

ROMIȚĂ IUCU

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

2005

CUPRINS

UNITATEA	Pagina
1	Probleme generale ale managementului clasei de elevi 13
	Obiectivele Unității de învățare 1 13
	1.1. Managementul clasei de elevi – delimitări conceptuale 14
	1.2. Rolurile manageriale ale cadrului didactic 16
	1.3. Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare 20
	1.4. Lucrarea de verificare 1 21
	1.5. Bibliografie 22
2	Dimensiunile managementului clasei de elevi: 23
	Obiectivele Unității de învățare 2 24
	2.1. Dimensiunea ergonomică 24
	2.1.1 Dispunerea mobilierului în sala de clasă 25
	2.1.2 Vizibilitatea 26
	2.1.3 Amenajarea sălii de clasă 27
	2.2. Dimensiunea psihologică 28
	2.2.1 Capacitatea de învățare a elevilor 28
	2.2.2 Fundamentele psihologice ale competențelor socio-relaționale 29
	2.3. Dimensiunea socială 31
	2.3.1 Clasa ca grup social, structura informației sociale în grupul clasă 31
	2.3.2 Structura informației sociale în grupul clasă 32
	2.3.3 Individualizare, grupare și organizare în clasă 33
	2.4. Dimensiunea normativă 35
	2.4.1 Normativitatea în clasa de elevi 35
	2.5. Dimensiunea operațională 37
	2.5.1 Proceduri și strategii de intervenție ale cadrului didactic 40

	2.5.2 Conformare și complianța comportamentală în clasă	43	
	2.6. Dimensiunea inovatoare	45	
	2.7. Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare	45	
	2.8. Lucrarea de verificare 2	48	
	2.9. Bibliografie		50
3.	Managementul clasei de elevi - aplicații la nivelul procesului instructiv – educativ		51
	Obiectivele Unității de învățare 3		51
	3.1. Managementul instruirii		52
	3.2. Managementul problemelor disciplinare		62
	3.3. Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare	66	
	3.4. Lucrarea de verificare 3		67
	3.5. Bibliografie		68
4	Relații educaționale – interacțiuni educaționale în clasa de elevi		69
	Obiectivele Unității de învățare 4		69
	4.1. Relații și interacțiuni educaționale în clasa de elevi	70	
	4.1.1 Relații de intercunoaștere		73
	4.1.2 Relații de intercomunicare		73
	4.1.3 Relații socio-afective		74
	4.1.4 Relații de influențare		75
	4.2. Caracteristicile demersului de influență educaționale	76	
	4.3. Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare	83	
	4.4. Lucrarea de verificare 4		84
	4.5. Bibliografie		85
5	Gestionarea situațiilor de criză educațională în clasa de elevi		86
	Obiectivele Unității de învățare 5		86
	5.1. Situațiile de criză educațională în clasa de elevi	87	
	5.2. Structura situațiilor de criză educațională în clasa de elevi	90	
	5.3. Strategii de intervenție în situațiile de criză educațională		

în clasa de elevi		100
5.3.1 Stiluri de intervenție în situații de criză educațională	106	
5.3.2 Intervenția în cazul copiilor cu nevoi speciale în clasă	115	
5.3.3 Intervenția în cazul abaterilor comportamentale grave	117	
5.4 Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare	124	
5.5. Lucrarea de verificare 5		125
5.6. Bibliografie		127
BIBLIOGRAFIE GENERALĂ		129

INTRODUCERE

Notă de prezentare:

Cursul de Managementul clasei face parte din pachetul dedicat disciplinelor psihopedagogice și vizează cunoașterea conceptelor de bază ale disciplinei – *Managementul clasei*, a componentelor structural sistemice și dinamice ale acesteia. În raport cu dimensiunile teoretice parcurgerea modulului vizează familiarizarea studenților cu problemele fundamentale ale *managementului clasei de elevi*. Din perspectiva practică, acest curs vizează competențe de organizare a spațiului instructiv și de intervenție în situații de criză educațională.

Competențe:

- cunoașterea diverselor unghiuri de abordare ale procesului de învățământ, formele, structurile principale ale acestuia și relațiile dintre acestea din perspectiva managementului clasei de elevi;
- utilizarea paradigmatelor explicative ale managementului clasei de elevi la construirea a unor situații instructiv-educative pe baza procedurilor învățate, la diverse teme de specialitate;
- descrierea modului de utilizare a diverselor strategii specifice în practica școlară pe baza cunoașterii paradigmatelor managementului clasei de elevi;
- Identificarea principalelor strategii de intervenție în situațiile de criză educațională;
- utilizarea unor structuri organizationale variate și flexibile de individualizare în clasa de elevi;
- Exploatarea funcțiilor și a rolurilor manageriale în procesele sociorelaționale (interacțiuni) ale clasei de elevi;
- implicarea în dezvoltarea instituțională și în promovarea inovațiilor în procesul de învățământ;
- participarea la propria dezvoltare profesională și la definirea unui stil propriu de

Obiectivele modulului :

După ce vor studia această unitate, cursanții vor putea să:

-
- stabilească specificitatea abordării manageriale în procesul de învățământ;
 - opereze cu conceptele specifice temei: planificare, organizare, coordonare, control, evaluare, decizie, intervenție, situație de criză, gestionarea situațiilor de criză educațională;
 - descrie principalele dimensiuni ale managementului clasei de elevi, în condițiile activității educaționale concrete;
 - identifice situațiile de criză educațională încă din faza incipientă, ordonându-le și clasificându-le în funcție de specificitatea acestora;
 - determine soluțiile pertinente pentru diferitele situații de criză educațională;
 - evalueze avantajele și limitele unor decizii de intervenție în situații educaționale specifice;

Demersurile de studiu asupra subiectului legat de managementul clasei de elevi și gestionarea situațiilor de criză educațională, reprezintă o tentativă, apreciem noi, temerară dar necesară de lansare a acestei arii de studiu în pedagogia românească.

Abordări teoretice ale managementului clasei de elevi

Domeniu modern, managementul clasei de elevi - gestiunea situațiilor de criză, a fost abordat secvențial până acum în literatura de specialitate din România, (aspecte ale acestei importante și actuale probleme fiind tratate de unii specialiști români cum ar fi: Dan Potolea, “Profesorul și strategiile conducerii învățării”, în “Structuri, strategii și performante învățământ”, Editura Academiei, 1989; Steliana Toma, “Profesorul, factor de decizie”, Editura Tehnică, 1994, Ioan Nicola, Adrian Neculau, Emil Păun), și de o serie de autori străini din literatura de specialitate : -1969- Anderson; 1972- Welch & Walberg; 1976, 1979- Fraser; 1976,1978, 1979- Fischer & Power; 1971- Steele; 1971-1972- Genn; 1972- Streets; 1976- Northfield; 1977- Eash; 1978- Ainley; 1976-1982- Tricket; 1979-1980- Moos; 1979- Cohen; 1979- Evans & Sovell; 1980- de Riano; 1980- Fraser; 1980- Hofstein; 1981- Owens; 1981-1982- Rentoul & Fraser; 1982- Felner ; 1983- Lawrenz & Welch; 1983- Green; 1983- Harty & Hassan; 1983- Good & Brophy; 1983- Collier; 1983- Roy; 1983- Baba & Fraser; 1983- Kuhlemeier; 1984- Richardson; 1984- Wierstra; 1984- Wang; 1985- Fraser; 1986-1988- Ullich; 1988- Jackson; 1989- Potolea; 1989- Sharan & Jaakobi; 1990- Ritter; 1992- Watermans; 1992- Saville-Troike; 1993- Giorgio; 1993- Freeman; 1994- Laing; 1994- Geulen; 1994- Krappman; 1995- Randhawa & Michayluk; 1996- Simony; 1996- Hobson & Liwers; 1997- Lees. Intenția noastră a fost însă aceea de a depăși (prin amplexarea analizei și prin problematica) abordările sectoriale, oferind o perspectivă globală a domeniului de bază al managementului educațional.

Structura cursului

Structurată într-o formă accesibilă și utilă tuturor categoriilor de cadre didactice interesate, lucrarea debutează cu o trecere în revistă a principalelor argumente teoretice care fundamentează studiul managementului clasei de elevi – gestionarea situațiilor de criză educațională, și al celor mai reprezentative paradigme explicativ-conceptuale și metodologice ale domeniului. Documentarea realizată de către noi se întemeiează pe sinteza celor mai reprezentative lucrări din domeniu (aproximativ 80 de titluri) și este prezentată într-o manieră problematizantă și provocatoare. Atitudinea noastră față de ideile și teoriile prezentate este una critică, fapt care încurajează transcenderea aspectului monografic din debutul lucrării.

În abordarea proceselor ce se derulează în sala de clasă am propus și avansat o “logică managerială”, analizând resursele educaționale disponibile, factorii implicați în procesele de instruire, precum și structura dimensională a intervențiilor cadrului didactic în situații de criză educațională.

Unele capitole ale lucrării sunt rezervate abordării nivelului interacțional al managementului clasei și aduc o clarificare substanțială a conceptului de "influență educațională" din perspectiva domeniului studiat, introducând totodată și o modalitate originală de construcție și de reprezentare complexă, multidimensională a personalității cadrului didactic (sociologică, psihologică, pedagogică și managerială). Deși cadrul didactic “dirijează” învățarea prin aplicarea unor tehnici manageriale, am apreciat că nu este oportună limitarea la executarea unui simplu rol de conducere, fiind necesară invocarea variabilelor pedagogice, psihologice și sociologice importante, variind astfel setul de roluri profesionale ale cadrului didactic.

Pe lângă o prezentare generală a variabilelor care definesc situațiile de criză educațională, demersurile de studiu s-au orientat către identificarea principalelor dimensiuni ale stilului de intervenție a cadrului didactic în situații de criză educațională. Exploatând atât propriile aserțiuni privitoare la structurile de personalitate ale cadrului didactic cât și aparatul statistico-matematic, am ajuns la o formulă de interes pentru întreaga investigație, care probează valoarea exponențială a rolului deținut de personalitatea cadrului didactic în angrenajul intervențiilor în situații de criză educațională. Deși creditată numai cu rol explicativ-orientativ, formula anterior menționată poate constitui, prin dezvoltare și îmbogățire, un suport valoros în investigațiile de management al resurselor umane.

Încercările de *abordare multifactorială* a managementului clasei de elevi – gestionarea situațiilor de criză educațională, din care se pot desprinde importante *concluzii, cu valoare teoretică și practică*, detașându-se spre exemplu, *un mod nou de a privi, înțelege și utiliza rolul de manager* (cu puternice tente de lider) *al învățătorului și profesorului*, pentru creșterea eficacității activităților comune ale educatorilor și elevilor, constituie de asemenea un obiectiv al lucrării noastre. Pot fi astfel benefice, mai ales, corelațiile ce se fac între managementul clasei și factorii psihologici, sociologici, ergonomici și comunicaționali care intervin în

dinamica grupului educat, între aceștia și climatul educațional oferit de școală, de familie și de mediul social în ansamblu.

Dintr-o perspectivă psihosocială finalitățile investigațiilor noastre au ca punct central: *determinarea corelațiilor stabilite între caracteristicile de personalitate ale cadrului didactic și stilurile de intervenție ale acestuia în situații de criză educațională*. Pentru acest interes de studiu am utilizat și un aparat matematico-statistic, relevant și adaptat specificului managerial al temei noastre.

Paradigma managerială aplicată domeniului științelor educației în general și analizei clasei de elevi, în special, evidențiază o necesară abordare a statutului și a rolurilor cadrului didactic, în spiritul valorilor activismului, dinamismului, participării, cooperării și angajării.

Am încercat prin această întreprindere să răspundem unei cerințe reale a școlii românești contemporane, oferindu-le învățătorilor și educatoarelor (cât timp vor mai fi menținuți ca “părinți spirituali” ai claselor de elevi, ca persoane menite să construiască sintonia acestor grupuri sociale cu caracteristici specifice și să asigure unitatea de cerințe și acțiune a tuturor factorilor care exercită asupra lor influențe educative – profesori, părinți, prieteni, mass-media, comunitatea locală, etc) sugestii și recomandări instructive.

MODUL ÎN CARE MODULUL ESTE CONCEPUT

Numărul de ore destinat studiului individual:

Modulul de față propune subiecților / cursanților o abordare interactivă bazată pe o permanentă activizare și o dinamizare a acestora. Studiul individual ocupă un rol important în economia cursului și va reprezenta o pondere semnificativa în numărul total al orelor de studiu. Modulul este relativ scurt necesitând în medie 24-30 de ore de studiu individual.

Modulul este structurat pe cinci Unități de învățare și cuprinde cinci Lucrări de verificare care vor fi transmise tutorelui la care ați fost alocat. Lucrările de verificare sunt plasate la sfârșitul fiecărei Unități de învățare. Instrucțiuni privind redactarea, lungimea și criteriile de notare ale lucrărilor vă vor fi furnizate în cadrul acestora. Modul de transmitere al Lucrărilor de verificare către tutore și modalitatea prin care veți intra în posesia comentariilor și notelor tutorelui vor fi stabilite de universitate pentru fiecare curs în parte.

Fiecare Unitate de învățare cuprinde un număr de sarcini de lucru de tipul temelor de reflexie, studii de caz, teste de autoevaluare etc. Pentru rezolvarea acestora în cadrul unității de învățare sunt prevăzute spații special marcate care limitează lungimea răspunsului. Pe această cale s-a urmărit ca acest manual să fie în același timp și caietul dumneavoastră de studiu individual. Manșetele albe special lăsate la marginile foii vor fi utilizate de dumneavoastră pentru unele adnotări în vederea discutării diferitelor subiecte cu tutorele în sesiunile de lucru față în față prevăzute în calendarul disciplinei, furnizat de universitate.

Modul în care se răspunde la temele de reflecție și la activitățile practice – aplicative va fi realizat prin intermediul unor abordări autoreflexive, după parcurgerea unităților respective. Abordarea temelor de reflecție va constitui un exercițiu important pentru pregătirea accesului la testul de autoevaluare / lucrărilor de verificare de la finele unităților instructive. Pentru realizarea fiecărei sarcini în parte pot fi utilizate și informațiile indicate la nivelul capitolelor descriptive ale cursului. O valorizare suplimentară vor primi intervenția personală, interpretarea personală și reflecția personală.

Unitatea Nr. 1

PROBLEME GENERALE ALE MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVİ

Cuprins	Pagina
• Obiectivele unității nr.1	13
• Managementul clasei de elevi – delimitări conceptuale	14
• Rolurile manageriale ale cadrului didactic	16
• Răspunsuri și comentarii la testele de autoevaluare	20
• Lucrare de verificare Nr. 1	21
• Bibliografie	22



OBIECTIVELE Unității de învățare 1

După ce vor studia această unitate, cursanții vor putea să:

- Definăscă principalele repere teoretice ale managementului clasei de elevi, ca domeniu de studiu al științelor educației;
- Argumenteze statutul managementului clasei de elevi în programul de formare a cadrelor didactice;
- Stabilească specificitatea abordării manageriale în procesul de învățământ;
- Opereze cu conceptele specifice temei: planificare, organizare, coordonare, control, evaluare, decizie, intervenție, situație de criză, gestionarea situațiilor de criză educațională;

1.1. Managementul clasei de elevi – delimitări conceptuale:

Într-o epocă apropiată, unii pedagogi cum ar fi: Durkheim, Hubert, Wallon, Cousinet, de Coster, Hotyat, Leroy au încercat să evalueze rolul factorului

relațional în educație. Prin cuvintele celui din urmă s-au desprins concluziile următoare: "...copilul ființa umană, situat într-un anumit mediu, este profund influențat de acesta (factor relațional); comportamentul său diferă după cum trăiește solitar sau în colectiv și depinde, într-o mare măsură de natura relațiilor cu partenerii. Maturizarea nu aduce decât potențialități pe care interacțiunile sociale trebuie să le actualizeze". Alte grupe de specialiști (Lewin, Anderson, Flanders, Ryans, Aebli, Grant, Ausubel & Robinson, Ball, Wittmer), investigând aceleași fenomene au desprins concluzia exprimată de ultimul:



Temă de reflecție 1

"Interacțiunile sociale condiționează dezvoltarea intelectuală a elevului, atitudinile sale cu privire la obiectivele educative ale școlii și rezultatele sale: relațiile elevului cu profesorul și colegii influențează foarte mult evoluția atitudinilor, a conduitelor și a cunoștințelor învățate" (Wittmer, J., "Pour une révolution pédagogique", Paris, PUF, 1978)

Comentariul dumneavoastră se va încadra în spațiul alocat.

O definiție satisfăcătoare însă din punctul de vedere al caracteristicilor psihosocio-educative poate fi considerată următoarea:

Definiție:

Domeniu de cercetare în științele educației care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi cât și structurile dimensional-practice ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situațiile educaționale concrete, prin exercițiul microdeciziilor educaționale.

În sistemul social de educație și învățământ profesorii trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relații de cooperare cu elevii și părinții acestora și cu alți factori interesați ai societății. Ei nu educă numai la catedră, în clasă, ci prin fiecare contact relațional cu copiii și părinții desfășoară o muncă de creștere și dezvoltare, de conducere și direcționare. Activitatea cadrelor didactice se desfășoară în fața unor individualități psihice umane în formare. De aici derivă necesitatea unei maxime responsabilități față de comportamentele și intervențiile educatorului.



Test de autoevaluare 1.1

Enumerati si incercati sa caracterizati principalele dimensiuni ale managementului clasei de elevi

Folosiți spațiul rezervat pentru a furniza răspunsul. Comparați răspunsul dat cu cel oferit la pagina 20.

Aceasta este deci perspectiva care le conferă cadrelor didactice o poziție oarecum specială, unică. Ei sunt, de obicei, adulți, singurii adulți într-un grup de copii. În fața lor, a copiilor, educatorii devin reprezentanții lumii adulților, lumea pentru care îi pregătesc pe aceștia.

1.2. Rolurile manageriale ale cadrului didactic

Majoritatea analizelor care s-au circumscris problemelor anterioare au evidențiat o serie de multiplicări ale planurilor de referință implicate în acțiunea educativă. Sinteza logică a materialelor investigate ne permite să relevăm următoarele roluri (comportamente fundamentale) ale cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi

planificare:

activitățile cu caracter instructiv și educativ, determină sarcinile și obiectivele pe variate niveluri, își structurează conținuturile esențiale și alcătuiește orarul clasei, etc.;

organizare:

activitățile clasei, fixează programul muncii instructiv-educative, structurile și formele de organizare. Cousinet a atribuit educatorului sarcina de a constitui și determina climatul și mediul pedagogic;

comunicare:

informațiile științifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabilește canalele de comunicare și repertoriile comune. Activitatea educativă implica de altfel și un dialog perpetuu cu elevii ilustrat prin arta formulării întrebărilor dar și prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor (merită să subliniem de asemenea și stimularea elevilor în facilitarea procesului de punere a întrebărilor). Dialogul elev-profesor necesită un climat educațional stabil, deschis și constructiv;

conducere:

activitatea desfășurată în clasă direcționând procesul asimilării dar și al formării elevilor prin apelul la Normativitatea educațională. Durkheim definește conduita psiho-pedagogică a educatorului prin intermediul noțiunii de "dirijare" care facilitează construcția sentimentelor și a ideilor comune;

coordonare:

în globalitatea lor activitățile instructiv-educative ale clasei, urmărind în permanență realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale elevilor cu cele comune ale clasei, evitând suprapunerile ori risipa și contribuind la întărirea solidarității grupului;

îndrumare:

elevii pe drumul cunoașterii prin intervenții punctuale adaptate situațiilor respective, prin sfaturi și recomandări care să susțină comportamentele și reacțiile elevilor;

motivare:

activitatea elevilor prin formele de întărire pozitive și negative; utilizează aprecierile verbale și reacțiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive; orientează valoric prin serii de intervenții cu caracter umanist tendințele negative identificate în conduitele elevilor; încurajează și manifestă solidaritate cu unele momente sufletești ale clasei;

consiliere:

elevii în activitățile școlare dar și în cele extrașcolare, prin ajutorare, prin sfaturi, prin orientarea culturală și axiologică a acestora. Un aport deosebit îl are intervenția educatorului în orientarea școlară și profesională dar și în cazurile de patologie școlară

control:

elevii în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor precum și nivelele de performanță ale acestora. Controlul nu are decât un rol reglator și de ajustare a activității și atitudinii elevilor

evaluare:

măsura în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Judecățile valorice pe care le va emite vor constitui o bază temeinică a procesului de caracterizare a elevilor.



Temă de reflecție 2

Particularizați principalele roluri / comportamente la clasă ale cadrului didactic așa cum intervin ele în activitatea dumneavoastră curentă.

Utilizați spațiul rezervat pentru a oferi răspunsul dumneavoastră. Suportul informațional pentru răspunsul la această temă îl găsiți la paginile 16 și 17.

Concluzia pe care o putem trage analizând succinta trecere în revistă a principalelor tipuri de comportamente presupuse de acțiunile și intervențiile pedagogice ale cadrelor didactice (prezentarea a fost realizată într-o manieră globală fără apelul la vreun criteriu ori vreun indicator ferm) este aceea că majoritatea acestora sunt de natură managerială. Procesul de conducere, managementul, fiind o caracteristică a oricărei activități organizate dar și a oricărei acțiuni ce tinde către eficiența maximă, prezintă o serie de trăsături și funcții comune, identificabile și într-o analiză efectuată asupra clasei de elevi.

Problemele de maximă responsabilitate care diferențiază procesele manageriale din învățământ față de procesele izomorfe din alte sectoare ale vieții sociale, față de industrie spre exemplu, unde între conducător și executant se interpune mașina, sunt ca, în procesul de învățământ conducerea se realizează nemijlocit asupra personalităților în formare ale copiilor și tinerilor. Iar dacă în industrie reburile pot fi recondiționate și reintroduse în circuitul economic (pierderile nefiind prea însemnate), în educație eșecurile înregistrate în procesul de formare

pot avea consecințe individuale și sociale nefaste: incompetența, analfabetism, inadaptare, delincvența. Apreciem, pornind și de la aceste considerente, că perspectivele de abordare ale activităților din clasa de elevi într-o formulă nouă și modernă, aceea a *managementului clasei*, vin în întâmpinarea unei nevoi obiective de perfecționare și de eficiență.



Activitate:

Încercați să vă analizați propriul comportament didactic, identificând după frecvență rolurile / comportamentele utilizate în relația cu clasa (redactați un scurt eseu în spațiul rezervat). **Eseul** va avea nu număr de maxim 300 cuvinte. În răspunsul pe care-l vei formula se vor prezenta rolurile frecvent utilizate.

Eseul realizat va fi prezentat tutorelui cu ocazia primei sesiuni de întâlnire față în față. Eseul va fi notat de tutore, la notare se va ține seama și de acuratețea gramaticală a acestuia.



1.3 Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare

Testul de autoevaluare 1.1

Pentru o rezolvare corectă a testului ar fi trebuit reținute următoarele idei principale: dimensiunile centrale ale managementului clasei de elevi, identificate la nivelul practic-concret al relațiilor interactionale din clasă: *Dimensiunea ergonomică*: dispunerea mobilierului în sala de clasă, vizibilitatea, pavoazarea / amenajarea salii de clasă; *Dimensiunea psihologică*: capacitatea de învățare a elevilor, fundamentele psihologice ale competențelor socio-relaționale; *Dimensiunea socială*: clasă ca grup social, structura informației sociale în grupul clasă; *Dimensiunea normativă*: normativitatea în clasă de elevi, conflictul normativ; *Dimensiunea operațională*: proceduri și strategii de intervenție ale cadrului didactic, conformare și complianța comportamentală în clasă; *Dimensiunea inovatoare*:

LUCRAREA DE VERIFICARE NR.1 – transmisă tutorelui

Lucrarea de verificare va fi redactată utilizând un editor de texte cunoscut, pe pagini separate și transmisă tutorelui cel mai târziu la data prevăzută în calendarul disciplinei. Nu uitați ca pe prima pagina să specificați următoarele: Lucrarea de verificare Nr.1 la disciplina Managementul clasei de elevi, Numele și prenumele dumneavoastră, anul de studiu și grupa, numele tutorelui și universitatea.

Pentru a întocmi această lucrare de verificare și a obține o notă bună vă recomand următoarele:

- a. La subiectul 1 realizați o prezentare descriptivă a elementelor definitorii ale managementului clasei de elevi
- b. La subiectele 2 și respectiv 3, orientându-vă după informațiile furnizate în text (paginile 14,15), adaptați rolurile manageriale generale, la particularitățile clasei d-voastră (folosiți analiza și reflecția personală)

Nota Lucrării se va obține ca medie aritmetică a notelor parțiale acordate de tutore pentru fiecare subiect în parte. Toate subiectele sunt obligatorii. Netratarea unui subiect atrage de la sine acordarea notei patru pe întreaga lucrare. În aprecierea finală un rol semnificativ îl va avea și eseul de la pagina 17.

1. Caracterizați elementele definitorii ale managementului clasei de elevi
2. Particularizați principalele roluri / comportamente la clasă ale cadrului didactic așa cum intervin ele în activitatea dumneavoastră curentă.
3. Analizați propriul comportament didactic, identificând după frecvență rolurile / comportamentele utilizate în relația cu clasa
4. Comentați: "Interacțiunile sociale condiționează dezvoltarea intelectuală a elevului, atitudinile sale cu privire la obiectivele educative ale școlii și rezultatele sale: relațiile elevului cu profesorul și colegii influențează foarte mult evoluția atitudinilor, a conduitelor și a cunoștințelor învățate" (Wittmer, J., "Pour une révolution pédagogique", Paris, PUF, 1978)

(lucrarea va fi redactată și transmisă tutorelui pentru verificare)

BIBLIOGRAFIE

1. Carducci, J. Dewey, Carducci, B., Judith, "The Caring Classroom", Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.
2. Cerghit, Ioan, (coordonator), "Perfecționarea lecției în școala modernă", EDP București, 1988

3. Duric, Ladislav, "*Elements de psychologie de l education*", UNESCO, Paris, 1991.
4. Fraser, J.Barry, "*Classroom Environment*", Croom Helm Ltd, New Hamshire, 1986.
5. Good, L.Thomas, Brophy, E.Jere, "*Looking in Classrooms*", Harper & Row Publishers, New York, 1983.
6. Jackson, W.Philip, "*Life in classrooms*", Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.
7. Kessel, W., "Probleme der Lehrer – Schuler - Beziehungen. Psycho-sociologische Beitrage", Koulten, Berlin, 1995.
8. Nicola, Ioan, "*Microsociologia colectivului de elevi*", E.D.P., Bucuresti, 1974.
9. Ullich, Dieter, "*Padagogische interaktion*", Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995.
10. Vlasceanu, Mihaela, "*Psihosociologia educației și învățământului*", Editura Paideia, București, 1993.
11. Wallen, J.Karl, Wallen, L. LaDonna, "*Effective classroom management*", Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1989

Unitatea Nr. 2

DIMENSIUNILE MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

Cuprins	Pagina
• Obiectivele Unității Nr.2	24
• Dimensiunea ergonomică	24
• Dimensiunea psihologică	28
• Dimensiunea socială	31
• Dimensiunea normativă	35
• Dimensiunea operațională	37
• Dimensiunea inovatoare	45
• Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare	47
• Lucrare de verificare Nr. 2	48
• Bibliografie	50



Obiectivele Unității Nr.2

După ce vor studia această unitate, cursanții vor putea să:

- Definească principalele repere teoretice ale managementului clasei de elevi, ca domeniu de studiu al științelor educației;
- Argumenteze statutul managementului clasei de elevi în programul de formare a cadrelor didactice;
- Opereze cu conceptele specifice temei: planificare, organizare, coordonare, control, evaluare, decizie, intervenție, situație de criză, gestionarea situațiilor de criză educațională;
- Descrie principalele dimensiuni ale managementului clasei de elevi, în condițiile activității educaționale concrete;

2.1. Dimensiunea Ergonomică

Investigațiile realizate pe domeniul managementului clasei de elevi au început să atingă și anumite subiecte considerate până în prezent elemente conexe procesului instructiv-educativ. Aceste probleme, dintre care le amintim pe cele ale structurii ergonomice (dispunerea mobilierului din clasa, vizibilitatea și pavoazarea sălii de clasa), nu pot fi considerate ca secundare sau lipsite de importanță pentru succesul activității la catedra a cadrului didactic. Suporturile investigaționale moderne aduc probe certe în favoarea acestor dimensiuni, considerându-le fundamentale în economia generală a procesului didactic, ca proces managerial. Analiza unor subiecte, cum ar fi cele anterior menționate: dispunerea mobilierului din sala de clasa, vizibilitatea, în sensul poziționării elevilor în bănci și pavoazarea sălii de clasa, au determinat reconsiderarea unor structuri dimensionale ale managementului clasei de elevi.

2.1.1. Dispunerea mobilierului în sala de clasă

Definiție:

Mobilierul școlar reprezintă o parte importantă a bazei tehnico-materiale a învățământului și, potrivit specialiștilor din domeniu, este compus dintr-o serie de piese de mobilă folosite în mediul școlar, ca suporturi conexe, în scopul îndeplinirii unor obiective educaționale.

În compoziția mobilierului școlar intra atât piesele destinate locurilor de studiu și de învățare ale elevilor cât și mobilierului personal rezervat cadrului didactic. Din punct de vedere ergonomic mobilierul școlar este realizat corespunzător caracteristicilor psiho-somatice ale elevilor și adecvat spațiului de clasă, în timp ce dintr-o perspectivă didactică, acesta trebuie instalat și reglat după obiectivele instructiv-educative ale activității.

Istoricul mobilierului în sala de clasă datează încă din antichitate sub forma mesei simple, devine mobilier în epoca medievală (în jurul catedralelor) și poate fi considerată în accepțiunea sa modernă odată cu sistemul monitorial al lui Bell și Lancaster. În sistemul de învățământ românesc banca a fost introdusă în jurul anului 1830, în timp ce preocupările față de subiectul ergonomiei școlare nu au încetat să fie exercitate cu adevărat interes. Teoreticieni ca D. Brandza au emis puncte de vedere constructive asupra variantelor moderne de mobilier școlar.



Temă de reflecție 1

Este posibilă reamenajarea sălii de clasă în condițiile unui mobilier clasic? (incercați în spațiul rezervat să realizați o mică schemă grafică)

Atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă sunt după Ullich (1995): *simplitatea, funcționalitatea, durabilitatea, instrucționalitatea și modularitatea*. Specialiștii în ergonomie școlară sunt preocupați în momentul de față de realizarea unui mobilier al sălii de clasă după standardele anterioare, care poate să ofere elevului atât autonomia funcțională cât și posibilitatea de organizare a activității educaționale pe grupuri de elevi.

Un subiect predilect al preocupărilor privitoare la ergonomia spațiului de învățământ - clasa - este cel al modularității mobilierului școlar, astfel încât, acesta să poată fi organizat și reorganizat, compus și descompus, în funcție de sarcina didactică fundamentală și de stilul educațional al cadrului didactic. Spre exemplu, o dispunere a mobilierului în manieră tradițională, favorizează mai ales expunerea cadrului didactic și atitudinea pasivă a elevilor și se pretează la activități educaționale de tip predare-învățare, prelegere. Din contra o dispunere a mobilierului pe sistem semicerc sau chiar oval, schimbă accentul interpersonal al relației educaționale, favorizând și încurajând interacțiunile permanente și activismul elevilor,

2.1.2. Vizibilitatea

Reprezintă o substructură dimensională a managementului clasei de elevi, dependentă de ergonomia acesteia. Vizibilitatea este o constantă ergonomică, apropiată de igiena școlară și presupune adaptarea spațiului școlar al clasei, inclusiv al mobilierului la necesitățile somato-fiziologice și de sănătate ale elevilor. Totodată, vizibilitatea este condiționată de dispunerea mobilierului în clasa de elevi (variabila spre exemplu în funcție de orientarea după anumite surse de lumina) și de starea de sănătate a elevilor. La acest nivel avem în vedere copiii cu deficiente de vedere, cu deficiente de auz, cu deficiente structurale ale scheletului precum și copiii care din punct de vedere fizic sunt variabili după înălțime.

Ținând cont de acești parametri fizici, biologici și medicali, într-o strânsă dependență și cu parametri de tip social și instrucțional, cadrul didactic va lua cele mai bune decizii rezultate din combinațiile de alternative posibile. Selecția se va face printr-o susținere criterială armonioasă, punându-se la acest nivel pe primul plan argumentele de tip medical și fizic. Este recomandabilă și aici *stimularea unei dinamici a pozițiilor în ocupate în bănci de elevi*, astfel încât permutările respective să nu încalce legile biologice, fizice și medicale anterioare dar, totodată, să nu contravină nici normelor psihopedagogice, instructiv educative și de socializare ale elevilor în sala de clasă.

Intervențiile noastre anterioare, investite cu puternice accente teoretice, pot prinde contur practic numai în cazul unei întreprinderi manageriale eficiente a cadrului didactic.

2.1.3. Amenajarea sălii de clasă

Cele mai interesante analize de nivel managerial nu exclud variabilele de mediu cultural-estetic ale clasei de elevi. Cadrul didactic trebuie să respecte din punct de vedere managerial ideea ca, clasa, ca grup organizat poate să se identifice la nivelul culturii manageriale prin intermediul unui element de individualizare (o mascota, spre exemplu) și să-și eficientizeze structura grupală interioară prin intermediul unui spațiu (pereții sălii de clasă, alte piese de mobilier decât cele

strict școlare) amenajat după legile instructiv-educative, estetice dar, nu în ultimul rând, și după cele manageriale.

Cultura grupală a clasei de elevi presupune promovarea atât a unor valori instrumentale cât și a unor valori expresive (sloganuri, simboluri, ceremonii, ajungându-se chiar până la adevărate "ritualuri de socializare"), cele din urmă constituindu-se în adevărate fundamente pentru primele.



Activitatea 1

Identificați un model de aranjament estetic pentru sala dumneavoastră de clasă, respectând principiile sociale și psihologice ale grupului educațional. Răspunsul va fi dat în spațiul rezervat

Constituită pornindu-se de la premisa teoretică a elaborării în dinamica interacțiunilor de grup, cultura de grup trebuie să se situeze în centrul atenției cadrului didactic. Acesta trebuie să orienteze prin demersurile de tip managerial, elementele incipiente ale culturii grupale în sensul prescris de obiectivele sociale și educaționale ale activității instructiv-educative, punând la baza structurării culturii instrumental-normative (subiect ce va fi abordat în capitolele anterioare) elementele de cultura expresiva, simple la o primă constatare empirică, dar foarte complexe la o analiză mai profundă a evoluției fenomenului menționat. Un simbol al clasei, o melodie preferată, un joc preferat, o poveste reprezentativă pentru clasă, câteva seturi de fotografii cu membrii clasei, constituie tot atâtea ocazii de configurare induse unei culturi expresive și mai târziu instrumentale la nivelul clasei de elevi, prin intermediul unor pârgii, de construcție și de reglare, de tip managerial.

2.2. Dimensiunea psihologică

Elementele centrale ale dimensiunii psihologice sunt reprezentate de cunoașterea, respectarea și exploatarea particularităților individuale ale elevilor. Ca substrat integrator factorul central este *capacitatea de munca a elevilor în clasa*, concept utilizat în toate studiile de psihologia muncii și în studiile de randament profesional.

Modul de concretizare structural-integrativa a capacității de munca a elevilor în legătura directă cu managementul clasei de elevi se prezintă astfel:

- capacitatea de învățare (exp.: "învățarea normativă");
- trăsăturile de personalitate (competente sociorelaționale)

2.2.1. Capacitatea de învățare

Managementul clasei de elevi se preocupă de învățarea în plan socio-relațional și normativ. Pentru a stabili momentul optim când elevii pot lua contact cu sarcina de învățare, sunt necesare câteva informații despre:

- stadiul dezvoltării psihologice a copiilor;
- concepția de spre învățare și asimilare;
- analiza logico-cognitivă a conținutului de învățat (socio-moral);

Elementul primordial al capacității de învățare îl reprezintă determinarea *stării de pregătire a elevilor* asimilată ca "nivel de dezvoltare psihoeducațională care face posibilă abordarea cu succes a unor obiective sau sarcini de învățare" (Dan Potolea, "Curriculum", note de curs, Universitatea din București, 1991). Aceasta este o precondiție pentru succesul actului de învățare. După opinia aceluiași autor, structura capacității de asimilare este condiționată de următorii factori:

- a. *Nivelul dezvoltării biopsihosocial,*
- b. *Starea de pregătire* la nivel de abilități, cunoștințe în raport cu un conținut predeterminat;
- c. *Componenta motivațională* asimilată cu atenția și interesul.

Puncte de vedere apropiate cu privire la *capacitatea de învățare* a elevilor sunt prezente și în concepția autorului Florea Voiculescu, care în lucrarea "Ghidul directorului" (1997), coordonatori Aurora Toea și Anca Butuca, Editura Balgrad, Alba Iulia, prezintă următorii determinanți structurali ai capacității de învățare:

1. *Resurse intelectuale:* informația stocată în memoria de lungă durată, algoritmi de operare cu informația, strategii de gândire;

2. *Resurse reglatorii*: trebuințe de diferite niveluri, motive de diferite intensități și forme, interese și însușiri ale voinței (calități);

3. *Resurse comportamental - instrumentale*: deprinderi, comportamente, conduite.

Resursele învățării anterior prezentate pot fi exploatate în plan managerial de cadrul didactic, care prin cunoașterea și distribuirea rațională a sarcinilor de învățare (intelectuale sau social-valorice), în mod echilibrat pe obiective și genuri de activități, pe diferite perioade ale zilei și ale anului școlar, le poate converti într-o condiție decisivă a eficientizării activității cu clasa de elevi.

2.2.2. Fundamentele psihologice ale competențelor socio-relaționale

Conștiința morală nu este o garanție a comportamentului elevului. Observăm frecvent elevi care, cunosc principiile morale sunt capabili să emită judecați valorice dar nu acționează conform acestora prompt în circumstanțele strict definite. Normele și principiile socio-morale ar trebui să se transforme în trăsături esențiale de caracter.

Structural, elementul motivațional care coagulează întreaga teorie privitoare la fundamentarea psihologică a competențelor sociorelaționale, este *convingerea* ca element psihologic complex, cognitiv, afectiv și volițional.



Test de autoevaluare 2.1

Identificați trei modalități educaționale concrete prin care poate fi susținut procesul de formare și de consolidare a convingerilor (caz concret). Răspunsul va fi dat în spațiul rezervat

În rezolvarea sarcinilor prevăzute utilizați și informațiile de la pagina 24 – 27.

Dacă primele două elemente sunt clare și cunoscute mai îndeaproape cadrelor didactice, cel de-al treilea, *voința* reprezintă în planul practic al formării și consolidării sale, un adevărat exercițiu de măiestrie pedagogică și managerială.

Educarea voinței

Problema **voinței** este foarte importantă în cadrul educației morale. Elevii înțeleg de obicei fundamentul bun al regulilor stabilite de părinții și educatorii lor și acceptă principiile morale dar, dacă voința lor nu este suficient de puternică, la un prim șoc, la un prim obstacol, va apărea abandonul. Voința, reprezintă din punct de vedere psihologic, capacitatea ființei umane de a depăși obstacole care o împiedică atingerea unui obiectiv fixat. Conținutul comportamentului voluntar este foarte complex. Dacă elevul (copilul) nu este dotat cu o forță voluntară considerabilă, prin intermediul unor intervenții educaționale această (voință) poate fi exersată și consolidată. Rolul colaborării cu părinții în această întreprindere este incontestabil și se impune ca profesorul să cultive această relație (profesor – părinte – elev în educația voinței).

Pașii instrucției voluntare, propuși de Ladislav Duric în "Elements de psychologie de l'education", UNESCO, 1991, privesc următoarele componente voluntare:

1. Conceperea unui proiect care trebuie să fie conform normelor școlare. Obiectivele stabilite e bine să fie clare și precise, concrete și motivante pentru elevi. Totodată se pot fixa atât obiective pe termen lung cât și obiective pe termen scurt.
2. Inițiativa, manifestată prin disponibilitate și spirit de decizie, curaj și independența în alegerea obiectivelor ca și realizarea lor. Sarcina cadrului didactic este de a stimula inițiativa elevilor, exploatând toate ocaziile disponibile.
3. Perseverența trebuie și ea pusă în valoare ori de câte ori cadrul didactic surprinde momentul oportun pentru dezvoltarea voinței elevului respectiv.

2.3. Dimensiunea socială

În mod tradițional punctele de vedere sunt oarecum consonante în ceea ce privește tematica fundamentală a clasei de elevi ca grup social: structura, sintalitatea și problematica liderilor sunt doar câteva din ariile de preocupare ale investigațiilor de tip sociologic în clasa de elevi.

2.3.1. Clasa ca grup social

Definite:

"Ansambluri de indivizi (elevi), constituite istoric, între care există diverse tipuri de interacțiuni și relații comune determinate" (Mielu Zlate)

Însoțim definiția prezentată și de evocarea celorlalte caracteristici ale clasei ca grup social:

- *întinderea clasei (mărimea)* are în vedere numărul de elevi care compun grupul (de obicei 25-30, în cazurile cele mai frecvente, 30-40 în cazurile cele mai inoportune, și 20-22 în cazurile cele mai fericite) și pune în discuție extensia numerică optimă a acesteia;
- *interacțiunea* membrilor clasei, vizate fiind interacțiunile directe, nemijlocite și multivariante. În capitolele care vor urma vor fi analizate pe larg investigații amănunțite privitoare la multitudinea de interacțiuni din sala de clasă;
- *scopurile* atât cele pe termen scurt cât și cele pe termen lung, sunt comune grupului clasă și, prin intermediul conștientizării acestora de către elevi, pot deveni motorul dezvoltării grupului pe perioada școlarității; arta cadrului didactic, ca manager în clasa constă în fixarea, pe lângă obiectivele școlare formale și a unei serii de obiective social-afective pentru grupul de elevi, care vor determina consolidarea coeziunii acestuia;
- *structura grupului* poate fi analizată dual în ceea ce privește grupurile mici și implicit clasa de elevi, atât ca modalitate de legătură a membrilor grupului în plan interpersonal, cât și ca ierarhie internă a grupului;
- *compoziția și organizarea* sunt rezultatul interacțiunii tuturor celorlalte caracteristici ale grupului, definitoriu din punctul de vedere al acesteia fiind gradul de omogenitate sau de eterogenitate a clasei; din același indicator de dinamica grupului clasă, mai poate fi derivată și o altă caracteristică a acesteia, coeziunea acceptată ca fiind gradientul de unitate al grupului, sau denumită uneori "sănătatea grupului".

Sintalitatea

Tot în investigarea specificului grupului clasă pot fi plasați și alți doi parametri de analiză dinamică, *sintalitatea*, înțeleasă ca personalitate a grupului respectiv și investigată în literatura de specialitate românească de profesorul Ioan Nicola, și problematica liderilor, care în cazul clasei poate fi un subiect extrem de delicat, mai ales la nivel de identificare, diagnoză și coordonare din partea cadrului didactic. Ambele subiecte solicită mai mult decât oricare dintre celelalte competențele manageriale ale profesorului sau învățătorului.

2.3.2. Structura informației sociale în grupul clasă

Cercetările cele mai interesante la acest nivel sunt consacrate raportului dintre informație, circulația acesteia și dinamica grupului. Yona Friedman este merituosul specialist care a avut curajul de a critica iluzia comunicării globale la nivelul grupului, indiferent cât de sofisticate sunt mijloacele de comunicare inventate de către om.



Temă de reflecție 2

"Nici un grup egalitar compus din ființe umane nu poate avea mai mult de 16 membri". Comentariul se va încadra în spațiul rezervat.

Toate demersurile anterioare pot căpăta o relevanță deosebită pentru clasa de elevi în măsura în care cadrul didactic le cunoaște și probează capacități manageriale strălucite în planul aplicării lor practice. La nivelul conducerii concrete a colectivului de elevi dinamica permanentă a grupului clasă poate constitui un remediu atât împotriva rutinei pedagogice cât și împotriva deficiențelor de climat școlar.

2.3.3. Individualizare, grupare și organizare în clasă:

Profesorul Dan Potolea de la Universitatea din București referindu-se la problema diversificării modalităților și a structurilor organizatorice în școală, abordează triadic această realitate educațională:

Diversificare instituțională:

- diversificarea *studiilor*:
- organizatorică (teoretic, profesional,)
- cursuri opționale;
- schimbarea structurii clasei de elevi:
 - clase de nivel;
 - grupe de nivel;
 - clase speciale;

Diversificare curriculară:

- învățământ *modular*

Diversificare procesuală:

- individualizarea *instruirii la nivelul clasei de elevi*;

În legătură cu aceasta diversificare procesuală, obiect de studiu al managementului clasei de elevi, modurile de instruire se prezintă sub trei asemenea forme: frontal, grupal, individual.

a. Frontal: pornește de la perspectiva tratării clasei de elevi ca și cum toți elevii ar fi egali între ei. Această formă organizatorică predispune la utilizarea metodelor expunerii și a conversației.

- pot fi introduse anumite diferențieri la nivelul tipului de întrebări formulate și la nivelul timpului de organizare a răspunsurilor;

b. Grupal: presupune organizarea elevilor (de la 2 la mai mulți elevi) pe echipe în funcție de anumite criterii (astfel rezulta):

-
- *grup omogen*: elevii sunt incluși în funcție de interese, capacități, rezultate școlare comune, și dispun de:
 - sarcini de instruire distribuite diferențiat;
 - îndrumarea permanentă a cadrului didactic;
 - timp de instruire distribuit neuniform;
 - *grup eterogen*: elevii sunt incluși posedând interese, capacități, rezultate școlare diferențiate, și dispun de:
 - sarcini de instruire diferențiate sau comune (diferențiate la nivel de dificultate și chiar la nivel de conținut);

Din punct de vedere pedagogic se recomandă o echilibrarea celor două forme. Grupul omogen este mai profitabil din punct de vedere intelectual, în timp ce grupul eterogen este mai adecvat integrării sociale a elevilor.

- c. **Individuală**: presupune respectarea individualității elevilor, adoptându-se sarcini de instruire în concordanță cu nevoile și posibilitățile fiecărui elev, în parte.

Sarcina și timpul de instruire

Variația sarcinii și a timpului de instruire, ca elemente dominante ale organizării clasei de elevi din perspectiva managementului clasei de elevi se realizează prin analiza următoarelor dimensiuni:

- **sarcina**:
 - Comuna;
 - Diferențiată:
 - cantitativ;
 - calitativ;
- **dirijarea instruirii**:
 - riguroasă; - comună;
 - semiindependentă; - diferențiată
 - independență;
- **timp**:
 - egal;
 - diferențiat

- **stil de învățare:**
 - inductiv;
 - deductiv;
 - practic;
- **motivație:**
 - extrinsecă;
 - intrinsecă

2.4. Dimensiunea normativă

Specialiștii în sociologia clasei de elevi au observat că acest univers școlar este o reflectare micro (în miniatură) a problematicii unei societăți.

2.4.1. Normativitatea în clasa de elevi

Profesorul Emil Păun de la Universitatea din București definește normele ca fiind:

... ansambluri de reguli care reglează desfășurarea unei activități educaționale.

Particularizând problematica normativă la specificul clasei de elevi, putem desprinde câteva concluzii privitoare la rolul constructiv al normelor în ceea ce privește organizarea internă a grupului, pe de o parte, și în evaluarea externă a grupului (judecări de valoare cu privire la comportamentele integrate și la comportamentele deviate - pozitiv și negativ), pe de altă parte.

După aprecierile aceluiași autor, tipologia normativă cu relevanță pentru clasa de elevi este următoarea: a. *norme explicite*: sunt normele prescriptive, cunoscute, clar exprimate, b. *norme implicite*: sunt normele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului.

Normele explicite

pot fi divizate la rândul lor în două categorii: *norme constitutive*, care decurg din caracteristicile procesului de predare învățare și de transmitere a valorilor cunoașterii (Normativitatea didactică) și *norme instituționale* care decurg din prezentarea instituției școlare ca instituție socială. Ambele categorii de norme explicite au rol de reglementare a activității școlare (Păun, 1994). Normele implicite sunt sistemul de referință al organizației grupale, ele preexistând

apartenenței la grup a elevilor. Aplicarea acestor norme se face în mod uniform și unitar pentru toți elevii și, indiferent de caracterul imuabil al acestora, cadrul didactic trebuie să depună eforturi pentru a realiza trecerea lor progresivă de la caracterul impus, coercitiv la cel acceptat, interiorizat. Unii specialiști în anatomie și biologie (Sperry 1978) arătau că omul este construit chiar și

din punct de vedere somato-biologic să respecte anumite norme, evocat fiind reflexul organismului la ritmurile biologice.

Normele implicite

sunt ansambluri de reguli produse de viața în comun a grupului. Cele mai importante surse de constituire a normelor de grup, prezentate și de profesorul Emil Păun sunt:

- *interiorizarea* normelor explicite, astfel încât acestea pot deveni normele grupului, nemaifiind simțite ca forme exterioare de constrângere (prin intermediul acestui artificiu grupul informal poate căpăta valențe informal);
- "*importul de norme*" din afara școlii și a clasei astfel încât pot fi apelate alte valori normative;
- *interacțiunile* din viața grupului (această sursă favorizează distincția dintre o clasă și o alta.

Explicația dată situației subiectului dedicat normelor grupului clasă în problematica managementului clasei are la bază câteva aserțiuni privitoare la rolul managerial clar determinat al cadrului didactic:

- modul de raportare al profesorului la cultura normativă (acesta acceptă normele implicite, le cunoaște);
- modul de realizare a impunerii normelor explicite (profesorul trebuie să știe că uneori aversiunea elevilor nu este față de ideea de normă ci față de stilul de aplicare al acesteia);
- modul de funcționare în paralel atât al normelor explicite cât și a celor implicite ridică o serie de probleme, dintre care conflictul normativ este cea mai dificilă pentru cadrul didactic;

Totodată, la acest nivel al analizei, *conflictul de norme* poate deveni și factor dinamogen al coeziunii grupului clasă, în situația în care cadrul didactic, poate stăpâni managerial demersurile de intervenție și de soluționare. Idealul urmărit prin intervențiile cadrului didactic, în ceea ce privește problematica este coeziunea grupului acceptată în acest context ca o rezistență a grupului la destructurare, la factori care ar putea scinda organizația grupală.

În urma analizei tuturor acestor variabile anterior prezentate se poate desprinde concluzia certă că rolul de manager al cadrului didactic în situații care solicită un asemenea tip de intervenție poate fi elementul de care depinde echilibrul și sănătatea grupului clasă.

2.5. Dimensiunea operațională

Succesul în întreprinderile cadrului didactic nu este asigurat numai prin raportarea simplă la normele clasei ci și printr-o raportare a acestora la normele școlare în general. Abordarea anterioară a acestui subiect este importantă deoarece contribuie la conștientizarea echilibrului dintre cele două categorii de norme, cele explicite și cele implicite.

Ultima categorie normativă, *normele implicite*, pare să polarizeze atenția specialiștilor. Ele au fost de foarte multe ori acceptate ca expresii ale unui *ethos* implicit, exprimat într-un sistem de ritualuri, de ceremonii, de povestioare, care exprimă starea de spirit a membrilor grupului respectiv. Ele fac totodată serviciul de carte de vizită, de reprezentare a clasei la nivel de informație și de comunicare. Constituirea culturii normative implicite este legată după cum am mai spus și de percepția membrilor grupului față de normele școlare explicite menționate în regulamentele școlare.

Constatări investigaționale interesante convertesc problematica teoretică a dimensiunii normative într-o dimensiune operațională, practică. Exemplul elocvent îl reprezintă poziția divergență a culturii profesionale față de cultura elevilor. Aceștia din urmă dezvoltă în plan operațional o serie de strategii de rezistență, "de supraviețuire" în clasă, cele mai importante fiind axate pe o idee valoroasă a sociologiei educației:



Tema de reflecție 3

Comentați următoarea afirmație: "Nu te naști elev ci devii elev...".

Comentariul va fi realizat sub forma unui eseu care nu va depăși 300 de cuvinte și se va încadra în spațiul rezervat

Eseul realizat va fi prezentat tutorelui la prima sesiune de întâlnire față în față!

În general, într-o relație educațională exista o tentație a cadrului didactic de a observa anumite transgresări normative, care vor putea reconsidera total răspunsul elevilor față de anumite intervenții sau atitudini ale cadrelor didactice. Ceea ce se poate spune despre norme și reguli în general este faptul că au funcții majore cum ar fi:

- reglarea comportamentului de atenuare a potențialelor surse de conflict;
- susținerea unui schimb de recompense care motivează părțile contractante ale normei să rămână într-o relație, într-o legătură (vezi Laing, 1994).

În ceea ce privește contrastul de tip valoric între cultura profesorilor și cultura elevilor se poate observa că la nivelul elevilor cultura implicită dezvoltă o serie de strategii de supraviețuire, care cuprind o multitudine de elemente de identificare, de descoperire și de angajare cu ajutorul unor competențe sociale, în adaptarea la exigențele normativității explicite.

De foarte multe ori capacitatea de reușită școlară a elevilor (la nivel de solicitări formale) poate fi influențată de puterea elevilor de a detecta și pătrunde "logica ascunsă" a procesului instructiv educativ.

Problema pusă în atenția cadrului didactic nu este aceea de a exclude cultura elevilor, spune Geulen (1994), ci de a integra elementele culturii lor normative implicite în procesul de favorizare și consolidare a culturii normative explicite. Neexploatarea corectă a variabilelor foarte complexe, anterior menționate poate conduce la structurarea duală a culturii implicite a elevilor în raport cu școala și indirect și cu clasa (vezi Geulen & Krappmann, 1994):

proșcoala sistem de valori care nu este în dezacord cu valorile fundamentale ale scolii;

antișcoala

sistem de valori de tip nonconformist, deviant (cu abateri negative de la norme); manifestările comportamentale în cazuri ca cele menționate sunt dependente de originea socială a elevului și de sexul acestora

În soluționarea complicatei probleme anterior menționate, cultura implicită antișcoală, fenomen atât de des întâlnit în instituțiile școlare contemporane și în sălile de clasă, competențele manageriale ale cadrului didactic sunt primordiale. Aserțiunii anterioare îi corespunde ca suport de tip rezolutiv și constatarea că fenomene și manifestări de tip antișcoală, neidentificate și nediagnosticate la timp pot degenera frecvent în situații de criză educațională.



Test de autoevaluare 2.2

Enumerați trei tipuri de valori antișcoală cu care vă confrunțați frecvent în clasa dumneavoastră. Răspunsul va fi dat în spațiul rezervat.

Puteți compara răspunsul dumneavoastră cu cel prezentat la pagina 45.

Și pentru ca diagnoza unei situații de criză specifice, neînsoțită de modalități de rezolvare pertinente, ne vom opri în rândurile care vor urma asupra unor forme adecvate de intervenție

2.5.1. Proceduri și strategii de intervenție ale cadrului didactic

Instrumentarul tradițional de intervenție recomandă în asemenea cazuri focalizarea pe varierea eficientă a raportului recompensa / sancțiune, ca forme motivaționale posesoare de resurse educaționale nelimitate. Câteva constatări teoretice cu privire la aceste metode atât de controversate sunt sintetizate de Oury în lucrarea "Spre o pedagogie instituțională":



Tema de reflecție 4

Comentați în spațiul rezervat următoarea afirmație: "Clasa nu se va putea lipsi de sancțiuni și de pedepse".

Pedeapsa

În ceea ce privește pedeapsa au fost date două definiții de lucru pentru aceasta: o noțiune morală conexată ideii de conștiință, de vina și de ispășire, precum și, forma și mijloc de dirijare, un fel de stimul cu trei conotații valorice: dezavantaj (ca ispășire), mijloc de dirijare acționând pe baza neplăcerii (pedeapsa ca normă) și experiența neplăcută (pedeapsa naturală). Introducerea pedepsei din punct de vedere pedagogic este utilă întrucât distanțarea față de normă explicită solicită o anumită atitudine din partea cadrului didactic. În măiestria cu care acesta face apel la această metodă, cadrul didactic trebuie să țină cont de câteva constatări de ordin psihopedagogic: pedeapsa aplicată de un profesor care în mod obișnuit impune o anumită distanță socio-afectivă între el și elevi, va înregistra efecte

minore, posibil negative; nu același lucru se va observa în urma aplicării pedepsei de către un profesor cald, implicat și atașat din punct de vedere socioafectiv, metoda care se poate finaliza cu efecte pozitive imediate dar și cu o constantă corectivă benefică pentru o perioadă mai lungă de timp.

Apelul la aceasta strategie intervenționistă se poate face numai în cazul în care subiectul are o anumită maturitate psihoafectivă și când a dobândit conștiința de sine. Aplicată în condiții de imaturitate psiho-afectivă, *pedeapsa* nu provoacă decât teamă, intimidare, anxietate și suferință, efecte nedorite atât pe termen scurt cât și prin efectele lor malefice, pe termen lung. Cu valențe multiple dar polare la utilizare, pedeapsa înregistrează în urma utilizării sale, efecte vizibile atât în plan afectiv cât și în plan cognitiv, cu consecințe dependente de maturizarea morala a copilului.

Investigațiile moderne oferă spre selecție cadrelor didactice o serie de strategii de intervenție dintre care cele mai reprezentative sunt (vezi Kessel, 1995): strategia de dominare, negocierea, fraternizarea, strategia bazată pe ritual și rutina, terapia ocupațională și strategia de susținere morală.

Strategia de dominare

se regăsește în spațiul de descriere alocat anterior pedepsei și pe care o vizează în plan practic. Susținerea teoretică se face prin structuri relaționale asimetrice și comportamente profesionale de prestigiu și de autoritate

Negocierea

"ca formă de întâlnire dintre două părți. Noi și Ceilalți - Scott, Bill, "Arta negocierii", București, Editura Tehnică, 1996 -, în scopul realizării unei înțelegeri. Pentru managementul clasei negocierea din perspectiva elevilor îmbracă două forme: explicită (consensual, deschisă) și implicită (ascunsă, cu elevi care vor încerca să exploreze limitele de toleranță ale culturii normative explicite, determinându-l pe profesor să accepte anumite lucruri care depășesc normalitatea explicită clasei);

Fraternizarea

are în vedere neputința de dominare a cadrului didactic, convertită într-o formă de "alint pedagogic"; observându-și neputința de intervenție cadrul didactic se aliază cu elevii, dând naștere unui univers interacțional foarte ciudat;

Strategia bazată pe ritual și rutină

crează așa-numitul "profesor predictibil, care-și fundamentează intervențiile pe standardizare și uniformizare;

Terapia ocupațională

sporește dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mișcarea ca formă supremă de tratament și intervenție în situații de abatere liniare dar și grave;

Strategia de susținere morală

pune pe prim plan funcția moralizatoare a discuției directe asociind reușita școlară a elevului cu reușita sa socială.

Toate cele șase tehnici anterior menționate au cadre operaționale specifice în funcție de caracteristicile situației de intervenție (situații de criză normativă). Soluționarea problemelor de conflict normativ poate fi, după părerea noastră, realizată cu un grad mare de eficiență prin negociere, metoda prezentată în cel de-al șaselea capitol al lucrării de față.



Test de autoevaluare 2.3

Adaptați cele șase tehnici anterior menționate unei situații educaționale concrete cu care v-ați confruntat în interacțiunile cu clasa d-voastră.

Răspunsul dumneavoastră se va încadra în spațiul rezervat. Includeți acest răspuns în Lucrarea de verificare Nr. 2 care va fi transmisă tutorelui.

2.5.2. Conformare și complianța comportamentală în clasă

Definiție:

Acțiunea de influență educațională desfășurată de cadrul didactic în scopul respectării normelor explicite de către elevi se soldează de cele mai multe ori cu fenomene de conformare acceptată (la singular) ca schimbare a comportamentului unei persoane în sensul aderării la anumite seturi normative și standarde larg acceptate la nivel de grup. (Chelcea, S., "Psihologie socială", note de curs, Universitatea din București, 1993).

Conformarea

Este și o preluare a atitudinilor, valorilor, credințelor (variabile de tip cultura normativă) caracteristice unui grup. *Complianța* (după același autor) reprezintă conotația negativă a primului termen, sinonim îndepărtat al obedienței și poate fi definit ca modalitate de răspuns pozitiv a anumitor persoane la anumite solicitări, rugăminți, îndemnuri, ordine din partea autorităților.

Influența socială

Kalman (1961) prezintă *stadiile influenței sociale* (pe care o confundă în mod intenționat cu autoritatea normativă a grupului) ca fiind:

- a. *complianța*: preluarea unui comportament în scopul obținerii unei reacții favorabile din partea autorității;
- b. *identificarea*: preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii prin relația cu cel de la care preia comportamentul;
- d. *internalizarea*: preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanță cu sistemul axiologic personal.



Tema de reflecție 5

Utilizați frecvent instrumente de influențare a clasei de elevi în sensul conformării elevilor la normele explicite impuse în special de dumneavoastră ? Dar instrumentele de control ?

Furnizați răspunsul în spațiul rezervat. Pentru a oferi un răspuns adecvat ar trebui să vă referiți la următoarele elemente: frecvența utilizării instrumentelor, calitatea acestora, durata și intensitatea interacțiunilor

Includeți răspunsul la această sarcină de lucru în Lucrarea de verificare Nr. 2.

Conformarea

nici la nivelul elevilor dintr-o clasă nu este simplu comportament de imitare, persoana care se va conforma va trebui să adopte o strategie de integrare, demonstrând relațiile profunde dintre propria personalitate și valorile solicitate spre identificare. Cadrul didactic, numai în măsura în care deține aceste informații de psihologie socială va putea interveni în situații care pot degenera din conformare inobedientă. Ar trebui respinse doar atitudinile de conformare care nu dezvoltă o gândire comparativă și critică. Grupul clasă, și chiar și cadrul didactic, tind să-i valorizeze pozitiv pe aceia care se supun foarte ușor normelor explicite dar este bine să-i aprecieze și pe dizidenți pentru gândirea critică și curajul de care dau dovada. Fără conformare viața de grup și implicit, viața școlară în clasă ar fi imposibilă. Ea asigură funcționarea eficientă și coezivă a grupurilor sociale.

2.6. Dimensiunea inovatoare

Jean Thomas lansează conceptul educație în schimbare și definește inovația ca : "Acea schimbare în domeniul structurilor și practicilor învățământului care are drept scop ameliorarea sistemului".



Tema de reflecție 6

Comentați: "Acea schimbare în domeniul structurilor și practicilor învățământului care are drept scop ameliorarea sistemului".

Comentariul se va încadra în spațiul rezervat și va fi formulat având în vedere schimbarea educațională ca mijloc de dezvoltare a clasei de elevi

Din perspectiva managementului clasei de elevi, dimensiunea inovatoare reprezintă o condiție esențială a optimizării interacțiunilor și a microdeciziilor educaționale în universul grupului. Independența atitudinală și de intervenție a cadrului didactic în situații de criză este dependentă de capacitățile inovatoare ale acestuia. Inovarea în planul relațional al clasei de elevi nu este numai rezultatul presiunii forțelor sociale inovatoare ci și presiunile elevilor care acționează din interior.

În ceea ce privește deciziile inovatoare este de menționat necesitatea păstrării și a identificării unor spații pentru eventuale decizii secundare, suplimentare, în decursul fazei de intervenție și de execuție (spre exemplu în cazul unei intervenții corecționale, pedeapsa, reacția elevului la momentul respectiv poate determina o schimbare atitudinală a cadrului didactic). Decizia în acest caz devine un purtător inovație prin:

- fundamentarea sa informațională;
- coeficientul de noutate realizat;

Schimbarea

ca trăsătură ineluctabilă a demersurilor manageriale ale cadrului didactic, presupune un set de corective aduse mereu acțiunii educaționale. Practica școlară nu poate fi privită la infinit ca un factor pasiv, datorită acesteia fiind de a reacționa cu receptivitate maximă la întreprinderi inovatoare.

Șansele introducerii inovațiilor la nivelul managementului clasei sunt mai ridicate, deoarece factorii de rezistență structural-funcțională la schimbare, în exemplul particular evocat, sunt mult diminuați. Agentul schimbării, urmând modelul de analiza a lui Huberman, este însuși cadrul didactic. El nu constituie pentru demersurile inovatoare o amenințare, cu atât mai mult cu cât eventualele reproșuri externe (exogene) care i s-ar putea aduce cadrului didactic, ar face apel la tradiționalism și nu ar fi întemeiate.

Inovația la acest nivel al managementului clasei, pornește de la:

- cunoașterea practicii educaționale într-un moment "t" al activității;
- cunoașterea tendințelor și a tradițiilor activităților educaționale vizate;
- cunoașterea orizonturilor de așteptare ale elevilor;



Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare

Test de autoevaluare 2.1

În scopul rezolvării sarcinii trebuie să țineți cont de următoarele elemente psihologice ale convingerilor: pentru formarea convingerilor un rol deosebit de important îl are structura tripartită a acestora: noțiunea (ideea generală, ideea forță), afectivitatea (sentimentele și trăirile generate de aceasta) și voința (decizia de depășire a tuturor obstacolelor interpușe în calea aplicării ideii generale)

Test de autoevaluare 2.2

Categorii de valori antiscoală: absenteismul, violența verbală, vagabondajul, ultrajul, consumul de băuturi alcoolice, consumul de droguri, violența fizică etc

Lucrare de verificare Nr.2

Lucrarea de verificare va fi redactată utilizând un editor de texte cunoscut, pe pagini separate și transmisă tutorelui în plic, cel mai târziu la data prevăzută în calendarul disciplinei. Nu uitați ca pe prima pagina să specificați următoarele: Lucrarea de verificare Nr.2 la disciplina Managementul și gestiunea clasei de elevi, Numele și prenumele dumneavoastră, anul de studiu și grupa, numele tutorelui și universitatea.

Pentru a întocmi această lucrare de verificare și a obține o notă bună **vă recomand** următoarele:

- a. La subiectul 1 utilizați informațiile din prima parte a unității de curs (paginile
- b. La subiectul 2 porniți de la premisa ca sarcinile multiple vizează proiectarea de tip integrat; în acest sens puteți opta pentru obiecte de învățământ diferite
- c. La subiectul 3 aplicați concluziile pentru câteva cazuri specifice de copii cu cerințe educative speciale – deficiență de auz, de văz, motorie
- d. La subiectul 4 puteți exemplifica cu o decizie luată în timpul unei activități matematice
- e. La subiectul 5 luați ca puncte de reper caracteristicile grupului menționate la paragraful 2.3.
- f. La subiectul 6 utilizați pentru proiectarea didactică algoritmul pe care dumneavoastră îl considerați cel mai potrivit: matrice, schiță de lecție, descriere
- g. La subiectul 9 exemplificați cu o disciplină din domeniul educației artistice, plastice, muzicale

Nota Lucrării se va obține ca medie aritmetică a notelor parțiale acordate de tutore pentru fiecare subiect în parte. Toate subiectele sunt obligatorii. Netratarea unui subiect atrage de la sine acordarea notei patru pe întreaga lucrare.

Testul de evaluare 2.4. și Tema de reflecție 4 vor fi atașate și transmise tutorelui ca elemente de întregire ale acestei lucrări

1. Caracterizați dimensiunile managementului clasei de elevi și evidențiați principalele lor elemente definitorii (utilizați informațiile din prima parte a unității de curs)
2. În cazul unor sarcini de învățare complexe (multiple) cum ați organiza ergonomia spațiului de instruire; oferiți două variante concrete (sarcinile multiple vizează proiectarea de tip integrat; în acest sens puteți opta pentru obiecte de învățământ diferite)
3. Identificați trei dintre cele mai importante consecințe practice ale respectării principiului vizibilității în ergonomia spațiului de instruire (aplicați concluziile pentru câteva cazuri specifice de copii cu cerințe educative speciale – deficiență de auz, de văz, motorie)
4. Care sunt implicațiile diagnosticării capacităților de învățare ale elevilor asupra deciziilor educaționale curente (puteți exemplifica cu o decizie luată în timpul unei activități matematice)
5. Conturați caracteristicile grupului clasa pe care d-voastră îl conduceți (luați ca puncte de reper caracteristicile grupului menționate la paragraful 2.3.)
6. Proiectați o activitate instrucțională pornind de la criteriile de organizare ale grupului de elevi (utilizați pentru proiectarea didactică algoritmul pe care dumneavoastră îl considerați cel mai potrivit: matrice, schiță de lecție, descriere)
7. Enumerați trei consecințe, pozitive sau negative, ale normelor implicite la nivelul clasei de elevi
8. Identificați patru avantaje și patru limite ale pedepsei în raport cu particularitățile clasei la care lucrați
9. Enumerați trei tehnici de intervenție și adaptați-le unei situații educaționale concrete (exemplificați cu o disciplină din domeniul educației artistice, plastice, muzicale)
10. Comentați conceptul de inovare pornind de la citatul „schimbare în domeniul structurilor și practicilor învățământului care are drept scop ameliorarea sistemului”

(lucrarea va fi redactată și transmisă tutorelui pentru verificare)

Bibliografie:

-
1. Carducci, J. Dewey, Carducci, B., Judith, "*The Caring Classroom*", Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.
 2. Cerghit, Ioan, (coordonator), "*Perfecționarea lecției în școala modernă*", EDP, București, 1988
 3. Duric, Ladislav, "*Elements de psychologie de l'education*", UNESCO, Paris, 1991.
 4. Fraser, J. Barry, "*Classroom Environment*", Croom Helm Ltd, New Hampshire, 1986.
 5. Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, "*Looking in Classrooms*", Harper & Row Publishers, New York, 1983.
 6. Jackson, W. Philip, "*Life in classrooms*", Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.
 7. Kessel, W., "*Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beitrage*", Koulten, Berlin, 1995.
 8. Nicola, Ioan, "*Microsociologia colectivului de elevi*", E.D.P., București, 1974.
 9. Ullich, Dieter, "*Padagogische interaktion*", Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995.
 10. Vlasceanu, Mihaela, "*Psihosociologia educației și învățământului*", Editura Paideia, București, 1993.
 11. Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, "*Effective classroom management*", Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1989

Unitatea Nr. 3

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI –

APLICAȚII LA NIVELUL PROCESULUI INSTRUCTIV – EDUCATIV

Cuprins:	Pagina
• Obiectivele Unității Nr. 3	51
• Managementul instruirii	52
• Managementul problemelor disciplinare	62
• Răspunsuri și comentarii la testele de autoevaluare	66
• Lucrare de verificare Nr. 3	67
• Bibliografie	68



OBIECTIVELE Unității de învățare 3

După ce vor studia aceasta unitate, cursanții vor putea să:

- Definească principalele repere practic-aplicative ale managementului clasei de elevi, ca domeniu aplicativ al științelor educației;
- Stabilească specificitatea abordării practic-manageriale a celor două componente ale procesului de învățământ: instruirea și disciplina;
- Opereze practic cu conceptele specifice managementului instruirii și a managementului problemelor disciplinare: organizare, control, evaluare, decizie, intervenție, disciplina, gestionarea situațiilor de criză educațională;
- Intervină în situațiile de indisciplină pe care le presupune viața în comun a grupului școlar

3.1. Managementul instruirii

O foarte interesantă lucrare dedicată domeniului managementului clasei de elevi, ai cărei autori au fost Froyen, L.A., & Iverson, A.M. (1999) *School wide and Classroom Management. The Reflective Educator-Leader* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, a propus o diferențiere interesantă între două dimensiuni aplicative fundamentale ale managementului clasei de elevi: managementul instruirii (*când profesorul se află în postura de a coordona spațiul, materialele, echipamentele aferente, kinetica și proxemica elevilor, precum și a materialului de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu*) și managementul problemelor disciplinare (*se referă la tehnicile procedurale necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei*). Ideile centrale ale studiului au fost sintetizate pe suport magnetic, într-un CD, coordonat de profesorul Bill Calahan de la Universitatea Northern Iowa (SUA) și realizat sub egida Consiliului Național pentru Pregătirea Profesorilor din cadrul Proiectului de Reformă a Învățământului Preuniversitar cofinanțat de Guvernul României și de Banca Mondială.

Din punctul de vedere al definiției,

Noțiunea de management al instruirii intervine când *profesorul se află în postura de a coordona spațiul, materialele, echipamentele aferente, kinetica și proxemica elevilor, precum și a materialului de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu*.

Dimensiuni manageriale ale procesului instructiv:

Managementul ritmului procesului de instruire

se referă la modul în care profesorul coordonează și direcționează ritmul activităților în timpul orei:

- *evitarea discontinuității:*
 - schimbarea bruscă a tipului de activitate – profesorul intervine brusc într-o activitate în desfășurare fără a anunța acest fapt și oferă sugestii pentru o altă activitate
 - abandonarea temporară a unui tip de activitate – profesorul lasă o activitate suspendată, trece la alta și revine la activitatea inițială
 - abandonarea aparentă a unui tip de activitate și revenirea bruscă după un interval de timp – variantă a tipului anterior de discontinuitate: profesorul termină în aparență o activitate, începe alta și revine pe neașteptate la prima
 - abandonarea unui tip de activitate înainte de finalizarea acestuia – profesorul abandonează o activitate, trece la alta și nu revine la prima

- *evitarea încetinerii ritmului:*
 - supraîncărcarea – intervine când profesorul este prea plictisitor
 - supraîncărcarea prin exces de explicații – profesorul acordă prea mult timp indicațiilor și explicațiilor
 - supraîncărcarea prin exces de amănunte – profesorul devine excesiv de preocupat de detalii, în detrimentul ideii principale
 - încetinirea ritmului prin utilizarea excesivă a materialului și echipamentelor aferente – profesorul utilizează materiale didactice și echipamente în mod excesiv, distrăgând atenția elevilor de la conținutul comunicat
 - fragmentarea inutilă a activității – o activitate este prezentată fragmentat, deși natura ei nu implică acest tip de abordare

Promovarea activităților în grup:

se referă la capacitatea profesorului de a capta și menține atenția grupului pe parcursul activităților din timpul orei

- managementul tipului de grup cu care se lucrează
- managementul responsabilităților la nivel de grup
- managementul atenției

Coordonarea structurii grupului

- profesorul poate face apel la o gamă variată de reacții pentru a suscita și a menține atenția grupului pe parcursul orei. Câteva dintre tehnicile relației profesor-elev în această direcție sunt:
- distribuirea echitabilă a ocaziilor de afirmare a elevului („Voi fi solicitat în timpul acestei ore”)
- ajutorul acordat individual membrilor grupului („Profesorul este preocupat de mine și vrea să reușesc”)
- explorarea posibilităților latente – („Am timp să mă gândesc”)
- investigarea comportamentului profesorului – („Profesorul face eforturi speciale ca să mă ajute să răspund”)
- problematizarea la nivel superior – („Profesorul se așteaptă să gândesc la această problemă”)

- aprobarea sau corectarea activității elevului („Mi se va spune cu promptitudine dacă activitatea mea este acceptabilă sau nu”)
- lauda („Profesorul este deosebit de mulțumit de activitatea mea”)
- conștientizarea motivelor de laudă („Profesorul îmi va spune motivul/ele pentru care este mulțumit de realizările mele la oră”)
- atenția față de ceea ce au de spus elevii („Profesorul este interesat de ceea ce am de spus”)
- acceptarea sentimentelor elevilor („Profesorul îmi înțelege sentimentele și mi le respectă”)
- raporturile proxemice cu elevii („Profesorul este apropiat de mine, dar nu mă deranjează”)
- respectul / politețea față de elevi („Profesorul mă respectă”)
- interesul personal față de elevi („Sunt mai mult decât un elev pentru profesorul meu; acesta îmi face complimente”)
- afecțiunea („Profesorului îi place de mine/ mă apreciază”)
- amânarea unei reacții („Profesorul este nemulțumit de ceea ce fac, dar nu este nemulțumit de mine ca persoană”)
- coordonarea graduală a responsabilităților: profesorul creează sentimentul că fiecare este responsabil de ceea ce se întâmplă la nivel de grup, prin creșterea nivelului de interacțiune și feedback pentru toți elevii. Astfel, elevii vor încerca un sentiment de împlinire și de responsabilitate, pentru că se simt importanți în interiorul grupului; în felul acesta crește receptivitatea.
- menținerea atenției prin mișcărilor profesorului în clasă, gestică, modulații vocale, contact vizual.



Temă de reflecție 1

Comentati o posibila afirmatie a elevului cu privire la evaluarea realizata de cadrul didactic asupra comportamentului sau: „Profesorul este nemulțumit de ceea ce fac, dar nu este nemulțumit de mine ca persoană”.

Utilizați spațiul rezervat pentru a oferi răspunsul dumneavoastră

Evitarea saturației (plictisului)

se referă la abilitatea profesorului de a reduce la minimum plictisul care poate interveni în timpul unei activități în clasă. Aceasta se poate realiza prin abordarea progresivă a activităților, prin crearea varietății și provocarea studenților.

- prezentarea progresivă a materialului de studiu – restructurarea programei când nu se înregistrează progrese în procesul instructiv, fie din cauza refuzului manifestat de elevi în raport cu o anumită tematică, fie din cauza oboselei acestora,
- varietatea – stârnirea interesului și implicarea elevilor în activități care solicită spiritul de cercetare și interesul
- provocarea – utilizarea de materiale și antrenarea în activități care îi provoacă pe elevi să iasă din rutina școlară

Prezentarea succesivă a activităților și integrarea activităților instructive suplimentare

Coordonarea recapitulării zilnice a materiei are în vedere organizarea unor ședințe recapitulative zilnice:

- Ședințele recapitulative zilnice pot furniza un punct de plecare pentru învățarea unor noțiuni noi. Acestea constituie o metodă bună de cuantificare a responsabilității, dar nu trebuie să fie plictisitoare sau repetitive. Pentru a menține interesul elevilor pentru recapitulare, profesorul trebuie să evalueze noua lecție și să adapteze recapitularea la specificul acesteia. De exemplu, prezentarea „recitativă” a unei informații factuale se poate face prin tehnica jocului, în timp ce pentru activitățile în grup și rezumate se pot utiliza tabla și creta.

Coordonarea recapitulării prezentărilor/ lecțiilor propriu-zise

- **Coordonarea recapitulării prezentărilor / lecțiilor propriu-zise:** profesorul îi poate ajuta pe elevi să învețe cum să asculte și să ia notițe cu ajutorul unor strategii. Prin raportarea lecției noi la cunoștințele anterioare îi va ajuta pe elevi să-și mențină atenția. De asemenea, o lecție poate fi predată într-un mod mai atractiv prin utilizarea mijloacelor audio-vizuale și a unor materiale suplimentare scrise, prin mișcarea profesorului prin clasă și schimbarea distanței dintre profesor și elev, prin invocarea numelor elevilor din clasă în exemplele date. În timpul unei expuneri sau prezentări, gradul de receptare a materialului predat trebuie verificat permanent.



Test de autoevaluare 3.1

Care sunt principalele modalități de coordonare a recapitulării diverselor conținuturi ale instruirii ?

Folosiți spațiul rezervat pentru a furniza răspunsul.

Coordonarea lucrului individual în clasă

- **prezentarea sarcinilor de lucru:** se prezintă în mod explicit scopul activității, precum și strategiile cognitive utilizate pentru a ajuta elevii să-și focalizeze activitatea în direcția dorită;
- **monitorizarea performanței:** după enunțarea sarcinilor de lucru, se acordă un interval de timp pentru ca toți elevii să înceapă activitatea. Apoi profesorul se poate deplasa printre elevi, ajutându-i pe cei care întâmpină probleme; pune întrebări pentru a conduce activitatea într-o anumită direcție sau le arată celor care lucrează în perechi cum să se ajute unul pe celălalt fără să-și ofere rezolvarea

- *evaluarea*: se pune accent pe tipurile de activități care oferă profesorului informații asupra modului de gândire și a capacităților comprehensive ale elevilor mai curând decât pe cele care demonstrează capacitatea elevilor de a rezolva corect o temă

Coordonarea temelor pentru acasă

- *Coordonarea temelor pentru acasă*: profesorul discută cu elevii pretențiile pe care le are în legătură cu tema dată, exemplificând prin teme bine efectuate din orele anterioare. Volumul temelor variază în funcție de nivelul clasei și de obiectivele lecției; se preferă teme reduse cantitativ, dar regulate, precum și teme care apelează la gândire. Se verifică temele.

Coordonarea discuțiilor în clasă

- discuțiile vor fi încurajate și printr-o dispunere specifică a scaunelor în clasă, astfel încât elevii să se poată vedea unul pe altul. Profesorii trebuie să planifice tipul de discuție în clasă, să comunice aceste metode elevilor și să le revizuiască periodic.
- Câteva metode de încurajare a discuțiilor în clasă:
 - prezentarea și exemplificarea deprinderilor necesare în angajarea unei discuții;
 - elevii trebuie lăsați să determine singuri scopul discuției pentru a le crește interesul față de acest tip de activitate;
 - trebuie stabilit cine vorbește, intervalul de timp acordat fiecărui vorbitor, ordinea în care se intervine în discuție, tipul și volumul de asistență care se poate acorda elevilor care refuză acest tip de activitate, cum se poate decide când discuția pe o anumită temă trebuie să se sfârșească. Discuția va decurge mai firesc dacă profesorul oferă în prealabil un plan al acesteia și evaluează calitatea acesteia pe parcurs;
 - de asemenea, trebuie să încurajeze clasa să manifeste respect față de vorbitor, folosind observațiile individuale ale elevilor ca preambul al propriilor observații / comentarii, sau solicitând un elev să rezume observațiile unui coleg înainte de a-și performa propriul discurs.

Coordonarea proiectelor și a învățării prin problematizare (problem-solving sessions)

- Pentru aceasta, elevii vor primi intervale de timp în care să reflecteze asupra problemelor în chestiune. Durata intervalului de gândire și gradul de dificultate al chestiunilor supuse reflecției cresc progresiv pe parcursul anului școlar. În timpul intervalului „de gândire” elevii își pot nota, într-o formă scurtă, ideile proprii. Profesorul poate prezenta stadiul în care se află

rezolvarea problemei(lor) respective, astfel ca elevii să poată urmări întregul proces. În felul acesta, elevii pot aborda problemele din diverse perspective și pot formula concluzii la sfârșitul unei astfel de lecții.

Abordarea de către profesor a problemelor colaterale disciplinei procesului instructiv:

Angajarea în activități nesolicitate de sarcina de lucru

intervine în timpul orelor de lucru individual în clasă și se referă la angajarea elevilor în activități care nu au legătură cu sarcina de lucru. Pentru a rezolva aceste inconveniente, profesorul poate:

- să reamintească o dată întregii clase că este momentul să treacă la lucru
- să păstreze contactul vizual cu clasa și să nu se lase el însuși absorbit de alte activități
- să-i învețe pe elevi să nu-și întrerupă activitatea în timp ce așteaptă ajutorul / asistența profesorului
- să plaseze în dreptul elevilor care manifestă acest comportament un semnal vizual, desemnând „timpul datorat” de cel /cei care irosesc timpul de lucru

Vorbitul fără permisiunea profesorului (în timpul procesului de predare)

- Pentru a remedia acest comportament, profesorul trebuie să stabilească în mod explicit coordonatele comportamentului elevilor în timpul predării (ex.: interdicția de a interveni verbal fără anunțarea prealabilă prin ridicarea mâinii și fără a fi primit permisiunea profesorului în acest sens). Dacă problema persistă, profesorul trebuie să apeleze mai energic la simțul responsabilității individuale, utilizând, după caz, consecințele pozitive și negative ale comportamentului – cele negative se referă la „timpul datorat” și la intervale de eliminare.

Vorbitul fără permisiunea profesorului (pe parcursul întregii ore)

in cazul acesta, profesorul poate utiliza următoarele strategii:

- să discute cu elevul respectiv un program de „păstrare a liniștii” atunci când este necesar
- să menționeze măsurile pe care le va lua dacă situația persistă
- să definească intervalul de „păstrare a liniștii” ca interval pe care elevul în cauză îl va petrece într-o zonă izolată a clasei; pe parcursul acestui interval,

elevului care perturbă liniștea nu i se permite să intervină în discuțiile purtate în clasă

- să avertizeze și să admonesteze verbal o singură dată elevul în cauză
- în cazul în care abaterea se repetă, elevului i se va cere să prelungească „păstrarea liniștii” până la sfârșitul orei și eventual în ora următoare, după caz
- se va aduce la cunoștința elevului că „datorează timp” după terminarea orelor pentru fiecare situație în care vorbește în timpul intervalului desemnat pentru „păstrarea liniștii”
- dacă elevul respectă regulile stabilite, va fi recompensat
- dacă mai mulți elevi vorbesc continuu în timpul orei, profesorul marchează pe o listă tipul de discuții adecvate precum și pe cele inoportune, folosind spre exemplificare și situații din timpul orelor anterioare
- dacă după două săptămâni de la implementarea acestui plan nu se înregistrează nici o ameliorare a comportamentului, se elaborează o strategie care să implice și părinții

Refuzul de a ridica mâna

- Este util ca profesorul să stabilească un interval al lecției în care elevii urmează să-și anunțe răspunsul prin ridicarea mâinii și intervale în care nu este cazul s-o facă. După stabilirea acestor distincții, profesorul ignoră pe cei care răspund fără să se anunțe în prealabil și îi solicită pe cei care ridică mâna.

Incapacitatea de a asculta discursul profesorului

și refuzul de a îndeplini indicațiile verbale ale acestuia

- Mai întâi, se stabilește o regulă generală cu privire la modul în care discursul profesorului trebuie urmărit de către elevi, care trebuie să includă și consecințele pozitive și negative. Este util ca profesorul să aprecieze efortul elevilor de a-și păstra atenția și de urmări indicațiile pe parcursul orei.

Prezentarea cu întârziere sau incompletă a temelor și sarcinilor de lucru

- Se planifică din timp modul de abordare a temelor pentru acasă prin prezentarea unui sistem de evaluare coerent și ferm, astfel încât elevii să cunoască cerințele pentru obținerea notei / calificativului minim (pentru promovare). Se aduc la cunoștința părinților cerințele și natura temelor și sarcinilor de lucru. Se acordă elevilor timp de reflecție în clasă atunci când primesc o sarcină de lucru / temă nouă sau dificilă.

Întârzierea la ore și absenteismul

- Se adoptă sisteme de evaluare care acordă puncte pentru participarea la oră și efortul depus de elevi. Ca să încurajeze participarea la oră, profesorul poate întâmpina elevii la ușă, salutându-i pe fiecare în parte, pe măsură ce aceștia intră în clasă. Lecția va debuta imediat după începutul orei. Elevii trebuie să fie înștiințați asupra măsurilor ce vor fi luate când întârzierea devine un obicei

Lipsa (refuzul) motivației / inactivitatea

- Pentru rezolvarea acestei probleme, profesorul trebuie să dispună de informații corecte cu privire la nivelul elevilor și să ia în considerare toate cauzele care pot duce la lipsa/refuzul motivației. Profesorul trebuie să fixeze un nivel standard de succes, pe care să-l discute cu elevul în cauză, stabilind împreună cu acesta nivelul pe care își propun să-l atingă. Profesorul trebuie să fie calm și să susțină efortul celor în cauză.

Frauda (copiere, etc.)

- Pentru evitarea acestei probleme, elevii trebuie să deprindă tehnicile minimale de lucru în grup, de dozare a timpului. Profesorul trebuie să fie atent că frauda poate interveni în orice moment și trebuie să monitorizeze clasa pentru evitarea acestui fapt (securizarea testelor, aranjamentul scaunelor, eliberarea mesei și a spațiului din jurul acestora de orice materiale, păstrarea contactului vizual cu clasa, deplasarea prin clasă)

Teama față de formele de testare

- Unii elevi devin temători atunci când sunt testați. Profesorul îi poate ajuta urmărind și înregistrând comportamentul acestor elevi la test, modul de abordare a testării, recomandându-le apoi alte modalități de abordare a testării care să elimine teama. Testările frecvente și mai scurte pot contribui la reducerea stresului cauzat de examene. Dacă este cazul, profesorul poate discuta cu părinții și apela la ideile și sprijinul acestora.



Activitate:

Luând ca repere dimensiunile anterior prezentate ale managementului instrucțional, conturați un program educațional de intervenție într-o situație specifică de fraudă (copiere), din clasa de elevi cu care d-voastră lucrați.

Lucrarea va fi prezentată tutorelui cu ocazia primei sesiuni de întâlnire față în față.

3.2. Managementul problemelor disciplinare

Definiție

Managementul problemelor disciplinare se referă la tehnicile procedurale necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei.

Cunoscut în literatura anglo-saxona sub denumirea de (*Conduct Management*), managementul problemelor disciplinare, ca dimensiune de studiu, are mai multe componente. Studiul pe care l-am selecționat pentru ilustrare a fost și de aceasta data, Froyen, L.A., & Iverson, A.M. (1999) *School wide and Classroom Management. The Reflective Educator-Leader*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, iar ideile centrale ale studiului au fost sintetizate pe suport magnetic, într-un CD, coordonat de profesorul Bill Calahan de la Universitatea Northern Iowa (SUA) și realizat sub egida Consiliului National pentru Pregătirea Profesorilor din cadrul Proiectului de Reforma a Învățământului Preuniversitar cofinanțat de Guvernul României și de Banca Mondiala: aprecierea simțului de răspundere, corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat, ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, amânarea, așezarea diferențiată a elevilor în clasă, tehnica „timpului datorat”, eliminarea, înștiințarea părinților/supraveghetorilor, angajamentul scris, stabilirea regulilor de comportament în afara clasei, măsurile coercitive

Aprecierea simțului de răspundere

- Profesorii pot monitoriza comportamentul elevilor, pot vedea dacă acesta corespunde așteptărilor și dacă elevii dovedesc simț de răspundere. Profesorul trebuie să păstreze contactul vizual cu clasa (s-o „scruteze” frecvent), să se miște prin clasă în timpul lucrului independent, apreciind efortul susținut al elevilor sau comportamentul deosebit al acestora. Apreciați comportamentul adecvat prin zâmbet, înclinarea aprobativă a capului, laude, remarci compatibile cu vârsta elevilor, în mod frecvent. Comportamentul responsabil al acestora poate fi consemnat în scris, prin notificări adresate direct elevului sau părinților / supraveghetorilor, incluzând certificate de merit. De asemenea, profesorul poate să arate aprecierea dând elevului sarcini suplimentare și laudându-l pentru eforturile lui zilnice. Exemplu: „..., ai simț de răspundere. Văd că ești atent și interesat.” „..., intervenția ta ne-a ajutat să înțelegem mai bine problema”.

Corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat:

- Profesorul aduce la cunoștința elevilor un număr de acte comportamentale neadecvate (observabile de către aceștia) care pot interveni pe parcursul unei zile. Profesorul trebuie să determine dacă aceste comportamente pot fi controlate prin ignorare, măsuri ulterioare de corecție, etc. Elevii trebuie înștiințați de la început care sunt măsurile cărora vor fi supuși în cazul comportamentului neadecvat (ignorarea, controlul proxemic, admonestarea

verbală blândă, aluzii și avertismente, exemplele pozitive, tehnica „timpului datorat”, eliminarea).

Ignorarea:

- Profesorul trebuie să ignore un elev care poate reacționa negativ la admonestarea verbală blândă sau al cărui comportament neadecvat nu lezează desfășurarea orei. Profesorul trebuie să găsească ocazii pentru a da exemple de comportamente responsabile și iresponsabile, să interacționeze pozitiv cu elevul și să ignore constant limbajul verbal sau corporal neadecvat.



Temă de reflecție 2

Identificați trei situații educaționale specifice la nivelul clasei de elevi, în care ignorarea este mai profitabilă decât alte strategii de intervenție.

Utilizați spațiul rezervat pentru a oferi răspunsul dumneavoastră

Controlul proxemic:

- profesorul se deplasează în spațiul elevului pentru a-i supraveghea comportamentul.

Admonestarea verbală blândă:

- Această metodă se aplică atunci când elevul nu realizează că are un comportament neadecvat. Profesorul se va adresa individual elevului în cauză, însoțind admonestarea blândă cu exemple de comportament pozitiv

alternativ. Ex.: „Andreea, trebuie să vizionezi acest film. Amintește-ți care e regula noastră – *Fii gata să înveți*”

Amânarea:

- intervine când un elev încearcă în mod insistent să atragă atenția asupra propriei persoane. Ex.: „ ..., dacă ai o plângere, o discutăm la momentul potrivit”. „ ... , începi să pălăvrăgești fără rost. Notează-ți ce ai de spus și așteaptă până vei primi răspunsul la timpul convenit”

Așezarea diferențiată a elevilor în clasă:

- Profesorul trebuie să așeze mai aproape de catedră / tablă pe cei care au probleme de acuitate vizuală / auditivă sau pe cei care necesită mai multă asistență. De asemenea, aranjamentul trebuie să țină seama și de aptitudinile elevilor.

Tehnica „timpului datorat”:

- se aplică în cazul în care timpul irosit în clasă din cauza comportamentului neadecvat al elevului trebuie recuperat de acesta din timpul lui liber. Se fixează intervale mici de timp pentru fiecare abatere. Profesorul trebuie să decidă care va fi activitatea elevului în intervalul de „timp datorat”. Ex.: „ ... , tu trebuie să asculți când altcineva vorbește”. Dacă elevul continuă să vorbească, profesorul îi comunică: „ ... , datorezi două minute”

Eliminarea:

- Eliminarea în spațiul clasei, într-un loc special desemnat. Profesorul stabilește dinainte durata eliminării, astfel ca aceasta să fie compatibilă cu vârsta / nivelul elevului; se folosește un cronometru pentru a urmări respectarea intervalului de către elev; elevii de vârstă mică trebuie însoțiți până la locul respectiv; dacă elevul are același comportament după ce revine la loc, va fi trimis înapoi; profesorul trebuie să pregătească un formular care va trebui completat de elev, cu scopul ca acesta să reflecteze asupra propriului comportament; de asemenea, va purta o discuție coerentă cu elevul.

Înștiințarea părinților / supraveghetorilor

- Părinții / supraveghetorii vor fi înștiințați cu privire la comportamentul elevului și li se va sugera să inducă acestuia un comportament responsabil. În

orice caz, metoda nu poate fi aplicată în cazurile de comportament neadecvat „cronic”.

Angajamentul scris:

- reprezintă o soluție cooperantă pentru rezolvarea problemelor disciplinare în cazul în care măsurile de mai sus nu sunt eficiente; angajamentul include așteptările profesorului (clar formulate), consecințele negative ce decurg din comportamentul elevului, precum și intervalul de timp în care se așteaptă remedierea. Profesorul trebuie să-i învețe pe elevi cum se alcătuiesc aceste angajamente și să-i ajute să aleagă și să administreze singuri posibilele consecințe și măsuri.

Stabilirea regulilor de comportament în afara clasei:

- Dacă elevii sunt puși să supravegheze activitățile din pauză, se vor mândri că sunt tratați ca niște adulți. Cei care încalcă regulile trebuie să suporte consecințele. Profesorul stabilește o listă de tipuri de comportament în spațiul respectiv (acceptabil și neacceptabil) și o listă de măsuri în cazul nerespectării regulilor. Profesorul trebuie să identifice modalități de permanentizare a supravegheții pe holuri și să ofere un feedback pozitiv elevilor când comportamentul s-a îmbunătățit.

Măsurile coercitive:

- Acestea trebuie utilizate cu grijă, deoarece sunt considerate intervenții radicale. Trebuie aplicate pe termen scurt, planificate tipului de comportament rezistent la alte soluții mai simple.



Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare

Test de autoevaluare 3.1

Coordonarea recapitulării prezentărilor / lecțiilor propriu-zise va permite profesorului să îi ajute pe elevi să învețe cum să asculte și să ia notițe cu ajutorul unor strategii. Prin raportarea lecției noi la cunoștințele anterioare îi va ajuta pe elevi să-și mențină atenția. De asemenea, o lecție poate fi predată într-un mod mai atractiv prin utilizarea mijloacelor audio-vizuale și a unor materiale suplimentare scrise, prin mișcarea profesorului prin clasă și schimbarea distanței dintre profesor și elev, prin invocarea numelor elevilor din clasă în exemplele date. În timpul unei expuneri sau prezentări, gradul de receptare a materialului predat trebuie verificat permanent.

Lucrare de verificare Nr.3

Lucrarea de verificare va fi redactată utilizând un editor de texte cunoscut, pe pagini separate și transmisă tutorelui în plic, cel mai târziu la data prevăzută în calendarul disciplinei. Nu uitați ca pe prima pagina să specificați următoarele: Lucrarea de verificare Nr.3 la disciplina Managementul și gestiunea clasei de elevi, Numele și prenumele dumneavoastră, anul de studiu și grupa, numele tutorelui și universitatea.

Pentru a întocmi această lucrare de verificare și a obține o notă bună **vă recomand** următoarele:

- a. La subiectul 1 identificați cinci dintre acestea
- b. La subiectul 2 pot fi date două exemple pentru ilustrarea specificității abordării practic-maneriale ale celor două componente ale procesului de învățământ: instruirea și disciplina
- c. La subiectul 5 evidentiați, în termeni de riscuri, două consecințe negative

Nota Lucrării se va obține ca medie aritmetică a notelor parțiale acordate de tutore pentru fiecare subiect în parte. Toate subiectele sunt obligatorii. Netratarea unui subiect atrage de la sine acordarea notei patru pe întreaga lucrare.

1. Enumerați principalele repere practic-aplicative ale managementului clasei de elevi, ca domeniu aplicativ al științelor educației (identificați cinci dintre acestea)
2. Stabiliți specificitatea abordării practic-maneriale ale celor două componente ale procesului de învățământ: instruirea și disciplina și dați două exemple concrete
3. Alegeți trei dintre următoarele dimensiuni manageriale: organizare, control, evaluare, decizie, intervenție, disciplina, gestionarea situațiilor de criză educațională și caracterizați relația acestora cu trei situații concrete din clasa de elevi;
4. Listați principalele modalități de coordonare a recapitulării diverselor conținuturi ale instruirii
5. Identificați două din principalele riscuri ale eliminării elevilor din sala de clasa și exemplificați potențialele consecințe

Bibliografie

1. Carducci, J. Dewey, Carducci, B., Judith, "The Caring Classroom", Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.
2. Cerghit, Ioan, (coordonator), "Perfecționarea lecției în școala modernă", EDP, București, 1988
3. Duric, Ladislav, "Elements de psychologie de l'education", UNESCO, Paris, 1991.
4. Fraser, J. Barry, "Classroom Environment", Croom Helm Ltd, New Hampshire, 1986.
5. Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, "Looking in Classrooms", Harper & Row Publishers, New York, 1983.
6. Froyen, L.A., & Iverson, A.M. (1999) *School wide and Classroom Management. The Reflective Educator-Leader* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
7. Jackson, W. Philip, "Life in classrooms", Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.
8. Kessel, W., "Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beitrage", Koulten, Berlin, 1995.
9. Nicola, Ioan, "Microsociologia colectivului de elevi", E.D.P., București, 1974.
10. Păun, Emil, "Școala o abordare sociopedagogică", Iași, Editura Polirom, 1999
11. Ullich, Dieter, "Padagogische interaktion", Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995.
12. Vlasceanu, Mihaela, "Psihosociologia educației și învățământului", Editura Paideia, București, 1993.
13. Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, "Effective classroom management", Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1989

Unitatea Nr. 4

RELAȚII EDUCAȚIONALE – INTERACȚIUNI EDUCAȚIONALE ÎN CLASA DE ELEVI

Cuprins	Pagina
• Obiectivele Unității Nr.4	69
• Relații și interacțiuni educaționale în clasa de elevi	70
• Caracteristicile demersului de influență educațională	76
• Răspunsuri și comentarii la testele de evaluare	83
• Lucrare de verificare Nr. 4	84
• Bibliografie	85



OBIECTIVELE Unitatii de invatare 4

După ce vor studia aceasta unitate, cursanții vor putea să:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Defînească principalele repere modalități de relaționare și interacțiune în clasa de elevi;• Stabilească specificitatea caracteristicilor demersului de influență educaționale;• Opereze cu conceptele specifice temei: relație, interacțiune, intervenție, influența educațională; |
|---|

4.1. Relații și interacțiuni educaționale în clasa de elevi

Existența umană ar fi greu de conceput în afara relațiilor sociale, variate, multiforme și care acționează în planuri diferite. Un caz aparte al relațiilor sociale îl ocupa relațiile interpersonale, definite de profesorul Mielu Zlate ca :

Definiție:

"... legături psihologice, conștiente și directe între oameni."

Condițiile de definire a relațiilor interpersonale sunt, după opinia aceluiași autor:

- *caracterul psihologic* atesta faptul ca la înlăptuirea actului respectiv participa întregul sistem de personalitate al indivizilor implicați în vederea obținerii reciprocității;
- *caracterul conștient*, presupune implicarea în actul respectiv a persoanei conștiente de sine și de celalalt, de nevoile și de așteptările reciproce;
- *caracterul direct* atesta importanța sau necesitatea unui minim contact perceptiv între parteneri, contactul "față în față".

Apariția, dezvoltarea și funcționarea relațiilor interpersonale este dependentă de simultaneitatea acțională, de prezenta concomitentă a tuturor celor trei caracteristici definitorii ale relațiilor interpersonale. Ponderea elementelor anterior prezentate este influențată de specificul situației sociale respective, fără a influența în vreun fel existența relației interpersonale respective.

Caracterul etic și formativ al relațiilor educaționale

Toate ramificațiile relaționale din clasa de elevi formează în plan psiho-social o categorie aparte de relații interpersonale. Acestea sunt și în cazul grupului clasa o mixtura între social și psihologic, între componenta lor obiectiva și componenta lor subiectiva. În cazul clasei de elevi relațiile interpersonale îmbracă și un nou caracter constitutiv, cel *etic*, moral, având în vedere obiectivul educativ implicit al acestora, de a forma, dezvolta și consolida componenta axiologică a personalității copilului. Implicit, din exploatarea ultimei fraze poate fi identificat și un alt caracter al relațiilor interpersonale, *caracterul formativ*, motivat de aportul major al acestor manifestări sociale în construcția personalității.

Elevul, în condițiile vieții școlare, nu trăiește izolat, ci într-un angrenaj social, viața sa afectivă, activitatea intelectuală și nu mai puțin cea profesională desfășurându-se în interiorul și în interdependență cu mediul socio-școlar

înconjurător sau în condițiile date de acesta (Collier, G., "The Management of peer - Group Learning", Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983).

Copilul stabilește relații interpersonale încă din frageda copilărie, cu mama, cu familia sa, în timp ce pe măsura dezvoltării sale procesul de socializare (acceptată ca sporire a capacității de adaptare la mediul social și stabilire a unor relații diversificate cu mediul social) se amplifică. Relațiile copilului cu grupurile sociale în care se va integra de-a lungul existenței sale (în cazul nostru clasa de elevi) vor exercita o importanță deosebită, atât asupra evoluției sale, ca persoană în permanentă devenire, cât și asupra randamentului activității desfășurate (în cazul de față, învățarea).

Îndeplinirea unor sarcini sau activități comune determină între membrii grupului respectiv relații funcționale de interdependență, în vederea atingerii scopului comun propus. Pe de altă parte, pe lângă relațiile legate strict de natura obligațiilor sau a activităților, viața în grup comportă totdeauna și aspecte emoțional-afective, precum și momente de tensiune și conflict.

Coloratura afectivă a relațiilor educaționale

este determinată, în mod firesc, de faptul că viața colectivă în mediul clasei de elevi, dezvoltă, treptat și gradat, valori, norme, convingeri, care exercită atât influențe cât și constrângeri asupra indivizilor. În același timp, raporturile funcționale și de comunicare dintre elevi în momentul îndeplinirii unor sarcini comune conturează o ierarhie de status-uri de care se leagă aprecierile diferențiate ale membrilor grupului clasa. "Aprecierile diferențiate este posibilă - spune Carducci, J. în "The Caring Classroom", Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989- datorită faptului că persoana imprimă actului social un specific personal, ca expresie a trăsăturilor sale psihologice și în același timp, asimilează tot într-un mod personal, realitatea socio-psihologică existentă. În acest sens clasa de elevi apare ca o reuniune de indivizi cu personalitate proprie, angajați în activități cu scopuri comune și care dezvoltă în interiorul sau o întreagă rețea de simpatii, antipatii și raporturi de indiferență care odată conturate, exercită o influență puternică asupra vieții colective.

În primul rând faptul că personalitatea elevului se conturează și se manifestă în interdependență cu viața grupului din care el face parte, cu normele și valorile pe care acesta le dezvoltă, constituie un argument definitoriu al covârșitoarei importanțe a grupului clasa pentru rolul de multiplu fundal al relațiilor interpersonale dezvoltate aici.

Interacțiunea educațională

În ceea ce privește *interacțiunea educațională*, aportul etnometodologiei în abordarea acestui subiect este majoritar. Domeniul științific anterior pune pe seama interacțiunilor din clasa de elevi toate aspectele de tip pozitiv și negativ în

planul relațiilor educaționale. Interacțiunea în clasa de elevi produce o organizare socială a clasei, sau așa cum ar spune Mehan, o ordine instituită a clasei, această ordine e sursa inegalității, a succesului sau a insuccesului adaptativ în clasa de elevi.

Activitățile instrucționale, arată Ullich (vezi Ullich, Dieter, "Padagogische Interaktion", Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995), presupun atât o organizare de tip secvențial (întrebări, răspunsuri, evaluare) cât și o organizare de tip ierarhic (deschidere, desfășurare, încheiere) în a căror dinamică elevul se integrează prin strategii interacționare diferențiate. Structura de adaptare dezvoltată de elevi în asemenea situații este

competența socială

a elevului acceptat ca o capacitate a acestuia de a surprinde logica socială din clasă, în mod diferit față de logica didactică (strategia elevului de a decodifica expectanțele profesorului. Originile competenței sociale se regăsesc în familie, când se pun bazele inteligenței sociale, însă consolidarea acesteia este validată în contextul sociorelațional al clasei de elevi.

Această formă grupală oferă tinerilor ce o compun posibilitatea de a stabili relații și interacțiuni atât în plan școlar cât și extrașcolar. În aceste contexte elevul se comportă diferit sau constant față de membrii grupului pe care are ocazia să-i cunoască și să-și formuleze elementele unei posibile judecăți de valoare asupra acestora. Interevaluarea poate fi realizată cu succes în și prin intermediul interacțiunilor educaționale.

Un aspect fundamental al acesteia îl constituie interacțiunea pe verticală, profesor - elev, care influențează în mod hotărâtor atmosfera din clasă, cadrul didactic fiind acela care contribuie la augmentarea coeziunii sau care, dimpotrivă, prin atitudinile sale duce la dezbinarea, fragmentarea grupului clasă.

Interacțiunea educațională este un aspect, o formă din multitudinea și varietatea relațiilor interpersonale în clasa de elevi. În ceea ce privește o posibilă clasificare a relațiilor interpersonale în clasa de elevi, criteriul utilizat îl reprezintă nevoile și trebuințele psihologice resimțite de elevi atunci când se raportează unii la alții. Prin exploatarea acestui criteriu rezultă următoarele tipuri de relații interpersonale în clasa de elevi:

- relații de intercunoaștere;
- relații de intercomunicare;
- relații socio-afective (afectiv-simpatetice)
- relații de influențare.

4.1.1. Relații de intercunoaștere

Derivă din nevoia psihologică de a dispune de unele informații cu privire la celălalt, la felul lui de a fi, la personalitatea acestuia. Cu cât informațiile de care dispune un cadru didactic la un moment dat despre elevi săi și, un anumit elev despre ceilalți colegi, sunt foarte diverse și consistente, cu atât universul dinamic al interacțiunilor respective este mai viguros. Când informațiile sunt mai limitate, șansele instaurării neîncrederii și a suspiciunii între parteneri sunt mai ridicate. Elementul central, începutul și sfârșitul acestui tip de relații interpersonale, îl constituie imaginea partenerilor unul despre celălalt și despre ei înșiși.

Reprezentările interpersonale, sunt un subiect preferențial al sociologiei educației și constituie variabile definitorii ale interacțiunilor din clasa de elevi. Inerțiile perceptive, stereotipiile perceptive, efectele predictive, ecuația personală a profesorului, s.a.m.d., sunt tot atâtea exemple edificatoare ale deficiențelor potențiale înregistrate în interacțiunile educaționale ca urmare a unor lacune sau vicii de intercunoaștere.

4.1.2. Relații de intercomunicare

Apare ca o rezultată a ceea ce resimt oamenii, copiii, atunci când intră în interacțiune, nevoia de a se informa reciproc, de a face schimb de informații, de a comunica. Clasa ca univers al comunicării, prin excelență, constituie pentru elevi un univers deschis provocărilor informaționale, cu schimburi de mesaje, cu aprecieri frecvente și intense la adresa situației procesului de intercomunicare din interiorul grupului.

Domeniu abordat în cadrul sociologiei educației comunicarea în interiorul clasei de elevi (un exemplu foarte bine cunoscut îl reprezintă Bernstein cu renumita sa "Teorie a Codurilor Lingvistice") poate fi privită critic din următoarele puncte de vedere:

- modelele comunicării interpersonale în clasă;
- contextul în procesul de comunicare interpersonala;
- aspecte particulare ale negocierii în procesul de comunicare interpersonala;
- aspectele nonverbale ale comunicării interpersonale.

Toate acestea vor putea fi detaliate în subcapitolul destinat comunicării interpersonale în clasa de elevi. Ceea ce poate fi mai relevant pentru relațiile de intercomunicare (în legătură cu coloratura acestora) sunt situațiile de perturbare a comunicării: filtrarea informațiilor, blocajul efectiv, bruiajul, distorsiunea, etc. Nesoluționate în spațiu temporal adecvat, asemenea fenomene pot să se

transforme în autentice situații de criză educațională, soluționate cu suficientă dificultate.

4.1.3. Relații socio-afective

Este rezultatul intervenției unei nevoi de tip interpersonal ce are în vedere schimbul de emoții, sentimente și structuri de tip afectiv-simpatetic, creionându-se astfel un nou tip de relații interpersonale, *relații afectiv-simpatetice*, care presupun relații de simpatie și antipatie, de preferință și de respingere reciprocă între membri clasei de elevi.

Atracția interpersonală are la bază o serie de emoții ce pot fi înțelese ca modificări organice, fiecare dintre aceste modificări având drept cauză un proces fiziologic: refluxul declanșat de excitația venită de la obiect. Atitudinile Eului sunt simțite de către conștiință ca emoții, în înțeles general; iar în înțeles special, emoțiile sunt fapte de conștiință care răspund de atitudinile primitive ale Eului. La nivel emoțional, în derularea acesteia nu intervine orice fel de judecată de valoare. Emoțiile provin din atitudini rapide și pripite, cu un grad mare de dezorganizare.

Din punct de vedere structural, emoțiile (ca fundamente ale relațiilor afectiv-simpatetice) au tendința de a se combina între ele, în mod atât de intim, încât nu există posibilitatea de a le separa între ele. Prin aportul experienței socio-interacționare, ele se alipesc stărilor de conștiință și creează impresia de armonie sau de conflict între anumite părți ale personalității. Aceasta imagine interioară este proiectată de foarte multe ori sub forma unor "goluri personale" care solicită în plan exterior o completare, o complementaritate, în plan relațional.

Explicarea mecanismului interior de expansiune socială în plan relațional (vezi, Strumpf, Carl, "Afectivitat", Laut Verlag, Munchen, 1982), a universului afectiv al indivizilor cuprinși în clasa, aduce contribuții fundamentale cu privire la dinamica relațiilor afectiv-simpatetice în grupul-clasă. Caracteristicile fundamentale ale relațiilor afectiv-simpatetice în clasa (la elevii de vârstă școlară) sunt spontaneitatea, sinceritatea, disproporția dintre amploarea afecțiunii și cauza, nevoia de reciprocitate în schimburile afective pozitive și supraevaluarea trăirilor atunci când le conștientizează.



Temă de reflecție 1

Care sunt contribuțiile fundamentale ale interacțiunilor educaționale la nivelul dinamicii relațiilor afectiv-simpatetice în grupul-clasă și influența acestora asupra caracteristicilor fundamentale ale grupului clasă (la elevii de vârstă școlară)

Utilizați spațiul rezervat pentru a oferi răspunsul dumneavoastră.

Nu trebuie pierdute din vedere influențele mediului social al clasei de elevi, nici cele ale modului de evaluare a comportamentelor interpersonale, asupra afectivității elevilor. Spre exemplu, o atitudine contradictorie față de zâmbet și râs, atunci emoția reconfortantă de veselie și starea de bună dispoziție vor fi estompate. Lipsirea colectivului de elevi de afectivitate poate conduce la efecte negative incalculabile în planul capacităților interacționare ale elevilor. Relațiile afectiv-simpatetice sunt o condiție pentru dezvoltarea personalității elevilor.

4.1.4. Relații de influențare

Clasa de elevi ca un univers socio-relațional complex dezvoltă o varietate de relații și interacțiuni din care elevul deprinde o serie de norme și valori pe care le dezvoltă pe termen lung. Această deprindere, internalizare sau chiar învățare socială este dependentă de funcționarea unor factori de supradeterminare ai comportamentului social. E important de menționat la acest nivel că relațiile interpersonale de influențare nu se manifestă doar ca rezultate ale unor afinități personale ci, sunt determinate și de poziția pe care o ocupă fiecare în ierarhiile subiective și obiective ale grupului clasa. Totodată, asemenea interacțiuni soldate sau nu cu un rezultat, pot fi considerate efectul participării conștiente sau inconștiente, dorite sau nedorite, a membrilor grupului clasa. asemenea constatări au contribuit la alimentarea unor puncte de vedere interesante (vezi Andreeva,G.,1986, Radu, Ioan, Ilut Petru, Matei Radu, "Psihologie Sociala", Editura EXE srl, Cluj Napoca, 1994) potrivit cărora relațiile interpersonale au în primul rând un caracter impersonal, esența lor rezinând în interacțiunea rolurilor, funcțiilor și a statutelor sociale. Subcapitolul ulterior va avea ca obiectiv prezentarea detaliată a relațiilor de influență interpersonală în cadrul clasei.



Test de autoevaluare 4.1

--

Care sunt principalele tipuri de relații sociale identificate la nivelul clasei de elevi. Particularizați la nivelul clasei d-voastră.

Folosiți spațiul rezervat pentru a furniza răspunsul

4.2. Caracteristicile demersului de influență educațională

A fi un cadru didactic performant înseamnă a fi o prezență semnificativă atât în viața obiectivă cât și în viața subiectivă a elevilor. În ciuda asimetriei constitutive existente în clasa de elevi - referitoare la statutul de superioritate a profesorului -, relația profesor-elev nu mai poate fi concepută ca o relație de dependență a elevului de profesor sau ca o relație de comunicare abstractă. Mult discutată autoritate a profesorului nu se reduce la posesia cunoștințelor de specialitate, ci deriva și din capacitatea acestuia de a alterna strategiile didactice adaptându-le situațiilor educaționale, de a repartiza responsabilități elevilor, (apelând chiar și la delegare), de a mobiliza elevii la cooperare în grup, de a valorifica valențele relației profesor-elev în sensul unui dialog real. Prin tot ceea ce am menționat până în momentul de față se poate observa faptul că așa-numita autoritate se poate confunda cu forța influenței educaționale în clasă.

Procesul de *influență educațională* este definit în majoritatea lucrărilor de specialitate ca "acțiune educațională organizată și structurată, exercitată asupra unei persoane - elev - în vederea construirii, formării sau schimbării unor comportamente, atitudini, etc." (Ullich, 1995 - Ullich, Dieter, "Pädagogische Interaktion", Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995). Din punctul de vedere al managementului clasei de elevi însă, procesul de influență educațională poate fi analizat din două perspective diferite:

- influența personală a profesorului atât ca lider cât și ca factor exterior;
- influența de grup guvernată aparent de factori formali sau nonformali;

Otilia Ivănescu, arată în, "Clasa de elevi - aspecte sociorelaționale" - Universitatea din București, Master Consiliere 1998, ca *influența personală* a profesorului asupra clasei de elevi este cunoscută și descrisă în general ca fiind o "capacitate de a afecta comportamentul altor persoane, în speță al elevilor; în aproape fiecare moment profesorul inițiază acțiuni prin care afectează comportamentul elevilor"; spre exemplu, le poate cere să fie atenți, să îndeplinească anumite sarcini, etc., iar elevii le fac bine dacă influența profesorului este foarte mare.

Ar putea fi descrise patru condiții sau factori ce modelează influența anterior descrisă: relația afectivă stabilită între elevi și profesor, percepția elevului asupra profesorului, folosirea în exces a influenței și gradul de individualizare al strategiilor de lucru utilizată de către profesor:

Relația afectivă existentă între elevi și profesor,

poate avea o influență pozitivă sau negativă asupra relațiilor sociale stabilite la acest nivel; în general, dacă există o relație afectivă de natură pozitivă, acest fapt va determina adoptarea de către elevi a celor mai multe dintre atitudinile profesorului, putând duce chiar la formarea anumitor tipuri de abilități, iar dacă există o relație afectivă negativă se pot constata reacții de respingere din partea elevilor, înmulțirea atitudinilor "originale", consolidarea lipsurilor și defectelor, scăderea ratei de învățare. Acest tip de relație afectivă stabilită între elevi și profesor este independentă de competențele profesionale ale acestuia.

Percepția interpersonală profesor-elev

se referă în special la cunoștințele, competența și statutul profesorului; modul în care sunt percepute toate acestea de către elevi determină influența profesorului asupra clasei. Dacă toate acestea sunt percepute ca atare și solicitate de către elevi, este evident că se oferă spațiu de creștere a influenței acestuia. În caz contrar, există situațiile tipice când elevii se plâng în privința diverselor sarcini solicitate de către profesor. Raportat la desfășurarea întregului an școlar există diferențe de percepere și implicit de influența a profesorului: spre exemplu, într-un caz particular al managementului clasei de elevi, începutul anului școlar, este dificil ca percepția elevilor să fie corectă, iar spre sfârșit se îmbunătățește, definitivând practic tipurile de influențe pe care profesorul le poate exercita.

Folosirea în exces a influenței de către profesor

duce la crearea impresiei că toate sarcinile cerute sunt plictisitoare, profesorul motivând cerința respectivă numai prin influența personală, recurgând fie la amenințări, fie la diferiți stimuli ai motivației extrinseci. Dar folosirea în exces a acestei forte care este influența personală determină o scădere a acesteia și, chiar dacă s-a manifestat repetat cu precădere asupra unui singur elev, are efect asupra

întregii clase, modificând percepția asupra profesorului. Este deci indicat să fie date teme ce sunt predominant motivate intrinsec, iar în cazul în care există diferite tulburări de comportament ale elevilor (perturba activitatea didactică), este mult mai eficient să nu fie folosită pentru combaterea acestora, forța, amenințarea, cearta, etc. (identificate ca situații de criză educațională); în asemenea situații cea mai indicată atitudine a profesorului este aceea de a realiza un control de comportament prin simplul fapt de a se poziționa lângă elevul perturbator, și de a-și așeza prietenește palmele, ferm dar prietenește pe umerii elevului; un asemenea tip de comunicare tacită este eficient și amplifică puterea de influență a profesorului;

Gradul de individualizare a strategiilor de intervenție ale cadrului didactic

oferă acestuia posibilitatea de a-și arăta respectul față de personalitatea fiecărui elev și creează șansele intensificării motivației intrinseci, iar la nivelul relațiilor de grup se pot realiza cu timpul anumite nuclee în jurul unor lideri. În individualizare fiecare face un lucru diferit, potrivit cunoștințelor și aptitudinilor sale și determină modul în care elevii maximizează pedepsele sau recompensele. În sistemul neindividualizat, toți elevii sunt poziționați la același standard, realizând aceleași sarcini și fiind evaluați după criterii identice se poate induce o presiune asupra elitelor pentru a scădea performanța; din punct de vedere profesional elevii sunt nemotivați și frustrați. Un minus al individualizării îl constituie acela că elevul nu are realmente oportunitatea de a observa competența profesorului, cele zece minute acordate săptămânal unui asemenea exercițiu relațional fiind insuficiente.

Un rol primordial în reglarea mecanismelor influenței educaționale îl are

Spațiul personal și teritorialitatea.

Hall (1966) declara că omul nu se termină acolo unde se termină epiderma lui, fiind posesorul unui spațiu personal care nu se vede, și Hayduk (1978) edifica modelul trifactorial al spațiului personal, rezultând un cilindru cu trei diametre diferite: la cap, la nivelul organelor genitale și la corp. În urma sintezei analitice rezultă următoarea structură a spațiului personal, cunoscută și sub denumirea de "Zone Hall":

- *intimă*: 40-50cm - distanța de la care purtăm o conversație cu prietenii;
- *personală*: 50-75cm - asigură comunicarea verbală optimă;
- *socială*: 2-3m - asigură relațiile oficiale, relațiile de serviciu;
- *publică*: 5-10m - asigură anumite relații sociale;

După observația lui Hall, copiii au o nevoie mai mică de spațiu decât adulții, cadrul didactic urmărind treptat o diminuare a acestuia în funcție de obiectivele sarcinilor de instruire sau a situațiilor interacționare.

Toate elementele anterior prezentate cu referire la fenomenele de influență educațională impusa de cadrul didactic asupra elevilor, reprezintă un corpus destul de fragmentat la o prima analiză, însă își poate creiona identitatea și unitatea prin apelul la prezentarea grupului ca a două forțe de influență educațională. Se poate vorbi despre un grup, în cazul clasei de elevi, în situația în care aceasta s-a diferențiat clar de celelalte clase, dacă se poate creiona un adevărat sistem social ce-și dezvoltă propriile standarde și influențează comportamentul membrilor, creând o dinamică la nivel de roluri, statute și subgrupuri.

O direcție de investigație ce ar putea fi încadrată în structura influenței sociale se referă la manifestarea autorității în clasa de elevi. Investigațiile privitoare la:

Autoritatea educațională

studiază îndeosebi aspectul psihologic al acesteia, punând în corelația ariile de manifestare ale acesteia cu diferite variabile personale. Abundența investigațiilor pedagogice dedicate subiectului anterior, foarte multe dintre ele chiar experimentale, sunt motivate de transformarea în loc comun a ideii ca performanță individuală și chiar performanța grupului sunt determinate într-o măsură foarte ridicată de structura de autoritate a comandamentului grupului, în general, și a autorității cadrului didactic, în special.

Opinii foarte precise și recomandate, emise de către profesorul Dan Potolea de la Universitatea din București, (Potolea, 1989), demonstrează că nu se poate realiza un studiu pertinent asupra influenței educaționale autoritare în absența investigării situației de ansamblu, întrucât amplitudinea influenței cadrului didactic depinde și de modul în care acesta, prin atitudinea și stilul său, imprimă un sens valoric interrelațiilor la nivelul grupului. Astfel, din punct de vedere situațional, influența educațională (în legătură directă cu autoritatea) este repartizată analitic pe două niveluri abordabile:

- *"influența nondistribuită"*- purtătorul acesteia este persoana cadrului didactic, investită oficial cu o serie de atribuții interacționare (și cu conținut deontologic);
- *"influența distribuită"*- are ca purtător pe fiecare individ al grupului respectiv, potențial lider informal al clasei;

Tendențele acționale ale membrilor clasei de elevi probează o anumită flexibilitate relațională izvorâta din coexistența celor două forme de influență educațională. Pentru influența nondistribuită, după P. Golu (1974) identificăm următoarea corespondență psihologică a principalelor acte interpersonale:

percepție și gândire relații socioperceptive limbaj perceptiv relații de comunicare afectivitate relații preferențiale aptitudini și deprinderi relații funcționale însușiri temperamentale dimensiunea dominare-supunere. în conformitate cu acestea asistăm la cristalizarea unor rețele comunicative și socioafective puternic individualizate.

Important de menționat la nivelul dinamicii și procesualității relațiilor interpersonale, este faptul că influența educațională poate funcționa ca și criteriu de analiză a interacțiunilor din clasa de elevi (Ullich, 1995):

- **relații de cooperare:** bazate pe coordonarea eforturilor în vederea realizării unui efectiv comun;
- **relații de competiție:** bazate pe rivalitatea partenerilor în atingerea unei ținte individuale;
- **relații de conflict:** bazate pe opoziția mutuală a partenerilor raportată la un scop indivizibil;

Toate aceste tipuri relaționale propun o reflecție amănunțită asupra relațiilor dintre cooperare și competiție. Școala americană a folosit în mod tradițional un sistem de evaluare a elevilor bazat pe competiție. Acesta este cu siguranță un important motiv în explicarea faptului că americanii apreciază foarte mult motivarea competițională. Faptul că școala reflectă nivelul cultural al societății nu este deloc o surpriză. Un studiu al lui Nelson și Kegan, (1972) ne arată că o persoană, cu cât rămâne mai mult în școală, cu atât devine mai competitivă.

Competiția cauzează de asemenea o ostilitate generală care face ca mulți studenți să fie aspru criticați de un altul (poate în speranța de a-și construi propria imagine). Morton Deutsch (1979), a descoperit că în comparație cu clasele cooperante, clasele competitive au o atmosferă ce duce la:

1. Elevi cu un ridicat nivel al anxietății;
2. Elevi care se gândesc mai puțin la ei și la munca lor;
3. Studenți cu atitudini reprobabile față de colegi;
4. Studenți cu un sentiment de responsabilitate față de ceilalți foarte scăzut.

Deutsch a studiat timp de 35 de ani fenomenele anterioare, determinând o serie de concluzii importante pentru cadrul didactic: cu cât elevii sunt mai implicați în activități ce necesită cooperarea, cu atât atmosfera generală în clasă va fi mai bună. Dezvoltarea diverselor interese într-un rol specializat al sistemului cooperant, creșterea favoritismelor poate conduce la discriminare față de membrii ce nu fac parte din grup, și la evoluția unui conformism excesiv în absența opiniei majorității.

Un profesor poate avea un avantaj real pe seama competiției din clasa de elevi. Elevii se îndreaptă întotdeauna spre domeniile în care se simt puternici și, în contrast este aproape imposibil să-i motivezi pe domeniile ale vieții sociale în clasa în care ei nu se simt competenți.

Există însă și situații în care clasificarea relațiilor interpersonale, punând accent pe aportul *influenței educaționale* în sensul acțiunii mutuale a partenerilor, poate fi realizată în următoarea manieră:

- **relații de acomodare** :partenerii se obișnuiesc, se ajustează unii după ceilalți;
- **relații de asimilare** :partenerii desfășoară un transfer reciproc de mentalități și puncte de vedere, atitudini și comportamente, până la un nivel la care subiecții pot gândi sau acționa identic;
- **relații de stratificare**: partenerii se pot structura după o ierarhie ce exploatează statutele deținute de elevi;
- **relații de alienare**: partenerii, în imposibilitatea de a desfășura interacțiuni reciproce, părăsesc universul clasei, provocând anumite schisme intragrupale.

Circumscrișă unor jocuri competitive, școala face necesară adaptarea de către elevii inferiorizați, a unor strategii comportamentale susceptibile de a menține o imagine de sine nefavorabilă; în funcție de importanța acestei inferiorități pot izvoră o serie de reacții multiple: abandonarea situației respective, tentativa de atingere și de depășire a celui ce reprezintă "competitivul", renunțarea la compararea cu ceilalți pentru raportarea la sine sau introducerea unor criterii de evaluare pentru a deveni incomparabil.

De foarte multe ori în clasa de elevi are loc o percepere greșită a ideii de competiție, și așa cum arată mulți analiști ai domeniului, (Pages, Derghal, Monteil, etc.), aceasta competiție care există și care ar trebui să constituie fundalul de aplicare a competențelor dobândite, nu poate funcționa în același timp și ca baza socială pentru formarea acestora. Numai o atenție sporită a cadrului didactic permite eficientizarea intervențiilor în situații percepute ca fiind situații de criză educațională.

Universul relațional al clasei de elevi, analizat din punctul de vedere al influenței educaționale în contextul grupului școlar și abordat, din punct de vedere științific, sub auspiciile managementului clasei de elevi, devine unul dintre subiectele cele mai importante, de a cărui cunoaștere și aplicare depinde succesul demersului educativ al cadrului didactic.



Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare

Test de autoevaluare 4.1

Principalele tipuri de relații interpersonale identificate la nivelul clasei de elevi sunt: relații de intercunoaștere; relații de intercomunicare; relații socio-afective (afectiv-simpatetice) relații de influențare. Particularizați aceste relații la nivelul clasei dumneavoastră.

Lucrare de verificare Nr.4

Lucrarea de verificare va fi redactată utilizând un editor de texte cunoscut, pe pagini separate și transmisă tutorelui în plic, cel mai târziu la data prevăzută în calendarul disciplinei. Nu uitați ca pe prima pagina să specificați următoarele: Lucrarea de verificare Nr. la disciplina Managementul și gestiunea clasei de elevi, Numele și prenumele dumneavoastră, anul de studiu și grupa, numele tutorelui și universitatea.

Pentru a întocmi această lucrare de verificare și a obține o notă bună **vă recomand** următoarele:

- a. La subiectul 2 folosiți propriile d-voastră expresii și cuvinte în definirea principalelor concepte specifice temei
- b. La subiectul 4 folosiți pentru clasificare atât sursele citate cât și alte puncte de vedere ale unor autori necitați sau chiar propriul d-voastră punct de vedere

Nota Lucrării se va obține ca medie aritmetică a notelor parțiale acordate de tutore pentru fiecare subiect în parte. Toate subiectele sunt obligatorii. Netratarea unui subiect atrage de la sine acordarea notei patru pe întreaga lucrare.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Stabiliți specificitatea demersului de influență educațională la nivelul clasei de elevi prin redactarea unui enunț de câte 20 de cuvinte fiecare2. Definiți trei dintre conceptele specifice temei: relație, interacțiune, intervenție, influența educațională (folosiți propriile d-voastră expresii și cuvinte)3. Care sunt principalele incidente practice ale spațiului personal și ale teritorialității în clasa de elevi (menționați trei dintre acestea)4. Clasificați relațiile interpersonale, punând accent pe aportul <i>influenței educaționale</i> în sensul acțiunii reciproce a partenerilor educaționali |
|---|

Bibliografie

1. Collier, G., *"The Management of peer - Group Learning"*, Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983
2. Chelcea, S., „*Psihosociologie*”, note de curs, Universitatea din București, 1993
3. Ivănescu, O., "*Clasa de elevi - aspecte sociorelaționale*" - Universitatea din București, Master Consiliere 1998
4. Iucu, Romiță, *Managementul și gestiunea clasei de elevi – fundamente teoretico - metodologice*, Editura Polirom, Iași, 2001
5. Potolea, Dan, Stiluri interacționare în „*Structuri, strategii, performante în învățământ*”, coordonatori, Lazăr Vlăsceanu & Ioan Jinga, Editura Academiei, București, 1989
6. Radu, Ioan, Ilut Petru, Matei Radu, "*Psihologie Sociala*", Editura EXE srl, Cluj Napoca, 1994
7. Stan, Emil, *Managementul clasei de elevi*, Editura
8. Strumpf, Carl, "*Afectivitat*", Laut Verlag, Munchen, 1982
9. Ullich, Dieter, "*Padagogische Interaktion*", Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995

Unitatea Nr. 5**GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CRIZĂ EDUCAȚIONALĂ
ÎN CLASA DE ELEVI**

Cuprins	Pagina
• Obiectivele Unității Nr.5	86
• Situațiile de criză educațională în clasa de elevi	87
• Structura situațiilor de criză educațională în clasa	90
• Strategii de intervenție în situațiile de criză educațională în clasa de elevi	100
• Răspunsuri și comentarii la testele de autoevaluare	124
• Lucrare de verificare Nr. 5	125
• Bibliografie	127

**OBIECTIVELE Unității de învățare 5**

După ce vor studia această unitate, cursanții vor putea să:

- Prezinte structura situațiilor de criză educațională în clasa de elevi;
- Identifice situațiile de criză educațională încă din faza incipientă, ordonându-le și clasificându-le în funcție de specificitatea acestora;
- Determine soluțiile pertinente pentru diferitele situații de criză educațională;
- Evalueze avantajele și limitele unor decizii de intervenție în situații educaționale specifice;

5.1. Situațiile de criză educațională în clasa de elevi

Nu puține sunt situațiile în care cadrul didactic se confruntă cu unele situații aparent insolvabile care afectează prin obstaculare bunul mers al activităților din clasă.

Încercarea de definire a unei situații de criză impune un apel justificat la elementele ale managementului teoretic:

Definiție:

Criza poate fi definită ca un eveniment sau un complex de evenimente inopinante, neașteptate dar și neplanificate, generatoare de pericolozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranța clasei respective și a membrilor acesteia.

Definiția ar trebui completată cu o serie de elemente conexe cum ar fi, pe de o parte, precizarea gradului de pericolozitate, a percepției reale ori false a acestuia, iar pe de alta, gradul de probabilitate a evenimentului studiat.

Mecanismele de a prevedea, delimita, defini, controla și soluționa o situație de criză presupun un efort mare, strategii de intervenție ferme dar prudente, un consum de energie nervoasă și fizică sporit, cu șanse de a determina consecințe greu de evaluat în planul echilibrului psihic al persoanelor implicate. Traumele pot fi semnificative întrucât "tentaculele" crizei tind să pună stăpânire și pe elemente conexe, aparent neimplicate în situația generatoare.

Extensia crizei este favorizată și de intervențiile stângace ori chiar de nonintervențiile cadrului didactic nepregătit și neabilitat din punct de vedere managerial pentru o asemenea derulare evenimentială. De obicei situația de criză este recunoscută numai în momentele limită, deși, fragmente ale acesteia au fost identificate anterior, limitând la maximum șansele de soluționare promptă.

Caracteristicile unei situații de criză

Sintetizând caracteristicile unei crize să observăm că aceasta:

- *beneficiază de o izbucnire instantanee, declanșându-se fără avertizare;*
- *debutează de obicei prin afectarea sistemului informațional: viciază mesajele, îngreunează comunicarea prin obstaculare permanentă, prin destructurarea canalelor, urmărind instaurarea stării de confuzie;*
- *facilitează instalarea climatului de insecuritate,*
- *generează stări de panică prin eliminarea reperelor de orientare valorică;*

În planul strategic abordarea managerială a crizei evidențiază, ineditul stărilor declanșate, faptul că nu poate fi asemănată cu vreun element stabil din starea de

normalitate și impresia de insolvabilitate. Aceasta poate că imposibilitate a identificării vreunei soluții de intervenție eficienta pe termen scurt.

Se pare însă ca elementele cu gradul cel mai mare de nocivitate le reprezintă "traumatismele" psihice și organizaționale crizele paralizând și uneori chiar stopând activitățile curente, destructurând echilibrul organizației școlare atât în interior, prin confuzia și insecuritatea create, dar și în exterior, prin discreditarea imaginii colectivului și a cadrului didactic respectiv.



Temă de reflecție 1

Exemplificați cinci forme de traumatizare sociala a colectivului de elevi după stingerea situației de criza.

Utilizați spațiul rezervat pentru a oferi răspunsul dumneavoastră

În majoritatea situațiilor cadrele didactice își concentrează eforturile și atenția, controlul și concentrarea asupra situațiilor didactice, asupra activității de predare ignorând, de multe ori nu din rea voință, diversitatea situațiilor educaționale ca structuri complexe, atitudinal-relaționale. Involuntar, asemenea atitudini educaționale creează un teren propice apariției și dezvoltării fenomenelor de criză.

Atitudini favorizante apariției și evoluției fenomenelor de criză educațională

În căutarea identificării multitudinii de atitudini favorizante apariției și evoluției fenomenelor discutate, au mai fost identificate următoarele:

- intervenții tardive lipsite de promptitudine și rapiditate;
- reacții singulare, incoerente și absenta unor strategii pe termen lung;
- absența fermității și a inconsecvenței prin neasumarea responsabilității intervențiilor;
- reprezentarea eronată a situației care generează sentimentul incompetenței și al neîncrederii în sine;
- teama de represalii din partea superiorilor ierarhici în cazul intervențiilor personale și declanșarea unei stări de așteptare pentru oferta unui portofoliu de soluții din partea acestora.

Încercând o identificare a principalelor tipuri de crize, Ghinea Viorica ("Gestiunea crizelor, o provocare pentru managementul educației", lucrare prezentată la Sesiunea de comunicări științifice, 1996 BCP), alcătuiește următoarea *tipologie*:

a. după gradul de dezvoltare în timp

- instantanee (apar brusc, fără putința anticipării prin predicții)
- intermitente (dispar în urma măsurilor de intervenție însă reapar după o anumită perioadă de timp);

b. după gradul de relevanță:

- critice (pot conduce la destructurarea organizației în care au apărut);
- majore (prezintă efecte importante fără însă a împiedica redresarea organizațională);

c. după numărul subiecților implicați:

- crize individuale

- crize de grup
- crize colective, globale.

5.2. Structura situațiilor de criză educațională în

clasa de elevi

Din punctul de vedere al structurii interne a crizei ea se prezintă sub forma unei stări complexe, multidimensionale. În concordanță cu complexitatea structurală trebuie să fie situate și demersurile de soluționare. Din perspectiva axiologică, principiile care e necesar să guverneze intervenția managerială de soluționare e bine să fie următoarele: *sinceritate, cooperare, beneficiu comun*. Rolul calităților și al pregătirii manageriale în diminuarea efectelor produse de starea de criză dar și în eradicarea acesteia sunt incontestabile.

Simplele informații cu caracter perspectiva pregătirii profesionale a cadrului didactic nu mai sunt suficiente. Am văzut deja cât de prejudicioase pot fi intervențiile pripite, neconforme cu realitatea și lipsite de promptitudine, acum este necesar să analizăm efectele unor asemenea măsuri în absența temeiurilor manageriale.

Operația de gestionare a crizelor,

din câte s-a putut observa până acum dar și din câte se va observa în viitoarele noastre aserțiuni, este:

o inițiativă managerială prin excelență care se organizează, se conduce și se desfășoară după legități, principii și funcțiuni cu o solidă specificitate managerială.

Înainte însă ca să fie introduse corective ori demersuri de soluționare, în procesul de stingere și eliminare a crizei respective, trebuie să fie statuate demersurile de diagnoza inițială a fenomenelor, de analiza, de elucidare, de investigare.



Activitate:

Identificați o situație de criză educațională și concepeți un plan de intervenție pentru soluționarea acesteia (folosiți ca element de pornire, în situația în care aceasta există, experiența dumneavoastră didactică)

Lucrarea va fi prezentată tutorelui cu ocazia primei sesiuni de întâlnire față în față.

Astfel că, prima etapă a activității de gestiune a situațiilor de criză o reprezintă:

Identificarea și cunoașterea situațiilor de criză:

este potrivit pentru debutul analizei să particularizăm situațiile de criză la nivelul spațiului școlar. Ce fenomene școlare în interiorul clasei de elevi pot constitui adevărate crize: conflicte și situații relaționale greu controlabile între:

- elevi: certuri injurioase, bătăi soldate cu traume fizice și psihice (rănirea elevilor) care au implicat mai mulți elevi ai clasei și au condus la divizarea grupului; prezența și infiltrarea unor grupări delincvente, implicarea mai multor elevi ai clasei în asemenea acțiuni: furturi, consum de droguri, abuzuri sexuale, tentative de sinucidere, omor;
- profesori-părinți: conflicte care pot impieta incomensurabil coeziunea organizației clasei și a echilibrului atitudinal al cadrului didactic; denigrări; mituiri;
- inter-clase: prin exacerbarea stărilor de emulație în diverse împrejurări, prin conflicte deschise între membri marcanți ai celor două colective, toate însă cu proiecții ample în planul relațiilor ori a stabilității organizației clasei și identificabile prin scăderea eficienței activităților educaționale.

Am încercat să identificăm numai câteva din posibilele situații de criză intervenite în derularea activităților școlare zilnice. Dar pentru ca am spus ca unei crize îi este propriu atipismul pare dificil de creionat și de anticipat

Etiologia situației de criză:

generată de derularea în forme de configurația acesteia manifestare atipice, necesitatea cunoașterii profunde a situației dar și a cauzelor acesteia constituie o a doua etapa în procesele de gestionare a crizelor școlare. Identificarea cauzalității trebuie să constituie un debut necesar al operațiilor de analiza. Trebuie să recunoaștem că inițiativa anterioară nu este un demers prea simplu, desfășurarea sa fiind marcată de strategiile și de sursele informaționale, de cantitatea și relevanță informațiilor, dar și de capacitățile manageriale ale cadrului didactic. Cauzele e bine să fie explorate multicriterial iar investigația în ansamblu să nu capete aspectul unei anchete polițienești. Rolul cadrului didactic nu este de a culpabiliza, de a blama, de a stigmatiza persoanele și faptele ci de a accentua ideea de cooperare în rezolvarea crizei. E bine să fie accentuate elementele cu valoare de liant, ceea ce unește și elementele stabile, ceea ce echilibrează.

Decizia

Întrucât situațiile de criză am spus că solicită un mare grad de operativitate, orice minut pierdut în fazele incipiente se poate converti în zile de căutări și de eforturi mai târziu. De aceea perioadele de criză, evenimente cu caracter atipic, solicită cadrului didactic nu numai promptitudine și rapiditate (ambele circumscrise eficienței) ci și variante rezolutive, de multe ori nestructurate, nonstandard, în raport de analiza și diagnoza inițială. Numărul alternativelor pentru decizie e bine să fie multiplicat, durata luării deciziei foarte scurtă și neînsoțită de ezitări. La fel de dăunătoare sunt și inconsistențele, marcate prin reveniri.

Din punct de vedere managerial, *decizia* este un proces de alegere în mod deliberat a unei linii de acțiune pentru a ajunge la un anumit rezultat, obiectiv. Ea reprezintă *selectarea unui anumit curs al acțiunii dintr-un număr de alternative, hotărând astfel declanșarea anumitor acțiuni care conduc la realizarea obiectivelor stabilite*. Din perspectiva personală, deciziile sunt o expresie a asumării responsabilității managerilor și de suportare a consecințelor datorate opțiunilor inițiale făcute.

O definiție operațională a deciziei, data de profesorul Ioan Jinga în Jinga, Ioan, "*Conducerea învățământului*", EDP, București, 1993 o prezintă ca "*activitate conștientă de alegere a unei modalități de acțiune, din mai multe alternative posibile, în vederea realizării obiectivelor propuse*". La nivelul învățământului, decizia are un caracter mai complex decât înalte domenii, deoarece procesul condus vizează omul în formare.

Actele de decizie au un rol reglator, ele nefiind un produs al unei hotărâri arbitrare ci al unui proces logic care trebuie să parcurgă o serie de etape cum ar fi: Determinarea rezultatului așteptat - Stabilirea **obiectivelor** – Alegerea **variantelor** pe baza unor **criterii** - **Decizie** – Punerea acesteia în practică în **acțiune** - Rezultat dorit - **control**.

Semnificațiile generale ale deciziei educaționale sunt următoarele: din punct de vedere social, indivizii pregătiți de școala vor activa după absolvire într-o colectivitate în care se vor integra după maniera în care au fost socializați; din punct de vedere moral, decizia educațională poate schimba în bine sau în rău un destin școlar și uman pentru o lungă perioadă a existenței.

Clasificarea deciziilor

poate fi realizată după unele criterii astfel:

A. După gradul de cunoaștere a efectelor:

a. decizii de rutină:

- luate în baza unor algoritmi cunoscuți;
- există câteva principii pedagogice ale luării unei decizii;
- poate fi înregistrată, chiar și în aceste condiții o infuzie de originalitate;

b. decizii creatoare:

- decizii fără suport existent;
- implică incertitudinea

B. La acest ultim nivel al incertitudinii implicate de actul decizional, profesorul Cătălin Zamfir, arata că *după gradul de incertitudine implicat*, deciziile sunt:

- certe;
- incerte;
- în stare de risc;

Totodată, după opinia aceluiași specialist, incertitudinea decizională vizează definirea noțiunii de risc, stabilirea locului și timpului apariției și exprimarea sa numerică, matematică. Geneza riscurilor în învățământ este mult mai mare decât în oricare alt domeniu, majoritatea deciziilor din sala de clasă fiind luate în atari condiții specifice. Diminuarea riscului trebuie să reprezinte un deziderat al oricărui manager (cadru didactic) în clasa, iar decizia ar trebui luata într-o confortabila "stare de certitudine".

C. După câmpul de acțiune, nivel ierarhic implicat:

a. Decizii strategice:

- afectează cel mai profund viața instituțională a școlii (decizii de politica școlară);

b. Tactice:

- deciziile care privesc actul educațional din clasa și care vor constitui preocuparea de studiu în acest subcapitol.

Fundamentarea științifică a deciziei are în vedere un mare grad de certitudine și o minimizare a erorii. Ea este implicată în fiecare funcție a conducerii, fiind elementul calitativ cel mai dinamic cel care declanșează practica. Noțiunea de proces decizional, arata N. Vorobyev, "La theorie des jeux", în volumul colectiv "La pensee scientifique", Mouton, UNESCO, Paris, 1988, este luată în cel mai simplu ca alegere de către subiectul de referință a unei decizii arbitrare, dintr-o mulțime de decizii posibile date dinainte".

După opinia lui Kutschera, Fr. Von, "Einfurung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen", Verlag Alber, Freiburg, 1983, problema centrală a teoriei deciziilor constă în propunerea unor criterii raționale cu ajutorul cărora într-o situație dată, să alegem o acțiune din mai multe posibile.

Perspectivile acționale asupra deciziei ne prezintă câteva puncte de vedere privitoare la principalele etape ale actului decizional. Iată în ce constau elementele particulare ale fiecărei etape:

a. Pregătirea deciziei

- *Identificarea problemelor* acceptate ca un enunț ce consemnează o diferență, o neconcordanță între rezultatele obținute și cele preconizate într-o anumită situație educațională dată; Nu trebuie ca managerul școlar (cadrul didactic) să aștepte apariția problemei și identificarea ei de către alta persoană, ci trebuie să dirijeze identificarea având ca linie de perspectivă obiectivele și ponderea cu care intervin în atingerea lor, problemelor. Mijloacele de identificare ale problemei sunt: controlul curent al activităților din clasă; sondajele psihosociale permanente; sesizarea problemelor de către alți factori exteriori, alte cadre didactice, părinți, etc. Controlul sistematic și planificat al activităților din clasă este un factor determinant al cunoașterii realităților educaționale și interpersonale.
- *Obținerea informațiilor*: face referire la cunoașterea cauzelor care au generat abaterea de la linia programată. Stabilirea cauzelor-analiză logico-teoretică: analiza practică, pe calea celor două formule analitice poate face apel la o eventuală bancă de date alcătuită pentru o argumentare solidă.

Volumul de informații cules trebuie să depășească de regulă pe cel strict util luării deciziei, deoarece argumentația este cu atât mai necesară cu cât în învățământ se lucrează cu personalități, cu sentimente, etc. Principalele metode de obținere a informațiilor sunt observarea, testul, studiul de caz, convorbirea, etc.

- *Seleționarea, organizarea și prelucrarea informațiilor* presupune existența unor "filtre" pentru trierea informațiilor. Astfel, se caută o anumită evitare a redundanței prin comparații și legături corelative cu problema studiată. Se recomandă o anumită organizare pe baza de grupare pe categorii după semnificația pe care o au sau după corelarea cu abaterile. Un rol important la acest nivel îl are personalitatea cadrului didactic, pregătirea lui profesională, posibilitățile de discriminare, gândirea lui analitică.
- *Elaborarea variantelor de activitate și a proiectelor de măsuri* astfel încât se ajunge la situația în care nu se mai poate vorbi de decizie fără posibilitatea opțiunii între două sau mai multe variante. Existența variantelor să posibilitatea decidentului să compare avantajele și dezavantajele fiecăreia astfel încât decizia să capete un posibil caracter rațional. Pe baza unor asemenea demersuri se construiesc proiectele planurilor de măsuri pentru aplicarea viitoarei decizii

b. Adoptarea deciziei și măsurile de aplicare

Decizia, la nivel personal sau la nivel de grup, este chemată să răspundă la întrebările: ce obiectiv (claritatea scopului) și cu ce resurse (resursele disponibile), și să compare astfel, avantajele și dezavantajele alternativelor - variante.

Variantele cele mai performante sunt cele care pot oferi cele mai bune rezultate, într-un termen foarte scurt și cu cheltuielile de resurse materiale și financiare minime. La acest nivel, calitățile celui care decide, experiențele, intențiile, cunoștințele sale sunt determinante.

Mihaela Vlăsceanu (ibidem) propune câteva variante de strategii coparticipative: negocierea colectiva, sisteme legale de participare, sistemele consultative. Cele mai eficiente forme de adoptare a deciziei sunt prin cooptarea elevilor în activitatea de selecție a alternativelor, contribuind astfel la educația pentru participare și la dezvoltarea unei culturi participative în planul personalității elevilor

c. Aplicarea deciziei și urmărirea îndeplinirii:

O decizie oricât de bună ar fi nu poate să conducă de la sine, prin ea însăși la atingerea obiectivelor propuse, fiind necesară o succesiune de activități organizatorice și motivaționale.

Aplicarea vizează: comunicarea deciziei; explicarea și motivarea ei în fața elevilor; organizarea acțiunii practice; controlul îndeplinirii deciziei; reglarea optimală a acțiunii; adoptarea unor decizii de corecție a deciziei inițiale; evaluarea rezultatelor finale.

În urma trecerii în revistă a pașilor anterior analizați, se poate constata rolul deosebit al personalității cadrului didactic, care în calitate de manager școlar trebuie să dea dovada de un tact, de o responsabilitate și de o pricepere maxime.

Vroom stabilește trei atribute vitale ale deciziei:

- a. Nivelul de calitate: are în vedere, după opinia specialistului anterior, nuanța autoritativă sau centralistă a deciziei, fundamentată pe informația relevantă și cu consultarea personalului;
- b. Acceptarea și apropierea de către personal a deciziei: impune adeziunea întregului colectiv la decizie; Alegerea deciziei care ia cel mai puțin timp.

Program de intervenție

Înainte de a trece la măsurile imediate de soluționare e necesar să se alcătuiască un set de operații planificate în funcție de parametrii de definiție ai crizei. Chiar dacă decizia preliminară a fost luată deja (accentuând valoarea imediată a deciziilor preliminare) ca tip de intervenție imediată foarte necesară, pentru perspectivele pe termen lung trebuie să fie trasate liniile de evoluție și alternativele pentru deciziile secundare. Aspectele operative ale intervențiilor vor fi îmbinate cu cele care țin de redresarea și ameliorarea situației pe termen mediu

și lung. Pe cât este posibil ar fi bine dacă ar exista și o eșalonare în timp a următorilor pași, marcați de evidentul caracter probabilist al acestora.

Aplicarea masurilor

e bine să alinieze strategic intervențiile prin ajustarea lor permanenta la situație, la oameni, la caracteristicile momentului ales. Orientarea către scopul comun, eliminarea ostilității și a suspiciunilor, precum și situarea tuturor celor implicați în ipostaza de participanți activi la procesul de soluționare a crizei, trebuie să constituie constante ale acțiunilor cadrului didactic.

Controlul

trebuie să însoțească orice demers acțional. Importanța acestuia consta în grija pentru localizarea cât mai fidelă a fenomenului, evitarea și prevenirea altor efecte ale crizei sau chiar micro-crise paralele. De asemenea, diversitatea procedurilor folosite, multe dintre ele fără o pretestare anterioară, solicita o ajustare permanentă a lor din mers fără stagnări și pauze. Cursivitatea intervențiilor, gradul de omogenitate și coerența sunt verificate și optimizate prin intermediul controlului.

Evaluarea:

are în vedere măsurarea și aprecierea stării finale a clasei în urma încheierii demersurilor rezolutive. E bine să fie configurate seturi de indicatori relevanți pentru a evita distorsiunile în apreciere și pentru certificarea nivelului final. O întrebare se ridică însă aici:

Nivelurile de conștiință ale indivizilor fiind foarte diferite iar efectele cu care criza s-a soldat nefiind prea ușor de creionat, nici starea finală (cum la fel de greu se creionează și cea inițială) nu este simplu de evaluat.

Un obiectiv esențial al etapei evaluative îl constituie **concluziile** inferate în urma impactului cu starea de criză și angajarea tuturor celor implicați în acțiuni de cunoaștere și de prevenire a viitoarelor situații de acest gen. Semnificația acordată evenimentului critic trebuie să constituie un fundament temeinic de învățare. Un cadru didactic bun, cu experiența dar și cu calități manageriale evidente va putea să exploateze întreaga desfășurare a evenimentelor în favoarea dezvoltării ulterioare a organizației, a eficientizării demersurilor sale personale dar și pentru sporirea productivității clasei. O criză poate să fie așadar formativă pentru că, după cum s-a putut observa, ea îndeplinește și o serie de funcțiuni ameliorative, dependente de competențele manageriale.



Temă de reflecție 2

Comentați: „Viata contemporana trepidantă și bulversantă chiar și în mediile școlare obliga cadrele didactice să conviețuiască cu stările de criza, manifestând însă o atenție crescută față de toate simptomele și stările incipiente declanșatoare ale acestora”.

Utilizați spațiul rezervat pentru a oferi răspunsul dumneavoastră

Totodată, orice cadru didactic performant, trebuie să-și formeze încă o strategie de intervenție managerială în cadrul activității educaționale: gestionarea stărilor de criză apărute în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi.



Test de autoevaluare 5.1

Reveniți la activitatea practică anterioară (activitate care va solicita să realizați un plan de intervenție într-o situație de criză educațională) și încercați să revizuiți, prin ameliorare, planul de intervenție conceput inițial pentru soluționarea acesteia. Acordați-vă șanse de la 1-5 pentru strategiile selecționate inițial în vederea soluționării crizei.

Folosiți spațiul rezervat pentru a furniza răspunsul.

5.3. Strategii de intervenție în situațiile de criză

educațională în clasa de elevi

Încercând să deslușim căile și modalitățile optime de intervenție în situații de criză în general și în situații de criză educațională în special, ne-am oprit asupra unor propuneri venite din partea domnului Daniel Gheorghe Luchian, în lucrarea “Managementul în perioade de criza”, în ceea ce privește pașii pe care ar trebui să-I parcurgă managerul (cadrul didactic) în gestionarea și organizarea intervențiilor în cazul unor situații de criza:

„Primo Tempo”

scăpa de urgente, dar:

- nu neglija consecințele negative pe termen lung;
- nu abandona atingerea obiectivelor importante dar mai puțin urgente;
- nu încălca și nu ignora restricțiile stabilite anterior;
- nu acționa sub stres, după inspirația de moment;

ordonează-ți ideile, dar:

- nu neglija cauzele reale ale problemelor apărute în schimbul efectelor;
- nu acționa prin supra-reacție;
- evita amalgamul de probleme, dorințe, minuni și lozinci din minte ta;

nu deveni gorilă:

- răutatea oamenilor se accentuează în situații de criza;
- “chiar dacă fierbi pe dinăuntru, stăpânește-te în interior”;
- neuronii nu îți poți recupera indiferent ce ai face

decompresarea:

- nu te pierde în nimicuri;
- subalternii te aproba pe față pentru acțiunile minore de succes dar te critica pe la spate (ca nu ești un bun manager pierzându-ți timpul cu nimicuri);
- tine la distanță subalternii care sunt mereu de acord cu tine;
- apropie-te de subalternii care te critică pe față;

renunță la telefoane:

- 9 din 10 apeluri sunt neimportante;

scapă de “hoții de timp”:

- paradoxul timpului: ai la dispoziție doar timpul de care dispui;

anticipează răul:

- *regula entropiei: orice acțiune sau eveniment are tendința naturală de a evolua în sensul descreșterii eficienței, cu toate că efortul și cheltuielile cresc constant;*
- nu lăsa acțiunile riscante să se desfășoare de la sine;
- pregătește decizii anticipate, secundare pentru cazurile defavorabile;
- nu te lăsa luat prin surprindere de cazurile negative care pot apărea;

- deși în interior, într-o asemenea situație, ești pesimist, trebuie să arăți în permanenta o figura de om mulțumit și optimist față de toți;

planificarea:

- “lipsa unei planificări în luptă este mai gravă decât războiul însuși” (De Gaule);
- orice ora petrecuta pentru planificarea acțiunilor tale viitoare îți va economisi 4 ore de execuție a acțiunilor în derularea lor;

pune-te pe locul doi:

- cu toate criză manageriala actuala și viitoare, managerii romani sunt campioni mondiali în abilitatea de a-și atinge obiectivele personale: primul loc este persoana mea, pe locul doi este persoana mea, pe locul trei este persoana mea, pe ultimul loc este sistemul pe care îl conduc, de la creșă pana la minister;

atenuează reculurile:

- în perioada de criză fixează-ți mereu trei obiective principale deoarece orice obiectiv principal îți generează minimum două obiective derivate;
- atenuează la maximum contradicțiile dintre obiectivele derivate;

ia “decizii bomba”:

- pentru atingerea fiecărui obiectiv principal trebuie să proiectezi un set de decizii dure, care aplicate, devin restricții reale;

fixează priorități:

- aplică regula expansiunii americane; go step by step;
- prioritățile se stabilesc în funcție de patru factori: câștigul financiar, durata de timp, calitatea produselor și a serviciilor, cererea reala a populației țintă;

anticipează întârzierile:

- “orice acțiune îți ia de două ori mai mult timp decât ai calculat inițial” (Murphy);
- soluția mediocră este simplă, soluția inteligentă este mai complexă;

nu da vina pe vecini:

- este foarte greu să determini precis cauzele problemelor deoarece ele sunt mascate și sunt îmbrăcate într-o haină a imposibilului;
- ferește-te de managerii care scot total cauzele în afara sistemului pe care îl conduc;

respectă regula lui 3:

- nu ai voie să mizezi totul pe o singură alternativă, stabilește-ți cel puțin trei asemenea soluții decizionale;

fii decis:

- cu partenerii nu ai voie să fii nehotărât sau oscilant, deoarece creezi un efect de bumerang și ei vor fi nehotărâți cu tine;
- mai bine să lucrezi o scurtă perioadă de timp în pierdere decât să îți pierzi renumele;

nu amâna decizia:

- amânarea generează și menține stresul în comportarea subalternilor și pierderea eficienței deciziei;
- trebuie să acționezi dur și în forța;
- orice amânare lucrează în defavoarea ta;

renunță la “șefuleți”:

- elimină sau minimalizează pe cât posibil numărul adjuncților deoarece pentru a-și da importanță produc doar încurcături;

încarcă-ți subalternii:

- delegă autoritatea executanților și ei devin eficienți deoarece: decid pentru ei înșiși ce lucrări să facă, execută corect lucrările alese, controlează rezultatele obținute, răspund pentru lucrările executate, sunt plătiți după calitatea muncii lor;

formează echipe:

- obligă subalternii să lucreze în echipă, activitatea va fi mai eficientă și mai bine organizată;
- fiecare membru al echipei este expert într-un domeniu bine definit;

controlează corect:

- în perioada de criză trebuie să îți testezi executanții, să le determini competența reală: explică-le standardele de atins, dă-le mână liberă, controlează-i periodic, compară rezultatele cu standardele, explică-le când și unde au greșit;
- personalul trebuie: încărcat la maximum, să le fie fixate obiective, să le dăm mână liberă, să le dăm sarcini precise, să le dăm termene strânse, să fie controlați eficient, să le fie corectate abaterile;

„Secondo tempo”

fă-ți feedback-ul:

- dacă lași lucrurile să evolueze de la sine, ele se vor degrada continuu;
- compară ceea ce ți-ai propus cu tot ceea ce ai realizat și calculează abaterile;
- pentru a nu te enerva și a nu te îmbolnăvi ești tentat să renunți la control, fapt care poate minimaliza eficiența activității;

condu prin excepție:

- deviza managementului prin excepție este “nu trebuie să știi istorie”;
- subordonații trebuie să îți dea informații de excepție;

micșorează pauzele:

- de obicei inactivitatea este ridicată la nivel de activitate;
- subalternii trebuie obligați să alcătuiască un raport asupra activității zilnice;
- în perioade de criză activitățile trebuie să se desfășoare continuu fără întreruperi;

relaxează-te :

- nimeni nu te menajează în perioadele de criză;
- trebuie planificate anumite perioade de liniște în timpul activității manageriale: și acestea fac parte din proiectarea inițială;

respectă masa:

- “Tot ce e bun pe lumea asta e ilegal, imoral sau ... îngrașă”

(Murphy)

menține transparența:

- de frică să nu pierzi hârtiile, le pui la adăpost; este o mare greșeală;
- regula calvarului: dacă ai nevoie de o hârtie nu o găsești. Când nu mai ai nevoie de ea, apare brusc;
- organizează activitatea de secretariat;

renunță la ciorne:

- trebuie să fii conștient ca toate hârtiile ajung, în final și fără excepție, la renumitul cos de gunoi;
- trebuie să ai în permanență tăria de a te rupe de trecut, păstrând numai documentele importante;

nu îți mări stresul:

- nu îți încărca locul de muncă cu documente și accesorii inutile;

cere scheme:

- o schemă înlocuiește 1000 de cuvinte și te face să te simți mai bine;
- schemele consumă de zece ori mai puțin timp și îți dau posibilitatea să decizi mai repede și mai eficient;

luptă cu birocrăția:

schimbă mereu & orice:

- tot ceea ce este prezent este perimat;
- aducând schimbări permanente în sistemul pe care îl conduci, te vei menține pe linia de plutire a eficienței;

fii american:

- lucrează mereu după un plan;
- lucrează step by step: “un tun îl dai o dată în viață; al doilea tun este o plasă”

împarte în sferturi:

- împarte-ți programul zilnic în diviziuni de câte 15 minute; fragmentează-ți programul tău zilnic în 10 minute și vei realiza mai multe acțiuni în același interval de timp;

fii flexibil:

- durata fiecărei acțiuni trebuie să conțină câte o rezervă;

aplică legea Pareto:

- în organizarea tuturor resurselor umane și materiale, cu o parte mică de efort (20%) vei produce o parte mare de rezultate (80%);
- probabilitatea de rezolvare a problemelor din întâmplare crește direct proporțional cu mărimea și efortul depus pentru rezolvarea lor;

focusează-te:

- evită să te concentrezi greșit; evită să pierzi timpul; evită să faci efort

După cum se poate observa, recomandările formulate pentru manager (în cazul nostru, cadrul didactic, ca gestionar al situațiilor de criză educațională în clasa de elevi) sunt supuse unor condiții de flexibilitate și de relativitate evidente. La nivel de sfat, de recomandare însă, elementele anterior prezentate și luate în seama, pot deveni condiții favorizante ale succesului în gestionarea situațiilor de criza.

5.3.1. Intervenția în raport cu “abaterile liniare”

Decizia care stă la baza actului de intervenție sau de nonintervenție este una nu lipsită de dificultate. Ceea ce este foarte normal de menționat a fost deja făcut în subcapitolul referitor la decizie, cu referire directă la decizie și la factorii și condițiile de risc ce o însoțesc. Decizia de intervenție în situații de criza, situații care sunt caracterizate printr-un grad foarte ridicat de risc însă, prezintă o serie de aspecte particulare, de a căror clarificare poate depinde însuși succesul respectivei intervenții.

Riscul

este definit de Choffray, Jean Marie, "Systemes intelligents de management", Nathan, 1992, ca fiind o variație a valorilor reale față de valorile medii sau cele pe care le așteptăm, variații care sunt datorate unor cauze întâmplătoare.

Incertitudinea

este definită, în același context bibliografic, ca o variație a valorii reale cauzate de erorile de estimare și aceasta datorită puținelor informații asupra factorilor de influență sau a imposibilității de a lua în considerare toți acești factori.

Atunci când avem de-a face cu o decizie în situații de risc sau de incertitudine este recomandabil să se determine în ce măsură modificările dintr-o estimare ar

afecta decizia, deci este importantă descifrarea sensibilității unei situații la modificările unui anumit factor ce nu este cunoscut cu rigurozitate științifică. O situație este certă, atunci când nu există nici un dubiu față de rezultatul așteptat. Dacă un anumit factor poate fi variat pe o plajă largă de oferte valorice fără a prezenta un efect important asupra unei decizii de intervenție, se poate spune despre ea că nu este sensibilă la acel factor. În opoziție, dacă o mică schimbare a mărimii factorului este identificabilă în efectele unei decizii, spunem despre ea că este sensibilă la acel factor și deci supusa unor condiții de risc și incertitudine.

Parametrii după care poate fi analizată o situație care implică dintr-un punct de vedere finalist, intervenția sau nonintervenția, în asemenea cazuri sunt:

- durata abaterii comportamentale;
- frecvența abaterilor;
- susceptibilitatea de "contaminare" la nivel de grup;
- structurile personalizate afectate;
- consecințele în planul evoluției longitudinale a elevului respectiv



Test de autoevaluare 5.2

Analizați situația de criză educațională concepută la testul de evaluare anterior pornind de la parametrii identificați mai sus

Folosiți spațiul rezervat pentru a furniza răspunsul.

Toate elementele anterior prezentate sunt dependente și de ceea ce noi numim în sens psihopedagogic, copii cu tulburări comportamentale.

Încercând să spicuim unele reprezentări clasice, figurate, ale copilului cu tulburări comportamentale, poate rezulta următorul tablou: -"copilul rău", Joubrel; -"copilul turbulent", Wallon; -"copilul revoltat", Beaujean; -"inadaptatul juvenil", Lafon; -"copilul cu dezvoltare dizarmonică a personalității", Suhareva; -"copilul "irascibil", "hiperactiv", "cu tulburări de caracter", Boucharlat.

O clasificare simptomatologică a tulburărilor comportamentale propusă de Boucharlat ar cuprinde trei niveluri și anume:

a. Nivelul individual, cuprinde copii:

- cu variații - ale dispoziției;
- ale activității (labilitate);
- agitați;
- heteroagresivi și autoagresivi;
- emotivi, inhibați;
- cu comportament - fobic;
- obsesional;

b. Nivelul relațional, cuprinde copii:

- indiferenți;
- întorși spre sine (introvertiți);
- izolați;
- opozanți;
- dependenți;
- revendicativi (afectivitate);

c. Nivelul social, cuprinzând copii:

- cu manifestări delincvente;
- fugari.

Tulburările comportamentale, (din punctul de vedere al managementului clasei de elevi acceptate ca fiind abateri comportamentale), nu pot fi înțelese decât prin raportarea la dezvoltarea bio-psiho-socială a copilului. Totodată ele nu pot fi izolate de mediul socio-familial de viața al copilului și de evaluarea psihopatologică. Cu relevanta majora sunt *variabilele socio-familiale*, ce fac trimitere la: - istoria grupului familial; - istoria relației părinți copii; - istoria cuplului parental; - istoria fratriei; - cultura familiala.

Primul pas pe care trebuie sa-l întreprindă cadrul didactic în momentul deciziei de intervenție este

Diagnoza și prognoza comportamentală

Ele nu sunt ușor de realizat și de stabilit, deoarece există probleme practice ale examinării ce țin de:

- tipul informației;
- complexitatea situației;
- modelul de colectare a datelor (ședințe individuale, întrevederi cu familia);
- relația cadrului didactic cu anturajul copilului;
- *modalitățile de examinare* sunt:
 - observarea comportamentului școlar
 - cunoașterea universului relațional
 - cunoașterea trecutului;

Consemnarea datelor se face cu ajutorul unei fișe individuale de examinare psihopatologica:

- anamneza;
- simptomatologie-diagnostic;
- factori etiologici și de prognostic.

Pașii specifici pentru *analiza unui asemenea caz de abatere* sunt următorii:

- observarea pasiva a cazului;
- necesitatea unei distanțări în raport cu o modalitate de relaționare indusă de copil - cu capcana reacțiilor - proiective;

- contratransferențiale care, odată conștientizate permit mobilizarea energiei și instaurarea unei relații de consiliere sănătoase;
- elaborarea unei relații mai structurate prin decodarea problemelor practice ale copilului
- elaborarea unui proiect pedagogic centrat pe elementele ascultării active

Subiectului referitor la ascultarea activa îi putem aloca un spațiu suplimentar.

Ascultarea activă

este un mod excelent de a-i încuraja pe elevi să comunice. Interesul pe care îl arătam persoanei respective îl va determina adesea să fie mai comunicativ. Faptul că nu le criticăm elevilor cu care intrăm în relații de comunicare, gândurile și sentimentele îi va face să se simtă mai bine și să se destăinui mai profund. Ascultarea activă ne ajută să ne descurcam chiar și atunci când nu avem nimic de spus și de comentat.

Atunci când ne concentrăm asupra partenerilor de conversație ne vin în minte mult mai ușor subiecte comune despre care putem discuta. Capacitatea umana de a vorbi este de 125 cuvinte pe minut și de a asculta de 400 de cuvinte pe minut. Din acest considerent se întâmplă adesea să o luăm înaintea vorbitorului, în timp ce gândurile noastre se pot îndrepta în alta parte. Este deci important a exersa să ne concentrăm pe ceea ce ne spune cu exactitate celălalt.

Elementele definitorii ale ascultării active, propuse de Ferguson, Jan, "Autoritatea perfectă", Editura Național, 1998, sunt: Tăcerea / Calmul / Concentrarea / Îndepărtarea factorilor perturbatori (a acelor care favorizează distragerea atenției) / Privirea îndreptată spre cel care vorbește / Focalizarea privirii în ochii vorbitorului / Evitarea situațiilor conflictuale (nici exterioare și nici în gând, interioare) / Concentrarea studiului și pe personalitatea vorbitorului / Echilibru în intuirea și cântărirea presupunerilor / Ignorarea propriilor sentimente și trăiri.

Semnalele nonverbale sunt fundamente ale ascultării active. Un exercițiu de ascultare activa este parafrizarea de către elevi a replicilor cadrului didactic sau ale unor colegi. Ascultarea activă presupune o comunicare mai eficientă, bazată pe o ascultare atentă, comprehensibilă în voința și în fapt, la nivelul clasei de elevi.

O altă perspectivă interesantă privitoare la analiza situațiilor problematice este cea a lui Kerner&Tregor "The Rational Manager", în Jinga, Ioan, "Managementul educațional preuniversitar", ARC, București, 1997. Autorii fac distincția între problema și situație problematică, aceasta cuprinzând mai multe serii de probleme ce pot fi supuse unor metode algoritmice sau creative de soluționare. "Problemele" care compun o situație problematică pot fi încadrate în

trei tipuri posibile: - probleme de tip abatere; - probleme de tip optimizare; - probleme potențiale.

Intervenția în cazul situațiilor problematice presupune planificare în funcție de tipul problemei. Din punctul de vedere al intervenției, aspectele anterior prezentate îmbracă forma unei

asistente psihologice,

descriptibilă prin următorii pași (vezi Laing, R.D., "Interpersonelle Wahrnehmung", Frankfurt, 1994):

1. Secvența diagnostic: constativă, furnizează date pentru identificarea problemelor, evaluarea și ierarhizarea, precum și elaborarea procedurilor de soluționare;
2. Secvența formativ-profilactică: vizează metode și acțiuni prin care cadrul didactic să învețe cum să abordeze exigentele și solicitările situației problema respective în scopul soluționării acesteia;
3. Secvența terapeutic-recuperatorie îmbină deopotrivă elementele de consiliere și cele de psihoterapie. Ambele au drept scop sprijinirea unei persoane aflate într-o situație critică.

Majoritatea abaterilor comportamentale în clasa nu sunt datorate unor patologii psihologice cât mai ales unor tulburări adaptative și de comportament. Efectele posibile ale tulburărilor sau abaterilor comportamentale ale elevilor în clasa sunt eșecurile privind adaptarea și integrarea școlară precum și delincvența juvenilă. Copiii cu probleme de integrare școlară se caracterizează prin: - insubordonare în raport cu regulile și normele școlare; - lipsa de interes față de cerințele și obligațiile școlare; - absenteismul, repetenția, conduita agresivă.

Nivelul de adaptare și de integrare școlară

poate fi analizat din punctul de vedere a doi indicatori mai importanți:

a. Randamentul școlar

b. Gradul de satisfacție resimțit de elev

Toate problemele specifice privitoare la situațiile de criză sunt, după cum am mai amintit probleme "de tip abatere", în care, plecându-se de la o situație inițială A către ținta B, datorită unei cauze (mai multor cauze) are loc o perturbare, o deviere de traiectorie, spre punctul B1, abătând sistemul de la parcursul preconizat. Abaterile comportamentale reprezintă deci această deviere a unui elev de la normele comportamentale stabilite în clasa, deviere soldată cu efecte în planul adaptării și integrării social-școlare a elevului respectiv.

În funcție de criteriile amintite în paragrafele preliminare ale acestui subcapitol, abaterile liniare (cele mai simple ca anvergura și consecințe în planul dezvoltării personalității) îmbracă frecvent și forma *alergiei școlare* (elevii care nu suportă școala) datorită unor cauze manageriale clare:

- profesori inapți, neimplicați și nerespectând particularitățile de vârstă;
- profesori care nu fac eforturi de cunoaștere și de mobilizare a elevului;
- profesori autoritariști și agresivi;
- profesori inabili din punct de vedere managerial

Toate aceste motivații reprezintă și o dezvoltare în plan educațional a unor cauze de tip managerial, pe care o pregătire deficitară a cadrului didactic le-ar putea induce.

În ceea ce privește momentele pertinente de intervenție și posibilele derulări ale acesteia, schema ce va urma și care va fi supusa atenției și studiului în paginile următoare, poate să probeze, încă o dată dacă mai era nevoie, că acțiunea respectiva este un demers interdisciplinar de anvergură sociologică, psihologică, pedagogică și managerială, atât de frecvent uzitat încât un cadru didactic bun nu-și poate permite luxul de a-l rata. Într-o sinteză personală, principalele stadii parcurse de analiza și intervenția cadrului didactic într-o situație de criză educațională (abatere comportamentală), sunt următoarele:

Prezentarea problemei:

- reprezentarea de către elev;
- reprezentarea de către cadrul didactic;
- prezentarea problemei în sistemul relațional al copilului (grup de prieteni, familie, etc.

În urma investigațiilor este formulată problema principală definindu-se situația de criză educațională.

Evaluarea problemei:

- istoria problemei;
- eforturi și demersuri anterioare de rezolvare a problemei;
- În urma interviului se stabilesc și se evaluează punctele "forte" și punctele "slabe" ale situației la nivelurile:

a.1. avantajele / dezavantajele biologice;

a.2. avantajele / dezavantajele psihologice;

a.3. avantajele / dezavantajele pedagogice;

Modalități de intervenție:

- crearea climatului echilibrat de învățare;
- evitarea, prevenirea greșelilor educaționale;
- cultivarea intereselor și a preocupărilor școlare prin recunoașterea și aprecierea reușitelor;
- integrarea într-un sistem de terapie de grup.

Caracteristicile *terapii de grup* sunt:

- Circulația și plasamentul informației, sugestii, opțiuni, consiliere în legătură directă cu problemele psihosociale sau didactice;
- Inocularea speranței care este un ingredient psiho-afectiv, absolut necesar oricărui debut de activitate intraclasă
- Universalitatea, presupune conștientizarea faptului că nici o problemă nu este unică și personală;
- Altruismul;
- Reluarea și corectarea unor obișnuințe comportamentale;
- Dezvoltarea tehnicilor de socializare: învățarea socială, dezvoltarea competențelor interacționare;
- Coeziunea grupului: intensificarea comunicării între membrii grupului; nivele înalte ale încrederii; asumarea normelor de grup; stabilirea rolurilor;
- Catharsis-ul individual și de grup
- Includerea factorului existențial

Plan de intervenție:

- a. Depășirea stării de disconfort care are la bază ideea ca efortul este prea dificil

- b. Înlăturarea sentimentelor de neputință, lipsa de speranțe legate de ideea că problema e mult prea dificilă și el este prea slab pentru a face ceva;
- c. Teama de eșec trebuie înlăturată prin convingerea că orice succes mic este semnificativ;
- d. Înlăturarea tendinței la rebeliune, care rezultă din opinia subiectului că trebuie să aibă un control total asupra propriului său destin și că poate să facă tot ce dorește, prin practicarea tehnicilor de judecată valorică.

În planul intervenției se mai pot lua în considerare următoarele elemente:

a. Problemele adiacente, ostilități:

- carențele relațiilor sociale;
- acceptarea aparentă a situației în care se află elevul;
- minciuna;
- relația cu părinții, prietenii și cu cadrele didactice;

b. Durata intervenției și tipul ei;

c. Evaluarea intervenției

Toate aceste elemente reprezintă baza de intervenție în situații de criză educațională în clasa de elevi.

5.3.2. Intervenția în cazul copiilor cu nevoi speciale în clasă

S-a conturat în ultima perioadă de timp o nouă paradigmă la nivelul managementului clasei de elevi, **integrarea**, ca principiu organizatoric preluat și acceptat necondiționat și în pedagogia generală.

Dintotdeauna mulți specialiști ai acestei ramuri pedagogice s-au preocupat de a nu separa copiii și tinerii cu “handicap” (denumire la care vom renunța) de ceilalți copii ai școlii de masă, ai clasei, militând pentru integrarea treptată a acestei categorii la nivelurile de politica educațională și curriculară. Cu toate acestea, managementul clasei de elevi în ansamblu este tributari accepțiunilor tradiționale, astăzi vetuste: orientarea elevilor cu nevoi speciale spre forme de îngrijire autonome, izolate și specifice.

Această predispoziție a condus la grave dezavantajări și masive prejucții sociale și morale: stigmatizări, discriminări, etichetări pentru unele categorii de copii și tineri. Elevul cu nevoi speciale a fost apreciat de către unele curente psihopedagogice ca "subiect educațional" degradat. Conceptual însă, extensiunea noțională a termenului de elev cu nevoi speciale îi presupune atât pe aceia cu inteligența supramedie, deci pe elevii supradotați, cât și pe cei cu diverse forme de handicap. Dar pentru ca aceasta din urma categorie provoacă mai multe situații predispozante la criză ne vom ocupa cu precădere de domeniul elevilor cu handicap. Este de aceea important ca diagnozele orientate medical-simptomatic să fie direcționate și spre o evaluare globală ,de ansamblu, astfel încât să nu se uite că: "Un handicap rămâne numai ca o parte a unei personalități umane!".

Stigmatizarea direcției de cercetare a managementului clasei de elevi privitoare la nevoile speciale de educație frânează dezvoltarea comunicării și a personalității copilului punând bazele unei izolări sociale sigure. Pe aceste temeuri perioada de timp de până la substituirea paradigmatelor trebuie să fie mult redusă a.i. copilul să nu mai fie constrâns la a intra în tipare medicale ce țineau de modelele afecțiunilor ori ale bolilor ci, să aibă libertatea contextelor naturale de viață. Aici vor fi incorporate câteva caracteristici stabilite ca valori personale ale copilului perceput ca o ființă armonioasă cu sentimentele sale, cu temerile sale ,cu grijile și capacitățile sale dezvoltate la o sumară evaluare.



Comentați următoarea afirmație: nu există nici un handicap aprioric, nici o componentă a personalității nu poate fi etalonată ca "handicapată" decât în raport direct cu sistemele de norme sociale, cu percepția societății ori cu procesele de atribuire.

Utilizați spațiul rezervat pentru a oferi răspunsul dumneavoastră

Numai într-o asemenea situație echivalentă logică (dar mai corect spus sofistică) face ca un handicap să fie un "handicap". În afară de aceasta un elev este handicapat numai în corespondență cu aranjamentele școlare prestabilite, cu așteptările și sistemele de evaluare ale școlii ori ale profesorilor. Dar în școlile integrate lucrează specialiști ce au depășit deja mentalitățile și accepțiunile tradiționale defectuoase ale handicapării, susținând un punct de vedere democratic și eficient. Ei operează deja cu unele convingeri.

Învățarea ca model pozitiv de interacțiune multivariantă, altfel spus, învățarea ca proces de trăire a unui context spatio-temporal într-o colectivitate a constituit în urma observațiilor și investigațiilor (evident din punctul de vedere al psihologiei învățării) o perspectivă valoroasă ce va trebui grabnic acceptată în special pentru instruirea copiilor cu probleme adaptative de natură psiho-socială

Rezumarea exclusivă a elevilor, spre exemplu, cu evidente dificultăți social-relaționale ori de învățare, la o singură presupusă grupă omogenă de învățare trebuie astăzi abandonată, datorită atât experiențelor științifice pozitive cât mai ales ca răspunsuri imediate la imperatiile psiho-pedagogice ale prezentului ori ale viitorului. Astfel, managementul clasei de elevi trebuie să renunțe la reproșurile celor care nu corespund cunoscutei "ficțiuni a normalității" situându-se astfel pe un statut defăimător.

Cei mai mulți copii cu probleme de învățare și de comportament prezintă și puncte fierbinți la nivel social - relațional. În universul vieții lor cotidiene, regulile comportamentale, modalitățile de definire ale informațiilor și situațiilor precum și decodificarea modelelor, au o altă semnificație statuată prin jocul regulilor și al normelor stabilite de comunitatea școlară și de educator. Rămâne deschisă întrebarea. cu ce drept acordă unii pedagogi eticheta de "handicapat" copiilor dezavantajați tocmai în spiritul însușirilor anterior amintite? Ce trăsături

de personalitate determină un anumit tip de percepție socială pentru copiii cu nevoi speciale? Când cineva este considerat "normal", când diversitatea personalității umane poate fi considerată drept apanaj al normalității, atunci nu mai avem nevoie de a tinde către aparenta omogenității și astfel, anumiți oameni nu vor mai fi izolați, selecționați. În acest caz este drept ca trebuințele individuale și problemele descrise anterior să ia într-un timp cât mai scurt locul noțiunii stigmatizate, fără a simplifica prin aceasta acțiunile pedagogice, cât mai ales substratul teoretic, argumentativ.

Managementul clasei de elevi este provocat, pretențiile pedagogice trebuie să fie realist iar dezideratul integrării în Științele Generale ale Educației trebuie să fie redeschis. Astfel, pe bazele schimbate ale cadrului acțional de astăzi nu vor mai fi posibile separațiile între școlile de masă și școlile speciale, între Pedagogie și Pedagogie specială, iar problematica integrării se va situa pe o poziție privilegiată la nivelul preocupărilor Științelor Educației.

Pentru managementul clasei este demna de luat în seama deschiderea către Pedagogie și către Științele Educației. Sistemul prezentat anterior croiește drumul unei reale integrări pedagogice în clasa. Ea pune temelia unei punți de legătură între cele două latifundii spirituale și științifice având ca rezultat un înalt nivel calitativ al instrucției și învățământului cu acest specific. Managementul clasei are atunci posibilitatea de a-și îndeplini și nobila misiune de a transcende granițele fizice și spirituale dintre copii și tinerii cu dificultăți adaptative și ceilalți copii din clasa/școala. Când integrarea va deveni regulă în orice caz instrucțional nu va mai fi necesară decât o calificare superioară a cadrului didactic.

5.3.3. Intervenția în cazul abaterilor comportamentale grave

Abaterile comportamentale grave

După cum am mai arătat deja, din punctul de vedere al analizei noastre, situațiile de criză educațională cu gradul cel mai mare de risc și care implica consumuri de efort și de energie semnificative sunt abaterile comportamentale grave, printre care am amintit violența, manifestată în plan juridic sub forma delincvenței.

Abaterea comportamentală gravă poate fi definită ca o atitudine antisocială care poate ajunge până la încălcarea regulilor și a legilor de drept, sancționabilă, de cele mai multe ori pe cale judiciară.

Sunt deci, încălcate și violate de către unii elevi, legile și regulile de conduită socială și școlară, de cele mai multe ori, în mod voluntar și conștient. Faptul acesta atrage după sine o intervenție promptă atât a factorilor educativi, dar de cele mai multe ori și a celor de ordine publică.

După opinia specialistului Liviu Stoica (1997), "Delincvența juvenilă", în "Ghidul directorului", coord. Aurora Toea & Anca Butuca, Editura Balgrad, Alba Iulia, 1997, criteriile simptomatice ale deficiențelor comportamentale sunt:

Repetarea și persistența formelor de comportament:

Agresiune față de oameni și animale:

- intimidarea celor din jur;
- inițierea frecventă a bătăilor și vătămarilor corporale;
- folosirea mijloacelor de vătămare ce pot crea daune integrității corporale a colegilor (ciomag, piatră, sticlă, cuțit, arma de foc);
- atitudine nemiloasă/cruzimă față de animale;
- atitudine nemiloasă față de integritatea corporală a semenilor;
- furt într-o confruntare cu victima (jefuire, smulgerea servietei, etc.);
- forțarea unei persoane în săvârșirea actului sexual;

Distrugerea proprietății private:

- intenția deliberată de distrugere prin foc a unor bunuri, materiale aparținând altor persoane, în scopul exterminării și a distrugerii;
- intenția deliberată de distrugere a unor bunuri materiale aparținând altor persoane (altă formă decât focul), înșelătorie sau furt;
- violarea proprietății cuiva (clădire, mașină)
- folosirea frecventă a minciunii în dobândirea unor bunuri fără a-și crea vreo obligație ("a gira" pentru cineva);
- furtul articolelor de valoare fără confruntare cu victima;

Violări / încălcări serioase de principii:

- zile petrecute prin absenteism în afara orelor de școlare (chiul);
- fuga de la domiciliu;
- fuga de la școală;

Frământarea / Neliniștea în comportament:

- creează o deteriorare majoră a personalității elevului respectiv

Dacă elevul are vârsta mai mică de 18 ani:

- se află sub incidența unor reglementări juridice speciale;

Gradul de severitate al abaterilor comportamentale anterior menționate recomandă o atitudine rezervată a cadrului didactic, întrucât competențele acestuia în ceea ce privește intervenția sunt limitate. Este recomandabilă în momentul identificării și diagnozei unui asemenea tip de comportament, apelarea unei echipe interdisciplinare care poate soluționa, după gradul de severitate, problema în cauză.

Componenta echipei

Componența unei asemenea echipe ar putea să fie următoarea:

- cadrul didactic;
- unul dintre părinți (sau amândoi în situațiile în care încrederea elevului în cei doi părinți este difuza, incerta);
- consilierul școlar;
- organele polițienești (după caz);
- organele judiciare (după caz);
- factori de reeducare (după caz).

Echipa nu va avea în componența sa colegi de clasă fiind recomandabilă o izolare și o menajare a grupului clasă în fața unei situații cu un grad mare de risc și de subiectivitate interpretativă. Indiferent cât de bună este pregătirea managerială a cadrului didactic, o intervenție solitară a acestuia nu poate să fie creditată cu sorți serioși de izbândă. Numai colaborarea și demersurile de consiliere pot să susțină un eventual parcurs acțional îndreptat către succesul educațional.

Elementele unitare care ocrotesc copilul și integritatea sa fizică și corporală

Înainte de final, în conformitate cu prevederile legilor și a regulamentelor școlare, elemente unitare care ocrotesc copilul și integritatea sa fizică și psihică în școală, și în funcție de care trebuiesc stabilite și organizate demersurile de intervenție, sunt următoarele:

- sa solicite tot ceea ce doresc;
- să exprime propriile opinii, stări sufletești și emoții;
- să nu fie supuși la discriminare;
- să ia propriile hotărâri și să suporte consecințele;
- să fie opțională implicarea în problemele grupului și ale altor membri ai acestuia;
- să facă greșeli și să învețe din ele;
- să primească exact ceea ce și cât a plătit;
- să se răzgândească;
- sa aibă intimitatea sa;
- sa aibă succes.

Toate aceste probleme cu conținut normativ vor reprezenta repere suficient de clare pentru creionarea intervențiilor educaționale serioase și utile atât pentru cadrul didactic cât și pentru elev. Problema respectării drepturilor copilului e

bine să rămână o constantă și pentru cadrul didactic în calitate de manager școlar.

“Greșeala” – standarde psihopedagogice în managementul clasei de elevi

Greșeala, indiferent de spațiul educațional unde este detectată dar mai cu seamă în spațiul clasei de elevi, este frecvent acompaniată de calificative negative și permanent asociată cu carențe ale sistemului educațional. Mai toți specialiștii care și-au propus să studieze aceste fenomene au ales titluri provocatoare pentru studiile lor fără a reuși să ofere însă o soluție în eradicarea greșelilor.

Greșeala există! și în loc să ne resemnăm cu gândul că este ceva de domeniul iremediabilului ar fi mult mai nimerit să o considerăm că un fenomen natural de învățare, de educație. E bine să fie depășite accepțiunile greșelii ca neînțelegeri ale normativității ori ca incapacități de transpunere în practică ale acestora și să ne oprim mai mult asupra conținutului psihologic iar mai apoi asupra celui recuperatoriu al său.

Concepțiile psiho-pedagogice

prezintă greșeala din mai multe perspective:

- **concepțiile clasice** așează greșeala sub semnul maleficului, a negativului extrem, a incapacității totale ori parțiale a individului în raport cu unele elemente psihologice: *aptitudinile*, exprima un nivel redus al inteligenței iar eticheta așezată în dreptul individului ar fi " E redus... e limitat... e prost...". Explicația inneista ține loc de explicație definitivă; *atitudinile*: se vorbește despre lipsurile de motivare, de concentrare, de atenție, de voința, tânărul fiind etichetat "poate dar nu vrea...", "nu e nimeni care să-l încurajeze".
- **concepțiile moderne** caută geneza greșelii, pe de o parte în disfuncțiile sistemului educațional familial, școlar ori social, iar pe de altă în deficiențele psihice potențiale ori funcționale ale individului (spre exemplu, ar fi o neștiința de a procesa informația, de a o valorifica, dându-se naștere astfel unui nou tip de greșeala, eroarea funcțională).

Puțini sunt educatorii, care s-au gândit la starea psihologică a tânărului în momentul greșelii. Reacția automată, aproape reflexă a adultului la greșeală este sancțiunea, conferindu-i în această manieră unei tehnici represive valențe educaționale. Stăpânindu-ne însă în acel moment și zăbovind o clipă cu gândul la situație, e bine să ne punem întrebarea dacă sancțiunea poate fi atât de educativă, de formativă încât să conducă la diminuarea ori chiar la eradicarea greșelii. Eficiența unei intervenții educative, susțin adepții unor asemenea procedee, se resimte atunci când efectele nu s-au mai produs într-un interval redus de timp. Este însă de dorit să spulberam efectele înainte de a ne fi oprit mai intens asupra cauzelor care le-au determinat? Probabilitatea de apariție într-un interval mai lung de timp a greșelii ar fi cu mult mai mare.

Să nu ne grăbim deci în a apela automat, la mijloace punitive, coercitive, în a sancționa o stare de fapt - greșeala - pe care nici nu o cunoaștem îndeajuns. Au o mare frecvența cazurile în care ne sancționăm adesea pe noi înșine, greșeala copilului fiind o replică în miniatură a comportamentului nostru necontrolat de dinainte.

Sancțiunea noastră instantanee îl inhibă pe individ, obligându-l de multe ori să devină irațional, să opereze cu un comportament (catalogat de noi ca fiind corect) impus, străin, pe care nu-l poate înțelege și chiar accepta.

Opinăm că ar fi mai eficientă abordarea mai elastică a problemei "greșelii" fără a continua să o mai considerăm o "pacoste" , o nenorocire, ba din contra, "un cadou" care trebuie primit cu înțelepciune pentru al dăruii, la rândul nostru, în forma reală corectă și educativă tânărului. Nu trebuie să evităm nici o greșeală, să le exploatăm pe cele care apar și să le convertim prin tact în instrumente de educație profitabile.

O manieră de a depăși eroarea este aceea de a o înțelege și pătrunde, de a face o "psihanaliză" a disfuncțiilor observate ale acesteia. De aceea primele și cele mai mari dificultăți consistă în recunoașterea greșelii de către tânăr, acceptarea intimă a acesteia, conștientizarea raționamentului ori a comportamentului eronat și, în cele din urmă, adoptarea sau construirea unui răspuns "așteptat" mai aproape de corectitudine la problema respectiva. Efortul de introspecție a raționamentului este o intervenție foarte complicată, dureroasă și aproape imposibil de realizat de unul singur. Nu este de loc agreabil nici chiar pentru un tânăr să-și recunoască și să-și accepte propria greșeală datorită afectivității care impregnează foarte mult aceste procese. E evident că pentru un tânăr e mult mai simplu să admită eroarea și să abandoneze ideea ori comportamentul greșit, decât la un adult.



Temă de reflecție 3

Comentați: „În rândurile unor cadre didactice mai dăinuie și acum o idee foarte defavorabilă din punct de vedere instructiv-educativ: greșeala este utilizată ca mijloc de clasificare a elevilor, ca atribut al statutului socio-afectiv al lor, ca element de comparație și de separare a celor "buni" de cei "slabi".

Utilizați spațiul rezervat pentru a oferi răspunsul dumneavoastră.

Eroarea este inconștient așteptată, solicitată, dar nu pentru a construi prin intermediul acesteia ci pentru a "demola".

Fără a cădea în capcana unui cult al erorii, fără a încuraja falsul și mediocritatea relevate adeseori prin greșeală, considerăm potrivită schimbarea de optică asupra acestui subiect. Așa cum contemporaneitatea ne obligă să conviețuim cu foarte multe alte elemente psihologice incomparabil mai nocive (stresul), de ce nu ar fi mai convenabilă apropierea de greșeala, acceptarea acesteia și exploatarea ei în favoarea noastră. Așadar, un material radioactiv, în condiții de grijă și pricepere, greșeala poate deveni energizantă, motivantă, educativă deci, revelatoare și iluminatoare

Să fim mai indulgenți deci cu asemenea "cadouri" formative, să le potențăm forțele educative refuzând argumentul vetust al tradiției școlare. Spiritul pedagogic modern ne obligă să înțelegem și să tratăm nu numai diferențiat și situațional greșeala, ci și cu o atitudine schimbată: intransigentă dar deschisă, motivantă și cooperantă. Temeiurile care fundamentează decizia unei intervenții corective în cazul erorii trebuie să fie deci cele psiho-pedagogice.



Răspunsuri și comentarii la Testele de autoevaluare

Test de autoevaluare 5.1

Planul de intervenție realizat trebuie să conserve algoritmul specific de soluționare a unei crize educaționale, luând în calcul următoarele etape: identificarea și cunoașterea situației de criză, etiologia situației de criză, decizia, programul de intervenție, aplicarea măsurilor de intervenție, controlul și evaluarea.

Test de evaluare 5.2.

În rezolvare ar fi putut fi luate în calcul următoarele repere: durata abaterii comportamentale; frecvența abaterilor; susceptibilitatea de "contaminare" la nivel de grup; structurile personalizate afectate; consecințele în planul evoluției longitudinale a elevului respectiv

Lucrare de verificare Nr.5

Lucrarea de verificare va fi redactată utilizând un editor de texte cunoscut, pe pagini separate și transmisă tutorelui în plic, cel mai târziu la data prevăzută în calendarul disciplinei. Nu uitați ca pe prima pagina să specificați următoarele: Lucrarea de verificare Nr. 5 la disciplina Managementul și gestiunea clasei de elevi, Numele și prenumele dumneavoastră, anul de studiu și grupa, numele tutorelui și universitatea.

Pentru a întocmi această lucrare de verificare și a obține o notă bună **vă recomand** următoarele:

- a. La subiectul 1 folosiți informațiile referitoare la situațiile de criză educațională prezentate în primul capitol și încercați să le particularizați la nivelul clasei d-voastră de elevi
- b. La subiectul 2 puteți să optați pentru obiecte de învățământ diferite și să realizați o clasificare pornind de la criteriile enunțate la subcapitolul 5.2
- c. La subiectul 3 este recomandabil ca exemplul dat trebuie să fie aplicabil unui eveniment din clasa legat de aspecte disciplinare
- d. La subiectul 5 interpretarea trebuie să cuprindă argumente legate de greșelile / erorile cadrului didactic în intervenția și gestionarea unei situații de criză educațională

Nota Lucrării se va obține ca medie aritmetică a notelor parțiale acordate de tutore pentru fiecare subiect în parte. Toate subiectele sunt obligatorii. Netratarea unui subiect atrage de la sine acordarea notei patru pe întreaga lucrare.

În vederea obținerii notei finale va fi luat în calcul și **Testul de autoevaluare 5.1**, care presupune realizarea unui plan / program de intervenție într-o situație de criză educațională la nivelul clasei de elevi.

1. Care este structura situațiilor de criză educațională în clasa de elevi – prezentați într-o manieră descriptivă reperle definitorii ale crizelor educaționale (încercați să le particularizați la nivelul clasei d-voastră de elevi);
2. Identificați trei situații de criză educațională și clasificați-le în funcție de specificitatea acestora;
3. Imaginați o situație de criză educațională cu incidență asupra disciplinei la nivelul clasei de elevi și determinați ulterior 2 variante alternative pentru soluționarea acestora;
4. Enumerați două avantaje și două limite ale principalelor decizii de intervenție în situațiile de criză educațională descrise anterior la punctul 3;
5. Argumentați, folosind câte două idei suport, atitudinea dumneavoastră, pozitivă sau negativă, în raport cu concepțiile moderne și cu concepțiile clasice asupra greșelilor educaționale .

Bibliografie:

1. Carducci, J. Dewey, Carducci, B., Judith, "*The Caring Classroom*", Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.
2. Cerghit, Ioan, (coordonator), "*Perfecționarea lecției în școala modernă*", EDP, București, 1988
3. Duric, Ladislav, "*Elements de psychologie de l'education*", UNESCO, Paris, 1991.
4. Fraser, J. Barry, "*Classroom Environment*", Croom Helm Ltd, New Hamshire, 1986.
5. Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, "*Looking in Classrooms*", Harper & Row Publishers, New York, 1983.
6. Iucu, Romiță, "*Managementul clasei de elevi – gestionarea situațiilor de criză educațională în clasa de elevi*", București, Editura Bolintineanu, 2000
7. Iucu, Romiță, „*Managementul și gestiunea clasei de elevi*”, Editura Polirom, Iași, 2001
8. Jackson, W. Philip, "*Life in classrooms*", Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.
9. Kessel, W., "*Probleme der Lehrer-Sc̈ler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beitrage*", Koulten, Berlin, 1995.
10. Luchian, Daniel, Gheorghe, "*Managementul în perioade de criză*", Editura Lumina Lex, București, 1998
11. Nicola, Ioan, "*Microsociologia colectivului de elevi*", E.D.P., București, 1974.
12. Păun, Emil, "*Școala o abordare sociopedagogică*", Iași, Editura Polirom, 1999
13. Ullich, Dieter, "*Padagogische interaktion*", Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995.
14. Vlăsceanu, Mihaela, "*Psihosociologia educației și învățământului*", Editura Paideia, București, 1993.
15. Wallen, J. Karl, Wallen, L. LaDonna, "*Effective classroom management*", Allyn & Bacon, Inc., Boston, 1989

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ:

1. Barzea, Cezar, "*Arta si stiinta educatiei*", E.D.P., Bucuresti, 1995
2. Carducci, J. Dewey, Carducci, B., Judith, "*The Caring Classroom*", Bull Publishing Company, Palo Alto, 1989.
3. Cerghit, Ioan, (coordonator), "*Perfectionarea lectiei in scoala moderna*", EDP, Bucuresti, 1988
4. Chanel, Emile, "*L Ecole mal aimee*", L Imprimerie Floch, Mayenne, 1983
5. Collier, Gerald, "*The management of peer - Group Learning*", Society For Research Into Higher Education, Surrey, 1983.
6. Cretu, Carmen, "*Psihopedagogia succesului*", Polirom, Iasi, 1997.
7. Cucos, Constantin, "*Educatia religioasa*", Polirom, Iasi, 1999.
8. Duric, Ladislav, "*Elements de psychologie de l education*", UNESCO, Paris, 1991.
9. Faure, Piere, "*Une enseignement personnalise et communautaire*", Casterman, Tournai, 1989
10. Fraser, J. Barry, "*Classroom Environment*", Croom Helm Ltd, New Hamshire, 1986.
11. Freeman, Joane, "*Pour une education de base de qualite*", UNESCO, Paris, 1993.
12. Good, L. Thomas, Brophy, E. Jere, "*Looking in Classrooms*", Harper & Row Publishers, New York, 1983.
13. Heiland, Helmut, "*Schul praktische Studien*", Klinkhardt, Regensburg, 1993.
14. Ionescu, Miron, Chis Vasile, "*Strategii de predare si invatare*", Ed. Stiintifica, Bucuresti, 1992.
15. Iucu, Romita, "*Managementul si gestiunea clasei de elevi*", Editura Polirom, Iasi, 2001
16. Jinga, Ioan, "*Conducerea invatamantului*", E.D.P., Bucuresti, 1993
17. Jackson, W. Philip, "*Life in classrooms*", Holt, Rinehart & Winston, New York, 1988.
18. Kessel, W., "*Probleme der Lehrer-Schuler-Beziehungen. Psycho-sociologische Beitrage*", Koulten, Berlin, 1995.
19. Krappmann, L., "*Interaktion und Lernen. Identitat und Interaktion*", Simmonson, Dusseldorf, 1994.
20. Laing, R. D., "*Interpersonelle Wahrnehmung*", Frankfurt, 1994.
21. Leroy, Gilbert, "*Dialogul in educatie*", E.D.P., Bucuresti, 1974.

22. Miroiu, Adrian (coordonator), Pasti, Vladimir, Codita, Cornel, Ivan, Gabriel, Miroiu, Mihaela, *„Invatamantul romanesc azi”*, Polirom, Iasi, 1998.
23. Monteil, Jean, Marc, *„Educatie si formare – perspective psihosociale”*, Polirom, Iasi, 1997.
24. Moscovici, Serge, *„Psihologia sociala sau masina de fabricat zei”*, Polirom, Iasi, 1997.
25. Nash, Roy, *„Classrooms observed”*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1983.
26. Nicola, Ioan, *„Microsociologia colectivului de elevi”*, E.D.P., Bucuresti, 1974.
27. Neacsu, Ioan, *„Instruire si invatare*, Editura Stiintifica, Bucuresti, 1990.
28. Neculau, Adrian, *„Grupurile de adolescenti”*, EDP, Bucuresti, 1977.
29. Neculau, Adrian, (coordonator), *„Psihologia campului social - Reprezentările sociale”*, Polirom, Iasi, 1997
30. Paun, Emil, *„Scoala – abordare sociopedagogica”*, Polirom, Iasi, 1999.
31. Poenaru, Romeo, *„Deontologie Generala”*, Erasmus, Bucuresti, 1992.
32. Popeanga, Vasile, *„Clasa de elevi - subiect și obiect al actului educativ”*, Ed.Facla, Timișoara, 1973.
33. Popescu, V.Vasile, *„Stiinta conducerii invatamantului”*, EDP, București, 1973.
34. Preda, Vasile, *„Profilaxia delincventei si reintegrarea sociala”*, Editura Științifică și Enciclopedica, București, 1981.
35. Priesemann, G., *„Kommunikation als padagogisches Problem”*, Heinheim, Dusseldorf, 1993.
36. Saville - Troike, Mouriell, *„The Ethographie of Communication”*, Basil Blackwell Ltd., Oxford, 1992.
37. Stan, Emil, *„Managementul clasei de elevi”*, Editura TEORA, București, 2003.
38. Stanciulescu, Elisabeta, *„Teorii sociologice ale educației”*, Polirom, Iași, 1996.
39. Ullich, Dieter, *„Padagogische interaktion”*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995.
40. Ulrich, Catalina, *„Managementul clasei de elevi – învățarea prin cooperare”*, Editura Corint, București, 2000.
41. Vlasceanu, Mihaela, *„Psihosociologia educației și învățământului”*, Editura Paideia, București, 1993.