# CE ESTE MANAGEMENTUL? MANAGEMENTUL INSTITUŢIEI ŞCOLARE

Etimologia cuvântului *management* are un parcurs aparte: de la latinescul *manus* (mână, manevrare, pilotare, conducere) s-a ajuns la englezescul *to manage* (a reuşi, a conduce, a rezolva, a face faţă la, a dirija, a izbuti, a struni elemente pentru un ţel, a administra, a manevra, a stăpâni, a se descurca, a găsi mijloace, a reuşi, a se pricepe să, a cârmui, a duce la bun sfârşit), care s-a perpetuat la omniprezentele *management* (activitatea/arta de a conduce, abilitate, organizare, reuşita în atingerea obiectivelor, adoptarea deciziilor optime în proiectarea şi realizarea proceselor) şi *manager* (conducător, administrator, organizator, director, coordonator al unei echipe).

Paternitatea termenului de „management" a fost atribuită lui Frederick Winslow Taylor care în lucrarea *Principiile managementului ştiinţific* (1911) enumeră câteva caracteristici de bază ale activităţii manageriale. Ulterior, Henry Fayol, în lucrarea de pionierat *Administraţia industrială şi generală*. *Prevederea, organizarea, comanda, coordonarea, controlul* (1916), defineşte cele şase funcţii de bază ale managementului: *prognoză, planificare, organizare, comandă, coordonare, control* şi enunţă 14 principii de bază ale unui act managerial eficient.

Cunoaşterea teoriei manageriale reprezintă condiţia primă pentru practicarea unui management de calitate, eficient, raţional, creativ, orientat spre succes şi dezvoltare şi îndepărtat de empirismul primar al desfăşurării unei activităţi. Altfel spus, managementul raţional, ca aplicaţie a teoriei manageriale se referă la un ansamblu de procese prin care elementele teoretice şi metodologice sunt operaţionalizate în cadrul practicii sociale.

În egală măsură, aplicarea managementului teoretic înseamnă şi măiestrie, artă, creativitate imprimate de personalitatea managerului. Scopul final al unui management just se referă la o limitare a empirismului în favoarea unei conduceri raţionale care pleacă de la mijloace şi ajunge la rezultate eficiente.

Aceste principii generale ale managementului ştiinţific, dezvoltate iniţial pentru contexte economice şi pentru eficientizarea activităţilor de producţie, pot fi aplicate în alte multe domenii ale vieţii sociale. Este şi cazul domeniului educaţional care, ca orice activitate ce se doreşte eficientă, a împrumutat principiile managementului economic, le-a adaptat şi rafinat în conformitate cu specificul activităţilor educaţionale.

Dintr-o perspectivă generală, managementul educaţional poate fi văzut ca un sistem de concepte, metode, instrumente de orientare, conducere şi coordonare, utilizat în realizarea obiectivelor educaţiei, la nivelul performanţelor aşteptate. Acesta se poate contura şi prin apelul, prin valorificarea datelor şi abordărilor oferite de domeniile conexe: economia, psihologia, sociologia, praxiologia, marketingul, teoria sistemelor, tehnologia informaţiei, ergonomia, etica, deontologia. Managementul educaţional integrează şi adaptează date oferite de ştiinţe conexe socio-umane: economie (organizarea şi utilizarea eficientă a resurselor educaţiei, în raport cu obiectivele), sociologie (managementul organizaţiilor, grupurilor, relaţiilor, fenomenelor sociale generate în câmpul educaţional), psihosociologie (dimensiunile personalităţii managerului în exercitarea rolurilor), politologie (luarea deciziilor, organizarea, conducerea grupurilor conform unor obiective, găsirea strategiilor de rezolvare).

Managementul educaţional vizează activitatea unor persoane care determină şi direcţionează activitatea celorlalţi, prin urmărirea realizării de acţiuni în cele mai bune condiţii, prin conştientizarea şi asumarea de responsabilităţi asupra realizărilor şi insucceselor; este procesul de ghidare a unui grup spre realizarea unor obiective organizaţionale, cu tehnici anume, prin utilizarea şi coordonarea activităţilor, printr-un ansamblu de decizii, prin utilizarea raţională a resurselor; este arta conducătorului de a atinge scopurile prin mobilizarea eforturilor tuturor membrilor organizaţiei.

În esenţă, managementul educaţional poate fi conceput ca arta de a lucra cu patru elemente: *ideile* (perspectiva, obiectivele, programele, strategiile de acţiune), *relaţiile* (structura organizatorică, legăturile între elemente şi acţiuni, sarcini, echilibrul autoritate/libertate, centralizare/descentralizare), *oamenii* (motivarea, delegarea autorităţii, stimularea, formarea, evaluarea), *resursele* (identificare, diversificare, procurare, adaptare, funcţionare, integrare, perfecţionare).

În acest context deosebit de complex, s-au dezvoltat două direcţii importante în evoluţia managementului educaţional: *Managementul instituţiei şcolare* şi *Managementul clasei de elevi.*

## Managementul instituţiei şcolare

*Managementul instituţiei şcolare* se referă la aplicarea principiilor managementului ştiinţific la conducerea unităţii şcolare, în conformitate cu exigenţele politicilor educaţionale. În esenţă este vorba despre o activitate de conducere a instituţiei de către o echipă managerială, urmărind principiile şi funcţiile managementului general.

O conducere ştiinţifică a şcolii presupune urmărirea unor funcţii manageriale:

* + - *funcţia prospectivă,*
    - *funcţia de organizare*
    - *funcţia de coordonare*
    - *funcţia de decizie*
    - *funcţia de control*
    - *funcţia de evaluare.*

*Funcţia prospectivă* este funcţia de bază care asigură perspectivă şi deschidere actelor de conducere. Şcoala, în esenţa ei, este o instituţie orientată către viitor, iar rezultatele procesului educaţional aduc servicii societăţii în prezent, dar mai ales în viitor. Managementul şcolar trebuie să-şi formeze o perspectivă largă asupra evoluţiei viitoare a activităţii şcolare. Prevederea constituie baza pentru pregătirea viitoarelor acţiuni legate de cadrul instituţional şcolar. Funcţia prospectivă îmbracă forma unor programe de acţiune care pot fi programe manageriale de lungă durată: pe patru ani, anuale sau semestriale, programe care structurează şi orientează eforturile cadrelor didactice şi ale întregului personal al şcolii. Alături de acestea, în managementul şcolar se întocmesc şi se aplică şi programe speciale care concentrează eforturile pentru atingerea unor obiective mai limitate ca amploare (la nivel de catedră, de comisie metodică etc.). În relaţiile cu partenerii sociali, comunităţile, cu agenţii economici se pot alcătui programe de acţiune de lungă durată.

*Organizarea activităţilor şcolare* se referă, în ultimă instanţă la transpunerea în fapt a

programelor de acţiune adoptate. Structurarea şi organizarea claselor de elevi, repartizarea mijloacelor materiale pentru activităţile de învăţământ (săli de clasă, mobilier, internate etc.), repartizarea sarcinilor didactice, corelarea activităţilor de învăţământ în timp şi în spaţiu în cadrul unor scheme orare,

valorificarea celor 50 minute didactice la fiecare oră, activităţile didactice şi extradidactice etc. sunt aspecte care privesc latura organizatorică a managementului.

*Coordonarea activităţilor şcolii* se realizează prin mecanisme de reglare şi autoreglare a activităţilor din şcoală. Înfăptuirea funcţiilor de coordonare dintr-o şcoală presupune existenţa câtorva condiţii:

* + O reţea de comunicare bine structurată şi definită atât la nivelul întregii şcoli, cât şi la nivelul fiecărui grup de lucru - clasă, catedră, consiliu profesoral; existenţa acesteia permite managerului să cunoască problemele şcolii şi, în acelaşi timp, să asigure intervenţiile rapide pentru soluţionarea lor;
  + Dezvoltarea unei motivaţii active în procesul managerial şi în mod special în ceea ce priveşte latura decizională a acestuia, cu efect consistent asupra calităţii deciziilor şi a eficienţei acestora;
  + Eşalonarea raţională şi ierarhizarea deciziilor în funcţie de nivelul structurilor organizatorice la care se referă;
  + Delegarea de autoritate sub forma dezvoltării unor raporturi între echipa managerială şi salariaţi.

*Decizia* din cadrul instituţiei şcolare, la fel ca în orice act managerial, este rezultatul unui proces extrem complex. Obiectul deciziei este definit în funcţie de condiţiile concrete din fiecare instituţie şcolară. Un act managerial corespunzător impune o bună cunoaştere a situaţiei fiecărui segment care formează ansamblul activităţii şcolare: procesul instructiv - educativ, procesul educaţional, procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, activitatea administrativă, gestiunea şcolii şi evidenţa acesteia etc.

*Controlul activităţilor de învăţământ* constituie una dintre funcţiile de bază ale managementului şcolar. Controlul constă în verificarea şi măsurarea - pe cât este posibil - a aspectelor cantitative, dar şi a celor calitative ale rezultatelor obţinute. Scopul principal al oricărui control constă în prevenirea şi corectarea la timp a unor abateri de la deciziile de optimizare a procesului. Exercitarea funcţiei de control presupune o serie de condiţii. Dintre acestea, deosebit de importante pentru o şcoală sunt următoarele:

* + existenţa unor obiective precizate în programele manageriale, fie sub forma unor norme, reguli, criterii, fie prin indicatori concreţi;
  + existenţa unor mijloace sau modalităţi relevante şi obiective de evaluare;
  + definirea unor etaloane acceptabile pentru măsurarea, raportarea şi evaluarea rezultatelor;
  + dezvoltarea unor mecanisme organizaţionale concrete şi eficiente pentru o reglare şi o corectare din mers a procesului de învăţământ.

Controlul care nu este urmat de măsuri corective imediate şi eficiente constituie o activitate fără

sens.

*Evaluarea* este o funcţie managerială de mare complexitate. Utilizarea unor tehnici şi

instrumente de evaluare validate, constituie o cale pentru eliminarea subiectivismului şi pentru o sporire a responsabilităţii în aprecierea contribuţiei fiecărui membru implicat în activităţile din şcoală. În general domeniile esenţiale de evaluare managerială sunt următoarele:

* evaluarea instituţională, care se face pe baza unor criterii stabilite de organisme specializate şi a unei metodologii specifice; evaluarea instituţională (auditul) vizează ansamblul activităţilor dar şi perspectivele de dezvoltare a unităţii şcolare;
* evaluarea activităţii personalului didactic la desfăşurarea procesului de învăţământ, în raport cu obiectivele şcolii şi ale curriculum-ului stabilit;
* evaluarea aportului diriginţilor la dezvoltarea funcţiilor educative ale şcolii, în raport cu obiectivele programului activităţilor educative din şcoală;
* evaluarea contribuţiei personalului administrativ la îndeplinirea activităţilor specifice: secretariat, contabilitate, administraţie, gestiune etc.

# MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI – DELIMITĂRI CONCEPTUALE

În sens larg, managementul clasei de elevi se referă la mijloacele şi modalităţile de conducere a activităţii la clasa de elevi, activitate derulată de regulă de către un diriginte. În sistemul social de educaţie şi învăţământ, profesorii trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relaţii de colaborare cu părinţii acestora şi cu alţi factori interesaţi ai societăţii. Ei nu educă numai la catedră sau în clasă, ci prin fiecare contact relaţional cu copiii şi părinţii, desfăşoară o muncă de creştere şi dezvoltare, de conducere şi direcţionare.

Pornind de la aceste constatări, apreciem că abordarea activităţilor instructiv-educative din perspectiva managementului clasei vine în întâmpinarea unei nevoi obiective de perfecţionare şi eficienţă. Dacă în industrie rebuturile pot fi recondiţionate şi reintroduse în circuitul economic, în educaţie, aşa cum afirma prof. G. Văideanu, eşecurile înregistrate în procesul de formare pot avea consecinţe individuale şi sociale nefaste: incompetenţă, analfabetism, inadaptare, cu efecte pe termen lung şi foarte lung.

## Ce este managementul clasei de elevi?

Din ce în ce mai mult, organizarea şi îndrumarea unei clase de elevi a devenit o activitate extrem de laborioasă şi de complexă care implică o multitudine de resurse individuale, de eforturi şi acţiuni din partea profesorului. De multe ori sensurile oferite termenului de management al clasei au fost şi rămân diferite în funcţie de o multitudine de factori. Indiferent de maniera în care fiecare cadru didactic va descrie activitatea de la clasă există un consens în ceea ce priveşte recunoaşterea importanţei managementului clasei de elevi.

În cadrul sistemului educaţional, cadrele didactice trebuie să se raporteze continuu la cei pe care îi educă, să stabilească relaţii de colaborare cu părinţii acestora şi cu alţi membri ai comunităţii. Activitatea profesorilor vizează individualităţi în formare fapt ce impune o maximă responsabilitate. Aceasta este perspectiva care le conferă cadrelor didactice o poziţie oarecum specială, unică. Ei sunt, de obicei, singurii adulţi într-un grup de copii, reprezentanţi ai lumii adulţilor pentru care îi pregătesc pe aceşti copii.

Pentru a-i evidenţia complexitatea managementul clasei de elevi a fost definit ca „domeniu de cercetare în ştiinţele educaţiei care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi cât şi structurile dimensional-practice ale acesteia, în scopul facilitării intervenţiilor cadrelor didactice în situaţiile educaţionale concrete”(R. Iucu).

Managementul clasei de elevi se referă la o activitate de „orchestrare” sau de coordonare a unui întreg set de secvenţe de învăţare astfel încât aceasta să fie cât mai eficientă şi mai productivă. De multe ori, educatorii descriu un bun management al clasei ca o acţiune de creare a unui mediu pozitiv de învăţare, şi nu doar în sensul spaţiului fizic ci, prin extensie şi la ceea ce numim „sintalitatea” colectivului de elevi.

Managementul clasei de elevi este un domeniu teoretico-aplicativ care încearcă să adapteze la realitatea educaţională un set de principii şi de reguli manageriale ce-şi au originea în cadrele economice ale activităţii umane. Astfel, raţionalitatea, rigoarea, generalitatea principiilor izvorâte din practica economică s-au suprapus cu o serie de caracteristici ale practicii educaţionale: contextualitate, improvizaţie creatoare, individualizare. S-a născut astfel o nouă orientare în cadrul larg al ştiinţelor educaţiei, ce-şi află începuturile în anii ’70 ai secolului trecut. Managementul clasei de elevi a devenit astfel o expresie practică a încercărilor de eficientizare a actului educaţional, nu atât sub aspect instrucţional cât mai ales din perspectiva creării cadrului şi condiţiilor pentru o activitate cât mai productivă. Treptat, managementul clasei de elevi, mai ales ca domeniu aplicativ, a fost îmbrăţişat cu mult entuziasm de mare parte dintre educatori.

## Stiluri şi roluri ale cadrului didactic în cadrul clasei de elevi

Printre primele studii realizate asupra tipologiei managerilor este cel realizat în 1938 de către Lewin, Lippit şi White (1939). Acest studiu a impus trei stiluri manageriale care au rămas clasice; aceste stiluri pot fi translate în cadrele educaţionale după cum urmează:

* *stilul autoritar* caracterizat printr-un control absolut asupra mediului educaţional şi prin aceea că deciziile sunt luate de către manager fără consultarea partenerilor (elevilor); acest stil are avantajul adoptării rapide a deciziilor.
* *stilul democratic* caracterizat printr-o atmosferă participativă a întregului colectiv, atât pentru adoptarea deciziilor cât şi pentru desfăşurarea activităţilor comune; în ciuda avantajelor evidente, acesta este un stil cronofag.
* *stilul laissez-faire* este caracterizat printr-o atmosferă de lucru extrem de permisivă, lipsită de control iar deciziile lipsesc aproape cu desăvârşire; esenţa acestui tip managerial vizează capacitatea de autoreglare a sistemului.

Evident aceste stiluri manageriale au fost preluate şi în ştiinţele educaţiei şi mult timp s-a vorbit despre profesorul-manager autoritar sau despre cel democratic „popular” ori despre cel foarte îngăduitor. În realitate, se poate afirma, fără teama de a greşi, că există mult mai multe stiluri de conducere a clasei de elevi.

Tot dinspre domeniul economic au „migrat” către câmpul educaţional o serie de idei manageriale dintre care cele mai relevante sunt cuprinse în aşa-numitele „modele ale contingenţei”. Multe dintre acestea au în vedere relaţiile interumane şi pleacă de la crearea unui mediu de activitate stimulativ pentru indivizii din organizaţia de referinţă.

Unul dintre modelele contingenţei, aplicabil şi în ceea ce priveşte profesorul-manager este cel propus de către Tannenbaum şi Schmidt în 1958. Acest model, adaptat pentru profesorul-manager este prezentat în Fig.1. De-a lungul "continuum-ului" reprezentat de diagonala dreptunghiului, care delimitează două arii, cea a autorităţii profesorului şi cea a libertăţii elevilor, pot fi definite numeroase stiluri manageriale.

În colţul din stânga sus, este plasat stilul "dictatorial", caz în care libertatea elevilor, este practic inexistentă. În colţul opus, managerul profesor nu există din punct de vedere funcţional, elevii asumându-şi, practic, o libertate ce se transformă într-o autoformare nu neapărat direcţionată către

expectanţele educaţiei instituţionalizate. Între cele două extreme, stilul managerial al profesorului se poate defini în funcţie de cele două componente a căror „sumă rămâne relativ constantă”: autoritatea cadrului didactic şi libertatea acordată elevilor. Să mai menţionăm şi faptul că stilul managerial al cadrului didactic trebuie adaptat atât competenţelor şi motivaţiei elevilor.

Tot din categoria modelelor contingenţei face parte şi teoria lui Fiedler (1967) care a descris două stiluri manageriale ce îşi găsesc corespondenţa şi în zona educaţională:

* *managerul orientat către sarcină (activitate)* – acesta este tipul de manager pentru care primează atingerea obiectivelor propuse; activităţile acestui manager au în vedere doar îndeplinirea sarcinilor asumate fără a lua în considerare ansamblul factorilor implicaţi în atingerea scopurilor;
* *managerul orientat către relaţii şi oameni* – este vorba despre managerul pentru care cea mai importantă resursă este cea umană; prioritatea acestuia se referă la dezvoltarea relaţiilor

Plecând de la această dualitate, continuum-ul propus de Tannenbaum şi Schmidt, poate fi reinterpretat prin plasarea la cele două extreme a celor două tipuri manageriale (centrarea pe sarcină sau centrarea pe relaţia umană) S-a născut astfel „modelul managerial situaţional” dezvoltat de către Hersey şi Blanchard (1977). Modelul propune patru nivele manageriale: delegarea activităţilor şi sarcinilor, participarea la realizarea sarcinilor, convingerea subordonaţilor pentru realizarea sarcinilor şi îndrumarea directă pentru realizarea sarcinii. În contextul managementului clasei de elevi aceste nivele pot fi transpuse în patru stiluri manageriale, după cum urmează:

* *managerul delegator -* realizarea sarcinilor şi luarea deciziilor sunt, în mare măsură, delegate către clasa de elevi; acest stil este aplicabil în cazul unor clase omogene, care, de obicei, au performanţe la învăţătură şi în care relaţiile profesor-elevi sunt foarte bune; această abordare este aplicabilă elevilor care pot şi care vor, respectiv cei care au capacităţile şi motivaţia pentru învăţare;
* *managerul participativ* - urmărirea scopurilor şi luarea deciziilor se realizează prin co-participarea profesorului şi clasei; este un stil aplicabil colectivelor care au capacităţi şi motivaţie pentru învăţare dar nu într-o măsură foarte ridicată; rolul profesorului este acela de a „participa” cu ajutor, sugestii, sfaturi;
* *managerul persuasiv* - urmărirea scopurilor şi luarea deciziilor de către clasă este supravegheată îndeaproape de profesor care încearcă să îşi convingă elevii prin sugestii şi idei; acest stil poate viza colectivele compuse din elevi care nu au capacităţi de învăţare ridicate dar care au motivaţie;
* *managerul directiv (autoritar)* – urmărirea scopurilor şi luarea deciziilor cade aproape în exclusivitate în sarcina profesorului; profesorul manager îndrumă şi direcţionează îndeaproape activităţile dar şi controlează (pe cât este posibil) fiecare acţiune a elevilor; acest stil managerial este aplicabil în cazul elevilor care nu au nici motivaţia şi nici capacităţile necesare pentru învăţare.

Alte abordări, tot din categoria modelelor contingenţei (Vroom-Yetton, 1973), pun în prim plan modul în care sunt adoptate deciziile în context managerial. În cadrele educaţionale cele cinci stiluri decizionale pot fi descrise după cum urmează:

* Stilul *autocratic 1* – Profesorul-manager rezolvă problemele utilizând doar informaţiile pe care le are;
* Stilul *autocratic 2* – Profesorul-manager încearcă să obţină informaţii suplimentare de la grupul de elevi, înainte de a lua deciziile;
* Stilul *consultativ 1* – Profesorul-manager discută problemele cu fiecare elev în parte, înainte de a lua o decizie;
* Stilul *consultativ 2* – Problema este discutată cu întreaga clasă înainte ca profesorul să ia decizia;
* Decizia *de grup* – Grupul (clasa) decide în privinţa situaţiei problematice în timp ce profesorul acţionează doar ca un facilitator.

În contextul realităţii educaţionale se recomandă adecvarea la situaţia concretă, o succesiune a stilurilor manageriale pe măsura evoluţiei clasei de elevi, de la managerul *directiv* către cel *delegator*, de la *decizia individuală* a profesorului până la *decizia de grup* a întregii clase.

Multitudinea de stiluri manageriale pe care le poate adopta profesorul la clasă, implică şi o multitudine de roluri pe care educatorul le poate „interpreta” în timpul evoluţiei la catedră. Succesul activităţilor educaţionale este asigurat de o cunoaştere şi o aplicare adecvată a abilităţilor profesorului. Modul în care se comportă profesorul este esenţial pentru atingerea obiectivelor activităţilor de învăţare. Probabil că cea mai importantă distincţie care ar trebui făcută atunci când ne referim la rolurile interpretate de cadrul didactic este cea dintre rolul de *controlor* şi rolul de *facilitator*. Acestea două reprezintă extremităţile unui evantai comportamental ce include o gamă largă de roluri pe care un profesor şi le asumă în timpul activităţii sale. După R. Iucu (2006) profesorul poate adopta următoarele roluri:

* *planifică* activităţile cu caracter instructiv-educativ sub forma proiectării didactice, determină şi fixează sarcinile şi obiectivele pe diferitele niveluri funcţionale, structurează conţinuturile esenţiale şi stabileşte orarul clasei etc.
* *organizează* activităţile clasei, stabileşte programul muncii instructiv-educative;
* *comunică* informaţii ştiinţifice şi seturi axiologice sub forma mesajelor, stabileşte canale de comunicare şi repertorii comune întregului colectiv de elevi;
* *conduce* activitatea desfăşurată la clasă, direcţionând procesul formării elevilor;
* *coordonează* activităţile clasei în globalitatea lor, urmărind permanent sincronizarea dintre îndeplinirea obiectivelor individuale şi cele ale clasei;
* *motivează* elevii prin diverse forme de întăriri pozitive şi negative;
* *consiliază* elevii în activităţile şcolare şi în cele extraşcolare;
* *controlează* elevii în scopul cunoaşterii stadiului de realizare a obiectivelor;
* *evaluează* măsura în care scopurile instructiv-educative au fost îndeplinite.

# MANAGEMENTUL CLIMATULUI EDUCAŢIONAL.

## Relaţiile profesor-elevi

De multe ori, eficienţa activităţii didactice se află în strânsă relaţie cu aşa numitul ”climat educaţional”, care este reprezentat de dezvoltarea unor relaţii corespunzătoare, atât între elevii unei clase cât şi între aceştia şi cadrul didactic. Din acest motiv, se impune analiza modalităţilor de structurare a relaţiilor din cadrul clasei de elevi.

Se poate afirma, fără teama de a greşi, că imitarea modelelor este o strategie de învăţare extrem de influentă iar rolul modelelor este important, mai ales la anumite vârste. De multe ori, profesorii pot servi drept exemple, fie pozitive, fie (din păcate) negative. Pentru ca un profesor să servească drept model este necesar ca acesta să fie plăcut şi respectat de către elevii săi. Autoritatea cu care este învestit profesorul prin rolul ce i-a fost atribuit, trebuie dublată de un prestigiu care trebuie câştigat. Se poate aminti în context despre două tipuri de autoritate ale profesorului:

* o autoritate de tip *formal*, cu sursa exterioară, într-o decizie administrativă *-* profesorului i se conferă autoritate în urma câştigării unui concurs, numirii pe un post, „aşezării” acestuia în faţa unei clase; acesta este „inventarul” care i se oferă prin statutul de cadru didactic, un inventar fragil, greu de menţinut şi lesne de pierdut;
* o autoritate de tip *neformal* cu sursa interioară, ca aport personal la statutul de cadru didactic, o autoritate câştigată şi nu oferită, bazată pe un prestigiu profesional şi ştiinţific şi pe dezvoltarea unor relaţii foarte bune cu elevii.

Oferirea acestui tip de model îl va influenţa cu certitudine pe elev, indiferent de vârsta acestuia. Nu doar comportamentele pot servi drept modele pentru elevi. De cele mai multe ori şi modelarea proceselor (demonstraţiile) pot constitui modalităţi pentru învăţare.

Din punct de vedere teoretic în ultimele doua decenii, s-au impus tot mai multe puncte de vedere care converg spre ideea că studiul evoluţiei fiinţei umane în cadrele complexe ale interacţiunilor sociale, este principalul model conceptual în dezvoltarea umana. Teoria sistemelor generale a fost aplicată în studiul dezvoltării copilului (Ford, Lerner) sub forma a ceea ce poartă numele de *teoria sistemelor evolutive* – TSE . Principiile TSE ajuta la analiza numeroşilor factori care influenţează copiii: familia, comunitatea, procesele sociale, dezvoltarea cognitiva, şcoala, profesorii, sau contextele generale de evoluţie.

Relaţiile elev-profesor pot fi analizate utilizând grila interpretativă propusă de TSE, respectiv principiile şi constructele acesteia. Din această perspectivă, sistemele se definesc ca fiind *unităţi formate din seturi de componente relaţionate intre ele, fiecare acţionând în mod organizat şi independent pentru a promova adaptarea şi evoluţia întregului* (Ford, Lerner). Familia, şcoala, relaţiile părinte-copil sau profesor-copil, comportamentele de autoreglare ori grupurile binare reprezintă tot

atâtea sisteme care, împreună definesc un sistem educaţional mai larg decât cel care este, de obicei analizat. Acestea funcţionează la diferite nivele, raportat la copil – unele mai la distanţă, altele în proximitate; ele sunt implicate în numeroase forme de activitate şi determină relaţionarea în interiorul nivelelor dar şi între nivele. Se formează astfel o matrice de interacţiuni reciproce care variază în timp. În cadrul acesteia, se pot identifica interacţiuni atât pe orizontala, cat şi pe verticala între şi în interiorul nivelelor şi al sistemelor asociate. Conceptul de interacţiune între şi în interiorul nivelelor este un aspect cheie al TSE aplicat relaţiilor elev-profesor. Comportamentul acestor sisteme în cazul relaţiilor profesori- elevi poate fi înţeles în contextul unor principii generale.

### Perspectiva integratoare

Comportamentul uman poate fi conceput în termenii unor tipare de relaţii dintre diverse elemente componente ale sistemului larg. În cadrul evoluţiei sale copilul, este parte a unui astfel de sistem. Din această perspectiva evoluţia motorie, cognitivă, socială şi emoţională nu are caracter izolat; aceste evoluţii nu sunt independente şi nici nu reprezintă căi paralele de dezvoltare, aşa cum sunt, de cele mai multe ori văzute de către cercetători, ci sunt integrate unor procese organizate şi dinamice. Abordările psihologice care se centrează pe un singur domeniu (cum ar fi procesele cognitive, personalitatea, comportamentele) pot reintroduce ideea că domeniile de evoluţie pot fi izolate unul de altul şi de contextul în care se regăsesc.

În cadrul analizei relaţiilor profesor-elev, această perspectivă integratoare înseamnă că, pentru a înţelege comportamentul profesorilor legat de disciplina la clasă, trebuie ştiut câte ceva şi despre scoală, sistemul şcolar, comunitatea din care fac parte profesorii şi elevii, experienţele acestora şi propriile lor sisteme valorice, de cunoaştere şi reglare a dispoziţiei în corelaţie cu aşteptările comportamentale de la clasă. Din acest punct de vedere, întregul (cu alte cuvinte, modalitatea de organizare a interrelaţiilor) dă un sens activităţilor părţilor componente.

### Relaţii reciproce şi funcţionale dintre părţile componente şi întreg

Sistemele şi părţile lor componente fac parte din aceeaşi reţea. Interacţiunile au loc în cadrul aceluiaşi nivel (de exemplu părerile generale despre copiii unei clase, influenţează ceea ce profesorii cred despre un anumit copil) şi între nivele (de exemplu, părerile despre copii ale profesorilor sunt influenţate atât de pregătirea lor, cat şi de caracteristicile şcolilor prin care a trecut profesorul de-a lungul carierei sale). Faptul ca aceste interacţiuni sunt reciproce constituie un aspect fundamental al TSE.

### Motivare şi schimbare

TSE aplicată în domeniul studierii relaţiilor dintre cei doi poli ai actului educaţional, oferă alternative asupra şi asupra *topos*-ului motivării şi schimbării. În cadrul psihologiei behavioriste, schimbarea şi motivaţia pentru schimbare sunt adesea privite ca fiind derivate extrinseci, ca fiind realizate prin întărire pozitivă sau negativă. Din perspectiva psihologiei dezvoltării, ansamblul schimbării rezidă fie în dezvoltarea programelor genetice fie în evoluţia care se produce odată cu vârsta. Însă, din ambele puncte de vedere, copilul participa pasiv la schimbare – schimbarea este ceva care i se întâmplă copilului, şi este acţionată fie intrinsec, fie extrinsec. În cadrele TSE, motivaţia schimbării reprezintă o proprietate intrinsecă a unui sistem şi a activităţii acestuia. Dezvoltarea evolutivă este o

consecinţă firească a activităţii de interacţiune a sistemelor. Copiii activi pot fi văzuţi din perspectiva felului în care construiesc permanent noi înţelesuri, caută noutatea şi provocările sau îşi exersează abilităţile. În plus, copilul acţionează în contexte dinamice şi fluide. Motivaţia sau dorinţa de schimbare derivă din co-activitatea sistemelor – a copilului şi a contextului. Astfel, relaţia cu cei din cadrul mediului proxim, în special relaţia cu părinţii, reprezintă baza pentru stabilirea ritmului de interacţiune dintre copil şi lumea exterioara.

### Competenţa văzută ca o calitate repartizată între profesor şi elevi

In şcoală profesorii şi copiii evoluează intr-un context de interacţiuni pe mai multe planuri care implica procese culturale, metodologice şi biologice. Relaţionarea dinamica şi multilaterală regăsită în principiul perspectivei integratoare, sugerează de asemenea următoarea idee: competenţa copiilor este strâns îngemănată cu trăsăturile contextelor astfel încât caracteristicile intrinseci ale copilului (cunoaştere, atenţie, competenţă socială, determinantele comportamentale) pot fi atribuite în egală măsură copilului dar şi contextelor de dezvoltare. De exemplu, procese cognitive aflate în legătură cu gândirea şi înţelegerea, aşa cum sunt: reglarea emoţională şi autocontrolul, căutarea ajutorului, ori abilităţi sociale precum cooperarea nu reprezintă doar trăsături ale copilului, ci şi caracteristici derivate din relaţiile şi interacţiunile copilului în contextul clasei. Ele reflectă un anumit nivel de organizare şi funcţionare. Din această perspectivă, competenţa şi dezvoltarea copilului în mediul şcolar nu pot fi conceptualizate sau evaluate în mod izolat, rupte de trăsăturile mediului şi de interacţiunea dintre acestea şi trăsăturile copilului.

### Importanta relaţiilor în dezvoltarea umană

Interacţiunile între copii şi adulţi reprezintă principala cale prin care copilul capătă acces la resursele evolutive. Relaţiile cu adulţii (profesori cat şi părinţi)sunt cheia dezvoltării; în mare parte, ele influenţează succesul sau insuccesul evoluţiei copilului şi joacă un rol foarte important în dezvoltarea competenţelor, mai ales la preşcolar şi la şcolarul mic. Ele formează baza de evoluţie pe care sunt construite experienţele şcolare de mai târziu. Relaţiile copil-adult sunt importante pentru adaptarea copilului la contextul în care acesta evoluează – sala de clasă sau căminul. Dezvoltarea acestor aptitudini relaţionale ale copilului este legată de aptitudinea adultului (părintele sau profesorul) de a descifra corect semnalele sociale şi emoţionale transmise de copil, de a răspunde în mod adecvat pe baza acestor semnale, de a oferi căldură emoţională şi toleranţă, de a oferi asistenţă la nevoie, de a constitui un model de comportament normal şi de a hotărî structuri şi limite adecvate pentru comportamentul copilului.

Plecând de la aceste considerente, *principalele componente* ale relaţiilor profesori-elevi sunt următoarele:

* *trăsăturile individuale ale fiecăruia din cei doi poli* respectiv *caracteristicile cu predispoziţie biologică* (de exemplu: temperamentul), *personalitatea, părerea şi percepţia de sine, istoria evolutiva şi atribute precum sexul sau vârsta*;
* *procesele în urma cărora partenerii fac schimb de informaţie, prin intermediul limbajului şi comunicării dar şi prin interacţiuni comportamentale*;
* *influenţele sistemelor educaţionale externe asupra sistemului de relaţii profesor-elev*.

Toate aceste componente: caracteristicile individuale, modelele de reprezentare, procesele de schimb a informaţiilor, se afla ele însele în interacţiuni dinamice şi reciproce, în aşa maniera încât comportamentul profesorului faţă de copil şi invers influenţează reprezentările şi atributele copilului sau ale profesorului. La rândul lor, aceste sisteme de relaţii fac parte din alte sisteme (şcoli, clase, comunităţi), interacţionând în mod similar cu acestea.

E important de subliniat faptul că relaţiile adult-copil nu sunt perfect simetrice. Cu alte cuvinte, există diferite nivele de responsabilitate privind această interacţiune, iar calitatea acestor relaţii este influenţată de discrepanţele privind rolurile şi nivelele diferite de maturizare ale adultului şi copilului. Este vorba despre o balanţă a cărui echilibru se modifică continuu de-a lungul anilor de scoală, şi care trebuie reajustată permanent. În final, să observăm următoarele:

* Relaţiile elev-profesor pot fi cel mai bine caracterizate ca un sistem multinivelar în care indivizii (care au atribute psihice diverse) interacţionează sub forma unor procese reciproce, voluntare şi bidirecţionale legate de schimbul de informaţii. Înţelegerea acestui sistem ca un tot unitar ne poate oferi modalităţi eficiente de soluţionare a problemelor.
* Relaţia dintre profesor şi elev este influenţată de variabile cum sunt: vârsta, etnia, regiunea geografică şi profilul şcolar.
* Calitatea relaţiei elev-profesor este legată de expectanţele elevilor, de ţelul lor în viată, de gradul de integrare în mediul colegial, motivaţiile personale, stima de sine, succesul educaţional, gama de emoţii trăite şi implicarea activă; percepţia actului educaţional şi percepţia socială a şcolii. De asemenea relaţiile dintre profesor şi elev sunt asociate cu indicatorii climatului şcolar şi de organizare a etosului şcolar.
* Îmbunătăţirea relaţiilor dintre elevi şi profesori poate fi legată, la elev, de o dezvoltare a competenţelor sociale şi de o conştientizare a acestor relaţii, iar la profesor de o creştere a încrederii în elevi.

Din perspectivă practică, este bine ca relaţiile dintre profesori şi elevi să fie apropiate, dar să nu iasă din cadrele unor relaţii normale, fireşti. Concret, există două strategii prin care se pot stabili relaţii apropiate între profesori şi elevi:

* 1. *Oferind elevilor oportunităţi să îşi cunoască profesorii ca oameni obişnuiţi* (nu la catedră jucând rolul de profesor); din această perspectivă există o serie de grade de „deschidere” a profesorului faţă de elevi, de la o împărtăşire a întregii arii a problemelor şi sentimentelor profesorului, până la limitarea la ceea ce presupune „interpretarea” strictă a rolului de profesor. Stabilirea nivelului de deschidere a profesorului reprezintă, în ultimă instanţă, o chestiune de preferinţă personală dar şi de talent pedagogic şi profesional. Cu certitudine, elevii se simt mai confortabil în compania adulţilor care le acceptă (şi eventual chiar le împărtăşesc) valorile şi preferinţele. Pe de altă parte, imperative etice şi morale, ar trebui să îl facă pe profesor să nu se implice foarte accentuat în viaţa personală a elevilor, după cum nici elevii nu trebuie să devină foarte prezenţi în viaţa personală a profesorilor.
  2. *Adoptând o poziţie deschisă faţă de problemele, preocupările şi incertitudinile elevilor.* Rolul de consilier este unul extrem de important pentru cadrul didactic dar şi pentru clasa de elevi. Din această perspectivă este extrem de important ca profesorul să încerce să răspundă problemelor elevilor atunci când aceştia solicită ajutorul şi când este nevoie. De asemenea, în activitatea de consiliere a elevilor, profesorul trebuie să aibă în vedere faptul că el nu este un psihoterapeut şi că

în anumite situaţii încercarea de a ajuta poate eşua, dar poate conduce către rezultate neaşteptate. Din această perspectivă se impune colaborarea strânsă cu psihologul şcolar.

Relaţiile bune dintre profesori şi elevi se construiesc în mod sistematic, de-a lungul unor perioade întinse de timp. Pe această direcţie pot fi enunţate câteva strategii pentru constituirea şi menţinerea unor relaţii pozitive, de încredere şi de cooperare între cei doi parteneri. Şi nu trebuie uitat faptul că această construcţie este mai facil de realizat cu unii elevi, în timp ce cu alţii sunt necesare eforturi mai intense.

* + 1. *Încercaţi deschiderea unor căi de comunicare nonformale*, care să sugereze faptul că fiecare elev este remarcat, şi valorizat ca persoană, ca individ, nu doar ca elev cu drepturi şi obligaţii în contextul şcolii.
    2. *Încercaţi să menţineţi un raport echilibrat între aprecieri şi critici*; este în natura umană să vadă erorile ori să critice greşelile. Remarcile negative frecvente pot conduce la efecte nedorite cum ar fi închiderea căilor de comunicare, ori chiar la crearea unei atitudini negative faţă de şcoală. De cele mai multe ori mesajul pe care îl percep elevii din aceste critici, este unul negativ, care îi devalorizează. Din acest motiv, comportamentele negative pot fi văzute ca probleme ce trebuie să fie rezolvate şi nu reacţii ce trebuie pedepsite.
    3. *Menţineţi un nivel al expectanţelor puţin mai ridicat decât nivelul capacităţilor* ; elevii apreciază mai bine şi comunică mai uşor cu profesorii care au încredere în ei atât din punct de vedere academic cât şi social, care îi sprijină să atingă performanţe mai ridicate. De multe ori, un profesor trebuie să creeze cadrul pentru a permite elevilor cu rezultate mai slabe, obţinerea unor succese. Nu trebuie uitat faptul că plasarea unui elev în situaţie repetată de eşec poate conduce spre o demotivare accentuată.
    4. *Distribuiţi controlul şi responsabilităţile în clasă*; de cele mai multe ori, încercarea de a menţine un control total asupra elevilor şi comportamentelor acestora conduce la eşec şi la reacţii adverse. Controlul total (specific unui stil managerial autoritar) nu este nicidecum eficient, şi nici posibil, în cadrele şcolii.
    5. *Negociaţi şi încercaţi să oferiţii alternative*; cooperarea este mult mai eficientă decât controlul total şi impunerea unor reguli de către profesor. Oferirea alternativelor trebuie să respecte câteva condiţii astfel încât acestea să fie eficiente; astfel alternativele trebuie să fie reale şi echilibrate, să fie acceptabile atât pentru profesor cât şi pentru elevi, să nu manipuleze sau să inducă anumite comportamente dorite numai de profesor, etc.

În acest context, deprinderile de comunicare ale cadrului didactic sunt extrem de importante. Un bun management al clasei de elevi se bazează pe aceste deprinderi. Aceste deprinderi sunt de două tipuri: *deprinderile de comunicare* - de transmitere a informaţiilor şi a mesajelor în forma şi cu înţelesul dorit (transmiterea de informaţii ştiinţifice, oferirea de feedback, prezentarea expectanţelor) şi *deprinderile de ascultare activă, empatică* – deprinderi care, odată aplicate de către profesor, îl pot face pe elev să se simtă respectat şi responsabil.

1. Explicaţi principiul „competenţei văzute ca o calitate repartizată între profesor şi elev”!
2. De ce relaţiile profesor-elev sunt văzute ca un „sistem multinivelar”?
3. Caracterizaţi relaţiile profesor-elev din cadrul unei clase. Care sunt factorii care influenţează aceste relaţii?

## Managementul comunităţii de învăţare. Grupul şcolar

Construcţia unei comunităţi orientată către un scop educaţional constituie una dintre provocările importante ce se găsesc în faţa unui bun manager educaţional. O clasă de elevi este întotdeauna *un colectiv* (o colecţie de indivizi care dezvoltă relaţii funcţionale limitate fără a avea cu necesitate un scop comun). La fel de bine însă, o clasă de elevi poate fi *o comunitate* orientată către un scop educaţional comun şi care, aşa cum reflectă şi denumirea prezintă o serie de elemente împărtăşite de toţi membrii (norme, valori, scopuri, idealuri) etc. A. Neculau (2003) propune o serie de *funcţii* ale clasei de elevi ca grup, funcţii ce surprind bine caracteristicile unei comunităţi educaţionale:

* Funcţia de *integrare socială*, ca răspuns la nevoile fundamentale de apartenenţă, recunoaştere, afirmare, statut. Fiecare elev simte nevoia de a fi acceptat şi integrat în clasa din care face parte, marginalizarea fiind o sursă de anxietate sau de agresivitate.
* Funcţia de *reglementare a relaţiilor din interiorul grupului*; în clasa de elevi este exprimată tendinţa membrilor de a cultiva şi menţine *unitatea* şi *coeziunea*. Prin aprobare sau dezaprobare mutuală elevii sancţionează comportamentele şi acţiunile neconforme cu normele clasei.
* Funcţia de *diferenţiere şi reglare*; clasa este un spaţiu pentru a dobândi, prin comparaţie şi diferenţiere de ceilalţi, o imagine cât mai corectă despre noi înşine. Grupul este o „oglindă” care îl poate ajuta pe elev să-şi corecteze autopercepţiile, să-şi recunoască sau să-şi stabilească locul sau statutul.
* Funcţia de *securitate psihologică*; câtă vreme clasa din care face parte este una coezivă şi unitară, elevului îi este oferit un anumit grad de confort psihic, de siguranţă, un mediu de manifestare a personalităţii.
* Funcţia de *producător de idei*; grupul şcolar este un mediu propice creativităţii şi dezvoltării cognitive prin intermediul conflictelor socio-cognitive.

Dacă un colectiv de elevi *se constituie*, o comunitate educaţională *se construieşte* prin eforturile elevilor şi profesorilor. Din perspectiva teoriei grupurilor, o clasă de elevi poate fi considerată a fi o comunitate educaţională dacă prezintă o serie de caracteristici specifice grupului mic (De Visscher, 2001):

1. *Unitatea de timp şi loc*. Această unitate presupune o apropiere şi o distanţă interpersonală minimă între membrii grupului; elevii care formează o clasă satisfac acest criteriu aflându-se într-o unitate de timp şi loc.
2. *Raţiunea de a fi şi de a exista împreună*. Deşi obiectivele individuale ale elevilor pot fi diferite, obiectivul comun al clasei rămâne cel educaţional.
3. *Soarta relativ comună*. Din această perspectivă clasa de elevi poate fi văzută ca un *grup experienţial educaţional*, în sensul că elevii unei clase participă şi trăiesc în comun o întreagă gamă de situaţii şcolare şi extraşcolare precum şi consecinţele acestora fie pozitive fie negative.
4. *Posibilitatea perceperii şi reprezentării fiecărui membru de către ceilalţi*. Fiecare elev îşi poate observa colegii, îşi poate face o părere despre ei, despre propria persoană (prin comparaţie) şi despre clasă în ansamblul ei.
5. *Constituirea unei entităţi distincte*. Clasa este percepută ca un tot unitar, ca o „entitate” cu trăsături specifice care o diferenţiază de alte clase. Caracterul de „entitate” este recunoscut atât de membrii grupului, cât şi de cei din exteriorul acestuia.
6. *Posibilitatea de instaurare a unor interacţiuni*. Astfel, elevii au posibilitatea de a comunica între ei (verbal sau non-verbal) şi de a se influenţa reciproc.
7. *O durată de existenţă suficientă pentru apariţia unei normativităţi de grup* Acest proces de se referă la stabilirea la nivelul clasei de elevi, a unor modele sau structuri exprimate prin funcţii şi norme de grup, care facilitează integrarea şi identificarea elevilor cu grupul din care fac parte.

## III.3 Normativitatea în cadrul clasei

Normativitatea se referă la un ansamblu de reguli care reglează desfăşurarea unei activităţi educaţionale. În cadrul elementelor constituente ale acesteia pot fi identificate: *norme, reguli, proceduri (rutine).* Dintre toate acestea, *normele* au poziţia dominantă şi trec dincolo de celelalte elemente asociate cu managementul clasei (McLeod, Fisher, Hoover, 2003). Normele reprezintă valori ale grupului-clasă. Stabilirea normelor grupale se găseşte la intersecţia managementului clasei cu educaţia caracterului. Normele trebuie să fie dezvoltate de întregul grup, nu impuse din afară. În acest context, rolul profesorului manager este acela de a facilita dezvoltarea normelor pozitive. Acest lucru se poate realiza prin modelarea şi încurajarea comportamentelor pozitive ori prin integrarea normelor de grup cu anumite elemente curricullare.

După E. Păun (1999), există două categorii de norme care au relevanţă în contextul managementului clasei de elevi:

1. *Normele explicite*; acestea sunt normele prescriptive, cunoscute, clar exprimate, cu rol de reglementare a activităţii şcolare. Acestea constituie sistemul de referinţă al organizaţiei grupale, ele preexistând apartenenţei la macrogrupul şcolar a elevilor. La rândul lor, acestea pot fi divizate în două categorii:

* *norme constitutive*, cunoscute sub numele de „normativitate didactică” acestea decurg din caracteristicile procesului de predare învăţare şi de transmitere a valorilor cunoaşterii;
* *norme instituţionale* care decurg din prezentarea instituţiei şcolare ca instituţie socială.

1. *Normele implicite*; acestea sunt normele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului, produse de viaţa în comun.

Spre deosebire de norme*,* care au drept scop modelarea comportamentelor elevilor în conformitate cu valorile grupului, *regulile* şi *procedurile (rutinele)* au drept finalitate echiparea elevilor cu ceea ce trebuie să ştie pentru a „funcţiona” cu succes în comunitatea şcolară.

*Regulile* sunt absolute, acestea nu pot fi negociate, şi, mai ales în cazurile legate de securitate, siguranţă, igienă colectivă sau personală trebuie urmate cu precizie. Regulile trebuie bine cunoscute de către elevi şi profesori şi trebuie urmate întocmai. În această categorie pot fi enumerate regulile de circulaţie, cele privind reacţiile faţă de un incendiu sau o catastrofă, regulile de igienă colectivă, etc.

*Procedurile (rutinele)* sunt cu totul diferite. Procedurile vizează modalităţile prin care trebuie realizate anumite lucruri în cadrul clasei ori şcolii. Acestea, sunt limitate la un comportament simplu, ce

poate fi clar descris şi urmat şi se pot modifica în conformitate cu nevoile ori cu situaţia precisă. Respectarea *regulilor şi a normelor* presupune deprinderea unor *proceduri* (*rutine*) clare. Din păcate, marea problemă se referă uneori la marele număr de proceduri ce trebuie urmate de către elevi şi profesori. Procedurile pot avea în vedere comportamente privind funcţionarea clasei sau instituţiei (serviciul pe clasă/şcoală), utilizarea dotărilor din spaţiul şcolar

Pentru ca toate aceste elemente ale normativităţii şcolare să poată funcţiona în condiţii optime, ele trebuie să îndeplinească o serie de condiţii:

* Trebuie să fie *clare* astfel încât îndeplinirea acestora trebuie să conducă spre comportamentele aşteptate;
* Trebuie să fie *rezonabile* şi să nu presupună pentru aplicare resurse importante
* Trebuie să fie *realizabile* de către toţi cei cărora li se adresează.

În conformitate cu nivelul la care funcţionează, elementele de normativitate au surse diferite.

Astfel, *normele explicite* precum şi *regulile şi procedurile* ataşate acestora, provin dintr-o instituire organizaţională, sunt fixate şi acceptate pentru asigurarea bunului mers al organizaţiei educaţionale. Acestea ţin cont de întregul cadru legislativ, normativ şi social în care funcţionează instituţia şcolară.

*Normele implicite* au drept sursă grupul (clasa); aceste norme au trei surse importante: *interiorizarea* normelor explicite, astfel încât acestea pot deveni normele grupului, nemaifiind percepute ca forme exterioare de constrângere; *"importul de norme*" din afara şcolii şi a clasei; *interacţiunile* din viaţa grupului.

Multe dintre *procedurile (rutinele)* pe baza cărora se desfăşoară activitatea clasei sunt urmare a unor „negocieri” între profesorul-manager şi clasă, pentru stabilirea clară a comportamentelor din cadrul clasei.

# MANAGEMENTUL SITUAŢIILOR DE CRIZĂ EDUCAŢIONALĂ. PROBLEMELE DISCIPLINARE

## Abaterile disciplinare şi criza educaţională

Un management eficient al clasei presupune în principal *prevenire*, respectiv adoptarea tuturor măsurilor pentru a evita situaţiile de criză educaţională. Multe dintre situaţiile de criză educaţională se referă la probleme disciplinare. Intervenţiile disciplinare au drept scop modificări comportamentale pentru acei elevi care manifestă comportamente nedorite ori ameninţă echilibrul sistemului grupal.

Strategiile manageriale privind evitarea şi limitarea cazurilor de criză educaţională şi abateri disciplinare constituie un întreg, o ierarhie de prevenire sau, după caz, de intervenţie. Această ierarhie se prezintă astfel:

1. Prevenirea
   * Întărirea pozitivă;
   * Întărirea negativă (non-verbală, verbală);
   * Stingerea comportamentelor nedorite;
2. Intervenţia propriu-zisă
   * Interpelarea (imperativă)
   * Asumarea consecinţelor
   * Planul individual de intervenţie.

Intervenţia în situaţia de criză educaţională sau când elevul are probleme de disciplină, trebuie să plece de la câteva principii importante:

* elevului trebuie să i se ofere posibilitatea de a-şi îndrepta şi controla comportamentul;
* intervenţia trebuie să aibă exact finalitatea şi efectele propuse, să fie direcţionată strict către cel/cei care se găsesc în impas, nu să afecteze şi alţi elevi;
* trebuie minimalizate sau eliminate complet ocaziile când pot avea loc confruntări deschise, dispute verbale;
* o intervenţie disciplinară reuşită trebuie să modifice comportamentul indezirabil, să formeze şi să întărească un nou comportament dar şi să protejeze integritatea şi confortul psihic al elevului, al clasei şi al cadrului didactic.

Cu certitudine, intervenţia disciplinară nu este o modalitate de lucru dorită de nici una dintre părţile implicate in actul educaţional. Aceasta este însă o realitate mai mult sau mai puţin prezentă şi de aceea se impune o trecere în revistă a strategiilor de intervenţie.

*Interpelarea imperativă* se referă la adresarea de către profesor a unei cerinţe ferme pentru modificarea unor comportamente nedorite ale elevului. O astfel de interpelare este mai eficientă dacă i se spune exact elevului *ce să facă* nu *ce să nu facă*. Cerinţa trebuie adresată de către profesor în mod direct, individual, fără ca ceilalţi colegi să fie de faţă. În acest tip de comunicare se impune respectarea unor reguli: discuţia trebuie să fie directă, pe un ton serios, fără foarte multe cuvinte şi explicaţii.

*Asumarea consecinţelor* se referă la responsabilitatea asumată în urma unor comportamente nedorite. Consecinţele sunt diferite de *pedeapsă*; din această perspectivă pedeapsa încearcă să înlăture comportamentul nedorit, în timp ce asumarea consecinţelor se referă la însuşirea comportamentelor corespunzătoare, de regulă opuse celor nedorite. Din acest punct de vedere, *asumarea consecinţelor comportamentului nedorit* are o valoare educaţională netă, faţă de pedeapsă. Unii autori (Marzano, 2003) descriu patru categorii de consecinţe: *restituirea* (lucrurilor, obiectelor, timpului care au fost luate, pierdute sau distruse); *restaurarea* (revenirea la un comportament normal); *restricţionarea* (a unor drepturi sau privilegii); *reflecţia* (asupra comportamentului perturbator şi găsirea de soluţii pentru rezolvarea situaţiei).

În ceea ce priveşte *pedeapsa* (după Iucu, 2006), aceasta poate funcţiona în anumite condiţii, şi cu anumite exigenţe pentru stingerea unor comportamente nedorite. Pedeapsa nu poate fi un mijloc educaţional sau pedagogic deoarece nu are în vedere înlocuirea comportamentului negativ cu un altul dezirabil. În plus, pedeapsa nu are în vedere formarea unui nou comportament. Dintr-o perspectivă etică, noţiunii de pedeapsă i se pot asocia câteva înţelesuri:

* o noţiune morală conexată ideii de conştiinţa, de vină şi de ispăşire;
* o formă şi un mijloc de stingere a unor reacţii nedorite, ce are unele conotaţii valorice:
  1. dezavantaj (ispăşire pentru unele comportamente negative);
  2. mijloc de dirijare a comportamentului acţionând pe baza neplăcerii datorate unor consecinţe (pedeapsa ca norma);
  3. experienţa neplăcută (pedeapsa naturală pentru un lucru rău – „ai greşit, trebuie să plăteşti).

Introducerea pedepsei din punct de vedere pedagogic este necesară deoarece încălcarea normelor şi apariţia problemelor disciplinare, introducerea unor elemente perturbatoare în echilibrul sistemului – clasă, solicită o anumită atitudine din partea cadrului didactic. Atunci când face apel la această metodă, cadrul didactic trebuie să ţină cont de câteva constatări de ordin psihopedagogic:

* pedeapsa aplicată de un profesor mai rece, mai distant, mai puţin apropiat de elevi, va înregistra efecte minore, posibil negative;
* pedeapsa aplicată de către un profesor cald, ataşat din punct de vedere socioafectiv, se poate finaliza cu efecte pozitive imediate; în plus, metoda îşi va păstra valoarea corectivă pentru o perioadă mai lungă de timp;
* utilizarea acestei strategii de intervenţie în situaţia de criză educaţională este mai eficientă atunci când elevul are o anumită maturitate psiho-afectivă, când dezvoltarea morală a ajuns la un anumit nivel şi când a dobândit conştiinţa de sine;
* dacă este aplicată în condiţii de imaturitate psiho-afectivă, *pedeapsa* nu provoacă decât teamă, intimidare, anxietate şi suferinţă, efecte nedorite atât pe termen scurt cât şi pe termen lung.

*Planul individual de intervenţie* reprezintă o încercare de soluţionare a unor comportamente care nu au răspuns nici la prevenţie şi nici la celelalte forme ale intervenţiei. Acest plan individual de intervenţie se referă la cerinţele şi la problemele specifice ale unui anumit elev. Finalităţile sunt aceleaşi ca şi în cazul celorlalte strategii de intervenţie: dezvoltarea responsabilităţii şi autocontrolului. Este vorba despre un plan ce are în vedere o modelare comportamentală, care nu încearcă să controleze comportamentele nedorite ci se concentrează asupra comportamentului dezirabil. Cu certitudine, nu există un plan de intervenţie „tip”, prefabricat, care să fie utilizabil în toate situaţiile. Aceste planuri de intervenţie sunt strict personalizate; ele trebuie concepute în echipă, împreună cu psihologul şcolar şi cu alte cadre didactice.

## Strategii de intervenţie în situaţii de criză educaţională

Modalităţile de intervenţie descrise mai sus pot fi utilizate de cadrul didactic în forme diverse. Nu se poate spune că există „formule magice, universale” pentru rezolvarea situaţiilor de criză educaţională; fiecare situaţie, fiecare problemă trebuie tratată în manieră independentă, fără influenţe anterioare, ţinându-se cont de specificul situaţiei şi de personalitatea celor implicaţi. Aceste modalităţi de intervenţie se pot transforma, după unii autori (Kessel după Iucu, 2006) într-o serie de strategii de intervenţie dintre care cele mai reprezentative sunt:

* strategia de dominare şi coerciţie;
* negocierea;
* fraternizarea;
* strategia bazată pe ritual şi rutină;
* terapia ocupaţională;
* strategia de susţinere morală.

*Strategia de dominare şi coerciţie* face apel la autoritatea formală a cadrului didactic şi se bazează, ca formă de intervenţie, pe pedeapsă. Relaţiile dezvoltate în acest context sunt asimetrice, plecând de la rolurile inegale ale celor doi actori ai câmpului educaţional. De multe ori profesorul poate face apel la o serie de metode mai puţin plăcute: sarcasmul, un ton al vocii ridicat, ameninţările. Strategia de dominare este, din păcate, utilizată de unele cadre didactice; efectele acestei strategii sunt extrem de negative pentru elev, din perspectivă psihologică. Profesorii care utilizează această strategie pierd rapid respectul elevilor. În plus, pentru unii elevi această strategie de dominare are efecte inverse, în loc să stingă situaţia de criză, o amplifică. Această strategie caracterizează *stilul managerial autoritar*. Strategia de dominare nu trebuie confundată cu asimetria de roluri; oricum prin rolul pe care îl joacă profesorul se găseşte într-o poziţie de dominare.

*Negocierea* ca modalitate de intervenţie poate fi utilă în scopul realizării unei înţelegeri asupra unei chestiuni care vizează întregul colectiv al clasei. Din perspectiva elevilor negocierea poate avea îmbracă două forme: *negocierea explicită* (consensuală, deschisă, asupra unor probleme importante ce aparţin colectivului) dar şi *negocierea implicită*, *ascunsă*; în acest caz, elevii pot încerca să extindă limitele de toleranţă ale normativităţii explicite, determinându-l eventual pe profesor să accepte anumite lucruri care depăşesc normativitatea explicită a clasei. Strategia de negociere este specifică stilului managerial *democrat*.

*Fraternizarea* este o strategie întâlnită mai ales la unele cadre didactice tinere, fără multă experienţă pedagogică şi care au de-a face cu elevi care se găsesc spre sfârşitul ciclului liceal. Această strategie are drept caracteristică principală fluidizarea graniţelor rolurilor interpretate de partenerii educaţionali. Incapacitatea acestor cadre didactice de a se impune şi de a controla situaţia de pe altă poziţie, îi face pe aceştia să se alieze cu elevii şi să încerce rezolvarea unor situaţii de criză educaţională în virtutea acestei „pseudo-camaraderii”. Uneori eficientă, această strategie conduce către dezvoltarea unor interacţiuni mai puţin obişnuite între profesor şi elevi. Acest tip de strategie caracterizează evoluţia managerului *laissez-faire.*

*Strategia bazată pe rutină* conduce spre dezvoltarea unor reacţii şi comportamente predictibile ale cadrului didactic. Elevii ştiu la ce să se aştepte atunci când este vorba despre o situaţie de criză iar

modalităţile de rezolvare îşi pierd din eficienţă. Acest tip de strategie poate fi regăsit în arsenalul

*managerului orientat către sarcină (activitate)*.

*Terapia ocupaţională* sporeşte dinamica clasei cu precădere la nivel fizic, cultivând mişcarea ca formă de intervenţie în situaţii de abatere (R. Iucu).

*Strategia de susţinere morală* pune pe prim plan funcţia moralizatoare a discuţiei directe. Aceasta este o modalitate de consiliere individuală care pleacă de la principiile terapiei dezvoltate de C. Rogers. Prin această susţinere morală profesorul asociază reuşita şcolară a elevului cu reuşita sa socială. Profesorul-manager care susţine această modalitate de rezolvare a situaţiilor de criză educaţională promovează, într-un plan mai larg, o aşa-numită *strategie intrinsecă* bazată pe o sporire a autocontrolului elevului. Recompensele, distribuite la momentul oportun, pot întări anumite comportamente dezirabile.

Toate aceste strategii de intervenţie în caz de criză pot opera, cu mai mult sau mai puţin succes. Cert este că se impune o adecvare a metodelor utilizate de către managerul-profesor, în funcţie de context, în funcţie de caracteristicile situaţiei de intervenţie, în funcţie de profilul psihologic al elevului (elevilor). Şi chiar dacă fiecare cadru didactic prezintă o dominantă din punctul de vedere al stilului managerial, este indicată utilizarea cu precădere a strategiilor de intervenţie care nu afectează dezvoltarea personalităţii elevului.

## Abordări practice ale problemelor disciplinare

Managementul problemelor de disciplină ce apar în cadrul activităţilor didactice, impune o serie de câteva practice, punctuale:

* + 1. Atunci când elevii se angajează în activităţi care nu reflectă rezolvarea sarcinii de lucru propusă, cadrul didactic poate să reamintească întregii clase care este momentul în care se vor implica în activitatea de lucru, să păstreze contactul vizual cu clasa şi să nu se lase el însuşi absorbit de alte activităţi, să-i înveţe pe elevi să nu-şi întrerupă activitatea în timp ce aşteaptă ajutorul / asistenţa profesorului, să indice clar „timpul datorat” de cel / cei care irosesc timpul de lucru.
    2. Momentele în care elevii discută între ei (în timpul procesului de predare) fără a avea acceptul profesorului pot fi remediate prin stabilirea în mod explicit a coordonatelor comportamentului elevilor în timpul predării (de exemplu interdicţia de a interveni verbal fără anunţarea prealabilă prin ridicarea mâinii şi fără a fi primit permisiunea profesorului în acest sens). Dacă problema persistă, profesorul trebuie să apeleze mai mult la simţul responsabilităţii individuale, utilizând, după caz, elemente de întărire pozitivă sau negativă ale comportamentului. Când ne confruntăm cu elevi care discută între ei (pe parcursul întregii ore) fără permisiunea profesorului, se pot aplica următoarele strategii:
* discuţii cu elevii care au acest comportament referitoare la un program de „păstrare a liniştii” atunci când este necesar;
* menţionarea măsurilor aplicate în cazul menţinerii comportamentului nedorit;
* definirea intervalului de „păstrare a liniştii” ca perioadă de timp pe care elevul în cauză o va petrece într-o zonă izolată a clasei; pe parcursul acestui interval, elevului care perturbă liniştea nu i se permite să intervină în discuţiile purtate în clasă;
* avertismente verbale către elevul în cauză (doar o singură dată);
* în cazul în care abaterea se repetă, elevului i se va cere să prelungească „păstrarea liniştii” până la sfârşitul orei şi eventual în ora următoare;
* se va aduce la cunoştinţa elevului că „datorează timp” după terminarea orelor pentru fiecare situaţie în care vorbeşte în timpul intervalului desemnat pentru „păstrarea liniştii”;
* dacă elevul respectă regulile stabilite, va fi recompensat;
* dacă mai mulţi elevi vorbesc continuu în timpul orei, profesorul marchează pe o listă tipul de discuţii adecvate, precum şi pe cele inoportune, folosind spre exemplificare şi situaţii din timpul orelor anterioare;
  + 1. Atunci când elevii refuză să ridice mâna pentru a-şi anunţa intenţia de a se exprima verbal, este util ca profesorul să stabilească un interval al lecţiei în care elevii urmează să-şi anunţe răspunsul prin ridicarea mâinii şi intervale în care nu este cazul s-o facă. După stabilirea acestor distincţii, profesorul îi va ignora pe cei care răspund fără să se anunţe în prealabil şi îi solicită pe cei care ridică mâna.
    2. Unii elevi nu reuşesc să asculte discursul profesorului şi refuză să îndeplinească indicaţiile verbale ale acestuia. Astfel, se poate stabili o regulă generală cu privire la modul în care discursul profesorului trebuie urmărit de către elevi, care să includă şi precizarea consecinţelor pozitive şi negative. Este util ca profesorul să aprecieze efortul elevilor de a-şi menţine atenţia concentrată şi de urmări indicaţiile pe parcursul orei.
    3. Elevii pot prezenta cu o oarecare întârziere tema pentru acasă sau într-o formă incompletă. În acest caz, profesorilor le revine sarcina de a planifica din timp modul de abordare a temelor pentru acasă prin prezentarea unui sistem de evaluare coerent şi ferm, astfel încât elevii să cunoască cerinţele pentru obţinerea notei / calificativului necesar promovării. Se poate aduce la cunoştinţa părinţilor cerinţele, natura temelor şi sarcinile de lucru. Elevilor li se va oferi, dacă este cazul, timp de reflecţie în clasă atunci când primesc o sarcină de lucru / temă nouă sau cu un grad de dificultate sporit.
    4. Una dintre problemele cele mai frecvente cu care se confruntă învăţământul se referă la întârzierea la ore. În încercarea profesorilor de a preveni sau remedia astfel de comportamente, se adoptă sisteme de evaluare care acordă puncte pentru participarea la oră şi efortul depus de elevi. Ca să încurajeze participarea la oră, profesorul poate întâmpina elevii salutându-i pe fiecare în parte, pe măsură ce aceştia intră în clasă. Lecţia va debuta imediat după începutul orei, iar elevii trebuie să fie înştiinţaţi asupra măsurilor ce vor fi luate când întârzierea devine un obicei.
    5. Pentru rezolvarea problemelor de refuz în implicarea activă pentru rezolvarea sarcinilor de învăţare propuse, profesorul trebuie să dispună de informaţii corecte cu privire la nivelul elevilor şi să ia în considerare toate cauzele care pot duce la acest comportament. Cadrele didactice ar putea fixa un standard de succes, pe care să-l discute cu elevii în cauză, stabilind împreună cu aceştia nivelul pe care şi-l propun să-l atingă. De asemenea, calmul şi susţinerea eforturilor depuse de elevi trebuie să fie o constantă a comportamentului profesorului.
    6. Pentru evitarea fraudei propusă în orice scop sau formă, profesorul trebuie să fie atent la toate activităţile didactice din cadrul orei, deoarece acest comportament indezirabil se poate manifesta oricând. Este nevoie de o monitorizare permanentă a clasei prin securizarea testelor, aranjamentul scaunelor, eliberarea mesei şi a spaţiului din jurul acesteia de orice materiale, păstrarea contactului vizual cu clasa, deplasarea prin clasă.
    7. Atunci când unii elevi trăiesc stări de nelinişte sau de panică în momentul evaluării, profesorul îi poate ajuta urmărind şi înregistrând comportamentul lor pe parcursul rezolvării sarcinilor evaluative,

modul de abordare a acestora, recomandându-le apoi alte modalităţi de verificare care pot elimina teama. Evaluările frecvente şi mai scurte pot contribui la reducerea stresului cauzat de examene. Dacă este cazul, profesorul poate discuta cu părinţii şi poate apela la ideile şi sprijinul acestora.

Pentru a concluziona, se poate afirma că adecvarea şi adaptarea continuă a stilului managerial al profesorului la situaţia concretă din clasă constituie unul dintre secretele unui management reuşit. Cu siguranţă profesorul nu beneficiază de formule magice sau de „remedii-minune” pentru a-şi capacita elevii. De cele mai multe ori, „minunile la clasă” apar cu tact, răbdare, perseverenţă şi printr-o cunoaştere şi aplicare adecvată a elementelor ce definesc un management adecvat al clasei.

# MANAGEMENTUL FORMELOR DE ORGANIZARE A ACTIVITĂŢII INSTRUCTIV-EDUCATIVE. STILURI DE ÎNVĂŢARE

## Strategii şi metode didactice în contextul managementului clasei

Contextul de desfăşurare, condiţiile, formele şi conţinuturile instrucţionale au nevoie de un anumit control, de o organizare şi implementare care să conducă la eficientizarea activităţii educative. Cunoaşterea avantajelor şi limitelor strategiilor educative utilizate în scopul atingerii finalităţilor, planificarea şi proiectarea corespunzătoare a acestora, constituie puncte esenţiale pentru un bun management al instruirii.

În acest scop, vom ţine mereu cont de faptul că activităţile individuale, în grupuri sau frontale ori cu întreaga clasă, îşi pot găsi o bună aplicabilitate şi în dezbaterea problemelor colectivului, în analizarea şi discutarea unor comportamente indezirabile, în găsirea soluţiilor pentru situaţiile de criză educaţională. În condiţiile în care un bun management poate sprijini, augmenta, dezvolta şi îmbunătăţi calitatea procesului instructiv-educativ, şi multitudinea de strategii didactice poate să fie transpusă către managementul clasei în scopul îmbunătăţirii activităţilor de gestionare a grupului clasă. Cadrul de analiză conduce la conturarea unei mulţimi de variabile care trebuie luate în considerare în contextul acţional-managerial:

* Specificul curriculumului;
* Aptitudinile şi competenţele elevilor;
* Constrângerile datorate politicilor de incluziune a elevilor cu CES;
* Condiţionările temporale;
* Tipul şi volumul materialelor didactice;
* Calitatea dotărilor instituţiei şcolare.

În aplicarea strategiilor educaţionale considerăm a fi prioritară axarea lor pe elev, sens în care propunem luarea în considerare a următoarelor caracteristici:

* determinarea oricărei strategii se realizează în funcţie de finalităţile propuse;
* alegerea strategiilor se va realiza în funcţie de caracteristicile clasei dar şi caracteristicile personale ale cadrului didactic;
* strategia este condiţionată de orientarea înspre atingerea unor obiective specifice;
* strategia este posibil de aplicat dacă se corelează cu anumite aspecte din mediul socio-cultural.

Totodată, vom reţine că atunci când se proiectează o anumită strategie didactică, se va ţine cont de caracteristicile educaţilor, de expectanţele şi nevoile acestora. Astfel, aceştia vor fi implicaţi în mod activ în propriul proces de învăţare şi, în mod corespunzător va fi stimulată dezvoltarea de competenţe şi conţinuturi specifice.

Strategia educaţională urmăreşte optimizarea actului de instruire prin alegerea metodelor de învăţământ din perspectiva principiilor didactice (Babanski, 1979). Această poziţie oferă criteriile valorice necesare unei metode pentru dobândirea calităţii de strategie instructiv-educativă, angajată managerial la nivelul activităţii didactice. Aşa cum arăta S. Cristea (1998) aceste criterii vizează următoarele:

* comunicarea activă, care asigură perfecţionarea repertoriului comun la nivelul co-relaţiei dintre profesor şi elev;
* cunoaşterea euristică a fenomenelor studiate, care stimulează capacitatea elevului de sesizare, rezolvare şi creare a problemelor şi a situaţiilor-problemă;
* creativitatea reactivă şi proactivă a profesorului (şi prin el a elevului), care promovează individualizarea deplină a actului educaţional.

Strategia educaţională este „un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor de învăţământ, formelor de organizare a învăţării” (Cerghit, 1983, p. 59). Acelaşi autor consideră că ansamblul de resurse şi metode planificate şi organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele stabilite se constituie de fapt într-o strategie educaţională.

Etapele construirii unei strategii didactice sunt orientative, paradoxul constând în contextualizarea acesteia, deşi este un plan de acţiune (Ungureanu, 1999), acest lucru permiţând construirea unui sistem ce descrie proiectarea strategică:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Input** |  | *Secvenţierea:*  -activităţilor  -aplicării metodelor  -evaluării |  | **Output** |
| *Obiective educaţionale Caracteristicile elevului*  *Caracteristicile profesorului Calitatea relaţiei elev-profesor* | *Experienţă de învăţare*  *Abilităţi Cunoştinţe* |

Aşa cum observa S. Cristea (1998), criteriile de combinare şi de corelare a metodelor în cadrul unei strategii didactice vizează, în egală măsură:

* modul de prezentare şi de argumentare a cunoştinţelor într-o variantă euristică sau algoritmică;
* modul de dirijare a învăţării pe o cale necesară pentru rezolvarea de probleme sau rezolvarea de situaţii-problemă;
* modul de activizare diferenţiată a învăţării în condiţii de organizare frontală, pe grupe sau individuală.

În esenţă, formele de organizare a activităţii de predare şi învăţare sunt cele frontale, individuale şi grupale. I.K. Babanski (1979) propune următoarea analiză a acestora, cu evidenţierea avantajelor şi limitelor:

- **activităţi frontale**:

* *avantaje*: se asigură conducerea concomitentă a tuturor elevilor, dirijarea activă a perceperii informaţiei transmise, receptarea sistematică şi consolidarea cunoştinţelor de către toţi educaţii.
* *limite:* insuficienta luare în considerare a particularităţilor individuale, a ritmului de muncă al elevilor, a nivelului de pregătire anterioară etc.

- **activităţi individuale**:

* *avantaje:* asigură profesorului posibilitatea de a lua în considerare particularităţile fiecărui elev, ritmul său de lucru, pregătirea anterioară.
* *limite:* posibilităţi de aplicare limitate, deoarece organizarea sa necesită mult timp şi mari eforturi din partea profesorului.
* **activităţi grupale**:
* *avantaje:* asigură o mai bună luare în considerare, decât activitatea cu întreaga clasă, a cerinţelor abordării diferenţiate; deschide larg posibilităţi de cooperare şi control reciproc.
* *limite:* unii elevi rămân pasivi şi pot folosi rezultatele obţinute de ceilalţi.

Raportul dintre strategie şi metodă didactică evidenţiază diferenţele la nivelul proiectării şi realizării procesului instructiv educativ. Astfel, *metoda didactică* reprezintă o acţiune care vizează atingerea anumitor rezultate imediate, evidente la nivelul unei anumite activităţi educative. *Strategia didactică* este de fapt un model de acţiune, o reglementare a actului didactic, vizând finalităţi pe termen scurt, mediu şi lung.

Punerea în practică a unei anumite strategii instructiv-educative necesită, totodată, o planificare, proiectare şi organizare anterioară coerentă şi riguroasă, dar şi construirea unor mecanisme de evaluare a rezultatelor, a produselor ce apar în urma aplicării acesteia. În literatura de specialitate, strategiile instructiv-educative sunt grupate după criteriul numărului de participanţi implicaţi, astfel:

* + strategii care implică întregul grup-clasă (frontale);
  + strategii desfăşurate în grupuri mici şi în perechi.

S. Cristea propune o altă clasificare a strategiilor educaţionale, după cum urmează:

* Strategii care au ca obiectiv pedagogic prioritar stăpânirea materiei, în termeni de cunoştinţe şi capacităţi;
* Strategii care au ca obiectiv prioritar transferul funcţional al cunoştinţelor şi capacităţilor dobândite;
* Strategii care au ca obiectiv prioritar exprimarea personalităţii elevului.

Strategiile didactice sunt analizate într-o manieră exhaustivă în contexte descriptive educaţionale; obiectivul capitolului de faţă este conturarea specifică a acestor strategii din perspectiva managementului clasei de elevi, fapt care poate conduce la un plus de valoare şi de eficienţă în toate acţiunile educative.

## Exemple de strategii pentru organizarea activităţii instructiv-educative

**Strategiile privind învăţarea activă** solicită elevului şi educatorului dezvoltarea unui parteneriat dinamic în care un rol determinant îl are repartizarea în mod egal a responsabilităţii învăţării. Într-un asemenea context, elevii acumulează cunoştinţe, dezvoltă un limbaj adecvat conţinuturilor printr- un demers orientat către descoperire, al cărui scop fundamental este cunoscut de ambii actori educaţionali. Esenţială în această strategie este perceperea profesorului în rolurile de facilitator şi, totodată de resursă. Învăţarea activă impune ca elevul să se simtă împuternicit să aleagă dintre temele propuse spre discuţie pe cele considerate apropiate de experienţa sa anterioară şi de nevoile lui. De exemplu, educatorul poate prezenta o listă cu unităţile tematice ale lecţiei, iar elevii pot decide pe care dintre aspectele fiecărei teme doresc să se insiste şi să propună activităţi ce le-ar înlesni parcurgerea

lor. Putem defini învăţarea activă ca un proces în care i se permite subiectului învăţării să intre în contact direct cu materialul de însuşit/studiat, prin implicare activă şi interacţiune directă, având ca scop modificarea şi ameliorarea conţinuturilor învăţării în funcţie de expectanţele şi nevoile elevului.

Strategiile educaţionale bazate pe învăţarea activă pot fi gândite ca un continuum, în care includem: activităţi interactive, mobilizarea elevilor în sesiuni destinare cercetării, autoevaluarea şi/sau evaluarea şi notarea reciprocă, studii de caz, etc.

Şi metoda dezbaterii poate fi utilizată în cadrul strategiilor didactice active. Aceasta se focalizează asupra interacţiunii specifice procesului de predare şi învăţare din cadrul clasei. Dezbaterile pornesc de obicei de la o serie de subiecte sau teme controversate, care au susţinători, dar şi opozanţi în interiorul colectivului. O condiţie de bază pentru desfăşurarea corespunzătoare a acestei metode se referă unele aspecte privind managementul spaţiului educaţional (o aşezare a elevilor în clasă sub formă de cerc sau de semicerc). Se încearcă astfel o „deschidere spre comunicare”, elevii fiind încurajaţi să îşi spună părerile, să participe. Participarea elevilor la dezbatere promovează învăţarea activă şi schimbul de informaţii iar profesorul joacă rolul unui facilitator, îndrumător, ghid.. Desfăşurarea corespunzătoare a unei astfel de activităţi presupune luarea în considerare a unor elemente specifice:

* tema aleasă trebuie să corespundă aptitudinilor şi cerinţelor de dezvoltare ale elevilor;
* elevii trebuie să aibă suficiente cunoştinţe anterioare asupra subiectului în discuţie iar oportunităţile de participare la dezbatere trebuie să fie egale;
* existenţa unui ghid de discuţie şi a unor linii tematice generale pe care să le cunoască toţi participanţii constituie o condiţie facilitatoare a derulării activităţii;
* profesorul va sancţiona prompt etichetările, exprimarea prejudecăţilor şi a stereotipurilor de orice natură;
* discuţiile vor fi conduse prin intermediul unor întrebări care pot dinamiza exprimarea elevilor şi pot activa spiritul critic al acestora;
* sumarizarea, în finalul discuţiilor, este extrem de utilă.

**Strategia învăţării mediate** îşi are originile în teoria constructivistă a lui Vîgotsky (mai precis în fundamentarea conceptului de „zonă de proximă dezvoltare”) şi practica învăţării mediate a lui Feuerstein. Această strategie recunoaşte existenţa unei zone de dezvoltare la care elevul are acces prin medierea unui adult. Profesorul este cel care facilitează dezvoltarea elevului prin sprijin declarativ şi procedural. Prin intermediul învăţării mediate, elevul va achiziţiona noi abilităţi şi va fi capabil să le transfere în situaţii noi de învăţare, relativ asemănătoare cu cele deja parcurse. Învăţarea mediată permite diagnosticarea exactă a blocajelor cognitive în învăţare, astfel încât profesorul să ofere sprijinul în funcţie de acestea. Una dintre condiţiile esenţiale pentru desfăşurarea acestei strategii se referă la necesitatea cunoaşterii psihologice a tuturor elevilor.

Iată un exemplu de astfel de activitate, pentru clasele gimnaziale (Predescu după Şoitu, Cherciu,

2006):

*Scopul activităţii*: optimizarea performanţelor matematice (geometrie)

*Justificarea temei*: performanţele matematice scăzute pot avea mai mulţi factori, printre care lipsa de abilităţi metacognitive de gândire matematică.

*Etape*:

* elevii cu performanţe matematice slabe sunt evaluaţi printr-o sarcină de rezolvare de probleme de geometrie;
* se refac problemele împreună cu elevii, scopul fiind cel de depistare şi analiză a erorilor;
* erorile sunt clasificate în două categorii: lipsa de cunoştinţe declarative (de exemplu: nu identifică elementele problemei în mod corect şi nu cunosc teoremele geometrice) şi procedurale (de exemplu: nu cunosc etapele rezolvării de probleme sau modul în care se aplică un algoritm de rezolvare);
* profesorul oferă informaţii elevilor, care sunt în măsură să elimine erorile în rezolvare;
* elevii sunt reevaluaţi cu un test analog, dar nu identic, cu cel folosit la evaluarea iniţială;
* se stabileşte modul în care elevii au reuşit să transfere cunoştinţele şi abilităţile dezvoltate la o situaţie nouă.

**Strategii privind activitatea de grup.** În cadrul activităţii de grup, elevul vine în contact cu multiple modalităţi de abordare a sarcinilor ce aparţin colegilor săi; aceestea pot fi, uneori, diametral opuse faţă de cele proprii. Avantajele acestei metode de lucru pot fi multiple. Creativitatea în cadrul grupului este stimulată, ideile enunţate pot fi preluate şi îmbunătăţite de către elevi. Activitatea în cadrul grupului stimulează participanţii şi le dezvoltă competenţele, fiecare venind cu propria contribuţie în rezolvarea sarcinilor, potrivit abilităţilor şi capacităţilor individuale.

Avantajele în plan formativ ale strategiilor didactice ce implică lucrul în interiorul grupului derivă din co-activitate, din atingerea în comun a unor scopuri, din realizarea unor proiecte printr-un efort susţinut. În acelaşi timp însă, aceste metode sunt cronofage şi presupun atenţie, obiectivitate, precizie în proiectarea lor. Dar poate, mai mult decât în cazul strategiilor ce se raportează la întreaga clasă, cele ce presupun lucrul în grup dezvoltă importante abilităţi manageriale din partea cadrului didactic. În scopul prevenirii eşecului acestor activităţi, profesorul/formatorul trebuie să controleze şi să gestioneze o serie de variabile:

* maniera de rearanjare a spaţiului clasei în care se desfăşoară actul didactic (gruparea elevilor);
* gradul de permisivitate faţă de comportamentele asociate activităţii de grup;
* nivelul acceptabil de zgomot şi de factori perturbatori;
* existenţa strategiilor de rezolvare a eventualelor neînţelegeri sau conflicte din interiorul grupurilor de lucru;
* criteriile de grupare a elevilor;
* modalitatea de asigurare a „diviziunii muncii” în cadrul grupului;
* modalitatea de evaluare ce va fi folosită pentru fiecare elev ce rezolvă o sarcină în cadrul grupului;
* managerierea situaţiilor de neîndeplinire a sarcinii propuse.

Cei mai mulţi cercetători ai domeniului didactic prezintă mai multe variante ale instruirii în grup, dintre care au fost selectate cele care răspund cerinţelor prezentului demers.

În **învăţarea prin cooperare** nu are loc o uniformizare a conduitelor elevilor ci se are în vedere crearea unui spaţiu comun de lucru pentru finalizarea unei sarcini care le cere actorilor să stabilească o interdependenţă funcţională, evitând sau minimalizând conflictele cognitive (Monteil, 1997). Cu toate că există o multitudine de modele privind învăţarea prin cooperare, acestea sunt relativ identice, iar principiile sunt aceleaşi: un grup de elevi, care au abilităţi diverse, cu nivele intelectuale diferite, cooperează pentru obţinerea unui rezultat precis şi pentru atingerea unui scop educaţional. În cadrul acestei strategii, grupurile evoluează într-un mediu necompetiţional, şi sunt evaluaţi individual. Pentru pregătirea unui astfel de grup, cadrul didactic trebuie să parcurgă o serie de paşi:

* selectarea membrilor grupurilor, pe principiul eterogenităţii;
* definirea clară a sarcinilor de lucru;
* precizarea deprinderilor necesare în învăţarea prin cooperare şi distribuirea rolurilor în cadrul grupurilor;
* alocarea tuturor tipurilor de resurse educaţionale;
* stabilirea setului de reguli necesare pentru lucrul în grup;
* stabilirea instrumentelor pentru evaluarea diferenţiată a elevilor din cadrul grupurilor.

Evident, ca pentru orice strategie didactică pot fi evidenţiate şi o serie de dezavantaje:

* gruparea subiecţilor poate conduce la „diluarea” diferenţelor dintre elevii cu randament şcolar înalt şi cei cu rezultate modeste la învăţătură, fapt care îi dezavantajează pe primii şi îi avantajează pe ultimii;
* în cadrul activităţilor de grup pot apărea uneori „ciocniri” ale personalităţilor diferite;
* dezvoltarea unor sentimente de insecuritate pentru unii dintre membrii grupului;
* eşecul în învăţare pentru unii dintre membrii grupului;
* interacţiune socială excesivă care, în unele cazuri se poate transforma într-un prilej pentru alte activităţi (de exemplu cele de joc).

În pofida acestor dezavantaje, învăţarea prin cooperare rămâne o strategie eficientă pentru achiziţionarea unor deprinderi de bază în special când este îmbinată cu alte metode.

Pornind de la deja celebra axiomă a lui J. Dewey „learning by doing”, **învăţarea colaborativă** este o altă variantă a instrucţiei în grupuri mici; elevii lucrează împreună, dar rezultatele atinse pot fi extrem de diferite. În cadrul acestor grupuri de învăţare responsabilitatea este mai mare, însă elevii au o libertate de expresie mai accentuată, iar implicarea profesorului este mai redusă. Cadrul didactic acţionează ca un facilitator, defineşte tema generală şi stabileşte regulile dar este sarcina grupului să identifice metodele şi mijloacele pentru a ajunge la produsul final. Datorită similitudinilor evidente, adesea s-a pus semnul egalităţii între învăţarea prin cooperare şi învăţarea colaborativă. Nu este neapărat o poziţie greşită, deşi există anumite diferenţieri între cele două metode. Acesta este şi motivul pentru care exigenţele cerute pentru derularea unei metode pot fi cu uşurinţă translate şi în cazul celeilalte.

Problemele ce apar în desfăşurarea acestei metode sunt următoarele:

* este mai puţin structurată (faţă de învăţarea prin cooperare) şi presupune din partea elevilor o responsabilitate individuală mai ridicată;
* exigenţele manageriale privind clasa de elevi sunt mai ridicate; profesorul trebuie să gestioneze o diversitate de situaţii de învăţare care nu sunt totdeauna predictibile;
* uneori, necesită informaţii şi materiale care trebuie acumulate şi pregătite din timp;
* elevii învaţă să interacţioneze fără însă a avea un model clar de acţiune;
* interacţiunea socială este extrem de importantă fapt care poate conduce uneori la o deturnare de la scopurile şi activităţile avute în vedere.

Învăţarea colaborativă oferă oportunitatea elevilor de a lucra în grup şi de a îndeplini o sarcină într-un timp mai scurt decât dacă ar fi lucrat singuri. De asemenea, abilităţile sociale sunt dezvoltate prin aderarea lor la normele grupului, care pot fi stabilite de către profesor sau chiar de către grupul de lucru. Participarea activă şi conştientă la acţiunea educativă amplifică şansele succesului şcolar, iar informaţiile şi experienţele diferite ale membrilor grupului îmbogăţesc experienţa individuală şi comună.

Ca strategie instructiv-educativă, constituirea **grupurilor de proiect** a devenit o practică extrem de uzuală în învăţământ. Realizarea în comun de către un grup de elevi a unui proiect îi ajută pe aceştia să înţeleagă mai bine conceptele lecţiei şi eventual să-şi îmbogăţească cunoştinţele. Ca variantă a strategiilor instrucţionale în grupuri mici, şi metoda grupurilor de proiect preia avantajele şi limitele metodelor prezentate anterior. Există însă o serie de elemente specifice:

* definirea foarte clară a rolurilor fiecărui membru al grupului (coordonator, cel ce pune în practică, cel ce caută resurse, membru al echipei, facilitator, etc.);
* proiectele necesită o planificare mai riguroasă a activităţilor, pentru a se ajunge la rezultatul scontat;
* datorită dificultăţii de a evalua foarte precis contribuţia fiecărui membru la realizarea proiectului se impune identificarea clară a aportului adus de fiecare elev la îndeplinirea sarcinii de lucru;
* performanţa totală a grupului depinde de performanţa fiecărui membru în parte; din acest motiv, nerealizarea sarcinilor de către unul dintre elevi poate conduce spre nerealizarea sarcinii de grup şi, de aici, la penalizarea tuturor;
* elevii cu performanţe înalte pot limita performanţa de grup datorită obiectivelor, uneori prea îndrăzneţe, pe care le propun; aceşti elevi scapă din vedere că nu toţi colegii lor au o performanţă intelectuală ridicată; sarcinile prea ambiţioase pot afecta performanţa de grup.

Cu evidente valenţe formative, metoda grupului de proiect trebuie bine planificată şi structurată astfel încât să îşi atingă scopurile. Deşi consumă timp, această metodă are avantajul că le dezvoltă elevilor deprinderi extrem de utile în viaţa reală.

Pe lângă aceste tipuri de grupuri mici mai poate fi amintit *grupul de informare* ce are drept scop parcurgerea în timp scurt a unui volum mare de informaţie sau *grupul sportiv* ce presupune exigenţe legate de obiectivele educaţiei fizice.

O variantă mai deosebită a metodei de lucru în grupuri mici este **învăţarea în perechi.** Lucrul în perechi ca metodă didactică are o serie de caracteristici ce pot fi regăsite şi în cazul celorlalte tipuri de grupuri de lucru pentru elevi, după cum are şi elemente ce o individualizează între strategiile prezentate anterior. În literatura de specialitate sunt definite trei tipuri de învăţare în perechi: *învăţarea în perechi inegale (mentoratul), parteneriatul în învăţare* şi *învăţarea în perechi aleatorii* (cei doi elevi sunt aleşi aleatoriu din colectivul clasei).

*Învăţarea în perechi inegale* este o metodă instrucţională ce se derulează în principal pentru estomparea unor diferenţe legate de instruire şi performanţă şcolară, în sensul potenţării elevului cu rezultate scăzute. Cei doi elevi cu nivele de instruire şi de performanţă diferite şi lucrează împreună pentru o perioadă limitată de timp. Pentru constituirea perechilor de învăţare se vor avea în vedere câteva elemente:

* cei doi elevi vor avea o relaţie de muncă bazată pe respect şi o etică a lucrului în echipă;
* elevul-mentor (cel care are rezultate şcolare mai bune) va avea nevoie de anumite abilităţi pentru a explica şi a se face înţeles (să cunoască bine conţinuturile pe care le explică);
* perechea de învăţare va fi constituită pe o perioadă limitată de timp, pentru eliminarea unui decalaj în învăţare, pentru a evita situaţia de dependenţă excesivă faţă de colegul mai bine pregătit;
* în cazul în care un elev are probleme de învăţare pe o perioadă îndelungată este indicată rotirea elevilor-mentori;
* perechile trebuie constituite în funcţie de compatibilitatea dintre cei doi elevi;
* cadrul didactic trebuie să supravegheze în permanenţă evoluţia activităţii de învăţare şi să facă ajustările necesare.

Deşi mai puţin utilizată în contextul şcolii româneşti, această metodă poate fi utilizată cu succes în anumite cazuri. Este importantă flexibilitatea în aplicarea acesteia şi, de asemenea, alternarea, în cadrul practicii educaţionale, cu unele metode tradiţionale.

*Parteneriatul în învăţare* se referă la o formă de lucru în perechi ce presupune asumarea de către ambii elevi a unor responsabilităţi egale. Metoda se impune în contextul actului educativ prin viteza sporită de realizare a sarcinilor, prin dezvoltarea unor puncte de vedere diferite, printr-o învăţare mai rapidă. De cele mai multe ori, profesorul constituie aceste echipe ţinând cont de caracteristicile personale (elevii pot avea acelaşi randament şcolar sau pot avea performanţe foarte bune în domenii diferite). Astfel de parteneriate sunt mult mai uzuale în clasă şi pot răspunde unei mari varietăţi de sarcini didactice. Această modalitate de lucru poate fi văzută ca o variantă simplificată a grupului de învăţare prin colaborare; eficienţa metodei este în strânsă legătură cu modul în care sunt prezentate sarcinile şi cum sunt fixate condiţiile de lucru. Avantajul acestei metode este că elimină potenţiale surse de conflict ce pot apare, de exemplu, în cazul lucrului în grupuri. Pe de altă parte, solicitarea cadrului didactic este mai mare deoarece trebuie să monitorizeze un număr sporit de grupuri de învăţare.

*Învăţarea în perechi aleatorii* funcţionează doar pentru perioade scurte de timp, de regulă până

la îndeplinirea unei sarcini precise, limitate. Marele avantaj al metodei se referă la importantele economii de timp care pot fi făcute. Proximitatea este criteriul de definire a grupurilor; colaborarea între colegii de bancă determină formarea unor rutine de învăţare importante. Această metodă funcţionează bine când este vorba despre sarcini simple, de lucru.

## Stiluri de învăţare

Fiecare om îşi dezvoltă un stil personal care-i conferă unicitate şi-l diferenţiază de toţi ceilalţi. Stilul psihologic individual ne oferă identitate şi, în egală măsură, sugerează alte dezvoltări ale unicităţii noastre ce se pot materializa printr-un stil cognitiv, un stil de învăţare ori un stil de gândire. Termenul de

„stil” este unul care s-a impus relativ recent în literatura psihologică şi pedagogică deşi el nu este nou în cadrele acestor domenii. Studiul bibliografiilor de specialitate ne indică faptul că de aproximativ 40-50 de ani termenul şi-a făcut loc în câmpul psihologiei şi ştiinţelor educaţiei. Pe la începutul anilor ’60 (după Bedford, 2004, p.1) Gordon Allport utiliza conceptul de *stil* pentru a desemna o serie de „modele şi comportamente individuale consecvente”.

Cercetările întreprinse asupra *stilului de învăţare* sunt extrem de eterogene şi subsumează o serie extinsă de nivele ale comportamentului de învăţare. De asemenea, în afara acestei lipse de unitate a abordărilor, ceea ce se poate afirma cu certitudine este că studiile asupra *stilurilor de învăţare* au acoperit o realitate comportamentală extrem de largă şi au introdus un element de indeterminare foarte în ceea ce priveşte definirea termenului în discuţie.

Referindu-se la diferite modalităţi de conceptualizare a stilului individual Cano-Garcia şi Hughes (2000) fac distincţia între:

1. abordarea centrată pe *aspectele cognitive*;
2. abordarea centrată pe *personalitate*;
3. abordarea orientată *asupra activităţii*.

Aceiaşi autori observă mai departe faptul că *stilul de învăţare* s-a dezvoltat din abordarea orientată asupra activităţii, în timp ce *stilul cognitiv* îşi are originea în abordarea centrată pe aspectele cognitive. Poziţia exprimată de cei doi autori aduce în discuţie legăturile existente între *stilul de învăţare, stilul cognitiv şi stilul de gândire*.

Teoriile privind stilurile de învăţare pleacă de la premisa generală că datorită eredităţii, educaţiei şi mediului, indivizii umani au tendinţa de a percepe şi de a procesa informaţia în mod diferit. Modul în care se construieşte un anume stil de învăţare depinde de dotarea nativă, de personalitatea individului, precum şi de metodele didactice utilizate în formarea sa. Astfel, stilul de învăţare poate fi asimilat următoarelor:

* Modului în care o persoană percepe, interacţionează şi răspunde la stimulii care vin dinspre mediul educaţional; componentele stilului de învăţare sunt cele *cognitive*, *afective* şi *fiziologice*, toate fiind puternic influenţate de fundamentul cultural al personalităţii.
* Modului în care o persoană receptează, înţelege, exprimă şi reproduce informaţia; este legat de învăţarea auditivă, kinestezică, vizuală.
* Unui mod individual de achiziţionare a cunoştinţelor şi deprinderilor.
* Unui mod preferenţial prin care subiectul gestionează învăţarea, rezolvă probleme sau oferă răspunsuri specifice într-o situaţie pedagogică.
* Unui model compatibil şi consistent de comportament şi performanţă prin care individul îşi apropie experienţele educaţionale.
* Caracteristicilor psihologice şi cognitive care determină modul în care o persoană învaţă.

În concluzie, stilul de învăţare se referă la modalităţi preferate prin care individul interacţionează, receptează şi procesează noi stimuli sau informaţii în cadrul celor trei domenii ale învăţării identificate în cadrul taxonomiei obiectivelor educaţionale (cognitive, afective, psihomotorii). Din punctul de vedere al teoriilor învăţării profesorii trebuie să se întrebe nu dacă „elevul este isteţ”, ci „în ce mod este isteţ”.

În literatura de specialitate pot fi identificate mai multe criterii de clasificare a tipurilor de stiluri de învăţare (Băban, A., 2001; Bernat, S.E., 2003; Liksman, R., 1999), astfel:

* + 1. după modalitatea senzorială implicată vorbim despre un stil de învăţare *auditiv, vizual sau kinestezic.*

*Stilul auditiv*: individul învaţă vorbind şi ascultând, este eficient în discuţiile de grup, învaţă din explicaţiile profesorului, verbalizează acţiunea întreprinsă pentru a depăşi dificultăţile de învăţare, îşi verbalizează entuziasmul, zgomotul îl distrage dar, în acelaşi timp, reprezintă şi mediul în care se simte bine, suportă greu liniştea în timpul învăţării.

*Stilul vizual*: individul preferă să vadă lucrurile sau desfăşurarea proceselor pe care le învaţă, învaţă pe bază de ilustraţii, hărţi, imagini, diagrame, este important să vadă textul scris, are nevoie să aibă control asupra ambianţei în care învaţă, îşi decorează singur mediul iar recitirea sau rescrierea materialului sunt metodele cele mai frecvent utilizate pentru fixare.

*Stilul kinestezic*: individul are nevoie să atingă şi să se implice fizic în activitatea de învăţare; învaţă din situaţiile în care poate să experimenteze; a lua notiţe înseamnă mai mult un act fizic şi nu un suport vizual pentru învăţare, de multe ori nu revizuiesc notiţele, îşi manifestă entuziasmul sărind, lipsa de activitate determină manifestări kinestezice, fiind de multe ori confundaţi cu copii cu tulburări de comportament.

* + 1. În funcţie de emisfera cerebrală cea mai activată în învăţare, există două stiluri cognitive :

*global (de dominanţă dreaptă)* şi *stilul analitic sau secvenţial (de dominanţă stângă)*;

*Stilul global* se caracterizează prin preferinţă pentru scheme generale ale materialului de învăţat, pentru lectura de ansamblu a acestuia pentru ca după aceea să se treacă la stabilirea elementelor de detaliu.

*Stilul analitic* preferă activităţile de învăţare secvenţiale, bine structurate logic pentru ca la final să se stabilească/restabilească conţinutul global.

* + 1. Howard Gardner propune o teorie a inteligenţelor multiple (*lingvistică, logico-matematică, muzicală, spaţială, kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, existenţialistă*) care a sta la baza identificării unei tipologii a stilurilor de învăţare pornind de la fiecare tip de inteligenţă.

### Modelul stilurilor de învăţare după David Kolb

Influenţat de C. Rogers, C.G. Jung şi J. Piaget, D. Kolb şi-a publicat modelul privind stilurile de învăţare în 1984 în lucrarea *Învăţarea experienţială: Experienţa ca sursă a învăţării şi dezvoltării*. Acest model a constituit sursa pentru dezvoltări ulterioare aşa cum au fost *Teoria învăţării experienţiale* şi *Inventarul stilurilor de învăţare Kolb LSI*.

Teoria lui Kolb face distincţie între 4 stiluri de învăţare sau preferinţe care sunt bazate pe un ciclu de învăţare în patru stadii. Acest model oferă o cale de înţelegere a stilurilor individuale de învăţare dar şi un ciclu experienţial care se aplică tuturor. Ciclul de învăţare ocupă un loc central în cadrul teoriei sale. Experienţele concrete – imediate constituie baza pentru observaţii şi reflecţii. Aceste observaţii şi reflecţii sunt asimilate şi distilate într-o serie de concepte abstracte ce produc noi implicaţii pentru acţiune şi care pot fi testate în mod activ prin crearea de noi experienţe. În mod ideal, acest proces poate fi reprezentat sub forma unei spirale, un ciclu în care individul trece prin diverse stadii: experienţă, reflecţie, gândire şi acţiune. Aceste reflecţii sunt asimilate şi apoi translate în concepte abstracte ce au implicaţii pentru acţiune. În cadrul acţiunii individul testează şi experimentează noi concepte, proces ce stă la baza dezvoltării de experienţe de învăţare.

Tendinţa şi capacitatea individului de a reconcilia, de a armoniza şi de a integra cu succes cele patru stiluri de învăţare creste pe măsura maturizării acestuia. De asemenea, afirmă Kolb, cunoaşterea se desfăşoară de-a lungul unei spirale ce poate fi concepută în sensul dialecticii kantiene, spirală ce cuprinde următoarele etape:

ACTIVITATE -» PROCESARE -» GENERALIZARE -» PLANIFICARE -» ACTIVITATE NOUĂ.

Indiferent de influenţele suferite, modelarea unui stil de învăţare individual este, în concepţia profesorului american, produsul a două perechi de variabile aflate în opoziţie şi aşezate la extremităţile unor axe:

Experienţa concretă (CE)--opusă--Conceptualizării abstracte (AC)

Experimentarea activă (AE)--opusă--Observaţiei reflexive (RO)

Cele două axe intersectate pot reprezenta într-o manieră sugestivă modalitatea de apropiere a realităţii prin învăţare, imaginată de Kolb. Astfel, axa orizontală a fost denumită „continuumul proceselor” (vezi fig.2) şi descrie modalitatea prin care individul rezolvă o sarcină (de învăţare). Axa verticală este denumită „continuumul perceptual” şi descrie răspunsul cognitiv al individului la sarcină, respectiv modul în care gândeşte sau recepţionează informaţia.

În esenţă, stilul individual de învăţare se formează în interiorul fiecăruia din cele patru cadrane delimitate de intersecţia celor două axe, respectiv este produsul a două decizii; pe de o parte este vorba despre „experienţa de a înţelege” modalitatea în care încercăm să realizăm sarcina de învăţare, prin acţiune directă sau prin observaţie (dihotomia dintre „a face” şi „a observa”) şi, pe de altă parte, este vorba despre modul de creare a informaţiei (dihotomia dintre gândire şi simţire).

Cu alte cuvinte, individul uman poate să se apropie de sarcina de învăţare, optând între experimentare, manipulare a obiectelor, cunoaştere „tangibilă” pe de o parte şi, pe de altă parte, obţinere a informaţiilor, prin procese cognitive, analiză, conceptualizare.

*Figura 2* Formarea stilurilor de învăţare (după Kolb)

În acelaşi timp, individul transformă experienţa cognitivă în elemente informaţionale semnificative, fie observându-i pe alţii şi reflectând la ceea ce se întâmplă, fie acţionând într-o manieră nemijlocită, printr-o experimentare activă. Toate aceste elemente pot fi sintetizate în cadrul unei matrici care poate defini cele patru stiluri de învăţare propuse de către Kolb.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Modalităţi  Stiluri | acţiune (Experimentare Activă - AE) | observaţie (Observaţie Reflexivă - RO) |
| atingere a obiectelor (Experienţă Concretă  CE) | ***Stilul Acomodator***  *(CE/AE)* | ***Stilul Divergent***  *(CE/RO)* |
| reflectare, gândire (Conceptualizare  Abstractă AC) | ***Stilul Convergent***  *(AC/AE)* | ***Stilul Asimilator***  *(AC/RO)* |

**Stilul Divergent** („simte şi priveşte”). Indivizii care manifestă acest stil sunt capabili să privească lucrurile din perspective diverse, din unghiuri de vedere uneori opuse. Sunt indivizi sensibili, creativi care preferă mai curând să observe decât să acţioneze, care adună informaţii şi îşi utilizează imaginaţia pentru a rezolva diversele probleme. Aceşti indivizi se manifestă foarte bine în situaţiile care presupun producţia de idei (de tipul brainstormingului). Persoanele cu un stil de învăţare divergent au interese culturale largi şi le place să fie bine informaţi. Sunt interesaţi de ceilalţi oameni, sunt imaginativi şi empatici. Cei caracterizaţi de acest stil de învăţare preferă activităţile de grup (inclusiv învăţarea), ştiu să asculte şi să-şi înţeleagă interlocutorii şi preferă să primească un feed-back individualizat.

**Stilul Asimilator** („observă şi reflectează”). Stilul de învăţare asimilator este orientat către o abordare concisă, logică, centrată pe idei şi pe concepte. Indivizii care demonstrează un astfel de stil de învăţare au nevoie de explicaţii clare, precise, la obiect, în detrimentul unor abordări practice. Excelează în capacitatea de a înţelege o gamă largă şi diversă de informaţii şi de a le organiza într-o formă clară şi logică. Indivizii asimilatori sunt mai puţin atraşi de oameni şi mai mult preocupaţi de idei şi de concepte abstracte. Aceştia pot atinge succesul în cariere ştiinţifice sau care ţin de prelucrarea informaţiilor. În situaţii de învăţare formală cei care se bucură de acest stil de învăţare preferă lectura, explorarea modelelor analitice, reflecţia asupra celor învăţate.

**Silul Convergent** („acţionează şi reflectează”). Elevii care sunt caracterizaţi de acest stil de învăţare sunt orientaţi către rezolvarea de probleme şi îşi vor utiliza cunoştinţele în direcţia găsirii de soluţii practice. Aceştia preferă abordările tehnice, sunt puţin preocupaţi de semeni sau de aspectele de relaţionare interpersonală. Reprezentanţii acestui stil de învăţare pot găsi cu uşurinţa utilizări practice ale ideilor şi teoriilor şi, în general, sunt atraşi de aspectele tehnice şi tehnologice, experimentează idei noi care îi conduc spre aplicaţii practice.

**Stilul Acomodator** („acţionează şi simte”) se distinge prin antrenarea intuiţiei în situaţiile de învăţare şi prin capacitatea de a lua hotărâri rapide bazate pe acest proces psihic. De aceea, elevii care se caracterizează prin acest stil sunt dintre cei care aplică cu plăcere ceea ce învaţă. Stilul acomodator este specific celor care se bazează mai ales pe intuiţie decât pe raţiune şi logică. De obicei, elevii care au un astfel de stil de învăţare utilizează experienţa altora şi preferă să acţioneze, să rezolve probleme practice. Aceştia sunt atraşi de noi provocări şi experienţe şi preferă acţiunea şi iniţiativa. Cei care manifestă un stil acomodator preferă munca în echipă, îşi stabilesc scopuri, clare şi precise, încercând atingerea acestora pe căi din cele mai diverse. Activismul accentuat al acestor persoane le face să nu se adapteze cu foarte mare uşurinţă la exigenţele sistemului educaţional.

De obicei elevii manifestă o aplecare mai accentuată pentru unul sau altul dintre stiluri, dar există şi semeni de-ai noştri care demonstrează deschidere către mai multe stiluri, adică se bucură de un *stil multimodal*.

În general, este relativ dificil pentru o persoană să îşi modifice radical stilul de învăţare. Această modificare poate fi văzută sub forma unor ajustări parţiale a unor comportamente în scopul de a răspunde la anumite exigenţe impuse de noul model educaţional. Pe de altă parte şi elevii vor fi mai eficienţi în activitatea de învăţare şi de comunicare educaţională dacă aceasta este modelată conform preferinţelor manifestate. De exemplu, *stilul asimilator* va fi derutat dacă i se va cere atingerea unei sarcini fără instrucţiuni detaliate şi fără precizări clare asupra ţelului de atins, după cum *stilul acomodator* va fi frustrat atunci când va avea de citit o mulţime de instrucţiuni scrise şi când nu va putea avea ocazia să acţioneze imediat.

## Alte deprinderi manageriale pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ

Pe lângă elementele prezentate, profesorul trebuie să dovedească o serie de deprinderi manageriale suplimentare, necesare pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ. Acestea pot fi clasificate după cum urmează:

1. ***Deprinderi legate de managementul ritmului de desfăşurare a actului didactic*** (maniera în care profesorul coordonează şi direcţionează ritmul activităţilor didactice). În această categorie includem *evitarea discontinuităţii* şi *evitarea încetinirii ritmului*. Problemele privind *discontinuitatea* în activitatea didactică se leagă de o serie de comportamente nedorite ale cadrului didactic cum ar fi:

* schimbarea bruscă a tipului de activitate – profesorul intervine inopinat într-o activitate în desfăşurare fără a anunţa acest fapt şi propune o altă sarcină;
* abandonarea temporară a unui tip de activitate – profesorul lasă o activitate suspendată şi trece la alta;
* abandonarea aparentă a unui tip de activitate şi revenirea bruscă după un interval de timp – variantă a tipului anterior de discontinuitate: profesorul termină în aparenţă o activitate, începe alta şi revine pe neaşteptate la prima;
* abandonarea unei sarcini înainte de finalizarea acesteia – profesorul abandonează o activitate, trece la alta şi nu revine la cea iniţială.

În vederea evitării *încetinirii ritmului* se va avea în vedere excluderea următoarelor comportamente ale cadrului didactic:

* supraîncărcarea prin exces de explicaţii – profesorul insistă în mod inutil asupra indicaţiilor şi explicaţiilor;
* supraîncărcarea prin exces de amănunte – profesorul se arată preocupat de unele detalii minuscule, în detrimentul ideii principale;
* încetinirea ritmului prin utilizarea excesivă de materiale didactice şi echipamente tehnice, distrăgând atenţia elevilor de la conţinuturile predate sau discutate;
* fragmentarea inutilă a activităţii – o sarcină didactică este prezentată fragmentat, deşi natura ei nu implică acest tip de abordare.

1. ***Deprinderi necesare promovării activităţilor şi strategiilor didactice de grup*** (capacitatea profesorului de a capta şi a menţine atenţia grupului pe parcursul activităţilor din timpul orei coordonarea structurii grupului). În proiectarea oricărui tip de activitate didactică, profesorul va lua în considerare tipul de grup cu care lucrează, responsabilităţile la acest nivel şi modalităţile prin care se poate menţine concentrată cât mai mult timp atenţia elevilor. Câteva dintre tehnicile manifestate în cadrul relaţiei profesor-elev pentru a suscita şi a menţine atenţia grupului pe parcursul orei sunt:

* distribuirea echitabilă a ocaziilor de afirmare a elevului;
* ajutorul acordat individual membrilor grupului;
* explorarea posibilităţilor latente ale fiecărui elev;
* investigarea comportamentului profesorului;
* problematizarea ca cerinţă esenţială pentru dezvoltarea elevilor;
* aprobarea sau corectarea activităţii elevului;
* lauda sau orice recompensă oferită elevului;
* conştientizarea, de către elev, a motivelor pentru care a fost recompensat;
* atenţia sporită a profesorului faţă de ceea ce exprimă verbal sau nonverbal elevii;
* acceptarea şi înţelegerea sentimentelor elevilor;
* raporturile proxemice realizate în mod adecvat;
* respectul/politeţea faţă de elevi;
* exprimarea interesului faţă de activitatea fiecărui elev în parte;
* exprimarea corectă şi deschisă a sentimentelor;
* analiza şi controlul oricărei reacţii impulsivă şi evitarea acesteia dacă afectează în vreun fel formarea

şi dezvoltarea elevului.

Coordonarea graduală a responsabilităţilor se realizează atunci când profesorul creează sentimentul că fiecare este responsabil de ceea ce se întâmplă la nivel de grup, prin creşterea nivelului de interacţiune şi feed-back pentru toţi elevii. Astfel, elevii vor încerca un sentiment de împlinire şi de responsabilitate, pentru că se simt importanţi în interiorul grupului; în felul acesta creşte receptivitatea. Menţinerea atenţiei poate fi construită prin mişcările profesorului în clasă, gestică, modulaţii vocale, contact vizual.

1. ***Deprinderi necesare îndepărtării sau evitării saturaţiei şi plictisului*** (abilitatea profesorului de a reduce la minimum plictisul care poate interveni în timpul unei activităţi în clasă)*.* Cadrul didactic poate contura în plan formativ următoarele strategii şi tehnici de evitare a *saturaţiei / plictisului.*

* abordarea 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 oboselii acestora.
* varietatea – stârnirea interesului şi implicarea elevilor în activităţi care solicită spiritul de cercetare şi interesul.
* provocarea la acţiune – utilizarea de materiale şi antrenarea în activităţi care îi solicită pe elevi să iasă din rutina şcolară.

### Deprinderi privind integrarea eficientă a activităţilor didactice suplimentare

Cele mai importante dintre abilităţile manageriale necesare unui cadru didactic pentru realizarea unei succesiuni juste a proceselor şi pentru integrarea eficientă a activităţilor didactice suplimentare sunt:

1. *Coordonarea recapitulării zilnice a materiei.* Şedinţele recapitulative zilnice pot furniza un punct de plecare pentru învăţarea unor noţiuni noi. Acestea constituie o metodă bună de cuantificare a responsabilităţii, dar se vor evita repetiţia şi monotonia. În scopul menţinerii interesului elevilor pentru această activitate, profesorul va evalua noua lecţie şi va adapta recapitularea la specificul acesteia. De exemplu, prezentarea „recitativă” a unei informaţii factuale se poate evita, utilizând în schimb tehnica jocului de rol, în timp ce pentru activităţile de sumarizare se pot utiliza tabla şi creta.
2. *Coordonarea recapitulării prezentărilor / lecţiilor propriu-zise.* În cele mai multe cazuri, profesorul îi poate ajuta pe elevi să înveţe cum să asculte şi să recepţioneze informaţia, cum să ia notiţe, cu ajutorul unor tehnici specifice de muncă intelectuală. Menţinerea atenţiei elevilor se poate realiza

prin raportarea lecţiei noi la cunoştinţele anterioare. De asemenea, o lecţie poate fi predată într-un mod mai atractiv prin utilizarea mijloacelor audio-vizuale şi a unor materiale didactice auxiliare captivante, prin mişcarea profesorului prin clasă, prin invocarea numelor elevilor din clasă în exemplele date („Să presupunem că Ioana a cumpărat...”). În timpul unei expuneri sau prezentări, gradul de receptare a materialului predat trebuie verificat permanent.

1. *Coordonarea lucrului individual în clasă se poate concretiza prin:*
   * prezentarea sarcinilor de lucru: va fi explicat scopul activităţii, precum şi strategiile cognitive utilizate pentru a ajuta elevii să-şi focalizeze demersurile în sensul atingerii obiectivelor propuse;
   * monitorizarea performanţei: după enunţarea sarcinilor de lucru, se acordă un interval de timp pentru ca toţi elevii să înceapă activitatea, apoi, profesorul se poate deplasa printre elevi, ajutându-i pe cei care întâmpină probleme; el va pune întrebări pentru a conduce activitatea într-o anumită direcţie sau va exemplifica modalităţi de susţinere reciprocă pentru elevii care lucrează în perechi;
   * în cadrul evaluării se va pune accent pe tipurile de activităţi care oferă profesorului informaţii asupra modului de gândire şi a capacităţii de comprehensiune ale elevilor mai mult decât pe cele care demonstrează abilitatea elevilor de a rezolva corect o temă.
2. *Coordonarea temelor pentru acasă.* Profesorul discută cu elevii exigenţele pe care le are în legătură cu sarcina oferită spre rezolvare, exemplificând prin teme efectuate corect din orele anterioare. Volumul temelor variază în funcţie de nivelul clasei şi de obiectivele lecţiei; se preferă teme reduse cantitativ, dar cerute la intervale regulate, precum şi teme care apelează la utilizarea strategiilor metacognitive. De asemenea, verificarea permanentă a temelor este o modalitate prin care putem amplificăm şansele de a menţine constantă rezolvarea acestora de către elevi.
3. *Coordonarea discuţiilor în clasă*. Stimularea discuţiilor pe diferite subiecte se realizează printr-o dispunere specifică a scaunelor în clasă, astfel încât elevii să se poată vedea unul pe altul. Profesorii trebuie să planifice tipul de discuţie în clasă, să comunice elevilor metodele prin care se va aplica aceasta şi să le revizuiască periodic. Câteva metode de încurajare a discuţiilor în clasă sunt:
   * prezentarea şi exemplificarea deprinderilor necesare în angajarea unei discuţii;
   * elevii trebuie lăsaţi să determine singuri scopul discuţiei pentru a spori interesul faţă de acest tip de activitate;
   * este nevoie să se stabilească cine va iniţia discuţia, intervalul de timp acordat fiecărui vorbitor, ordinea în care se va interveni, tipul şi volumul de asistenţă care se poate acorda elevilor care refuză acest tip de activitate, cum se va decide momentul când discuţia pe o anumită temă trebuie să se finalizeze.

Discuţia va decurge mai firesc dacă profesorul oferă în prealabil un plan al acesteia şi îi evaluează calitatea pe parcurs; de asemenea, trebuie să încurajeze clasa să manifeste respect faţă de vorbitor, folosind observaţiile individuale ale elevilor ca preambul al propriilor observaţii/comentarii, sau solicitând un elev să rezume observaţiile unui coleg înainte de a-şi prezenta propriul discurs.

1. *Coordonarea proiectelor şi a învăţării prin problematizare.* Pentru derularea acestei activităţi, elevii vor primi indicaţii asupra intervalelor de timp în care să reflecteze asupra problemei propuse.

Durata intervalului de gândire şi gradul de dificultate al sarcinilor supuse reflecţiei cresc progresiv pe parcursul anului şcolar. În timpul intervalului „de gândire” elevii îşi pot nota, într-o formă scurtă, ideile proprii. Profesorul poate prezenta stadiul în care se află rezolvarea problemei respective, astfel ca elevii să urmărească întregul proces. În felul acesta, elevii vor aborda problemele din diverse perspective şi pot formula concluzii la sfârşitul unei astfel de lecţii.

# MANAGEMENTUL SPAŢIULUI EDUCAŢIONAL

Procesul educaţional este influenţat, după cum bine se ştie, de o multitudine de factori. Dintre aceştia, spaţiul şi timpul educaţional reprezintă două resurse finite, extrem de preţioase. Modul în care acestea sunt utilizate constituie un element ce defineşte sau nu un bun management al clasei. Modelarea spaţiului educaţional, alocarea timpilor didactici, rutinele non- instrucţionale, tranziţiile între diversele secvenţe educative, întreruperile, constituie variabile importante în contextul activităţilor din şcoală.

## Spaţiul educaţional şi modelarea acestuia

De multe ori, educaţia poate fi văzută un joc al probabilităţilor. Un profesor neexperimentat va

„utiliza” modele şi metode valabile pentru *toţi* elevii, *tot* timpul, în *toate* spaţiile şi situaţiile. Un adevărat profesor va încerca să utilizeze modele şi metode care dau rezultate pentru *cât mai mulţi* elevi, pentru *o perioadă cât mai lungă* de timp, în *cât mai multe* spaţii educaţionale şi în *cât mai multe* situaţii. Scopul unui bun manager educaţional este acela de a spori şansele de apariţie a rezultatelor pozitive şi de a diminua în măsură cât mai mare eşecul educaţional (Tauber, 2007).

Viaţa educaţională reală a impus o perspectivă pragmatică. În managementul clasei de elevi puţine sunt lucrurile absolut valabile, soluţiile magice şi rezolvările miraculoase. Pe de altă parte, un management adecvat al clasei de elevi face posibil controlul unora dintre variabilele educaţionale, respectiv controlul spaţiului şi timpului educaţional.

Eficienţa în utilizarea spaţiului clasei, poate constitui, pe lângă alte elemente, unul din cele care influenţează în manieră explicită activităţile profesorului, şi ale clasei, poate contribui la o bună derulare a activităţii didactice.

În contextul învăţării în clasă şi folosirea judicioasă a timpului este o chestiune importantă. Timpul didactic este o resursă limitată iar abilitatea de a folosi integral această resursă poate face diferenţa dintre o activitate eficientă şi una mai puţin reuşită.

Modul în care aceste resurse sunt utilizate constituie un element ce defineşte sau nu un bun management al clasei. Modelarea spaţiului educaţional, alocarea timpilor didactici, rutinele non-instrucţionale, tranziţiile între diversele secvenţe educative, întreruperile, constituie variabile importante în contextul activităţilor din şcoală.

**Proxemică şi comunicare în spaţiul educaţional.** Este recunoscut faptul că pentru un profesor, un „ingredient de succes” în activitatea de management al clasei, se referă la cunoaşterea şi controlul permanent al spaţiului în care-şi desfăşoară activitatea.

Studiul efectului de comunicare în cadrul spaţiului fizic, precum şi influenţa spaţiului asupra modului de interacţiune dintre oameni este cunoscut sub numele de *proxemică*. Termenul de *proxemică* a fost introdus de către antropologul Edward T. Hall, în 1966, plecând de la un studiu care a stabilit maniera de interacţiune între indivizi, în funcţie de distanţa fizică dintre aceştia. Cu alte cuvinte,

distanţele dintre persoane reflectă în mod direct sau indirect intenţia de comunicare a acestora dar şi diverse mesaje pe care acestea le transmit direct sau indirect.

După Hall, distanţa socială şi deschiderea spre comunicare este direct corelată cu distanţa fizică dintre indivizi. În acest context, autorul citat a definit următoarele categorii de spaţii (distanţe) :

* *Distanţa intimă* 15-50 cm (care permite contactul fizic, atingerea, comunicarea în şoaptă), aparţine persoanelor extrem de apropiate; „pătrunderea” în interiorul acestui spaţiu fără acordul persoanei, poate conduce la stări de stress şi insecuritate.
* *Distanţa personală* (50-120cm) presupune interacţiunea cu membrii familiei sau cu prietenii extrem de apropiaţi; acceptarea unei persoane în interiorul acestui spaţiu poate fi o dovadă de prietenie; în mod simbolic, pătrunderea în cadrul *sferei personale* este marcată de gesturi cu o largă recunoaştere culturală – strângerea mâinii.
* *Distanţa socială* (1,2-3,5m) permite comunicarea şi interacţiunea cu persoane cunoscute şi colegi.
* *Distanţa publică* (3,5-7,5m) este cea care permite comunicarea între persoane şi derularea unor activităţi cotidiene (Vezi figura 3).

Hall a remarcat faptul că diverse culturi menţin standarde diferite în ceea ce priveşte spatiul personal. În culturile latine, de exemplu, aceste distanţe relative sunt mai mici, iar oamenii se simt mai confortabil aproape unii pe alţii; în culturile nordice distanţele sociale sunt mai mari.

Recunoscând aceste diferenţe poate fi îmbunătăţită înţelegerea interculturală şi poate fi eliminat disconfortul ce poate apare în cazul în care distanţa interpersonală este prea mare (relaţii distante) sau prea mică (tendinţă intruzivă). Distanţele confortabile cu caracter personal, depind de cultură (în sens antropologic), de situaţia socială, de gen, şi de preferinţele individuale.

*Figura 3* Distanţe sociale şi de comunicare ale individului (după Hall)

Care ar fi deci relevanţa conceptului de *proxemică* în contextul clasei de elevi? Deşi distanţele definite de Hall îşi conservă o anumită relevanţă în cadrul clasei, apar constrângeri dar şi acte deliberate ce definesc spaţiul educaţional ca un spaţiu de comunicare atipic. Astfel, într-un context finit, delimitat de sala de clasă, interacţiunile şi distanţele între elevi îşi păstrează, într-o măsură mai redusă

semnificaţiile recunoscute cultural. Uneori, datorită constrângerilor constructive, datorită tipului mobilierului, datorită dispunerii acestuia, nu pot fi păstrate distanţele interpersonale, cel puţin aşa cum au fost definite de Hall. De multe ori elevii „invadează” spaţiul celuilalt fie acesta, spaţiu personal sau chiar intim. Această „invazie” semnifică, de cele mai multe ori, dorinţa de comunicare.

Pe de altă parte, profesorul poate aplica proxemica într-un mod deliberat la fel ca un actor care îşi planifică plasarea şi deplasarea în spaţiul finit al unei scene pentru a transmite mesaje foarte clare. În plus, pentru cadrul didactic, gradul de conştientizare a valorii unor mesaje proxemice va permite obţinerea unor reacţii relativ spontane în ceea ce-i priveşte pe elevi. De exemplu, pătrunderea în cadrul distanţei personale a unui elev, poate conduce la o gamă largă de reacţii, de la captarea atenţiei acestuia, până la transmiterea unui mesaj de avertizare faţă de comportamente nedorite în sala de clasă.

**Controlul vizual în cadre educaţionale.** Un alt aspect referitor la proxemică în cadrul clasei de elevi se referă la controlul vizual asupra clasei. Profesorul se poate poziţiona astfel încât să controleze elevii în manieră nemijlocită, directă sau într-o manieră indirectă.

În manieră *directă* profesorul se poate angaja într-un contact vizual nemijlocit, poate emite şi poate recepta mesaje vizuale.

În manieră *indirectă* controlul vizual presupune „scanarea” rapidă a clasei sau a spaţiului educaţional astfel încât să se poată percepe eventuale situaţii problematice. Exact acelaşi lucru este valabil şi afara sălii de clasă, într-o sală mai mare sau în aer liber; aceste aspecte pot fi vitale pentru chestiuni cum ar fi siguranţa, în timpul orelor de sport, într-o excursie etc.

Pentru a înţelege modul în care se realizează controlul vizual trebuie avute în vedere câteva caracteristici ale percepţiei vizuale (vezi *figura 4*). În cadrul larg al câmpului vizual, pot fi distinse trei sectoare perceptuale după cum urmează:

* un sector perceptual foarte îngust (aprox. 2 - 3 grade) defineşte zona de concentrare a atenţiei şi zona de control vizual absolut, direct; aceasta este aria de „comunicare vizuală” cu persoanele aflare aici; datorită caracteristicilor percepţiei vizuale umane în această zonă nu pot intra foarte multe persoane sau obiecte;
* un sector perceptual mai extins (30 – 45 grade) care permite un control vizual rezonabil; deşi atenţia nu este focalizată asupra tuturor elevilor aflaţi în acest sector, controlul vizual este destul de eficient, profesorul fiind capabil să perceapă instantaneu şi să intervină pentru rezolvarea situaţiilor problematice;
* sectorul perceptual maxim care include zonele periferice ale percepţiei vizuale umane (restul până la 170 grade) permite un control vizual parţial, fragmentar; uneori profesorul nu percepe toate acţiunile sau persoanele din această arie.

*Figura 4* Sectoarele de control vizual în cadrul clasei (dupa Wragg, 2001)

Întrucât elemente non-verbale sunt o parte importantă a mesajului comunicat, profesorii ca şi actorii trebuie să ia în considerare cât de bine pot fi văzuţi şi auziţi atunci când vorbesc. La fel, poziţionarea în cadrul sălii de clasa ar trebui să îi permită cadrului didactic să aibă sub un control vizual rezonabil toţi elevii din clasă. De aceea, aşezarea în bănci a elevilor este extrem de importantă. Şi contrar „folclorului şcolar” de multe ori, unii elevi din prima bancă, (în extrema stângă jos în figura 4) sunt mai „ascunşi”, decât cei din băncile din spatele clasei.

Un alt „ingredient” important al succesului managementului clasei se referă la informare. Cu alte cuvinte profesorul trebuie să ştie „ce se întâmplă?”, „unde?”, „cine face?”, „ce face?”. Proxemica, topică relevantă în contextul spaţiului educaţional, are propriul echivalent în zona disciplinei şcolare – *controlul proximităţii*. Este de înţeles faptul că elevii vor avea mai puţin tendinţa de a încălca regulile de disciplină atunci când profesorul se află în apropierea lor. În context, pot fi explicate şi comportamentele de tipul ocupării cu prioritate a locurilor din spatele clasei, în detrimentul celor din faţă, deşi, cum arătam mai sus, nu întotdeauna, distanţa mai mare dintre elevi şi profesori înseamnă şi o ieşire de sub controlul cadrului didactic.

„Prezenţa” profesorului în toate colţurile clasei nu presupune cu necesitate o invadare a spaţiului personal al elevilor. Uneori deplasarea sau staţionarea în zonele problematice ale clasei este dificilă sau chiar imposibilă. Cu toate acestea controlul proximităţii se poate realiza şi prin intermediul altor mijloace: o glumă destinată strict celor din spatele clasei ori un comentariu uşor acid, pot atrage atenţia asupra faptului că profesorul stăpâneşte spaţiul educaţional al clasei, chiar fără o prezenţă fizică.

## Componentele spaţiului educaţional

**Clădirea şcolii** Spaţiul educaţional este definit de ansamblul constituit din încăperea/încăperile în care se desfăşoară activităţile didactice şi totalitatea inventarului din cadrul acestora. Din punct de vedere constructiv clădirea şcolii trebuie să răspundă unor exigenţe importante care ţin de:

* *Igiena activităţii* (un anumit volum şi un anumit spaţiu alocat pentru fiecare persoană);
* *Ergonomie* (dimensiunile sălii de clasă, dispunerea, raportul între iluminatul natural şi cel artificial, potenţialii stimuli perturbatori);
* *Funcţionalitate şi securitate* (adecvarea spaţiului la activitatea de bază, respectarea normelor PSI, etc.);
* *Estetică* (crearea unui spaţiu plăcut, stimulant).

Variabilitatea constructivă a şcolilor din ţara noastră, este extrem de mare şi cerinţele expuse mai sus nu au fost întotdeauna respectate. Există însă între aceste exigenţe şi aspecte ce pot fi controlate de către cadrul didactic şi conducerile şcolilor. De multe ori, modelarea spaţiului educaţional este o chestiune care ţine de depăşirea unor „clişee”, de creativitatea şi dorinţa de implicare a cadrului didactic.

**Sala de clasă** Ca unitate funcţională de bază în cadrul şcolii, clasa reprezintă principalul spaţiu de desfăşurare a multora dintre procesele educaţionale. Din punct de vedere arhitectural şi funcţional, elementele constructive ale clasei de elevi (formă, suprafaţă, volum) îşi găsesc fundamentarea în modul în care este gândit postul de lucru al elevului şi în principiile educaţionale şi funcţionale de bază. Aceste principii se referă la:

* metode, strategii şi orientări instrucţionale şi educaţionale;
* normele de igienă complexă privind cadrul ambiental (culoare, luminozitate, ventilaţie, etc);
* obţinerea unui ambient cât mai plăcut, care determină estetica sălii de clasă;
* asigurarea unei mobilări adecvate din punct de vedere funcţional şi instrucţional.

Din analiza *tipurilor constructive* a sălilor de clasă din şcolile româneşti se observă că cele mai frecvente forme pentru sala de clasă sunt pătratul şi dreptunghiul compact. Forma pătrată permite o flexibilitate mare în aranjarea mobilierului şi favorizează micşorarea distanţei de la tablă la ultimul rând de bănci.

*Suprafaţa şi volumul* unei clase sunt determinate de numărul minim şi maxim de elevi dintr-o clasă în conformitate cu prevederile legale. Din punct de vedere arhitectural se consideră că suprafaţa optimă pentru un elev este în jurul a 1,5 mp. În ceea ce priveşte volumul claselor, normele arhitecturale prevăd un volum de aer care variază între 4,2 şi 6,6 metri cubi pentru un elev. Aerisirea (primenirea aerului) în sala de clasă se obţine relativ uşor în soluţiile constructive cu luminarea naturală bilaterală (cu ferestre pe doi pereţi) şi mai dificil în soluţia cu luminarea pe o singură parte (nu se asigură primenirea facilă a întregului volum de aer).

*Luminarea claselor* influenţează într-o manieră hotărâtoare activitatea educaţională. Raportul dintre luminarea naturală şi cea artificială este extrem de importantă. De asemenea, este importantă şi

orientarea claselor. O orientare optimă este cea către sud-est considerându-se că se asigură lumină de cea mai bună calitate (lumina de dimineaţă nu generează temperaturi mari şi nu este foarte puternică.

Luminarea naturală se asigură prin plasarea ferestrelor pe unul sau mai mulţi pereţi alăturaţi sau opuşi. Un principiu constructiv de bază în arhitectura sălii de clasă susţine că suprafaţă vitrată trebuie să fie de minim 1/3 din suprafaţa pardoselii. Atât în luminatul natural cât şi în cel artificial este importantă obţinerea unei luminări cât mai uniforme pe suprafaţa de lucru. Pentru clasele de formă dreptunghiulară cea mai bună luminare se obţine prin plasarea ferestrelor pe una dintre laturile lungi, asigurându-se o lumină dirijată, de la stânga, care impune o anumită formă (tradiţională) de organizare a mobilierului educaţional. Pentru clasele de formă pătrată cu ferestre pe mai multe laturi se asigură o luminare multidirecţională. Acest principiu constructiv este mai rar în şcolile ţara noastră şi se referă mai ales la săli de clasă cu destinaţie specială (laboratoare).

*Circulaţiile* în cadrul sălii de clasă sunt importante din perspectiva asigurării principiilor de securitate şi a respectării pe cât posibil a distanţelor sociale. Aranjarea mobilierului şcolar trebuie să asigure o maximă eficienţă funcţională; ariile de circulaţie şi culoarele dintr-o clasă trebuie să acopere aproximativ 15–20% din aria utilă. Acestea trebuie să asigure condiţii optime de evacuare în caz de calamităţi, iar dimensionarea şi aranjarea lor se face în funcţie de numărul de elevi.

**Mobilierul educaţional** Componenta cea mai importantă a spaţiului educaţional o constituie

*mobilierul* educaţional. Din această categorie fac parte:

* piesele de mobilier destinate elevilor
* mobilierul rezervat cadrului didactic
* spaţiile de depozitare
* tablele şi avizierele clasei

Realizarea mobilierului şcolar trebuie să ţină cont de caracteristicile somatice ale elevilor şi trebuie să fie adecvat spaţiului în care se defăşoară activitatea. În multe şcoli, din păcate, mobilierul din clase nu respectă cerinţele referitoare la caracteristicile somatice ale elvilor. Nu de puţine ori, găsim elevi din clasele mici care încearcă să se adapteze lucrului în bănci prea mari pentru ei, după cum găsim şi elevi din clasele terminale, de statura unor adulţi, care se înghesuie în aceleaşi bănci, mult prea mici pentru ei, de această dată.

Pe de altă parte, din perspectiva organizării procesului instrucţional, mobilierul trebuie instalat şi reglat după obiectivele activităţii didactice. Atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă sunt după Ullich (citat de R. Iucu):

* *simplitatea*
* *funcţionalitatea*
* *durabilitatea*
* *instrucţionalitatea*
* *modularitatea*

Specialiştii în ergonomie şcolară sunt preocupaţi în momentul de faţă de realizarea unui mobilier al sălii de clasă care poate să ofere elevului atât autonomia funcţională cât şi posibilitatea de organizare a activităţii educaţionale pe grupuri de elevi.

Un alt element referitor la modelarea spaţiului educaţional se referă la aranjarea şi la plasarea catedrei. De cele mai multe ori catedra a fost utilizată ca semn al diferenţei de roluri dintre cei doi

parteneri educaţionali; în plus, din punctul de vedere al teoriei comunicării, catedra a constituit o piedică în ceea ce priveşte deschiderea unor canale de comunicare. Aşezarea acesteia este importantă, din perspectiva semnalelor pe care le poate transmite; plasarea în faţa clasei, în centru, poate fi percepută ca o „barieră” în comunicare şi ca un element de demarcare a unui spaţiu rezervat strict profesorului (spaţiu ce poate include podiumul şi tabla). Pe de altă parte, o plasare a catedrei în faţă şi lateral, într-o poziţie perpendiculară pe şirurile de bănci îi permite profesorului să controleze mult mai uşor clasa şi tabla, dintr-o poziţie „deschisă către comunicare”.

Spaţiile de depozitare a materialelor didactice din clase, trebuie să se încadreze funcţional şi estetic în atmosfera general şi, de asemenea, trebuie să asigure securitatea celor depozitate.

De multe ori, învăţarea poate fi asimilată unei experienţe senzoriale multiple. De aceea şi canalele de transmitere a informaţiilor trebuie să fie multiple. Informaţia vizuală poate juca astfel un rol foarte important în educarea elevilor şi poate constitui baza constituirii unei culturi estetice în cadrul clasei de elevi. Încercările de structurare a unei culturi de grup, de dezvoltare a unei identităţi a clasei în cadrul organizaţiei şcolare, pot oferi „materia primă” pentru crearea unor seturi de informaţii vizuale (sub forma diverselor materiale ce împodobesc clasa) şi care pot contribui la estetica spaţiului educaţional. De multe ori, formarea colectivului de elevi la început de ciclu educaţional începe cu elementele exterioare, inclusiv de amenajare estetică şi pavoazarea clasei de elevi. Unele componente estetice pot avea atât rol didactic (hărţi, tablouri ale scriitorilor, citate) dar şi rolul de conturare a unei identităţi a clasei (fotografii ale elevilor, simboluri, sloganuri).

De asemenea, un alt aspect important în amenajarea spaţiului educaţional se referă la elementele de expunere vizuală (gazete de perete, buletine informative, etc.) care au drept scop transmiterea de informaţii privind rutinele clasei ori şcolii, programe de activităţi, realizări deosebite ale indivizilor sau colectivelor. În cazul acestor elemente trebuie respectate o serie de exigenţe ce pleacă de la captarea şi menţinerea atenţiei elevilor (culori, contrast, elemente grafice, volum de informaţii, iluminare, estetică).

## VI. 3 Organizarea spaţiului educaţional

Decizia asupra organizării şi aranjării mobilierului depinde de tipul acestuia, de spaţiul aflat la dispoziţia cadrului didactic, de stilul de predare şi tipul lecţiei, de necesitatea stabilirii unor culoare de deplasare în clasă atât pentru profesor cât şi pentru elevi (atât din perspectiva desfăşurării lecţiei cât şi a siguranţei).

Un aspect important privitor la ergonomia clasei - este cel al *modularităţii* mobilierului şcolar, astfel încât, acesta să poată fi organizat şi reorganizat în funcţie de sarcinile didactice.

Multiple observaţii ale cadrelor didactice au evidenţiat faptul că, de multe ori, elevi aflaţi în anumite zone ale clasei sunt mai atenţi şi mai implicaţi decât alţii. Parţial acest lucru se explică prin alegerea deliberată a acestor locuri de către elevii mai comunicativi şi mai interesaţi, dar, pe de altă parte, şi maniera de dispunere a băncilor poate stimula participarea activă a elevilor la ore dar şi o comunicare mai bună.

Aşezarea în bănci a elevilor şi problema vizibilităţii la tablă a condus la diverse modalităţi de abordare a problemei. Apar astfel constrângeri de ordin fizic şi medical, aspecte privind eficienţa actului educaţional (captarea atenţiei elevilor, antrenarea în activităţi a întregi clase, învăţarea în grupuri).

Evident nu există soluţii magice, iar rezolvările practice nu pot decât să răspundă parţial exigenţelor enumerate mai sus.

Dispunerea a mobilierului în manieră tradiţională (3 rânduri de bănci, fiecare cu câte 2 locuri) se pretează mai ales pentru activităţile de tip frontal şi, conform unor studii (McLeod, Fisher, Hoover, 2003), această dispunere favorizează, din perspectiva activării şi a captării atenţiei, doar elevii aflaţi în faţă şi în centru; cei din spatele şi lateralele clasei sunt mai puţin stimulaţi.

Pentru a înlătura neajunsurile mobilierului şcolar tradiţional (bănci fixe cu câte două locuri, dispuse pe 3 rânduri) există o serie de alternative.

O primă perspectivă ar fi înlocuirea băncilor „tradiţionale” cu pupitre individuale care se bucură de atributul modularitatăţii şi oferă posibilitatea de rearanjare a mobilierului în funcţie de strategia instrucţională adoptată de cadrul didactic (individuală, în grupuri mici, în grupuri mari, frontal). Catedra va fi poziţionată în faţa clasei, lateral-dreapta, pentru a controla vizual clasa dar şi pentru a elimina “bariera formală” dintre elevi şi profesor.

În cazul în care nu este posibilă înlocuirea băncilor clasice cu pupitre individuale, poate fi luată în considerare posibilitatea permutării periodice a elevilor în bănci. Chiar dacă nu este întotdeauna o soluţie foarte agreată, rotaţia periodică în ceea ce priveşte aşezarea elevilor în bănci poate compensa unele dintre neajunsurile mobilierului tradiţional, permiţând tuturor elevilor să se bucure de „avantajele şi dezavantajele” primului şi ultimului rând de bănci.

Controlul asupra spaţiului clasei de elevi poate fi obţinut şi prin modalitatea de poziţionare a catedrei. Unele modele de aranjare a mobilierului clasei plasează catedra în spatele clasei. Avantajele acestei modalităţi se referă la posibilitatea de a controla comportamentul elevilor, mai ales în cazul în care sunt alocate sarcini de lucru individuale sau atunci când este vorba despre evaluări. În plus, prin plasarea catedrei în spatele clasei este eliminată „bariera” formală pe care unii profesori o interpun între ei şi clasă. Evident, în acest caz pot apare şi dezavantajele „lipsei simbolului autorităţii” profesorului din faţa clasei.

Stimularea comunicării, nevoia controlului asupra clasei, „spargerea barierelor” de statut dar şi exigenţele instrucţionale au impus modalităţi considerate a fi mai eficiente decât formele considerate tradiţionale. Vorbim despre modele de dispunere a mobilierului şcolar în formă de în semicerc sau în

„U”. Acest model stimulează interacţiunea între elevi, deschiderea de multiple canale de comunicare şi o bună participare la discuţii.

O variantă a acestei modalităţi de aranjare a clasei, în special atunci când este vorba despre săli cu destinaţie specială (laboratoare, săli de desen) este aşa-numita aşezare „în cerc sau „în careu”. Acest model facilitează demonstraţia ca metodă de predare-învăţare.

O serie de autori (Marzano, Marzano, Pickering, 2003) sugerează un set de principii generale privind aranjarea clasei:

* Profesorul trebuie să aibă un control vizual „rezonabil” asupra tuturor elevilor;
* Elevii trebuie să aibă o vizibilitate foarte bună asupra prezentărilor, demonstraţiilor, tablei, etc.;
* Materialele didactice utilizate frecvent trebuie să fie uşor accesibile;
* Zonele de circulaţie şi culoarele trebuie să faciliteze accesul facil şi rapid în şi din clasă;
* Aranjarea mobilierului clasei trebuie să faciliteze aranjarea rapidă a elevilor în perechi, grupuri mici, grupuri mari;
* Sălile de clasă trebuie să fie organizate şi poziţionate astfel încât să evite apariţia stimulilor senzoriali care pot conduce către distragerea atenţiei elevilor.

Se impune să amintim şi alte câteva elemente legate de managementul spaţiului educaţional. Este vorba despre organizarea, în principal în învăţământul preprimar şi primar a unor „zone instrucţionale” de tipul centrelor de învăţare şi a centrelor de interes (cu precădere în învăţământul de tip step-by-step). Acestea, îşi găsesc, de regulă, locul pe lateralele sau în spatele clasei.

De asemenea, în condiţiile pătrunderii şi folosirii accentuate a computerelor în cadrul procesului educaţional, trebuie avute în vedere o serie de elemente speciale în organizarea spaţiului.

În cadrul laboratoarelor de informatică, designul mobilierului trebuie să aibă în vedere elementele legate de: hardware, traseele electrice şi cablaje, spaţiile de deplasare, luminarea sălii (direcţia din care vine lumina naturală şi cea artificială), în sensul că este contraindicat ca lumina să bată direct în monitoarele ordinatoarelor.

Organizarea posturilor individuale de lucru trebuie să ţină cont de necesitatea menţinerii controlului vizual al profesorului asupra fiecărui elev. În cazul utilizării computerelor pentru evaluări trebuie evitată situaţia în care elevii pot observa monitoarele colegilor. Atunci când o staţie de lucru este utilizată simultan de 2-3 elevi trebuie asigurat spaţiul fizic necesar pentru ca toţi să stea confortabil şi să aibă vizibilitate corespunzătoare. Pentru o bună eficienţă, mobilierul poate fi aranjat în formă de „L”, în formă de „U” sau în grupuri de 4-6 posturi de lucru.

Acestea sunt doar câteva elemente privind organizarea spaţiului sălii de clasă. Practica, experienţa educaţională dar şi posibilităţile materiale ce definesc instituţia şcolară pot aduce modalităţi specifice de rezolvare a provocărilor legate de spaţiunl educaţional.

# MANAGEMENTUL TIMPULUI EDUCAŢIONAL

Timpul este o resursă foarte importantă în context educaţional. Caracterul său limitat, ireversibil, irevocabil, netransmisibil îi conferă unicitate şi valoare. Timpul, la rândul său, conferă valoare activităţii, respectiv o bună gestionare a acestei resurse permite desfăşurarea unei activităţi eficiente.

Pentru profesori managementul timpului propriu constituie unul dintre dezideratele importante ale activităţii. Timpul profesorului se împarte între *timpul educaţional petrecut în şcoală şi timpul educaţional petrecut în afara şcolii*.

Timpul “în sine” este un concept abstract, golit de conţinut. Dacă o persoană petrece ore şi ore copiind, de exemplu, cartea de telefon timpul astfel petrecut va avea o valoare educaţională extrem de redusă. Astfel se poate observa că două sunt atributele care definesc un timp educaţional eficient (după Wragg, 2001).

În primul rând, timpul educaţional trebuie să fie folosit pentru *activităţi utile, folositoare* pentru elev, care să-i permită creşterea şi dezvoltarea personală.

În al doilea rând, orice timp educaţional trebuie să conducă spre *atingerea unei performanţe cât de mici şi către obţinerea unui succes educaţional*.

De exemplu, dacă un elev petrece un timp mai mult sau mai puţin îndelungat pentru a rezolva incorect un număr de probleme sau dacă transcrie în mod greşit informaţiile scrise pe tablă, timpul educaţional va avea valoare zero. În context, sunt mult mai importante *tipul şi eficienţa sarcinii* derulate într-o unitate de timp decât *cantitatea totală de timp petrecută în sarcină.*

Oricine doreşte să gestioneze în mod eficient timpul educaţional petrecut la ore poate constata că analiza sistematică a activităţii presupune conştientizarea unei palete extrem de largi de acţiuni ce se derulează de-a lungul unor secvenţe de timp limitate. Activitatea din şcoală, în general, şi activitatea de predare, în mod special definesc activităţi care necesită o importantă investiţie de energie personală.

Orice profesor care doreşte să îşi organizeze cât mai bine activitatea, şi care încearcă să eficientizeze utilizarea timpului didactic poate să încerce uneori o analiză sistematică a utilizării timpului. Astfel, dincolo de proiectarea curentă a activităţii didactice, în cadrul căreia resursa temporală este precis alocată, se poate avea în vedere o înregistrare reală a utilizării timpului nedidactic (cât timp dintr- o oră este alocat pentru rezolvarea problemelor de disciplină, pentru oferirea de feed-back, pentru organizarea clasei, pentru respectarea normativităţii şi a rutinelor, pentru administrarea curentă a activităţii clasei). Se poate astfel constata cu uimire că timpii didactici efectivi (pentru transmiterea de conţinuturi, pentru fixare, pentru evaluare) reprezintă ceva mai mult de 50% din timpul unei ore.

Unii autori (Wragg, 2001) sugerează, de asemenea şi o analiză a utilizării timpului de către elevi în cadrul orelor. O observaţie de 20 de secunde asupra comportamentului fiecărui elev, în timpul unei sarcini de lucru, poate oferi informaţii extrem de interesante asupra *nivelului de implicare în sarcină* şi asupra *nivelului de devianţă* faţă de norma şcolară. În mod corespunzător, autorul citat propune

calcularea a doi indici relevanţi privind modul de utilizare a timpului didactic de către elevii unei clase:

*indicele de implicare în sarcină* şi *indicele de devianţă* (vezi aplicaţia de la sfârşitul capitolului).

În mod corespunzător, un cadru didactic responsabil poate încerca să treacă în revistă atât timpii zilnici cât şi cei săptămânali. Evident, dincolo de timpul didactic efectiv alocat şi petrecut la clasă, există o multitudine de alţi timpi petrecuţi în şcoală dar şi în afara acesteia, timpi cu evidentă relevanţă didactică (pregătire individuală şi planificarea activităţii didactice, întâlniri şi şedinţe formale şi informale, evaluarea lucrărilor elevilor, timpi sociali dedicaţi şcolii şi comunităţii şcolare, etc.).

## Tipologia timpilor educaţionali

În context educaţional se poate vorbi despre mai multe tipuri de timp. Astfel, există autori care vorbesc despre:

* *microtimpul* educaţional care se referă la unităţi temporale reduse – de regulă este vorba despre ora didactică sau ziua de şcoală;
* *macrotimpul* educaţional vizează unităţi mari de timp cum ar fi semestrul sau anul şcolar (Cucoş, 2002).

Nivelul de control asupra celor două categorii de timp didactic este însă, diferit. Dacă asupra organizării microtimpului educaţional cadrul didactic deţine control total, organizarea macrotimpului educaţional iese de sub controlul acestuia.

Tot în cadre educaţionale se poate face distincţia între *timpul profesorului* şi *timpul elevului*.

Prin raportare la aceste două feluri de timp să observăm faptul că deşi în mare parte se suprapun, timpul profesorului este totuşi, diferit de cel al elevului. Este vorba despre timpi care, deşi sunt comuni, au finalităţi diferite: *timpul elevului* trebuie să fie orientat către formare de noi deprinderi, achiziţii de priceperi şi competenţe, cu alte cuvinte este un timp ce se materializează în *propria educaţie*.

*Timpul profesorului* este, dintr-o perspectivă cotidiană, un timp de lucru, un timp dedicat activităţii de zi cu zi, dar, în egală măsură, este un timp ce se materializează în *educaţia altora*.

Există autori care propun despre o altă împărţire a timpilor educaţionali, împărţire care, în esenţă, reia tipologiile anterior prezentate. Este vorba despre patru tipuri de timp ce se regăsesc în contextul şcolii (Wong, Wong 1998):

* *timpul general alocat* – este o perioadă educaţională globală, prevăzută prin intermediul programei, a curricullum-ului şi prin documentele referitoare la structura anilor şcolari; acesta corespunde *macrotimpului*;
* *timpul instrucţional* este timpul dedicat efectiv instruirii elevilor; timpii instrucţionali de durată redusă se suprapun *microtimpului*;
* *timpul de rezolvare a sarcinilor*, respectiv timpul alocat de elevi pentru îndeplinirea sarcinilor educaţionale, fie în şcoală, fie în afara acesteia, acasă, în timpul pregătirii individuale;
* *timpul dedicat evaluărilor sumative, finale* se referă la perioada în care elevii demonstrează însuşirea conţinuturilor şi a deprinderilor.

Evident, dintre aceste tipuri, primele două se referă preponderent dar nu exclusiv la *timpul profesorului* aşa după cum următoarele două se referă la *timpul elevului*. În cele ce urmează ne vom opri doar la *timpul profesorului* şi la modalităţile de gestionare judicioasă a acestuia.

**Managementul timpului profesorului.** *Timpul general alocat* (macrotimpul) se supune unor condiţionări externe considerabile datorate influenţei normative a documentelor şcolare (programe, structurile anilor şcolari). În acest caz poate funcţiona un *management al perioadelor lungi de timp* (semestru, an şcolar).

Profesorul-manager îşi va organiza activitatea la clasă ţinând cont de numărul de ore alocate şi de programarea calendaristică transmisă prin documentele amintite. Controlul asupra timpului este, în acest caz, limitat. Există anumite situaţii în care apare posibilitatea unui control mai accentuat asupra resursei timp, respectiv în cazul disciplinelor opţionale. Chiar şi în cazul acestui control limitat asupra timpului există o serie de modalităţi de gestionare mai judicioasă a *timpului general alocat*.

Din punct de vedere practic pot fi enunţate o serie de principii simple şi de modalităţi concrete de organizare a timpului profesorului.

* Ţineţi o *agendă zilnică*, organizată, clară în care să înregistraţi toate întâlnirile, evenimentele, termenele, întâlnirile, etc.
* Stabiliţi *rutine clare* pentru toate activităţile zilnice; treptat, acestea pot deveni obişnuinte care vor economisi atât timpul profesorului cât şi al elevilor;
* Pregătiţi întotdeauna *activităţi scurte sau aplicaţii practice*, relaxante pentru a umple eventuali „timpi morţi” sau pentru a capta atenţia copiilor;
* Asiguraţi-vă întotdeauna că *rutinele şi elementele normativităţii* clasei şi şcolii sunt succinte şi bine înţelese;
* Încercaţi să ajungeţi la şcoală cu suficient timp înainte de a începe lecţiile; astfel veţi avea timp să vă pregătiţi pentru *activităţile din ziua curentă*;
* Încercaţi să vă *prioritizaţi activităţile* în funcţie de importanţă şi de termenul final;
* *Organizaţi-vă timpul de lucru* pentru sarcinile educaţionale (pregătirea lecţiilor pentru ziua următoare, corectarea lucrărilor, documentare) şi respectaţi această organizare.

O serie de studii au demonstrat faptul că, pe termen lung, o parte consistentă din timpul alocat activităţilor de la clasă este utilizat pentru *cunoaşterea indivizilor şi a colectivului de elevi* (McLeod, Fisher, Hoover, 2003). Pentru reducerea acestor intervale destul de lungi dedicate cunoaşterii elevilor şi, în plan mai general, pentru utilizarea mai eficientă a resursei-timp în direcţia activităţilor instructiv- educative, se poate avea în vedere *continuitatea la clasă* a profesorilor pentru perioade mai lungi de timp (cicluri şcolare).

Valorificarea judicioasă a timpului educaţional presupune unui set de reguli aplicabile la nivelul mai multor variabile (Cucoş, 2002, după Cristea):

* repartizarea duratei fiecărei discipline în funcţie de obiectivele pedagogice adoptate la nivelul programelor şcolare;
* divizarea materiei în secvenţe raportabile la unităţi de timp;
* alternarea tipurilor de activitate (formale - nonformale) şi alternarea activităţilor ce au obiective diferite (intelectuale, morale estetice, fizice);
* valorificarea la maxim a tuturor resurselor educaţionale existente la nivelul şcolii.

Expresia sintetică a unui bun management al perioadelor lungi de timp (macrotimpului) este reprezentată de *planificarea şi proiectarea didactică judicioasă* a perioadelor lungi de timp (planificări semestriale, anuale etc.).

În cazul *timpului instrucţional* (*microtimpului*) se poate vorbi despre un *management al perioadelor scurte de timp* (zi, săptămână). În acest caz, controlul cadrului didactic asupra timpului educaţional este ceva mai consistent iar metoda principală de utilizare judicioasă a timpului se referă la eliminarea timpilor neproductivi din cadrul unei ore de clasă. Eliminarea timpilor „morţi” se poate realiza printr-o *organizare eficientă* a activităţilor din timpul orelor. Pe această direcţie pot fi enumerate o serie de condiţii care pot permite utilizarea mai eficientă a timpului de la clasă:

* evaluarea realistă (din punctul de vedere al timpului necesar) a strategiilor instrucţionale sau a activităţilor propuse de către cadrul didactic; unele activităţi cum ar fi: experimente ştiinţifice mai complexe, proiectele, învăţarea în grupuri de cooperare, necesită timpi îndelungaţi; în aceste cazuri este indicată utilizarea blocurilor de două ore pentru a se atinge obiectivele propuse;
* stabilirea clară a scopurilor şi obiectivelor activităţii instructive, pentru evitarea timpilor neproductivi;
* realizarea orarelor în funcţie de posibilităţile şi interesele elevilor, precum şi în funcţie de o serie de caracteristici psihofizice (curba învăţării, influenţa tonusului asupra eficienţei activităţii);
* luarea în considerare a caracteristicilor psihologice ale elevilor privind durata concentrării atenţiei în funcţie de vârstă; este mai dificil să se încerce menţinerea atenţiei pentru perioade mai lungi de timp decât să se realizeze o succesiune a perioadelor de concentrare/deconcentrare a atenţiei;
* deprinderea elevilor cu o serie de reguli privind managementul timpului personal; economia de timp individuală, se reflectă cu certitudine şi într-o economie a timpilor colectivi.

Un experiment simplu, pe care orice cadru didactic îl poate face, constă în cronometrarea tuturor timpilor neproductivi din totalul perioadei de timp alocate într-o zi pentru activitatea didactică. Întreruperile, sarcinile administrative, tranziţiile, lipsa unor rutine şi reguli clare, conduc spre pierderi de timp extrem de serioase, timp ce este scăzut din totalul timpului instrucţional.

## Principii proactive pentru managementul timpului educaţional

În cele mai multe săli de clasă, comportamente elevilor pot fi gestionate printr-o structurare corespunzătoare a mediului educaţional, cu reguli, consecinţe, şi consecvenţă în executare. Mediul la care ne referim cuprinde deopotrivă spaţiul şi unele dintre componentele timpului educaţional. Cu un sistem de management clar, cu reguli precise, cunoscute de toată lumea, sistem care se concentrează asupra prevenirii problemelor de comportament şi intervenţii minore atunci când apar comportamente nedorite, chiar şi cele mai problematice clase de elevi, pot fi ţinute sub control.

Pe această direcţie se pleacă de la o serie de principii generale şi strategii pentru prevenirea sau minimizarea unor eventuale probleme de comportament şi pentru reducerea intervenţiilor în cadrul colectivului de elevi:

* Profesorii trebuie cunoască principii şi strategii generale de management educaţional, principii pe care trebuie să fie particularizate la specificul fiecărei clase;
* Atitudinea generală a cadrului didactic trebuie să fie una proactivă;
* Aceste principii trebuie să fie structurate, coerente, respectate fără excepţii;
* Accentul trebuie pus pe prevenirea problemelor şi pe întărirea pozitivă anticipativă, decât pe corectarea situaţiilor problematice şi luarea de măsuri coercitive;
* Menţinerea unor expectanţe pozitive ridicate în ceea ce-i priveşte pe elevi.
* Menţinerea unor legături strânse dar şi implicarea părinţilor pentru rezolvarea unor probleme privind managementul clasei de elevi;
* Profesorul trebuie să manifeste o atitudine flexibilă prin care să se adapteze la nevoile individuale ale elevilor.
* Comunicarea constantă şi coerentă cu elevii în scopul prevenirii şi limitării escaladării situaţiilor conflictuale.
* Luarea în considerare a tuturor variabilelor (structurale, de mediu, de timp, afective, instrucţionale) care pot fi antecedente ale comportamentelor- problemă.

Principiile generale se „traduc” la nivelul clasei prin dezvoltarea în echipă (profesor şi elevi) a unor reguli clare şi a unor rutine ce trebuie cunoscute şi respectate de către profesor dar şi de către elevi. Aceste rutine se pot referi la aspecte cum ar fi:

* intrarea şi ieşirea din clasă;
* reacţia elevilor atunci când sună de intrare sau de ieşire în/din clasă;
* pregătirea pentru lecţie;
* împărţirea materialelor didactice;
* aranjarea pe grupe (în cazul învăţării pe grupe)/revenirea la locurile din bănci;
* verificarea temelor;
* colectarea probelor scrise, a testelor;
* organizarea serviciului pe clasă zilnic/săptămânal, cu responsabilităţi clare pentru elevi, pentru a se evita situaţiile confuze, în care responsabilitatea este disipată;
* deplasările în clasă la/de la tablă, etc.

O economie importantă de timp poate fi realizată dacă profesorul veghează la respectarea regulilor şi rutinelor clasei. Regulile şi rutinele fixează „graniţele” comportamentelor admisibile în clasă şi exprimă aşteptările asupra a ceea ce le este permis sau interzis elevilor.

De multe ori, atunci când profesorii şi elevii sunt la începutul activităţii împreună, copiii au tendinţa de a „testa” regulile şi de a verifica cât de elastice sunt „graniţele” comportamentelor, regulilor şi rutinelor şi de a încerca să descopere cât de departe pot merge în încălcarea acestora. Stabilirea clară a rutinelor şi mai ales asigurarea respectării acestora ajută la câştigarea unor timpi preţioşi şi la păstrarea credibilităţii cadrului didactic (Smith, Laslett, 1993).

Activitatea profesorului poate fi sintetizată afirmând că „sunt foarte multe lucruri de făcut în foarte puţin timp”. Strategiile şi tehnicile de management ale spaţiului şi timpului educaţional vizează, de multe ori, doar timpul petrecut de către profesor în cadrul şcolii, deşi, o parte consistentă din timpul personal al profesorului este alocat acoperirii obligaţiilor profesionale. Cert este că un bun management al spaţiului şi timpului educaţional oferă premizele creării unui mediu favorizant atât pentru activitatea profesorului cât şi pentru cea a elevilor.

## APLICAŢIE

**Calculul indicilor de implicare în sarcină şi de devianţă la nivelul clasei de elevi**

*(după E. C. Wragg, 2001,* ***Class management in the secondary school****, Routlege Falmer, London, New York, p.54)*

* + 1. Una dintre metodele facile pentru a estima modul de utilizare a timpului în cadrul orelor se

referă la calculul **indicelui de implicare în sarcină** la nivelul clasei de elevi.

Modalitatea principală pentru a culege datele pentru calcului acestor indici este *observaţia*. Astfel, în timpul realizării unei sarcini individuale în timpul orei (o fişă de lucru, un exerciţiu), fiecare elev va fi observat timp de 20 de secunde şi va fi evaluat după două coordonate:

*Timpul efectiv de implicare în sarcină*:

* + - * *Nivel înalt* – 14-20 secunde dedicate sarcinii;
      * *Nivel mediu –* 7-13 secunde dedicate sarcinii;
      * *Nivel scăzut –* 1-6 secunde dedicate sarcinii.

*Comportamentul (devianţa faţă de normă):*

* + - * *Nivel de devianţă înalt* (agresiune fizică sau verbală a colegilor sau profesorului, împiedicarea colegilor să-şi realizeze sarcina);
      * *Nivel de devianţă mediu* (discuţii cu colegii, mişcare în bancă);
      * *Nivel de devianţă scăzut* (fără probleme de disciplină).

Evaluările pentru fiecare elev vor fi trecute într-un tabel după modelul de mai jos.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Numele elevului | Timp petrecut în sarcină | | | Nivel de devianţă | | |
| Ridicat  (14-20 sec) | Mediu (7-13  sec) | Puţin (1-6  sec) | Înalt | Mediu | Scăzut |
| **A.B.** | ● |  |  |  |  | ● |
| **C.D.** |  |  | ● |  | ● |  |
| **E.F.** |  | ● |  | ● |  |  |
| **Etc.** |  |  |  |  |  |  |

Plecând de la datele din acest tabel indicele *nivelului de implicare în sarcină* se calculează după cum urmează:

Se numără elevii din fiecare categorie şi cifrele obţinute se înmulţesc cu o serie de indici:

* cu 0 pentru elevii care au petrecut puţin timp în sarcină astfel că N1 va fi totdeauna egal cu 0;
* cu 1 pentru elevii care au petrecut un timp mediu în sarcină (N2);
* cu 2 pentru elevii care au petrecut un timp ridicat în sarcină (N3).

Plecând de la aceste date se poate calcula indicele de implicare la nivelul clasei de elevi, după următoarea formulă:

N1+N2+N3

Indice de devianţă ID =

x 100

Nr. de elevi din clasă x 2

Indicele nivelului de implicare în sarcină poate avea valori între 0 şi 100. Cu cât indicele este mai mare cu atât nivelul implicării elevilor în sarcină este mai mare iar eficienţa utilizării timpului de către elevi este mai bună.

II Pentru calculul ***indicelui nivelului de devianţă*** se pleacă de la aceleaşi observaţii incluse în tabelul prezentat mai sus şi se procedează după cum urmează:

Se numără elevii din fiecare categorie şi cifrele obţinute se înmulţesc cu o serie de indici:

* cu 0 pentru elevii care au manifestat un nivel înalt de devianţă astfel că Z1 va fi totdeauna egal cu 0;
* cu 1 pentru elevii care au manifestat un nivel mediu de devianţă (Z2);
* cu 2 pentru elevii care au manifestat un nivel scăzut de devianţă (Z3).

Plecând de la aceste date se poate calcula indicele nivelului de devianţă în clasa de elevi, după următoarea formulă:

Z1+Z2+Z3

Indice de devianţă ID =

x 100

Nr. de elevi din clasă x 2

Indicele nivelului de devianţă poate avea valori între 0 şi 100**.** Cu cât indicele este mai scăzut, cu atât nivelul de devianţă în clasă este mai redus.

Cei doi indici privind implicarea în sarcină şi nivelul de devianţă nu măsoară calitatea procesului educativ ci sunt estimări grosiere ale ***atenţiei acordate sarcinii educaţionale*** şi ale ***eficienţei folosirii timpului***. Chiar şi în sarcini fără valoare educaţională printr-o supraveghere extrem de strictă poate fi obţinută o implicare foarte consistentă şi un nivel redus de devianţă. Acestea nu definesc însă o activitate eficientă şi utilă

pentru copil.