcţii. 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).

IV.4.3. Structura de influenţă, conducere, autoritate şi putere

Semnificaţia cea mai largă a notiunii de **influenţă** se referă la cea de acţiune conştientă sau inconştientă exercitată de un subiect asupra altuia care determină modificări în orientarea şi comportamentul celui din urmă.**Termenul de conducere (leaderschip**) are în psihologia socială mai multe sensuri:de exercitare a autorităţii şi a puterii asupra grupului, de dominare prin influenţă, de organizare şi focalizare a energiilor grupului în direcţia scopului propus. Astfel, pentru noţiunea de leader au fost elaborate mai multe definiţii care scot în evidenţă semnificaţiile de: şef oficial, instituţional, impus colectivului, liderul ca personalitate care primeşte stimă şi consideraţie din partea membrilor, personalitatea preferată, agreată, plăcută, simpatizată cu un înalt status sociometric, persoana care se angajează efectiv în procesul conducerii, interiorizându-şi problemele grupului, persoana cea mai eficientă.Dintre aceste definiţii ale liderului ultimele două – considerăm noi-sunt cele care corespund viziunii actuale despre managementul participativ, centrat pe probleme şi eficienţă dar şi pe interesele grupului. **Termenul de autoritate** a fost definit ca: impunerea unor influenţe recunoscute de către un subiect asupra altui subiect, realizată prin consens sau prin acceptare, instituţionalizarea drepturilor, puterea legitimă, personalizarea regulilor.

Puterea raportată la autoritate este predominant subiectivă, întemeiată mai mult pe constrângere decât pe consimţământ.

IV.4.5. Stiluri de conducere

Problema stilurilor de conducere a evoluat şi ea în funcţie de evolutia şcolilor manageriale de la stilul dictatorial al managementului clasic unde conducătorul era considerat *creierul* activităţii, la stilul participativ specific managementului situational, caracterizat prin adaptarea comportamentelor manageriale la situaţie, prin mobilizarea eforturilor membrilor echipei pentru realizarea sarcinii dar şi prin obtţinerea satisfacţiei în activitate. Unul dintre cele mai cunoscute experimente cu privire la stilurile de conducere este cel organizat de Lewin, Lippit şi White(1939), care pun în evidenţă trei stiluri de conducere în trei situaţii psiho-sociale diferite. Aceşti autori identifică trei tipuri de condicere: **stil de conducere autoritar**, în care liderul ia deciziile, **stil de conducere democratic,** în care deciziile se iau în comun, **stil de conducere laisser-faire**, nedirijat.

În urma acestui experiment s-a ajuns la concluzia că stilul de conducere democratic a obtinut scorurile cele mai bune la criteriile productivitate, agresivitate, satisfacţie.

Un alt model a fost descris S. Iosifescu, (2001) în care a fost subliniată calea prin care este procesată informaţia, ajungându-se la următoarele tipuri: **analistul,** e**xploratorul, reactivul, visătorul**

Profesorul sau profesorul –diriginte/consilier în rolul său informativ de culegere, prelucrare şi transmitere a informaţiilor este eficient în măsura în care îmbină

caracteristicile analistului, cu cele ale exploratorului, ale reactivului şi visătorului-cumulând aspectele pozitive şi anihilând aspectele negative.

Unul dintre conceptele pe care managerii la consideră eficiente în stabilirea stilurilor de conducere este asertivitatea. Managerul asertiv respectă atât drepturile proprii cât şi drepturile celorlalţi. Asertivitatea reprezintă un tip de comportament dezirabil atât pentru profesor cât şi pentru managerul educaţional sau al clasei de elevi.

Exerciţii:

1. Comparaţi sarcina clasei de elevi cu cea a grupei de studenţi având în vedere faptul că în esenţă aceasta se referă la activitatea de învăţare.
2. Identificaţi 10 disfuncţii ale comunicării profesor-elev pe care le consideraţi cele mai frecvente în clasa de elevi! Care consideraţi că sunt cauzele lor?
3. Realizaţi o analiză ca-n oglindă a rol-status-urilor elevilor şi profesorilor din clasa a XII-a de liceu în care aţi învăţat!. Ce roluri determinate aveau elevii, dar profesorii?
4. Structura formală a clasei de elevi este dată de:
   a. interacţiunea rol-statusurilor
   b. relaţiile socio-afective dintre membrii grupului

   Încercuiţi răspunsul corect!
5. Statutus-ul elevilor din clasele de liceu poate avea relaţii de suprapunere, de nepotrivire, de supra-acoperire cu rolurile lor. Formulaţi câte un exemplu pentru fiecare din cele trei situaţii.
6. Formulaţi câte trei aşteptări diferite ale profesorilor faţă de elevii de liceu şi ale acestora faţă de profesori. Dacă aţi fi profesori ce metode aţi folosi pentru satisfacerea reciprocă a aşteptărilor profesorilor şi elevilor unii faţă de ceilalţi?
7. Din punct de vedere al structurii de comunicare a clasei de elevi reţelele care favorizează comunicarea democratică sunt:
   a. reţeaua lanţ
   b. reţeaua cerc
   c. reţeaua completă
   d. reţeaua stea
   e. reţeaua furcă

   Încercuiţi răspunsurile corecte şi explicaţi-le!
8. Identificaţi 5 deosebiri ale comunicării educaţionale faţă de comunicarea managerială profesor-elev!
9. Conceptul de influenţă poate avea semnificaţii diferite:
   a. influenţă pozitivă influenţă.....
   b. influenţă conştientă influenţă.....
   c. influenţă benefică influenţă.....

   Completaţi spaţiile lăsate libere şi formulaţi câte un exemplu pentru fiecare tip de influenţă în relaţia profesor-elev!
10. Identificaţi 3 semnificaţii pozitive şi 3 semnificaţii negative ale conceptului de autoritate adaptate clasei de elevi!
11. Explicaţi de ce liderul-profesor, perceput ca obiect de dragoste, seducător, erou poate conduce la efecte educaţionale negative! În virtutea căror teorii pot fi explicate aceste efecte?
12. Puterea îmbinând constângerea cu legitimitatea a fost clasificată de Franch şi Raven în 5 categorii:

a. puterea fondată pe *recompensă,*
b. puterea fondată pe *pedeapsă,*
c. puterea fondată pe *legitimitate,*
d. puterea fondată pe *competenţă,*
e. puterea fondată pe *identificare*

Realizaţi o ierarhie a acestor categorii acordnd 5 puncte categoriei de pe locul I şi 1 punct categoriei de pe locul 5.

13. Manifestările de ţipăt, gesturi ameninţătoare, plâns, privirea tristă, priviri încărcate cu ură, spaţiu ameninţător reprezintă:

a. constrângerea directă
b. constrângerea fizică

Încercuiţi răspunsul corect!

14. Elaboraţi şi analizaţi o situaţie educaţională în care un profesor de liceu exercită o formă de constrângere psihologică asupra elevilor.

15. Identificaţi 3 situaţii educaţionale formale, nonformale şi informale în care sunt adecvate:

a. Conducerea autoritară
b. Conducerea democratică
c. Conducerea de tip laissez-faire

16. Vă prezentăm mai jos 7 situaţii manageriale în care profesorul-manager acţionează astfel:

a. managerul ia decizii şi le anunţă,
b. managerul ia decizii şi le „vinde",
c. managerul prezintă ideile şi invită la întrebări,
d. managerul prezintă o propunere de decizie care va fi dezbătută,
e. managerul prezintă problema, ascultă sugestiile şi apoi decide,
f. managerul defineşte limitele şi cere echipei să decidă
g. managerul permite echipei să decidă în limitele prescrise de constrângerile exterioare.

Aşezaţi conceptele următoare în dreptul tipului corespunzător de conducere:

a. conversaţie
b. constrângere
c. colaborare
d. dezbatere
e. conducere democratică
f. delegarea autorităţii
g. manipulare

17. Care sunt cele mai frecvente comportamente de constrângere indirectă, dintre următoarele exemple: insulta, ţipătul, ameninţarea, critica, ironia, pe care le-aţi întâlnit în liceul pe care l-aţi absolvit? Realizaţi o ierarhie a lor! Cum aţi reacţionat la ele? Daţi 3 exemple! Cum aţI fi procedat dacă aţi fi fost profesori în situaţiile respective? Formulaţi 3 astfel de situaţii!

18. Vă prezentăm mai jos, după criteriul relaţiei dintre activitate şi personal 5 stiluri manageriale. Vă rugăm să realizaţi o ierarhie a lor acordând 1 punct stilului managerial cel mai puţin dezirabil şi 5 puncte stilului managerial cel mai dezirabil.

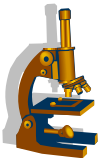
1) Stil preocupat
2) Stil motivant

3) Stil pasiv
4) Stil asertiv
5) Stil administrativ

19. Elaboraţi câte o situaţie educaţională pentru fiecare dintre stilurile manageriale: directiv, tutorial, mentoral şI delegator!
20. Ca viitor profesor, încercând să vă formaţi propriul stil managerial descrieţi un nou stil îmbinând aspectele pozitive şi eficiente de la următoarele stiluri manageriale: analist, explorator, reactiv, visător!
21. Identificaţi 3 metode de dezvoltare a stilului managerial asertiv pentru a deveni mai eficienţi în activitatea educaţională din clasa de elevi.

Problematizare:
Fiecare stil managerial pe care îl adoptaţi are anumite avantaje şi dezavantaje, mai ales în situaţia de criză cu care se confruntă astăzi învăţământul. Ce stil managerial credeţi că este cel mai eficeint? Ce măsuri trebuie să luaţi astfel încât să respectaţi principiile stilului respectiv? Care sunt dezavantajele stilului adoptat? Cum veţi reacţiona în situaţii de criză, situaţii în care veţi considera că stilul managerial ales a dat greş?

Activităţi practice:
Realizaţi o fişă de observaţie prin care să urmăriţi modalitatea în care reacţionează clasa de elevi la situaţii inedite specifice celor trei stiluri manageriale specifice exeprimentului lui Lewin, Lippit şi White. Urmăriţi diferenţele comportamentale ale elevilor în funcţie de cele trei stiluri aplicate, reacţiile fiecărui elev în parte şi conformismul clasei. Ulterior, în funcţie de rezultat, luaţi măsuri astfel încât să îmbunătăţiţi stilul managerial.



Analiză de caz:
Sunteţi profesor consilier la Liceul I.N. şi directorul încearcă să impună câteva reguli cu care nu sunteţi de acord. Cum veţi reacţiona în faţa conducerii? Dar a elevilor? Ce credeţi că trebuie să faceţi astfel încât situaţia să rămână normală? Ce veţi face dacă elevii din clasă nu vor respecta respectivele reguli? Dar dacă regulile nu sunt respectate de elevii din alte clase? Cum veţi reacţiona în faţa colegilor care sunt de acord cu dumneavoastră? Dar faţă de cei care nu sunt de acord? Descrieţi modalităţile în care veţi acţiona în aceste situaţii!

V. STRUCTURA DIMENSIONALĂ A MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

În planul real, al existenţei grupului – inclusiv al clasei de elevi structurile şi procesele de grup se obiectivează în fenomene de grup. **Fenomenele de grup** au fost clasificate de psihosociologi în:

1.stilul de conducere-leadership,
2.climatul psihosocial al grupului,
3.moralul grupului,
4.coeziunea,
5.conformismul şi devianţa,
6.conflictele intergrupale.

V.1 Stilul de conducere reprezintă un ansamblu de caracteristici ale personalităţii conducătorului, care se structurează în procesul activităţii unui grup determinat, ca rezultat al îmbinării între elementele bio-energetice, aptitudinale şi caracteriale ale personalităţii sale şi solicitările tipului de activitate şi ale grupului.
Cele mai multe interpretări ale stilului de conducere converg spre ideea că *stilul este omul(le style c'est l'homme)* . Această maximă ne conduce spre concluzia că există atâtea stiluri de conducere câţi oameni există. Putem accepta faptul că dominanta stilului de conducere este dată de caracteristicile sintetice ale personalităţii celui care conducere. Dar acestea nu există în sine ci în raport cu un mediu socio-cultural, cu un tip de activitate, cu un anumit grup social. Prin urmare o personalitate dominatoare, autoritaristă va conduce printr-un stil adecvat în grupurile militate şi în timp de război, dar inadecvat într-o clasă de elevi. Un tip de personalitate consultativ-participativă va conduce adecvat o clasă de elevi şi inadecvat un grup militar. Două firme particulare concurente pe aceeaşi piaţă de produse pot folosi mijloace de influenţă prin manipulare, ceea ce este non-pedagogic într-o şcoală, între două clase de elevi. Intr-o firmă de dimensiuni mici, al cărui obiect de activitate este crearea de produse unice, cu un potenţial creativ maxim stilul laissez-faire este mai productiv decât cel democratic, ceea ce nu este valabil în clasa de elevi.
Caracteristicile bio-energetice ale conducătorului, ca dinamismul, activismul îşi pun amprenta pe stilul său de conducere. Dar într-o clasă de elevi slabi acestea pot constitui factori blocanţi ai activităţii, de suprasolicitare a elevilor. Aptitudinile de comunicare, empatice, colaborative sunt cele care au rol reglatoriu al stilului de conducere în funcţie de tipul de activitate şi de grupul social. Percepţia corectă de către profesorul-manager a situaţiei complexe dar şi concrete a elevilor săi, prin cunoaşterea personaliăţii lor, a condiţiilor familiale ale acestora, a anturajului, aptitudinile empatice ale profesorului devin esenţiale în raport cu celelalte caracteristici ale stilului de conducere. Caracterul profesorului-manager, structurat din atitudinile sale faţă de muncă, autoperfecţionare, inovarea procesului educaţional, dar şi atitudinile faţă de sine şi mai ales faţă de alţii, elevi, părinţi se constituie în modele oferite acestora. Mai mult chiar decât cunoştinţele transmise atitudinile sale sunt vectori de influenţă care pot fi pozitive dar şi negative pentru elevi. Şcoala actuală este într-o perioadă de criză morală şi datorită modelelor deficitare pe care le oferă societatea elevilor, iar dintre aceste modele unele dintre ele sunt chiar ale profesorilor. A se vedea

că lipsa de punctualitate la ore, consumul de alcool în şcoli, conflictele între profesori, traficul de influenţă nu sunt fenomene izolate şi întâmplătoare. Profesorul-manager îşi descoperă un anumit potenţial de conducere a clasei de elevi, pe care-l dezvoltă treptat datorită experineţei sale didactice, educaţionale şi manageriale. Tendinţele sale manageriale pot fi chiar corectate în funcţie de feed-back-ul pe care acesta îl primeşte de la partenerii săi educaţionali: elevi, profesori, părinţi, inspectori, reprezentanţi ai comunităţii socio-economice.

V.2. Climatul psiho-social este considerat fenomenul cheie în înţelegerea dinamicii microgrupurilor sociale. El reprezintă ansamblul trăirilor subiective ale membrilor, generate în contextul obiectiv de grup. Climatul psiho-social reprezintă nivelul superior de integrare a factorilor externi şi interni, obiectvi şi subiectivi care au o semnificaţie pentru grup. De la apariţie şi până la disoluţia sa climatul psihosocial îşi dezvoltă anumite caracteristici.

Caracteristicile climatului psiho-social au fost considerate următoarele:

- climatul reprezintă rezultanta factorilor externi şi interni, obiectivi şi subiectvi, având prin urmare un *caracter sintetic*,
- climatul dobândeşte o anumită *stabilitate şi independenţă* în raport cu factorii care l-au generat, el se dezvoltă treptat şi nu se modifică cu uşurinţă,
- climatul are un *caracter generalizat* la nivelul grupului chiar dacă unii membri au alte poziţii.

Apariţia, dezvoltarea şi dezagregarea climatului psihosocial din clasa de elevi sunt determinate de următorii **factori:**

- **fizico-materiali**-de exemplu condiţiile de spaţiu, dotarea materială aşezarea băncilor, iluminarea, aerisirea,etc.
- **sociali**- relaţiile sociale, politice, culturale din şcoală, din societate, din clasa de elevi,
- **psiho-sociali** – caracteristicile psihice ale membrilor grupului care definesc personalitatea.

În clasa de elevi una dintre dimensiunile managementului educaţional este dimensiunea ergonomică (R.Iucu,2000). În economia generală a procesului educaţional considerat şi proces managerial condiţiile ergonomice : spaţiul numit clasă de elevi, dispunerea mobilierului şcolar, luminozitatea, aerisirea, amenajarea estetică, încep să-şi câştige treptat importanţa cuvenită, atât în sine cât şi în relaţiile cu celelalte dimensiuni manageriale ale clasei de elevi.

Dispunerea mobilierului în clasa de elevi a avut o anumită evoluţie istorică de la masa simplă la banca introdusă la noi în 1830, până la mobilierul modular de astăzi.

Întrebările actuale care pot fi ridicate în legătură cu dispunerea mobilierului în clasa de elevi sunt:

- Mobilierul şcolar eficient se realizează potrivit caracteristicilor psiho-somatice ale elevilor sau potrivit obiectivelor instructiv-educative ale activităţii?
- Dispunerea mobilierului şcolar este mai eficientă dacă este realizată frontal, în semicerc sau în cerc?

Răspunsurile la aceste întrebări nu pot fi radicale. Mobilierul şcolar eficient este cel care respectă condiţiile de ergonomie şcolară dar şi pe cele didactice şi educaţionale, în funcţie de modalităţile de lucru cu clasa: frontală, pe grupe, individuală, centralizată sau

democratică. Una dintre noutăţile dispunerii mobilierului în clasa de elevi este **modularizarea** acestuia, aşezarea lui în aşa fel încât să poată fi compus şi descompus, organizat şi reorganizat în funcţie de obiectivele didactice, de sarcina de învăţare, de stilul profesorului.

O condiţie de igienă a muncii pe care dispunerea mobilierului şcolar trebuie s-o îndeplinească este *vizibilitatea,* care constă în adaptarea spaţiului şcolar al clasei la necesităţile somato-fiziologice şi de sănătate ale elevilor.

Pavoazarea sălii de clasă constituie o altă condiţie, care poate constitui baza culturii estetice a clasei de elevi. Formarea colectivului de elevi începe cu elementele exterioare, inclusiv de amenajare estetică a clasei de elevi. Componentele estetice de natură didactică (hărţi, tablouri ale scriitorilor, citate) dar şi de natură managerială (fotografii ale elevilor, simboluri, sloganuri) contribuie la conturarea identităţii clasei, la dezvoltarea unei culturi expresive şi apoi instrumentale prin intermediul unor pârghii de tip managerial.

Climatul psihosocial se realizează la două nivele :

1.*tranzitoriu*, care se referă la atmosfera de grup determinată de factorii aleatori ai grupului,

2.*de fond,* care se referă la factorii stabili ai grupului:

- *Dimensiunea socio-afectivă,*
- *Dimensiunea motivaţional-atitudinală,*
- *Dimensiunea cognitiv-axiologică,*
- *Dimensiunea instrumental-executivă,*
- *Dimensiunea proiectiv-participativă,*
- *Dimensiunea structurală.*

Dimensiunea socio-afectivă conţine factorii care se referă la următoarele aspecte de grup: a.relaţiile de simpatie, antipatie şi indiferenţă dintre membrii grupului,

b. existenţa subgrupurilor ca rezultat al scindării grupului pe plan afectiv, c.gradul de acceptare/inacceptare afectivă a liderului formal şi a unor lideri informali, d.gradul de integrare socio-afectivă. Aceste aspecte care caracterizează dimensiunea socio-afectivă a climatului psihosocial pot fi cunoscute prin intermediul metodelor sociometrice. Relaţiile afective în clasa de elevi se stabilesc la nivel orizontal între elevi, sau între profesori şi la nivel vertical, între profesori şi elevi depinzând de particularităţile de vârstă şi individuale ale acestora.

Comunicarea afectivă la nivelul clasei de elevi deşi neglijată în procesul educaţional constituie fundamentul constituirii celorlalte tipuri de relaţii: de muncă şi învăţare, formează liantul dezvoltării individuale şi de grup, al socializării şi al rezolvării conflictelor.

Dimensiunea socio-afectivă a clasei de elevi poate fi privită din două perspective în interacţiunea lor. Astfel însăşi activitatea de predare-învăţare-evaluare, activitatea educaţională în sine au o dimensiune socio-afectivă prin: -obiectivele afective proiectate pentru lecţie,- mesajul ectosemantic transmis elevilor,- metodele ludice şi creative folosite pentru însuşirea cunoştinţelor, pentru formarea priceperilor şi dezvoltarea competenţelor elevilor. Aceasta este prima perspectivă din care ar trebui privită dimensiunea socio-afectivă a colectivului de elevi. În practica educaţională însă această viziune este deficitară din cauze care nu sunt totdeauna argumentate şi convingătoare cum ar fi: lipsa de timp, dificultatea operaţionalizării obiectivelor afective, predominarea mesajullui cognitiv asupra celui afectiv la lecţie. Ca urmare activitatea didactică şi educaţională devin activităţi standard, cristalizate, lipsite de viaţă şi de trăire.

A doua perspectivă din care putem privi dimensiunea socio-afectivă a colectivului de elevi este cea relaţională, concretizată la nivelul emoţiilor de grup, a sentimentelor colective, a intereselor şi aspiraţiilor comune. La nivelul grupului numit clasa de elevi se creează treptat o stare de contagiune emoţională, generată de emoţii pozitive şi negative, care se transmit cu uşurinţă la anumite discipline, la anumiţi profesori, în anumite situaţii educaţionale(lecţie, excursie, extemporal, teză, spectacol, concurs, etc.). Integrarea profesorului ca participant în aceste activităţi şi trăirea în comun a acestor emoţii, empatizarea profesorilor cu elevii conduce la formarea unor sentimente pozitive, superioare, de natură socio-culturală, la dezvoltarea intereselor pentru anumite discipline, la descoperirea şi dezvoltarea aptitudinilor, capacităţilor şi competenţelor elevilor. Activitatea educaţională nu trebuie să fie doar pregătirea pentru viaţă ci viaţa însăşi.

Dimensiunea motivaţional –atitudinală include următoarele categorii de factori:

- atitudini interpersonale,
- atitudini faţă de activitatea desfăşurată,
- interesele comune,
- atitudinile de satisfacţie-insatisfacţie.

Dimensiunea motivaţional-atitudinală constituie motorul generator de energie şi susţinere a eforturilor educaţionale ale elevilor în procesul de învăţare. Atitudinile interpersonale ale elevilor pot fi de colaborare sau competiţie, de respect sau de lipsă de consideraţie, de încredere sau neîncredere, predominant pozitive sau conflictuale şi agresive. Motivaţia elevilor pentru activitatea didactico-educaţională poate fi intrinsecă, pozitivă, superioară, de dezvoltare a personalităţii dar şi extrinsecă, negativă, sau de indiferenţă, apatie, respingere a învăţării şi autorităţii. Sistemul educaţional românesc actual cunoaşte ambele tipuri motivaţional-atitudinale, dar şi o anumită alunecare spre indiferenţă şi apatie, spre motivaţia predominant extrinsecă.

Interesele comune ale elevilor se orientează către disciplinele care alcătuiec trunchiul comun de pregătire, dar mai ales spre cele care constituie filiera, profilul şi specializarea lor. Dar elevii pot avea interese comune şi pentru activităţi de socializare, distracţie, relaxare. Important este faptul ca între aceste categorii de interese să existe un echilibru, să nu apară disocieri sau chiar rupturi.

Atitudinile de satisfacţie-insatisfacţie depind de relaţia membrilor de grup cu şeful, cu tipul de sarcină, cu ceilalţi membri ai grupului, cu propria lor persoană. Gradul de integrare a tuturor acestor atitudini determină profilul dimensiunii motivaţional-atitudinale a climatului psiho-social.

Practica educaţională a scos la suprafaţă sau a dezvoltat anumite atitudini interpersonale noi, inexistente înainte de decembrie 1989:- descătuşarea impulsurilor primitive de a respinge nu numai autoritarismul ci orice fel de autoritate,- confuzia între libertate şi libertinaj,- agresivitatea,- nonconformismul de bravadă,- negativismul,- indiferenţa,- superficialitatea,- sexualizarea relaţiilor sociale, etc. Această gamă diversă de atitudini au fost pe de o parte importate, în mod necritic de la alte sisteme educaţionale iar pe de altă parte dezvoltate în mod deformat ca urmare a schimbărilor radicale produse în învăţământul românesc. Profesorii în statutul lor de manageri, profesori/diriginţi/consilieri, datorită maturităţii lor psihosociale, experienţei dar şi perfecţionării în noile domenii educaţionale de management, consiliere, au rolul de a identifica şi corecta aceste atitudini şi comportamente.

Dimensiunea cognitiv-axiologică se referă la elementele cognitive cum ar fi reprezentările sociale, ideile şi concepţiile comune, opiniile, convingerile, normele, simbolurile, valorile specifice grupului respectiv.
Evoluţia comună a clasei de elevi facilitează apariţia unor imagini, idei, reguli de conduită, convingeri comune fie că sunt pozitive fie că sunt negative. Din practica educaţională actuală putem selecta comportamente cum ar fi: absenteismul, copiatul, agresivitatea care nu sunt întâmplătoare ci corespund unor reprezenări comune de dispreţ faţă de elevul conştiincios confundat cu tocilarul, de admiraţie faţă de falsele valori ca agresivitatea confundată cu atitudinea curajoasă etc.
Aceste comportamente negative de grup dovedesc apariţia unor disfuncţii cognitiv-axiologice, semnalizează chiar anumite elemente ale crizei educaţionale. Dar ele nu epuizează dimensiunea cognitiv-valorică a managementului clasei de elevi.
Clasa de elevi în procesul de autoconstrucţie îşi elaborează anumite credinţe, reguli norme proprii. Acestea prin repetiţie, acceptare şi asumare de către membrii săi formează normativitatea clasei de elevi. E.Păun, 1999 arată că normele sunt ansambluri de reguli care reglează desfăşurarea activităţii. Acelaşi autor arată că normele în clasa de elevi pot fi :

a.**norme explicite** care au fost divizate la rândul lor în: norme constitutive activităţii (normativitatea didactică) şi norme instituţionale specifice instituţiei şcolare.

b.**norme implicite,** care reprezintă ansamblul de reguli, generate de viaţa în comun a grupului şi care se referă la : -interiorizarea normelor explicite, -importul de norme de la alte grupuri, -interacţiunile din viaţa grupului.

Profesorul are un rol bine determinat cu privire la dimensiunea cognitiv-valorică a managementului clasei de elevi, care constă în:

- cunoaşterea normelor explicite şi implicite particulare ale clasei de elevi,
- acceptarea sau neacceptarea lor,
- prezentarea normelor explicite elevilor pentru a-i ajuta să le interiorizeze,
- rezolvarea unor posibile conflicte normative,
- motivarea elevilor pentru viaţa de grup,
- cunoaşterea atitudinilor celorlalte grupuri asupra grupului respectiv.

Legislaţia din învăţământ, statutul personalului didactic, regulamentul de ordine interioară, regulamentul clasei de elevi toate acestea se referă la normele didactice şi instituţionale specifice învăţământului. Aceste documente sunt elaborate pornind de la o anumită filosofie asupra şcolii, vehiculează anumite valori, norme şi reguli care trebuie cunoscute atât de profesori cât şi de elevi pentru a putea realiza acel parteneriat atât de necesar reformei educaţionale.

Dimensiunea instrumental-executivă a clasei de elevi se referă la :

- relaţiile funcţionale dintr-un grup,
- coparticiparea la realizarea sarcinii,
- stilul de conducere,
- coordonarea externă a grupului,
- conflictele intra şi intergrupale.

Sarcina grupului primar numit clasă de elevi este învăţarea realizată într-un context mai larg educaţional Sarcina clasei de elevi depinde de :

- particularităţile individuale şi de grup ale membrilor clasei,

- profilul şi specializarea clasei,
- colectivul de profesori,
- relaţiile dintre elevi,
- relaţiile dintre profesori,
- relaţiile dintre profesori şi elevi,
- Etc.

Un factor integrator al particularităţilor individuale ale elevilor este considerată capacitatea de muncă a acestora.

După Florea Voiculescu -1997 **capacitatea de muncă** a elevilor reprezintă potenţialul energetic şi funcţional, fizic şi psihic, de care trebuie să dispună elevul pentru a desfăşura la nivelul optim de intensitate, ritm şi eficienţă activitatea educaţională. Duoă acelaşi autor-Cf.R.Iucu,2000 capacitatea de muncă a elevilor este alcătuită din următoarele componente:

- ✓ *Capacitatea de muncă nominală* care reprezintă totalitatea resurselor energetice şi funcţionale ale elevilor care alcătuiesc *potenţialul maxim* fizic şi intelectual,
- ✓ *Capacitatea funcţională de muncă* care reprezintă energia fizică şi psihică solicitată şi *utilizată efectiv* în activitatea şcolară,
- ✓ *Capacitatea de muncă disponibilă* care reprezintă diferenţa dintre primele două, rezerva de energie psihică şi fizică investită în activitatea şcolară,
- ✓ *Capacitatea de muncă auxiliară* ce reprezintă potenţialul energetic secundar, necesar pentru desfăşurarea cu succes a sarcinilor extraşcolare.

Rolul managerial al profesorului cu privire la capacitatea de muncă a elevilor constă în :

-cunoaşterea acesteia prin observaţie sistematică, prin rezolvarea temelor pentru acasă, prin probe de efort şi rezistenţă, prin chestionare şi teste,

-dezvoltarea capacităţii de muncă a elevilor prin intermediul metodelor activ-participative, prin metoda lucrului în clasă, prin studiu individual, prin studiu în grup.

Dar capacitatea de muncă la elevi se referă la principala activitate a acestora învăţarea. Managementul clasei de elevi are în centrul preocupărilor sale mai multe tipuri de învăţare:

1. *învăţarea didactică propriu-zisă,* asimilarea cunoştinţelor, formarea abilităţilor, dezvoltarea capacităţilor şi competenţelor,
2. *învăţarea socio-relaţională*, pe bază de model, formarea atitudinilor faţă de sine, faţă de alţii, faţă de activitate, dezvoltarea comportamentelor sociale,
3. *învăţarea normativă,* a regulilor şi normelor morale, şcolare, de grup.

Pentru dobândirea eficienţei în procesul managerial a tuturor acestor tipuri de învăţare profesorii în rolul lor de manageri trebuie să cunoască-cf.R.Iucu,2000:

- stadiul dezvoltării bio-psiho-sociale a elevilor (vezi Piaget, Kohlberg, Erickson),
- experienţa cognitivă a elevilor (Gagne)
- componenta motivaţională a elevilor (Ausubel)

Raportându-se la aceste nivele iniţiale ale procesului managerial profesorii-manageri trebuie să-şi elaboreze strategii educaţionale de dezvoltare cognitivă, afectiv-motivaţională, volitiv-comportamentală a elevilor .

În termeni specifici managementului, Florea Voiculescu prezintă următoarea structură a capacităţii de învăţare a elevilor:

1. **Resurse intelectuale** care se referă la:
   a. informaţia stocată în memoria de lungă durată,
   b. algoritmi de operare cu informaţiile,
   c. strategii de gândire.
2. **Resurse reglatorii** care constau în:
   a.trebuinţe de diferite niveluri,
   b.motive de diferite intensităţi şi forme,
   c.interese ,
   d.însuşiri ale voinţei
3. **Resurse comportamental-instrumentale** ca:
   a.deprinderi,
   b.comportamente,
   c.conduite

Pornind de la cunoaşterea structurii capacităţii de învăţare a elevilor săi profesorul din punct de vedere managerial trebuie să:

- orienteze resursele intelectuale ale elevilor spre ideile ancoră, capabile să fie organizate în sisteme informaţionale complexe,
- dezvolte acele strategii de gândire complexe bazate atât pe gândirea convergentă cât şi pe cea divergent-euristică, atât pe cea cristalizată cât şi pe cea fluidă,
- antreneze nivelele superioare ale trebuinţelor de natură socio-culturală,
- stimuleze motivaţia intrinsecă pozitivă, creativă,
- dezvolte structurile volitive, neglijate de pedagogia clasică, bazate pe adevăr, convingere, iniţiativă, performanţă,
- formeze deprinderi, priceperi, capacităţi, competenţe potrivit cerinţelor practice-aplicative ale pedagogiei moderne,
- dezvolte conduite moral-superioare în unitate cu conştiinţa morală.

Coparticiparea la realizarea sarcinii se produce între elevi şi între elevi şi profesori Treptat se conturează două tipuri de culturi:

1. cultura profesorilor,
2. cultura elevilor

Această tendinţă preexistă constituirii grupului ca atare, deoarece fiecare categorie socială are caracteristicile ei. Cultura profesorilor se edifică pe valorile educaţiei, ale şcolii şi ale modelării personalităţii elevilor. Cultura elevilor nu are totdeauna tendinţa de a se supune culturii active, de modelare a personalităţii elevilor de către profesori. Ca urmare nu de puţine ori cultura profesorilor intră în contradicţie cu cea a elevilor.
Dimensiunea intrumental-executivă este în strânsă legătură cu dimensiunea operaţională care se concentrează pe punerea în practică a dimensiunii normative a clasei de elevi. Contradicţiile şi conflictele dintre cele două tipuri de culturi pot fi rezolvate prin modalităţi diferite de intervenţie-Kessel,1995:

1. **strategia de dominare** vizează în mod special pedeapsa. Dar de cele mai multe ori dominarea elevilor de către profesori prin constrângere, prin metode punitive şi agresive nu dă rezultate benefice. Pedeapsa poate fi aplicată doar în anumite condiţii: imediat după săvârşirea greşelii, dacă relaţia anterioară dintre profesor şi elev este caldă şi apropiată, dacă pedeapsa este echilibrată faţă de fapta comisă. Pedagogia clasică, de tip magister dixit a fost o pedagogie de dominare a elevului de către profesor. Această dominare se realiza prin statutul profesorului, prin

centrarea activităţii didactice pe profesor, pe relaţia autoritaristă profesor-elev. Pedagogia modernă, înlocuieşte dominarea elevului de către profesor cu parteneriatul, metodele autoritariste cu cele activ-participative, pedeapsa cu motivarea şi stimularea elevilor.

2. **negocierea este o formă de întâlnire dintre cele două părţi, dintre elevi şi profesori şi este de cele mai multe ori eficientă.** Negocierea poate fi explicită, deschisă dar şi implicită, ascunsă. Dacă prima formă de negociere este benefică şi eficientă cea de a doua se apropie de manipulare, fiind negativă, nonpedagogică. Dar negocierea eficientă se poate învăţa prin cursuri de perfecţionare, în domeniul consilierii, al managementului conflictului şi crizei. Negocierea este o strategie tranzacţională de rezolvare a conflictelor interpersonale, care presupune anumite atitudini de receptivitate, ascultare activă, foloseste metode diferite dintre care cea mai eficientă este cea de tip victorie-victorie, se poate desfăşura între două sau mai multe persoane. Profesorul-manager trebuie să înveţe să fie un bun negociator, pentru a putea rezolva nenumăratele conflicte şi chiar crize care apar în spaţiul educaţional.
3. **fraternizarea** profesorilor cu elevii scoate în evidenţă o anumită neputinţă a primilor, ca urmare profesorul se aliază cu elevii generând un univers interacţional inadecvat. De multe ori elevii doresc să vadă în profesor un frate mai mare sau chiar un al doilea părinte. Aceste perspective nu sunt cele mai fericite, dacă profesorul renunţă conştient sau nu la statutul său legitim, la autoritatea sa profesională, comportându-se ca egalul elevilor. Profesorul nu este egal cu elevii din punct de vedere al vârstei, al pregătirii profesionale, al experienţei de viaţă, dar el poate folosi în mod adecvat strategia empatică a comportamentului "ca şi cum, întâlnit în psihoterapie. Acel frâu managerial, definitoriu pentru management nu trebuie scăpat din mână deoarece "caii o vor lua pe mirişte". Noile roluri ale profesorului recomandate de pedagogia modernă, cele de moderator, ghid al cunoaşterii, consilier sunt mai adecvate pentru relaţia profesor-elev de tip democratic dar şi eficient.
4. **strategia bazată pe ritual şi rutină** când profesorul îşi bazează intervenţia pe standardizare şi uniformizare. Aceste două componente ale activităţii manageriale asigură ordinea, disciplina, chiar eficienţa dar introduc elemente de suprasaturaţie care blochează receptarea informaţiilor, prelucrarea şi redarea într-o modalitate personală a acestora. Din punct de vedere educaţional rutina şi ritualul pot fi utile pentru elevii cu tulburări de comportament, care au nevoie de mai multă stabilitate în activitatea lor. Elevii cu rezultate bune şi foarte bune, cu interese deosebite, cu peformanţe au nevoie de activităţi multiple şi diverse, de metode diferite de lucru, stimulative şi creative.
5. **terapia ocupaţională** când elevii sunt stimulaţi de rolul organizator al activităţii atractive şi interesante. Pedagogia modernă pune un accent deosebit pe activităţile educaţionale atractive, interesante, bazate pe descoperirea cunoştinţelor, pe conversaţia euristică cu elevii, pe jocul de rol, pe dezbatere, lucrul pe grupe, brainstorming, metode care să modeleze întreaga personalitate a elevilor.
6. **strategia de susţinere morală** cand profesorul **încearcă să îmbine reuşita socială cu reuşita şcolară.** Cele două tipuri de reuşită nu sunt totdeauna în relaţie de echilibru. De multe ori elevi foarte buni la învăţătură nu sunt la fel de performanţi pe plan social, întâmpinând dificultăţi de relaţionare cu ceilalţi şi invers elevii slabi la

şcoală, cu rezultate submediocre au un număr mare de relaţii sociale, sunt preferaţi de colegi pe plan social sau în activităţile extraşcolare. Meritul profesorului-manager, diriginte, consilier este de a identifica aceste situaţii, de a realiza o analiză sistemică a lor, descoperind cauze, manifestări şi soluţii individualizate pentru realizarea echilibrului între cele două tipuri de reuşită.

Dimensiunea proiectiv-anticipativă se referă la perspectiva grupului, la anticiparea rezultatelor activităţii, la stările de incertitudine sau nelinişte în legătură cu viitorul grupului, la unitatea de voinţă a unui grup în raport cu obiectivele urmărite.
Dimensiunea proiectiv-anticipativă se poate concretiza în clasa de elevi prin încrederea elevilor în filiera, profilul, specializarea aleasă de elevi şi în viitorul oferit de acestea. Din punct de vedere comportamental anumite clase oferă modele predominant pozitive iar altele predominant negative. În cazul în care conflictele intragrupale sunt dominante grupul este în pericol de a se dizolva. Anticiparea unor posibile probleme şi conflicte, rezolvarea lor în timp util înainte de a deveni insolubile este condiţia unei dimensiuni proiectiv-anticipative mature şi superioare a grupului, inclusiv a clasei de elevi.
În actuala etapă a reformei educaţionale din România dimensiunea proiectiv-anticipativă a clasei de elevi este deficitară din cauza lipsei de corelare eficientă dintre şcoală, piaţa muncii, familie şi comunitatea socio-economică în general. Cercetarea ştiinţifică subfinanţată nu poate pune la dispoziţia şcolii, a pieţii muncii şi a familiei datele necesare în aşa fel încât şcoala să pregătescă elevi din punct de vedere cantitativ şi calitativ, ca profil şi profesiune de care piaţa muncii şi comunitatea socio-economică locală să aibă nevoie. Ca urmare viitorul elevilor este incert, marcat de criza locurilor de muncă de la noi, de salariile mici, ceea ce îi determină să se orienteze spre pieţele de muncă din exterior.

Dimensiunea structurală a grupului se referă la structura şi compoziţia umană a grupului, la vârsta medie a grupului, la omogenitatea pregătirii generale, la dispersia notelor, la proporţia între bărbaţi şi femei, la mediile sociale de provenienţă. Pentru clasa de elevi predominarea fetelor sau a băieţilor, a mediului urban sau rural, clasa de copii, de puberi sau adolescenţi , clasa de elevi slabi, buni sau foarte buni generează profile diferite în totalitatea lor.

V.3.Moralul grupului reprezintă nivelul sintetic de încredere în grup, nivel care reflectă toate celelalte dimensiuni ale grupului atât cele tranzitorii cât mai ales cele de fond.
Moralul grupului poate fi ridicat atunci când percepţiile membrilor săi asupra posibilităţilor grupului de a le oferi satisfacţie şi performanţă sunt pozitive sau scăzut în situaţiile conflictuale prelungite, într-un climat de tensiune inter-relaţională, când viitorul grupului se prefigurează sumbru sau incert.
Intervenţia profesorului-manager asupra moralului de grup se poate realiza la nivelul tuturor dimensiunilor grupului: obiective şi subiective în interacţiunea lor

- dimensiunea instrumentală, de oferire a unor noi sarcini de lucru stimulative care să ducă la dezvoltarea aptitudinilor elevilor, la formarea de noi competenţe
- dimensiunea socio-afectivă, de creştere a gradului de comunicare cu sine şi cu alţii, care să conducă la starea colectivă de bine în grup, la satisfacţia elevilor şi profesorilor de a fi împreună

- dimensiunea motivaţională, care să conducă la creşterea nivelului de aspiraţie, la predominarea motivaţiei intrinseci asupra celei extrinseci.

Moralul clasei de elevi se caracterizează în prezent prin fenomene de apatie, dezorientare, dezinteres din cauza crizei de sistem în care se află învăţământul românesc dar şi crizei societăţii româneşti în ansamblul ei. Aceasta nu înseamnă că nu există elevi cu rezultate foarte bune sau excepţionale, că nu există profesori cu vocaţie didactică şi managerială. Problema esenţială este- aşa cum am spus- una de sistem, de coerenţă, comunicare, interacţiune şi viziune strategică asupra sistemului educaţional.
Dar moralul grupului reprezintă şi capacitatea de mobilizare a resurselor psiho-fizice ale unui grup în contextul unor situaţii problematice. Factorii latenţi ai moralului devin activi o dată cu declanşarea situaţiei problematice, conducând la rezolvarea acesteia.

V.4. Coeziunea grupală se referă la gradul de unitate şi integrare a membrilor colectivului, la rezitenţa acestuia la destructurări, la sentimentele de apartenenţă la grup, la satisfacerea nevoilor membrilor grupului de către grup. Cei mai importanţi factori de menţinere a coeziunii de grup sânt consideraţi:

- **motivarea elevilor prin cooperare sau competiţie,**
- **valorizarea problemelor de ordin afectiv,**
- **atitudinea deschisă a profesorilor faţă de elevi.**

Motivarea elevilor reprezintă unul dintre elementele principale ale managementului clasei de elevi, potrivit celor mai actuale teorii manageriale democratice, motivante, participative.
Pentru a descoperi cele mai eficiente modalităţi de motivare a elevilor trecem în revistă câteva dintre cele mai cunoscute teorii motivaţionale:

1. **Teoria X şi teoria Y** a fost elaborată de Douglas Mc.Gregor, în lucrarea "Latura umană a întreprinderii", în 1960. Această teorie identifică două seturi de ipoteze despre oameni şi munca lor:

   a.Teoria X arată că:
   - Omului îi displace munca şi dacă poate o evită,
   - Omul trebuie forţat sau mituit pentru a depune efortul necesar,
   - Omul preferă să fie direcţionat în loc să accepte răspunderile,
   - Omul este motivat în special de bani şi de neliniştea faţă de siguranţa sa,
   - Cei mai mulţi oameni dispun de creativitate limitată în afară de cazurile în care vor să evite regulile impuse de şefii lor.

   b.Teoria Y susţine că:
   - Munca este o activitate firească şi necesară pentru dezvoltarea spirituală a omului,
   - Omul doreşte o activitate interesantă şi dacă are condiţii prielnice va munci cu plăcere,
   - Oamenii în context adecvat caută şi preferă răspunderile,
   - Omul este motivat de dorinţa de a-şi realiza potenţialul şi disciplina autoimpusă este adesea mai severă şi mai eficientă,
   - Creativitatea şi ingeniozitatea oamenilor sunt larg distribuite şi prea puţin valorificate.

Dintre cele două teorii Teoria Y este în mod evident superioară, putând fi adaptată cu mult succes în procesul educaţional. Activitatea principală şi definitorie a elevului este

învăţarea. Aceasta este o condiţie sine gua non a dezvoltării fizice, psihice şi spirituale a elevilor. Didactica modernă a experimentat şi dovedit eficienţa condiţiilor de activizare a elevilor, a metodelor activ-participative, a îmbinării unor sarcini de lucru diferite şi interesante. Educaţia nouă, activă, pe măsura elevului, potrivit cercetărilor lui J.Dewey, Ed.Claparede, A.Ferriere, etc. reprezintă orientările şi şcolile didactice care demonstrează superioritatea activismului, a motivaţiei intrinseci, a intereselor în învăţare, în dezvoltarea personalităţii. Managerul şcolar, profesorul sau profesorul-diriginte pot motiva elevii prin intermediul activităţii diverse şi interesante, solicitându-le capacitatea de a căuta informaţii noi, de a le selecta, de a realiza sarcini de lucru creative.

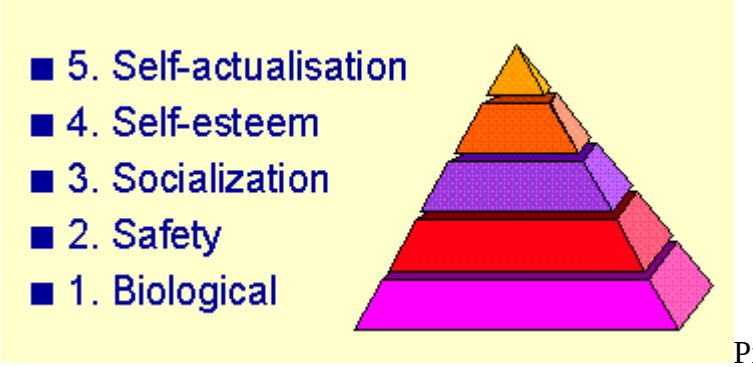
Pornind de la premizele celor două teorii X şi Y Gelenier,O.,(Cf.Burduş, E., Căprărescu, Gh., 1999) a elaborat o nouă teorie Z, care îmbină avantajele lor: condiţionarea behavioristă, de tip skinerian, care motivează din exterior comportamentul organizaţional specifică teoriei X şi motivaţia intrinsecă, specifică teoriei Y. Teoria Z este mai adecată sistemului educaţional decât celelalte două teorii deoarece elevii învaţă la început pe baza motivaţiei extrinseci, de constrângere, teamă, mobilizaţi de părinţi, profesori, pentru notă şi apreciere iar treptat se dezvoltă motivaţia intrinsecă, pentru cunoaştere, formarea personalităţii, profesionalizare.

Ouchi(1981) elaborează şi el o Teorie Z prin combinarea sistemelor manageriale american şi japonez, adică a pragmatismului şi a responsabilităţii individuale americane şi a paternalismului şi a deciziei colective japoneze. Si această teorie Z poate fi aplicată cu succes în sistemul educaţional românesc prin creşterea grijii statului pentru instituţiile de învăţământ, prin creşterea responsabilităţii individuale a elevilor şi profesorilor pentru rezultatele învăţării, prin creşterea gradului de participare a acestora la deciziile colective.

2. O altă teorie motivaţională, poate cea mai citată în literatura de specialitate este cea cunoscută sub denumirea de **Piramida lui Maslow**. A.Maslow(1968), în urma cercetărilor sale, studiind mari personalităţi cum ar fi A.Lincoln, Th.Jefferson identifică mai multe nivele ale trebuinţelor:

- ✓ Nivelul 1 care se referă la *trebuinţele fiziologice* ca de exemplu aer, hrană, apă, somn, etc.
- ✓ Nivelul 2 care indică *trebuinţele de securitate* sau siguranţă fizică sau psihică, de casă, linişte, relaxare, apărare,
- ✓ Nivelul 3 care pune în evidenţă *trebuinţele de apartenenţă şi afiliere la grup:* de familie, prieteni, dragoste, societate,
- ✓ Nivelul 4 care se referă la *trebuinţele de apreciere şi stimă* atât faţă de sine cât şi faţă de ceilalţi, nevoia de independenţă şi libertate,
- ✓ Nivelul 5 care se mai numeşte *de autorealizare a personalităţii:* profesională, cognitivă, estetică, religioasă etc

Această clasificare a trebuinţelor poate fi redată sub forma unei piramide la baza căreia se află nivelul 1 şi în vârful căreia se află nivelul 5(vezi figura de mai jos).



Piramida lui Maslow

Piramida lui Maslow funcţionează după anumite reguli:

- Nivelele de la bază sunt cele mai puternice, ele având rol de determinare asupra nivelelor superioare, care la rândul lor le influenţează pe cele inferioare,
- Nivelele 1, 2, 3 sunt comune omului şi animaleleor dar nu şi identice,
- Nivelele 4 şi 5 sunt specific umane, superioare, de natură socio-culturale,
- Piramida lui Maslow este activată progresiv, pe măsură ce sunt satisfăcute nivelele inferioare intră în acţiune nivelele superioare,
- Nivelele superioare pot bloca pentru moment nivelele inferioare intrând în acţiune şi influenţându-le.

Adaptând Piramida lui Maslow la procesul educaţional şi de învăţare putem face următoarele observaţii:

- Procesul de învăţare nu poate avea loc fără respectarea unor condiţii elementare de hrană, aer, somn, apă. Pentru creşterea eficienţei învăţării profesorul –manager trebuie să informeze elevii cu privire la aceste condiţii, să dezbată la orele de dirigenţie problematica alimentaţiei adecvate pentru elevi, a igienii muncii, a condiţiilor ergonomice ale învăţării.
- Trebuinţele de securitate, de asigurare a liniştii fizice şi a climatului psihic de relaxare sunt de asemenea determinante pentru învăţarea eficientă. Rolul profesorului-diriginte este de a asigura climatul şcolar cel mai favorizant pentru dezvoltarea elevilor. Climatul psihosocial poate stimula sau inhiba învăţarea în funcţie de coloratura sa pozitivă sau negativă, de dominare sau colaborare. Atât la nivelul clasei de elevi, cât şi al şcolii reglementarea activităţii prin reguli şi regulamente are rolul de a satisface trebuinţele de securitate ale partenerilor educaţionali(vezi Ziglar, Z., 1999).
- Mediul familial, grupul de prieteni, de învăţare constituie contextul social- uman mai larg, care în funcţie de caracteristicile sale favorizează sau nu procesul de învăţare. Echilibrul, organizarea, colaborarea reprezintă condiţii stimulative ale procesului educaţional. Perturbarea acestor condiţii explică cele mai multe dintre disfuncţiile învăţării în actualitate. Rolul profersorului-manager este de a cunoaşte mediile de dezvoltare ale elevilor săi şi de a interveni benefic, în funcţie de problemele apărute şi de necesităţile manifestate ale elevilor.

- Atât elevii cât şi profesorii au nevoie să fie apreciaţi pentru activitatea lor dar să şi aprecieze activitatea celorlalţi. Ca urmare satisfacerea acestor necesităţi este vitală şi pentru desfăşurarea activităţii educaţionale. Experimentele au dovedit că cea mai eficientă funcţie a evaluării/aprecierii nu este cea de control ci cea stimulativă, de asigurare a încrederii în posibilitatea progresului în învăţare. Programele de recunoaştere a meritelor, de recompensare şi promovare organizate de clasa de elevi, şcoală, inspectoratul şcolar conduc la creşterea statutului de profesor sau elev în societatea românească.
- Nivelul 5 de autorealizare a personalităţii este cel mai semnificativ pentru procesul educaţional. Nevoile cognitive, de cunoaştere a realităţii, de autocunoaştere, nevoile estetice de trăire şi creaţie a frumosului, nevoile religioase de a trece cu gândirea şi imaginaţia dincolo de realitatea imediată sunt specific umane, de natură socio-culturală care definesc însăşi umanitatea din om. Ele sunt satisfăcute în mod implicit de studiul disciplinelor de învăţământ însă profesorii prin viziunea lor managerială au misiunea de a organiza activităţi formale, nonformale, chiar informale incitante, care să le dezvolte interesele şi aspiraţiile elevilor.

3.Teoria celor doi factori-Frederick Herzberg

În general se consideră că **prezenţa** unor obiecte, persoane, stări sufleteşti produce **satisfacţie**, iar **absenţa** lor produce **insatisfacţie**. Dar este posibilă şi reacţia inversă potrivit căreia *prezenţa* unor obiecte, persoane, stări sufleteşti să producă *insatisfacţie* iar *absenţa* lor *satisfacţie.* Aceasta este o concepţie unifactorială care aşează pe acelaşi continuum gradat satisfacţia şi insatisfacţia.

Herzberg(1959,1972) elaborează o teorie bifactorială, a factorilor de satisfacţie şi a factorilor de insatisfacţie, în procesul de realizare a sarcinii .

Factorii de satisfacţie sunt cei a căror prezenţă şi forţă de motivare crescândă generează satisfacţia:

- munca în sine,
- rezultatele obţinute,
- recunoaşterea meritată a realizărilor,
- deţinerea de reponsabilităţi,
- creşterea, dezvoltarea personală.

Factorii de insatisfacţie sunt cei a căror prezenţă sau absenţă produce mai ales insatisfacţie:

- salariul,
- relaţiile personale la locul de muncă,
- condiţiile de muncă şi siguranţa muncii,

- modalităţile de supervizare şi control,
- politica generală a organizaţiei.

Managerul clasei de elevi poate motiva elevii în mod eficient asigurând condiţiile igienice, de întreţinere a efortului de învăţare, creând un mediu educaţional favorabil, relaţii de colaborare între profesori şi elevi, între elevi –deci înlăturând factorii de insatisfacţie şi apoi poate solicita creşterea gradului de efort în învăţare la elevi, stimulând învăţarea propriu-zisă, apreciind rezultatele şi progresele obţinute de elevi, organizând activităţi diverse şi interesante.

Cunoscând această teorie profesorul-diriginte trebuie să elaboreze strategia dezvoltării motivaţiei intrinseci ale elevilor şi să reducă la maxim motivaţia extrinsecă. Modalităţile prin care se dezvoltă motivaţia intrinsecă se referă la folosirea metodologiei didactice activ-participative (conversaţia, dezbaterea, simularea, brainstorming-ul, sinectica, lucrul pe grupe, etc.), pentru a cunoaşte particularităţile individuale ale elevilor şi a le dezvolta interesele, capacităţile, competenţele, performanţele

4.**Teoria expectanţei-V.Vroom**

Fiecare dintre teoriile anterioare despre motivaţie încearcă să generalizeze problematica motivaţiei :

a.concepţia celor două teorii X şi Y avansează două ipoteze pe care autorul său le consideră general –valabile pentru toţi oamenii,

b.piramida lui Maslow identifică 5 nivele ale motivaţiei pornind de la cele elementare până la cele superioare aplicabile- consideră Maslow- atât animalelor cât şi oamenilor,

c.teoria celor doi factori generalizează factorii de satisfacţie şi factorii de insatisfacţie ai motivaţiei umane.

Limitele tuturor acestor teorii constau în lipsa de personalizare şi individualizare a problematicii motivaţionale în funcţie de seturile de valori, atitudini, modele proprii de comportament ale persoanei cu o anumită experienţă de viaţă, cu o anumită personalitate.

Teoria expectanţei elaborată de Victor Vroom(1973) încearcă să compenseze aceste limite pornind de la următoarele premize (Cf.S.Iosifescu.2000):

- comportamentul uman nu este determinat de realitate ci de modul în care această realitate este **percepută** de fiecare individ în parte,
- raportarea la realitate este influenţată de preferinţele persoanei, de **valoarea** pe care aceasta o atribuie unui element sau altul din realitatea percepută,
- fiecare persoană are **aşteptări** în legătură cu posibilitatea ca anumite acţiuni să ducă la anumite rezultate,
- acţiunile sunt **intrumente** care trebuie să ducă în principiu la rezultatele pe care persoana le doreşte şi le percepe ca recompensatorii.

Conceptele fundamentale ale acestei teorii sunt:

1. **expectanţa** sau aşteptarea ca o anumită acţiune să ducă la anumite rezultate,
2. **valenţa** sau valoarea pe care o persoană o atribuie rezultatelor acţiunii respective **.**

Prin urmare în concepţia lui Vroom motivaţia reprezintă expectanţa ca o anumită acţiune să instrumentalizeze un rezultat cu valenţă mare, potrivit formulei:

M=f(VxE) unde

M este motivaţia, V valenţa, E expectanţa, prin urmare motivaţia reprezintă funcţia personală a produsului dintre valenţa şi expectanţa asociate rezultatelor acţiunii noastre.

Aplicată în procesul educaţional, profesorul –manager este eficient în motivarea elevilor cunoscând aşteptările şi valorile acestora pentru a veni în întâmpinarea lor, pentru a le dirija, coordona, consilia acţiunile , pentru a armoniza acţiunile elevilor cu cele ale profesorilor. Reforma învăţământului românesc, centrată pe elev, caracterizată prin personalizarea şi individualizarea procesului de învăţare poate fi perfecţionată prin accentuarea componentei motivaţionale a ei. Cunoaşterea factorilor motivaţionali ai elevilor de către profesorii lor este o primă condiţie pentru modelarea acestora cu scopul creşterii eficienţei învăţării, al obţinerii performanţelor şi satisfacţiei.

În acest sens alţi autori (Porter, Lawler)au introdus şi alţi factori motivaţionali cum ar fi

- efortul depus,
- recompensa,
- performanţa,
- satisfacţia,

care explică situaţiile extrem de diverse ale relaţiei motivaţie-activitate.

Teoria performanţelor aşteptate subliniază ideea că motivaţia unui individ, de a exercita un efort la un anumit nivel de performanţă este dată de perceperea asociaţiei dintre acţiuni şi realizări, a relaţiei dintre factorii individuali şi cei organizaţionali. Cu cât şcoala sau clasa de elevi este percepută de aceştia ca fiind capabilă să le satisfacă nevoile, cu atât motivaţia elevilor va creşte. Ca urmare rolul profesorului-diriginte sau al managerului educaţional constă în creşterea prestigiului clasei de elevi , a şcolii, în armonizarea intereselor individuale şi de grup în aşa fel încât motivaţia elevilor să conducă spre performanţe.

5.Teoria achiziţiei succeselor (D.C.Clleland, 1951, 1977) interpretează comportamentul motivat pe baza nivelului de aspiraţie, a nevoii de succese anterioare. Această teorie susţine efortul profesorului-diriginte de a orienta elevii spre obţinerea de succese, care contribuie la creşterea nivelului lor de aspiraţii şi la obţinerea de noi succese. Succesele nu au doar o valoare în sine ci funcţionează şi ca motor de punere în funcţiune a unor noi succese. Trăirea stării de succes mobilizează elevii pentru efortul pe care îl solicită noi succese.

6.Teoria celor trei nevoi individuale: existenţiale, relaţionale, de dezvoltare (E.R.D.) elaborat de Clayton Alderfer arată că ne dorim cu atât mai mult cu cât sunt împlinite mai puţine nevoi. Această teorie poate fi privită din punct de vedere cantitativ, al numărului de nevoi activate dar şi din punct de vedere calitativ al gradului de satisfacere a lor. Eficient este –considerăm noi-managerul, profesorul-diriginte care reuşeşte să satisfacă un număr cât mai mare de nevoi ale elevilor săi, psihosociale, de grup, de dezvoltare a personalităţii, într-un grad cât mai mare asigurând echilibrul necesar între acestea.

7. Leon Festinger elaborează în 1957 **Teoria disonanţei cognitive**, care explică motivaţia cognitivă pe baza nevoii de coerenţă psihică a omului. Atunci când apar nepotriviri, conflicte, disonanţe între cunoştinţe, reprezentări, idei ale aceleiaşi persoane acestea generează o stare de tensiune, de disconfort psihic, care conduce la acţiune cu scopul reducerii disonanţei cognitive şi a refacerii echilibrului necesar supravieţuirii. Moscovici S.,1998 arată că aşa cum este motivantă foamea este şi disonanţa cognitivă,

dând naştere unei activităţi orientate spre reducerea sau eliminarea disonanţei. În clasa de elevi, în procesul educaţional profesorul-manager poate folosi in mod intenţionat metoda problematizării, care generează un conflict de idei, cu scopul apariţiei disonanţei cognitive, motivatoare.

8. D.Ausubel şi F.Robinson în 1981 identifică trei categorii de motive:

- impulsul cognitiv sau tendinţa de a cunoaşte, de a înţelege
- trebuinţa afirmării puternice a eului, nevoia de prestigiu
- trebuinţa de afiliere la grupul social.

Dacă trebuinţa de afiliere la grup este activă, având un rol crescut la vârstele şcolare mai mici, celelalte tipuri de motive devin predominante la vârstele şcolare mari. Profesorul-manager cunoscând aceste trebuinţe îşi organizează activitatea didactică şi educaţională în aşa fel încât să le satisfacă în mod adecvat, stimulând trebuinţele cognitive, specifice procesului de învăţare, trebuinţele afirmării eului la un nivel optim evitând supramotivaţia dar şi submotivaţia, dezvoltând trebuinţele de socializare prin afilierea şi integrarea elevilor la grup.

9.Dinamica motivaţională în concepţia lui Deci, L.E.,(1991), situează motvaţia pe un continuum motivaţional, de la cea extrinsecă până la cea intrinsecă. În acest sens motivaţia parcurge după Deci, mai multe etape:

- reglarea externă, prin pedeapsă şi/sau recompensă
- interiorizarea , când elevul se poate simţi vinovat dacă nu învaţă, sau vrea să arate celorlalţi că este capabil de performanţe
- identificarea, care conduce la învăţare datorită consecinţelor ei(elevul învaţă de exemplu pentru a reuşi la facultate)
- integrarea, care reprezintă motivaţia propriu-zis intrinsecă.

Este de asemenea important ca profesorul-manager să cunoască atât aceste etape ale dinamicii motivaţionale cât şi particularităţile elevilor săi pentru a le putea ajusta unele la altele, pentru a putea dezvolta motivaţia intrinsecă, cu adevărat eficientă.

10. A. Bandura (1993) elaborează conceptul de autoeficienţă, bazat pe credinţele noastre asupra propriilor competenţe. Aceste credinţe depind de: - performanţele anterioare, -comparaţia cu ceilalţi, - influenţa celorlalţi asupra propriei persoane. Din perspectiva acestei teorii profesorul-manager poate stimula elevii să obţină performanţe, să se compare cu ceilalţi dar şi să-şi dezvolte o concepţie optimistă asupra propriei personalităţi, o constelaţie de credinţe pozitive, de eficienţă şi reuşită (Crede şI vei reuşi!).

11. Modelul socio-cultural al motivaţiei în context şcolar, elaborat de Rolland Viau în 1997 priveşte motivaţia ca un fenomen dinamic, subliniază importanţa percepţiilor elevului asupra lui însuşi şi asupra mediului şi perseverarea în atingerea unui scop. Aceleaşi componente ale percepţiei, reprezentării, credinţei, asupra propriei persoane şi asupra celorlalţi, asupra activităţii de învăţare dar şi componenta volitivă în stabilirea şi atingerea scopurilor sunt considerate elementele motivaţionale determinante în obţinerea reuşitei şi succesului educaţional.

MORALUL GRUPULUI-reprezintă capacitatea de mobilizare a resurselor psiho-fizice ale unui grup în contextul unor situaţii problematice. Factorii latenţi ai moralului devin activi o dată cu declanşarea situaţiei problematice, conducând la rezolvarea acesteia.

COEZIUNEA GRUPULUI este ansamblul forţelor care menţin împreună un grup, coeziunea grupală este un factor sintetic al integrităţii grupului. Coeziunea grupului este dată de:

- sentimentul de a fi împreună, de a coopera
- nevoia de a avea obiective comune
- posibilitatea constatării unui progres
- existenţa unor sarcini specifice pentru fiecare membru.

Coeziunea grupală se manifestă prin conformism şi devianţă. Conformismul reprezintă modalitatea de exprimare a aderării, a asimilării şi exercitării riguroase a rolurilor în grup. Devianţa reprezintă tendinţa de a se abate de la măsurile şi modelele acceptate de grup. Atât conformismul cât şi devianţa au rolul lor bine determinat în realizarea coeziunii grupului. Conformismul asigură coeziunea în grup în perioadele de evoluţie ale acestuia, iar devianţa are un rol în etapele de transformare şi dezvoltare a grupului.

BIBLIOGRAFIE

1. Iucu, R.,(2000), Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Editura Polirom, Iaşi
2. Păun E.,(1999), Şcoala-abordare sociopedagogică, Editura Polirom, Iaşi
3. Piaget, J., Inhelder, B.,(1967), Psihologia copilului, EDP, Bucureşti
4. Erickson, E., H.,(1968), Identity Youth and Crisis, Northon, New York
5. Herzberg,F.,(1971), Le travail et la nature de l' homme, Entreprise Moderne d'Edition, Paris
6. Mc Gregor, D.(1969), La dimension humain de l'entreprise, Gauthier Villars, Paris
7. Bandura, A.,(2003), Auto-efficacite. Le sentiment de l 'efficacite personnelle, De Boeck, Paris
8. Maslow, A.,(1970), Motivation and Personality, Harper & Row, New York
9. Gagne, R.,(1975), Condiţiile învăţării, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
10. Ausubel, J.,R., Robinson,F.,(1981), Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
11. Festinger, L.,(1957), A theory of cognitive dissonance, Stanford University Press, Stanford
12. Deci, E.,L.,, Ryan, J.,(1983), Intrinsec Motivation and Sel-Determination on Human Behavior, Plenum, New York
13. McClelland, D., C.,(1951), Personality, Dreyden Press, New York
14. Viau,R.,(1997), La motivation en contexte scolaire, De Boeck & Larcier S.A., Paris
15. Vroom, V.,(1964), Work and motivation, Wiley, New York
16. Ouchi, W.G., (1981), Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge. Reading, MA: Addison-Wesley,.
17. Sălăvăstru, D.(2005), Psihologia educaţiei, Editura Polirom, Iaşi

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive functioning. Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

V. STRUCTURA DIMENSIONALĂ A MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

V.2. Climatul psiho-social

Context teoretic:

V.2. Climatul psiho-social reprezintă ansamblul trăirilor subiective ale membrilor grupului, generate în contextul obiectiv de grup, reprezintând nivelul superior de integrare a factorilor externi şi interni, obiectivi şi subiectivi care au o semnificaţie pentru grup.

Apariţia, dezvoltarea şi dezagregarea climatului psihosocial din clasa de elevi sunt determinate de următorii **factori: fizico-materiali, sociali, psiho-sociali.**

Climatul psihosocial se realizează la două nivele :

1. *tranzitoriu*,
2. *de fond,* care se referă la factorii stabili ai grupului: *Dimensiunea socio-afectivă, Dimensiunea motivaţional-atitudinală, Dimensiunea cognitiv-axiologică, Dimensiunea instrumental-executivă, Dimensiunea proiectiv-participativă, Dimensiunea structurală.*

Exerciţii:

1. În funcţie de tipul mobilierului şcolar, de particularităţile fizico-psihice ale elevilor şi a tipului de lecţie activitatea educaţională este mai mult sau mai puţin eficientă. Aveţi în lista de mai jos mai multe tipuri de lecţie, tipuri de mobilier si particularităţi diferite de varstă şi individuale ale elevilor:

Lecţie de predare	mobilier în cerc	elevi la gimnaziu
Lecţie de evaluare	mobilier frontal	elevi de liceu
Lecţie mixtă	mobilier in semicerc	elevi de liceu

Aşezaţi tipurile de lecţie, de mobilier în mod adecvat în dreptul particularităţilor de vaâstă ale elevilor cu scopul obţinerii unei eficienţe manageriale maxime!

2. Formulaţi trei argumente care să susţină necesitatea dezvoltării dimensiunii socio-afective a activităţii educaţionale în clasa de elevi şi trei dificultăţi de comunicare socio-afectivă între elevi, între profesori şi între elevi şi profesori!

3. Elaboraţi două liste paralele de motive intrinseci şi respectiv extrinseci ale învăţării în clasa de elevi. Care dintre acestea pot fi influenţate de profesorii de specialitate, de profesorii diriginţi/consilieri, de managerii educaţionali. Situaţi-vă mental în rol-status-ul de profesor- manager şi elaboraţi trei metode de creştere a motivaţiei elevilor de la clasele d-voastră!

4. Vă prezentăm în lista de mai jos fenomene ca: absenteismul, copiatul, agresivitatea. În ce proporţii consideraţi că există ele în clasele de liceu din învăţământul românesc actual?

a. absenteism 25%
50%

75%

b. copiatul 25%
50%
75%

c. agresivitatea 25%
50%
75%

Bifaţi în fiecare din cele trei cazuri răspunsul pe care-l consideraţi corect!

5. Dimensiunea socio-afectivă a managementului clasei de elevi este deficitară din mai multe pucte de vedere:

a. obiectivele afective formulate şi explicate de profesori la lecţie
b. metodele ludice şi creative aplicate în mod consecvent la lecţie
c. emoţiile pozitive generate şi întreţinute la nivelul grupului
d. sentimentele colective consolidate în clasa de elevi
e. interesele şi aspiraţiile comune ale clasei de elevi

Realizaţi o ierarhie a acestor elemente acordând 5 puncte celui mai important şi 1 punct celui mai puţin important pentru d-voastră!

6. Identificaţi 3 metode de dezvoltate a capacităţii de muncă auxiliară a elevilor din clasa în care sunteţi diriginte/consilier!

7. Capacitatea de învăţare a elevilor este structurată pe următoarele tipuri de resurse:

resurse intelectuale care se referă la:

a. informaţia stocată în memoria de lungă durată,
b. algoritmi de operare cu informaţiile,
c. strategii de gândire.

Resurse reglatorii care constau în:

a.trebuinţe de diferite niveluri,
b.motive de diferite intensităţi şi forme,
c.interese ,
d.însuşiri ale voinţei

Resurse comportamental-instrumentale ca:

a.deprinderi,
b.comportamente,
c.condiute

Încercuiţi din aceste categorii de resurse pe cele pe care le consideraţi deficitate în actualul sistem de învăţământ !

8. Conflictele posibile dintre conflictele culturii elevilor şi ale culturii profesorilor se pot rezolva prin următoarele strategii:

- de dominare a elevilor de către profesori
- de fraternizare a celor două tabere
- de negociere
- de ritual şi rutină
- de terapie ocupaţională
- de susţinere morală

Analizaţi aceste strategii şi realizaţi o ierarhie de la cea mai importantă şi pozitivă(6 puncte) până la cea mai puţin importantă(1 punct).

9. Dimensiunea anticipativ-creativă a managementului clasei de elevi este deficitară în această perioadă de restructurare a sistemului de învăţământ ca subsistem al noii societăţi româneşti capitaliste. Identificaţi 3 cauze care reprezintă blocaje în dezvoltarea dimensiunii proiectiv-anticipative a clasei de elevi !

10. Comparaţi două clase una de băieţi din mediul rural şi una de fete din mediul urban. Care consideraţi că ar putea fi caracteristicile lor de grup în ceea ce priveşte:

- absenteismul
- rezultatele la învăţătură
- aspiraţiile profesionale
- disciplina

Explicaţi aceste diferenţe!

Problematizare:
Una dintre problemele majore în şcoli este reprezentată de violenţă ceea ce afectează în mod drastic climatul psihosocial creând un mediu unde nesiguranţa, agresivitatea, superficialitatea în rezolvarea conflictelor sunt dominante. Identificaţi 5 soluţii pentru rezolvarea acestor probleme? Descrieţi 3 probleme care pot fi rezolvate de către profesor şi 2 care se pot rezolva la nivel central, prin colaborarea autorităţilor?

Activităţi practice:

1. Schiţaţi un plan prin care să potenţaţi la maxim capacitatea de învăţare a elevilor utilizând resursele specifice! Când aveţi posibilitatea aplicaţi-l şi într-o fişă de observaţii notaţi rezultatele obţinute şi modificările comportamentale ale elevilor.

2. Schimbaţi aranjarea băncilor în clasă folosindu-vă de informaţiile cunoscute! După o săptămţnă urmăriţi care este efectul asupra elevilor şi modul în care se modifică climatul psihosocial în clasă

3. Aplicaţi la diferite clase de elevi următoarele strategii de rezolvare a conflictelor:

- de dominare a elevilor de către profesori
- de fraternizare a celor două tabere
- de negociere
- de ritual şi rutină
- de terapie ocupaţională
- de susţinere morală

Observaţi care au fost mai eficiente şi care au fost motivele pentru care fiecare dintre ele poate fi aplicată la un moment dat. Identificaţi 5 legături între personalitatea clasei şi strategiile ce pot fi aplicate!

V.4. Coeziunea grupală

Context teoretic:

Coeziunea grupală se referă la gradul de unitate şi integrare a membrilor colectivului, la rezitenţa acestuia la destructurări, la sentimentele de apartenenţă la grup, la satisfacerea nevoilor membrilor grupului de către grup. Cei mai importanţi factori de menţinere a coeziunii de grup sânt consideraţi:

- motivarea elevilor prin cooperare sau competiţie,
- valorizarea problemelor de ordin afectiv,
- atitudinea deschisă a profesorilor faţă de elevi.

Cele mai cunoscute teorii motivaţionale ce pot fi aplicate în motivarea educaţională sunt:

1. Teoria X şi teoria Y elaborată de Douglas Mc.Gregor;
2. Piramida trebuinţelor- A. Maslow;
3. Teoria celor doi factori- Frederick Herzberg;
4. Teoria expectanţei - V. Vroom;
5. Teoria achiziţiilor succeselor (D. C. Clleland);
6. Teoria celor trei nevoi individuale: existenţiale, relaţionale, de dezvoltare (E.R.D.) elaborată de Clayton Alderfer;
7. Teoria disonanţei cognitive elaborată de Leon Festinger în 1957;
8. D. Ausubel şi F. Robinson identifică trei categorii de motive: impulsul cognitiv sau tendinţa de a cunoaşte, trebuinţa afirmării puternice a eului, trebuinţa de afiliere la grupul social;
9. Dinamica motivaţională în concepţia lui Deci, L.E.,(1991);
10. A. Bandura (1993) elaborează conceptul de autoeficienţă;
11. Modelul socio-cultural al motivaţiei în context şcolar elaborat de Rolland Viau.

Exerciţii:

1. Mc. Gregor a elaborat două teorii motivaţionale denumite Teoria X şi Teoria Y. Comparaţi cele două teorii şi bifaţi teoria pe care o consideraţi cea mai adecvată pentru clasa de liceu: teoria X sau teoria Y

2. Piramida motivaţională a lui Maslow stabileşte la nivelele 3, 4 şi 5 anumite tipuri de trebuinţe. Completaţi următorul tabel comparând importanţa pe care ati acordat-o ca elevi acestor trebuinţe şi importanţa pe care o acordaţi ca studenţi!

CLASA DE ELEVI	IMPORTANŢA ACORDATĂ	GRUPUL DE STUDENŢI	IMPORTANŢA ACORDATĂ
Nivelul 3		Nivelul 3	
Nivelul 4		Nivelul 4	
Nivelul 5		Nivelul 5	

I - locul 1, cel mai important
II - locul 2, mai puţin important
III - locul 3 cel mai puţin important

3. Fr. Herzberg organizează factorii generatori de satisfacţie şi insatisfacţie a muncii în următoarele aspecte:

- munca în sine,
- rezultatele obţinute,
- recunoaşterea meritată a realizărilor,
- deţinerea de reponsabilităţi,
- creşterea, dezvoltarea personală.:
- salariul,
- relaţiile personale la locul de muncă,
- condiţiile de muncă şi siguranţa muncii,
- modalităţile de supervizare şi control,
- politica generală a organizaţiei.

Vă rugăm să vă imaginaţi că sunteţi absolvenţi de facultate, angajaţi la primul loc de muncă. Alegeţi dintre factorii prezentaţi 3 care consideraţi că vă vor aduce satisfacţie în muncă şi 3 care care consideraţi că vă vor aduce insatisfacţie? Explicaţi de ce!

4. Situaţi-vă mental în rolul de profesor-consilier şi identificaţi 5 expectanţe legitime, ale elevilor d-voastra din clasa a XI-a pentru a învăţa mai bine la disciplina tehnică pe care o predaţi. Cum puteţi aplica în acest caz teoria lui V.Vroom?

5. Identificaţi 5 argumente care să susţină rolul succeselor în creşterea rezultatelor la învăţătură a elevilor d-voastră din clasa a XII-a!

6. În relaţia d-voastră cu părinţii elevilor de la clasa unde sunteţi profesor-diriginte/consilier aplicaţi teoria ERD pentru a a-i implica pe părinţi în creşterea motivaţiei copiilor lor pentru învăţătură !

7. Formulaţi două exemple de disonanţă cognitivă din domeniul tehnic pe care-l studiaţi, care v-au mobilizat pentru a depăşi starea de disconfort produsă.

8. Vă prezentăm mai jos trei tipuri de motive şi vă rugăm să le ierarhizaţi acordând 3 puncte celui mai important, 2 puncte celui mai puţin important şi 1 punct celui pe care-l consideraţi pe ultimul loc. Cui aparţine această teorie?

- impulsul cognitiv sau tendinţa de a cunoaşte, de a înţelege
- trebuinţa afirmării puternice a eului, nevoia de prestigiu
- trebuinţa de afiliere la grupul social.

9. Vă prezentăm mai jos mai multe etape ale evoluţiei procesului motivaţional cu mecanismele specifice acestora. şcoală primară, gimnaziu, liceu, facultate. Vă rugăm să aşezaţi fiecare nivel de şcolaritate(şcoală primară, gimnaziu, liceu, facultate) în dreptul tipului motivaţional corespunzător!

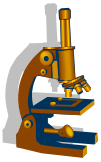
- reglarea externă, prin pedeapsă şi/sau recompensă
- interiorizarea , când elevul se poate simţi vinovat dacă nu învaţă, sau vrea să arate celorlalţi că este capabil de performanţe
- identificarea, care conduce la învăţare datorită consecinţelor ei(elevul învaţă de exemplu pentru a reuşi la facultate)
- integrarea, care reprezintă motivaţia propriu-zis intrinsecă

10. Elaboraţi 5 credinţe potrivit teoriei de autoeficienţă care să vă mobilizeze în procesul educaţional, pentru a obţine performanţe!

11. Construiţi mental şi descrieţi mediul educaţional optim(spaţiu, timp, materiale didactice), care să vă asigure reuşita şi satisfacţia în propria învăţare! Încercaţi să-l realizaţi în practică!

Problematizare:
Motivarea elevilor devine un demers din ce în ce mai dificil datorită mediului social în care trăiesc elevii. Universul valoric este într-o continuă schimbare, iar modelele pe care le aleg elevii sunt în majoritatea cazurilor negative sau superficale. Credeţi că este posibilă o motivare pozitivă a elevilor şi o îndrumare a acestora spre o educaţie solidă, în opoziţie cu mediul social în care trăiesc? Ce credeţi că trebuie făcut pentru ca efectele negative ale mediului social să se diminueze? Explicaţi modalitatea în care vă ajută aplicarea anumitor teorii motivaţionale în acest caz? Descrieţi 3 teorii pe care le-aţi alege drept punct de sprijin pentru a crea un astfel de sistem motivaţional?

Activităţi practice:
Realizaţi un sistem motivaţional complex în cadrul căruia să folosiţi acele teorii care credeţi că vă vor ajuta mai mult. Aplicaţi-l şi urmăriţi transformările grupului după aplicarea lor. Notaţi schimbările şi elementele motivaţionale cele mai eficiente. Identificaţi relaţia care există între eficienţa tipului de motivaţie şi personalitatea fiecărui elev.

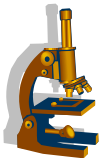


Analiza de caz:
Sunteţi profesor la clasa a XII-a şi trebuie să vă consiliaţi elevii prvivind cariera lor viitoare. Dar datorită influenţei mediului majoritatea fie doresc să plece în străinătate să lucreze, fie se conduc după principiul "mă voi descurca în vreun fel" şi foarte puţini sunt cei care doresc să pună bazele unei cariere profesionale solide. Cum veţi încerca să rezolvaţi situaţia? Ce veţi face pentru a-i motiva pe elevii dumneavoastră? Cum îi puteţi ajuta pentru a-şi alege cea mai bună carieră pentru ei? Identificaţi 3 strategii de consiliere a carierei!

BIBLIOGRAFIE

16. Iucu, R.,(2000), Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Editura Polirom, Iaşi
17. Păun E.,(1999), Şcoala-abordare sociopedagogică, Editura Polirom, Iaşi
18. Piaget, J., Inhelder, B.,(1967), Psihologia copilului, EDP, Bucureşti
19. Erickson, E., H.,(1968), Identity Youth and Crisis, Northon, New York

20. Herzberg,F.,(1971), Le travail et la nature de l' homme, Entreprise Moderne d'Edition, Paris
21. Mc Gregor, D.(1969), La dimension humain de l'entreprise, Gauthier Villars, Paris
22. Bandura, A.,(2003), Auto-efficacite. Le sentiment de l 'efficacite personnelle, De Boeck, Paris
23. Maslow, A.,(1970), Motivation and Personality, Harper & Row, New York
24. Gagne, R.,(1975), Condiţiile învăţării, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
25. Ausubel, J.,R., Robinson,F.,(1981), Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
26. Festinger, L.,(1957), A theory of cognitive dissonance, Stanford University Press, Stanford
27. Deci, E.,L.,, Ryan, J.,(1983), Intrinsec Motivation and Sel-Determination on Human Behavior, Plenum, New York
28. McClelland, D., C.,(1951), Personality, Dreyden Press, New York
29. Viau,R.,(1997), La motivation en contexte scolaire, De Boeck & Larcier S.A., Paris
30. Vroom, V.,(1964), Work and motivation, Wiley, New York
16. Ouchi, W.G., (1981), Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge. Reading, MA: Addison-Wesley,.



Analiză de caz

În şcoala în care sunteţi diriginte, la clasa a IX-a D are loc o bătaie între un elev cunoscut ca fiind agresiv şi d-na profesoară de matematică care-i cere tema efectuată acasă pe un ton mai autoritar, având în vedere antecedentele elevului. Acesta nu are tema făcută, se simte iritat de tonul d-nei profesoare şi aruncă un caiet oarecare către catedră. D-na profesoară se simte jignită, se apropie de banca elevului, pentru a pune la punct elevul, iar acesta o împinge spre o altă bancă. D-na profesoară se loveşte, iese din clasă furioasă şi cheamă conducerea şcolii.
Analizaţi situaţia creată, identificaţi greşelile fiecărei părţi şi elaboraţi un alt scenariu de rezolvare a situaţiei.

VI. PROFESORUL- MANAGER

Definiţia educaţiei însăşi ca activitate predominant conştientă, organizată, planificată de formare şi dezvoltare a personalităţii implică elemente manageriale esenţiale. Acesta este motivul pentru care *procesul de învăţământ* poate fi definit ca proces managerial (I. Nicola, 1996). *Metodele de învăţământ* ale pedagogiei moderne, predominant participative, sunt specifice orientărilor manageriale actuale, sistemico-situaţionale, în care se raportează situaţia educaţională concretă la contextul educaţional mai larg, al clasei de elevi, al şcolii, al zonei de dezvoltare socio-economică, la sistemul educaţional în întregimea sa. *Principiul descentralizării* învăţământului este un principiu definitoriu atât al reformei educaţionale actuale, cât şi al managementului actual. Concepţia parteneriatului educaţional între profesor, elev, părinte şi comunitatea socio-economică locală, care prinde tot mai mult contur în practica educaţională de la noi, este o concepţie managerială sistemică şi participativă.

Toate acestea sunt argumente nu numai ale posibilităţii ca profesorul să devină un adevărat manager dar şi al necesităţii implicate de însăşi natura activităţii sale. S. Iosifescu, în 2000 enumeră câteva dintre trăsăturile profesorului-manager: raţionalitatea, înlocuirea controlului cu participarea, stimularea elevilor, opţiunea strategică pentru comunicare, formare, motivare. Dar toate aceste trăsături nu sunt genetice ci se formează, se învaţă, se dezvoltă prin profesionalizare şi specializare.

VI.1. Rolurile profesorului-manager

D Hainaut, 1981, identifică mai multe roluri comune ale profesorului ca educator şi ca manager:

1. după mediul căruia îi aparţine, profesorul-manager este membru al unui mediu: *profesional, familial, politic, cultural, social*. Din perspectiva mediului căruia îi aparţine, profesorul se raportează conştient sau mai puţin conştient la familia în care s-a format, la modelele părinţilor, ale prietenilor şi colegilor pe care i-a avut, la personalităţile pe care le-a admirat. Ca profesor-manager în prezent el are un anumit statut familial, social, cultural, profesional care mediază raporturile sale manageriale cu elevii şi clasa de elevi. Învăţarea socială, pe bază de modele, ca principală modalitate de formare managerială în aceste medii trebuie completată cu specializarea profesorului în domeniul managementului educaţional.

2. după tipul de activitate pe care o desfăşoară în aceste medii profesorul-manager este: *receptor, emiţător, participant, realizator, responsabil, proiectant, iniţiator, agent de soluţii, consilier, mediator, agent al progresului, cercetător, utilizator* etc. Activitatea profesorului din perspectiva managerială, se distribuie pe subactivităţile general-manageriale de proiectare, planificare, organizare, conducere, consiliere, coordonare a oricărei activităţi având însă un specific educaţional ca emiţător-receptor de cunoştinţe, formator de priceperi şi deprinderi, mediator de probleme, consilier educaţional.

D. Davitz, 1978 şi Neacşu, 1999 pun în evidenţă rolurile inter-active ale profesorului-manager:

- provoacă interacţiunile
- organizează activităţile

- decide
- pune în scenă roluri diferite

De asemenea atunci când este prezentat rolul profesorului E. Woolfolk, 1990 se referă la funcţiile de :

- expert al actului de predare-învăţare
- agent motivator
- lider
- consilier
- model
- profesionist-reflexiv

Inter-activitatea, pro-activitatea, creativitatea, capacitatea decizională ridicată sunt atât caracteristici al pedagogiei moderne, cât şi ale managementului actual, contextual, sistemic. În sistemul educaţional românesc se poate formula întrebarea dacă acceptă profesorul noile roluri manageriale, în ce etapă de acceptare se află profesorul-manager, ce bariere întâmpină în procesul de transformare a profesorului în profesor-manager? Profesorii români se împart în mai multe categorii aşa cum este şi normal: profesori care neagă necesitatea de a deveni manageri din diferite motive, profesori care consideră că îndeplinesc condiţiile manageriale şi profesori care se află în diferite stadii de acceptare. Aceste stadii pot fi clasificate, pornindu-se de la modalitatea în care este percepută problema astfel:

- sesizarea problemei,
- amânarea problemei,
- acceptarea problemei în sine,
- tatonarea practică,
- interiorizarea ca demers educaţional,
- generalizarea, construirea sistemului.

Cu cât se trece mai repede dar şi mai matur de la sesizarea necesităţii profesorului-manager în şcoală la construirea sistemului managerial integrat cu atât rezolvarea problemei manageriale a şcolii româneşti este mai eficientă.

Henry Mintzberg identifică **10 roluri diferite ale managerului**, pe care la grupează în trei mari categorii :

A. Roluri informaţionale:

1. *monitor*, care îndeplineşte cu precădere roluri de *supraveghere* ale activităţii urmărind efectele şi încercând să identifice modalităţile de eficientizare ale acesteia. Acest rol pare a fi unul pasiv, de analiză şi proiectare, dar foarte important în activitatea propriu-zisă, căci doar printr-o observaţie reală şi eficientă se pot obţine rezulate.
2. *difuzor*, care îndeplineşte un rol de relaţionare, implementare şi reglare a activităţii fiind direct implicat atât în informarea participanţilor cât şi în luarea deciziilor.
3. *purtător de cuvânt* care îndeplineşte un rol de reprezentant, trebuind să transmită mai departe voinţa celorlalţi. Pentru un asemenea rol sunt necesare în special bune abilităţi de comunicare, negociere dar şi decizional , el nefiind doar un intermediar, ci şi cel care în anumite situaţii limită, chiar dacă trebuie să se păstreze în limitele planului iniţial, poate lua anumite decizii.

B. Roluri interpersonale:

1. *figură reprezentativă* – rolul este constituit pe baza evoluţiei concrete a individului prin care acesta reuşeşte să se identifice la un moment dat cu munca sa. El devine simbol pentru respectiva activitate şi astfel printr-o decizie politică a societăţii manager. Un astfel de manager poate fi lider chiar şi informal, iar activitatea sa se bazează, în primul rând, pe *ideea de bun profesionist*.
2. *lider* – rolul acesta se poate obţine ca urmare a unor abilităţi concrete privind organizarea grupului de tipul *bunei comunicări, charmului, asertivităţii, capacităţii de a mobiliza şi organiza* persoanele în vederea desfăşurării unor activităţi, care pot transforma o persoană într-un lider. Chiar dacă din punct de vedere profesional, al cunoştinţelor pe care le deţine în domeniul de activitate nu este cel mai bun, un om cu aceste calităţi poate fi un foarte bun organizator şi manager, astfel reuşind să-şi îndeplinească acest rol.
3. *legătură* – este un rol de intermediar între două nivele de management prin care sunt *transmise decizii de la un nivel la altul* şi care organizează activitatea unui subsistem. Pentru aceste roluri de legătură trebuie să existe abilităţi deosebite, iar comportamentul asertiv este foarte important pentru a se putea ajunge la rezultate eficiente.

C. Roluri decizionale:

1. *iniţiator* – este rolul specific pentru un management complet căci pentru a avea iniţiativa unei activităţi trebuie realizată o analiză preliminară, este necesară cercetarea efectelor probabile ale activităţii şi, nu în cele din urmă, constituirea unui proiect de implementare. Este unul dintre cele mai complexe roluri căci cel care realizează organizarea activităţii trebuie să cunoască paşii şi efectele astfel încât necunoscutele să fie cât mai puţine şi activitatea cât mai previzibilă. Astfel rolul de iniţiator devine unul de organizare şi programare. Cu toate acestea un bun manager trebuie să facă faţă la situaţiile inedite şi să aibă soluţii petnru abaterile de la proiectul iniţial. Pentru aceasta el trebuie să îndeplinească cu succes următorul rol.
2. *factor de soluţionare a perturbărilor* – este un rol predominant de implemetare şi intervenţie în cazul variaţiilor de la proiectul iniţial. Pentru îndeplinirea acestui rol este nevoie de echilibru, promptitudine, o bună cunoaştere a activităţii şi ideilor specifice planului iniţial şi bune relaţii cu iniţiatorul proiectului.
3. *factor de alocare a resurselor* – este unul dintre rolurile fundamentale prin care se realizează eficientizarea activităţii. Managerul care îndeplineşte un astfel de rol trebuie să urmărească cu atenţie nevoile proiectului şi să distribuie resursele în funcţie de acestea. Acest rol este pe cât de important pe atât de dificil de acceptat de celilalţi căci totul la acest nivel trebuie să se bazeze pe eficienţă şi aceasta însemnă în foarte multe cazuri limitarea resurselor, până la acel nivel unde nu sunt perturbate activităţile. La nivelul învăţământului trebuie să fim foarte precauţi în jucarea unui astfel de rol căci este foarte dificil să identifici efectele unor reduceri sau „eficientizări a activităţii", în scurt timp, astfel încât efectele negative pot să apară după o perioadă lungă de timp şi să fie foarte dificil de contracarat.
4. *negociator* – un rol important pe care trebuie să îl joace orice manager în momentul în care apar situaţii contradictorii sau grupuri aflate în opoziţie. Rolul în acest caz este de a media conflictul şi de a găsi cea mai bună soluţie. Este un rol important şi foarte dificil, iar echilibul şi asertivitatea sunt caracteristicile de bază ale unui bun negociator, alături de tăria de caracter şi adaptabilitatea.

În managementul actual, în cadrul organizaţiilor mari, toate aceste roluri au fost transformate în funcţii manageriale, fiecare manager având precizat în fişa personală domeniul de care să se ocupe. Dacă la nivelul sistemului educaţional există manageri specializaţi pe fiecare tip de activitate, iar la nivelul unei instituţii de învăţământ se regăsesc majoritatea funcţiilor manageriale, acest lucru nu însemnă că un profesor nu trebuie să aibă abilităţile necesare îndeplinirii tuturor rolurilor. Profesorul la nivelul grupului mic specific, clasa de elevi, trebuie să joace cu abilitate toate aceste roluri, el neputând apela la specialişti externi decât în situaţii grave. De aceea rolul de profesor ca manager, este unul foarte complex care cere abilităţi deosebite.
Redăm în concluzia acestei discuţii schema sintetică a interacţiunii dintre rolurile manageriale în viziunea lui Mintzberg ca bază a analizei de mai jos.

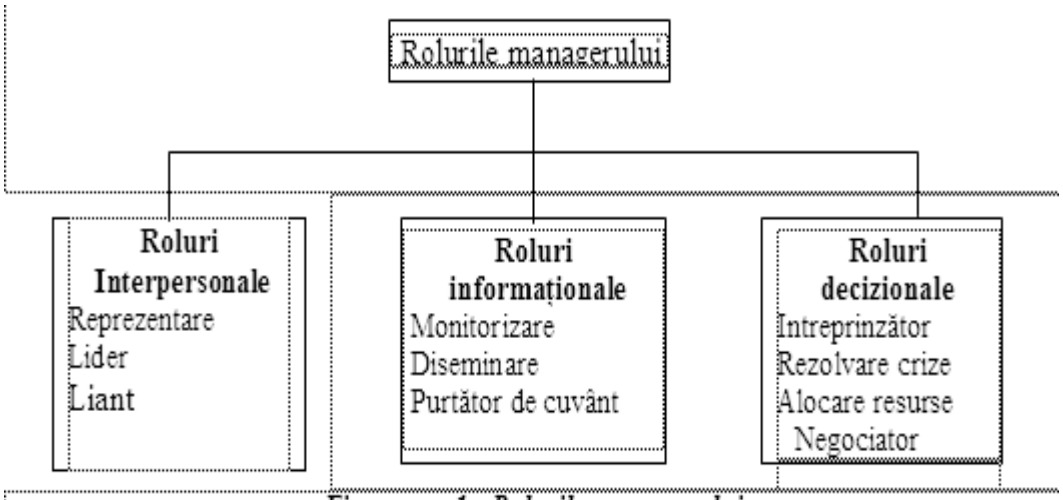


Figura nr. 1 - Rolurile managerului

Sursa: Henry Mintzberg, *The Nature of Managerial Work*, Englewood Clifs, NJ: Prentice Hall, 1980

Aplicând aceste roluri manageriale în educaţie şi învăţământ putem face următoarele observaţii:

a. profesorul-manager este centrul reţelei de informaţii doar din punct de vedere didactic, el este prin natura profesiei sale cel care selectează informaţiile didactice, le organizează în conţinuturi didactice, le transmite elevilor, le evaluează. Din alte puncte de vedere profesorul-manager poate să delege aceste *roluri informaţionale* sau chiar să le cedeze unor lideri informali ai grupului: colegi sau elevi.
b. *rolurile inter-personale* sunt îndeplinite de profesorul-manager de asemenea în situaţiile oficiale în care el este figura reprezentativă a grupului, liderul şi persoana de legătură cu alte grupuri.
c. *rolurile decizionale* sunt în cazul profesorului-manager valabile în toate ipostazele acestora. Profesorul-manager modern trebuie să aibă iniţiativă, să motiveze elevii pentru activitate, să se preocupe de alocarea resurselor financiare, de dotarea materială a clasei de elevi, să prevină conflictele, să le rezolve atunci când apar, să negocieze în numele grupului.

Toate aceste roluri ale profesorului-manager se grefează pe o anumită personalitate vie şi concretă care le interiorizează într-o manieră proprie. Dar în realizarea acestor roluri profesorul întâmpină numeroase bariere.

VI.2. Bariere manageriale ale profesorului

Activitatea didactică a profesorului implică numeroase roluri şi responsabilităţi, iar atingerea unui echilibru şi a eficienţei pedagogice nu este o misiune facilă. La toate acestea se adaugă o multitudine de piedici intrinseci sau extrinseci prin care este îngreunată activitatea profesională. Acestea îşi au sursa în personalitatea fiecăruia, în mediul său social, în legislaţie, în însăşi capacitatea de adaptare la schimbare a sistemului , ele fiind specifice fiecărei persoane, mediu social sau sistem. Pronind de la această situaţie S. Iosifescu, 2000 realizează o clasificare a **barierelor** care-l împiedică pe profesorul român să devină profesor-manager în spiritul eficienţei activităţii. Acestea au fost clasificate în funcţie de sursa care le generează astfel:

1. Barierele **perceptive** se referă la modalitatea în care activitatea didactică îşi menţine dinamismul intern şi a felului în care aceasta îşi păstrează eficienţa ca urmare a reacţiei pe care o are profesorul în faţa variabilelor externe de tipul evoluţiei şi reformei. Astfel de bariere perceptive sunt:

a. *saturaţia* apare odată cu trecerea timpului şi lipsa de dinamism a activităţii. Se caracterizeaza printr-o activitate didactică fadă, lipsită de culoare, lipsă de interes din partea profesorului, dominat de ideea de „a-şi face datoria" şi de a scăpa cât mai repede de activitatea pe care o desfăşoară.

b. *stereotipia* apare ca urmare a unor activităţi repetitive specifice, lipsite de elemente de noutate. Este foarte uşor, din rolul de profesor, să se ajungă la stări specifice stereotipiei, pentru că programa se modifică destul de rar şi nu în întregime, iar lecţiile se repeta an de an, activitatea şcolară devenind ciclică. Astfel an după an se poate considera că nu mai este loc pentru nimic nou iar iniţiativele se pierd. Specific pentru stereotipie este păstrarea în mare măsură a aceloraşi informaţii nefiind susţinută iniţiativa şi noutatea, efectul fiind de aplatizare, profesorul renunţând la efortul necesar dinamismului actului didactic. Treptat acesta nu numai că renunţă la noutăţi dar devine rezistent la schimbare, fiind un opozant al oricăror reforme.

c. *ţinta falsă* este una dintre cele mai periculoase bariere deorece pe cât de complexă este pe atât de dificil de observat. În general pe lângă obiectivele specifice unei educaţii performante există o multitudine de obiective secundare care trebuie îndeplinite. Există pericolul ca acestea să devină principal scop al activităţii unui profesor şi prin aceasta el să renunţe la adevăratele obiective ale educaţiei. În cazul sistemului românesc pericolul ţintelor false este foarte mare căci reforma prost înţeleasă determină de foarte multe ori modificări ale activităţilor ce trebuie făcute într-un timp foarte scurt concentrând astfel resursele asupra lor. Câteva exemple de astfel de obiective ar fi: modificări ale tipului de evaluare a profesorului care va încerca să atingă anumiţi itemi excepţionali (publicaţii, cărţi, programe etc.) în detrimentul calităţi activităţii sale propriu-zise, modificări ale modalităţilor de evaluare a elevilor care determină modificări de atitudine didactică în funcţie de tipul evaluarilor; sarcini speciale suplimentare direcţionate de către director sau inspectorat etc.

Toate aceste bariere pot fi întâlnite cu precădere la profesorii de o anumită vârstă- dar nu numai la ei- care au mai multe condiţii pentru a intra într-un proces stereotipic de predare-învăţare-evaluare, cristalizat, inerţial, împietrit în care nu mai lasă loc schimbării, înnoirii, perfecţionării. Acesta este una dintre cele mai periculoase etape în evoluţia procesului educaţional, etapă în care profesorul nu este interesat de perspectiva managerială a activităţii sale.

Datorită faptului că toate aceste bariere sunt frecvente este necesară elborarea şi implementarea unor programe prin care să fie depăşite. De aceea politica educaţională a introdus obligativitatea perfecţionării personalului didactic, ceea ce ar trebui să-l dinamizeze şi să-l pună la curent cu noutăţile din domeniul educaţiei şi managementului educaţional. Dar şi în această situaţie se poate afirma unul dintre obstacolele enunţate, şi anume acela al ţintei false, prin care profesorul urmează un anumit curs nu pentru că ar fi interesat şi l-ar ajuta în dezvoltarea sa profesională, ci pentru că este obligatoriu sau are nevoie de punctajul obţinut. Toate acestea transformă intenţiile bune ale unui management educaţional dinamic, în formalisme ineficiente atât din punct de vedre didactic cât şi economic.

2. Bariere **cognitive** provin din slaba pregătire profesională sau lipsa de vocaţie, ce determină în multe cazuri lipsa de cunoştinţe, de creativitate, inadaptabilitate şi chiar rezistenţă la învăţare şi noutate:

a. *ignoranţa* este cel mai des întâlnită dintre aceste piedici şi se fundamentează pe lipsa de actualizare a cunoştinţelor din partea cadrului didactic sau pe dificultăţile sale intelectuale, apărute la un miment dat. Ea este cu atât mai periculoasă cu cât nu este conştientizată fiind dublată de lipsa de modestie, de inflexibilitate sau autosuficienţă, ceea de determină şi o anumită rezistenţă la schimbare. Dacă o astfel de persoană ajunge în funcţii de conducere pericolul este cu atât mai mare, căci dincolo de toate caracteristicile negative specifice barierei care o limitează pe ea ca persoană ea devine piedică şi pentru ceilalţi.

b. *precedenţa* sau exemplul negativ este fundamentat pe capacitatea mimetică foarte mare pe care o are omul, mai ales în ceea ce priveşte cazurile negative. Plecând de la principiul „dacă toţi ceilalţi fac astfel" eu de ce să mă opun, de multe ori profesorul, mai ales dacă este la început de carieră, preferă să nu realizeze ceea ce ştie şi consideră că este corect, pentru a nu „ieşi în evidenţă" „integrându-se" de foarte multe ori în inerţialitatea activităţii didactice. Toate acestea fac, în virtutea principiului precedenţei, ca formarea profesională să fie afectată de inerţia existentă la un moment dat în şcoală. Acest lucru poate explica de foarte multe ori de ce încercările de reformă se estompează la nivelul instituţiilor de învăţământ şi se transformă doar în noi instrumete birocratice fără nici o eficienţă în planul realităţii educaţionale.

c. *inflexibilitatea*, manifestată explicit în conformitate cu principiul „eu ştiu mai bine ce am de făcut" sau implicit prin rezistenţa la schimbare face ca un cadru didactic să rămână împietrit în metode şi informaţii depăşite pe care le consideră eficiente pentru că „au dat roade" timp de generaţii. Chiar dacă apar modificări în ceea ce priveşte eficenţa metodelor sale în dezvoltarea elevului ca fiinţă complexă el dă vina pe faptul că noile generaţii sunt din ce în ce mai slabe. Dar inflexibilitatea nu este specifică doar acestui tip de comportamente ea putându-se manifesta şi mult mai subtil prin neacceptarea metodelor de tip activ-participativ, neadaptarea metodologiei la cerinţele specifice fiecărei clase, prin lipsa de deschidere faţă de ideile noi ce aparţin elevilor, printr-o autoritate exagerată faţă de elevi etc. Ca profesori trebuie să fim foarte atenţi faţă de lipsa de flexibilitate căci ea

poate să nu fie conştientă şi să ascundă în sine anumite frici personale, sau o slabă pregătire. De asemenea o flexibilitate exagerată este la fel de periculoasă alunecând spre tipul de management laissez-faire şi neputând desfăşura o activitate didactică eficientă.

d. *retenţia selectivă* reprezintă selecţia pe care o poate realiza un profesor care preia din informaţiile şi metodologia nouă doar acele componente care i se par a fi în conformitate cu credinţele proprii şi pentru a căror implemetare nu trebuie să depună un efort suplimentar. Această selecţie are în majoritatea cazurilor un efect negativ căci respectiva persoană nu se adaptează noutăţilor şi în general refuză orice formă de reformă. Totuşi există cazuri când retenţia selectivă poate avea efecte pozitive, în special atunci când se transmit mesaje contradictorii de la centru sau când ordinele dovedesc că s-a pierdut contactul cu realitatea din teren. De aceea şi în acest caz un echilibru între conformism şi selectivitate este de dorit, dar cu condiţia ca analiza mesajului să se realizeze în întregimea sa şi din toate punctele de vedere.

De aceea, în general, lipsa de informaţii în legătură cu managementul educaţional, faptul că în clasa sau şcoala respectivă nu s-a formulat problema profesorului-manager, reţinerea selectivă a unor aspecte dificile sau mai puţin importante constituie tot atâtea bariere cognitive ale procesului managerial. "Nu ştiu despre aşa ceva, nu am auzit despre profesorul-manager la alte şcoli, de ce să mă complic?" sunt tot atâtea cogniţii negative, care împiedică receptivitatea la nou, informarea, învăţarea comportamentelor manageriale.În realitate înlăturarea acestor bariere ar trebui să fie o prioritate, iar spre deosebire de altele acestea pot fi înlăturate prin procesul de perfecţionare continuă şi prin păstrarea unui contact direct cu realitatea din teren.

3**.** Barierele **emoţionale** aparţin în general personalităţii fiecărui profesor dar şi contextului afectiv în care acesta activează. Dacă învăţământul are o aură negativă sau statutul profesorului este subapreciat sau neglijat - toate acestea amplifică în mod negativ trăirile sale individuale în relaţie cu activitatea educaţională. De asemenea dacă o persoană este crescută într-un mediu social autoritar, în care conformismul este o virtute atunci nu putem să ne aşteptăm la o atitudine generală fundamentată pe originalitate ci mai degrabă la dogmatism sau respectarea strictă a normelor pentru un echilibru individual minim şi siguranţă afectivă. De aceea bariele emoţionale nu trebuie privite doar ca nişte capricii individuale ale profesorului ele fiind datorate şi mediului social în care acestea se manifestă. Astfel de bariere pot fi:

a. *capriciul* este forma de prin care se manifestă personalitatea dificilă a unui profesor, care la un moment dat preferă să renunţe la raţionalitatea sa şi ia decizii institctuale fundamentate pe fobiile şi insatisfacţiile personale. În general capriciul este foarte bine camuflat pentru fiecare dintre noi în argumentaţii pertinente de genul „ este spe binele elevului", „trebuie să înveţe şi el care este realitatea", sau cel mai simplu „e mai bine aşa" prin care ne ascudem adevărul de noi înşine şi de ceilalţi. De aceea este foarte important ca un profesor să fie sincer faţă de el însuşi dar şi de ceilalţi şi să se ferească de astfel de comportamente. Dar cele mai grave manifestări ale capriciului sunt cele conştiente în care profesorul doreşte pur şi simplu să-şi arate superioritatea prin umilirea (la nivel fizic sau psihic) elevului fapte care încă se mai regăsesc în sistemul românesc în ciuda faptului că sunt pedepsite de către legislaţia în vigoare. Hărţuirea elevilor, ca forma cea mai gravă a capriciului, nu este doar istorie ci o mai putem încă regăsi în şcolile noastre şi este de datoria oricărui cadru didactic să participe la eliminarea ei, nu doar prin autocontrol ci şi prin demascare acolo unde este cazul.

b. *obişnuinţa* reprezintă suma de comportamente repetitive care pot ajunge până la ritualuri, pe care fiecare profesor le are şi care transformă, în cele mai rele cazuri, activitatea dinamică într-o rutină ineficientă. Astfel de ritualuri sunt obişuite pentru activitatea didactică şi pot fi întâlnite atât în cadrul orelor de curs (cum ar fi strigarea catalogului la începutul orei, ascultarea elevilor în ordine alfabetică, lucrări de control date în mod ciclic, structura identică a orei etc.), cât şi în cadrul activităţilor manageriale în şcoală(adoptarea de comportamente identice ca de exemplu luarea de cuvânt în orice şedinţă, situarea în opoziţie indiferent de problema dezbătută în consiliul profesoral, propunerea aceloraşi activităţi extracurriculare în fiecare an etc.). În limite rezonabile obşinuinţele fac parte integrată din activitatea didactică, dar atunci când ele devin bariere în faţa evoluţiei individuale dar şi a clasei trebuie înlăturate şi depăşite. De asemenea, în cadrul orei, păstrarea dinamismului activităţii este de preferat ca activităţile pe care le desfăşoară profesorul să nu fie foarte previzibile. Elevii în majoritatea cazurilor surprind cu uşurinţă tabieturile profesului şi înceară să profite de acestea. Exemple concludente ar putea fi: ascultarea elevilor în ordinea alfabetică, ceea ce determină o anumită neseriozitate din partea acestora şi faptul de a învăţa doar la un anumit moment; lucrări de control anunţate şi doar în anumite perioade ale anului; un anumit tip de întrebări sau chiar lucrări de control cu subiecte care să se repete de la an la an sau de la o clasă la alta; obiceiul de a sta în anumite locuri în timpul lucrărilor de control ceea ce înlesneşte copiatul etc. Este foarte bine ca pentru a depăşi astfel de situaţii să ocolim pe cât este cu putinţă obişnuinţele.

c. *preferinţa pentru ceea ce este familiar*, este atitudinea firească a oricărei persoane de a alege ceea ce îi este familiar, cunoscut, în locul necunoscutului. Aceasta îi oferă o siguranţă şi încredere în sine care, chiar dacă nu este foarte eficientă, este dorită în locul schimbării. Astfel, în cazul educaţiei preferinţa profesorului pentru comportamente şi acţiuni bine cunoscute este o atitudine care se încadrează în normalitatea psihologică. Cu cât perioada de experienţă didactică a profesorului creşte cu atât se întăresc aceste comportamente iar mediul şcolar devine unul familiar. De aceea conservatorismul este una dintre trasăturile des întâlnite în cazul cadrelor didactice, în opoziţie cu entuziasmul tineresc al elevilor. În cele mai multe cazuri familiaritatea este o piedică în ceea ce priveşte implementarea noutăţilor în domeniu şi o formă subtilă de rezistenţă la nou. Subtilitatea acestei bariere constă în faptul că de multe ori familliaritatea, ca şi în cazul obişnuinţei, este interpretată ca „experienţă", „tradiţie" şi de aceea poate fi considerată în mod abuziv ca fiind pozitivă. Este important pentru profesori să evite o astfel de interpretare şi să nu cadă în autoiluzie interpretând barierele din viaţa lor în mod pozitiv. Este adevărat că nici un entuziasm necontrolat nu are efecte benefice într-un domeniu atât de complex ca educaţia. Şi în acest caz este de preferat adoptarea unui echilibru între cele două extreme şi ca profesori nu trebuie să ne lăsăm înşelaţi de preferinţa pentru ceea ce este familiar în opoziţie cu o reformă bine gândită.

d. *teama de risc*, este o altă barieră care aparţine unui anumit nivel al normalităţi psihologice căci este firesc să existe o anumită frică în faţa riscului, dar ceea ce contează este atitudinea şi modul în care înfruntăm această frică. Din punct de vedere al managementului trebuie să ne depăşim aceste temeri şi să ne asumăm riscuri calculate după ce se realizează o analiză întemeiată a acestora. Există în cazul acestei bariere două forme ale sale, în funcţie de profunzimea temerilor şi gradul de complexitate al deciziei. Teama se poate manifesta la un nivel superficial, fără consecinţe conştientizate şi chiar dacă managerul îşi asumă o anumită dificultate, analizând în profunzime riscul, el

reuşeşte cel mai adesea să îşi depăşească fricile manifestâdu-se doar printr-o anumită „încetineală" în luarea deciziilor. Aceasta poate determina prelungiri ale termenelor, decizii neclare, reveniri asupra deciziilor anterioare, fuga de responsabilitate etc. În acest caz, atunci când trebuie luate decizii în timp scurt, sub presiune, fie este depăşită frica, fie se poate ajunge la cel de-al doilea nivel, profund care reprezintă un adevărat pericol în activitatea managerială. Este vorba despre o stare de impietrire, provocată de o angoasă profundă faţă de problema ce trebuie rezolvată şi care poate face ca managerul să nu aibă nici o reacţie faţa de activitatea pe care trebuie să o desfăşoare sau ca decizile sale să fie incoerente şi fără finalitate. Astfel de situaţii sunt foarte grave în cazul cadrelor didactice, căci un profesor poate reacţiona distorsionat în faţa problemelor cotidiene, ajungându-se până la extreme de nedorit. De aceea una dintre cerinţele fundamentale pentru profesia de dascăl este aceea de a avea rezistenţă la stres şi de a reacţiona în mod pozitiv în faţa situaţiilor dificile.

e. *dogmatismul*, este reprezentat de fixarea pe anumite idei considerate fundament pentru întregul proces educaţional. Acestea se conturează treptat fiind considerate adevăruri imuabile şi orice încercare de a le modifica este foarte dificilă. Putem discuta în cazul procesului educaţional despre mai multe tipuri de dogmatism. În primul rând cel de natură teoretică care se manifestă atunci când profesorul sigur pe informaţiile pe care le predă de ani de zile care au devenit pentru el adevăruri absolute, nu acceptă noutăţi în domeniu. Acest tip de dogmatism îl întâlnim atunci când profesorul se consideră singurul cunoscător în domeniu şi orice noutate, adusă de elevi, este considerată ca nerelevantă sau chiar aberantă şi nu este verificată şi acceptată de către profesori. Dar dogmatismul la nivel teoretic se poate manifesta şi când se realizează modificări de paradigmă pedagogică. Există exemple clasice în evoluţia educaţiei când noutăţile de tip teoretic au fost primite cu reticenţă în şcoală. Un caz foarte cunoscut este cel al acceptării darwinismului în şcoli, existând foarte multe situaţii în care această teorie a fost luată în derâdere, prezentată ca un pericol la adresa educaţiei copiilor şi în care s-a refuzat predarea sa. Chiar şi astăzi în România în programa şcolară a orelor de Religie darwinismul este prezentat, alături de ateism, ca un curent anticreştin şi un pericol real pentru o bună educaţie. Pericolul principal al dogmatismului se află în faptul că el nu este conştientizat de către persoana în cauză, ci ea crede că are dreptate în demersurile pe care le realizează. De aceea depăşirea acestuia este foarte dificilă. Relaţia continuă cu cercetarea ştiinţifică şi cu noutăţile în domeniul specific fiecărui profesor, acceptarea faptului că elevii pot aduce unele informaţii noi - sunt soluţii de început pentru depăşirea acestei bariere.

O altă formă de dogmatism este cea metodologică în care profesorul nu este permisiv la metodele noi, preferând să aplice metodele cu care este obişnuit şi pe care le consideră singurele eficiente. În acest caz ideea fundamentală pe care se bazează întregul demers educaţional este cea de tradiţie, „noul învăţământ", „noile metode", „noile reguli" fiind considerate relele care strică buna tradiţia a învăţământului. Această formă de dogmatism este în cele mai multe cazuri combinată cu diverse forme de frică faţă de nou şi de noua metodologie. Depăşirea acestor forme de dogmatism se poate realiza prin intermediul unor cursuri aplicative privind noile metode, dar şi printr-o deschidere faţă de nou şi inovaţie.

O altă formă de dogmatism este cel legat de reguli şi de comportament. Respectarea strictă a regulamentului, neacceptarea flexibilităţii faţă de ceea ce ar reprezenta modelul unic, singurul acceptabil al elevului reprezintă alte forme de dogmatism. Acestă formă se

datorează incapacităţii profesorului de a se adapta la modificările sociale şi comportamentale ale noilor generaţii. Şi în acest caz trebuie găsită forma de echilibru prin care să se identifice elementele pozitive ale noului context social, ce l-ar putea ajuta pe elev în evoluţia şi educaţia sa, iar formele distructive să fie eliminate. Dar acest echilibru este fragil şi gradul de dificultate în găsirea sa este unul foarte ridicat căci obiectivitatea celui implicat în luarea unor astfel de hotărâri este greu de realizat. Dar păstrarea în contact cu realităţile sociale şi găsirea modalităţii de a depăşi problemele ridicate de acestea ar putea ajuta la depăşirea unui dogmatism normativ.

f. *respectarea/nerespectarea strictă a normativităţii,* aşa cum am precizat deja, poate fi considerată o formă de dogmatism. Dar nu acesta este cea mai puternică barieră în calea profesorului manager. Dimpotrivă, o mare problemă a sistemului educaţional românesc este nerespectarea legislaţiei, regulamentelor şi normelor în profunzimea lor. Relativismul acestora, modificarea de prea multe ori sub motivul unei interminabile şi repetitive reforme, au transformat normele în ceva aleatoriu. Nu ne referim aici la acele părţi din legislaţie care sunt fundament pentru organizarea sistemului, căci acestea sunt respectate, ci la normele simple, elementare a căror nerespectare nu afectează în mod evident şi structural ansamblul, dar care corup elementele de bază şi ne îndepărtează de însuşi scopul învăţământului. Pentru a înţelege mai bine să dăm un singur exemplu. Copiatul este la ora aceasta una dintre cele mai frecvente probleme, căci sintetizează tot ce poate fi negativ pentru o bună educaţie: furtul, înşelăciunea, lipsa de motivaţie, lipsa de cunoştinţe, lipsa de seriozitate, modificare ierarhiilor în sistem şi societate, promovează ideea „de a te descurca", corupe. Deşi este atât de gravă această problemă este tratată cu superficialitate după cum putem vedea în regulamentul şcolar. Astfel s-a ajuns în situaţia în care, în procente de peste 90 % dintre elevi au copiat cel puţin o dată, majoritatea lor copie în mod frecvent, preluarea de referate de pe internet sau pasaje întregi din cărţi atunci când au de făcut o lucrare de portofoliu nici măcar nu este considerată copiat etc. Şi urmează o întrebare firească: cum poţi să înveţi această generaţie ce însemnă drepturi de autor, dacă pentru ei a copia este o normalitate? Ne aflăm aici în faţa unei bariere foarte serioase, care trebuie rezolvată la nivelul normelor şcolare şi legislative. Dar deoarece normativele apar după ce problemele se agravează, sunt standardizate şi se elaborează algoritmi de rezolvarea lor, profesorul ca primă persoană în relaţie cu problemele, trebuie să găsească soluţii şi în spiritul normelor nu doar în litera lor.

g. *siguranţa afectivă* poate fi una dintre barierele care se referă la echilibrul psihic la persoanei. Siguranţa afectivă se situează la al doilea nivel de nevoi pe care îl descrie Maslow. Omul simte nevoia de a fi integrat într-un grup care să-i întreţină un anumit echilibru afectiv şi starea de securitate. În cazul cadrelor didactice există mai multe grupuri specifice, care îndeplinesc aceste funcţii. În primul rând, la nivelul şcolii funcţionează catedra şi colectivul de profesori. La nivelul judeţului există grupul profesorilor de specialitate şi integrarea la acest nivel este la fel de importantă. Apartenenţa la aceste grupuri şi siguranţa afectivă pe care ele o oferă nu reprezintă un pericol în sine, ci doar atunci când în interiorul acestora, folosindu-se de diferite forme de autoritarism se încearcă impunerea anumitor activităţi neprincipale. În astfel de cazuri, folosindu-se de nevoia de siguranţa afectivă şi de anumite forme de conformism în faţa autorităţii se pot impune norme, reguli, acţiuni peste voinţa profesorilor. Mulţi, de multe ori cei fără experienţă sau cu un anumit grad de timiditate nu îndrăznesc să treacă peste fobia de autoritate pentru a-şi expune punctul de vedere. Dimpotrivă, de multe ori se întâmplă să voteze în conformitate „cu ce vrea grupul" pentru a nu se izola de ceilalţi. Pentru a se

depăşi această barieră foarte important este ca fiecare profesor să înveţe să-şi prezinte punctul de vedere, raţional, echilibrat, cu argumente bine susţinute şi să depăşească fobiile în faţa autorităţii sau frica de excludere din grup.

Toate aceste bariere de natură emoţională sunt subiective şi ele nu pot fi depăşite decât printr-un efort individual susţinut. Aşa cum am văzut drumul deja cunoscut, bătătorit, riscurile schimbării, tipul de personalitate anxioasă sau conformistă sunt exemple de bariere care din punct de vedere emoţional pot împiedica transformarea profesorului în profesor-manager. Dar ele pot fi conştientizate analizate şi depăşite, depinzând doar de noi să facem faţă provocărilor specifice fiecăruia.

4. Barierele **de mediu** reprezintă piedicile ce îşi au sursa în exterior în contextul psihosocial ce se manifestă la un moment dat. Astfel de bariere sunt în relaţie cu modalitatea de constituire a grupului, a relaţilor dintre membrii grupurilor, tipologia liderilor, dar şi a modalităţii în care persoana se rapotează la grup. În cazul educaţiei există trei mari grupuri care formează mediul social cu care profesorul intră în contact şi în care are roluri diferite, care îi pot afecta în mod direct activitatea. În primul rând este colectivul profesoral în care el este un membru, cu roluri specifice şi care îi poate influenţa activitatea în mod direct sau prin inducţie. Acest grup are diferite nivele de manifestare începând de la nivelul şcolii şi terminând cu ansamblul corpului profesoral. Al doilea grup este reprezentat de elevi în care rolul profesorului trebuie să fie de manager şi coordonator al activităţii. Acest grup formează mediul specific tuturor activităţilor educative propriu-zise şi joacă un rol foarte important în eficenţa activităţilor profesorale. Cel de-al treilea grup foarte important pentru influenţa pe care o are asupra tuturor activităţilor este constituit de comunitatea locală. Imaginea instituţillor şi a şcolii în general, modalitatea în care sunt integraţi profesorii, relaţiile directe pe care aceştia le au cu membrii comunităţii sunt foarte importante în depăşirea barierelor existente. Indiferent de tipologia grupului aceste bariere pot fi clasificate astfel:

a. *homeostazia*, se reprezintă menţinerea echilibrului dat în interiorul unui grup şi eliminarea oricăror interferenţe care l-ar putea modifica. Astfel, în acel tip de grup inerţial care s-a blocat în activităţi de rutină orice încercare de reformă, dinamizare, transformare interioară va fi respinsă. Sunt cazuri în care datorită gradului foarte mare de inerţialitate oamenii dinamici, de certă calitate sunt marginalizaţi sau chiar eliminaţi în cazul în care ei nu reuşec să se adapteze şi să se integreze. De aceea pericolul reprezentat de homeostazie este foarte mare, iar depăşirea acestui tip de barieră se poate realiza numai printr-un demers hotărât concetrat din partea autorităţii, demers prin care profesorii să se opună inerţiei şi să promoveze dinamismul şi valoarea. Dar astfel de demersuri sunt foarte dificile în cazul sistemelor mari, în care contactul dintre top management şi grupul activ este redus existând mai multe niveluri de managemet care se pot interpune şi inhiba orice formă de schimbare.

b. *lipsa sprijinului din partea grupului*, reprezintă o barieră foarte dificil de depăşit căci prin intermediul marginalizării persoanei de către grup, sau doar prin lipsa de sprijin oricui i se poate limita intervenţia şi îngreuna activitatea. Această lipsă de sprijin poate îmbrăca diferite forme începând de la o marginalizare inconştientă, parţială având consecinţe nu foarte grave, până la subminarea unei persoane printr-un efort colectiv centralizat.

c. *neacceptarea criticii*, de către manageri poate fi o sursă pentru blocarea oricărei forme de evoluţie. Fiecare om greşeşte dar în majoritatea cazurilor nu suntem conştienţi de aceste greşeli ceea ce determină persistenţa în eroare. Dacă critica externă nu este acceptată ca atare, pozitivată şi utilizată pentru o evoluţie ulterioară, ci dimpotrivă este

privită ca un atac personal atunci vom fi incapabili de autodepăşire şi de îmbunătăţire a activităţii. Detaşarea şi obiectivitatea sunt principalele modalităţi în care putem depăşi această barieră.

d. conducerea dictatorială sau autoritarismul reprezintă o altă barieră foarte importantă. Trăim într-un mediu social influenţat încă de cei 50 de ani de totalitarism, dublat de lipsa unei educaţii democratice în mediul managerial şi de servitutea majorităţii persoanelor, ceea ce determină atitudini autoritariste din partea unui număr foarte mare de manageri. Această atitudine poate determina cu mare uşurinţă forme de hărţuire la adresa anagajaţilor şi de limitare a activităţilor acestora. De aceea, în sistemul de învăţământ, trebuie să se urmărească cu atenţie modalitatea în care sunt implementate hotărârile de la centru, să nu se trateze cu superficialitate cazurile de hărţuire indiferent de nivelul la care acestea se manifestă şi să adopte o legislaţie nepermisivă în astfel de situaţii. Depăşirea acestor bariere se poate realiza printr-o atentă monitorizare a managerilor, o bună perfecţionare a acestora, o legislaţie nepermisivă faţă de abuzurile ce pot să apară la nivel managerial, o atentă monitorizare a tuturor proiectelor şi a persoanelor cu adevărat active în cadrul acestora.

e. *afirmarea unor profeţii autorealizabile* reprezintă una dintre principalele modalităţi în care o idee predominant negativă poate modifica cursul pozitiv la unei activităţi. Descrisă iniţial de R. K. Merton în 1948, profeţia autorealizatoare reprezintă o seamă de evaluari, estimări sau predicţii care ajung să se împlinească pentru că au fost emise, schimbând astfel un comportament sau derularea unei activităţi. Există trei etape principale în dezvoltarea unei astfel de predicţii. Prima etapă constă în transmiterea unor informaţii considerate realizabile cu un rol predictiv. A doua etapă este constituită din modificarea comportamentului, în urma realizării predicţiei în conformitate cu noua imagine proiectată şi cu expectanţele celorlalţi. A treia etapă constă în împlinirea predicţiei ca urmare a efectului snow-ball prin care majoritatea adoptă noul comportament. Este posibil ca formă finală pe care a luat-o predicţia să nu fie în aceeaşi formă cu ideea iniţială a predicţiei, dar ea trebuie să fie apropiată de aceasta. În general la nivel educaţional profeţiile autorealizatoare funcţionează în cazul mesajelor negative ce descurajează de tipul „nu vei fi nicodată capabil să realizezi aşa ceva", „reforma sigur va fi un eşec", „în România nu poate funcţiona această metodă" etc. Depăşirea acestei bariere nu se poate realiza prin acţiunea asupra primei etape, căci astfel de predicţii sau sugestii negative vor exista întodeauna, ci mai ales prin acţiunea asupra celei de-a doua etape prin raţionalizarea „predicţiilor" şi nepermiterea apariţiei efectului snow-bal.

Păstrarea echilibrului dat, un colectiv de profesori nereceptiv, un şef dominator, autoprogramarea negativă la nivelul unui întreg colectiv pot constitui obstacole de mediu care blochează transformarea managerială a profesorului. Eficienţa activităţii nu depinde doar de persoană ci şi de mediul în care se desfăşoară aceasta, de ajutorul pe care îl primeşte, de modul în care se integrează şi comunică cu ceilalţi. Oricât de bun manager ar fi un profesor, într-un mediu ostil el va întâmpina dificultăţi de manifestare a abilităţilor sale creatoare.

5**.** Barierele **culturale** sunt constituite ca urmare a conturării prejudecăţilor în funcţie de contextul de imagine al grupului. Ele funcţionează subtil şi sunt greu conştientizate datorită faptului că se manifestă odată cu dezvoltarea mediului cultural şi sunt în coeziune cu acestea. În momentul în care schimbările vin în contradicţie cu acestea prejudecăţile devin manifeste. Astfel de bariere culturale sunt:

a. *presupoziţiile intelectualiste* s-au dezvoltat ca urmare rolului tradiţional pe care l-a jucat profesorul în societate. Acesta reprezenta ideea de intelectual, iar comportamentul său era limitat la cerinţele pe care le presupunea acest statut. Chiar dacă modificările ulterioare din sistem au modificat cerinţele statutului de profesor mai multe cadre didactice au rămas interţial la vechile idei. Acestea au implicat neacceptarea anumitor activităţi, refuzul unor noi comportamente, metode, conţinuturi care nu se surpapuneau pe imaginea tradiţională. Astfel după opinia respectivelor persoane, ideea de profesor manager, coordonator al activităţilor dinamice specifice unor ore interactive în care elevul este activ, nu se suprapune cu imaginea profesorului intelectual care este principală sursă de informaţii şi care consideră elevul ca o memorie activă. Depăşirea acestei bariere se poate realiza prin urmărirea unor modele reale care reuşesc prin dinamism şi interrelaţionare cu elevul să obţină rezultate superioare. Cel mai bun model este cel Socratic care prin maieutică reuşea să dinamizeze cunoştinţe pe care învăţăcelul, discipolul nici nu era conştient că le deţine.

b. *respectarea tradiţiilor*, în detrimentul noutăţilor este o altă barieră culturală. Respectarea tradiţiei nu este o barieră în sine, ci doar când aceasta se află în contradicţie cu reformele. Problemele principale nu sunt datorate păstrării tradiţiei, ci mai degrabă dezvoltării unor inerţii ideatice de factură îndoielnică care sunt numite în mod aberant tradiţii. Acestea coboară la un nivel inferior discursul metodic şi limitează acţiunile. Posibilitatea de a elimina aceste bariere culturale constă în separarea tradiţiilor de pseudotradiţii şi punerea în valaorea a ceea ce este pozitiv.

c. *gândirea prin procură* îl transformă pe profesor din manager în purtător de cuvânt al altor persoane, prin susţinerea unor idei care nu îi aparţin, dar pe care le consideră valoroase în sine. Această barieră devine periculoasă când ideile sunt preluate fără a fi bine analizate şi acceptate pe criterii de natură afectiv pulsională. Gândirea critică, libertatea de decizie şi susţinerea ideilor originale sunt câteva dintre instrumentele care pot ajuta la depăşirea acestei bariere.

Sintetizate, barierele culturale pot fi regăsite în sintagme de tipul *profesorul trebuie să rămână profesor, prin tradiţie el nu se ocupă decât de predare-învăţare-evaluare, lucrurile trebuie să rămână aşa cum sunt*. Ele prin forma lor se opun unui management educaţional eficient şi unor reforme profunde ale sistemului.

Aceastea sunt doar câteva dintre cele mai importante bariere educaţionale. Toate acestea se pot depăşi prin ceea ce se numeşte **profesionalizarea managerială a profesorului**. Stadiul actual, de modă în care este perceput managementul în educaţie se va transforma într-un curent managerial care va determina pregătirea managerială a profesorilor. Dar aceste schimbări de viziune trebuie introduse treptat, strategic, coerent, stimulativ în aşa fel încât ele să ducă la valorificarea superioară a resurselor umane. Profesorul însuşi trebuie să fie atât cel care acceptă cât şi cel care determină managementul schimbării. El trebuie să înţeleagă noua misiune managerială a profesorilor, să abordeze pe termen lung, strategic procesul edcaţional dar şi pe termen mediu şi scurt. Treptat profesorul trebuie să-şi dezvolte o cultură managerială care să cuprindă următoarele componente:

1) cunoştinţe manageriale generale şi specifice educaţiei,
2) cunoştinţe pedagogice, psihologige, sociologice, etice, juridice, ergonomice, axiologice, informatice referitoare la educaţie şi la procesul de învăţământ,
3) capacităţi intelectuale flexibile, competenţe operaţionale de aplicare a acestor cunoştinţe în situaţii educaţionale concrete, în proiecte strategice şi programe.

4) profesionalizarea activităţii manageriale prin pregătire teoretică şi practică, prin trecerea de la conceptul de ocupaţie managerială la cel de profesiune managerială.

În acest fel se pot defini rolurile manageriale ale profesorului, în mod interdisciplinar, se poate dezvolta personalitatea managerială a acestuia.

VI.3 Personalitatea managerială a profesorului

O latură foarte importantă a profesorului- manager, aşa cum am văzut şi în cazul barierelor, este reprezentată de către personalitatea managerială a acestuia. Aceasta influenţează atât modalitatea în care profesorul se dezvoltă cât şi relaţia pe care o are cu grupul ţintă – elevii şi cu cei care ar trebui să-i susţină activitatea – colegii. Toate aceste elemente se interpun creând un cadru pentru necesar determinării unor repere specifice funcţiilor şi rolului de profesor. Un astfel de model a fost dezvoltat de către R. Iucu, 2000 pornind de la achiziţiile cunoscute despre personalitate: **personalitate de bază (Kardiner), câmp psiho-pedagogic, reprezentări psiho-pedagogice, credinţe şi convingeri psiho-pedagogice, personalitate cristalizată (Cattell), stil educaţional, stil managerial.**

1. Personalitatea de bază reprezintă structura umană internă, flexibilă, parţial polivalentă cu care profesorul intră în câmpul profesional psiho-pedagogic. Aceasta conţine două mari dimensiuni:

a. *personalitatea reală* alcătuită din funcţii, procese, tendinţe, interese reprezentative pentru educaţie

b. *aptitudinea psiho-pedagogică* reprezentată de elementele: temperamentale, intelectual-cognitive (senzoriale, de limbaj, capacităţi intelectuale), afectiv-motivaţionale, instrumentale, stilistice, reglatorii (atenţia, voinţa), relaţional-valorice (caracter, imaginea de sine).

Referindu-ne la aptitudinea psiho-pedagogică considerăm că nu există un temperament predeterminat pentru educaţie dar, pot fi modelate acele însuşiri temperamentale ca: echlilbrul, forţa, mobilitatea, rezistenţa la efort şi la stress, sociabilitatea, activitatea, dinamismul, care să constituie baza dezvoltării personalităţii educaţional-manageriale eficiente.Trăsăturile intelectual-cognitive din structura aptitudinii psiho-pedagogice sunt: fluiditatea, flexibilitatea, sensibilitatea la probleme, originalitatea, productivitatea, gândirea convergent-euristică, explicativă care să faciliteze înţelegerea, consolidarea şi prelucrarea cunoştinţelor de către elevi.

Componentele afectiv-motivaţionale se referă la coloratura pozitivă , optimistă şi echilibrată a afectivităţii şi motivaţiei, la capacitatea de modelare şi dezvoltare a motivaţiei intrinseci la elevi, la controlul emotivităţii, la dezvoltarea sensibilităţii superioare, umaniste. Componentele instrumentale eficiente sunt deprinderile, priceperile pedagogice, abilităţile socio-educaţionale. Componenta relaţional-valorică reprezentată sintetic de caracter este una dintre cele mai importante componente ale aptitudinii psiho-pedagogice –considerăm noi chiar nucleul ei. Atitudinile faţă de sine, atitudinile faţă de altul şi atitudinile faţă de activitate sunt grevate de elementul valoric, de auto-apreciere şi inter-apreciere. Din păcate caracterul este neglijat atât în profesionalizarea profesorilor cât şi în procesul educaţional de formare iniţială a elevilor.

2. Câmpul psiho-pedagogic este definit potrivit teoriei câmpului elaborată de K. Lewin spaţiul de viaţă, subiectiv al profesorului-manager. El este reprezentat de :

a. statutul socio-economic al profesorului în societate,

b. influenţele externe asupra sa: sociale (expectanţele societăţii), politice (atitudinile faţă de politica educaţională), familiale (relaţiile cu părinţii), factorii ergonomici, care constituie baza materială a şcolii, norme deontologice, comunicare interacţională, la nivel macroeducaţional-cu cadrele didactice şi la nivel microeducaţional cu elevii.

3. Reprezentările psiho-pedagogice ca idei, percepţii, imagini, atitudini au fost clasificate de R. Iucu în mai multe categorii:

a. *didactice* de: proiectare, strategie, interacţionale, evaluare;

b. *socio-educaţionale* : statutul părinţilor, poziţia familială, sex, rasă, etnice;

c. *deontologice sau de etică* profesională.

Care sunt ideile profesorilor despre proiectarea didactică, ce importanţă atribuie acestei activităţi, cum o realizează practic, au o concepţie strategică, pe termen lung, pe care o îmbină cu cea tactică sau pe termen scurt ? Care sunt imaginile profesorilor despre rolul etniei în activitatea educaţională, despre criteriile de sex şi rasă în procesul educaţional, dar despre comportamentul lor de etică profesională?

4. Credinţele şi convingerile psiho-pedagogice

Potrivit lui Kaes, credinţa reprezintă o organizare durabilă a percepţiilor şi cunoştinţelor, relative dintr-un domeniu specific al vieţii cotidiene. Credinţa are o structură complexă axiologică, obiectivă, psihologică (cognitivă, afectivă, volitivă), experienţială.

Credinţele şi convingerile psiho-pedagogice, relativ puţin cercetate au un nucleu psihovaloric important datorită căruia se formează în timp mai îndelungat, sunt puternic interiorizate şi sunt greu de schimbat. Cunoaşterea şi autocunoaşterea lor este o condiţie de eficienţă managerială. Credinţele, cu care a crescut copilul în familie, regulile impuse de părinţii săi rămân la nivelul inconştientului personal, o lungă perioadă de timp dacă nu pentru toată viaţa. Regulile impuse de şcoală asimilate în diferite grade de către copil se metamorfozează treptat, devenind credinţe sau chiar convingeri despre educaţie. Profesionalizarea în domeniul educaţiei implică nu numai învăţarea de cunoştinţe teoretice sau practice, formarea de capacităţi, dezvoltarea de atitudini educaţionale ci şi înrădăcinarea de credinţe şi convingeri mai mult sau mai puţin conştiente, mai mult sau mai puţin determinante. Modelele pe care le-au avut copiii, în familie, în şcoală, în societate, care rezonează mai mult sau mai puţin cu propria personalitate în formare sunt decisive în formarea credinţelor şi convingerilor educaţionale. La nivelul credinţelor şi convingerilor îmbinarea dintre cognitiv, afectiv şi volitiv este mai puternică decât la alte fenomene psihice, tocmai de aceea ele sunt mai inerţiale şi mai greu de schimbat. Credinţele şi convingerile au nu numai o structură complexă ci şi ambivalentă: pozitiv-negativă. Credinţa în adevăr, dreptate, frumos, bun simţ, bună cuviinţă este dublată de credinţa în minciună, nedreptate, urât, obrăznicie, nesimţire, care poate fi la fel de activă şi puternică ca prima. Disocierea între ele este dificilă, se realizează în etape diferite ale dezvoltării moralităţii şi personalităţii elevilor (Kohlberg, Piaget).

Katz (1970) a elaborat un model al mix-ului abilităţilor manageriale, care pune în evidenţă interacţiunea dintre diferite tipuri de abilităţi cognitive, interpersonale, tehnice.

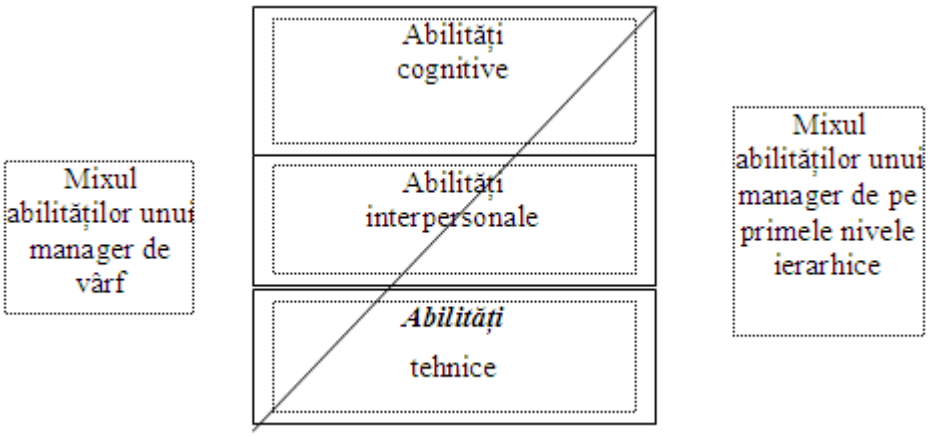


Figura nr. 2 - Mixul abilităților manageriale

5. Personalitatea cristalizată este alcătuită din :

1. Competenţa **ştiinţifică** care cuprinde următoarele aspecte:*abilităţi de prelucrare a cunoştinţelor, informaţie ştiinţifică selectată, veridică, capacităţi de transmitere a cunoştinţelor, inteligenţă,înţelepciune, experienţă didactică flexibilă, aptitudini pentru cercetare, capacităţi şi strategii creative, capacităţi de transfer şi aplicare*.
2. Competenţa **psihosocială** reprezentată de**:** *capacităţi de a stabili relaţii cu elevii, adaptarea la roluri diferite, comunicarea cu grupul, relaţie autoritate-libertate, entuziasm, înţelegere, autoritate*
3. Competenţa **managerială** în cadrul căreia regăsim:*capacitatea de influenţare a clasei, abilităţi de proiectare şi planificare, forţa şi oportunitatea decizională, organizarea şi coordonarea activităţii clasei, administrarea corectă a recompensei şi pedepsei, suportabilitatea în condiţii de stress*
4. Competenţa **psihopedagogică** reprezintă: *capacitatea de accesibilizare a informaţiei, capacitatea de înţelegere a elevilor, capacitatea empatică, capacitatea de muncă educativă, atitudinea stimulativă, spiritul metodic de clarviziune*

După această prezentare exhaustivă a personalităţii profesorului-manager putem formula câteva întrebări:

- orice profesor poate deveni manager?
- necesitatea pregătirii manageriale a profesorului poate deveni obligativitate?
- profesionalizarea didactică implică şi pregătirea în domeniul managerial?
- viziunea de perspectivă a pregătirii didactice va permite existenţa profesorului nemanager?

La aceste întrebări ca şi la altele de acest gen putem răspunde prin sublinierea caracterului vocaţional al profesiunii de profesor. Te formezi ca profesor, şi devii profesor dacă ai anumite înclinaţii pedagogie, îţi place, eşti pasionat de domeniul educaţional, eşti dedicat formării şi modelării personalităţii. Profesionalizarea psihopedagogică implică şi pregătire managerială, dar aceasta nu este suficientă, specializarea în domeniul managementului educaţional fiind stringentă,mai ales în această perioadă de dezvoltare a învăţământului românesc.

6. Stilul educaţional a fost definit de R.Iucu ca un set de constante asociate, comportamental situate în regiunea de contact cu credinţele şi convingerile, direct perceptibile. Stilul educaţional este alcătuit din:

- *componente de personalitate neoperaţionale*
- *variabile organizaţionale*
- *variabile direcţionale, de directivitate şi permisivitate*
- *variabile socio-afective*

7. Stilul managerial al cadrului didactic poate fi redat după modele diferite. După **Vroom** au fost identificate mai multe stiluri manageriale ca:

- *autocrat I*, unde managerul ia singur decizia pe baza informaţiilor deţinute până atunci,
- *autocrat II* -managerul obţine informaţii suplimentare şi apoi decide
- ***consultativ I* -managerul prezintă problema unor membri relevanţi şi apoi ia singur decizia,**
- ***consultativ II*- membrii grupului iau decizia**,

Likert identifică 4 sisteme de guvernare şi de conducere:

I. *autoritar-exploatator:* deţine puterea, controlul, monopolizează decizia, este vârful ierarhic
II. *autoritar-binevoitor:* dezvoltă oportunităţi pentru consultare,
III. ***consultativ:* dezvoltă interacţiuni profunde, recompensare, un grad mare de asumare a răspunderii**,
IV. ***participativ:* se încurajează comunicarea laterală, se realizează un climat favorabil bazat pe respect.**

Dintre aceste stiluri manageriale stilurile consultativ I şi II, după Vroom şi consultativ şi participativ-după Likert pot fi considerate cele mai eficiente în procesul educaţional, pentru profesorul-manager. Managementul sistemic, situaţional ca orientare managerială şi stilurile democratic, consultativ, participativ, motivant sau care se numesc altfel dar care conduc la luarea deciziilor în comun, la stimularea elevilor dar şi la asumarea răspunderii lor sunt cele mai eficiente în procesul didactic şi educaţional.

Stilul managerial al profesorului-consultativ sau participativ-aplicate contextului educaţional reprezintă stiluri educaţionale dezirabile care au desigur profilul personalităţii profesorilor respectivi.

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

VI. PROFESORUL- MANAGER

VI.1. Rolurile profesorului-manager

Context teoretic:

Educaţia, ca activitate predominant conştientă, organizată, planificată de formare şi dezvoltare a personalităţii implică elemente manageriale esenţiale. Profesorul trebuie să devină manager eficient astfel încât să reuşească să se adapteze la natura activităţii sale. Pentru aceasta el ar

trebui să aibă următoarele trăsături psiho-comportamentale manifeste în context educaţional: raţionalitatea, înlocuirea controlului cu participarea, stimularea elevilor, opţiunea strategică pentru comunicare, formare, motivare.
Profesorul joacă în activitatea sa mai mult roluri care pot fi grupate astfel:
1. după mediul căruia îi aparţine, profesorul-manager este membru al unui mediu: *profesional, familial, politic, cultural, social*.
2. după tipul de activitate pe care o desfăşoară în aceste medii profesorul-manager este: *receptor, emiţător, participant, realizator, responsabil, proiectant, iniţiator, agent de soluţii, consilier, mediator, agent al progresului, cercetător, utilizator* etc.
De asemenea rolurile pe care le joacă profesorul ca manager pot fi delimitate pornind de la clasifcarea lui Henry Mintzberg care identifică **10 roluri diferite ale managerului**, grupate în trei mari categorii: **A. Roluri informaţionale**: *monitor*, *difuzor*, *purtător de cuvânt;* **B. Roluri interpersonale**: *figură reprezentativă, lider, legătură*; **C. Roluri decizionale**: *iniţiator, factor de soluţionare a perturbărilor, factor de alocare a resurselor, negociator*

Exerciţii:
1. Folosindu-vă de cunoştineţele pe care le-aţi asimilat în cadrul orelor de pedagogie precizaţi ce reprezintă metodele activ-participative şi daţi cinci exemple de astfel de metode, arătând modalitatea în care pot fi ele folosite în cadrul orei de Consiliere / Dirigenţie.
2. Pornind de la trăsăturile profesorului-manager enumerate de S. Iosifescu: raţionalitatea, înlocuirea controlului cu participarea, stimularea elevilor, opţiunea strategică pentru comunicare, formare, motivare, precizaţi care sunt modalităţile în care aceste trăsături se pot regăsi în activitatea educaţională propriu-zisă. Daţi 5 exemple de activităţi în care aceste trăsături se pot regăsi!
3. Identificaţi cinci asemănări între management şi educaţie!
4. Ca reprezentant al unui anumit mediu: a. familial, b.profesional, c.politic, d. social şi cultural profesorul-manager are anumite atitudini faţă de muncă, faţă de profesiune, faţă de alţii şi grup,. faţă de cultură. Prin ce modalităţi consideraţi că se formează aceste atitudini:

a. prin imitaţie
b. prin învăţare socială
c. prin socializare

Identificaţi pentru fiecare tip de mediu modalităţile determinante de formare a atitudinilor. Explicaţi alegerile făcute.
5. Daţi câte un exemplu pentru fiecare tip de activitate al profesorului-manager: receptor, emiţător, participant, realizator, proiectant, iniţiator, consilier, cercetător.
6. În ce constă caracterul de noutate al rolurilor actuale ale profesorului-manager:

a. raţionalitate,
b. autoritatea lor
c. inter-activitatea
d. profesionalism

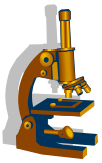
Încercuiţi răspunsul corect!

7. Descrieţi câte o activitate pentru fiecare dintre funcţiile specifice rolului de profesor enunţate de E. Woolfolk, 1990: expert al actului de predare-învăţare, agent motivator, lider, consilier, model, profesionist-reflexiv.
8. Care ar fi comportamentul specific al unui profesor care neagă necesitatea de a deveni manager? Care credeţi că este diferenţa dintre o oră predată de acesta şi una predată de un profesor manager? Identificaţi 5 aspecte de diferenţă!
9. Profesorii care consideră că îndeplinesc condiţiile manageriale sunt şi profesori manageri? Argumentaţi răspunsul!
10. Realizaţi un clasament al importanţei rolurilor pe care le joacă profesorul pornind de la următoarele tipuri de roluri: *roluri informaţionale, rolurile inter-personale, rolurile decizionale.* Care dintre aceste roluri pot fi îndeplinite şi în următoarele sisteme educaţionale care nu folosesc metode obişnuite: sistemul bazat pe tipul de relaţie maestru-discipol; sistemul bazat pe reţelele video; învăţământul bazat pe sistemul jocului interactiv; sistemul de tip IDD în care se folosesc cursuri tipărite; sistemul de tip IDD care utilizează emisiunile TV?

Problematizare:
1. Principiul descentralizării învăţământului este un principiu fundamental al reformei educaţionale actuale. Analizaţi modalităţile în care acesta este implementat la nivelul învăţământului românesc! Care credeţi că vor fi efectele pozitive şi cele negative pe termen scurt, mediu şi lung? Care credeţi că sunt elementele specifice societăţii româneşti care influenţează în mod negativ descentraliarea? Dar în mod pozitiv? În ce măsură aceasta trebuie să devină scop în sine? Care ar fi obiectivele specifice educaţiei care sunt atinse prin descentralizare?
2. Parteneriatul educaţional între profesor, elev, părinte este una cerinţele fundamentale ale unei educaţii moderne. Totuşi tot mai des ne întâlnim cu dezinteresul părinţilor faţă de evoluţia şcolară a copiilor. În această situaţie care mai este rolul unei astfel de colaborări? Ce se poate face ca părinţii să fie responsabilizaţi în legătură cu educaţia copiilor lor? Ce poate face un profesor pentru a determina la nivelul părinţilor o schimbare de atitudine în relaţie cu sistemul educaţional în general şi cu educaţia propriului copil în special?
3. În cadrul reformei una dintre premisele fundamentale ale învăţământului este capacitatea sa de a se adapta la cerinţele societăţii. Dar evaluarea acestor cerinţe ar trebui să fie anticipativă şi de lungă durată, altfel pot să apară crize în sistem. O astfel de criză este cea a locurilor din învăţământul preşcolar generată de reducerile de personal şi spaţiu din trecut, cauzate la rândul lor de scăderea natalităţii şi de lipsa de fonduri. În momentul în care natalitatea a revenit la normal, a apărut o presiune asupra locurilor limitate din învăţământul preşcolar. Cum trebuia să se acţioneze pentru a nu apărea această criză? Ce poate face un profesor pentru a ocoli astfel de situaţii de criză? Ce fel de decizii poate lua un profesor astfel încât acţiunile să fie anticipative şi de lungă durată?

Activităţi practice:
1. Realizaţi un plan de activitate prin care să apropiaţi părinţii de şcoală şi să-i implicaţi în activitatea decizională specifică primei clase dinr-un ciclu educaţional. În realizarea acestui plan ţineţi seama şi de părinţii care nu sunt interesaţi de problemele şcolare ale copiilor lor şi identificaţi 5 soluţii pentru cooptarea lor.

2. Pornind de la dificultăţile de acceptare ale statutului de profesor manager, realizaţi o argumentaţie bazată pe activitatea concretă a unui profesor prin care să susţineţi rolul de manager al clasei de elevi pe care îl are fiecare profesor.



Studii de caz:

1. Analizaţi şi interpretaţi următoarea situaţie educaţională identificând rolurile diferite ale profesorului-consilier, pornind de la cele **10 roluri diferite ale managerului**, grupate în trei mari categorii, ale lui Henry Mintzberg.

Un anumit profesor este diriginte/consilier din clasa a IX-a până în clasa a XII-a, la o clasă de electrotehnică, dintr-un anumit grup şcolar. La sfârşitul clasei a XII-a împreună cu un grup de iniţiativă profesorul diriginte/consilier organizează festivitatea de finalizare a studiilor. Dar cu această ocazie intră în şcoală elevi străini, care generează un incident finalizat cu un viol. Continuaţi prezentarea acestui eveniment nefericit identificând rolurile informaţionale, interpersonale şi decizionale ale profesorului consilier!

VI.2. Bariere manageriale ale profesorului

Context teoretic:

S. Iosifescu(2000) realizează o clasificare a **barierelor** care-l împiedică pe profesorul român să devină profesor-manager în spiritul unei eficienţe crescute a activităţii. Acestea au fost clasificate în funcţie de sursa care le generează astfel:

1. Bariere **perceptive:** *saturaţia, stereotipia, ţinta falsă*;
2. Bariere **cognitive:** *ignoranţa, precedenţa, inflexibilitatea*, *retenţia selectivă*;
3. Barierele **emoţionale** *capriciul, obişnuinţa, preferinţa pentru ceea ce este familiar*, *teama de risc*, *dogmatismul*, *respectarea strictă a normativităţii, siguranţa afectivă*;
4. Bariere **de mediu** *homeostazia*, *lipsa sprijinului din partea grupului*, *neacceptarea criticii*, *dominarea şefilor, afirmarea unor profeţii autorealizabile*;
5. Bariere **culturale** *presupoziţiile intelectualiste, respectarea tradiţiilor*, *gândirea prin procură.*

Pentru depăşirea acestor bariere profesorul trebuie să-şi dezvolte o cultură managerială continuă care să cuprindă cunoştinţe manageriale generale şi specifice educaţiei, cunoştinţe psiho-pedagogice şi dezvoltarea competenţelor operaţionale.

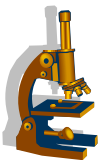
Exerciţii:

1. Profesorul întâmpină mai multe tipuri de bariere în procesul său managerial de devenire. Aceste bariere au fost clasificate de către S Iosifescu în 2000. Pornind de la respectiva clasificare realizaţi o ierarhie a acestor bariere manageriale acordând 22 de puncte dificultăţii situate pe locul I şi 1 punct celei situate pe ultimul loc. Explicaţi de ce aţi ales astfel primele 3 locuri? Dar ultimele 3?

2. Pornind de la clasificarea barierilor în procesul de devenire a învăţământului realizată de S. Iosifescu în 2000 precizaţi care dintre acestea pot fi depăşite prin efortul persoanei şi care prin efort din partea managementului central.
3. Care sunt principalele caracteristici ale barierelor perceptive şi cum ar putea un profesor să le depăşească prin efort indvidual?
4. Realizaţi o analiză profundă a propriei personalităţi şi precizaţi care dintre barierele emoţionale credeţi se vor regăsi la dumneavoastră în următorii cinci ani în cazul în care veţi preda într-o instituţie de învăţământ! Dar în următorii zece ani?
5. Barierile culturale şi barierile de mediu au în comun mai multe caracteristici? Care sunt aceste caracteristici comune şi prin ce se deosebesc ele?

Problematizare:
1. Orice profesor se întâlneşte în decursul evoluţiei sale cu o seamă de bariere externe a căror depăşire nu depinde în mod direct de el. Ce ar trebui să faceţi în cazul în care întâlniţi aceste bariere. Identificaţi 3 dintre demersurile normale pe care ar trebui să le facă un profesor în cazul în care doreşte să depăşească astfel de bariere? Care este nivelul de sacrificiu normal pe care trebuie să-l realizeze un profesor pentru a depăşite barierele de nivel material specifice educaţiei. Pe o scară de la 1 la 10 unde 1 este nivelul minim şi 10 nivelul maxim bifaţi nivelul optim de sacrificiu pe care consideraţi că îl veţi face din punct de vedere material!

Activităţi practice:
1. Realizaţi un plan de activitate prin care să contribuiţi la depăşirea barierelor cognitive pe care le întâlniţi în activitatea didactică. Structuraţi respectivele activităţi în funcţie de tipul de barieră pe care doriţi să o depăşiţi.
2. Realizaţi un plan de perfecţionare pentru un curs **de profesionalizare managerială a profesorului** pe care l-aţi considera eficient pentru dumenavoastră. În acest plan precizaţi, materiile pe care aţi dori să le faceţi, tipul de informaţii pe care aţi dori să le primiţi, metodologia pe care aţi dori să o stăpâniţi, obiectivele generale, obiectivele specifice pe care aţi dori să le atingeţi şi ce compentenţe aţi dori să deţineţi în final. De asemenea precizaţi de ce instrumente aţi avea nevoie în timpul cursului şi ce instrumente de lucru să primiţi la finalizarea acestuia.



Analize de caz:
1. Sunteţi profesor în al doilea an de activitate şi observaţi că sunteţi hărţuit de directorul şcolii dumneavostră care este autoritar. Acesta nu numai că vă critică şi vânează toate greşelile dar vă şi limitează iniţiativa nelăsându-vă să desfăşuraţi activităţi extraşcolare. Mai mult au fost cazuri în care succesele dumneavoastră au fost asumate de către acesta sau trecute în diferite rapoarte de activitate ca fiind realizate de alţi colegi. Ce feţi face în acest caz? Cât timp veţi aştepta până să acţionaţi? Care credeţi că ar putea fi ieşirea dintr-o astfel de situaţie? Ce soluţie vedeţi ca fiind pozitivă pentru dumneavoastră şi ce soluţie consideraţi că este negativă?
2. Sunteţi profesor şi după participarea la mai multe cursuri de perfecţionare doriţi să realizaţi cursuri de educaţie pentru adulţi (sexuală) în cadrul şcolii în care activaţi pentru elevii de peste 15 ani. Dar întâmpinaţi rezistenţă din partea mai multor colegi care nu

doresc ca astfel de activităţi să se desfăşoare în cadrul şcolii. Ce veţi face în acest caz? Ce argumete veţi aduce pentru a încerca să depăşiţi aceste bariere?

VI.3. Personalitatea managerială a profesorului

Context teoretic:

O latură foarte importantă a profesorului este reprezentată de către personalitatea managerială a acestuia. Aceasta influenţează atât modalitatea în care profesorul se dezvoltă cât şi relaţia pe care o are cu grupul ţintă – elevii şi cu cei care ar trebui să-i susţină activitatea – colegii. R. Iucu, 2000 pornind de la achiziţiile cunoscute ale personalităţii a dezvoltat un model în care sintetiza: **personalitate de bază (Kardiner), câmp psiho-pedagogic, reprezentări psiho-pedagogice, credinţe şi convingeri psiho-pedagogice, personalitate cristalizată (Cattell), stil educaţional, stil managerial.**

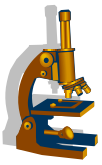
Exerciţii

1. Situaţi-vă mental în rol-statusul de profesor-manager şi descrieţi profilul de personalitate managerială pe care vi-l doriţi în aşa fel încât să obţineţi rezultate manageriale maxime la clasa d-voastră!
2. Pornind de la trăsăturile personalităţii de bază precizaţi care sunt caracteristicile ideale ale unui profesor manager!
3. În ce măsură câmpul pihopedagogic îl poate influenţa pe profesor în constituirea unei personalităţi puternice? Daţi 5 exemple concrete de caracteristici ce s-ar putea modifica sub impactul câmpului psihopedagogic!
4. Descrieţi imaginea şcolii aşa cum aţi găsit-o reflectată la nivelul unei clase de elevi, în şcoala unde aţi făcut practica pedagogică, pornind de la categoriile specifice reprezentărilor psihopedagogice!
5. Ştiind cât de profunde sunt credinţele şi convingerile psihopedagogice daţi exemple de cinci astfel de idei pe care le-aţi regăsit în cadrul activităţii didactice din perioada practicii pedagogice!
6. Răspundeţi la următoarele întrebări argumentându-vă răspunsurile:
   - orice profesor poate deveni manager?
   - necesitatea pregătirii manageriale a profesorului poate deveni obligativitate?
   - profesionalizarea didactică implică şi pregătirea în domeniul managerial?
   - viziunea de perspectivă a pregătirii didactice va permite existenţa profesorului nemanager?.
7. Pornind de la modelul profesorului ideal pe care vi l-aţi ales din timpul anilor de liceu precizaţi care era stilul educaţional al acestuia!
8. Formulaţi câte un exemplu pentru fiecare tip de stil managerial şi descrieţi o situaţie în care acesta ar putea fi aplicat: *autocrat I*, *autocrat II consultativ I, consultativ II*
9. Realizaţi o ierarhie a celor 4 stiluri manageriale clasificate de Likert acordând 4 puncte celui de pe locul I şi 1 punct celui de pe locul IV: *autoritar-exploatator, autoritar-binevoitor, consultativ, participativ.* Argumentaţi răspunsul!

10. Care consideraţi că este diferenţa între mixul abilităţilor unui manager de vârf şi cel al unui manager situat pe primele nivele manageriale? Ce fel de manager este profesorul şi de ce?

Problematizare:
Personalitatea profesorului reprezintă unul dintre cele mai importante elemente pentru o bună educaţie a elevului. Cum putem să-i atragem pe oamenii valoroşi în sistemul educaţional? Cum putem să introducem în sistem doar profesori care au o personalitate adecvată acestui rol? Ce demersuri ar trebui realizate dacă profesori care nu au calităţile necesare sunt în interorul sistemului de învăţământ?

Activităţi practice:
Pornind de la elemetele personalităţii cristalizate realizaţi conturul unui program de îmbunătăţire a calităţilor didactice ale profesorilor. Precizaţi care ar fi activităţile pe care le-aţi desfăşura şi obiectivele pe care le veţi dori să le atingeţi! Ce aţi modifica la program dacă aţi gândi programul pentru managerii instituţiilor de învăţământ?



Studii de caz:
1. Sunteţi profesor în al doilea an de activitate şi simţiţi nevoia de perfecţionare. Ce demersuri aţi face pentru a vă îmbunătăţi calităţile? Numiţi 3 astfel de demersuri! Ce cursuri aţi dori să urmaţi? Numiţi 3 astfel de cursuri! Care ar fi elementele personalităţii proprii pe care aţi dori să le îmbunătăţiţi? Numiţi 3 astfel de elemente!
2. Sunteţi profesor manager la clasa a XI-a şi remacaţi că există nişte conflicte foarte puternice între două eleve. Ce demersuri aţi face pentru a rezolva acele conflicte? Descrieţi calităţile de care aveţi nevoie pentru rezolvarea lor! Explicaţi ce caracteristici ale personalităţii dumneavoastră nu vă pot ajuta în aceste situaţii?

BIBLIOGRAFIE

1. Davitz, S., J., Ball, S.,(1978), Psihologia procesului educaţional, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
2. Iucu, R., (2000), Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Editura Polirom, Iaşi
3. Likert, R. (1976), New Ways of Management Conflict,
4. Iosifescu, S., (2001), Management educaţional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor, MEC, Institutul de ştiinţe ale educaţiei, Bucureşti
5. Katz, D, Robert., L, (1970), The social Psychology of Organisatios, Wiley Eastern Private Limited, New Delhi
6. Mintzberg, H., (1980), The Nature of Management Work, Englewood, Clifs, N.J.:Prentice Haull,
7. Neacşu, I.,(1990), Instruire şi învăţare,Editura Ştiinţifică, Bucureşti
8. d, Hainaut, 1981
9. Kolberg, L.,(1968), The Child as a moral Phylosopher, „Psychology Today"
10. Piaget, J.,(1965), Psihologia inteligenţei, Editura Ştiinţifică, Bucureşti

11. Cattell, R.,H.,(1967), The scietific analysis of Personality, Harmonsworth, Penquin Books
12. Constantin-Stoica, A.,(2004), Conflictul interpersonal, Editura Polirom, Iaşi

VII. CUNOAŞTEREA COLECTIVULUI DE ELEVI.
Tehnologia intervenţiei psiho-sociale asupra colectivului de elevi

Cunoaşterea colectivului de elevi vizează surprinderea acelor caracteristici ale colectivului de elevi prin care acesta se defineşte ca un tot, ca un sistem, cu autonomie dar şi ca un subsistem al unui sistem mai cuprinzător-sistemul educaţional. Specificul sistemului numit clasa de elevi se referă la natura psiho-socio-educaţională a acestuia, la interdependenţa între factorii psiho-sociali şi cei educaţionali în formarea, dezvoltarea şi modelarea personalităţii. Pentru punerea în evidenţă a acestui specific este necesară cunoaşterea colectivului de elevi, cu metode specifice.

VII.1. Obiectivele cunoaşterii clasei de elevi

Cunoaşterea clasei de elevi nu este scop în sine ci este mai degrabă o modalitate pentru atingerea unor obiective mult mai cuprinzătoare a căror finalitate este eficientizarea activităţii didactice. Printr-o bună cunoaştere a clasei de elevi putem să ne dimensionăm activităţile astfel încât intervenţiile de natură didactică şi educaţională să îşi atingă scopul. De aceea este foarte important să urmărim obiectivele principale ale cunoaşterii clasei de elevi. I. Nicola, 1978 sintetizează următoarele **obiective** ale cunoaşterii colectivului de elevi:

1. descrierea şi relevarea *particularităţilor structurale* ale clasei de elevi. Astfel este posibil să identificăm structura formală şi structura informală a clasei, prin analizarea microgrupurilor, a modalităţilor cum acestea interacţionează, a persoanelor marginale şi a modalităţii în care acestea se raportează la fiecare dintre subgrupe.
2. cunoaşterea relaţiilor dintre *liderii formali şi liderii informali*, ceea ce ar permite o aprofundare a modalităţii de organizare internă a clasei, de ierahizare şi chiar de identificare a ordonărilor axiologice.
3. detectarea *normelor, valorilor şi regulilor* care tind să determine viaţa internă a colectivului de elevi, identificându-se asfel motorul coeziunii grupale. Forma structurală este partea văzută a interrelaţiilor dar acestea sunt susţinute de o serie importantă de valori, reguli, norme, formale sau informale, care adună şi focalizează grupurile.
4. identificarea problemelor privind *coeziunea colectivului* de elevi, probleme care pot destabiliza grupul şi crea probleme greu soluţionabile.
5. identificarea *legităţilor colective* rezultate prin interacţiunile dintre personalităţile individuale şi personalitatea de grup a colectivului. Marginalizarea anumitor persoane sau dimpotrivă posilbilitatea altora de a coagula în jurul lor microgrupuri sunt piedici în formarea unui grup unit, cu un grad de coeziune ridicat, iar cunoaşterea lor ajută în păstrarea echilibrului intern.

Observăm, că aceste obiective urmăresc să identifice elementele caracteristice grupului – clasa de elevi, pornind de la dimensiunile colectivului de elevi şi modalităţile de interrelaţionare, conducând astfel la dimensiunile managementului clasei de elevi. Identificarea fiecărui element specific grupului ajută la determinarea modalităţilor de intervenţie, astfel încât obiectivele trebuie să surprindă şi aceste caracteristici. Dar acest tip de raportare la grupul social nu este suficient, ci el trebuie completat cu elementele specifice clasificărilor pedagogiei moderne(Bloom, B.) ale obiectivelor educaţionale. Astfel

am putea identifica următoarele obiective ale cunoaşterii colectivului de elevi obiective specifice care constituie fundament mai ales pentru lecţia de dirigenţie:

- obiectivele cognitive (analiză, sinteză, înţelegere, evaluare) a principalelor particularităţi de cunoaştere ale membrilor colectivului de elevi şi ale clasei de elevi;
- obiective afectiv-motivaţionale, de modelare a afectivităţii, de dezvoltare a motivaţiei pozitive, intrinseci, superioare de natură socio-culturală;
- obiective psiho-motorii şi comportamentale, de dezvoltare a deprinderilor, priceperilor, abilităţilor socio-comportamentale mature, echilibrate, potrivit vârstei dar şi cerinţelor societăţii;
- obiective volitiv-caracteriale, atitudinale , de formare şi dezvoltare a caracterului elevilor, neglijate de procesul educaţional, de modelare a nucleului personalităţii – eul, de structurare a atitudinilor de responsabilitate, iniţiativă, consecvenţă, corectitudine în relaţiile cu propria persoană şi cu ceilalţi.

După cum putem observa şi din descrierea obiectivelor, analiza grupului nu trebuie să creeze o formă de izolare a acestuia în raport cu individul priin creearea unei entităţi totale izolate de individualitatea fiecăruia. Dimpotrivă, există o interrelaţionare continuă între grup şi individ în care toate elementele mediului psihosocial se regăsesc într-o formă de coeziune. De aceea, din punct de vedere pedagogic toate influenţele mediului socio-educaţional se răsfrâng asupra conştiinţei şi conduitei elevilor prin intermediul condiţiilor interne ale personalităţii lor. Pentru această trebuie urmărite modalităţile de interacţiune şi cele de formare ale grupului. Pornind de aici I. Nicola arată că se pot dezvolta mai multe tipuri de relaţii care pot fi sintentizate astfel:

1. la nivelul personalităţii unui membru al grupului este valabilă relaţia **M – P – R,** unde M reprezintă **mediul social**, P, **personalitatea** şi R **răspunsul dat**

2. la nivelul personalităţii de grup este valabilă relaţia **M – S – R,** unde M este **mediul social**, S **sintalitatea** (personalitatea de grup) şi R, **răspunsul**.

3. Dar cea mai completă relaţie care surprinde interacţiunea între personalitate şi sintalitate este următoarea: **M – P – S – R** repsectându-se acelaşi sistem de notare.

Dacă în prima formulă, personalitatea individuală este cea care filtrează influenţele mediului exterior, în formula a doua acest rol este îndeplinit de personalitatea de grup sau sintalitate iar formula a treia, cea mai completă pune în evidenţă relaţia de interdependenţă între personalitatea individuală şi cea de grup care realizează selecţia influenţelor externe. Profesorul-manager şi profesorul-diriginte trebuie să cunoască atât personalitatea individuală a membrilor grupului său, cât şi personalitatea lor de grup în aşa fel încât să poate dirija şi coordona influenţele mediului educaţional cu scopul modelării benefice a personalităţii elevilor cu ajutorul factorilor educaţionali.

VII.2. Metode şi tehnici de cunoaştere a colectivului de elevi

Cunoaşterea clasei de elevi este unul dintre cele mai importante demersuri pe care profesorul consilier trebuie să le desfăşoare. Obiectivele vaste ale cunoaşterii clasei, pe care le-am prezentat, subliniază seriozitatea cu care trebuie realizat acest demers. Ea se poate realiza doar dacă profesorul depăşeşte limitele unei cunoaşteri empirice parţiale şi nesistematice şi se orientează spre o cunoaştere ştiinţifică sistematică, completă, obiectivă. Pentru aceasta este necesară pregătirea profesorului prin asimilarea celor mai importante tehnici de cunoaştere psihosocială, pe care el prin mijloacele educaţionale, practice, pe care le are la dispoziţie să le poată pune în aplicare. Ultimul secol de

cercetare psihosocială a scos în evidenţă o multitudine de astfel de tehnici, dar nu toate pot fi aplicate de către profesori sau sunt utile pentru cunoaşterea clasei de elevi.

Pentru început vom urmări o sitneză a celor mai cunoscute tehnici de cunoaştere a colectivului de elevi realizată de I. Nicola care le structurează astfel:

1. *Tehnica studierii transversale sau structurale,* care prezintă clasa la un moment dat, tabloul colectivului de elevi şi se referă la descrierea caracteristicilor de structură ale acestuia. Aceasta se referă la analiza, înţelegerea, evaluarea caracteristicilor structurale ale clasei de elevi, în ceea ce priveşte numărul elevilor în clasă, raportul între numărul de băieţi şi numărul de fete, rezultatele la învăţătură ale elevilor, aptitudini şi capacităţi speciale determinate de profilul şi specializarea clasei, alte înclinaţii, interese şi aspiraţii ale elevilor la momentul respectiv.

2. Tehnica studierii longitudinale sau dinamice, surprinde transformările petrecute în timp, la nivelul colectivului de elevi. Ea impune cunoaşterea colectivului de elevi pe o perioadă mai îndelungată, optim ar fi pe o perioadă de 4-5 ani. În acest fel se pot pune în evidenţă stabilitatea anumitor trăsături ale sintalităţii clasei de elevi sau schimbarea acestora, dinamica sau transformarea lor, consistenţa sau instabilitatea acestora.

Tehnologia cunoaşterii colectivului de elevi a realizat un salt de la cunoaşterea empirică, nemijlocită a manifestărilor exteriorizate şi accesibile direct la cunoaşterea mijlocită ca rezultat al prelucrării şi interpretării datelor. Una dintre cele mai folosite mijloace de cunoaştere a colectivului de elevi este: **observaţia psihosocială**.

Observaţia psihosocială este procesul prin care se realizează transferarea procesului cunoaşterii empirice, subiective, specifice observării comune a celuilalt într-o metodă ştiinţifică prin formalizare şi obiectivizare. Astfel observaţia psihosocială se realizează printr-un contact nemijlocit cu realitatea care asigură date primare ce vor fi ulterior sistematizate, prelucrate şi interpretate. Ca urmare a acestor procese se obţin date secundare, concrete, obiective specifice grupului. Datorită complexităţii procesului de prelucrare şi interpretare a datelor primare observaţia este recomandabil a fi făcută de către persoane pregătite psihopedagogic dar care sunt şi participanţi obişnuiţi la viaţa colectivului, astfel încât prin prezenta lor să nu denatureze fenomenele şi manifestările supuse observării. În general prin intermediul observaţiei se urmăresc manifestări psihosociale de tipul autorităţii şi influenţei liderilor formali, comportamentului liderilor informali, modului în care elevii interacţionează şi îşi exercită influenţa, dar şi manifestări ale sintalitaţii şi, anume, modul în care se exprimă personalitatea colectivului în anumite situatii, manifestarea subgrupurilor din cadrul colectivului, participarea membrilor la rezolvarea anumitor probleme, coeziunea grupului.

Pentru ca observaţia socială să poată fi considerată o metodă ştiinţifică, ea trebuie să îndeplinească mai multe condiţii, care ar trebui considerate drept caracteristici fundamentale. Acestea au fost sintetizate de către autorul citat, astfel:

- Contactul nemijlocit între observator (în cazul nostru reprezentat de către profesorul manager sau profesorul diriginte) şi cel observat (colectivul de elevi). Contactul trebuie să fie direct fără intermediari astfel încât să nu se interpună elemente secundare, efecte nedorite ale eventualelor reinterpretări ale observaţiei. Totuşi, ţinând seama de tehnologia modernă, înregistrarea video, în măsura în care aceasta este o obişnuinţă (nu determină modificări comportamentale) şi fără încălcarea princiilor etice, poate fi un ajutor important. În acest caz observarea repetată a unor evenimente poate ajuta la interpretarea obiectivă şi la identificarea unor detalii care în cazul observării directe pot fi trecute cu vederea.

- Caracterul participativ, din interior al observatorului, astfel încât acesta să nu fie perceput ca intrus şi să determine modificarea comportamentală a grupului. În cazul clasei de elevi, profesorul fiind liderul formal al colectivului de elevi dar putând să devină şi lider informal, el nu este perceput ca extern, ceea ce îi va permite, într-o anumită măsură, să perceapă comportamentul real al elevilor. Cu toate acestea, datorită aurei de autoritate pe care o are, profesorul nu va fi în contact cu o parte a comportamentelor ce se desfăşoară în afara relaţiei profesor- elev.
- Delimitarea clară şi distinctă a obiectivelor observaţiei astfel încât atenţia să poată fi focalizată şi să se atingă scopurile observaţiei. De aceea este de preferat ca înainte de a se realiza observaţia să ne stabilim în mod clar obiectivele şi să delimităm elementele interacţiunilor pe care ne vom centra atenţia. Acestea pot fi: conduita colectivă, aspecte normale şi excepţionale ale clasei de elevi, devieri de comportament, performanţe ale elevilor, progrese sau regrese la învăţătură, etc.

Odată cu îndeplinirea acestor condiţii trebuie urmărită obiectivitatea şi eficieneţa observaţiei. Observaţia psihosocială este eficientă dacă pot fi identificate anumite **repere** prin identificarea răspunsurilor la anumite întrebări:

a) **Momentul** evenimentului – Când s-a produs fapta respectivă?
b) **Contextul** în care are loc evenimentul – Cum s-a produs aceasta, în ce condiţii?
c) **Cauzele** care au provocat evenimentul - Care sunt cauzele posibile ale faptei respective? (ce a determinat fapta respectivă?)
d) **Factorii** determinanţi ai evenimentului – Care sunt factorii responsabili de producerea faptei?

O componentă foarte importantă pentru realizarea unei observaţii complete o reprezintă posibilitatea de formalizare şi cuantificare a observaţiei. De aceea este nevoie de un model de fişă de observaţie pe care să-l folosim pentru a putea cuantifica evenimentele observate. Această fişă trebuie să cuprindă cel puţin următoareale date: data la care a fost făcută observaţia, evenimentul aşa cum a fost el şi interpretarea lui. Dar pe lângă acestea se pot regăsi date suplimentare ca de exemplu contextul evenimentului, elemente ce ar putea interfera cu evenimentul, cauze probabile ale evenimentului etc.

Pentru a exemplifica, I. Nicola realizează următorul model al observaţiei psihosociale:

DATA OBSERVAŢIEI	MANIFESTĂRI ALE SINTALITĂŢII	INTERPRETĂRI IPOTETICE	MANIFESTĂRI PSIHOSOCIALE	INTERPRETĂRI IPOTETICE

Figura nr.3 Model al observaţiei psihosociale

Observaţia psihosocială poate fi o metodă de sine stătătoare de cunoaştere a sintalităţii colectivului de elevi dar şi un procedeu în cadrul unor metode mai complexe de cunoaştere sau intervenţie psihosocială cum arfi: experimentul, jocul de rol, brainstormingul. Toate metodele de cunoaştere a personalităţii individuale a elevilor: conversaţia, chestionarul, testul, analiza produselor activităţii, etc. sunt valabile şi în cazul cunoaşterii sintalităţii grupului cu adaptarea lor la specificul de grup, la problematica activităţii de grup.

De exemplu, ne interesează una dintre problemele, care tinde să devină dominantă în contextul educaţional liceal – agresivitatea. Observăm pe parcursul unui an şcolar fapte individuale şi colective de agresivitate la două clase paralele dar cu rezultate opuse la învăţătură: o clasă foarte bună şi o clasă foarte slabă. Ne interesează relaţia dintre agresivitate şi rezultatele la învăţătură. Pentru aceasta notăm toate faptele de agresivitate individuală şi colectivă ca şi interpretările pe care le dăm la momentul respectiv acestor fapte. De asemenea notăm elevii cu rezultatele cele mai bune şi cele mai slabe la învăţătură. Comparăm situaţiile şi constatăm relaţia între cele două variabile agresivitatea şi notele la învăţătură. Această situaţie prezentată este de fapt un experiment care conţine în cadrul său mai multe procedee de observaţie: la începutul experimentului, pe parcurs, la sfârşitul experimentului. De asemenea, pentru a fi eficient experimentul trebuie să aibă ipoteze bine delimitate care să fie bazate pe datele observaţiei, trebuie să se raporteze la două grupuri unul experimental şi unul de control, monitorizate cu ajutorul observaţiei şi să conducă la concluzii bine argumentate, în concordanţă cu datele observaţiei.

Chiar dacă metoda observaţiei care este una dintre cele mai folosite şi mai simple metode pe care profesorul le poate folosi pentru o cunoaştere obiectivă a clasei de elevi, ea are şi unele neajunsuri. Pentru o observaţie cu finalitate pozitivă este nevoie de perioadă destul de mare de timp, abilităţi de selecţie a elementelor importante din totalitatea celor observate, de obiectivitate în acumularea datelor primare dar şi în analiza acestora, de exeperienţă pentru a putea identifica elementele care interferează cu observaţia etc. De aceea de multe ori este recomandabil, pentru obţinerea unui rezultat eficient şi obiectiv să se apeleze şi la alte metode psihososociale. Una dintre cele mai utile (datorită multitudinilor de contexte în care poate fi aplicată), complexe (datorită formelor de la simplu, la amplu pe care le poate îmbrăca), dar în acelaşi timp, uşor de aplicat este **chestionarul.**

*Chestionarul***,** ca metodă de cercetare socială şi psihosocială, constă dintr-un ansamblu de întrebări scrise, ordonate logic şi psihologic la care subiecţii trebuie să răspundă oral(interviul) sau în scris şi din urma cărora, prin administrarea de către operatorii de anchetă sau prin auto-administrare, se obţin informaţii ce sunt înregistrate în scris. Complexitatea chestionarului şi modul în care poate fi utilizat acesta este dată de numărul de întrebări şi modalitatea în care sunt formulate acestea. Chestionarul poate fi simplu şi cuprinde un număr limitat de întrebări ceea ce ajută la obţinerea de răspunsuri la probleme punctuale, sau reprezintă un prim pas pentru aplicarea unor tehnici mai complexe (ex. testul sociometric). În asemenea cazuri cinci sau zece întrebări pot fi suficente pentru a obţine răspunsurile care ne interesează.

Dar în acelaşi timp chestionarul poate fi foarte complex şi ajunge la o amploare deoasebită cuprinzând un număr important de întrebări a căror răspunsuri ar trebui să ne ajute la identificarea de soluţii la probleme complexe, cu multe variabile. Şi în acest caz trebuie urmărit cu grijă ca numărul de întrebări să fie în limite rezonabile, astfel încât completarea chestionarului să nu reprezinte un efort mai mare de douăzeci de minute, maxim jumătate de oră astfel încât, cel care completează să îşi poată concentra atenţia asupra chestionarului. În caz contrar se pot obţine răspunsuri vagi, fără legătură cu întrebarea, iar eficienţa aplicării chestionarului este scăzută. În cazul chestionarelor complexe rolul operatorului este foarte important el trebuind să aibă grijă ca răspunsurile să fie clare şi la obiect, dar fără să influenţeze răspunsul la întrebare.

De aceea este foarte important pentru eficienţa chestionalului ca acesta să urmărească cu atenţie modalitatea în care sunt formulate întrebările, tipul acestora şi ordinea lor, astfel

încât să se obţină un ansamblu coerent, uşor de completat. Există mai multe tipuri de întrebări pe care le putem regăsi în cazul unui chestionar, întrebări a căror răspunsuri trebuie să atingă diferite obiective. Astfel, după scopul pe care doreste să-l atingă întrebarea acestea pot fi clasificate în:

1. Întrebări de **identificare** a celui intervievat, în răspunsul cărora trebuie să regăsim datele statistice necesare chestionarului. Foate important este ca respectivele date de indentificare să nu fie dezvăluite ci doar acele date de natură generală care să confere siguranţa confidenţialităţii. În cazul nerespectării confidenţialităţii nu putem avea siguranţa răspunsurilor ulterioare, sincere, ci mai degrabă a unor răspunsuri care reprezintă ceea ce crede cel intervievat că îşi doreşte „autoritatea" să răspundă. Există şi cazuri excepţionale în care este absolut necesar ca repsectiva persoană să poată fi identificată, dar în acest caz trebuie să fiţi sigur că cel intervievat are încredere în operator în ceea ce priveşte respectarea confidenţialităţii.

2. Întrebări **informative** prin care se urmăreşte obţinerea unor informaţii precise cu privire la un eveniment, persoană situaţie, răspuns care doreşte a relata un punct de vedere obiectiv. Întrebările de genul „Câte stele are steagul Uniunii Europene?" „Ce s-a întâmplat în ora X pe coridorul şcolii?" sau „Cu cine aţi dori să staţi în bancă?" reprezintă câteva exemple de întrebări cu caracter informativ pe care le puteţi folosi în diferite tipuri de chestionare cu scopuri diferite.

3. Întrebările de **opinie** urmăresc obţinerea unor informaţii de natură subiectivă, personale, păreri cu privire la un eveniment, fapt, situaţie obiectivă. În acest caz întrebările pot să conţină în mod explicit sintagme de genul „ce părere aveţi despre?" sau răspunsul în sine ar trebui să surprindă un demers prin care îţi exprimi opinia de genul „dacă votaţi duminică cu ce persoană veţi vota?". În cazul acestor întrebări creatorul chestionarului cât şi operatorul trebuie să fie foarte atenţi să nu inducă răspunsul la întrebare şi astfel să compromită şi să influenţeze rezultatul. Un exemplu de astfel de inducere a răspunsului ar putea fi: „Operatorul îşi începe discursul: *noi realizăm un sondaj de piaţa comandat de postul de radio X,* dupa care întrebarea a doua este*: ce posturi de Radio ascultati?* Iar cea de-a treia o completează *Consideraţi că acest post de radio are emisiuni interesante?*". Cel mai uşor este de indus răspunsul în cazul întrebărilor închise, unde prin omisiune sau prin poziţionare se poate obţine un rezultat dorit. Continuăm acelaşi exemplu: la întrebarea ce posturi de radio ascultaţi- se poate poziţiona pe primul loc postul X şi omite, din „neglijenţă", postul concurent cu unul apropiat. Aceste exemple se referă la influenţe grosolane, dar există situaţii în care acestea pot fi mult mai subtile. În cazul profesorului, acesta trebuie să se ferească de astfel de întrebări prin care poate fi indus răspunsul pentru ca rezultatul obţinut să fie unul pertinent.

4. Întrebări de **control** a informaţiilor deţinute de intervievat, a seriozităţii interviului, a intensităţii afective a chestionarului. Aceste întrebări sunt folosite în cazul chestionarelor complexe în care este necesară verificarea informaţiilor. Ele sunt structurate astfel încât o informaţie anterioară să se se poată regăsi, într-o altă formă, prin aceasta urmărind dacă răspunsul iniţial a fost sincer. Mai pot fi folosite chestionare complete cu rol de control prin care este verificată formularea întrebărilor şi eficienţa chestionarului. În cazul în care chestionarul este simplu, iar întrebările nu urmăresc opinii complexe sau nu există motive întemeiate pentru care aceste opinii să nu fie sincere, este de preferat ca întrebările de control să lipească. Ele nu ar face altceva decât să complice chestionarul fără ca rezultatele oferite de întrebările de control să fie relevante.

În funcţie de strucura întrebării acestea pot fi întrebări **deschise,** în care intervievatul îşi exprimă opinia proprie, întrebări **închise,** în care acesta alege o variantă de răspuns şi întrebări **mixte** în care se face o alegere din mai multe variante care este ulterior explicată.

Un rol foarte important în obţinerea unui instrument eficient îl joacă modalitatea în care acesta este constituit. În primul rând trebuie să se urmărească cu atenţie modul în care sunt formulate întrebările. Acestea trebuie să respecte un număr de principii logice şi psihologice, astfel încât, în final, să se obţină un chestionar bine structurat şi coerent. Cele mai importante criterii care trebuie respectate în formularea întrebărilor sunt:

1. Întrebările trebuie enunţate în mod clar şi precis, fără a provoca confuzii. Pentru aceasta trebuie evitate în interiorul întrebării folosirea de termeni vagi, sau dificil de înţeles de către cei intervievaţi. De asemena, nu trebuie folosite negaţii în interiorul întrebării pentru că acestea pot crea confuzii şi nici să se folosească întrebări circulare sau cu răspuns indus. Mai trebuie să se urmărescă ca întebarea să fie scurtă, preciză iar răspunsul la ea să poată fi concret.
2. Întrebările trebuie ordonate în ordine logică şi psihologică. În general atunci când se urmăreşte o anumită ordine logică se preferă, în funcţie de obiectivele chestionarului una dintre variantele de la general la particular sau invers. Acelaşi demers trebuie realizat şi în cazul ordinii psihologice unde este de preferat să se pornească de la întrebările neutre la cele cu impact emotiv. În cazul chestionarelor complexe care sunt structurate pe mai multe obiective (teme) această ordine trebuie să se păstreze în interiorul obiectivului (temei).
3. În alegerea întrebărilor trebuie urmărite cu atenţie obiectivele activităţii. În primul rând trebuie evitate întrebările care se îndepărtează de obiectivele iniţiale ale chestionarului. De asemenea, trebuie să înlăturăm orice întrebare redundantă sau repetitivă cu excepţia celor care sunt de control. Orice întrebare inutilă complică chestionarul, făcând din completarea acestuia o activitate dificilă şi ineficientă.

De asemenea foarte importantă este şi ordinea ideilor, modalitatea în care acestea se ordonează în interiorul chestionarului. Această ordine trebuie să respecte anumite principii asfel încât chestionarul în sine să fie coerent. În conformitate cu principiile privind intervievarea persoanelor emise de organizaţia Gallup ordinea întrebărilor poate fi următoarea:

1. Întrebări cu caracter general privind datele persoanei intervievate;
2. Întrebări filtru pentru a afla dacă persoanele anchetate cunosc problema pusă în discuţie;
3. Întrebări deschise privind atitudinea faţă de respectiva problemă;
4. Întrebări închise referitoare tot la atitudinea celor anchetaţi;
5. Întrebări deschise pentru motivarea răspunsurilor date;
6. Întrebări închise cu scopul de a măsura intensitatea opiniilor exprimare.

În cazul unui chestionar de mici dimensiuni nu trebuie să regăsim în cadrul unui chestionar toate aceste tipuri de întrebări, modul în care este structurat acesta depinzând de obiectivele ce trebuiesc atinse.

În cazul chestionarului, ca şi în cazul celorlalte instrumente de cunoaştere psihosocială trebuie respectate câteva principii de natură etică. Acestea se bazează pe principiul fundamental al neîncălcării drepturilor şi neafectarea din punct de vedere psihic sau social a subiecţilor. In primul rând trebuie păstrată confidenţialitatea răspunsurilor, mai ales în cazul în care este un chestionar care urmăreşte opinia în cazuri controversate.

Confidenţialitatea trebuie respectată, iar cel intervievat trebuie să fie conştient de acest lucru, în caz contrar răspunsurile putând să fie afectate. De asemenea trebuie ca această completare a chestionarului să nu-i aducă nici un prejudiciu celui care îl completează. Alte reguli de natură etică trebuie să privescă corectitudinea în relaţie cu clientul sau urmărirea obţinerii adevărului şi nu a manipulării informaţiei. De aceea este foarte important ca în formularea chestionarului sau în aplicarea sa, să nu încercăm să influenţăm rezultatele indiferent care sunt acestea.

Pe lângă cele două metode descrise anterior, care pot fi abordate de către orice profesor, fiindu-i suficientă pregătirea temenică psihopedagogică pe care ar trebui să o deţină, există o multitudine de alte metode de cunoaştere psihosocială complexe pentru aplicarea cărora este necesară o pregătire specială. Astfel ar fi **metoda experimentului** prin care se stabileşte o relaţie cauzală între variabila independentă şi cea dependentă prin modificarea fenomenelor. O altă metodă este cea a **scărilor de opinii şi atitudini (scări de apreciere)** care urmăreşte introducerea anumitor diferenţieri în răpunsurile subiecţlor prin introducerea unor grile care să reflecte opiniile în legatură cu diferite fenomene. Răspunsurile sunt standardizate şi precodificate, ordonate ascendent sau descendent, în functie de intensitatea care ar corespunde opiniei fiecăruia. Astfel de metode pot fi aplicate şi de profesor în măsura în care ele au un grad de complexitate scăzut şi au fost deja standardizate anterior de specialişti. Totuşi şi în astfel de cazuri aplicarea lor trebuie să aibă doar un rol pur informativ, profesorul neputânsu-se folosi de ele în luarea de decizii, în mod independent.

VII.3.Tehnicile sociometrice

Sociometria se ocupă de studiul relaţiilor interpersonale, stabilite în cadrul unui grup social. Iniţiatorul acestei discipline este considerat cercetătorul american de origine română *Iacob* **Moreno**. În 1934 Iacob Moreno publică lucrarea "Who Shall Survive?" care este considerată lucrarea de bază a sociometriei. În 1954 această lucrare va fi tradusă în franceză sub titlul *„Fondamentes de la sociometrie",* punând în acest fel bazele sociometriei.

Tehnicile şi metodele sociometrice reprezintă un ansamblu de intrumente şi procedee destinate să măsoare configuraţia şi intensitatea relaţiilor interpersonale din interiorul unui grup social.Cele mai cunoscute metode sociometrice sunt:

1. **Testul sociometric** –constă în formularea unor întrebări prin intermediul cărora se solicită fiecărui elev să-şi exprime simpatiile şi antipatiile faţă de ceilalţi colegi ai săi. Pentru a fi eficient testul sociometric trebuie să îndeplinească următoarele condiţii:
   - formularea clară a întrebărilor,
   - determinarea unor răspunsuri sincere din partea elevilor,
   - întrebările să reflecte preocupările şi interesele subiectilor testaţi,
   - subiecţii să-şi exteriorizeze anumite trăiri afective.

De exemplu putem întreba elevii : *Cu cine aţi prefera să învăţaţi împreună?*

Testul sociometric este considerat instrumentul principal şi punctul de plecare în cunoaşterea diferitelor aspecte ale procesului de interacţiune, ce se manifestă în colectiv. El oferă doar materialul brut în legătură cu aspectele relaţionale ale elevului şi ale grupului în totalitatea sa. Ulterior acest material se va prelucra şi numai pe baza acelor rezultate vom putea cunoaşte aspectele care ne interesează. Toate aprecierile, interpretările şi rezultatele obţinute în urma prelucrării sunt dependente de fidelitatea datelor oferite de test. Fidelitatea depinde de sinceritatea răspunsurilor la întrebarile testului, sinceritate, care la rândul ei este determinată de felul în care a fost întocmit testul. Etapele aplicării testului sociometric sunt considerate următoarele:

a. membrii grupului sunt informaţi şi li se explică scopul cercetării:
   - cunoaşterea de către fiecare elev a locului său psihosocial în grup,
   - preferinţele interpersonale vor sta la baza repartizării sarcinilor în grup
   -structurarea formală a grupului în funcţie de relaţiile sociopreferenţiale,

b. se obţine încrederea subiecţilor în caracterul confidenţial al răspunsurilor la întrebări;

c. se distribuie membrilor grupului formularele cu întrebări ce urmează a fi completate

d.se precizează caracteristicile situaţiei- grupul în cadrul căruia se fac alegerile şi respingerile- sensul fiecărei întrebări- limitarea la un anumit număr de răspunsuri, 3 sau 5 în funcţie de mărimea grupului- se precizează faptul că ordinea răspunsurilor este o ordine valorică, cel mai preferat fiind pe locul I şi apoi se fac alegerile în ordine descrescătoare- nu se impune o limită de timp pentru completare

e. se recoltează răspunsurile

Testul sociometric se poate folosi şi într-o cercetare transversală pentru a surprinde evoluţia relaţiilor colectivului. Astfel testul urmează a fi administrat periodic, iar rezultatele obţinute să fie comparate între ele. Trebuie specificat faptul că reluarea testului la intervale prea scurte îi diminueaza eficacitatea, subiecţii orientându-se mai mult după răspunsurile anterioare, care sunt încă vii în memorie, decât după ceea ce simt în momentul respectiv. De asemenea în cazul în care intervalele sunt prea mari riscăm să pierdem din vedere dependenţa strictă dintre fenomene. Putem recomanda pe baza experienţei reluarea testării sociometrice anual (Cf.Duriga Darius, 2005).

Testul sociometric-exemplu

1. Daca s-ar reorganiza clasa cu cine aţi dori sa fiţi din nou coleg? Numiţi 3 colegi !
1.....
2.....
3.....

De ce aţi făcut această alegere ?

2. Daca s-ar reorganiza clasa cu cine nu aţi dori sa fiţi din nou coleg? Numiţi 3 colegi !

1.....
2.....
3.....

De ce aţi făcut această alegere ?

3. Cine crezi că te-a ales, că te-a nominalizat la prima întrebare? Numiţi 3 colegi
1.....
2.....
3.....

4. Cine crezi că te-a respins, că te-a nominalizat la a doua întrebare?

1.....
2.....
3.....

Întrebările pot fi formulate pe orice temă care priveşte interpercepţiile elevilor din clasă cu privire la învăţare, disciplină, colegialitate şi preferinţele lo socio-afective.

Datele testului sociometric sunt înregistrate într-un tabel cu două intrări, unde atât pe verticală cât si pe orizontală sunt trecuţi elevii din colectivul respectiv. Pe verticală se trec punctele atribuite din alegerile/respingerile colegilor nominalizati, iar pe orizontală percepţiile pozitive şi negative atribuite de asemenea colegilor. Matricea sociometrică este mai mult un instrument tehnic decât unul de cunoaştere. Ea facilitează descoperirea şi ordonarea datelor brute pe care ni le oferă testul şi asigură condiţiile necesare pentru manipularea şi prelucrarea lor. Pe verticală se trec în ordine, corespunzator fiecarui elev, eventual cu o culoare rosie +3, +2, +1 puncte în dreptul colegilor alesi, preferati, iar cu culoare albastra - 3, - 2, - 1 puncte în dreptul colegilor respinsi, nominalizati la întrebarea a doua. Pe orizontala se trec percepţiile pozitive reprezentate prin cercuri roşii si percepţiile negative reprezentate prin cercuri albastre. Mai apoi în capetele de tabel ale matricii sociometrice se calculeaza suma punctelor obţinute din alegeri şi respingeri si suma percepţiilor pozitive şi negative.Primul coleg ales la prima întrebare primeste +3 puncte, al doilea +2 puncte, iar al treilea +1 punct. Primul coleg nominalizat la întrebarea a doua primeşte - 3 puncte, al doilea - 2 puncte, iar al treilea - 1 punct. Toti cei trei nominalizaţi, la întrebarea a treia primesc nediferenţiat un cerc rosu, iar cei trei nominalizati la întrebarea a patra primesc de asemenea nediferentiat un cerc albastru.
Dar o modalitate mai simplă de a înregistra alegerile, respingerile şi relaţiile de indiferenţă este de a trece în dreptul persoanelor respective semnele + pentru alegere, - pentru respingere şi 0 pentru indiferenţă. Să luăm situaţia următoare: un grup educaţional alcătuit din 6 membri. După aplicarea testului sociometric s-au obţinut următoarele rezultate care au fost trecute în matricea sociometrică:

Matricea alegerilor

Nr.ord.	1	2	3	4	5	6	**Alegeri exprimate**
1	///////////////	+	0	+	0	+	3
2	+	////////////	+	0	+	+	**4**
3	+	0	////////////	0	0	+	2
4	0	+	0	////////////	+	0	2
5	+	0	+	0	//////////	+	3
6	0	+	+	+	+	////////////	**4**
Alegeri primite	3	3	3	2	3	**4**	18

Interpretând această matrice a alegerilor constatăm că elevul 1 şi-a exprimat 3 alegeri, elevul 2 a ales 4 elevi cu care ar învăţa împreună, elevul 3 are ca şi elevul 4 doar 2 alegeri, elevul 5 a făcut 3 alegeri ca şi elevul numărul 1. Elevul 6 şi-a manifestat 4 alegeri ca şi elevul 2. Prin urmare elevul cu cele mai multe alegeri exprimate sau cel mai sociabil este elevul 2 .

Dar matricea alegerilor nu pune în evidenţă doar alegerile exprimate ci şi alegerile primite . În acest sens cel mai mic număr de alegeri primite îl are elevul 4-doar două alegeri. Elevii 1, 2, 3, 5 au un număr egal de alegeri primite, trei.Elevul 6 are cel mai mare număr de alegeri primite, patru, fiind prin urmare liderul grupului în ceea ce priveşte sarcina respectivă.

De asemenea matricea sociometrică nu pune în evidenţă doar alegerile ci şi respingerile.Testul sociometric poate să formuleze următoarea întrebare: Cu cine nu aţi prefera să lucraţi în aceeaşi grupă? Să presupunem că la această întrebare s-au obţinut următoarele date:

Matricea respingerilor

Nr.ord.	1	2	3	4	5	6	Respingeri exprimate
1	///////		-		-		-2
2		///////		-			**-1**
3		-	///////		-		-2
4			-	////////		-	-2
5		-		-	////////		-2
6	-		-		-	////////	-3
Respingeri primite	**-1**	-2	-3	-2	-3	**-1**	-12

Interpretând matricea respingerilor

constatăm că cel mai mic număr de respingeri exprimate îl are elevul 2-o singură respingere. Elevii 1, 3, 4, 5, au acelaşi număr de respingeri manifestate, adică două. În ceea ce priveşte respingerile primite cel mai mic număr de respingeri primite îl au elevii 1 şi 6, o respingere. Elevii 2, 4, au fiecare câte două respingeri iar cel mai mare număr de respingeri îl au elevii 3 şi 6

Dintre aceşti indici suma algebrică a alegerilor exprimate şi a respingerilor exprimate formează **expansiunea socială a fiecărui elev**, iar suma algebrică a alegerilor primite şi a respingerilor primite formează **incluziunea socială a fiecărui elev.**

Pentru a pune în evidenţă aceşti indici realizăm următorul tabel sintetic:

Matricea sintetică

Nr. Ord.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	***Expansiunea socială***
1	***//////***	**+**	**-**	**+**	**-**	**+**	**1**
2	**+**	***//////***	**+**	**-**	**+**	**+**	***3***
3	**+**	**-**	***///////***		**-**		**-1**
4		**+**	**-**	***//////***		**-**	**-1**
5	**+**	**-**	**+**	**-**	***//////***	**+**	**1**
6	**-**	**+**	**+**	**+**	**-**	***///////***	**1**
Incluziunea socială	**2**	**1**	**1**	**0**	**0**	**2**	

Din acest tabel rezultă faptul că elevul cu expansiunea socială cea mai mare este elevul numărul 2, care are expansiunea socială egală cu 3. Elevii cu cea mai mică expansiune socială sunt elevii nu numerele 3 şi 4 care au obţinut -1.

Elevii cu cea mai mare incluziune socială sunt elevii cu numerele 1 şi 6 care sunt liderii pentru tipul de activitate pus în evidenţă de testul sociometric iar cei cu cea mai mică incluziune socială sunt elevii 4 şi 5, care sunt sunt de fapt nişte izolaţi.

Indici sociometrici Pe baza datelor brute rezultate din testul sociometric si trecute în matrice se pot calcula mai mulţi indici sociometrici. Prezentam mai jos câtiva din cei mai importanţi indici sociometrici.

a) indicele **statusului sociometric** arată poziţia ocupată de o persoană în cadrul grupului si se calculează după formula:I=n/N -1,

unde n= cu numărul alegerilor primite de persoana respectivă, iar N este egal cu numărul membrilor grupului respectiv. În exemplul nostru liderul grupului are un status sociometric egal cu 0,8 deci mare, fiind apropiat de 1.

Iss(lider) = 4/5=0,8

b) indicele **expansivităţii sociometrice** permite determinarea cantitativă a orientării individului spre membrii grupului prin luarea în calcul atât a expansivităţii pozitive cât şi a expansivităţii negative:

I = (E+) + (E-) = [(n+) / (N- 1)] + [(n-) / (N- 1)]
unde (n+) = numar de alegeri emise
(n-) = numar de respingeri emise
N = numărul membrilor grupului
* acest indice masoară şi gradul de integrare a individului în grup, cu cât valoarea e mai mare cu atât individul e mai bine integrat în grup.
Să luăm ca exemplu expansivitatea liderului care este elevul 6. Acest elev şi-a exprimat 4 alegeri şi 3 respingeri. Aplicând formula obţinem:

Es= 4-3/6=0,16

Expansivitatea sa este mult mai mică decât incluziunea prin urmare va trebui să lucreze la acceptarea unui număr mai mare de colegi şi respingerea unui număr mai mic. Se pare că are calităţile pe care le impune activitatea respectivă, deoarece a fost ales lider, dar trebuie să-şi corecteze relaţiile cu membrii grupului.

c) indicele **sensibilităţii raţionale** exprimă capacitatea individului de a-şi evalua propria sa poziţie în grup; exprimă acurateţea percepţiei relaţiilor sociometrice cu privire la propria persoană.

I = Aa / Ap unde Aa = numărul aşteptărilor de a fi ales
Ap = numărul alegerilor primite
Pentru a continua exemplu trebuie să realizăm din nou o sociomatrice, dar a sensibilităţii raţionale. Astfel presupunem că:

Matricea sensibilităţii raţionale

Nr.ord.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**Alegeri exprimate**
1	**////////////////**	**0**	**,+**	**+**	**0**	**+**	**3**
2	**+**	**////////////**	**+**	**+**	**0**	**+**	**4**
3	**0**	**+**	**////////////**	**0**	**0**	**+**	**2**
4	**+**	**0**	**0**	**////////////**	**+**	**0**	**2**
5	**+**	**0**	**+**	**0**	**//////////**	**+**	**3**
6	**+**	**+**	**0**	**+**	**+**	**//////////**	**4**
Alegeri primite	**4**	**2**	**3**	**3**	**2**	**4**	**18**

Din această matrice elevul 6 se aşteaptă să fie ales de 4 colegi şi este ales de 4 colegi ceea ce înseamnă că are o bună percepţie asupra opiniilor grupului.

Sr=4/4=1

d) indicele **asocierii persoanelor** în cadrul grupului se calculează dupa formula:

I = n / [k(N- 1)/2]
unde n = numărul relaţiilor simetrice

N = numărul membrilor grupului
k = numarul alegerilor permise
* cu cât valoarea indicelui asocierii e mai mare cu atât relaţiile în grup sunt mai bune.

În acest caz ne raportăm la tabloul sintetic al alegerilor şi respingerilor pentru a constata simetria acestora. Pentru a pune mai bine în evidenţă alegerile simetrice le notam cu roşu.

Matricea asocierii persoanelor

Nr. Ord.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	***Expansiunea socială***
1	***//////***	**+**	**-**	**+**	**-**	**+**	**1**
2	**+**	***//////***	**+**	**-**	**+**	**+**	***3***
3	**+**	**-**	***///////***	**0**	**-**	**0**	**-1**
4	**0**	**+**	**-**	***//////***	**0**	**-**	**-1**
5	**+**	**-**	**+**	**-**	***//////***	**+**	**1**
6	**-**	**+**	**+**	**+**	**-**	***///////***	**1**
Incluziunea socială	**2**	**1**	**1**	**0**	**0**	**2**	

Obţinem astfel următoarele date:

Ap=2/36(5)/2= 0,02, ceea ce reprezintă o foarte mică asociere a membrilor grupului între ei.

e) indicele **coerentei grupului** exprimă, de asemenea, calitatea relaţiilor sociometrice la nivelul grupului; cu cât valoarea indicelui este mai mare, cu atât grupul este mai coeziv.

I = R×q / U×p unde R = numărul alegerilor reciproce,
U = numarul alegerilor unilaterale
p = k / (N- 1), q = 1 - p
k = numărul alegerilor permise
N = numarul membrilor grupului

Cg=2x36/4x36(5)=0,025 Acest rezultat este foarte apropiat de indicele asocierii persoanelor confirmând astfel interacţiunea deficitară dintre mluat ca exemplu.
A.Neculau prezintă o altă formulă pentru calcularea coeziunii de grup:

C.gr.= Alegeri reciproce X2/ N(N-1)
Aplicând această formulă datelor din exemplul nostru obţinem:
C.gr.=2x2/6(5)= 4/30= 0,13 ceea ce reprezintă o coeziune foarte mică.

Într-un astfel de caz profesorul diriginte/cnsilier trebuie să identifice cauzele acestui nivel scăzut al coeziunii şi să elaboreze strategii individuale sau de grup pentru creşterea coeziunii clasei de elvi, care este responsabilă atât de optimizarea performanţelor de grup chiar şi de menţinerea grupului ca entitate de sine stătătoare.

Formula pe care o prezintă I.Nicola pentru calcularea indicilor sociometrici este următoarea:

$$I = \frac{X}{(N-1).C} \times 100$$

Unde

I=Indicele sociometric, X=datele
brute ale expansiunii sociale sau ale incluziunii sociale pentru fiecare elev,
N=numărul elevilor din colectiv,
C=numărul de criterii.

Indicii sociometrici sunt necesari cunoaşterii membrilor clasei de elevi de către profesorul-diriginte/consilier pentru creşterea coeziunii grupului şi a performanţelor de grup. Dar nici indicii sociometrici nu sunt suficienţi pentru punerea în evidenţă a relaţiilor intragrupale.

Sociograma

Pe baza datelor cuprinse în matricea sociometrică putem întocmi sociogramele care ne prezintă sub forma grafică relaţiile interpersonale din interiorul colectivului. Ele scot în evidenţă, printr-un mod grafic, nu numai locul fiecarui elev ci si diverse tipuri de reţele interpersonale. Aceste reţele se cuantifică în sociogramă, prin diferite simboluri grafice. Atracţiile, respingerile simple sau reciproce se redau prin anumite simboluri astfel:

- atracţia se reprezinta printr-o linie continua ----------(sau rosie)
- respingerea se reprezinta printr-o linie intrerupta - - - - - - - - - (sau albastra)
- **atractia unilaterala A ⟶ B (A il alege pe B)**
- **atractie reciproca A ⟷ B(A il alege pe B, iar B il alege pe A)**
- **respingere unilaterala A ⟶ B (A il respinge pe B)**
  B ⟶ A (B il respinge pe A)
- **respingere reciproca A ⟶ B(A il alege pe B, iar B il alege pe A)**

Sociogramele pot fi clasificate în mai multe tipuri, după informaţiile pe care le încorporează:

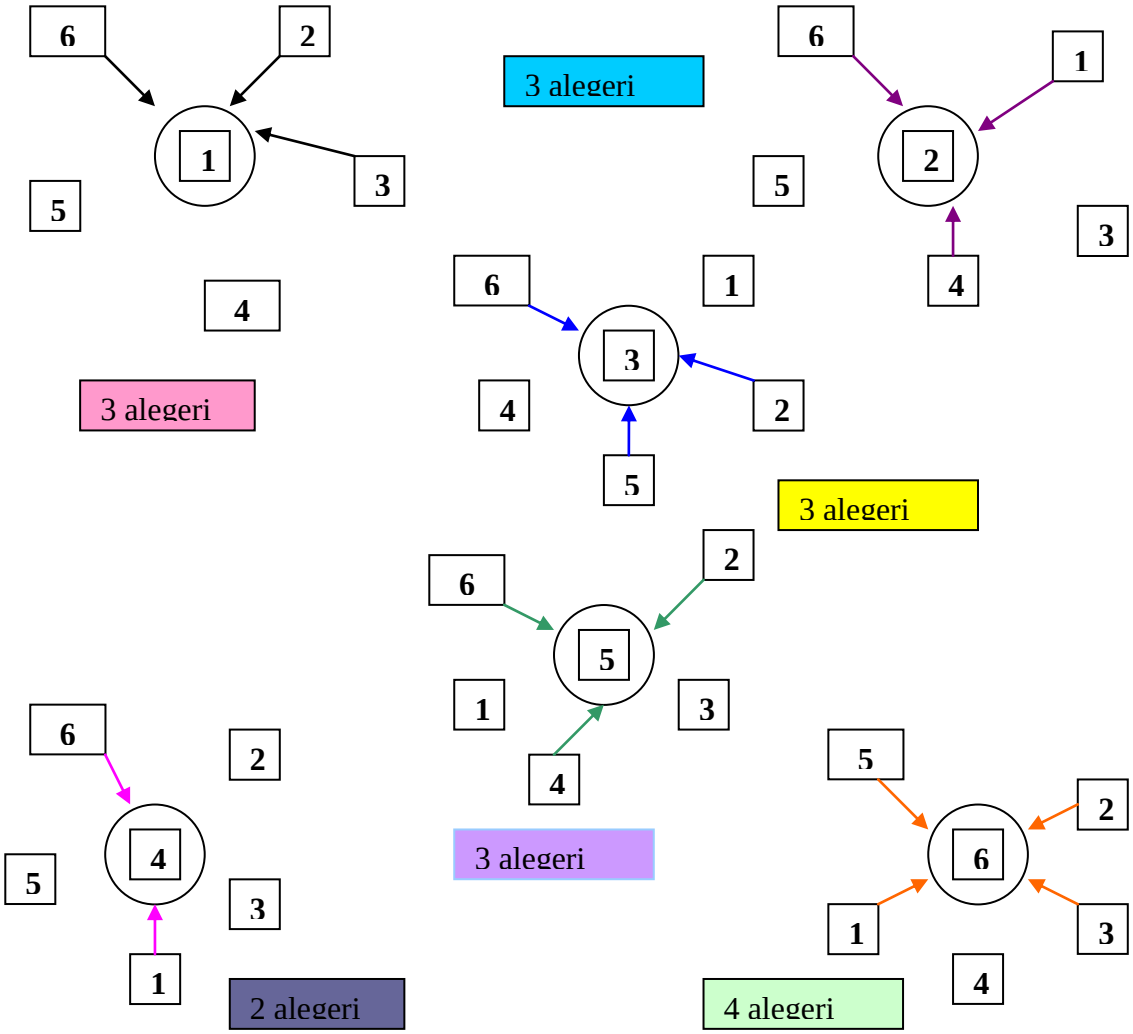
-sociograma alegerilor exprimate, a expansivităţii fiecărui membru al grupului

-sociograma alegerilor primite, a liderilor grupului

-sociograma sensibilităţii raţionale a membrilor clasei de elevi, care pune în evidenţă percepţiile înterpersonale

-sociograma coerenţei şi a coeziunii grupului care redau grafic toate tipurile de relaţii interpersonale: unilaterale, multilaterale multiple, etc.

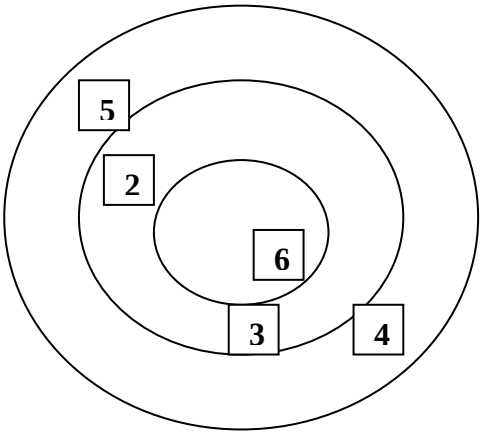
Din prima matrice a alegerilor putem realiza următoarele sociograme care să evidenţieze liderii de grup: sociograma 1, sociograma 2, sociograma 3, sociograma 4, sociograma 5, sociograma 6



Se observă că subiectul 6 este liderul având cel mai mare număr de alegeri primite.

După numărul persoanelor cuprinse există două categorii mari de sociograme, individuale şi colective. Primele, nu sunt altceva decât un extras din sociograma colectivă şi prezintă situaţia unui elev, aşa cum rezultă ea din totalitatea relaţiilor cu ceilalţi colegi.O sociogramă se poate prezenta sub formă moleculară (asemeni legăturilor dintre molecule) sau sub formă "ţintă" (relaţiile sunt prezentate în cadrul unui număr de cercuri concentrice). Numărul cercurilor din care e formată "ţinta" poate fi mai mic sau mai mare, în functie de numărul elevilor din clasă, sau în funcţie de distanţa sociometrică dintre elevi. Este recomandat un numar de cercuri impar astfel încât cercul de nivel mediu (de ex. cercul 4 din 7) este nivelul corespunzator statutului sociometric nul. Cercurile din interior corespund nivelului de integrare, în care se află elevii cu punctajul total pozitiv, iar cercurile din exterior corespund nivelului de "neintegrare", în care se afla elevii cu punctaj total negativ

Liderul informal al grupului (cu punctajul cel mai mare) este asezat în centrul cercului numarul 1(cerc numerotat astfel de la interior spre exterior). Cu cât un elev are un punctaj mai mic cu atât se departeaza mai mult de centrul cercului 1 sau chiar de grup



Dacă dorim să reprezentăm sociograma prin cercuri concentrice observăm că în cercul din mijloc sunt subiecţii 1 şi 6, în cercul al doilea subiecţii 2 şi 3 iar în cercul al treilea

subiecţii 4 şi 5. Ei au un grad o de integrare în grup.

Sociograma colectivă ne oferă posibilitatea cunoaşterii structurii preferenţiale ce se stabileşte în interiorul colectivului, indicându-se în mod grafic cine cu cine relaţionează din punctul de vedere al afinităţilor. Pe grafic alegerile sunt reprezentate printr-o sageata rosie sau o linie continuă (A îl alege pe B), iar respingerile printr-o săgeată albastră sau o linie întreruptă(adica A îl respinge pe B). Relaţiile reciproce (A îl alege pe B, iar B îl alege pe A ne apar ca o linie continuă dubla cu vârful spre ambele sensuri, în culoarea corespunzatoare. Se pot realiza analize multiple si foarte complexe, cât si aprecieri calitative diverse în functie de: numărul alegerilor/respingerilor, subgrupurile care se formează, statutul sociometric al elevilor ce fac parte dintr-un subgrup sau altul, distanţa dintre ei, etc. Dacă un elev trimite alegeri spre colegi cu statut sociometric mare are altă semnificaţie decât un altul care trimite alegeri spre un coleg cu un statut sociometric mai mic. Putem să atribuim unui lider o semnificatie pozitivă sau una negativă în raport cu poziţia subgrupului din care face parte în cadrul colectivului clasei. Din matricele realizate putem descrie următoarele aspecte cu ajutorul sociogramelor:

Subiectul 1 îl alege pe 2, pe 4, pe 6 şi îl respinge pe 3 şi pe 5. Subiectul 2 îi alege pe subiecţii 1, 3, 5, 6 şi îl respinge pe subiectul 4. Subiectul 3 îl alege pe subiectul 1 şi îi respinge pe 2 şi pe 5. Subiecţii 3 şi 4 îi sunt indiferenţi. Subiectul 4 îl alege pe subiectul 2 şi îi respinge pe subiecţii 3 şi 6, subiecţii 1, 4 şi 5 fiindu-i indiferenţi. Subiectul 5 îi alege pe subiecţii 1, 3 şi 6 şi îi respinge pe 2 şi 4. Subiectul 6 îi alege pe 2, 3, 4 şi îi respinge pe 1 şi 5, subiectul 6 fiindu-i indiferent. Putem realiza sociograma colectivă trasâd liniile alegerilor şi respingerilor cu roşu şi respectiv albastru sau liniile alegerilor continue iar liniile respingerilor intrerupte. Alegerile şi respingerile reciproce la evidenţiem prin săgeti în ambele sensuri.

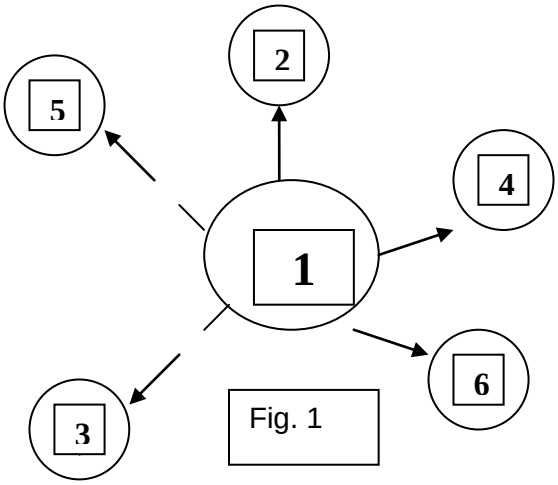


Fig. 1

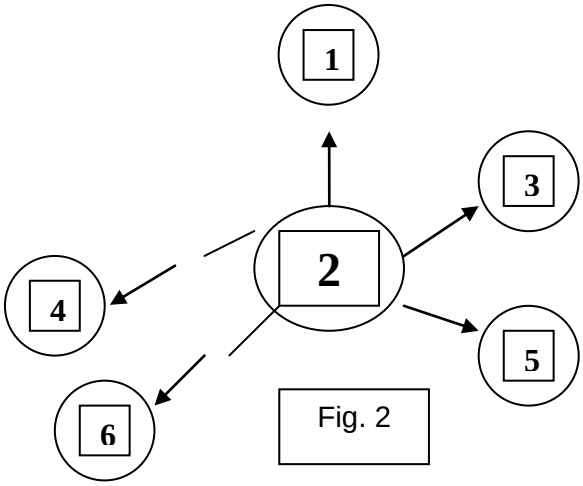


Fig. 2

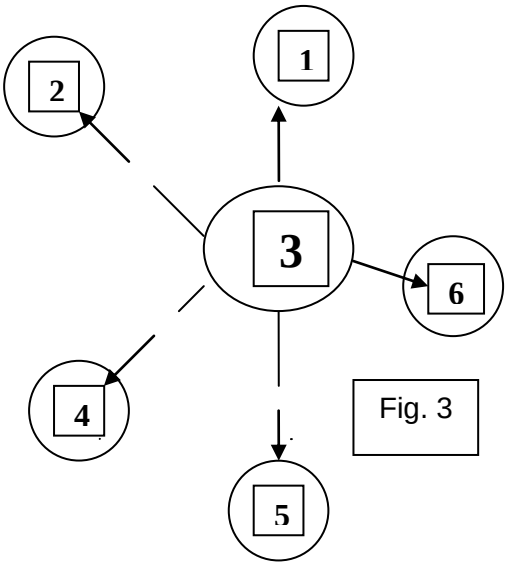


Fig. 3

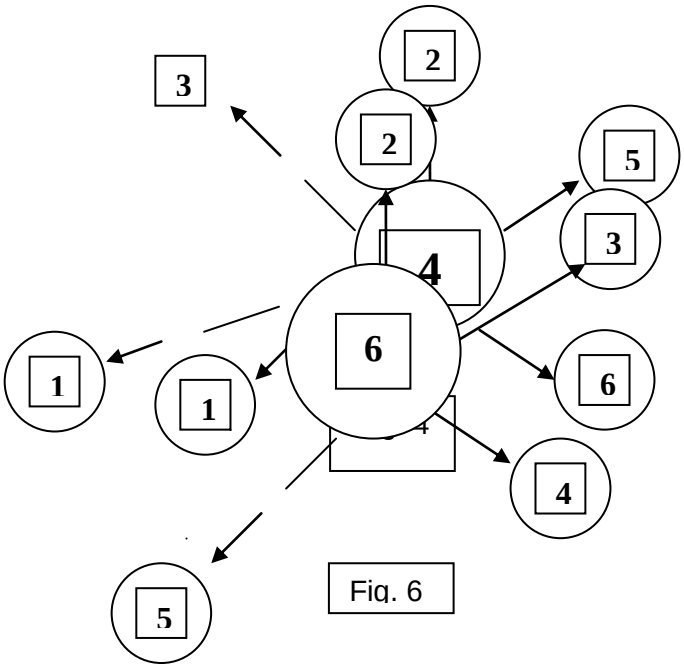


Fig. 6

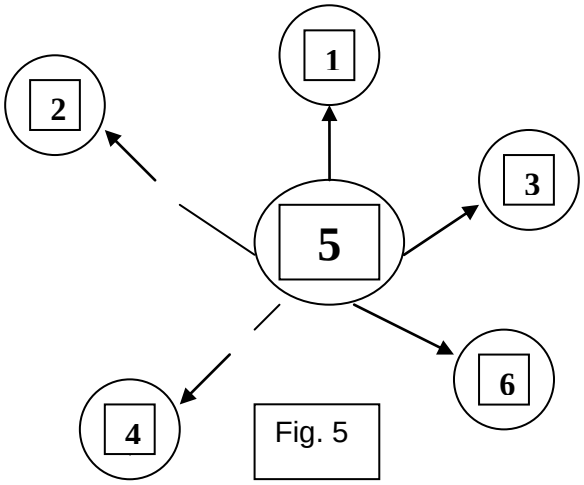
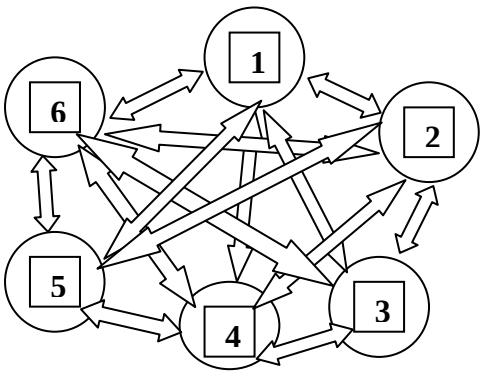
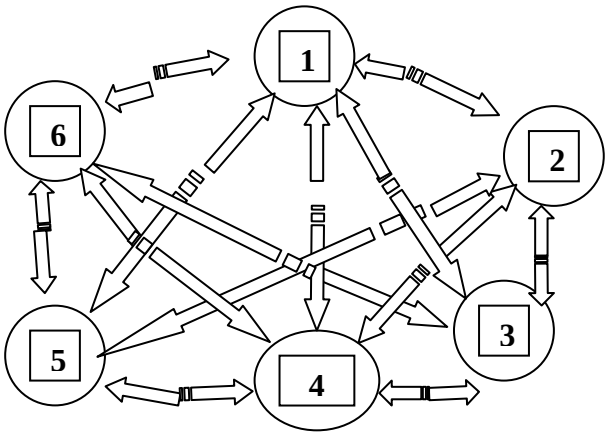


Fig. 5





6. ***Cadranele sociometrice*** ne oferă posibilitatea de a prelucra şi interpreta relaţiile interpersonale sub aspectul dinamicii lor în timp. Comparând datele ce figurează în cadrane se pot desprinde o serie largă de trasaturi ale colectivului ca întreg. Observând ponderea distribuţiei elevilor în cadrane se pot cunoaşte influenţele şi "constrângerile" pe care colectivul le poate exercita asupra lor. Procedeul cadranelor surprinde fenomenele sociale în intimitatea lor.
7. ***Prezentarea sociogramei*** se poate face în faţa clasei (punctând pe aspectele generale) dar si individual (punctând pe aspectele particulare ale elevului). Trebuie să subliniem că este recomandat a se scoate în evidenţă partea pozitivă a concluziilor astfel încât sa îmbunătăţim climatul psihosocial, să încălzim relaţiile dintre elevi. Se impune conştientizarea fiecărui elev asupra rolului, statutusului şi poziţei sale în grup în mod realist şi consilierea acestora pentru a diminua conflictele sau atitudinile negative.

8. **Metoda aprecierii obiective a personalităţii.** Metoda, dupa cum se poate constata din însuşi enunţul ei, urmăreşte cunoaşterea unor trăsături de personalitate. Acest lucru se realizează cu concursul persoanelor ale căror trăsături vrem să le cunoaştem. Datele necesare sunt obţinute de la elevi prin aprecierile pe care sunt solicitaţi să le facă asupra propriilor colegi cu motivarea alegerii sau respingerii lor. Ipoteza ce stă la baza metodei este aceea că aprecierile pe care le fac elevii asupra colegilor lor includ informaţii reale despre personalitatea acestora. Cu cât elevii convieţuiesc mai mult împreună, cu atât se cunosc mai bine şi ca atare aprecierile vor fi mai obiective. Elevii au posibilitatea să se observe reciproc în situaţii concrete de activitate şi comportare, aprecierile având un suport real. Metoda elaborată de matematicianul şi psihologul Gheorghe Zapan are mai multe etape:

- se alege în urma unei discuţii cu elevii clasei respective o caracteristică cum ar fi: agresivitatea, rezultatele la învăţătură, spiritul creativ, sau oricare altă însuşire care se doreşte să fie cunoscută de către diriginte/consilier şi clasă
- se elaborează o listă cu elevii clasei care se distribuie fiecărui elev
- se cere ca elevii să noteze primii 30% dintre colegi care deţin această caracteristică în ordine descrescătoare, incluzându-se şi pe ei in această clasificare
- de asemenea elevii trebuie să noteze în ordine descrescătoare pe ultimii 30% dintre elevi, care nu posedă această trăsătură
- datele obţinute se trec pe o matrice cu dublă intrare şi se stabilesc prin însumarea pe verticală liderii pentru dimensiunea respectivă de personalitate, sau pentru activitatea respectivă
- de asemenea se poate organiza o activitate, un concurs, o lucrare, un discurs şi se cere elevilor sa realizeze ierarhia primilor 30% şi a ultimilor 30% dintre elevi. Se compară ulterior rezultatele faptice obţinute la activitatea finalizată şi anticipările realizate de elevi.

Această metodă este uşor de aplicat de profesori şi măsoară rapid percepţiile elevilor asupra colegilor lor cu privire la diferite trăsături de personalitate sau activităţi.

Pentru cunoaşterea complexă a personalităţii elevilor dar şi a clasei de elevi se impune necesitatea îmbinării metodelor mai sus prezentate pentru a se putea interveni asupra deficienţelor de activitate, de comunicare, pentru corectarea unor comportamente, pentru orientarea şcolară şi profesională.

9. **Metoda profilului sociopsihologic al grupului**

Aplicând teste de aptitudini, de temperament, caracter, atitudini sau metodele sociometrice profesorii în colaborare cu specialişti-psihologi, sociologi, consilieri –obţin date despre personalitatea elevilor sau ale intregii clase: gândire flexibilă, originală, creatoare sau rigidă, atenţie stabilă, concentrată, distributivă sau instabilă, temperament puternic sau slab, responsabilitate individuală sau de grup, angajarea în activităţile grupului sau individualism, atitudini de grup consensuale, respectarea normelor de grup(conformism), etc

Profesorii diriginţi/consilieri pot elabora chestionare cu privire la caracteristicile individuale sau de grup care-i interesează pentru cunoaşterea şi intervenţia asupra clasei de elevi. Aceste răspunsuri pot fi măsurate prin metoda scărilor de opinii cu diferite trepte. De exemplu una dintre cele mai folosite scări de opinie este cea a lui Lickert cu 5 trepte. Valorile scării se pot interpreta astfel:

- un punct – caracteristica apare intr-o masură foarte mică
- doua puncte – caracteristica e prezentă in mică masură
- trei puncte – caracteristica există intr-o oarecare masură
- patru puncte – caracteristica e prezentă in mare masură
- cinci puncte – caracteristica apare intr-o măsură foarte mare

După pregătirea grupului şi aplicarea chestionarului se realizează profilul sociopsihologic al clasei de elevi.

Să presupunem că un profesor diriginte obţine următoarele date cu privire la clasa sa pe care le măsoară cu scara Lickert:

rigiditatea gandirii de grup	1 2 X 3 4 5	flexibilitatea gândirii de grup
Iresponsabilitate	1 2 3X 4 5	responsabilitate
Lipsa de angajament	1 2X 3 4 5	angajament în activitatea de grup
Subiectivitate	1 2 3X 4 5	Obiectivitate
Opacitate de grup	1 2X 3 4 5	transparenţă

Fiecare elev va bifa valoarea corespunzătoare alegerii sale, se calculează media şi se unesc pe verticală valorile obţinute. În acest fel se obţine un profil sociopsihologic al clasei de elevi, în funcţie de caracteristicile care-l interesează la un moment dat pe profesorul diriginte/consilier.

VII.4. Consilierea eduaţională

Este una dintre funcţiile cele mai importante şi actuale ale managementului educaţional. Deşi consilierea educaţională este de natură predominant pedagogică, tehnologia consilierii nu se identifică cu cea didactică. Tehnologia procesului de consiliere este alcătuită din tehnici, metode, procedee, modalităţi de lucru psihologice (de exemplu conversaţia), pedagogice (de exemplu problematizarea), sociologice (de exemplu cooperarea), psihoterapeutice (de exemplu jocul de rol, psihodrama) de natură cognitiv-comportamentală, centrate pe probleme şi soluţii, de durată relativ scurtă. Specificul acestei tehnologii constă în caracterul ei creativ şi activ-participativ. Astfel fie că se adresează lucrului cu un subiect educaţional, fie cu un grup, sau cu toată clasa, cele mai eficiente metode, tehnici şi procedee de consiliere educaţională ar pute fi clasificate astfel(Cf. Băban, A.,2000):

A.Metode

1. observaţia; 2. conversaţia euristică; 3. problematizarea; 4. brainstorming-ul; 5. cooperarea; 6. psiho-drama; 7. dezbaterea în grupuri şi perechi; 8. studiul de caz; 9. exerciţii de învăţare; 10. elaborarea de proiecte; 11. elaborarea de portofolii.

B.Tehnici

1. activităţi ludice; 2. completarea de fişe de lucru şi scări de autoevaluare; 3. vizionarea de filme şi comentarea lor; 4. completarea unor teste şi imagini; 5. jocuri experimentale; 6. realizarea de colage şi postere.

B. Procedee

1. reflexia; 2. argumentarea; 3. desenul; 4. lista de probleme; 5. lista cu soluţii; 6. ascultarea activă; 7. empatia; 8. acceptarea necondiţionată; 9.congruenţa, 10.parafrazarea, 11.Sumarizarea, 12.feed-back-ul.

Metode de consiliere

1. **Observaţia** este o metodă general valabilă pentru cunoaşterea, intervenţia şi asistenţa psiho-pedagogică. În procesul consilierii observaţia reprezintă metoda aplicată cu scopul facilitării cunoaşterii şi autocunoaşterii subiecţilor educaţionali şi a angajării lor de către consilier în autogestionarea propriei personalităţi.

Pentru aceasta consilierul pune în evidenţă comportamentul non-verbal (privire, mimică, gestică) şi paraverbal (prozodia, vocea, etc.) al subiectului educaţional, ca şi comportamentul său verbal (cuvinte folosite, mesajul transmis, etc.).

În procesul consilierii observăm:

- aşezarea subiectului pe scaun;
- starea sa de linişte sau de nelinişte;
- nr. gesturilor făcute şi acordul sau dezacordul acestora cu limbajul verbal folosit (congruenţa sau necongruenţa);
- caracteristicile vocii, tremurul vocii, pauzele în vorbire;
- privirea subiectului educaţional: ocolită, directă, topica folosită toate acestea în relaţie cu problema, cu situaţia şi cu personalitatea de ansamblu a subiectului educaţional.

Pentru ca extrospecţia să fie eficientă această subformă de observaţie trebuie să îndeplinească anumite condiţii:

- consilierul să determine fenomenul de observat (ce aspect, ce situaţie, ce fapte?);
- consilierul să realizeze un mare număr de observaţii;
- consilierul să-şi noteze observaţiile pentru a disocia faptele de interpretarea lor;
- observaţia să se realizeze în condiţii variate, în mod sistematic (în clasă, în familia clientului, în relaţie cu persoanele semnificative ale acestuia);
- observaţia are rol de orientare dar şi de diagnostic;
- aceasta este atât directă prin intermediul organelor de simţ cât şi indirectă prin intermediul comportamentului;
- deşi observaţia longitudinală poate fi utilă prin informaţiile pe care le oferă despre istoria de viaţă a clientului, observaţia transversală este specifică procesului de consiliere.

Modalităţile sintetice de înregistrare a observaţiilor prin documente ca: grila de observaţie, protocolul de observaţie, fişa psiho-pedagogică sau caietul dirigintelui sunt cele mai recomandate instrumente prin care consilierul poate colabora cu profesorii din şcoală, cu dirigintele clasei, cu alţi factori responsabili de educaţia clientului său(vezi www.didactic.ro).

2. Conversaţia euristică

Dacă prin observaţie constatăm faptele (gesturi, privire, mimică, limbaj) prin convorbire confruntăm aceste fapte cu relatările personale ale clientului, ale subiectului educaţional, identificăm motive, aspiraţii, trăiri afective, interese.

Dintre toate tipurile de convorbire discuţia liberă, interviul semistructurat ca şi reflexia vorbită sunt cele mai adecvate consilierii, deoarece pot fi adaptate la specificul acesteia.

Deşi nu impune o schemă fixă de desfăşurare convorbirea pentru a fi eficientă trebuie să îndeplinească anumite condiţii generale pentru orice convorbire dar şi unele specifice procesului de consiliere. Condiţiile generale de eficienţă a convorbirii se referă la:

- evitarea tendinţelor de „faţadă", de a răspunde conform aşteptărilor consilierului;
- sinceritatea întrebărilor dar şi a răspunsurilor;
- asigurarea unui climat de deschidere, încredere şi empatie;
- notarea răspunsurilor semnificative imediat după încheierea şedinţei de consiliere.

Condiţiile specifice care asigură eficienţa conversaţiei în procesul de consiliere se referă la:

- tipul de întrebări folosite: închise, deschise, justificative, ipotetice, deschise (A.Băban, 2001).
- preponderenţa întrebărilor deschise.

S-a constatat că cele mai eficiente întrebări sunt cele deschise, în care clientul poate să completeze „spaţiile libere", cu propriile sale probleme (mecanismul proiecţiei) şi soluţii (caracterul euristic).

Întrebările închise sunt acele întrebări care conduc de cele mai multe ori la răspunsuri prin da sau nu. Această tendinţă atât de a formula întrebări cât şi de a oferi răspunsuri, este o modalitate facilă de comunicare care dezvăluie o cantitate mică de informaţii putând duce chiar la fragmentarea sau întreruperea comunicării.

Totuşi astfel de întrebări pot fi adresate ca procedeu în etapa de cunoaştere a datelor esenţiale despre condiţiile personale şi familiale ale subiectului consiliat. De exemplu: "Locuieşti în cămin"? 'Îţi place matematica"?

Întrebările justificative (de ce?) sunt întrebări riscante în consiliere deoarece au o conotaţie de culpabilizare care este negativă şi contraproductivă în procesul depăşirii situaţiilor de dificultate. În loc de a folosi interogaţia „de ce?" se recomandă folosirea întrebărilor deschise de tipul: "Ai putea să-mi descrii situaţia X"? "Ce s-a întâmplat"? "Povesteşte"! "Spune"!

Această întrebare de ce? conduce la o analiză care nu este de competenţa consilierii, trimite subiectul în trecut în loc să-l orienteze spre prezent şi generează de cele mai multe ori atitudini defensive din partea interlocutorilor.

Cauzele, motivele şi justificările unei anumite situaţii existenţiale sunt importante pentru rezolvarea ei dar pot fi identificate prin alte tipuri de întrebări (întrebări deschise) şi mai ales prin alte tipuri de intervenţii (vezi psihanaliza).

Întrebările ipotetice sunt utile pentru conştientizarea consecinţelor pozitive sau negative ale unor acţiuni şi pentru propulsarea subiectului educaţional în prezent şi mai ales în viitor (scopul consilierii). De exemplu: "Cum ai vrea să fii peste 4ani"? "Dacă ai fi colega ta pe care o admiri, cum ai reacţiona"?

Aceste întrebări asigură subiectului educaţional o stare de confort psihic prin abordarea indirectă a unor probleme dificile, focalizând consilierea pe soluţia acestora.

Întrebările deschise sunt cele mai adecvate primelor etape ale consilierii atât din punctul de vedere al consilierului cât şi al subiectului consiliat.

Consilierul deschide spaţiul de comunicare, transmite interlocutorului său interesul pentru toate manifestările sale. Subiectul este stimulat să-şi exprime sentimentele, atitudinile, valorile cu privire la problema abordată. Întrebările deschise facilitează comunicarea şi pot fi formulate astfel: "Ai putea să-mi spui mai multe despre……"? "Poţi să descrii situaţia X"?

Adresarea întrebărilor este o pricepere care se formează în timpul specializării pentru activitatea de consiliere şi se dezvoltă în procesul consilierii.

Viitorii consilieri trebuie să ştie:

Ce fel de întrebări să adreseze subiecţilor educaţionali:

- de cele mai multe ori deschise;
- închise atunci când consilierul are nevoie de o precizare, de o lămurire pe care nu o poate obţine altfel;
- întrebările închise să fie formulate astfel încât să nu culpabilizeze;
- întrebările ce sunt orientate către fapte;
- întrebările cine sunt orientate către persoane;
- întrebările „Ar putea..", „Poate" oferă cea mai mare flexibilitate de răspuns;
- întrebările de ce? provoacă adesea sentimente *defensive*;
- Ce fel de întrebări sunt de evitat?;
- întrebările lungi, complicate, multiple;
- întrebările ce sugerează răspunsul;
- întrebările de tip „papagal", de repetiţie a întrebărilor anterioare;
- întrebări interogatoriu.

Conversaţia în procesul consilierii este euristică dacă:

- consilierul îşi propune în mod explicit să „descopere" împreună cu subiectul educaţional „problema" care face subiectul consilierii;
- consilierul angajează clientul pe planul întregii sale personalităţi în identificarea, calibrarea şi rezolvarea problemei - după modelul terapiilor scurte (Barret-Kruse, 1994)-Cf. Dafinoiu, I.,2002;
- consilierul orientează, ghidează, susţine subiectul educaţional în procesul consilierii;
- strategia consilierii individualizată este elaborată pentru subiectul respectiv, situaţia respectivă şi problema respectivă;
- soluţia adaptată este originală, acceptată şi trăită personal de subiectul educaţional.

3.Problematizarea ar putea fi considerată una dintre cele mai adecvate metode ale procesului de consiliere. Această metodă face parte din categoria metodelor pedagogice activ-participative, de predare-învăţare-evaluare prin care subiectul educaţional este situat de către profesori în mod intenţionat într-un spaţiu didactic conflictual cu scopul rezolvării unor probleme educaţionale.

Caracteristicile generale ale metodei problematizării sunt:

a. progresul cunoaşterii prin intermediul conflictului de idei;
b. mobilizarea subiectului educaţional spre rezolvarea problemei.

Problematizarea ca metodă pedagogică a fost definită ca o modalitate de a crea în mintea elevului (a studentului) o stare (situaţie) conflictuală (critică sau de nelinişte) intelectuală, pozitivă, determinată de necesitatea cunoaşterii unui obiect, fenomen sau proces sau rezolvării unei probleme teoretice sau practice pe cale logico-matematică şi (sau) experimentală. (Ioan Bontaş, Pedagogie, Ed. All, p.164).

Dacă din punct de vedere pedagogic problematizarea implică iniţiativa profesorului în crearea situaţiei problematice din punctul de vedere al consilierii problema nu este creată de consilier. Problema există, aceasta este a clientului care din proprie iniţiativă în cel mai bun caz se adresează consilierului pentru rezolvare.

Prin urmare caracterul activ-participativ al problematizării este crescut în procesul consilierii datorită iniţiativei clientului. Consilierul împreună cu clientul său are rolul de a

formula problema, de a o calibra, de a elabora strategia rezolvării ei şi de a susţine aplicarea soluţiei optime.

În pedagogie conflictul ca nucleu al problematizării este predominant cognitiv - el apare ca diferenţă între ceea ce elevul ştie şi ceea ce nu ştie, între ceea ce îi este cunoscut şi ceea ce nu îi este cunoscut .În procesul consilierii conflictul este mai complex având şi o structură afectivă (diferenţa între trăirile vechi şi cele noi), una atitudinală, volitivă, comportamentală (diferenţa între atitudini şi comportamente vechi şi noi). Obiectivele consilierii nu sunt doar de natură cognitivă ci şi afectivă, volitivă şi comportamentală.

În procesul consilierii se subliniază mai mult caracterul benefic al conflictului. Realitatea umană şi cea educaţională în special nu este un spaţiu liniar, lipsit de probleme şi dificultăţi ci unul prin natura sa problematic. Acest spaţiu problematic este generator de probleme, de conflicte. În această viziune conflictul este benefic deoarece el nu este înţeles doar ca sursă de dificultăţi ci şi ca mecanism de rezolvare a acestora. Starea conflictuală deşi este tensionată, fiind o stare de nelinişte , ea este cea care poate fi dirijată de către profesor sau consilier spre rezolvarea problemei- prin ceea ce se numeşte managementul conflictului.

Managementul conflictului în procesul de consiliere are etape similare cu cele ale problematizării:

- crearea sau alegerea tipului de problematizare (prin întrebări-problemă, probleme sau situaţii probleme);
- reorganizarea fondului aperceptiv, dobândirea de noi informaţii şi restructurarea datelor vechi cu cele noi într-un nou sistem unitar cerut de rezolvarea tipului de problematizare;
- stabilirea (elaborarea) variantelor informative sau acţionale de rezolvare şi alegerea soluţiei optime;
- verificarea experimentală a soluţiei alese.

Complexitatea „problemei" în procesul de consiliere, durata mai mare a „problematizării", uneori 10-12 şedinţe, determină naşterea caracterului euristic al acestei metode.

4.Brainstorming-ul reprezintă o metodă de stimulare a creativităţii de grup, preluată din filosofia orientală şi dezvoltată de psihologul Alex Osborn.

Din punct de vedere etimologic brainstorming înseamnă „furtună în creier", „asalt de idei". Condiţiile esenţiale ale acestei metode pot fi cu succes adaptate procesului de consiliere.

Grupul brainstorming este alcătuit din 3-12 membri, având o structură optimă între 5 şi 8 membri .Principiul brainstormingului este „amânarea criticii" care este inhibitoare, blocând procesul de elaborare a ideilor şi soluţiilor.

În mod concret se dă o temă de cercetare care poate fi problema cu care se confruntă grupul respectiv cu două săptămâni înainte de şedinţa propriu-zisă. În acest timp membrii grupului meditează asupra acestei probleme. Întâlnirea propriu-zisă se desfăşoară într-un spaţiu plăcut şi într-un climat permisiv. Membrii grupului brainstorming se cunosc între ei, se simpatizează şi se apreciază reciproc. Pot fi de exemplu elevi dintr-o clasă care au aceleaşi probleme (de învăţare, de comportament, etc.). În timpul şedinţei de brainstorming care durează 45'-1 h fiecare membru al grupului poate spune tot ce îi trece prin cap, cu privire la problema respectivă. De asemenea fiecare membru al grupului poate prelua o idee de la colegi, exploatând-o până la ultimile sale consecinţe. Timp de

45'-1h se elaborează aproximativ 100 de idei. Scopul şedinţei brainstorming este cantitativ, de a elabora cât mai multe soluţii. De asemenea specific procesului de consiliere este şi catharsis-ul sau eliberarea de starea conflictuală negativă pe care o implică problema respectivă. La sfârşitul şedinţei se poate alege o echipă de specialişti (cei care au elaborat cele mai multe soluţii, de exemplu), care să selecteze cele mai bune soluţii pentru a le aplica. În funcţie de mărimea grupului, se alege un observator care va înregistra ideile şi pe cei care le-au elaborat.

Brainstormingul este una dintre cele mai eficiente metode de stimulare a creativităţii de grup pentru rezolvarea prin cooperare a unor probleme comune sau individuale.

5.Metoda cooperării

Cooperarea este modalitatea de a studia cu eficienţă sporită o temă complexă, teoretică sau practică, în echipă sau în grup, îmbinând particularităţile individuale ale membrilor grupului cu cele colective, sintetice ale grupului.

Această metodă se bazează pe principiul că omul este o fiinţă socială care se dezvoltă plenar datorită influenţelor benefice ale mediului socio-cultural.

Este o metodă de socializare, de dezvoltare a spiritului de grup şi echipă, de învăţare în grup, de antrenament. În procesul de consiliere metoda colaborării poate fi folosită cu întreaga clasa sau cu microgrupuri din clasa respectivă. În funcţie de tema respectivă, de caracteristicile psiho-pedagogice ale clasei/ grupului, se pot organiza grupuri omogene (relativ asemănătoare) sau eterogene (relativ diferite).

Metoda cooperării are de asemenea o dinamică proprie de desfăşurare:

a. stabilirea conţinutului activităţii:
   - tema (de exemplu fumatul);
   - obiective;
   - acţiuni.
b. împărţirea sarcinilor pe echipe şi în cadrul fiecărei echipe;
c. discutarea rezultatelor obţinute în fiecare echipă în parte;
d. discutarea rezultatelor obţinute la nivelul întregii clase între echipe;
e. verificarea experimentală a concluziilor dacă este cazul.

Metoda cooperării în procesul consilierii presupune formarea la elevi a deprinderii de a se organiza pe echipe, de a-şi alege coordonatorii, de a identifica obiectivele activităţii respective, de a elabora soluţii în grup şi de a le aplica.

6.Psihodrama reprezintă una dintre cele mai complexe metode de exploatare a funcţiilor compensatorii ale rolului şi ale jocului de rol.

În deceniul al IV-lea al secolului XX J. C. Moreno studiind teatrul şi psihologia socială a pus bazele psihodramei definind-o ca „ştiinţa care explorează adevărul prin metodele dramei". Moreno consideră psihodrama ca o „ terapie în profunzime a grupului, terapia prin acţiunea grupului, în grup, cu grupul şi pentru grup- Moreno, J., 1965.

O primă observaţie pe care o putem face este aceea că în procesul de consiliere nu se realizează terapia grupului în profunzime la nivel inconştient ci se orientează forţele raţionale cunoscute ale grupului spre rezolvarea unor probleme educaţionale. Psihodrama pune în evidenţă caracterul benefic de mecanism în rezolvarea de probleme a jocului de rol. Psihodrama arată că rolurile fiecăruia dintre noi au tendinţa să se rigidizeze, să „îngheţe"persoana în anumite structuri date.

Psihodrama constă în analiza rolurilor, în reconstituirea istoriei acestora, a conflictelor dintre roluri, între sine şi rolul social, în special când acest rol social reprimă

sinele. Dinamica rolurilor constituie o formă de decondiţionare, dar şi de reînvăţare a rolurilor integratoare socializante.

Metodologia moreniană pune la dispoziţia psihodramei principiul interacţiunii active, al intercomunicării verbale dar şi ectosemantice, al mişcării finţei umane în spaţiul tridimensional, viu şi concret.

C.Păunescu, în 1984 arată că metodologia moreniană are 3 mari obiective:

- cunoaşterea pe cale dramaturgică a structurilor conflictuale;
- catharsis-ul (eliberarea de conflict);
- învăţarea de roluri mobile prin deblocarea mecanismului de „îngheţare" a rolurilor.

În procesul de consiliere psihodrama se poate adapta situaţiilor concrete de natură educaţională.

Astfel:

a. echipa de terapeuţi poate fi alcătuită din: psiholog sau consilier, asistent (profesor) şi elev după principiul triadei *tată, mamă, copil*;
b. grupul de terapie, un grup de colegi, de exemplu cu aceleaşi probleme de învăţare sau relaţionale nu-şi va propune vindecarea ci identificarea unei soluţii comune şi aplicarea ei eficientă;
c. structura procesului se desfăşoară în mai multe secvenţe:
   - secvenţa 1 se raportează la viaţa curentă a grupului (clasă) din care pot fi selectate temele şi modul de participare a membrilor;
   - secvenţa 2 se referă la punerea în mişcare a grupului, alegerea prin adeziunea grupului a protagonistului (actorul principal) descrierea situaţiei, prezentarea personajelor, alegerea unor alte euri ale actorului principal;
   - secvenţa 3 Instrumentul de punere în valoare a conflictului este rolul. Acesta poate reflecta situaţia reală, complementară, trecută, prezentă sau viitoare a protagonistului.

Modurile de comunicare sunt: verbal, non-verbal, mixt. Prin intermediul rolurilor se ajunge la acţiune.

Jocul dramatic constă în monologul protagonistului, în dialogul acestuia cu eurile sale, în conversaţia sa cu consilierul.

Prin jocul de rol se poate pune în scenă situaţia reală, asemănătoare sau paradoxală pe care o trăieşte subiectul educaţional - client al procesului de consiliere.

Una dintre cele mai cunoscute modalităţi ale jocului de rol este „tehnica scaunului gol". Acesta se foloseşte de exemplu în cazul unei relaţii tensionate între elev şi unul dintre părinţii săi. Se aşează elevul în faţa unui scaun gol şi este stimulat să îşi imagineze că în acest scaun se află tatăl sau mama sa cu care este în conflict. Elevul este încurajat să transmită acestui personaj întregul mesaj pe care nu l-a putut exterioriza în relaţia sa reală cu acesta. În acest fel se realizează un efect de exteriorizare, conştientizare şi clarificare a conflictului respectiv. Jocul de rol poate continua şi cu schimbarea locului subiectului educaţional. El este îndemnat să se aşeze în scaunul gol, în locul părintelui „incriminat" şi să se manifeste „ca şi cum" ar fi acesta. Prin acest exerciţiu de schimbare a locului, se antrenează empatia elevului, capacitatea sa de „a vedea" problema şi din punctul de vedere al părinţilor.

În acest fel problema se calibrează, îşi dobândeşte dimensiune reală, putându-se ajunge la descoperirea soluţiei şi la rezolvarea ei.

Exerciţiul se poate realiza numai în relaţie cu profesorul - consilier sau în cadrul unui grup de elevi care au aceleaşi probleme. Ei pot oferi la rândul lor soluţii pentru scenariul respectiv sau chiar pentru „ rezolvarea" problemei care este obiectul consilierii.

6.Dezbaterea în grupuri sau perechi

Dezbaterea este o formă complexă şi eficientă de conversaţie, care se caracterizează prin:

- anunţarea temei de dezbatere de către coordonatorul dezbaterii;
- organizarea grupului sau a perechilor de dezbatere;
- desfăşurarea propriu-zisă sau schimbul de păreri între membrii grupului;
- stabilirea concluziilor.

Această metodă se poate folosi cu întreaga clasă pe o temă specifică procesului de consiliere: fumatul, drogurile, familia, educaţia sexuală, etc.

În cazul unor teme sau subiecte mai speciale dezbaterea se poate organiza în cadrul mai multor cupluri.

Pentru ca dezbaterea să nu se transforme în „ceartă", deci pentru a evita caracterul conflictual ineficient al dezbaterii este necesar ca dezbaterea să îndeplinească anumite condiţii:

- părerile enunţate să fie însoţite de argumente;
- atunci când unul dintre membrii grupului de dezbatere îşi expune punctul de vedere ceilalţi ascultă în mod activ;
- formularea unor concluzii clare şi semnificative pentru membrii grupului de dezbatere.

7. Studiul de caz este „o modalitate de a analiza o situaţie specifică, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acţiune, fenomen, sistem de orice natură, denumit **caz**, în vederea studierii sau rezolvării lui în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv"- Bontaş, I.,2004.

Din această definiţie reiese caracterul predominant particular al **cazului** dar nu individual. Un obiect, fenomen, proces, sau o persoană pentru a fi caz trebuie să fie tipice, caracteristice, repetabile pentru o anumită categorie de obiecte, fenomene, procese sau persoane. De exemplu în cazul procesului de consiliere educaţională o tulburare de comportament cum ar fi întârzierea sistematică la ore poate constitui obiectul unui studiu de caz dar nu şi o simplă întârziere la ore care este doar un incident.

Metoda studiului de caz are o anumită dinamică proprie care constă în parcurgerea mai multor etape:

a. identificarea (modelarea, simularea) cazului;
b. studiul analitic (cauze, relaţii, rol);
c. reorganizarea informaţiilor deţinute, obţinerea de noi informaţii şi organizarea lor într-un ansamblu unitar;
d. stabilirea variantelor de rezolvare şi alegerea soluţiei optime;
e. verificarea experimentală a variantei alese înainte de aplicarea generalizată.

În procesul consilierii de exemplu identificarea tuburării de comportament presupune elaborarea răspunsurilor la următoarele întrebări:

- ce fapte am observat?
- sunt ele semnificative pentru persoana respectivă?
- sunt repetabile?
- când se produc?

- în ce condiţii?

Descrierea unui caz real sau modelarea unui caz ipotetic nu este suficientă pentru studiul de caz. Studiul de caz are un caracter analitic, el solicită stabilirea cauzelor posibile, a relaţiilor în care este implicat cazul respectiv.

Întârziere sistematică la ore poate avea cauze care ţin de:

- elevul respectiv: de exemplu "este somnoros";
- familia acestuia: îl pune la alte activităţi;
- anturaj: este angajat într-un anturaj negativ, periculos sau alte cauze.

În funcţie de cauza sau cauzele fenomenului identificat se reorganizează informaţiile deţinute sau se dobândesc informaţii noi. Dacă familia îl solicită la alte activităţi se impun variante de rezolvare a problemei care implică şi familia elevului respectiv. Dintre aceste variante se alege varianta optimă în funcţie de reacţia familiei. De exemplu atunci când familia este informată despre consecinţele negative ale întârzierii sistematice la ore a copilului, aceasta renunţă la solicitările suplimentare ale lui.

Acest studiu de caz demonstrează necesitatea unei relaţii complexe şi biunivoce şcoală-familie în soluţionarea unei situaţii educaţionale care a devenit un caz: întârzierea sistematică la ore.

8. Exerciţiile de învăţare

În procesul consilierii educaţionale – considerăm că cea mai eficientă modalitate de definire a învăţării este cea de dobândire dirijată a experienţei personale de natură preponderent educaţională. Această experienţă personală poate fi de natură:

- cognitivă (informaţii, modalităţi de prelucrare a informaţiilor, gândire pozitivă, activă, creatoare);
- afectivă (noi modalităţi de relaţionare afectivă, de modelare a emoţiilor şi sentimentelor, creşterea gradului de conştientizare a calităţilor şi defectelor proprii sau ale celorlalţi;
- comportamentală (noi deprinderi de igienă, vestimentaţie, organizarea modului de viaţă, de studiu, de distracţie, etc)
- volitiv-caracterială (învăţarea unor noi modalităţi de a lua decizii, de a se automotiva, de a-şi forma noi atitudini flexibile, deschise şi responsabile)

Dirijarea şi orientarea subiectului educaţional în relaţia de consiliere constă în antrenarea acestuia în procesul de formulare a întrebărilor cu privire la:

- „CE?" informaţii îi sunt utile;
- „CUM?" poate obţine aceste informaţii;
- „UNDE?" găseşte aceste informaţii;
- modalităţi de selecţie ale acestor informaţii;
- tehnici de reţinere ale acestor informaţii;
- formularea problemelor care îl preocupă: definirea problemei, identificarea cauzelor posibile, conturarea soluţiilor probabile, proiectarea rezolvării lor (alternative, avantaje, dezavantaje)
- identificarea unor mecanisme comune de rezolvare a unor probleme diferite (atitudini, gândire, afecte)

9.Elaborarea de proiecte

Proiectul reprezintă o modalitate de anticipare, organizare şi eficientizare a unei activităţi. În procesul de consiliere elaborarea unui proiect de învăţare, de petrecere a timpului liber, de rezolvare a unor conflicte, de carieră, de succes personal reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de realizare a acestor activităţi.

Orice **proiect** parcurge etape general valabile ca:

- definirea proiectului
  - tip: de învăţare, de timp liber, de calificare, de carieră;
  - caracteristici: de durată, obiective;
  - resursele necesare: materiale, umane, de timp, informaţii, materiale, bani;
- realizarea proiectului (începerea, desfăşurarea, finalizarea, dificultăţi)
- evaluarea proiectului care constă în răspunsurile la următoarele întrebări:
  - cine? – care se realizează atât prin procesul de autoevaluare cât şi prin evaluarea de către specialişti;
  - când se realizează evaluarea proiectului?
- pe parcursul desfăşurării lui şi la final;
  - cum? – prin obţinerea rezultatelor aşteptate dar şi prin constatarea şi depăşirea eşecurilor inevitabile;

Elaborarea unui **proiect de carieră** este mai specifică deoarece are în vedere anumite întrebări la care subiectul educaţional trebuie să-şi răspundă:

a. Ce înseamnă cariera pentru mine?
   - sensul vieţii;
   - o activitate prin care se obţin bani;
   - un mijloc pentru întreţinerea familiei;

b. Ce însuşiri de temperament am ?

c. Ce aptitudini, abilităţi, capacităţi am ?

d. Care sunt primele 3 interese ale mele?

e. Care sunt primele 3 profesiuni care ar corespunde acestor interese şi capacităţi?

f. Există dificultăţi majore în obţinerea calificării sau profesionalizării respective?
   - a….
   - b….
   - c….

g. Care sunt forţele proprii pe care pot să mă bazez pentru depăşirea acestor dificultăţi?

h. Cum mă poate ajuta familia?
   - informaţii;
   - bani;
   - relaţii;

i. Cum mă poate ajuta şcoala?
   - informaţii;
   - sprijin;

j. Ce alţi factori mă pot ajuta?
   - prieteni;
   - vecini;
   - cunoscuţi;

10. Elaborarea de portofolii

Portofoliul este una dintre metodele pedagogice moderne de evaluare. În funcţie de tipul de activitate evaluată conţinutul portofoliului este diferit. În procesul de consiliere care este un proces de **orientare-învăţare**, portofoliul nu are ca scop evaluarea personalităţii în sine ci orientarea acesteia către o mai bună autocunoaştere, adaptare şi integrare socio-educaţională. Astfel fiecare elev în procesul consilierii ar trebui să-şi completeze portofoliul cu :

- teste, chestionare, fişe de lucru, fişe de probleme, exerciţii de autocunoaştere şi intercunoaştere a temperamentului propriu, a caracterului, aptitudinilor, rezultatelor şcolare obţinute, a domeniilor de activitate profesională, a meseriilor, profesiunilor, a intereselor şi aspiraţiilor proprii.

Rolul consilierului este acela de a coordona activitatea de elaborare a portofoliului: de a pune la dispoziţia elevilor cele mai adecvate metode şi procedee de autocunoaştere, de a furniza informaţiile necesare despre anumite meserii şi profesiuni, despre necesităţile economice ale societăţii actuale, de a coordona interacţiunea dintre familie, şcoală, mass-media şi societate.

V.2. Tehnici de consiliere

Activităţi ludice

Jocul este mai ales pentru copii una dintre cele mai specifice modalităţi de exprimare, antrenare şi dezvoltare a personalităţii. Spre deosebire de învăţare sau muncă care au scopuri şi obiective bine determinate, jocul oferă un grad mare de libertate persoanei, de antrenament funcţional şi dezvoltare a personalităţii.

Pentru procesul de consiliere jocul îndeplineşte funcţii specifice:

- de creare a unei atmosfere plăcute, relaxate, deschise;
- de dezinhibare a clienţilor introverţi, cu probleme de comunicare;
- de facilitare a relaţiilor inter-umane;
- de manifestare a unor dificultăţi inter-relaţionale în mod indirect;
- de rezolvare a unor probleme educaţionale.

A. Băban, 2001 în lucrarea despre consiliere, prezintă următoarele exerciţii de „încălzire" care ar putea fi utilizate la începutul oricărei ore de consiliere:

- Jocul cu portocala;
- Simbolul;
- Ionel a spus să…;
- Ghicirea unui cuvânt;
- Picasso;
- Încrederea;
- Cutremurul;
- Oglinda;
- Bomboane;
- Surpriză;
- Zodiile;
- Desenul;

Pentru exemplificare prezentăm exerciţiile:

Picasso: un voluntar desenează o figură abstractă pe tablă. Fiecare elev trebuie să spună care este semnificaţia figurii pentru el.

Acesta este un exerciţiu de proiectare a propriei personalităţi (asupra unui produs exterior) prin intermediul căruia elevul îşi exteriorizează anumite preocupări dominante în acel moment, anumite probleme.

Bomboane_: fiecare elev este rugat să ia bomboane dintr-un bol; după ce elevii s-au servit cu bomboane fiecare trebuie să spună atâtea lucruri pozitive despre sine câte bomboane a luat.

Completarea de fişe de lucru şi scări de autoevaluare

Adriana Băban prezintă un model de fişa de lucru pentru rezolvarea de probleme

PROBLEMA

CINE?
CE?
UNDE?

SOLUŢIILE

SOLUŢII POSIBILE	CONSECINŢE
1.	1.

REZULTATUL

CONCLUZIILE

Vizionarea de filme şi comentarea lor

Teme ca noile tendinţe în economia şi educaţia românească şi mondială, transformarea meseriilor şi profesiunilor actuale, revoluţia învăţământului în ţara noastră pot fi mai atractiv prezentate în filme didactice sau educaţionale. Chiar şi filmele artistice cu subiecte semnificative pentru educaţie (de exemplu filmul „Domnului profesor cu dragoste") sau pur şi simplu marile capodopere cinematografice pot constitui una dintre cele mai profitabile modalităţi de consiliere a subiecţilor educaţionali.

Dar filmul rămâne mijlocul şi nu scopul în sine al consilierii. Pentru ca procesul de consiliere să fie eficient este necesar managementul vizionării de filme: pregătirea subiecţilor educaţionali pentru această activitate, stabilirea obiectivelor urmărite, organizarea activităţii, dezbaterea propriu-zisă şi elaborarea şi valorificarea concluziilor. Alegerea filmului potrivit vârstei şi preocupărilor subiecţilor educaţionali, antrenarea acestora în vizionarea de filme, personalizarea activităţii în aşa fel încât elevii să se simtă vizaţi sunt câteva condiţii ale eficienţei vizionării de filme.

Completarea unor teste şi imagini

Rolul consilierului nu se confundă cu cel al psihologului care stabileşte un diagnostic pe baza unei metodologii psihologice ci este unul specific de **orientare-învăţare**. Dar pentru ca el să poată orienta subiecţii educaţionali cărora li se adresează, dacă nu au în şcoală un psiholog, îşi poate elabora un portofoliu de teste, chestionare, fişe de lucru pe baza cărora să cunoască personalitatea clienţilor săi sau să-i ajute să se cunoască mai bine. Testele de temperament, caracter, aptitudini, interese, valori, personalitate alese în funcţie de vârsta subiecţilor educaţionali dintre cele de circulaţie mai