



**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

FACULTATEA PSIHOLOGIE ȘI PSIHOPELAGOGIE SPECIALĂ

CATEDRA PSIHOLOGIE

POPESCU Maria

ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ. MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

(Note de curs - Sinteze)

CHIȘINĂU - 2021

Se adresează studenților și vizează însușirea principalelor concepte, teorii, repere istorice și deschideri în domeniul vast al psihologiei învățării, ca știință ce are scopul de a spori eficiența procesului instructiv-educativ, ce studiază legile, normele, principiile și condițiile învățării în situația reală, complexă din sală/ aulă/ clasă, într-o anumită ambianță, influențată de mulți factori. Aici sunt sintetizate notele de curs și principalele idei incluse în bibliografia indicată prin programa analitică a disciplinei „Învățarea eficientă. Managementul educațional”. Este util în pregătirea examenelor la disciplina sus-numită și a examenului de licență.

Nu înlocuiește studiul individual al bibliografiei și efortul personal de procesare, interpretare, înțelegere și sistematizare a materialului bibliografic aferent materiei studiate.

COMPARTIMENTUL I. ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ

TEMA: DEFINIREA CONCEPTULUI DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ

Învățarea a fost și continuă să rămână o temă centrală pentru psihologie și permanentă pentru cercetarea psihologică, datorită complexității și importanței acestui proces pentru evoluția societății și a fiecărui individ în parte. Interesul de care s-a bucurat în opinia teoreticienilor de diverse orientări a fost imens, problematica învățării fiind abordată în decursul timpului de cele mai importante curente teoretice ale școlilor de psihologie, fiind legată de întreaga existență a ființei umane și considerată unul dintre cele mai semnificative procese și fenomene individuale și sociale.

Trăim într-o perioadă în care cunoașterea devine învechită tot mai repede, informația devine accesibilă tot mai rapid prin internet, rețelele de socializare. Nevoia de învățare pe tot parcursul vieții crește, iar modelele de predare bazate pe transmiterea și stocarea cunoștințelor își pierd funcționalitatea. În interiorul sistemului tradițional de învățământ rigid și adesea ineficient, cei care învață achiziționează anumite cunoștințe doar pentru ca acestea urmează să fie testate și nu pentru că ele ar reprezenta niște valori intrinseci ca scopuri educaționale. Totodată, cresc cerințele societății pentru modele de predare noi, ce tind către dezvoltarea abilității cursanților de a-și utiliza cunoștințele oricând necesare. Sesizând tot mai mult aceste aspecte, specialiștii în domeniu s-au văzut confrunțați cu necesitatea stringentă de a oferi alternative eficiente și viabile în învățământ. Modelele de predare orientate spre actorul învățării, concentrându-se spre procesele de construcție și utilizare a informației par potrivite pentru a întâmpina aceste noi cerințe. În special, teoriile integrative ale învățării, predării și evaluării prevăd posibilități promițătoare de a dezvolta abilitățile, celui care învață în scopul autoreglării proceselor de învățare.

In diverse studii, Vermunt (1998) a indicat următoarele stiluri sau forme ale învățării: învățare nedirecționată, direcționată spre reproducere, direcționată spre semnificație și direcționată spre aplicarea cunoștințelor. Studii riguroase desfășurate de Vermunt Jan și colaboratorii sai (1999-2004) pe parcursul mai multor ani și pe un număr considerabil și variat de cursanți, au indicat că strategiile și stilurile de învățare sunt sensibile la influențele contextuale și educaționale și că acestea pot fi înțelese având în vedere ipoteza contextuală dar și ipoteza dezvoltării (Vermunt și Vermetten, 2004).

In ultimii douăzeci de ani, studiul cu privire la stilurile de învățare, atât din punct de vedere teoretic cât și aplicativ, a stârnit simultan un puternic interes, dar și o întreagă controversă de opinii, atât în rândul experților învățării academice cât și în rândul celor care învață independent. O mare parte din cercetările practice au întâmpinat dificultăți semnificative din cauza confuziilor tulburătoare de definiții ce înconjoară conceptualizările stilurilor cognitive și stilurilor de învățare (Coffield și colaboratorii, 2004). Conceptul de “stil” este introdus în psihologie de Adler (după Kramar, 2002) sub sintagma “life style”, dar problema stilului devine o preocupare curentă a psihologiei științifice mai ales în a doua jumătate a secolului XX. Actualmente, literatura de specialitate abundă în modele teoretice și studii experimentale menite să conducă la o mai bună înțelegere a modului în care pot fi descifrate strategiile și stilurile de învățare. Numărul mare de modele și teorii este justificat, întrucât premisele teoretice de la care pornesc autorii acestora sunt diferite. Mai mult, un număr tot mai mare de psihologi au abordat ideea că stilurile de învățare au o componentă cognitivă substanțială, o latură personală, dar și una contextuală. Premisa de la care au pornit este că explicația alegerii de către cursant a unei strategii particulare de învățare se găsește la intersecția dintre două domenii: contextul și particularitățile individuale.

Bernat Simona și Chis Vasile, (2003) identifică următoarele elemente ale predării centrate pe cel ce învață: stabilirea unor standarde de calitate ale predării, învățării și evaluării; transparența procesului instructiv-formativ; proiectarea activității didactice pornind de la nevoile de învățare ale cursanților; antrenarea în predare a strategiilor active și interactive; încurajarea autonomiei în învățare; utilizarea unei game variate de metode de evaluare și autoevaluare; reconsiderarea rolurilor profesorului. Instruirea universitară are drept scop formarea unor individualități cu înalte competențe intelectuale, capabile de a-și adapta cunoștințele la situații variate și nu a unor selectori pasivi de răspunsuri prefabricate (Stan, 2001). Adaptarea efectivă la situațiile noi, folosirea cunoștințelor cursanților la întregul complex de factori ce caracterizează un anumit context, este posibilă prin proiectarea principalelor dimensiuni ale

procesului instructiv-educativ: predare, învățare, evaluare-autoevaluare pornind de la standarde de calitate.

Spre deosebire de tehnicile tradiționale, caracterizate prin utilizarea în mod curent a transmiterii informațiilor ca principală formă de predare, a reproducerii ca principală formă de învățare și a evaluării după predarea unor unități informaționale masive, în prezent este acreditată tot mai mult ideea schimbării conceptuale, a construirii învățării autoreglate, a evaluării permanente a abilităților cursanților. Racordarea la procesul predării, la obiectivele și la evoluția sa, permite, pe de o parte, profesorului să utilizeze eficient informațiile obținute pe această cale în proiectarea următorilor pași ai predării, iar pe de altă parte facilitează demersul de factură autoevaluativă al cursantului.

Cercetarea asupra stilurilor de învățare devine prolifică odată cu studiile realizate de psihologul olandez Vermunt. Autorul a realizat primele studii în acest domeniu, pe la mijlocul anilor '80. Vermunt (1998) a propus un model al stilurilor de învățare, fundamentat pe opinii moderne constructiviste, model care a încercat în mod explicit să ofere un mod mai cuprinzător și integrat al învățării. În viziunea sa, caracteristicile mediului de învățare și experiențele de învățare ale cursantului influențează dezvoltarea stilurilor de învățare. Acestea interacționează cu condițiile mediului care determină selectarea diferitelor abordări de învățare de către individ. Aceste stiluri stabile interacționează cu condițiile mediului ducând la selectarea abordărilor specifice ale învățării de către individ (Entwistle, 2000). Ca rezultat, abordările învățării pot fi considerate o punte între mediul învățării și stilurile de învățare.

O bună cunoaștere a procesului învățării face mai eficientă luarea deciziilor de adaptare pe parcursul unei lecții, pentru profesori, sau a deciziilor de elaborare a programelor individuale de învățare, în cazul studenților și al elevilor.

Care sunt etapele pe care le parcurgem atunci când învățăm ? O prima fază este cea de contact cu informațiile noi, urmată de o prelucrare a acestora, până când are loc înțelegerea. Am putea numi această fază achiziție. Faza următoare este cea de interiorizare a noilor cunoștințe și de integrare a lor într-un sistem personal, coerent, care se construiește pornind de la experiențele anterioare. Am putea numi această fază interiorizare. A treia fază presupune acțiune din perspectiva noilor achiziții, care, odată dobândite și operationalizate, trebuie utilizate. Aceasta înseamnă că vom acționa conștient fiind și de faptul că știm ceva în plus, și de faptul că știm la ce ne folosește ceea ce tocmai am aflat. Am putea numi această fază modificare. Pasul final este cel de concretizare a modificărilor în abilități și comportamente. Am putea numi această fază rezultat. A atinge nivelul rezultatelor înseamnă a acționa fără să uităm că am învățat ceva.

Un aspect important legat de modificările produse este ca acestea, pentru a putea fi considerate învățare reală, trebuie să fie menținute (Gagne, 1975). Odată ce modificarea a avut loc, aceasta este stabilă și poate fi transferată asupra situațiilor noi.

Învățarea se construiește pe baza experimentelor anterioare și este influențată de climatul în care se realizează. Există factori interni (motivația, potențialul intelectual, particularități psih individuale și de vârstă etc.) și factori externi ai învățării (experiențele de învățare, contextul, evenimentele instruirii etc). *Învățarea înseamnă achiziție, urmată de o interiorizare, care duce la o modificare, observabilă prin intermediul unor rezultate.* Modul în care acestea au loc a fost studiat de către psihologi și pedagogi, iar rezultatele cercetării lor se concretizează în teorii ale învățării.

TEMA: CARACTERISTICILE ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE

Învățarea eficientă are următoarele caracteristici:

- ❖ **este activă**
- ❖ **este orientată către scop**
- ❖ **duce la rezultate măsurabile**

Instrumentele învățării eficiente sunt gândirea critică și strategiile metacognitive.

Învățarea activă presupune implicare și participare conștientă în procesul de construire a cunoștințelor. A da semnificație personală materialelor care sunt învățate înseamnă a le transpune în sisteme proprii de cunoștințe, a stabili permanent legături între experiențele anterioare și cele noi, între cunoștințe și aplicabilitatea lor, între și în interiorul domeniilor de cunoaștere.

Orientarea către scop presupune orchestrarea eforturilor înspre atingerea unor obiective. Obiectivele se stabilesc pornind de la punctele slabe existente, care vor fi convertite în nevoi de instruire și autoinstruire. Obiectivele în învățare pot viza achiziția de informații, formarea de abilități, formarea de comportamente sau dezvoltarea potențialului de învățare. Obiectivele se stabilesc înainte și în funcție de ele se aleg conținuturile și procedeele. Proiectarea activităților de învățare eficiente se realizează prin obiective nu prin conținut.

Rezultatele măsurabile sunt un stimulent pentru a continua investiția de efort în învățare. Rezultatele se concretizează în aspecte imediate (examene promovate, concepte stăpânite, idei însusite), dar există și rezultate care vor putea fi demonstrate în timp mai îndelungat (succes în profesie, performanță intelectuală, comportamente în viața concretă). Dezvoltarea personală este un continuum, nu se încheie odată cu dobândirea unei achiziții sau obținerea unui rezultat. Calitatea este o coordonată cheie a rezultatelor obținute prin învățarea eficientă.

Gândirea critică este instrumentul învățării eficiente care ajută o persoană să se orienteze în lumea alternativelor posibile și să-și conștientizeze mecanismele propriei gândiri. Cel mai important aport al gândirii critice este că provoacă la acțiune, orice înțelegere este urmată de o acțiune în consecință. Perseverența în învățare duce la stabilitatea achizițiilor. Capacitatea de reflecție și autorefecție critică asupra experiențelor de învățare se concretizează în posibilitatea de a opta argumentat, pe baza unor dovezi valide asupra direcțiilor de dezvoltare personală.

Strategiile metacognitive denumesc aspectele legate de monitorizarea și controlul învățării, precum și dezvoltarea potențialului de învățare. Automonitorizarea progresului și controlul efortului investit în învățare atrag după sine nevoia de a deprinde tehnicile de învățare. A decide resursele, cantitatea acestora și momentul investirii lor înseamnă a învăța inteligent. A învăța cum să înveți înseamnă amplificarea capacității individuale de învățare, cu alte cuvinte a accelera eficient procesul învățării.

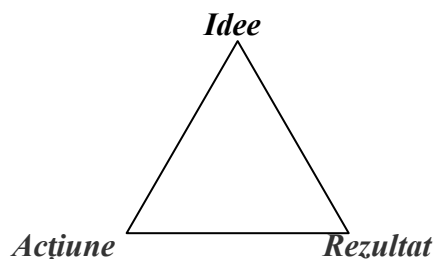


Figura 1. Triunghiul eficienței în învățare

Eficiența apare la intersecția a trei coordonate, aflate permanent în echilibru: ideea, acțiunea și rezultatul. Echilibrul este elementul cheie al acestui triunghi al eficienței. Ideea înseamnă a da semnificație personală învățării, a urmări un scop, acțiunea înseamnă capacitatea de a investi în atingerea acelui scop, iar rezultatul este garanția atingerii scopului. Centrarea pe idei și principii duce la o învățare teoretică, centrarea pe acțiune duce la pierderea din vedere a scopului, centrarea pe rezultate duce la tehnicizare și pierderea semnificației învățării.

Un alt aspect important al relației idee-acțiune-rezultat îl constituie dinamica acestora. După ce o idee a fost transpusă în rezultat prin intermediul acțiunii, procesul reîncepe, prin alegerea altor idei, a altor obiective. A învăța eficient înseamnă a dori să atingi un rezultat, pe care îl stabilești conștient drept scop al învățării și te implici activ în atingerea lui. Reflexia critică asupra alternativelor, acțiunea perseverentă, orientarea spre calitate și utilizarea strategiilor metacognitive amplifică rezultatele pozitive ale învățării eficiente.

Învățarea eficientă presupune formarea competenței de „a învăța să înveți”. Competența dată este înțeleasă drept o combinație de aptitudini, cunoștințe și atitudini, care include de asemenea motivația de a învăța, iar competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de

cunoștințe, aptitudini și atitudini, necesar tuturor indivizilor în vederea dezvoltării personale și a incluziunii lor sociale și profesionale eficiente.

Competența de „a învăța să înveți” este una din competențele-cheie în societatea de astăzi, care este o societate bazată pe cunoaștere. Documentul european referitor la competențele generice conține următoarea definiție a competenței date: *A învăța să înveți* este abilitatea de a persevera în învățare, de a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup. Această competență include conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes. Această competență înseamnă acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și abilități, precum și căutarea și utilizarea consilierii și a orientării. A învăța să înveți îi implică pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență”.

Competența de „a învăța să înveți” are legătură cu următoarele elemente de cunoștințe, deprinderi și atitudini descrise în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Elemente ale competenței „a învăța să înveți”

Cunoștințe	Deprinderi	Atitudini
<ul style="list-style-type: none"> - Conștientizarea scopului spre care își orientează învățarea, cariera. Cunoașterea nivelului de competențe, deprinderi, calificării cerute. - Cunoașterea și înțelegerea strategiilor preferate de învățare, a punctele tari și slabe ale deprinderilor și calificărilor sale. - Cunoașterea și căutarea oportunităților de pregătire și instruirea, de asistență și 	<ul style="list-style-type: none"> - Automanagementul eficient al propriei învățări, cariere sau modelelor de lucru. - Capacitatea de a persevera cu învățarea, de a se concentra pe perioade scurte și lungi de timp și de a reflecta în mod critic asupra scopurilor, rezultatelor învățării. - Abilitatea de a consacra timp pentru învățare prin autodisci- 	<ul style="list-style-type: none"> - Un concept pozitiv de sine, ca suport pentru a orienta învățarea în direcția dezvoltării competențelor și a automotivației; încrederea în puterea personală de a reuși. - Dorința de a pune în practică învățarea anterioară și curiozitatea de a căuta oportunități de învățare. - Deschiderea spre a practica învățarea în variate contexte de

<p>consiliere.</p> <p>- Conștientizarea impactul pe care îl au asupra calificării profesionale deciziile și alegerea făcute în procesul formării în carieră.</p>	<p>plină și în mod independent.</p> <p>- Capacitatea de a lucra în colaborare și a împărtăși ceea ce ai învățat.</p> <p>- Deprinderi de comunicare ca parte a procesului de învățare, utilizând sensuri și limbaj non-verbal adecvate; de înțelegere și elaborare a mesajelor verbale și scrise.</p>	<p>viață în mod flexibil.</p>
--	--	-------------------------------

Ineficiență apare la intersecția a trei coordonate, aflate permanent în echilibru: ideea, acțiunea și rezultatul.

Echilibrul este elementul cheie al acestui triunghi al eficienței. Ideea înseamnă a da semnificație personală învățării, a urmări un scop, acțiunea înseamnă capacitatea de a investi în atingerea acelui scop, iar rezultatul este garanția atingerii scopului. Centrarea pe idei și principii duce la o învățare teoretică, centrarea pe acțiune duce la pierderea din vedere a scopului, centrarea pe rezultate duce la tehnicizare și pierderea semnificației învățării.

Un alt aspect important al relației idee-acțiune-rezultat îl constituie dinamica acesteia. După ce o idee a fost transpusă în rezultat prin intermediul acțiunii, procesul reîncepe, prin alegerea altor idei, a altor obiective.

A învăța eficient înseamnă a dori să atingi un rezultat, pe care îl stabilești conștient drept scop al învățării și te implici activ în atingerea lui. Reflexia critică asupra alternativelor, acțiunea perseverența, orientarea spre calitate și utilizarea strategiilor metacognitive amplifică rezultatele pozitive ale învățării eficiente. Atingerea scopului pe care îl aveți în viața este condiționat de studiul individual.

Gibbs (1992) dă o definiție utilă a învățării eficiente centrate pe cursant. El afirmă că învățarea centrată pe cursant “oferă subiecților o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la metodele de învățare și la ritmul de studiu”. Această perspectivă subliniază caracteristicile fundamentale ale învățării centrate pe cursant, promovând ideea că cursanților trebuie să li se ofere un control sporit asupra învățării prin asumarea responsabilității cu privire la:

- ceea ce se învață,

- modul cum se învață și de ce
- momentul când se învață.

O consecință importantă a acestei definiții o reprezintă necesitatea ca educabilii să își asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să își aleagă în mod activ scopurile, precum și să își administreze învățarea. Ei nu se mai pot baza pe faptul că profesorul ori persoana care predă le va spune ce, cum, unde și când să gândească. Ei sunt cei care trebuie să înceapă să o facă.

Recomandarea pentru trecerea responsabilității de la profesor la cursant este răspândită în pedagogia contemporană. Într-o prezentare succintă a caracteristicilor persoanelor care învață eficient, de la Harpe, Kulski și Radloff (1999) arată că o persoană care învață eficient:

- Are scopuri clare privitoare la ceea ce învață,
- Are o gamă largă de strategii de învățare și știe când să le utilizeze,
- Folosește resursele disponibile în mod eficace,
- Știe care îi sunt punctele forte și punctele slabe,
- Înțelege procesul de învățare,
- Își controlează sentimentele în manieră adecvată,
- Își asumă responsabilitatea pentru procesul lor de învățare și
- Își planifică, își monitorizează, își evaluează și își adaptează procesul de învățare.

Într-o dezbateră paralelă cu privire la învățarea continuă, Candy (1994) sugerează că persoanele care învață continuu au, printre altele, capacitatea de a face corelația diferitelor aspecte ale cunoașterii, precum și capacitatea de a-și administra învățarea. Knowles (1984) relevă elementele învățării care sunt necesare în munca cu adulții, proces care identifică de asemenea rolul profesorului care plasează Cursanții în centrul învățării. Cursanții trebuie să fie implicați activ în învățare și să își asume un grad înalt de responsabilitate personală în acest sens. Knowles consideră auto-orientarea drept esența învățării la adulți și susține că necesitățile și experiențele persoanei care învață trebuie să fie mai presus de expertiza instructorului. Adulții, consideră el, sunt persoane care se orientează singure în procesul de învățare și fiecare adult este unic datorită experiențelor sale personale.

Principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe cursant sunt:

- Accentul activității de învățare trebuie să fie pe persoana care învață și nu pe profesor.
- Recunoașterea faptului că procesul de predare în sensul tradițional al cuvântului nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe cursanți să învețe.

- Rolul profesorului este acela de a administra procesul de învățare al cursanților pe care îi are în grijă.
- Recunoașterea faptului ca, în mare parte, procesul de învățare nu are loc în sala de curs și nici când cadrul didactic este de față.
- Înțelegerea procesului de învățare nu trebuie să aparțină doar profesorului – ea trebuie împărtășită și cursanților.
- Profesorii trebuie să încurajeze și să faciliteze implicarea activă a cursanților în planificarea și administrarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de curs, cât și în afara ei.
- Luați individual, Cursanții pot învăța în mod eficient în moduri foarte diferite.
Itată câteva exemple de învățare centrată pe cursant:
- Lecția pleacă de la experiențele cursanților și cuprinde întrebări sau activități care să îi implice pe cursanți.
- Cursanții sunt lăsați să aleagă singuri modul cum se informează pe o anumită temă și cum prezintă rezultatele studiului lor.
- Cursanții pot beneficia de meditații, în cadrul cărora pot discuta despre preocupările lor individuale cu privire la învățare și pot cere îndrumări.
- Aptitudinea cursanților de a găsi singuri informațiile căutate este dezvoltată – nu li se oferă informații standardizate.
- Pe lângă învățarea specifică disciplinei respective, li se oferă cursanților ocazia de a dobândi aptitudini fundamentale transferabile, cum ar fi aceea de a lucra în echipă.
- Se fac evaluări care permit cursanților să aplice teoria în anumite situații din viața reală, cum ar fi studiile de caz și simulările.
- Lecțiile cuprind o combinație de activități, astfel încât să fie abordate stilurile pe care Cursanții le preferă în învățare (vizual, auditiv, practic / kinetic)
- Lecțiile înlesnesc descoperirile făcute sub îndrumare și solicită participarea activă a cursanților la învățare.
- Lecțiile se încheie cu solicitarea adresată cursanților de a reflecta pe marginea celor învățate, a modului cum au învățat și de a evalua succesul pe care l-au avut metodele de învățare în cazul lor.
Predarea în vederea învățării active, eficiente include următoarele materiale de instruire:
- Cadrele didactice și Cursanții trebuie să fie conștienți de stilurile de învățare pe care le preferă și, în consecință, de modul cum învață cel mai bine. În materialele de instruire se prezintă un simplu chestionar care se poate folosi pentru cursanți la identificarea stilurilor lor de învățare.

- Cadrele didactice trebuie să stabilească măsura în care sunt eficiente în a satisface stilul preferat de învățare al cursantului. Materialele de instruire cuprind o listă de verificare în acest sens.
- Materialele de instruire cuprind îndrumări detaliate cu privire la strategiile de predare cu scopul satisfacerii diferitelor stiluri de învățare.
- Implicațiile administrării unei învățări diferențiate în cadrul unui grup diversificat de persoane care învață sunt prezentate sub formă de diagramă în materialele de instruire.
- În materialele de instruire se oferă o explicație detaliată a strategiilor de învățare diferențiată cu privire la diagramă.
- În materialele de instruire se face un simplu rezumat al punctelor forte ale învățării specifice emisferei cerebrale drepte comparativ cu emisfera cerebrală stângă. Trebuie subliniat că nici una dintre cele două dominante nu este prin definiție superioară sau inferioară, ci că elevii vor face dovada unor aptitudini și talente diferite în funcție de emisfera lor dominantă.
- În materialele de instruire se prezintă o statistică privitoare la ineficiența metodelor de predare, din care reiese ineficiența superioară a metodelor de învățare activă.

TEMA: UNITATE, SECVENȚĂ, CONTEXT, CADRUL DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ

Ca rezultat al analizei din perspectiva pedagogică a procesului învățării, patru concepte se impun să fie luate în considerare: unitatea, secvența, cadrul și contextul de învățare.

Unitatea de învățare reprezintă o diviziune logică a unui conținut care urmează să fie însușit, împreună cu ansamblul de deprinderi care este corelat acelui conținut. În interiorul unei unități de învățare sunt cuprinse mai multe subunități, prin care se realizează o achiziție a unui grupaj articulat de cunoștințe, a unui comportament, a unei abilități, a unei deprinderi de învățare. Dintre acestea, cea mai mică subunitate este secvența de învățare.

Secvența de învățare reprezintă rezolvarea unei sarcini de învățare într-un timp dat, cu scopul de a atinge un rezultat. Secvența de învățare începe cu o sarcină de lucru (Radu, 2000), continuă cu îndeplinirea acesteia într-un timp determinat și cu o anumită investiție de resurse, și se *finalizează*, cu un rezultat. Acesta poate fi: însușirea unui algoritm, învățarea unei poezii, achiziția unui grupaj de cunoștințe. Secvența de învățare include componente și metacomponente. Componentele se obiectivează în conținut, și ansamblul de metode prin care acesta este transformat în cunoștințe, abilități, comportamente. Metacomponentele se referă la deprinderi de învățare, fie de apreciere și control a efortului și resurselor investite în învățare, fie de însușire a unor tehnici de învățare.

Contextul sau situația de învățare reprezintă ansamblul relațiilor dintre agenții învățării și mediul în care acestea se produc. Prin intermediul acestora învățarea dobândește o semnificație particulară pentru educat, ajutându-l să vadă mai clar aplicabilitatea cunoștințelor.

Teoria învățării situaționale (Collins, Brown și Newman, 1987) promovează ideea achiziției cunoștințelor și abilităților în contexte care demonstrează cum pot fi utilizate aceste cunoștințe și abilități în viața reală. Modelul învățării prin ucenicie le oferă celor care înviata posibilitatea de a se implica activ, de a observa, de a se angaja, în contexte semnificative. Contextul influențează nu doar tehnicile de predare, ci și mijloacele didactice. Modelele și simulările folosite pentru predare și învățare reconstruiesc lumea reală în lumea școlii.

Diversificarea contextelor de învățare nu produce de la sine dezvoltarea capacității de transfer a cunoștințelor în contexte noi. Acest lucru se produce numai când există o secvență de învățare bine organizată, plasată într-un context semnificativ. Dacă situațiile de învățare sunt complexe și diverse, se realizează nu doar achiziții de cunoștințe sau abilități, ci și achiziții ale metacomponentelor.

Cadrul de învățare reprezintă o structură care eficientizează secvența de învățare, aducând un plus de reflexivitate procesului de învățare. Cadrul înglobează atât secvența de învățare, cât și contextul în care aceasta se produce. Cadrul conține o fază de pre-configurare a secvenței, o fază destinată realizării secvenței de învățare și o fază de reflecție asupra experiențelor de învățare. Cadrul de învățare este un eșafodaj care orientează gândirea, amplificând în același timp potențialul intelectual al celui care învață. Fazele care premerg sau urmează secvenței de învățare sunt cele care dezvoltă în mod direct metacomponentele, prin conștientizarea, exersarea și diversificarea instrumentelor intelectuale. Un exemplu ilustrativ de altfel de cadru de învățare este cadrul Evocare/Realizarea Sensului/ Reflecție (Steele, Meredith și Temple, 1998) propus de programul "Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice". În faza evocării se orientează atenția celor care înviata înspre un anumit subiect, în faza realizării sensului se abordează acel subiect din diferite unghiuri și prin strategii specifice, pentru a fi însușit, iar în faza evocării se desfășoară activități care permit reflecția asupra experiențelor de învățare parcurse.

Tot exemple de cadre de învățare pot fi considerate și modelele propuse de David Ausubel și Donna Ogle. Modelul organizatorilor cognitivi dați în avans (Ausubel, 1960) are trei faze: introducerea organizatorilor, realizarea sarcinilor și materialelor de învățat și întărirea structurii după care au fost organizate cunoștințele prin revenire la organizatorul cognitiv. Modelul "stau/Vreau să știu/Am învățat" (Ogle, 1986) cuprinde o fază de reactualizare și organizare a cunoștințelor anterioare ("striu"), o fază de stabilire a obiectivelor de învățare ("Vreau să știu"), urmate de o

secvența de învățare și apoi de o fază de reorganizare a cunoștințelor în lumina noilor informații achiziționate.

Cadrul de învățare se fundamentează pe ideea de învățare eficientă, fiind orientat către atingerea rezultatelor într-un context diversificat, care să permită transferul cunoștințelor și abilităților în alte contexte. Strategiile metacognitive sunt mai prezente în interiorul cadrului de învățare decât în interiorul secvenței sau al contextului luate separat. De asemenea, prin eșafodajul care se construiește pentru achiziția cunoștințelor, metacomponentele sunt și ele organizate și structurate.

TEMA: STILUL DE ÎNVĂȚARE: CLASIFICARE ȘI CARACTERISTICI

Stilul de învățare se referă la simpla preferință pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am învățat, ne arată calea și modalitățile în care învățăm, implică faptul că indivizii procesează informațiile în diferite moduri: latura cognitivă, elemente afectiv-emoționale, psihomotorii și anumite caracteristici ale situațiilor de învățare, ca „modalitate preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare”, are în componența lui elemente care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente și preferențiale la o anumită categorie de stimuli. Stilul de învățare este considerat unic, specific fiecărei persoane. Elevii, studenții, adulții au nevoie să afle cum funcționează creierul lor pentru a achiziționa și procesa cât mai eficient o nouă informație, ce abilități sunt necesare pentru a învăța, cum abordează un examen, cum rezolvă probleme, cum oameni diferiți învață în moduri diferite, cum pot aplica o strategie. Cursanții preferă să învețe în diferite moduri: unora le place să studieze singuri, să acționeze în grup, altora - să stea liniștiți deoparte și să-i observe pe ceilalți. Alții preferă să facă doar câte puțin din fiecare sarcină. Mulți oameni învață în moduri diferite față de ceilalți, în funcție de particularitățile psihoindividuale, interese, clasa socială, educație, vârstă, naționalitate, rasă, cultură, religie etc. Cursanții care nu știu cum să învețe eficient, nu vor fi capabili să devină responsabili, autonomi, cu abilități și atitudini necesare pentru reușita profesională și socială. De aceea trebuie subliniat rolul deosebit pe care îl au cadrele didactice, contribuția acestora „în meseria de a-i învăța pe cursanți cum să învețe” adaptată nevoilor, intereselor, calităților personale, aspirațiilor, stilului de învățare identificat.

CLASIFICAREA STILURILOR DE ÎNVĂȚARE

După modalitatea senzorială implicată sunt trei stiluri de învățare de bază: vizual, auditiv, tactil-kinestezic.

Atunci când învățăm, depindem de modalitățile senzoriale implicate în procesarea informațiilor.

Cercetările au demonstrat ca 65% din populație sunt vizuali, 30% - auditivi și numai 5% - tactilo-kinestezici. Pentru stilul de învățare auditiv, inputul este valoros, pe când pentru celelalte două combinația tuturor. Fiecare persoană are un mod primar de a învăța. Se știe ca cei care au un stil de învățare vizual își amintesc 75% din ceea ce citesc și văd.

Puncte tari pentru:

a) stilul de învățare vizual:

- își amintesc ceea ce scriu și citesc;
- preferă prezentările și proiectele vizuale;
- își pot aminti foarte bine diagrame, titluri de capitole și hărți;
- înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le văd.

b) stilul de învățare auditiv :

- își amintesc ceea ce aud și ceea ce se spune;
- le plac discuțiile din clasă și cele în grupuri mici;
- își pot aminti foarte bine instrucțiunile, sarcinile verbale;
- înțeleg cel mai bine informațiile când le aud.

c) stilul de învățare tactil-kinestezic:

- își amintesc ceea ce fac și experiențele personale la care au participat cu acțiunile mâinilor și întreg corpul (mișcări, atingeri);
- le place folosirea instrumentelor sau preferă lecțiile în care sunt implicați activ la activități practice;
- își pot aminti foarte bine lucrurile pe care le-au făcut o dată, le-au exersat și le-au aplicat în practică (memorie motrică)
- au o bună coordonare motorie.

TEMA: IDENTIFICAREA SI RECUNOAȘTEREA STILURILOR DE ÎNVĂȚARE

Stilul de învățare ne însoțește de când ne naștem, însă nu este un „dat” pe viață. Este o „structură flexibilă”. Nu există stil de învățare bun sau rău. Succesul vine cu varietatea stilurilor de învățare. Aceasta este o abordare corectă a învățării. Cel mai important lucru este să conștientizăm natura stilului de învățare. Pentru a înțelege stilul de învățare este nevoie să se analizeze modul în care se preferă să se învețe sau să se proceseze informațiile.

O modalitate de identificare a trăsăturilor principale ale modului cum învață fiecare cursant poate fi un test grilă de autocunoaștere. Exemplu:

1. Când înveți ceva nou, preferi...

a) să folosești diagrame, postere, demonstrații;

- b) să primești instrucțiuni verbale;
- c) să acționezi pur și simplu, să încerci găsirea soluțiilor.

2. Când citești ceva, îți place...

- a) să vizualizezi în mintea ta pasajele descriptive;
- b) să te bucuri de dialogul personajelor;
- c) uneori să te bucuri de cărți de aventuri, acțiune, dar ai prefera să nu citești.

3. Când scrii ceva, încerci...

- a) să „vezi” cuvintele;
- b) să auzi cuvintele înainte de a le scrie;
- c) să scrii cuvintele pe o ciornă pentru a vedea dacă este corect.

4. Când te concentrezi asupra unei sarcini, te simți...

- a) distras(ă) de mișcarea și forfota din jurul tău;
- b) distras(ă) de zgomote acolo unde înveți;
- c) în dificultate dacă stai o perioadă lungă de timp pe scaun.

5. Când rezolvi o problemă, alegi...

- a) să notezi datele problemei și să desenezi soluțiile pentru a le vizualiza;
- b) să vorbești cu cineva (sau cu tine însuși);
- c) să folosești obiecte concrete pentru a găsi soluții.

6. Dacă lucrezi într-o echipă, tu preferi...

- a) să urmărești instrucțiunile și să te ghidezi după imagini;
- b) să auzi explicațiile pentru ceea ce ai de făcut prin mijloace audio-video;
- c) să ignori sarcinile și să acționezi direct.

7. Când îți amintești numele persoanelor, îți amintești...

- a) fețele persoanelor, nu și numele lor;
- b) numele persoanelor, nu și cum arată;
- c) situația clară/contextul în care te-ai întâlnit cu acesta.

8. Când indici direcția pentru cineva, tu...

- a) vizualizezi traseul sau desenezi o hartă;
- b) dai informații clare și precise;
- c) îți miști corpul, poziția, gesticulezi pentru a o îndruma.

9. Când ai nevoie de ajutorul cuiva (teme, fișe) tu ai dori...

- a) sa-ți arate imagini, diagrame, desene în explicarea soluțiilor;
- b) sa-ți explice cum se rezolvă;
- c) sa te încurajeze în acțiunile tale concrete până vei reuși.

10. Ți poți aminti cel mai bine o listă cu item dacă tu...

- a) ai notat-o;
- b) ai repetat-o;
- c) ai folosit degetele.

Identificarea și recunoașterea stilurilor de învățare se poate realiza și prin: observarea și analiza propriilor experiențe de învățare; caracterizarea stilului pe baza explicațiilor, descrierilor, exercițiilor prezentate în diferite situații; discuții cu specialiști de la cabinetele de asistență psihopedagogică din rețeaua de consiliere; participarea activă la activitățile practice cu această temă la diferite ore, cu precădere cele de consiliere și orientare, opționale; implicarea în programe educaționale cu această temă (de exemplu, optimizarea stilului de învățare, tehnici de învățare eficientă, principii de învățare etc.).

Este important pentru un cadru didactic să folosească o varietate de metode pentru a dezvolta stilurile de învățare identificate.

TEMA: DEMERSURI EDUCAȚIONALE ÎN BAZA STILULUI DE ÎNVĂȚARE PREFERENȚIAL

Stil auditiv

Sunt activități confortabile posesorului acestui stil, îi conferă siguranță și încredere.

Se recomandă:

- Înregistrați prelegerile și prezentările semnificative, pentru a le putea reasculta în scopul învățării mai eficiente.
- Înregistrați audio reflecțiile personale asupra subiectului studiat, pentru a le reasculta,

înțelege și reține mai bine.

- Participați la toate orele academice.
- Implicați-vă activ în discuții, dezbateri, asalt de idei, conferințe.
- Rămâneți concentrați asupra prezentărilor și intervențiilor verbale. Exprimați frecvent propria opinie.

Stil vizual

Activitățile de ascultare ar putea fi mai puțin confortabile reprezentanților acestui stil.

Se recomandă:

- Solicitați materiale de suport, înscriseri pe tablă, obiecte din viața reală, demonstrații.
- Priviți persoana ce expune verbal, urmăriți și rețineți limbajul non-verbal.
- Imaginați-vă ceea ce auziți.
- Luați notițe.
- Utilizați culori, semne, simboluri.

Stil tactil-kinestezic (practic)

Activitățile descrise mai sus pot fi mai puțin favorabile posesorilor acestui stil.

Se recomandă:

- Utilizați un exemplar tipărit al discursului.
- Folosiți un organizator grafic al conținutului pe care să-l puteți manipula în timpul ascultării.
- Antrenați-vă în ilustrarea prin imagini a materialului ascultat.
- Asigurați-vă cu manuale, suport de curs, ghid pe care să le răsfoiți. Luați notițe.
- Urmăriți limbajul non-verbal al vorbitorului: expresii, emoții, gesturi, schimbări de postură etc.

SITUAȚIA DE ÎNVĂȚARE: ACTIVITĂȚI ÎN GRUP

Stil auditiv

Se recomandă:

- Ascultați și observați colegii.
- Solicitați și oferiți feedback.
- Elaborați scenarii ale jocurilor de rol.
- Implicați-vă activ în desfășurarea jocurilor de rol.
- Puneți în valoare capacitatea personală de a vă reaminti ușor ceea ce ați auzit ascultând.
- Înregistrați ideile discutate în grup: învățați mai ușor termenii de specialitate.

Stil vizual

Se recomanda:

- Susțineți ideile teoretice cu situații și imagini: vă pun în valoare. Profitați de brainstorming, este un exercițiu finalizat cu un produs vizual, care vă ajută să rețineți informațiile.
- Implicați-vă în jocul de rol, activitățile de simulare: dezvoltă limbajului trupului etc.
- Vizualizați jocul de rol, etapele activității de învățare căci aceasta este un bun suport pentru memorarea și rememorarea lucrurilor.
- Preluati rolul de observator: sunteți bine echipat pentru aceasta.

Stil tactil-kinestezic (practic)

Se recomandă:

- Implicați-vă activ în activitatea de brainstorming.
- Antrenați-vă în sarcini experimentale, de cercetare și analiză a situațiilor reale.
- Implicați-vă în jocul de rol, în activități de simulare, aceasta vă oferă experiența practică de care aveți nevoie pentru a reține și înțelege mai bine.
- Oferiți ajutor colegilor la realizarea unor sarcini prin demonstrație sau sprijin practic, acesta este benefic și pentru propria învățare.
- Interacționați cu cât mai mulți membri ai grupului.
- Mișcați-vă de la un coleg de grup la altul.

SITUAȚIA DE ÎNVĂȚARE: ACTIVITĂȚI PRACTICE, APLICATIVE

Stil auditiv

Se recomandă:

- Citiți în voce instrucțiunile.
- Comentați în voce pașii de realizare a activității, rând pe rând.
- Dați prioritate sarcinilor apropiate contextelor reale, practice.
- Folosiți un fundal muzical.
- Consultați profesorul sau un coleg.
- Solicitați preponderent feedback și comentarii verbale.
- Oferiți feedback și comentarii verbale.

Stil vizual

Se recomandă:

- Inregistrați în scris, pas cu pas, acțiunile întreprinse în soluționarea problemei sau realizarea proiectului.
- Urmăriți acțiunile și comportamentele celorlalți.
- Solicitați colegilor să vă asculte când prezentați, comentați oral.
- Fixați-vă la vedere planul de lucru asupra sarcinii.
- Reveniți frecvent la planificare și revizuiți periodic lista obiectivelor stabilite.
- Gestionați-vă cu grijă ritmul de lucru, pentru a vă ajusta la termenele fixate.

Stil tactil-kinestezic (practic)

Se recomandă:

- Dați prioritate sarcinilor ce vă permit experimentarea directă.
- Efectuați individual sarcini aplicative; vă antrenează pe deplin și facilitează înțelegerea și învățarea.
- Folosiți mijloace tehnice, multimedia.
- Intrați în contact direct cu materialele de lucru.
- Selectați cât mai multe materiale cu care să puteți opera, interacționa.
- Dați preferință scrisului cursiv în raport cu cel tipărit.
- Lucrați în grup, interacționând cu alții.
- Oferiți sprijin, sugestii și ajutor celorlalți.

SITUAȚIA DE ÎNVĂȚARE: ÎNVĂȚAREA INDEPENDENTĂ/INDIVIDUALĂ

Stil auditiv

Se recomandă:

- Studiați împreună cu un coleg (ă)! Astfel puteți discuta conținutul de învățat: vă auziți unul pe celălalt, interveniți cu precizări de rigoare.
- Recitați/ spuneți cu voce tare informațiile pe care doriți să le rețineți pentru mai mult timp.
- Negociați cu profesorul să prezentați subiectele în format verbal sau înregistrate audio.
- Inregistrați în format audio aspectele principale ale informației de învățat și ascultați-le în mod repetat. Este o metodă utilă de pregătire și pentru evaluări.
- Când lucrați asupra unui text, parcurgeți mai întâi întregul conținut pe diagonală și identificați imaginile, titlurile capitolelor, alte repere distincte și spuneți cu voce tare ce idei, viziuni, abordări ale subiectului sugerează acestea.
- Confectionați cartonașe colorate cu ideile de bază pe care doriți să le însușiți și citați-le cu

voce tare. Folosiți culori diferite: sunt repere utile memorizării eficiente.

- Stabiliți scopurile sarcinii academice și verbalizați-le. Spuneți cu voce tare obiectivele, etapele de lucru ori de câte ori procedați la îndeplinirea sarcinilor.
- Citiți cu voce tare ori de câte ori este posibil! Aveți nevoie să auziți cuvintele pe care le citiți, pentru a le înțelege mai bine sensul.
- Când faceți calcule matematice, utilizați foi de matematica pentru a încadra corect coloanele și a efectua corect operațiile; faceți calculele rostind cu voce.
- Folosiți culori diferite și imagini în caietul de notițe, la rezolvarea exercițiilor din manual, în lucrul cu fișe.

Stil vizual

Se recomandă:

- Luați notițe! Este cea mai eficientă cale pentru o învățare de lungă durată.
- Priviți interlocutorul! Vă ajută la concentrarea atenției, la o mai bună înțelegere.
- Alegeți un loc de învățare liniștit! Dacă este necesar, puteți folosi căști, pentru a evita zgomotul. Unele persoane în timp ce învață preferă să aibă un fundal muzical; se recomandă o muzică liniștită.
- Dacă unele aspecte ale comunicării profesorului vă sunt neclare, solicitați politicos să revină la acestea, contribuind cu noi explicații.
- Majoritatea posesorilor acestui stil învață cel mai bine de unii singuri.
- Când învățați, luați cât mai multe notițe și explicați-le detaliat, în josul paginii.
- Dacă folosiți notițele altcuiva, rescrieți-le, pentru a le conferi o notă personală! Vă veți aminti mult mai bine!
- Utilizați cariocile, culorile pentru a sublinia ideile principale!
- Înainte de a începe lucrul asupra unei sarcini academice, stabiliți obiective clare și notați-le. Afișați-le! Să fie cât mai vizibile, ușor de citit, să vă atragă atenția.
- Înainte de a citi un text, treceți în revistă, "scanați" imaginile, fotografiile, schemele, titlurile etc.
- Poziționați-vă corect în spațiul de învățare: departe de ușă și ferestre, cât mai în fața auditoriului.
- Notați ideile principale pe cartonașe colorate, apoi verificați-le!
- În măsura posibilităților, când studiați sau faceți o prezentare, folosiți diagrame, postere, video.

Stil tactil-kinestezic (practic)

Se recomandă:

- Pentru a memora mai eficient, plimbați-vă și spuneți cu voce tare ceea ce aveți de învățat, folosind notițele.
- Când citiți un text scurt sau un capitol, încercați „abordarea întregului ca o parte”, adică e preferabil să respectați următoarea succesiune: urmăriți imaginile, citiți titlurile capitolelor, citiți primul și ultimul paragraf și apoi identificați „emoțiile și sentimentele” transmise. Puteți, de asemenea, să treceți în revistă textul scurt /capitolul, în ordine inversă: de la sfârșit spre început, paragraf cu paragraf.
- Dacă sunteți o persoană agitată din fire, nu-i deranjați pe cei din jurul vostru.
- Pentru a vă controla tensiunea interioară, faceți exerciții pentru mâini, degete, picioare, tălpi, părți ale corpului; masați în pumn o minge elastică sau ceva similar; practicați un sport.
- S-ar putea să nu aveți mereu cea mai bună productivitate studiind la masa de lucru. Puteți interveni cu schimbări în spațiul de lucru. Folosiți un scaun confortabil, poate rotativ, chiar un șezlong cu o pernă de sprijin, unde vă și puteți relaxa în același timp.
- Studiați pe un fundal muzical (de ex. muzica baroc, clasică este cea mai preferabilă uneia zgomotoasă (heavy-metal)).
- Decorați locul de studiu pentru a-l face mai atractiv. De exemplu, puteți acoperi suprafața mesei, biroului folosind culoarea preferată, care vă ajută să vă concentrați.

BENEFICIILE IDENTIFICĂRII ȘI DEZVOLTĂRII STILURILOR DE ÎNVĂȚARE:

Pentru cursanți:

- dezvoltarea autocunoașterii;
- relevarea punctelor tari și a punctelor slabe ale învățării;
- eliminarea obstacolelor învățării;
- creșterea stimei de sine;
- prevenirea neînțelegerilor dintre cursanți-profesori;
- evidențierea abilităților de învățare;
- optimizarea învățării prin adoptarea unui mod personal de învățare;
- obținerea rezultatelor /notelor mai bune;
- dezvoltarea unor relații pozitive cu cei din jur;
- diminuarea problemelor de conduită.

Pentru profesori:

- se constată mai puțin stres - zi de zi;

- se obțin rezultate mai bune și există satisfacție profesională;
- se îmbunătățește managementul timpului;
- crește spiritul de echipă;
- se eficientizează relația interpersonală dintre profesor-cursant;
- se identifică nevoile de învățare individuale ale cursanților;
- are succes învățarea prin cooperare, lucrul în grupe;
 - se evidențiază în mod real nevoile cursanților etichetați „slabi” și ale cursanților „talentați”;
- se conștientizează cauzele eșecului în învățare;
- se stabilesc strategii de optimizare a învățării.

După identificarea stilului de învățare se poate participa la:

- rezolvarea exercițiilor de autocunoaștere și intercunoaștere,
- exersarea deprinderilor eficiente de studiu (de exemplu, modalități de luare a notițelor, de schematizare a informației etc.),
- aplicarea lor la cerințele învățării eficiente (managementul timpului învățării, igiena învățării, spațiul de învățare etc.),
- aplicarea tehnicilor gândirii critice,
- formularea scopurilor și obiectivelor clare și precise,
- organizarea conținuturilor învățării precizând de la început obiectivele, modalitățile de realizare și tehnicile de autocontrol.

Planul, programul de învățare elaborat trebuie să cuprindă activități concrete, sarcini de îndeplinit, resurse, termene limită, recompense, stimulând interesul pentru cunoaștere, pasiunea pentru învățare. Verificarea, evaluarea eficienței metodelor de învățare prin cunoașterea rezultatelor și a erorilor în învățare, asigurarea feedback-ului stimulează performanțele. Materialul de învățat trebuie prelucrat, sistematizat, regândit din mai multe perspective. Important este să se asigure o atmosferă

confortabilă și o dispoziție afectivă care să stimuleze și să susțină, evitând trăirea unor stări emoționale negative, stresante. Autosugestionarea pozitivă, dezvoltarea încrederii în forțele proprii, contribuie la încurajarea în depășirea obstacolelor.

TEMA: ETAPELE, FAZELE ȘI CARACTERISTICILE ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE

Modelul PAR. Învățarea și predarea implică trei etape: *prezentarea, aplicarea și revizuirea.*

Prezentarea

Cursantului i se prezintă noile cunoștințe, concepte, aptitudini, teorii, explicații etc.

Explicațiile sunt date (sau create de către elev/student) pentru a lega, în mod persuasiv, materia predată recentă de învățarea și experiența anterioară. Metode utile:

- Profesorul prezintă și face o sesiune de întrebări și răspunsuri pentru verificare
- Video, PPT, TI și alte instrumente vizuale
- Materiale scrise
- Cursanții se analizează reciproc

Metode ale învățării eficiente cu referire la prima etapă – prezentarea - sunt puține:

- Cursanții descoperă singuri prin ghidare
- Întrebările socratice etc.

Aplicarea

Cursantul desfășoară activitatea ce presupune aplicarea în practica a materialului prezentat anterior de învățător/ profesor.

- Întrebări și răspunsuri
- Exerciții și exemple
- Fișe de lucru
- Întrebări din testele anterioare
- Probleme de rezolvat
- Evaluarea unui studiu de caz etc.

Pe măsură ce se descoperă erorile și omisiunile din concepțiile sale, cursantul își corectează și își completează învățarea. Acest lucru este stimulat de către:

- Autoevaluare, autoverificare, autonotare etc.
- Verificarea și explicațiile din partea colegilor
- Acțiunile întreprinse în urma reacției profesorului

- Compararea propriei activități cu alte răspunsuri sau cu răspunsurile-model
- Efectuarea de corectări sau completări pentru a-si îmbunătăți activitatea de învățare.

Revizuirea

Elementele cheie sunt confirmate si subliniate prin intermediul explicațiilor care fac legătura dintre noua învățare si învățarea anterioară. Acest lucru întărește legăturile care vor fi utilizate cu ocazia reamintirii ulterioare.

O bună cunoaștere a procesului învățării face mai eficientă luarea deciziilor de adaptare pe parcursul unei lecții, pentru profesori, sau a deciziilor de elaborare a programelor individuale de învățare, in cazul cursanților.

ÎN ÎNVĂȚARE SUNT PARCURSE URMĂTOARELE FAZE:

I. O prima fază este cea de contact cu informațiile noi, urmată de o prelucrare a acestora, până când are loc înțelegerea. Am putea numi această etapă - faza de *achiziție*.

II. Faza următoare este cea de interiorizare a noilor cunoștințe si de integrare a lor intr-un sistem personal, coerent, care se construiește pornind de la experiențele anterioare. Am putea numi aceasta faza de *interiorizare*.

III. A treia fază presupune acțiune din perspectiva noilor achiziții, care, odată dobândite si operaționalizate, trebuie aplicate in practica. Aceasta înseamnă ca vom acționa conștienți fiind de faptul ca știm ceva în plus, si de faptul ca știm la ce ne folosește ceea ce tocmai am aflat nou. Am putea numi aceasta faza de *modificare*.

IV. Pasul final este cel de concretizare a modificărilor in abilități si comportamente. Am putea numi aceasta faza - *rezultat*. A atinge nivelul dat înseamnă a acționa fără sa uităm ca am învățat ceva nou.

Un aspect important legat de modificările produse este ca acestea, pentru a putea fi considerate învățare reală, trebuie sa fie reținute (Gagne, 1975). Odată ce modificarea a avut loc, aceasta este stabilă si poate fi transferată asupra situațiilor noi. Învățarea se construiește pe baza experiențelor anterioare si este influențată de climatul in care se realizează. Există factori interni (motivația, potențialul intelectual, particularități psihoindividuale si de vârstă etc.) si factori externi ai învățării (experiențele de învățare, contextul, evenimentele instruirii etc.). Învățarea înseamnă achiziție, urmată de o interiorizare, care duce la modificarea conduitei/comportamentului, observabilă prin intermediul unor rezultate. Modul in care acestea au loc a fost studiat de către psihologi si pedagogi, iar rezultatele cercetării lor se concretizează in teorii ale învățării.

TEMA: SCHIMBAREA CONVINGERILOR CU PRIVIRE LA ÎNVĂȚARE

Din păcate, majoritatea cursanților și mulți dintre profesori au convingerea că învățarea este un proces prin care se transmit cunoștințe și nu o perspectivă a învățării active, iar acest lucru este foarte dificil de schimbat.

- Această convingere presupune că scoarța cerebrală este un recipient gol pe care profesorii trebuie să îl umple cu cunoștințe.
- Dobândirea cunoștințelor necesită doar ascultarea cu un grad rezonabil de atenție, sau chiar și numai prezența fizică.
- Evaluarea reprezintă verificarea gradului în care s-a umplut scoarța cerebrală
- Analogiile în vederea învățării presupun transferul și nu învățarea activă:

Ceașca este umplută de către ulcior

Profesorul, la fel ca un angajat al unei stații de benzină, umple rezervoarele goale ale elevilor.

PREDAREA ÎN VEDEREA ÎNVĂȚĂRII ACTIVE – PREDARE CARE STIMULEAZĂ INTELECTUL

Învățarea face necesară o etapă în care cursanților li se cere să prelucreze informația care li se oferă. Ei au nevoie de activități care le impun să interpreteze personal materia și astfel să își creeze propriile semnificații.

- Studiile arată că activitățile de învățare care impun cursanților prelucrarea activă duc la o fixare a cunoștințelor de până la zece ori mai bună, sunt mai îndrăgite și duc la o învățare mai profundă.
- Semnificația este un lucru personal și unic; ea se construiește pe baza învățării și experienței anterioare, care diferă de la cursant la cursant. Nu există un mod unic, adecvat tuturor cursanților, de a învăța ceva; este nevoie de o multitudine de sarcini și experiențe pentru a satisface necesitățile individuale.
- O analogie utilă cu predarea eficientă o reprezintă antrenamentul sportiv. Elevul este sportivul, iar profesorul este antrenorul său. Profesorul (antrenorul) poate oferi explicații, dar acest lucru nu este suficient. Cursantul (sportivul) trebuie să fie antrenat pentru a-și putea exercisa și dezvolta aptitudinile, iar profesorul (antrenorul) oferă activități potrivite pentru acest scop, după care oferă feedback cu privire la performanța elevului în timpul exercițiului, sugerând remedii, acolo unde sunt necesare. Sportivul nu își poate îmbunătăți performanța decât prin antrenamente; cursantul nu își poate îmbunătăți performanța decât prin activități de învățare.
- Scoarța cerebrală nu prelucrează informația secvențial. De aceea, persoanele care învață trebuie să se gândească la părți și la întreg în același timp și să integreze subiectele.

- Aptitudinile cum ar fi raționamentul de rang superior trebuie predate împreună cu conținutul programei și nu separat de acesta.
- Provocarile stimulează învățarea, dar amenințările o subminează. Amenințările provoacă eliberarea de hidrocortizon în organism, ceea ce face ca aptitudinile de gândire de rang superior să treacă în plan secundar.

Învățarea, ca formă superioară și complexă de activitate, este guvernată de reguli, principii și legi proprii. Dacă este important nu numai să învățăm ci mai ales să știm cum să învățăm și dacă tinerele generații învață în mod organizat și permanent între 10-18 ani de viață în instituții specializate (școli, facultăți, institute, etc.), iar apoi ciclic, toată viața, atunci este pur și simplu de neînțeles faptul că pregătirii într-o profesie îi lipsește, în mod anticipat, pregătirea pentru a învăța. Deși învățăm toată viața și suntem conștienți de complexitatea acestei activități, nu știm cum să învățăm eficient, inteligent și creativ. Aceasta pentru că în școli și facultăți lipsesc cursurile de metode și tehnici de învățare și de munca intelectuală în general, care să preceadă perioadele mari de învățare și care să-l ajute pe cel ce învață să înțeleagă și să aplice legile, principiile și regulile învățării eficiente și corecte. În consecință, neștiind cum să învățăm, nu sunt valorificate la maximum nici capacitățile noastre, iar șansele noastre de a învăța și practica eficient și cu succes o meserie întreaga viață, se reduc considerabil.

O noțiune putem spune că am asimilat-o cu adevărat nu atunci când suntem capabili să o definim reproducând-o din memorie ci atunci când putem opera cu ea corect, adică atunci când știm cum se obține, cum se ajunge la ea, care este "istoria ei cognitivă", cum s-a format, care sunt mecanismele ei de elaborare, de construcție, adică ce norme și procedee de activitate practică și de gândire sunt „idealizate” sau înmagazinate în ea.

Prin învățare se înțelege nu numai achiziționarea de cunoștințe, ci mai ales dezvoltarea unor capacități, trăsături psihice și psihosociale ale personalității: intelect, atitudini, valori, trăsături de personalitate, convingeri, etc. Datorită ritmului rapid de dezvoltare și schimbare, creșterii volumului de cunoștințe și informații care trebuie asimilate, se impune o reorientare metodologică a procesului de învățare în sensul familiarizării celor care învață nu atât cu informații factologice cât mai ales cu legi, principii etc., îmbinate cu tehnici de munca intelectuală. Prin conținuturile de învățare trebuie să se urmărească în mod deosebit formarea și dezvoltarea capacităților de învățare: cei ce învață trebuie învățați cum să învețe, trebuie pregătiți pentru a putea și a dori să învețe.

Psihologia învățării a acumulat prin cercetări complexe un număr impresionant de date despre învățarea cognitivă. Sintetizăm aceste date în continuare în forma unor sugestii metodologice pentru învățarea eficientă, acestea însumând legi, principii, reguli și metode ale învățării eficiente, fiecare

lege, principiu realizându-se în mecanisme complexe ale învățării.

TEMA: DINAMICA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ

Orice act de învățare, de însușire a cunoștințelor și de formare a capacităților și atitudinilor are o dinamică proprie, o evoluție specifică, guvernată de legea curbei învățării și de cea a uitării. Învățarea sau însușirea cunoștințelor pe parcursul unei zile, semestru sau an de studiu nu este un proces liniar sau o evoluție uniformă, ci mai degrabă unul fazic, care evoluează în etape, cu ritmuri și volume inegale de asimilare, de la o etapă la alta. Astfel, în învățarea unei teme sau oricărei alte unități de conținut, precum și în formarea unei capacități sau deprinderi, indiferent de perioada de timp (zi, săptămână, an de studiu), trecem obligatoriu prin următoarele faze sau etape de asimilare (Figura 1).

Etapa de acomodare la/de familiarizare cu materiile de studiu, cu universul noțional, operațional și problematic al acestuia, la care viteza de asimilare a cunoștințelor și volumul acestora pe unitate de timp sunt reduse. Este perioada de debut a învățării unei unități de curs, a inițierii într-o disciplină la început de an de studiu sau de semestru, când ne confruntăm cu dificultăți de înțelegere și acomodare la noile conținuturi de învățare. Cu cât perioada de timp de când nu am mai practicat învățarea în mod sistematic este mai mare și cu cât conținuturile de învățare sunt mai noi în raport cu ceea ce am făcut sau ceea ce am învățat anterior, cu atât perioada de acomodare este

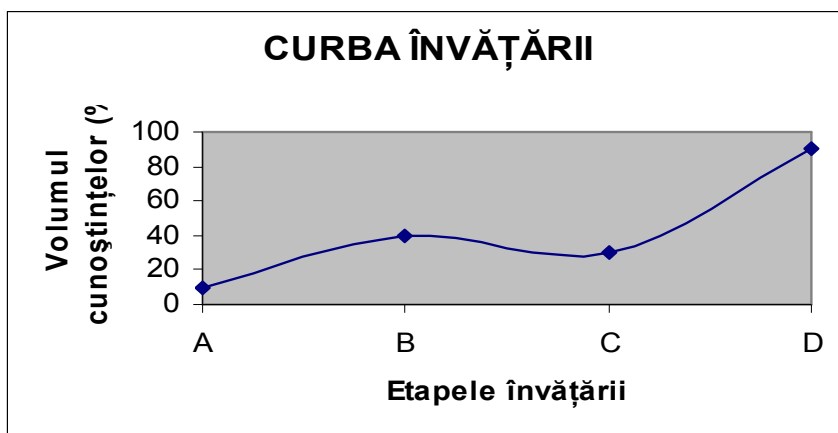


Figura 1. Curba învățării

mai dificilă și de durată mai mare. În această perioadă a învățării sunt recomandabile:

- o însușire cât mai profundă și precisă a conceptelor primare (noțiuni, categorii conceptuale),

definiții, principii, legi);

- o delimitare cât mai clară a universului semantic, conceptual și problematic al conținuturilor de studiu (pe lecții, cursuri, discipline), formarea imaginii de ansamblu și precizarea raporturilor cu alte materii ale altor cursuri (raporturile interdisciplinare).

- un efort voluntar susținut de concentrare a atenției și gândirii pentru acomodarea cât mai rapidă la specificul conținuturilor de învățare.

b. Etapa de asimilare rapidă și unui volum mare de cunoștințe. După toate dificultățile de la etapa de acomodare (agitație, neliniște, nervozitate, insomnii, sentimente de insatisfacție și incapacitate de înțelegere și învățare, etc.) educatul simte la un moment dat ca „parcă i se deschide mintea” și ca dintr-o dată reușește să asimileze repede multe cunoștințe, iar textul, pe măsură ce înaintează în el, devine tot mai interesant. Simte ca se dezvoltă și își îmbogățește intelectul.

c. Etapa de relativă stagnare sau chiar regres al ritmului de învățare, în care studiul materiilor și scăderea substanțială a gradului de nouitate a acestora odată cu asimilarea lor provoacă habitusuri în învățare, blocaje, scăderea interesului, plictiseală sau a stări de saturație cognitivă. Pentru depășirea acestei crize se recomandă intensificarea efortului voluntar în învățare, varierea metodelor, mijloacelor și surselor de învățare pentru reactivarea și dezvoltarea interesului, mărirea pauzelor și consultarea cât mai multor surse bibliografice pentru dezvoltarea apropiată a materiilor de studiu, lărgirea perspectivelor de abordare, crearea senzației de nouitate și trezirea curiozității. Se întâmplă ca această criză a învățării să fie depășită printr-o stare de alertă în învățare, provocată de perspectiva controlului cunoștințelor.

d. Etapa învățării intensive în preajma evaluării (a examenelor). Perspectiva unei sarcini serioase pe care trebuie să o realizeze cu succes la încheierea ciclului de studiu îi activează și îi mobilizează întreg potențialul de învățare al cursantului. Astfel, în preajma unui examen cursantul învață în 3-5 zile atât cât nu a învățat un semestru întreg. Viteza și volumul de asimilare a cunoștințelor cresc.

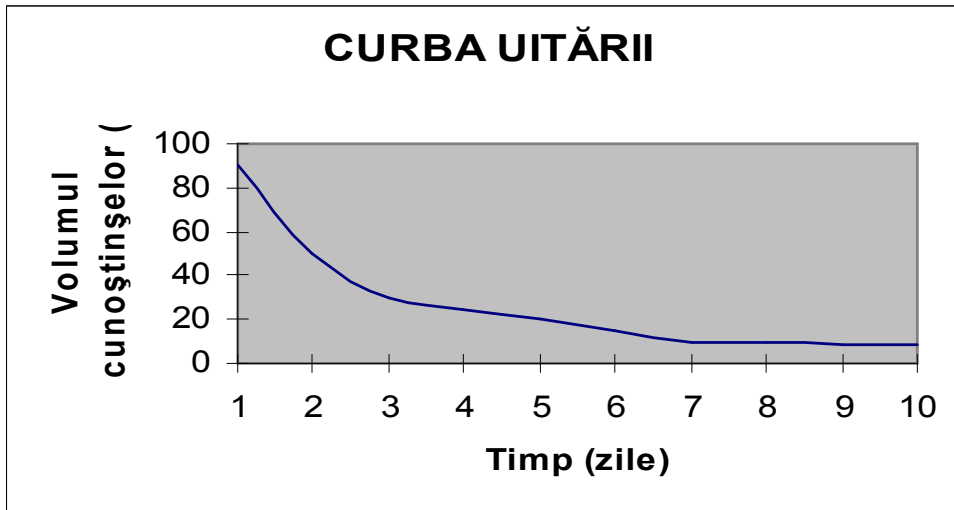


Figura 2. Curba uitării (a lui Ebbinghaus)

Dar, NB! Cu cât este mai intensivă învățarea (practicată în asalt în preajma examenelor) cu atât mai rapidă și mai masivă este uitarea (*Figura 2*): dacă nu este practică o învățare permanentă, zi de zi, etapă cu etapă, pe parcursul întregii perioade de studiu a unei discipline și se recurge la învățarea intensivă, toate eforturile vor fi în zadar deoarece în perioadele imediat ulterioare se uită cea mai mare parte a cunoștințelor însușite.

Succesiunea uitării este: uitarea începe cu detaliile, cu faptele concrete și ideile secundare, continuă cu unitățile logice și sfârșește prin afectarea principiilor generale.

Uitarea începe imediat după învățare și crește puternic în primele 24 de ore, continuă să crească în ziua a 2-a, creșterea ei este mai lentă în ziua a 3-a, se stabilizează până în ziua a 7-a sau a 8-a. Stabilizarea se produce însă abia atunci când din ceea ce am învățat nu a mai rămas decât foarte puțin - circa 10%. În prima și a doua zi uităm cam 75% din cunoștințe. Uitarea masivă a cunoștințelor este una imediată. De aceea, pentru a o preveni, trebuie să acționăm asupra momentului în care se instalează. Soluția este: *Repetăți a treia zi ceea ce ați învățat în prima.*

Curba uitării arată că în cazul învățării intensive, forțate, în preajma examenelor, după evaluare (examene) se uită în primele 2-3 zile peste 60-75% din ceea ce s-a învățat. Un elev/cursant inteligent învață după principiul pașilor mici și a efectelor mari, adică zilnic, permanent.

Curba atenției pe parcursul unei ore de activitate de învățare

Evoluția capacității de concentrare a atenției timp de o oră

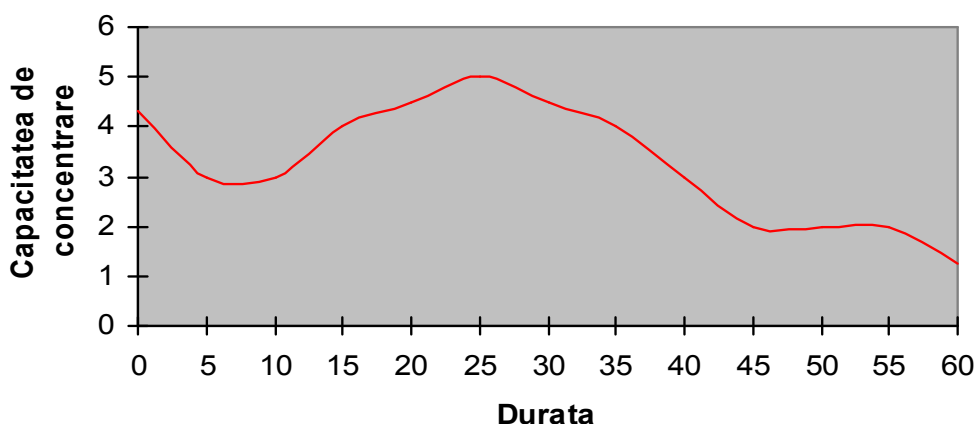


Figura 3. Evoluția capacității de concentrare a atenției

În primele 5 minute, datorită faptului că începe o activitate nouă, deci se produce o schimbare, intră în funcțiune atenția involuntară, capacitatea de concentrare fiind relativ ridicată (*Figura 3*). Așa cum se vede și din grafic, după câteva minute de la începerea activității scade gradul de concentrare a atenției, proces bazat pe atenția involuntară, datorită conștientizării noii activități și reducerii gradului de noutate. În continuare intră în funcție atenția voluntară, bazată pe efortul voluntar conștient, organizat și orientat la asimilarea cunoștințelor. Gradul de concentrare a atenției voluntare crește treptat pe parcursul unei ore de activitate, atingând cota maximă între minutele 25-35 de activitate. După 35-45 de minute de activitate intensă începe să scadă tot mai accentuat gradul de concentrare, instalându-se tot mai mult oboseala intelectuală. Menținerea unui nivel înalt de concentrare a atenției pe o perioadă mai îndelungată de timp este condiționată de o serie de factori, cum ar fi gradul de interes și noutate al cunoștințelor, capacitatea de concentrare și efort voluntar, structura internă a sarcinii de învățare, etc. Învățarea care solicită activități rezolutive, practice sau exersarea unor deprinderi stimulează gradul de concentrare a atenției și durata concentrării.

TEMA: PERFORMANȚĂ DE ÎNVĂȚARE PE PARCURSUL UNEI ZILE /A SAPTĂMÂNII

Dacă luăm ca repere extreme orele 8 dimineața, când încep cursurile, și 21-22 seara, când se încheie pregătirea temelor pentru a doua zi, din diagrama evoluției capacității de învățare pe parcursul unei zile rezultă următoarele:

Cea mai mare productivitate a învățării se înregistrează dimineața, între orele 9-11, după care curba

capacității de învățare scade treptat, instalându-se oboseala, neatenția, plictiseala și chiar somnolența.

Cea mai scăzută productivitate a învățării este între orele 13-15. În general, după o oră și jumătate după prânz, curba capacității de învățare începe să crească treptat

După amiază curba capacității de învățare atinge cota maximă între orele 17³⁰-19³⁰, dar fără a-l egala pe cel de dimineață, după care scade treptat spre ora obișnuită de culcare.

Perioadele de maximă și minimă productivitate a învățării variază de la persoană la persoană, în funcție de numeroși factori: deprinderile de învățare, bio-psiho-ritmul personal, programul de studiu, capacitatea de concentrare și învățare, voința, motivația, etc. Uneori, când motivația învățării este foarte puternică, productivitatea maximă a învățării poate fi menținută ore în sir, până noaptea târziu.

Or, perioadele optime de învățare pe parcursul unei zile de studiu sunt orele 8-13 dimineața și 17-21³⁰ după amiază.

În privința performanțelor intelectului nostru pe parcursul unei zile, cercetările psihologice au constatat următoarele:

Memoria de scurtă durată (MSD) are performanțe mai mari dimineața, în timp ce memoria de lungă durată (MLD) – după-amiază și seara. Prin urmare, ceea ce se învață după-amiază și seara se reține mai bine decât ceea ce se însușește dimineața, indiferent de momentul zilei în care se solicită reamintirea celor învățate.

Intelectul uman prelucrează și integrează informația atât la nivel senzorial cât și la cel logic, mai rapid și mai complex după-amiază, în timp ce performanțele psihomotorii (precizia și rapiditatea mișcărilor) înregistrează creșteri dimineața devreme și seara târziu.

Capacitatea de prelucrare mintală a informațiilor (operații matematice, etc.) este în creștere dimineața, optimă după-amiază și mai scăzută seara.

Performanțele în învățare pot fi modificate prin acțiunea factorilor volitivi și motivaționali. Persoanele introvertite sunt mai active și obțin performanțe crescute dimineața, ele preferând să lucreze dis-de-dimineață și să se culce seara devreme. Cele extravertite, dimpotrivă, sunt mai active și au performanțe mai ridicate seara, se culca mai târziu și le place să doarmă mult. Impulsivii sunt mai puțin activi dimineața decât seara și invers.

Pe parcursul unei săptămâni performanțele în învățare evoluează astfel: luna și sâmbăta se înregistrează valori mai scăzute, iar miercuri și joi cele mai ridicate.

Concluziile și observațiile sistematice ale cercetătorilor *C.Voicu, M.Jigău, I.Neacșu* consemnează supraîncărcarea accentuată a elevilor și cursanților, provocată de accelerarea dezvoltării, explozia informațională, dar mai ales de lipsa metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală și de gradul

scăzut de organizare și esențializare a cunoștințelor în planurile și programele de învățământ, în manuale, orare, etc. Astfel se constată că un elev conștiincios din clasele secundare învață în medie 4-5 ore pe zi, un liceean - 6-7 ore pe zi, iar un cursant, în perioada examenelor, 8-9 ore/zi. La acestea se adaugă 4-6 ore de clasă, ceea ce face ca un elev conștiincios să muncească intelectual, în mediu, 10-12 ore pe zi. Încercările organismelor internaționale de normare zilnică a programelor școlare în funcție de vârstă, grad de dezvoltare fizică și psihică și de specificul conținuturilor învățământului nu au atins încă consensul general din cauza complexității problemei și a punctelor de vedere diferite cu privire la abordarea și soluționarea problemei.

Ultimele cercetări indică de fapt o durată medie de timp pentru studiul individual mult mai mare decât normele optime, faptul fiind determinat de presiunea socială și informațională la care sunt supuse școlile și cei care învață. Printre factorii ce provoacă supraîncărcarea și mărirea timpului de învățare sunt și deficiențele modului de organizare a conținuturilor educaționale/de formare profesională și de structurare a acestora în unități de conținut de către cadrele didactice. Se dau numeroase teme pe acasă, greu de pregătit, fără o repartizare rațională între discipline a timpului de activitate independentă a elevilor/cursanților.

TEMA: EVOLUȚIA ONTOGENETICA A ÎNVĂȚĂRII

Diagramele cu caracter sintetic (E. L. Thorndike) indică faptul că apogeul pentru capacitatea de învățare a omului este cuprins de vârsta de 20-25 de ani. De la această vârstă capacitatea de învățare scade lent cu mai puțin de 1% anual, până la vârsta 40 de ani. Între 40-70 de ani tendința de regresie a capacității de învățare se accentuează, depășind 1% anual. Momentele de varf ale dezvoltării gândirii sunt la 20, 23, și 32 de ani; ale memoriei - la 19, 23, 24 și 30 de ani; ale atenției - la 22, 24, 27, 29 și 32-33 ani (E. Stepanova). Prin corelarea și sinteza acestor date s-au obținut următoarele microperioade: 18-21 și 22-25 de ani, în care se constată un nivel relativ ridicat al dezvoltării gândirii și memoriei, și unul relativ scăzut al atenției; vârsta de 26-29 de ani înregistrează cel mai scăzut nivel de dezvoltare a gândirii și a memoriei, dar cel mai ridicat nivel de dezvoltare a atenției.

Multe cercetări indică faptul că variabilitatea individuală a capacității de învățare este mai mare decât variabilitatea condiționată de vârstă, ceea ce face imposibilă ordonarea performanțelor capacității de învățare pe perioade de vârstă. Capacitatea de învățare se restructurează pe parcursul fiecărei perioade de vârstă. Odată cu înaintarea în vârstă scade rapiditatea funcțională a capacității de învățare, în schimb crește precizia. Aceste fenomene sunt astfel concluzionate de Thorndike:

- aproape totul poate fi învățat la orice perioadă a vieții, inclusiv până la vârsta 50 de ani;
- influența vârstei asupra capacității intelectuale de însușire a cunoștințelor este mult mai mică decât

asupra capacității intelectuale de însușire a deprinderilor motorii;

- adulții învață cu mult mai puțin decât ar putea să învețe!

Actualmente, problema formării la cursanții contemporani a capacității de învățare eficientă este determinată de caracterul dinamic al societății, care cere imperativ modificări serioase de personalitate și de comportament în vederea adaptării la realitățile mereu schimbătoare. Or, se știe că se adaptează ușor și în termeni optimi persoanele care știu să învețe. Astfel, capacitatea de învățare eficientă este astăzi principalul factor de succes în viață, iar problema formării ei a obținut un spor considerabil de actualitate și oportunitate. În plus, în contextul reformei învățământului superior, formarea la cursanți a aptitudinii de învățare eficientă reprezintă o valoare deosebită, formarea căreia reclamă strategii noi și efective de soluționare.

Studiile experimentale și experiența de construire și dezvoltare curriculară universitară au demonstrat că aptitudinea de învățare eficientă poate fi formată cursanților prin angajarea lor într-un program psihologic special de dezvoltare a aptitudinii date, centrat pe 3 direcții fundamentale:

I. Cunoașterea de către cursanți a unui volum suficient de materii despre învățarea eficientă: legi, principii, metode, mecanisme.

II. Dezvoltarea proceselor cognitive, implicate în învățare, până la nivelul solicitat de învățarea eficientă.

III. Formarea competenței informațional-metodologice de munca intelectuală și de cunoaștere.

Cunoașterea specificului activității de învățare - a legităților, principiilor, metodelor și mecanismelor de învățare eficientă – îi permite cursantului conștientizarea modului de desfășurare a activităților de învățare și a condițiilor optim necesare pentru producerea unei învățări eficiente.

În baza acestor cunoștințe, fiecare cursant își poate forma stilul propriu de învățare, aplicând metodele de învățare în corespundere cu specificul materiilor de studiu și cu condițiile de desfășurare a acestei activități. Cu cât activitatea de învățare a cursantului este mai des analizată de el prin prisma principiilor și legităților învățării eficiente, a mecanismelor aplicate și în baza finalităților pozitive ale învățării cu atât sporește mai rapid capacitatea lui de a realiza o învățare corectă, adecvată, bine instrumentată – adică o învățare eficientă.

Formarea acestei competențe este condiționată de deprinderea cursantului de a învăța conștient, de a lua în calcul specificul și mecanismele activității sale și de aplicare metodologic fundamentată a legilor și principiilor învățării efective a unei anumite unități de conținut. Mai întâi, cursantul trebuie să cunoască specificul activității de învățare, mecanismele ei; să-și descopere propria “superlegătură de învățat”; să cunoască și să poată aplica principiile, legitățile și metodele de învățare eficientă; să examineze studiul individual ca formă de învățare eficientă, pentru a-l putea organiza metodologic

corect și efectiv.

Drept instrumente ale învățării cursantul apelează la procesele sale cognitive, care pot și trebuie să fie dezvoltate continuu, pentru a spori eficacitatea activităților desfășurate. Cultura psihologică dispune de un arsenal mare de instrumente și tehnici de învățare, pe care cursantul trebuie să și le formeze în mod obligatoriu, pentru a-și spori calitatea intelectuală și profesională. De aceea, în procesul de formare a competenței de învățare eficientă, este necesar să propunem cursanților analiza mecanismelor de captare, prelucrare și exprimare a informațiilor; să le antrenăm memoria și să le formăm abilități de utilizare a mnemotehnicilor; să-i ajutăm să înțeleagă rolul uitării și al repetiției în învățare; să-și dezvolte atenția - condiția primară în declanșarea activității de învățare; să exerseze gândirea și, nu în ultimul rând, dezvoltarea imaginației creatoare - condiții inerente dezvoltării și aplicării eficiente a potențialului intelectual și cognitiv al cursanților.

Formarea competenței informațional-metodologice trebuie, în același timp, să fie proiectat ca nucleu al formării competenței de învățare eficientă, deoarece activitatea de învățare în universitate este o învățare de nivel superior, și nu se reduce la activități propriu-zise de studiu ci presupune, preponderent, activități de cercetare, proiectare și producere, care nu se pot realiza în afara competenței date. Acest lucru este demonstrat și de lacunele depistate în structura aptitudinii de învățare a cursanților actuali. Este necesar de aceea să formăm cursanților algoritmi de lucru eficient cu informația; să-i învățăm să localizeze, să organizeze, să prelucreze și să evalueze informațiile; să-i deprindem cu lectura științifică eficientă și rapidă, propunându-le diferite tehnici speciale de lectură. Sunt foarte importante abilitățile de comunicare eficientă, orală și scrisă, de argumentare, contraargumentare și convingere, precum și competențele de cercetare științifică.

Procesul de formare a oricăror competențe va lua în considerare principiile:

- caracterului definitiv al activității: competențele și aptitudinile se dezvoltă în cadrul activității;
- caracterului dinamic al competențelor și aptitudinilor: acestea nu se reduc la un quantum de date fixe, imuabile, ci prezintă un caracter dinamic, perfectibil;
- intensității dezvoltării social-economice: aceasta influențează substanțial formele de activitate umană, profesiile, solicită noi competențe de inserție social-profesională și cultural-spirituală.

Astfel, în momentul în care încercăm să organizăm un proces de formare a unor aptitudini, trebuie să avem în vedere atât condițiile externe (forma de activitate adecvată, specifică - având ca indicatori principali obiectul, condițiile de desfășurare, structura internă, etc.) cât și condițiile interne (ansamblu de cunoștințe și priceperi, totalitatea trebuințelor, intereselor, calităților pentru domeniul respectiv de activitate).

Evidențierea condițiilor externe de formare a competenței de învățare pune întrebarea: este posibil a

fi formată competența de învățare în cadrul studierii cursurilor universitare prevăzute de planul de studii sau formarea ei necesită introducerea unor discipline speciale în curriculumul universitar ? Soluția se vede într-o astfel de organizare a învățământului universitar care ar permite, la faza critică de formare a calității cursantului (anul I de studii), să se propună cursuri (preponderent practice) de învățare eficientă, cunoștințele și capacitățile formate fiind ulterior dezvoltate în cadrul tuturor cursurilor și disciplinelor universitare, în mod expres, prin transpunerea în structura operațională a activității de învățare a competenței de învățare eficientă.

TEMA: METODE ȘI STRATEGII DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ

Obiectiv: Cunoașterea mecanismelor învățării. Descoperirea propriei superlegături de învățat.

Conținut: Superlegătura de învățat – imbinarea preferinței pentru un anumit stil de învățat și cu preferința emisferică cerebrală. Preferință emisferică cerebrală - folosirea preponderentă a uneia dintre emisfere. Diferențe între emisfere: stângă – modalitate simbolică; dreaptă – modalitatea senzorială; stângă – stocarea informației secvențial, pas-cu-pas; dreaptă – global, simultan; etc.

Aplicații:

Chestionar pentru preferința stilului de învățat.

Chestionar pentru preferința emisferică cerebrală.

Stabilirea superlegăturii personale: vizual emisferică stângă; vizual dreaptă; auditiv emisferă stângă; auditiv dreaptă; tactil emisferă stângă; tactil dreaptă; kinestezie emisferă stângă; kinestezie dreaptă.

Obiectiv: Cunoașterea principiilor și a legăturilor de învățare eficientă.

Conținut: Principii explicative pentru relația condiții-progrese: principiul normalității somato-fiziologice; principiul potențializării. Principii de stimulare a proceselor psihice de mobilizare – pregătire pentru învățare. Principii de memorare eficientă: timpul – variabilă corelativă în învățare; legile regimului și naturii repetițiilor. Principii de activare a modelului operațional-formativ al gândirii: unitatea dintre logic și psihologic. Ergonomia și igiena învățării. Creșterea randamentului învățării. Elemente de planificare și organizare; soluții de refacere a potențialului psihofizic.

Reflecții:

I. Curba evoluției performanțelor de învățare.

II. Raportul dintre subiectul învățării și conținutul învățării;

III. Raportul subiect – metodă de învățare;

IV. Relația subiect - regăsirea și integrarea celor învățate.

Sugestii - elemente de formare a gândirii critice:

- implicarea activă în procesul învățării;

- acceptarea diversității de idei și păreri;
- asigurarea sentimentului de siguranță;
- exprimarea încrederii în capacitatea fiecăruia de a gândi critic,
- aprecierea gândirii critice;
- crearea condițiilor pentru experiențierea gândirii critice;
- acordarea timpului necesar pentru experiențierea gândirii critice.

Pentru a stimula o lectură productivă sugerăm utilizarea tehnicii "insert", dezvoltată de cercetătorii străini ce desemnează un sistem autoactualizant de marcaj a citirii și reflecției eficiente. Acest aspect oferă iconițe pentru a vizualiza textul. De exemplu:

"Y" - deja cunoscut;

"+" - nou;

"-" - credeam altfel;

"?" - Nu am înțeles, sunt întrebări.

Se recomandă:

1. Luați notițe.
2. Puneți iconițe în cursul citirii textului.
3. După ce ați citit textul o dată, reveniți la ipotezele inițiale, amintiți-vă ce ați știut sau credeți că ați știut la această temă înainte.
4. Citiți textul din nou. Este posibil ca numărul iconițelor să crească.

O astfel de citire creativă a manualului, a cărții duce la elaborarea noilor idei, la identificarea discrepanțelor sau erorilor în cunoștințele anterioare și, mai important, la autoactualizare. Rezultatul muncii intelectuale active cu textul conduce nu doar la un nivel mai ridicat de cunoștințe, dar, de asemenea, dezvoltarea abilităților intelectuale, precum și a competențelor de învățare.

În procesul lucrului în profunzime cu textul pot fi identificate dificultățile legate de particularitățile proceselor psihice. (De exemplu, este dificil să se mențină atenția sau comutarea rapidă a atenției, să-și amintească ceva etc.). În învățarea eficientă o importanță deosebită îi revine dezvoltării optime a proceselor și funcțiilor psihice (atenție, memorie, gândire, emoții etc.).

Este important ca educabilii să se obișnuiască să ia notițe. La început, profesorul ar trebui să acorde o atenție deosebită la acest lucru, să motiveze cursanții pentru o muncă echitabilă.

Baza tuturor procedurilor tehnologice de lucru independent este reflecția. În acest context, reflecția presupune orientarea conștiinței cursantului către sine, adică conștientizare a ceea ce face bine sau nu, a realizat obiectivele și scopurile propuse, a fost capabil să învețe ceva nou etc. În cadrul procesului de reflecție informația nouă se transformă în cunoștințe proprii, bine asimilate.

Ce tehnici va ajuta la îmbunătățirea capacității de reflecție? In primul rând, cursantul trebuie sa învețe sa pună întrebări. O întrebare corect formulată si de esență, permite profesorului de a sesiza adâncimea înțelegerii materialului studiat de către cursanți. In plus, întrebările ajută la înțelegerea problemei, definesc propriile limite de cunoaștere si necunoaștere. Dar cursanții întâmpină dificultăți în formularea întrebărilor. Aceste dificultăți sunt legate de faptul ca cursantul nu știe ce și cum să extragă esențialul din text.

Cercetatorul american B. Bloom a sistematizat tipurile de întrebări, in conformitate cu componentele cognitive:

1. Întrebări la nivel formal - acestea sunt întrebări ale căror răspunsuri sugerează reproducerea informațiilor. Aceste întrebări sunt cele mai tipice pentru examinarea orală a cunoștințelor. Însa aceasta reprezintă doar un training de memorie.
2. Întrebări de traducere - acestea sunt întrebări la care implică transformarea informațiilor de către cursant în alt mod. Răspunsul la întrebarea de acest tip implica reformularea celor auzite sau citite.
3. Întrebări de interpretare - acestea sunt întrebări care pot clarifica înțelegerea relațiilor dintre idei, fapte, definiții sau valori. Aceste întrebări sunt esențiale, ce stimulează, in mare măsură, gândirea.
4. Întrebări de aplicare - aceste întrebări permit cursanților de a transfera cunoștințele lor la noile condiții de învățare, de exemplu, cum ar fi o soluție la problemă. Aceste aspecte sunt destul de complexe, deoarece ea implica răspunsuri si soluții non-standard.
5. Întrebări de analiză - aspecte care necesită clarificare a cauzelor si consecințelor, implica probleme de planificare.
6. Întrebări de sinteza - aceste sunt întrebări legate de rezolvarea problemelor in mod creativ, bazate pe originalitatea gândirii. Spre deosebire de întrebările de aplicare, pentru a soluționa problemele in acest caz sunt insuficiente informațiile deținute.

Profesorul trebuie sa-l învețe pe cursant sa formuleze întrebări.

Se recomandă:

- Să perceapă atent informațiile (a putea: sa privești si sa vezi, sa ascuți si sa auzi, sa citești si sa înțelegi);
- Să găsească necoerențe în argumente;
- Să sesizeze momentele semnificative in text;

- Să ia în considerare problema din diferite puncte de vedere;

- Să realizeze ce tip de întrebare trebuie formulată;

- Să expună exact și concis ideea;

- Să fie nu se teme de propria lor ignoranță.

Învățarea trebuie să cuprindă activități de prelucrare a noii materii învățate, care trebuie legată de ceea ce cursantul știe deja. Sarcinile trebuie să fie autentice, stabilite în context semnificativ și legate de viața reală. Ele nu trebuie să implice doar repetarea unor lucruri, deoarece acest lucru duce la învățarea “de suprafață” și nu la învățarea “de profunzime”.

Având în vedere faptul că învățarea cursanților va implica erori, sarcinile trebuie să le ofere ocazia de a se autoevalua, de a corecta, de a discuta cu colegii, de a primi reacția profesorului, precum și de a face alte verificări de “conformitate cu realitatea”.

Strategiile de învățare sunt instrumente cognitive folosite pentru organizarea sistematică a procesului gândirii asociate cu cunoștințe și abilități achiziționate. Strategiile de învățare trebuie văzute ca resurse intelectuale, care oferă celui care învață posibilitatea să planifice, să organizeze, să monitorizeze, să direcționeze și să reflecteze la învățare.

În ciuda varietății de strategii, anumite caracteristici sunt comune tuturor:

1. strategiile sunt acțiuni utilizate pentru atingerea obiectivelor particulare;
2. strategiile pot fi selectate și aplicate flexibil, ele implică abilități cognitive și voință motivațională;
3. strategiile sunt deseori tactici asistate social pentru rezolvarea problemelor și devin independente mai ales când sunt legate de sarcini de învățare academice.

În cele ce urmează analizăm unele metode ale învățării eficiente mai detaliat:

1. **Metoda învățării sintetice** (integrală, concentrată) se recomandă atunci, când materialul de învățare nu este voluminos și dificil. În așa caz, trebuie citit și repetat materialul în întregime, deoarece eficiența învățării este mai mare. Deci, efectuați operațiile următoare:

1. Citiți o dată textul (materialul) integral, pentru a înțelege bine și profund conținutul, a desprinde esențialul. Nu treceți direct la conspectarea sau însușirea materialului fără a avea o imagine de ansamblu asupra lui. Pe parcursul lecturii, accentuați următorii factori:

- Mărimea și structura materialului ce trebuie însușit;
- Gradul de organizare și structurare a materialului: introducere, cuprins, încheiere;

- Ideea textului expusă cu claritate: subcapitol, pagină, paragraf, frază, propoziție, rând;
- Stilul de abordare și tratare a problemelor de către autor.

Astfel, la finalul lecturii, încercați să desprindeți planul textului care reprezintă fundamentul învățării materialului respectiv. Planul poate fi conceput în funcție de specificul materialului de învățare și experiența proprie: în model piramidal sau nivelar, cu specificarea ideii principale și a ideii subordonate de diferite grade de generalitate, în model arborescent, enumerativ, clasificator, taxonomic, rezumativ etc.

În timpul primei lecturi, accentul trebuie pus pe identificarea esențialului și notarea lui într-o schemă de ansamblu.

2. Citiți a doua oară materialul în profunzime, cu maximum de concentrare a atenției, pentru a desprinde în parte sensurile și semnificațiile esențiale și particulare ale fiecărui capitol, paragraf, fraze, propoziții, noțiuni, argumente, ipoteze, teze, principii etc. Este foarte important de a înțelege fiecare parte separat și relația ei cu celelalte părți.

3. Citiți a treia oară materialul, notând ideile principale și secundare, argumentele, concluziile, consemnați noțiunile specifice, principiile, definițiile într-un conspect sau rezumat al textului, dar expuneți și punctele proprii de vedere, în așa fel, ca să puteți reconstrui, cât mai complet, întregul material de studiu.

4. Repetați o dată materialul (în absența lui), dar neapărat după conspectul (rezumatul) elaborat.

5. Repetați a doua oară materialul învățat în absența lui și a conspectului sau rezumatului.

6. Efectuați recapitularea generală finală a materialului înainte de seminare, de dorit seara înainte de culcare.

Respectând aceste etape, vă puteți prezenta cu succes la examen, dezbateri, seminare, ore practice etc.

Metoda învățării analitice sau secvențiale (parțială, eșalonată sau fragmentară). Această metodă e folosită când materialul ce trebuie învățat e amplu și prezintă un grad ridicat de dificultate sau este lipsit de o structură de ansamblu, tratează problemele separat.

1. Divizați materialul în unități logice de studiu (lecții, capitole, secvențe tematice, subcapitole etc.). Nu folosiți criterii formale, ineficiente de fragmentare după numărul de pagini, ci după criterii intrinseci, care țin de logică și conținutul materialului.

2. Parcurgeți următorii pași: citiți integral pentru a vă familiariza cu conținutul textului; a doua citire – pentru a înțelege în profunzime textul (aprofundare); a treia citire – de consemnare sau notare (rezumat, extragere de idei, conspectare, citate); o ultimă repetare în memorie.

În așa mod, se asigură o reținere profundă și de durată a cunoștințelor. Performanța celor două

metode variază în funcție de conținutul, volumul și gradul de dificultate ale materialelor de învățat. În cazul învățării cursului printr-una din aceste metode, se recomandă studierea bibliografiei, care se conspectează și se integrează în curs. Este foarte important de a reține cunoștințele pe o perioadă lungă de timp, fapt pentru care trebuie acordată toată atenția nu doar înțelegerii inițiale a celor învățate, dar și asimilării lor temeinice, consolidării cunoștințelor, repetiției. Specialiștii în domeniu recomandă câteva etape pentru studierea eficientă a unei lecții în scopul asimilării acesteia. În acest sens, sunt necesare următoarele acțiuni:

1. A trece în revistă toată tema, a fixa conținutul subiectului următor;
2. A căuta semnificația titlului;
3. A examina subtitlurile;
4. A citi cu atenție și în mod critic întreaga temă;
5. A citi introducerea și concluziile;
6. A sublinia lucrurile importante;
7. A face notițe marginale și trimiteri;
8. A povesti oral sau în scris (singur);
9. A revedea părțile mai puțin însușite;
10. A face un rezumat;
11. A repeta tema înainte de seminar.

Învățarea trebuie să înceapă cu subiectele mai ușoare, parțial cunoscute, trecând către cele noi și dificile. Însușind bine aceste etape și învățând sistematic, se poate produce automatizarea și prescurtarea etapelor, ba chiar și comasarea lor.

În continuare, analizăm **metoda învățării progresive** cu repetări recurente, care reprezintă o combinație a primelor două. Ea este recomandată pentru învățarea de lungă durată (semestre, trimestre, ani de studiu) a materialelor de studiu voluminoase: manuale, cursuri universitare, cicluri de lecții etc. Această metodă se aplică în felul următor:

1. Se citește de 1-2 ori materialul pentru familiarizarea cu conținutul, structura și modul de organizare (capitole, subcapitole, teme, probleme etc.), ideile fundamentale și subordonate;
2. Se divizează materialul după principiul metodei fragmentate și secvențiale;
3. Se învață prima unitate după modelul învățării integrale sau sintetice (primele cinci etape).
4. Se învață a doua unitate după același model;
5. Se repetă împreună cele două unități de studiu învățate pentru a le integra;
6. Se învață a treia unitate de studiu, la fel, după metoda globală;
7. Se repetă împreună cele trei unități de studiu și apoi se reconstruiește structura de ansamblu și

logică dintre ele;

8. Se repetă primele 2-3 unități de studiu anterioare secvenței noi, în scopul de a stabili un număr unitar și optim de repetări pentru fiecare unitate de studiu, pentru a evita efectele negative. Dacă s-ar repeta de fiecare dată toate secvențele anterioare celei noi, atunci prima ar fi supusă unui număr mare de repetări, generând supraînvățarea, care dă efecte de uitare rapidă a ceea ce s-a învățat;

9. Dacă materialul ce trebuie învățat este format din mai multe secvențe (15 – 30 cursuri), atunci, după studierea a 5-6 dintre ele, se indică o repetare generală, înainte de a trece la învățarea celor noi;

10. După ce materialul de studiu a fost însușit în întregime, se recomandă o citire și repetare pe grupuri de secvențe sau unități de studiu; apoi, pe prima și a doua jumătate a întregului material, iar la sfârșit, o citire și repetare integrală finală a întregului material studiat.

Această metodă are la bază memorarea și învățarea progresiv-cumulativă; se învață prima lecție, apoi a doua se repetă împreună cu prima, a treia lecție se învață și se repetă cu primele două, înainte de a se trece la următoarea ș.a.m.d. În final, se fac repetiții de reconstituire a unității general-semantice a cursului (manualului).

S-a constatat că memoria are tendința de a construi unități tot mai cuprinzătoare prin „globalizarea” părților sau fragmentelor, care, pe măsură ce sunt repetate, se asimilează și se integrează reciproc. În învățare, este foarte importantă dezvoltarea capacității de a organiza, de a structura materialul după un plan de studiu, după un model de învățare, fapt ce duce la o învățare mai ușoară și reținere mai îndelungată.

O altă metodă eficientă de învățare este **metoda RICAR**, care provine de la inițialele a cinci faze de studiere a unui document, unei cărți, capitol, referat științific etc. Este o metodă de studiu individual, foarte utilă și care poate fi adoptată în funcție de scopul cititorului.

R – răsfoirea generală a capitolelor, studierea alineatelor, a concluziilor parțiale și generale;

Î – întrebări: studentul trebuie să pună întrebări în legătură cu opiniile proprii;

C – citirea activă cu scopul de a găsi răspunsuri la întrebările formulate, reținerea esențialului;

A – amintirea sau memorarea conținutului, luarea notițelor la sfârșit;

R – recapitularea, reținerea esențialului.

Această metodă contribuie la însușirea deprinderii de a citi eficient și rapid, de a studia eficient. Metoda RICAR ne recomandă:

1. Să răsfoim inițial sau să examinăm materialul, în ansamblu, pentru a ne crea o imagine a întregului, înainte de a începe să înțelegem părțile. Această examinare ne permite să studiem prefața, titlurile și subtitlurile capitolelor, schemele și figurile din text. Este foarte important să știm ce trebuie să studiem, planul după care este elaborată lucrarea; autorul; data apariției, introducerea;

cuprinsul care indică ce probleme tratează autorul, modul în care le-a abordat; sfârșitul.

2. Să punem o serie de întrebări cu privire la titlu, capitole, iar răspunsurile să le găsim în urma lecturii textului (cărții, lucrării). Uneori, profesorul sugerează întrebările atunci când recomandă lucrarea, care va fi discutată ulterior.

3. Să citim textul, căutând răspunsuri la unele întrebări sau sub forma unui studiu propriu-zis.

4. Să ne amintim punctele și ideile principale ale conținutului. Rememorarea depinde de dificultatea textului și de caracteristicile personale. Se recomandă fixarea în memorie a ideilor principale, după fiecare capitol și subcapitol semnificativ. Notăm punctele principale pe care ni le aducem aminte, precum și detaliile pe care le considerăm importante.

5. Să recapitulăm, să revedem lucrarea pentru a verifica dacă am înțeles și am reținut esențialul. În acest scop: examinăm structura de ansamblu a capitolului, revedem întrebările pe care ni le-am pus inițial, recitim pe alocuri textul, acolo unde este nevoie, pentru a verifica ceea ce ne-am notat.

Metoda RICAR a fost aplicată și utilizată în lumea întreagă de mii de studenți, fiind considerată foarte eficientă pentru procesul de învățare.

O altă metodă eficientă de învățare este **învățarea asistată de calculator**. În prezent, participăm la o informatizare intensă a învățării și învățământului. În domeniul calculatoarelor și al programelor de instruire, se produce o adevărată revoluție. Unele universități dispun de câte un calculator pentru fiecare student. Grație computerelor, avem acces la uriașul tezaur al umanității: biblioteci, muzee, baze de date, colecții etc. Calculatoarele ne învață să gândim, să însușim mai ușor cunoștințele, să devenim mai creativi, să devenim mai culți și mai bine informați.

Epoca contemporană impune un model al învățării creative bazat pe schimbare, anticipare și noutate. Dezvoltarea aptitudinilor pentru creație ale tinerei generații este o sarcină importantă, de ea depinde viitorul civilizației mondiale. Învățarea adaptivă sau de menținere, adică o învățare în criză de timp în perioada examenelor, lucrărilor de control, tezelor nu mai corespunde actualității. Învățați, deci, anticipativ, zi de zi, nu pentru a susține examenele, ci pentru a face față situațiilor viitoare, imprevizibile, pentru a prevedea evenimentele ce se vor produce. Este foarte important să învățați creativ, adică să produceți noi cunoștințe din cele pe care le-ați învățat sau pe care trebuie să le învățați. Încercați să gândiți creativ și să dezvoltați prin imaginație personală ideea, tema sau problema.

Strategiile pot fi învățate, modificate, ceea ce este deosebit de important pentru demersul pedagogic. Spre deosebire de cunoștințele care se achiziționează rapid, deprinderile de lucru independent necesită timp pentru a fi formate, dezvoltate sau corectate, de aceea este necesar de a utiliza strategii de învățare. Timpul utilizat pentru analiza strategiilor de învățare și formarea

deprinderilor de învățare eficientă va constitui o adevărată economie de timp. În societatea în care domină „explozia” informațională nu valorează „un cap bine umplut”, ci „un cap bine făcut”.

Strategiile care stimulează intelectul implica un aport suficient de apă, oxigen, proteine, alimentație sănătoasă, odihnă și exerciții fizice, pe lângă exercițiile intelectului. Învățarea scade cu 20% dacă se consumă carbohidrați în exces, deoarece acest lucru provoacă eliberarea de chertonină în sânge, lucru care duce la relaxare.

Concentrarea maximă se poate realiza numai pe perioade care au ca durată același număr de minute ca și vârsta persoanei respective, până la maximum 20 sau 25 de minute. Sunt utile pauzele scurte și schimbarea obiectului concentrării.

UTILIZAȚI:

- “Predarea prin întrebări” sau descoperirea sub îndrumare
- Explicarea sarcinilor care cer cursanților să își explice unii altora modul cum au înțeles un anumit lucru și să elaboreze acest mod de a înțelege înainte de a-l exprima.
- Punerea de întrebări și răspunsuri de “diagnoză” și utilizarea răspunsurilor greșite pentru a explora și a corecta neînțelegerile. “Întrebările socratice”.
- Utilizarea sarcinilor și întrebărilor care stimulează gândirea cursanților și se bazează pe Taxonomia lui Bloom și nu simpla reamintire. Aceste sarcini și întrebări necesită mai multă gândire și prelucrare.

Analiză: întrebări de tip “de ce”,

Sinteză: întrebări de tip “cum”, “ai putea să”,

Evaluare: întrebări de judecată.

Aceste întrebări de rang superior impun cursanților să își creeze propriile concepții cu privire la noua materie învățată. Nu se pot face raționamente pe marginea materiei învățate înainte ca aceasta să fie conceptualizată; de aceea, întrebările care solicită raționamentul vor determina conceptualizarea.

- Utilizarea studiilor de caz care leagă subiectul discutat de viața reală sau de experiențele anterioare și deci de învățarea anterioară.
- Utilizarea lucrului în grup, care solicită cursanților materia învățată, astfel încât colegii să se verifice între ei și să învețe unii de la alții.
- Învățarea implica “construirea de modele”; de aceea, utilizați hărți ale minții și rezumate care relevă relația dintre părțile subiectului și întreg. De asemenea, arătați legătura dintre subiectul de astăzi și alte subiecte.
- Predarea aptitudinilor în contextul subiectului respectiv. Gândiți-vă la dumneavoastră ca la un

profesor de aptitudini care utilizează conținutul materiei pentru a preda aptitudinile respective.

- Stimularea sporește ritmul învățării. De aceea, utilizați resurse generoase, plurisenzoriale și activități energice și creați o atmosferă de amuzament atunci când este posibil.

RECOMANDĂRI PENTRU O ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ:

1. Feriți-va să vă faceți munca neinteresantă.
2. Planificați-va pentru studiul individual un timp minim pe care ulterior să-l măriți progresiv.
3. Între orele 8-13 și 16.30-21.30 sunt perioadele optime de învățare dintr-o zi.
4. După fiecare 40-50 minute de concentrare și învățare faceți câte o pauză de 10-15 minute, în care să vă relaxați (întins cu ochii închiși pe un pat sau fotoliu, să plimbați, să ascultați muzică, să jucați, să faceți gimnastică sau conversații, care să solicite și alți centri nervoși).
5. Dacă simțiți că nu vă puteți concentra asupra unui subiect sau teme anumite, învățați-le pe părți mici.
6. Faceți însemnări, extrageți ideile esențiale din text și întocmiți un rezumat (însemnările sunt folosite la recapitulare și mențin atenția).
7. Disciplinele sau temele asemănătoare să fie încadrate în program succesiv. Măriți pauzele dacă orarul nu vă permite acest lucru.
8. Nu treceți de la o temă la alta fără ca întâi să nu fie bine însușită.
9. Nu vă aglomerați creierul cu informații curente, redundante, factuale sau puțin semnificative (date, cifre, termeni, ani, adrese etc.) și care pot fi păstrate în agende, carnetele ș.a. Fiți cit mai selectiv în reținerea informațiilor, iar când sunteți obligat să memorați ceva fără relații logice între ele, apălați la sisteme mnemotehnice.
10. Repetați a treia zi ceea ce ați învățat în prima.
11. Nu învățați intensiv (cu 3 zile înainte de examen), ci extensiv (zilnic, permanent).
12. Învățarea intensivă este inefficientă dacă ciclurile de învățare sunt secondate de stagii aplicative, care să solicite intens cunoștințele și deprinderile achiziționate intensiv.
13. Faceți planul textului când învățați, dacă nu va trebui oricum să-l construiți improvizat, ad-hoc, puțin eficient, când veți fi examinat.
14. Când nu înțelegeți bine și în profunzime materialul de învățat, confrunțați-vă cu cât mai multe surse (manuale, dicționare, enciclopedii etc.).
15. În preajma examenelor, după învățare, supuneți-vă autoexaminării, simulați situația de examen, puneți pe cineva să vă asculte și să vă dea note, faceți bilete de examinare, amestecați-le trageți 2-3 și răspundeți.

16. Feriți-vă de prejudecată profesorilor în legătura cu capacitatea dumneavoastră intelectuală.
17. Feriți-vă de eșecul ca "reacție în lanț" în învățare și la examen.
18. La examene, prima jumătate a grupei de examinați este favorizată în raport cu a doua.
19. Învățarea pentru o anumită dată condiționează uitarea după data respectivă.
20. Învățarea în condiții ușoare de stres și anxietate (precipitare, mobilizare) este superioară învățării în condiții de relaxare totală.
21. Recompensele trebuie acordate la intervale neregulate de timp.
22. Cunoașterea rezultatelor și a erorilor în învățare, mobilizează și orientează pe cel ce învață în asimilarea cunoștințelor.
23. Construiți-vă tabele de specificație (liste cu cele mai importante noțiuni, teze, principii, ipoteze, formule, scheme etc.).
24. Învățați activ-participativ (a), anticipativ (b), creativ (c):
 - a) scoateți ideile principale, rezumați, conspectați, faceți schițe, proiecte etc. (aplicați cunoștințele în practică);
 - b) învățați pentru viață, pentru a face față situațiilor imprevizibile care se cer intuite;
 - c) investigați, explorați, identificați noi alternative, generarea de noi sensuri și concluzii.
25. Repetați imediat după învățare, seara, nu dimineața și în preajma examenelor.
26. Repetarea nu trebuie să reia în întregime conținutul precedentei repetări.
27. Memorați foarte ușor și repede informațiile:
 - simple, clare și concise;
 - sistematizate și organizate într-un sistem;
 - legate de emoții, sentimente, pasiuni, scopuri, idealuri, interese.
28. Folosiți cit mai multe și variate canale de recepționare a informațiilor (văz, auz, scris) și surse de informare (manuale, fișiere, conspecte, notițe, bibliografii, dicționare, enciclopedii etc.).
29. În general, în urma unei activități de învățare reținem:
 - 10% din ceea ce citim;
 - 20% din ceea ce auzim;
 - 30% din ceea ce vedem;
 - 50% din ceea ce vedem și auzim în același timp;
 - 80% din ceea ce spunem;
 - 90% din ceea ce spunem și facem în același timp.
30. Învățați atent părțile de mijloc ale unui curs.
31. Alternați învățătura cu somnul (învățarea fără somn favorizează uitarea; în somn creierul

selectează, prelucrează, sistematizează și ordonează cantitatea mari de informație la nivel subconștient.

32. Folosiți culorile, subliniați sau încasețați ideile principale, definițiile, tezele etc.

33. Dacă aveți de memorat niște proverbe comparați-le și grupați-le după sensul lor; o demonstrație matematică reconstituiți-o fără sursa; denumirile geografice căutați-le și identificați-le pe harta; gramatica (structuri) construiți-le singuri; frazele și expresiile dintr-o limbă străină prin practica retroversiunilor; cuvinte străine în context; text literar sau științific prin rezumare și conspectare.

34. Concentrați-vă asupra textului de citit pentru a înțelege corect ideile autorului.

35. Când luați notițe, mai întâi, ascultați câteva minute (3-5), sintetizați și rețineți esențialul, reformulați esențialul, reformulați cele reținute și notați-le în forma proprie de concepție și exprimare.

36. Notițele se citesc și se corectează cit mai repede după luarea lor, la câteva ore, în aceeași zi (la corectare folosiți culorile roșu, verde, negru etc).

37. Denumirile, formulele, date, definițiile trebuie învățate corect de la început.

38. Pentru a lua notițe:

- nu transcrieți cuvânt cu cuvânt ceea ce se spune;
- notați esențialul, principalul, generalul;
- folosiți un mod propriu de exprimare dar notați corect expresiile;
- folosiți titluri, subtitluri, spații libere pentru completări etc.;
- folosiți prescurtările;
- nu înghesuiți pagina cu cuvinte (lăsați destul spațiu alb în jurul notițelor);
- lăsați o margine largă pentru comentarii și observații;
- folosiți scheme, grafice, tabele în loc de cuvinte.

COMPARTIMENTUL II. MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL

TEMA: DEFINIREA CONCEPTULUI DE MANAGEMENT

Etimologia termenului de management. Omul ca ființă inteligentă a urmărit întotdeauna satisfacerea necesităților proprii cu cheltuieli de muncă cât mai reduse. Din cele mai vechi timpuri el a sesizat că acest lucru este posibil dacă se asociază cu alți oameni, dacă desfășoară activități în comun, dacă se organizează corespunzător pentru acest tip de activitate. Putem spune că din totdeauna oamenii, în vederea satisfacerii unor nevoi sociale, au cooperat între ei, s-au constituit în grupuri de muncă, în colectivități umane organizate, unde cei aflați în fruntea acestora îndrumau, coordonau, dirijau și controlau activitățile desfășurate.

Activitatea de conducere a apărut practic o dată cu primele forme de organizare socială și s-a dezvoltat concomitent cu civilizația umană. Ea se regăsește peste tot în societate, în toate domeniile și pe toate palierele societății. Aceasta activitate este cunoscută astăzi sub denumirea de management, iar cei care sunt specialiști în derularea ei, manageri.

Încercările de a stabili etimologia cuvântului „management” au fost numeroase.

După unii termenul provine de la latinescul „manus” (mana) care înseamnă în expresie literară „manevrare”, „pilotare”, adică managerul este cel care se ocupă cu pilotarea, conducerea, care participă nemijlocit la efectuarea acțiunii.

După alții, termenul provine de la verbul „to manage” care în limba engleză înseamnă a administra, a conduce. De aici au apărut cuvintele derivate „manager” și „management” care înseamnă conducător și respectiv, conducere.

A treia categorie de cercetători apreciază faptul că termenul de management vine de la expresia franceză „manier” care înseamnă a mânui, a modela, a te folosi de oameni în vederea realizării unui scop și a obține un rezultat corespunzător. Deci, etimologic, management înseamnă „a ține în mână”, „a conduce în mod eficient”.

W. H. Newman definește managementul ca „direcționare, conducere și control al eforturilor unei grupe de indivizi în vederea realizării unui anumit scop comun”.

Dicționarul International de Management definește managementul ca fiind „actul, arta sau maniera de dirijare, control și direcționare” și „grupul celor care conduce sau direcționează o întreprindere”. Aceasta definiție sugerează că managementul implică acțiuni directe îndreptate spre anumite scopuri; iar managerii sunt oamenii implicați în acest proces.

Un punct de vedere interesant este cel aparținând lui Stephen R. Covey, care face o distincție între „Conducere: care sunt lucrurile pe care vreau să le îndeplinesc? și Management: cum să îndeplinesc optimal anumite lucruri?”.

Concluzia este: Managementul este eficienta in urcuşul pe scara succesului, care, însă, trebuie sa cuprindă atât stabilirea obiectivelor de atins, cat si modul de îndeplinire a lor.

ROLUL SI ATRIBUTELE MANAGEMENTULUI

Indiferent de domeniul la care se refera, rolul managementului izvorăşte din nevoia ca întreaga activitate in acel domeniu sa fie:

- Planificata
- organizata in concordanta cu scopul urmărit
- sa conducă la atingerea obiectivului planificat
- sa se desfăşoare la un nivel profesional corespunzător
- sa fie de calitate
- sa se desfăşoare cu un anumit randament
- sa fie eficienta
- sa satisfacă nevoile de baza ale celor implicaţi.

Principalele atribute ale managementului sunt:

- a) **Activitatea de management are caracter sistemic** prin angrenarea in procesul de conducere a tuturor structurilor sistemului, corespunzător nivelului sau ierarhic.
- b) **Activitatea de management are caracter ştiinţific.** Managerul in întreagă sa activitate apelează la cunoştinţe ştiinţifice pe care se bazează in luarea deciziilor.
- c) **Activitatea de management are caracter interdisciplinar.** Soluţiile rezulta prin apelarea la cunoştinţe din mai multe discipline.
- d) **Activitatea de management presupune modelarea,** adică elaborarea de modele de analiza, construite pe baza realităţii.
- e) **Activitatea de management necesita utilizarea întregului echipament electronic de calcul** oferit de tehnologia actuala, inclusiv sisteme expert si inteligenta artificiala.
- f) **Activitatea de management are caracter profesionist.** Profesia de manager este o realitate fără de care nu putem vorbi de eficienţă.

Deci, managementul răspunde la întrebările:

CE trebuie făcut?

CINE trebuie să facă?

CUM trebuie făcut?

CÂND? si

UNDE trebuie să se facă?

TEMA: DEFINIREA CONCEPTULUI PEDAGOGIC DE MANAGEMENT

Termenul de management a pătruns în limbajul pedagogic la fel de insistent ca cel de curriculum. În mod analogic, are o dublă semnificație, de concept și de paradigmă pe cale de afirmare în teoria și practica educației.

Conceptul de management, dezvoltat la nivel de leadership, definește un tip de conducere superioară care corespunde modelului cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere. Trebuie să subliniem faptul că managementul este în opoziție cu tipul de conducere biroatică, administrativă, care corespunde modelului cultural al societății industrializate (timpurii și în faza de maturizare).

Managementul reprezintă o activitate de conducere globală/sistematică, optimă, strategică/inovatoare, necesară în condiții de schimbare socială rapidă, permanent, proprii societății postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere.

În contrast cu managementul, activitatea de conducere biroatică este parcelară, standardizată, punctuală, reproductivă, fiind posibilă în condiții sociale stabile. La modul simbolic poate evoca opoziția dintre durabilitatea sinergică a informației și perisabilitatea inevitabilă a mașinii, oricât de performantă ar fi aceasta la un anumit moment dat.

Aplicarea managementului în domeniul educației este posibilă la nivel de paradigmă și de teorie a conducerii (sistemul de învățământ, procesul de învățământ, școlii ca instituție/organizație, clasei de elevi, activității concrete de educație/instruire etc.). În ambele ipostaze, trebuie elaborat și valorificat conceptul de management al educației.

În calitate de concept pedagogic, construit prin analogie cu managementul promovat de multe alte științe socioumane (economie, sociologie, politologie, psihologie socială), managementul educațional definește activitatea de conducere globală, optimă, strategică și inovatoare a sistemului de învățământ dezvoltat în societatea postmodernă, informațională în plan tehnologic și democratic în plan politic.

În raport de dimensiunea obiectului de cercetare, reflectat la nivelul sferei de cuprindere a conceptului de management al educației, sunt dezvoltate noi științe ale educației, bazate pe o metodologie de cercetare intradisciplinară și pluridisciplinară:

- *Managementul organizației școlare* – definește și analizează modelele, principiile, obiectivele, metodologia școlii, resursele pedagogice ale școlii ca organizație socială cu statut și rol specific în contextual global și deschis, propriu

societății postindustriale, bazată pe cunoaștere;

- *Managementul clasei de elevi* – definește și analizează dimensiunile funcțional-structurale și contextuale ale activității specific clasei de elevi, ca grup școlar de bază în cadrul organizației școlare;

- *Managementul activității didactice (lecția)* – definește și analizează modul de valorificare globală, optimă și strategică a resurselor pedagogice ale clasei în contextual obiectivelor instruirii, angajarea la nivel general și specific, operaționalizate de profesor într-o perspectivă sistematică, deschisă, inovatoare, (auto)perfectabilă pe termen scurt, mediu și lung.

O zonă important de aplicare a managementul educației este cea care privește elaborarea și dezvoltarea curriculumului școlar. Înțelegerea acestei probleme – rezumată în formula de managementul curriculumului – solicită evidențierea și structurilor de bază ale activității de conducere managerială a educației, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Obiectivele managementului. Managementul urmărește, ca obiectiv esențial, obținerea excelenței în orice tip de organizație, ceea ce echivalează cu un model de acțiune, spre care trebuie să tindă și căreia trebuie să i se conformeze orice activitate concretă. Urmărește eficiența, eficacitatea, randamentul oricărei activități din cadrul unei instituții, organizații sau unui domeniu prin aplicarea unor principii și funcții manageriale, bazându-se pe competențe și calificări speciale ale managerilor, ce urmăresc relaționarea optimă a resurselor umane cu cele materiale.

CONTEXTE MANAGERIALE

Contextul intern și contextul extern al managementului

Contextul se construiește prin relaționarea caracteristicilor specifice organizației cu mediul.

Contextul presupune:

- că managementul acționează ca un set de activități coordonate funcționând ca un întreg;

- ca sistem, organizațiile coordonează activități prin intermediul subsistemelor, în vederea transformării intrărilor de orice fel în rezultate (produse, bunuri, servicii sau valori);

- coordonarea acestor activități din cadrul organizației, ca sarcină centrală a managementului.

Contextul intern al managementului este constituit din ansamblul condițiilor și comportamentelor proprii ale unei organizații (condiții fizice, resurse materiale, tehnologice, umane, financiare etc.)

Contextul extern al managementului reprezintă mediul extern al unei organizații și este dat de următoarele elemente:

- competitorii adică organizații care oferă aceleași produse sau produse similare pe piață;
- schimbările tehnologice generate de dezvoltarea noilor tehnici de producere a produselor sau serviciilor care implică schimbări tehnologice interne;
- condițiile economice trebuie înțelese de către manageri pentru a evita pierderile din organizație;
- valorile și atitudinile sociale;
- procesele politice;
- condiții fizice etc.

TEMA: NECESITATE DE MENEAGEMENT EDUCAȚIONAL

Cu referire la importanța studierii managementului educațional pot fi invocate mai multe argumente:

1. Din însăși definiția educației rezultă caracterul conștient, rațional, coordonat al influenței formării-dezvoltării personalității elevilor de către educator/profesor, la diverse niveluri. Astfel încât rolul conducător al profesorului rămâne a fi una dintre coordonatele de bază a misiunii sale, în activitatea concretă (I. Nicola, 1996, p. 474), dincolo de a informa, a modela conduita cursanților prin relațiile stabilite cu ei.
2. Procesul de învățământ ca proces instructiv-educativ are printre caracteristicile sale aceea că reprezintă un proces managerial (E. Joita, 1998, pp. 55-59).
3. Principiul general al democratizării activităților cere participarea celor implicați (profesori - educabili) la actul conducerii acțiunilor, pentru realizarea obiectivelor, a sarcinilor. Chiar în condițiile în care relația profesor - elev este de tip democratic, iar metode instruire sunt tot mai participative, susține I. Jinga (1998, p. 419), - procesul de instruire, la nivelul formațiunii de studiu (clasă, grupuri de elevi/cursanți) trebuie să fie condus de profesori, care exercită, într-o manieră specifică, practic toate funcțiile conducerii.
4. Principiul descentralizării manageriale permite înțelegerea obiectivelor și a modului de rezolvare, participarea directă, asumarea de responsabilități, noi roluri și de către profesor la nivelul conducerii activității în clasă. Astfel, comportamentul managerial este extins de la nivelul global, instituțional, la cel al clasei, al rezolvării diferitelor situații specifice procesului instructiv-educativ concret.

5. Relațiile profesor - elevi apar ca un barometru al aplicării principiilor managementului educațional, astfel încât, între tipurile de relații (de comunicare, afective, de conducere), cele din urmă sunt considerate nodul gordian al oricărei pedagogii practice" (D. Potolea, 1989, p. 128).
6. În îndeplinirea altor importante roluri (coordonarea activității de predare-învățare-evaluare, consilierea elevilor, implicarea în parteneriatul educațional, în coordonarea activității extrașcolare, în realizarea activității de cercetare pedagogică și informare continuă, în rezolvarea obiectivelor la nivelul școlii sau interșcolar ș.a.), profesorul antrenează diferite dimensiuni manageriale și rezolvă probleme de conducere.
7. În actualitate, profesorul nu mai este doar o sursă de învățare, ci și un organizator, coordonator, evaluator al resurselor (materiale, didactice, umane), al condițiilor (ergonomice, sociale, psihologice, pedagogice) necesare realizării obiectivelor instructiv- educative.

Rezultă că principalele sale activități implicate (proiectarea, organizarea, luarea de decizii, dirijarea învățării, îndrumarea elevilor, rezolvarea situațiilor specifice, evaluarea, optimizarea procesului didactic) trebuie să fie reinterpretate, pentru eficiență, și prin prisma managerială, în ciuda anumitor restricții: obiective generale precizate unitar la nivelul sistemului de învățământ, standardizarea evaluării, teorii ale educației și instruirii, specificul organizației școlare (I. Jinga, 1998, p. 420). Profesorul trebuie să adauge și să optimizeze rolul său tradițional printr-o nouă concepție asupra planificării, organizării, asupra relațiilor cu discipolii, cu grupurile de elevi, asupra activizării și comunicării cu aceștia etc. Evaluând astfel opiniile favorabile afirmării rolurilor profesorului-manager, constatăm că se accepta un management al ”schimbării” și în această problematică. Profesorul-manager va trebui să își însușească și să aplice și el noile atribute ale managementului (S. Iosifescu, 2000, pp. 22-24):

- raționalitatea, argumentarea multiplă pentru schimbare, fie din partea societății, fie a organizației (școala), fie a grupurilor (clasele) sau a indivizilor (elevii), sesizând și rezolvând conflicte ce apar astfel;
- modificarea modului de intervenție în situații concrete, pentru provocarea, diversificarea lor. În acord cu așteptările, particularitățile elevilor;
- Înlocuirea managementului bazat pe control cu unul proiectat pe participare, afirmare, asumare responsabilă, implicarea sa și a elevilor în diversitatea situațiilor educaționale;
- opțiunea strategică pentru comunicare, motivare, participare, formare, pentru dezvoltare activă a clasei și chiar a organizației școlare;
- cunoașterea, abordarea constructivă și înlăturarea barierelor în fața dezvoltării, a variatelor forme

de rezistență la schimbare, trecând de la negare la adaptare, afirmare.

TEMA: CARACTERISTICILE MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL

Managementul educațional este știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități potrivit unor finalități solicitate de societate și acceptate de individ. Managementul sistemului și al instituțiilor de învățământ cuprinde:

- formularea clară a finalităților,
- proiectarea rețelei instituționale,
- elaborarea conținuturilor învățării,
- asigurarea cadrului legislativ-normativ,
- formarea inițială și pe parcurs a personalului de conducere și instruire,
- stabilirea unor tehnici de evaluare care să permită reglarea pe parcurs a sistemului și procesului de învățământ și optimizarea rezultatelor.

Managementul educațional presupune o abordare interdisciplinară, care studiază evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative. Conducerea managerială implică și accente pe idei, pe abordare sistematică, pe schimbare, pe strategie pe inovare.

Managementul educațional reprezintă o metodologie de abordare globală, optimă, strategică a activității de educație, ansamblul de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ (în ansamblu sau la nivelul elementelor componente). Managementul educațional are obiective clare și ierarhizate, principii de eficiență și calitate, funcții specifice, elemente strategice, afirmarea creativității în soluționarea situațiilor, abordare interdisciplinară și sistematică, cercetări fundamentale. Se diferențiază de managementul general prin raportare specifică la finalitățile educației, la conținut, la resursele umane antrenate, la activitățile centrate pe informare, comunicare și participare prin strategii educaționale specifice la comportamentele actorilor implicați (bazate pe motivație, responsabilitate, cooperare, logică, afectivitate).

Acest tip de management este o disciplină, necesară pentru a fi eficienți și productivi în relațiile educaționale, în stimularea transformării la nivelul personalităților, atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice. Distincția majoră la nivelul acestui concept este cea între managementul educațional la nivel *macrostructural* (la nivelul sistemului de învățământ, regăsit în politicile educaționale naționale, europene, mondiale – ex. Minister, inspectorate etc.), la nivel *intermediar* (la nivelul

instituției și avem în vedere managerul educațional al instituției școlare, directorul școlii) și la nivel *microstructural* (la nivelul clasei de elevi și avem în vedere managerul educațional al clasei de elevi, profesorul).

Distincția celor trei abordări se realizează nu numai pe baza denumirii, a autorității, a elementelor formale, ci are în vedere și formarea de specialitate, experiența (evaluată nu neapărat în ani de vechime) care se concretizează în cunoștințe, competente, atitudini, și valori ce determină manifestarea unei conduite responsabile, eficiente, autentice în relațiile atât cu elevii, cât și cu profesorii. Cele trei abordări ale managementului educațional vor fi tratate nediferențiat din simplul motiv că ele nu pot fi separate, cel puțin deocamdată în sistemul educațional românesc (în Canada, SUA, etc. instituțiile școlare sunt conduse de specialiști în management, nu neapărat de cadre didactice. Această condiție, ca directorul școlii să nu fie cadru didactic, este prevăzută în toate legislațiile educaționale europene). Sunt aspecte care vizează doar managementul clasei așa cum există și cele specifice managementului instituției școlare, dar majoritatea aspectelor tratate se referă la cele trei abordări.

Managementul educațional cunoaște, integrează și adaptează date oferite de științe conexe socio-umane: economie (organizarea prin utilizarea eficientă a resurselor educaționale și în raport cu obiectivele), sociologie (managementul organizațiilor, grupurilor, relațiilor, fenomenelor sociale generate în context educațional), psihosociologie (dimensiunile personalității managerului în exercitarea rolurilor), politologie (luarea deciziilor, organizarea, conducerea grupurilor conform unor obiective).

Activitatea unor persoane care determină și direcționează activitatea celorlalți prin urmărirea realizării de activități în cele mai bune condiții, prin conștientizarea și asumarea de responsabilități asupra realizărilor și insucceselor.

Arta conducătorului este de a realiza scopuri prin mobilizarea eforturilor tuturor membrilor organizației. Managementul educațional este, din acest punct de vedere, arta de a lucra cu idei (obiectivele educaționale, programele analitice, strategiile didactice), relații (structura organizatorică, legături între elemente și acțiuni, sarcini, echilibrul autoritate/libertate, centralizarea/descantrelizare), oameni (formare, motivare, delegare de autoritate, stimulare, evaluare), resurse (precizare, diversificare, preocupare, adaptare, integrare).

Managementul educațional depinde de respectarea unor *cerințe de bază*:

- prioritatea calității,
- claritatea obiectivelor,
- motivarea și participarea

factorilor implicați,

- utilizarea rațională a resurselor și a elementelor educației,
- adaptarea continuă a proceselor la rezultate.

El reprezintă o metodologie de abordare globală, optimă, strategică a activității de educație, ansamblul de principii și funcții, de norme și metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ (în ansamblu sau la nivelul elementelor componente).

Managementul educațional implică stăpânirea teoriei, metodologiei, a principiilor, o anumită mentalitate, o manieră proprie, o artă de dirijare, antrenare a resurselor.

Caracteristicile managementului educațional:

- complexitatea acțiunilor ce asigură funcționarea optimă a sistemului educațional (planificare, decizie, coordonare, control, strategii și metodologii educaționale), și dimensiunea interdisciplinară implicată de problematica educațională,
- caracterul participativ generat de implicarea activă a tuturor actorilor (elevi, părinți, profesori etc.),
- structurarea problematicii educaționale, a procesului și a factorilor educaționali după particularitățile colectivității,
- realizarea la nivel *macropedagogic* (managementul instituțiilor școlare) și la nivel *micropedagogic* (managementul clasei),
- precizează reguli, condiții și principii specifice care orientează în elaborarea programelor managerial educaționale,
- este dinamic atât în ceea ce privește bazele teoretice cât și aplicațiile în domeniu, prezintă deschidere și spre alte domenii,
- are caracter sistematic și este integrativ întrucât sintetizează date din domenii conexe,
- este prospectiv pentru că anticipează pe baza tendințelor de evoluție a sistemului,
- este indicativ-instrumental, pentru că arată cum trebuie realizate obiectivele, respectate principiile, aplicate metodologiile,
- este multifuncțional prin descrierea, utilizarea și aplicarea mai multor roluri, atribuții, operații.

TEMA: FUNCȚIILE ȘI STRUCTURA DE BAZĂ ALE MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL

Funcțiile managementului educațional vizează consecințele acestei activități vizibile și invizibile, evidente și latent la scara sistemului și a procesului de învățământ. În contextul acestei abordări avem în vedere doar funcțiile cele mai importante cu caracter general și obiectiv. Acestea constituie *funcțiile generale* ale managementului educației care angajează finalitățile sistemului și ale procesului de învățământ în direcția conducerii eficiente a activităților specifice (educație, instruire, formare profesională, consiliere școlară etc.).

Funcția de prospectare

În orice activitate managerială, proiectarea se referă la anticiparea, identificarea sau stabilirea unui cadru ori a unui model ipotetic de acțiune ce urmează a fi aplicat în scopul dezvoltării unei instituții, iar planificarea reprezintă procesul de elaborare și selectare a finalităților ce vor fi urmărite de-a lungul unei perioade de timp, precum și a modalităților prin care acestea pot fi atinse, astfel încât modelul ipotetic proiectat să poată fi realizat în mod practic la un nivel cât mai înalt de eficiență.

Managementul școlar trebuie să conțină la bază planificarea transformărilor sociale pe care activitatea educațională urmează să le producă. În planul activității manageriale educaționale, funcția de prospectare ia forma programelor și acțiunilor.

Planificarea implică diverse responsabilități, unele dintre acestea referindu-se la conținutul strategic (definirea obiectivelor, a priorităților și a acțiunii), iar altele la aspectele organizatorice ale proiectului (organizarea resurselor disponibile și a resurselor care trebuie căutate pentru îndeplinirea activităților planificate). Nu în ultimul rând, planificarea implică evaluare, negociere și procesul de selecție și luare a deciziilor. Stabilirea precisă a finalităților sau obiectivelor constituie un prim pas în procesul managerial și implică fiecare nivel al organizației, iar rezultatele planificării sunt reflectate în planurile de activitate. Pentru aceasta, a fost propusă o ”tehnică în cascadă” care pornește de la nivelurile superioare ale managementului și ajunge până la cele mai mici structuri organizatorice, inclusiv până la nivelul indivizilor care compun aceste structuri.

În activitatea managerială curentă, managerul trebuie să adopte de asemenea o atitudine prospectivă, astfel măsurile pe care le adoptă trebuie să țină cont de desfășurarea procesului de învățământ în viitor, precum și implicațiile acestora în îndeplinirea rolului social al școlii.

Funcția de organizare

Această funcție semnifică aplicarea în practică a programelor de activitate a școlii. Managementul școlar presupune aspect organizatorice ca:

- repartizarea mijloacelor materiale pentru activitatea de învățământ (mobilier, laboratoare etc.) și a sarcinilor didactice,
- structurarea claselor de elevi,
- corelarea activităților de învățământ în cadrul unor orare,
- activități didactice și extradidactice.

În sens practic, funcția de organizare implică decizie managerială, rezultată dintr-un sistem specializat de posturi coordonate, și constă în acțiuni destinate creării unui set stabil de funcții și a relațiilor dintre ele. Funcția de organizare urmărește să creeze o structură care să permită îndeplinirea sarcinilor planificate și să cuprindă relațiile ierarhice necesare.

Managerul oricărei școli trebuie să se implice în:

- alcătuirea planificărilor pe discipline și catedre, precum și a activităților extrașcolare;
- să coreleze teoria și practica;
- să se implice în organizarea activităților educative cu elevii, în activitățile metodice, în perfecționarea profesorilor a cadrelor didactice etc.

Managementul școlar înseamnă concentrarea eforturilor tuturor în vederea îndeplinirii obiectivelor de învățământ, a programelor, a fiecărui plan de acțiune dintr-o școală.

Funcția de coordonare

Aceasta este funcția care conferă coerență procesului de învățământ dintr-o școală prin efectuarea unor activități care să stimuleze, să dinamizeze, să concentreze și să orienteze eforturile elevilor și ale cadrelor didactice.

Funcția de coordonare urmărește armonizarea intereselor individuale sau de grup cu misiunea și obiectivele organizației. Resursele umane reprezintă principalul potențial de creștere și dezvoltare al unei organizații, în noua societate informațională capitalul uman înlocuind capitalul financiar ca resursă strategică. Succesul unei organizații, gradul de competitivitate a acesteia pornește de la premisa că oamenii sunt bunul cel mai de preț al organizației.

Pentru a conduce o școală trebuie să existe un sistem corespunzător de comunicare atât la nivelul întregii școli, cât și la nivelul fiecărui grup de lucru (clasa, catedra). Acest sistem este absolut necesar pentru a-i permite managerului să cunoască permanent problemele care apar și să poată interveni rapid în soluționarea acestora; să poată eșalona și ierarhiza deciziile în funcție de nivelul structurilor la care se referă. Experiența personală a managerului și stilul său de conducere au o mare importanță în coordonarea activităților școlare/extrașcolare.

Funcția de control

Funcția de conducere se referă la promovarea comportamentelor favorabile atingerii obiectivelor organizației, motivând personalul prin:

- folosirea diferitelor stiluri de conducere,
- calitatea relațiilor interpersonale,
- modul în care sunt favorizate comunicarea și cooperarea în cadrul organizației,
- și modul de antrenare a personalului în procesul decizional.

La baza acestei funcții stă rezultatul procesului de evaluare a activităților programate, organizate și coordonare sau îndrumate. Fără controlul desfășurării procesului de învățare, celelalte funcții de conducere pot duce la eșec. În cadrul acestei funcții trebuie verificate și măsurate atât rezultatele cantitative, cât și calitative, rezultate care privesc sarcinile de învățământ stabilite prin programe și concordanțele acestora cu obiectivele stabilite.

Funcția de control presupune o serie de condiții:

- existența unei finalități precizate în programele de acțiune (sub forma unor norme, reguli, criterii sau prin indicatori concreți);
- existența unor mijloace/modalități relevante de evaluare;
- definirea unui etalon pentru raportarea rezultatului și aprecierea lor;
- structurarea unui mecanism organizațional concret și eficient de corectare a procesului de învățământ. Orice control trebuie urmat de acțiuni corective imediate și eficiente, altfel este o activitate fără sens.

Organizarea și funcționarea unui sistem informațional complex ajută la desfășurarea în bune condiții a managementului școlar. Acest sistem îi permite managerului să constate dacă profesorii și elevii au înțeles pe deplin deciziile conducerii și dacă acționează corect pentru realizarea lor. În același timp cu controlul, managerul trebuie să acorde atenție atât promovării autocontrolului, cât și măsurilor de autoeducație prin grupurile informale.

Realizarea acestor funcții impune crearea unor structuri corespunzătoare la toate nivelurile conducerii (minister, inspectorat, școală). În această perspectivă epistemologică și socială se confirmă o axiomă a managementului lansată cu decenii în urmă de Ph. Coombs conform căreia *“structurile trebuie să corespundă întotdeauna funcțiilor”* (Ph. Coombs, 1968).

Aceste funcții intervin și în activitatea de proiectare curriculară a sistemului școlar, a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, a activităților realizate de profesor pe termen lung (ciclul de instruire), mediu (an, semestru școlar) și scurt (unități de instruire/ grupuri de lecții, lecție etc.).

Structura de bază a activității de conducere managerială implică un ansamblu de acțiuni manageriale necesare în orice context pedagogic și social, importante prin specificitatea și complementaritatea lor.

Astfel, în orice activitate de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățare, la nivel de construcție a arhitecturii școlare (pe trepte, arii curricular, discipline de învățământ etc.), la nivel de proiectare a curriculumului școlar (sau universitar), la nivel de organizație școlară, clasă, lecție, sunt implicate următoarele acțiuni manageriale:

- 1) Informarea managerială asupra stadiului în care se află activitatea condusă (având ca rezultat obținerea de rezultate cantitative/stocate și calitative/prelucrate, interpretate);
- 2) Evaluarea managerială a informațiilor stocate, prelucrate, realizată prin operații de măsurare, apreciere și decizie (parțială și finală) cu valoare de diagnoză;
- 3) Comunicarea managerială a deciziei (parțială sau finală) cu scop de reglare-autoreglare a activității la un nivel corespunzător diagnozei și prognozei stabilite, ceea ce presupune măsuri operative și strategii de corectare, ameliorare, perfecționare, ajustare structurală la reformare. Ca observație generală trebuie să subliniem faptul că operația de comunicare managerială implică în mod necesar decizii care anticipează o evoluție pozitivă a activității evaluate, angajată în termeni de prognoză managerială pozitivă.

Ca paradigmă, managementul propune un nou model de abordare a teoriei educației și instruirii, cu implicații directe la nivelul proiectării curriculare a educației și instruirii (care constituie obiectul de studiu al unei noi științe fundamentale a educației – teoria curriculumului). Avem în vedere contribuția pe care managementul educației o poate aduce la constituirea unei axiome a educației eficiente. Această axiomă este centrată pe necesitatea abordării optime a relației dintre dimensiunea obiectivă a educației și dimensiunea subiectivă a educației, respective între funcția și structura centrală a educației, pe de o parte și finalitățile educației pe de altă parte.

Afirmarea managementului educațional ca paradigmă la nivelul teoriei curriculumului are consecințe importante în activitățile de proiectare curriculară. Astfel, proiectarea curriculară a instruirii trebuie să fie realizată în cadrul unei structuri globale și deschise care răspunde funcțiilor generale ale managementului și structurilor necesare pentru îndeplinirea optimă a acestora.

- 1) Organizarea resurselor pedagogice ale activității (în cadrul formelor de tip frontal, grupal,

individual);

2) Planificarea activității de referință (proiectarea programei, proiectarea lecției etc.) la nivelul corespondențelor pedagogice necesare între obiective-conținuturi-metodologie-evaluare, perfectibile în context deschis;

3) Realizarea-dezvoltarea activității în cadrul unui scenariu didactic deschis, autoperfectibil în cadrul următorului circuit curricular inovator: evaluarea inițială, evaluare continuă, evaluare finală.

Managementul educației reprezintă o treaptă metodologică necesară pentru realizarea corectă, eficientă social, a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, la nivelul sistemului de învățământ, în perspectiva secolului XXI.

Pedagogia generală propune o treaptă epistemologică necesară pentru realizarea corectă, eficientă social, a activității de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar ori superior.

Managementul educației sau managementul pedagogic definește, astfel, un tip de conducere superioară a sistemului de învățământ la nivel global, optim, strategic, în concordanță cu cerințele modelului cultural al societății informaționale democratice și ale paradigmei curriculumului (Sorin Cristea, 2000).

Miza socială a reformei învățământului vizează tocmai sinteza originală, posibilă și necesară, la nivelul unui nou model cultural, între conceptele de bază, stabilizate de pedagogia generală și descinderile metodologice, proiectate de managementul educației, cu aplicații speciale la nivelul conducerii globale-optime-strategice a organizației școlare, conducerea școlii, managementul organizației școlare.

TEMA: ACTIVITĂȚILE MANAGERIALE ALE PROFESORULUI

Managementul în școală are la bază "știința conducerii" în general și a școlii în special, știința care pune la dispoziție suportul teoretic necesar practicii de conducere; practica acestei conduceri științifice furnizează la rândul său elemente noi necesare chiar dezvoltării științei conducerii. Managementul este un proces care determină atingerea scopurilor organizației: accentul se pune pe ceea ce face managerul și pe ceea ce rezultă din activitatea lui. Esența rolurilor manageriale ale cadrelor didactice în activitatea de la clasă este orientarea și dirijarea resurselor umane și materiale de care dispune clasa și procesul instructiv-educativ la un moment dat, către realizarea obiectivelor proiectate, în condiții de eficiență maximă.

În procesul instructiv-educativ, educatorul constituie figura centrală pentru elevi. Principalele

funcții sau roluri manageriale ale cadrului didactic pot fi grupate în următoarele componente :

- a) planificarea;
- b) organizarea;
- c) controlul și îndrumarea;
- d) evaluarea;
- e) consilierea;
- f) decizia educațională.

Planificarea nu se referă cu rigurozitate la alcătuirea documentelor scrise, ci cuprinde un sistem de decizii privind obiectivele și viitoarele mijloace, acțiuni, resurse și etape pentru realizarea acestora. Reținem principalele subetape ale planificării:

- a) analiza ciclului managerial anterior cu ajutorul instrumentelor de tip evaluativ;
- b) diagnoza stării inițiale care vizează depistarea elementelor deficitare;
- c) prognoza - reprezintă sesizarea unor caracteristici din viitor;
- d) alcătuirea planului este rezultatul activității de planificare ce trebuie să fie flexibil, cu inițiativă.

Acest plan trebuie să precizeze și activitățile ce se vor organiza prin realizarea obiectivelor, stabilindu-se și evaluarea în timp a responsabilităților dirigintelui și elevilor.

Cea mai importanta problemă a planificării o constituie corelația optimă dintre obiective - resurse - timp.

Organizarea presupune cunoașterea mijloacelor operative, a locului și rolului fiecărui membru al clasei de elevi, a capacităților sale de îndeplinire a sarcinilor educative. Pentru elevi este foarte important să fie consemnate de managerul clasei:

- atribuțiile generale;
- activitățile cu caracter permanent sau periodic;
- activități individuale și colective;
- activități îndeplinite zilnic și săptămânal;
- colegii sau persoanele cu care colaborează.

O soluție foarte bună în organizarea școlii este Regulamentul de Ordine Interioara. Pentru cadrul didactic, manager al clasei, este foarte important aspectul privind pregătirea materialelor ca suport al activității educative și didactice, organizarea spațiului ergonomic al clasei.

Cadrul didactic trebuie să manifeste interes față de organizare, punând accent pe obiectivele prioritare în limitele unei unități de cerințe, cu specificarea clară a temelor și responsabilităților pe termene controlabile.

Controlul și îndrumarea. Prin intermediul controlului managerul clasei urmărește modul de

aplicare a prevederilor Regulamentului, fapt ce poate să ajute la depistarea oportună a perturbărilor, deficiențelor sau blocajelor care intervin în calea realizării obiectivelor. Controlul presupune conlucrarea, îndrumarea activă, ritmică și temeinică, stimularea inițiativelor, schimbul de idei și opinii în interesul optimizării procesului educațional. Funcțiile controlului sunt:

- de supraveghere;
- de conexiune inversa;
- de prevenire a eventualelor situații de criză educațională;
- de creație și perfecționare.

Evaluarea la nivelul managerului clasei nu trebuie să o confundăm cu evaluarea de tip docimologic. În contextul studiat, evaluarea reprezintă verificarea măsurii în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă managerială au fost atinse.

Pașii evaluării sunt:

- obținerea informațiilor prin intermediul unor instrumente cum ar fi: dări de seamă statistice, analiza documentelor scrise în scopul alcătuirii unei baze de date manageriale;
- prelucrare statistică - analiza și organizarea sistemului de date pe criterii aritmetice, numerice;
- elaborarea aprecierilor - se formulează judecăți de valoare asupra datelor prelucrate.

Consilierea este o relație specială, dezvoltată între cadrul didactic (managerul clasei) și elevul în nevoie, cu scopul de a-l aproba și este normal, că cel mai bine poate face acest lucru dirigintele, profesorul care-l cunoaște cel mai bine.

Principalele faze ale consilierii sunt:

- clarificarea problemei elevului, în care se vor urmări (inițierea unei relații de încredere, confidențialitate, ascultare activă, stabilirea timpului și a duratei consilierii, alegerea limbajului de comunicare folosit);
- formularea problemei - definirea situației elevului pentru depășirea crizei;
- intervenția care de multe ori nu se suprapune cu cea de formulare;
- încheierea - faza finală a consilierii în criză, când cadrul didactic și elevul constată finalizarea procesului, reluarea relației normale profesor-elev sau elev-elev.

Decizia educațională - din punct de vedere managerial este un proces de selectare a unei linii de acțiune dintr-un număr de alternative pentru a ajunge la un anumit rezultat, obiectiv. La nivelul învățământului, decizia are un caracter mai complex decât în alte domenii, pentru că decizia educațională are semnificații deosebite, consecințele deciziilor având influența directă asupra personalității viitorului adult. Pentru ca o decizie educativă să fie corectă, ea trebuie să parcurgă mai multe etape:

1) pregătirea deciziei prin:

- identificarea problemei;
 - obținerea informațiilor și cunoașterea cauzelor care au generat abaterea prin observații, teste, studiu de caz, convorbire;
- selecția, organizarea și prelucrarea informației;
- elaborarea variantelor de acțiune și a proiectelor de măsuri;

2) adoptarea deciziei și a măsurilor de aplicare. Cele mai eficiente forme de adoptare a deciziei sunt prin folosirea metodei SWOT, cooptarea elevilor în activitatea de selecție a alternativelor.

3) Aplicarea deciziei și urmărirea îndeplinirii ei se va face printr-o succesiune de activități organizatorice și motivaționale:

- comunicarea deciziei;
- explicarea motivației ei în fața elevilor;
- organizarea acțiunii practice (stabilirea termenelor, responsabilităților, colaborărilor între elevi);
- controlul îndeplinirii deciziei (ce ajută la depistarea elevilor problemă);
- reglarea optimă a acțiunii;
- evaluarea rezultatelor obținute.

Toate rolurile manageriale funcționează într-o permanentă interdependență. Responsabilitatea dirigintelui implica însumarea mai multor roluri: de profesor, de părinte, de consilier. Efortul este considerabil și de multe ori este nevoie de multă organizare, dăruire, răbdare și sacrificii. Numai satisfacția ce apare la sfârșitul celor patru ani de lucru cu elevii, când se realizează acel liant între diriginte și elevi este singura sursă de energie necesară managerului clasei pentru continuarea acestei nobile activități.

TEMA: PROFILUL DE COMPETENȚĂ MANAGERIALĂ A PROFESORULUI

Educația ca activitate conștientă, organizată, planificată de formare și dezvoltare a personalității implică elemente manageriale esențiale.

O latură foarte importantă a profesorului este reprezentată de personalitatea managerială a acestuia. Aceasta influențează atât modalitatea în care profesorul se dezvoltă cât și relația pe care o are cu grupul țintă – elevii și cu cei care ar trebui să-i susțină activitatea – colegii.

Profilul psihologic al profesorului manager include o serie de atitudini din care nu pot să lipsească: raționalitatea, înlocuirea controlului cu participarea, stimularea elevilor, opțiunea strategică pentru comunicare, formare, motivare.

Printre cele mai importante aptitudini și deprinderi din acest profil amintim capacitatea

decizională, capacitatea de interrelaționare umană, capacitățile comunicaționale, capacitatea de negociator și capacitatea de a delega în mod corect sarcini.

Exercitarea profesiei de profesor presupune însușirea a trei competențe specifice:

- competență profesională constând într-o cultură tehnică specifică și o competență interumană care-i permite să lucreze întotdeauna cu un public (clasa de elevi) și să coopereze cu ceilalți profesori. Capacitatea de a organiza (munca în echipă, diversitatea sarcinilor) și componenta etică completează acest tablou.

- capacitatea de a întreține raporturi satisfăcătoare cu eșaloanele ierarhiei superioare (directori, inspectori). Profesorii suportă cu regularitate presiunea controlului, ei sunt evaluați periodic de superiori, avansarea nefiind posibilă fără o probă practică în fața unei comisii, responsabilii ierarhici notează nu numai punctualitatea și asiduitatea profesorilor, calitatea activităților și eficacitatea lor ci și “prezența scenică”, autoritatea în fața elevilor, calitatea dialogului didactic, etc.

- competența de a dezvolta bune relații cu “beneficiarii” – elevi, părinți, comunitate. Profesorul nu lucrează cu clienți individuali ci cu grupe de elevi. Aceștia, la rândul lor, sunt asistați și supravegheați de părinți și comunitate.

Cota profesorilor este fixată adesea în funcție de priceperea de “a ține clasa”, de a utiliza corespunzător autonomia și libertatea de care se bucură clasa.

Profesorul îndeplinește în școală următoarele funcții:

- Funcția de organizator al învățării: îmbină aspectele obiectiv – logice ale transmiterii de cunoștințe cu aspectele psihologice este deci preocupat atât de aplicarea principiilor didactice a teoriei instruirii în transmiterea conținuturilor cât și de implicațiile psihologice ale actului transmiterii: psihologia evoluției copilului, psihologia învățării, strategiile comunicării.

Organizarea învățământului trebuie să se orienteze după criteriile proprii disciplinei urmărindu-se aplicarea celor mai bune strategii de rezolvare a problemelor, de dezvoltare a gândirii elevilor și a aptitudinilor de obținere independentă a informațiilor, de prelucrare critică și de aplicare în situații diferite. Profesorul nu este doar transmițătorul de informații care se rezumă la a da indicații elevilor în privința modului de învățare și a materialelor pe care trebuie să le învețe ci și un antrenor care, prin întrebări analitice, stimulând gândirea elevilor, creează premise pentru ca aceștia, prin aflarea independentă a răspunsurilor, să ajungă la o mai bună înțelegere a problemelor. Trezirea interesului elevilor, stimularea motivației acestora este, în bună parte, un rezultat al conducerii procesului instructiv. Intră aici și justa dozare a dificultăților procesului de învățare în conformitate cu situația concretă și individualizată a elevilor respectivi.

În rezumat, a organiza învățarea înseamnă :

- a găsi metodele cele mai adecvate,
- a construi secvențe instructive bazate pe logica obiectivă a disciplinei,
- a trezi interesul elevilor și a stimula performanțele,
- a crea o atmosferă prielnică studiului,
- a doza dificultățile pentru a putea dezvolta strategii de rezolvare a problemelor.

▪ Funcția de educator este dependentă de concepția care stă la baza semnificației care se acordă școlii și organizării ei, de felul în care profesorul își înțelege misiunea, de totalitatea sarcinilor cuprinse în funcția de profesor și, nu în ultimul rând, de atitudinile părinților.

Funcția didactică a profesorului se exprimă prin înțelegerea statutului de model, partener și sfătuitoare. Ea se îndeplinește prin crearea unei atmosfere generale de securitate și încredere în clasă, prin încurajarea succeselor fiecărui elev, prin crearea unui flux de simpatie între profesor și elev.

Alături de a instrui, a educa presupune:

- a folosi metode care să formeze elevilor atenția pentru munca independentă, să dezvolte virtuți sociale, să întărească încrederea elevilor în propria valoare ajutându-i să-și găsească identitatea;
- a desfășura activitatea sub semnul categoriilor morale, consiliindu-i pe elevi să ia distanță critică față de atitudinile și performanțele proprii, dezvoltându-le aptitudinea de a stabili contacte pozitive și de a analiza critic propriile prejudecăți. Înainte de a transmite valorile cognitive, profesorul transmite valori morale și îi asistă pe elevi la însușirea acestora prin sublinierea importanței semnificației unor sentimente ca cel de satisfacție, al reușitei cooperării, respectului față de realizări, etc.

Școala este a doua instanță de socializare (după familie), iar profesorul împarte răspunderea formării copiilor cu familia. Sintagma “partener al educației” se referă în general la raporturile profesorului cu toți factorii educativi pentru a realiza armonizarea educației formale cu cea informală și nonformală: el trebuie să colaboreze cu ceilalți factori educaționali, îndeobște cu părinții (poate juca rolul de consultant al părinților) și în același timp împreună cu elevii să formeze o autentică comunitate școlară.

Profesorul se găsește într-o strânsă legătură cu colegii, cu directorul și cu alți educatori. Complexitatea problemelor pe care le pune școala ca organizație face imposibilă izolarea și “independența” profesorilor. Nu se poate realiza o instrucție și o educație unitară prin simpla adăugare a unor influențe disparate oferite de diferite discipline. Cele trei laturi ale influenței educative – învățarea școlară, formarea independenței de a lucra metodic și dezvoltarea Eului elevilor – vor rămâne întâmplătoare atâta timp cât se rezumă la acțiuni separate și necoordonate.

Este nevoie de “consens” al atitudinilor și acțiunilor pedagogice.

Ideea de a lucra în echipă (team teaching) în vederea unor acțiuni convergente presupune discuții între profesorii de specialitate care predau la aceeași clasă, pregătirea comună pentru optimizarea procesului instructiv (pentru a armoniza mijloacele și exprimarea), repartizarea funcțiilor în cadrul unor sarcini speciale, organizarea unor discuții de grup sau consfătuiri cu profesorii din aceeași specialitate pentru sarcinile instructive și ale tuturor profesorilor pentru cele educative.

Termenii mai vechi de „meserie” sau „profesiune”, apropiați celui de „chemare”, sunt tot mai frecvent înlocuiți cu cel de „rol”, „chemarea” devenind „vocația funcțională”.

Profesiunea de educator este –fără îndoială - încărcată de tensiune, adesea profesorul găsiindu-se în situații conflictuale:

- In raporturile sale cu părinții și cu instituția școală: părinții solicită o atenție specială pentru copiii lor dar profesorul este obligat să-și distribuie atenția imparțial tuturor elevilor, acesta este consemnul instituțional.
- In relațiile cu elevii, profesorul se orientează după principiul “stimulare și selecție” iar acesta poate deveni în contradicție cu obligația de a pretinde performanțe din partea tuturor elevilor.
- Profesorii sunt puși adesea în dificultate de două sarcini contradictorii. Pe de o parte, ei sunt responsabili de transmiterea corectă a unui volum de informații și verificarea asimilării acestor cunoștințe. Pe de altă parte, au datoria să dezvolte la elevi “aptitudini critice”, strategia fiind punerea la îndoială a unor adevăruri prezentarea materialului ca pe o confruntare între teze diferite
- Cel mai important conflict de rol este acela dintre transmiterea cunoștințelor de specialitate și transmiterea de valori și orientări de viață (calitatea de educator, preocupat îndeosebi de om, de „educat”ca și partener în relația comună). La unii profesori predomină preocuparea pentru transmiterea de cunoștințe, iar alții sunt cu precădere preocupați de formarea elevilor. Stările tensionale fiind inevitabile, soluția este organizarea unui “învățământ educativ” articulând cele două tendințe: educația fără instrucție e imposibilă componenta educativă stimulează și motivează instruirea.

Este inevitabilă deci apariția unei tensiuni intra-roluri care se rezumă la (mai multă informație despre rolurile profesorilor găsiți mai jos):

- partener (sfătuiește, apelează, admonestează, îndrumă, frânează) / examinator (se străduiește să fie obiectiv și imparțial);
- informator (transmite păstrând distanța rece impusă de știință) / distribuitor de șanse;

- model (stabilește și oferă cerințe morale) / specialist (se axează pe predarea și instruirea unitară).

Problema stilurilor de conducere a evoluat în funcție de evoluția școlilor manageriale de la stilul dictatorial al managementului clasic unde conducatorul era considerat creierul activității, la stilul participativ specific managementului situational, caracterizat prin adaptarea comportamentelor manageriale la situație, prin mobilizarea eforturilor membrilor echipei pentru realizarea sarcinii dar și prin obținerea satisfacției în activitate.

În consecință, dacă în pedagogia clasică profesorul adopta stilul didactic cel mai adecvat personalității sale (lecția fiind centrată pe profesor), pedagogia modernă solicită tot mai mult stiluri didactice diferențiate în funcție de elevi (lecția centrată pe elev și pe situația de învățare).

TEMA: PROFESORUL CA MANAGER EDUCATIONAL - BARIERE

S-au conturat, credem, câteva argumente esențiale care să pledeze pentru schimbarea așteptată în formarea educatorilor. Poate tocmai din resituarea pregătirii manageriale a acestora să vină sursa reală a îmbunătățirilor așteptate în educație.

Acceptă profesorul noul rol ?

Cunoașterea necesității și a posibilității de îndeplinire explicită a rolurilor manageriale, la nivelul clasei, prin predarea specialității, va ridica probleme psihologice, în primul rând de adaptare la tema în sine:

- perceperea, identificarea, sesizarea ei;
- reactualizarea reprezentărilor, analiza și compararea lor predate cu noile date teoretice;
- consultarea experienței afective la tema studiată;
- analiza rațională a posibilităților proprii de acceptare și realizare ;
- analiza motivațiilor, intereselor;
- aprofundarea studiului în temă și clarificarea dimensiunilor necesare și posibile;
- compararea cu propriile posibilități, experiențe educaționale;
- proiectarea unui demers, a unei strategii ;
- aplicarea succesivă și corectarea proiectului;
- trecerea de la empiric la rațional în rezolvarea situațiilor, afirmarea progresivă a creativității în rezolvare.

Putem contura teoretic aceste preocupări practice privind evoluția conștientizării profesorului în tema, în etape distincte:

a) sesizarea problemei ca necesitate (trebuie"), manifestarea pozitivă („este important, trebuie să

rezolv") sau negativa („Și asta să mai fac? Este treaba dirigintelui. Eu îmi văd de predarea specialității mele"), după nivelul pregătirii psihopedagogice și motivația profesională;

b) amânarea problemei („Să mai vedem". „Încă nu am timp de asta". Si văd și la ceilalți". Voi studia problema"), ca tendință de păstrare a vechiului model de profesor, a experienței acumulate, de ușurare a muncii de căutare a argumentelor ("Când mă voi convinge că... atunci...");

c) acceptarea problemei în sine și începerea aprofundării ei ("Cred că este necesar", „Să vedem ce se spune teoretic, ce experiențe sunt, cum as putea eu");

d) tatonarea practică a utilizării unor aspecte ("Sa-mi schițez ce să aplic, cum sa fac, ce-mi trebuie", „Să încerc la clasa... pentru că...", "Să compar cu alte rezultate...", "Să studiez și reacțiile elevilor, modificările în relațiile cu ei");

e) interiorizarea ca demers educațional firesc, adoptarea unui specific de lucru cu elevii, mărirea numărului de probleme manageriale aplicate, corectarea continuă a metodologiei, trăirea satisfacțiilor, învingerea dificultăților;

f) generalizarea, construirea sistemului de argumente, analiza experiențelor, formularea de idei critice, afirmarea contribuțiilor, comunicarea rezultatelor, formularea de noi ipoteze ameliorative, autoperfecționarea studiului și a stilului practic.

Literatura pedagogică atenționează asupra variatelor bariere care intervin în acest demers deloc simplu, dar care ar putea fi facilitat prin pregătirea corespunzătoare managerială, în etapa formării inițiale și apoi continue. Dacă ne referim la unele bariere generale (G. Iosifescu, 2000), se poate vorbi despre:

- **bariere perceptiv:** *saturația* (suprasolicitarea unor direcții și modalități de sesizare a problemei, în detrimentul altora noi) sau *stereotipia* (în utilizarea direcțiilor, criteriilor de percepere și redusă capacitate de receptare a noului) sau *ținta falsă* (orientarea percepției numai către anumite aspecte convenabile, ușoare, potrivite);
- **bariere cognitive:** *ignoranța*, *lipsa de informare* corectă, *precedența*, (fixarea unor experiențe anterioare și păstrarea modelului) sau *inflexibilitatea* (lipsa de reflecție asupra problemei, utilizarea stereotipă a aceluiași strategii) sau *utilizarea incorectă a limbajului științific* (cu diminuarea sensurilor exacte ale problemelor) sau *substituția* (înlocuirea problemei cu una deja cunoscută și menținerea stilului vechi) sau *retenția selectivă* (prin acceptarea doar a aspectelor ce convin, ce corespund concepției, practicii anterioare);
- **bariere personal-emoționale:** capriciul, subiectivitatea, obișnuința preferința pentru ceea ce este familiar, dependentă de opiniile celorlalți, conformismul, conservatorismul, autoritarismul, inacceptarea altor opinii, dogmatismul, respectarea strictă a normativității

date, teama de risc, incertitudinea, netolerarea ambiguității, teama de a nu-și pierde imaginea conturată deja, siguranța afectivă, teama de insucces;

- **bariere de mediu:** *homeostazia* (toți manifestă rezistență, dorința de a păstra vechiul model) sau *lipsa sprijinului* din partea grupului, a colegilor, a conducerii (datorită percepției ca amenințare de dezechilibrare) sau *neacceptarea criticii* (datorită inflexibilității în corectarea opiniilor, ipotezelor, proiectelor) sau *dominarea* ”șefilor care știu tot” (ce nu acceptă profesorilor noi idei manageriale);
- **bariere culturale:** nediscutarea unor probleme tabu sau presupuziții intelectualiste generalizate sau cenzura substitutivă a supra-Eului, respectarea întocmai a tradițiilor sau ”dubla gândire” (oficială și proprie) sau ”gândirea prin procură” (cu judecarea problemelor în termeni ceruți – ”Așa ar trebui...”, ”Așa se cere..”.)

Sintetizând, putem spune ca aceste bariere își diminuează efectul dacă profesorul are pregătirea inițială managerială adecvată, dacă este implicat în școală adecvat și în mod progresiv în problemă, dacă este evaluat și pe aceste criterii, dacă participă și elevii la managementul clasei.

Regăsim aici cazul profesorului debutant, dar și al acelor care trebuie să-și modifice modul de a aborda rolurile sale în conducerea acțiunilor educaționale, conform esenței educației.

TEMA: ROLURILE MANAGERIALE ALE PROFESORULUI - CRITERII DE DEFINIRE

Studiile pedagogice asupra rolului profesorului ca manager sunt încă relativ puține, în mod distinct, acestea fiind incluse între cele asupra profesorului-educator și conducător al educației conștiente, iar atenția este încă îndreptată spre conducerea școlii ca organizație. Dar problemele nu mai pot fi astfel abordate, căci problemele educației trebuie căutate la nivelul profesorului.

Profesorul joacă în activitatea sa mai mult roluri care pot fi grupate astfel:

- după mediul caruia îi aparține, profesorul-manager este membru al unui mediu profesional, familial, politic, cultural, social.
- după tipul de activitate pe care o desfășoară în aceste medii profesorul-manager este receptor, emițător, participant, realizator, responsabil, proiectant, inițiator, agent de soluții, consilier, mediator, agent al progresului, cercetător, utilizator etc.

Rolurile pe care le joacă profesorul ca manager pot fi delimitate pornind de la clasificarea lui Henry Mintzberg care identifica 10 roluri diferite ale managerului, grupate în trei mari categorii:

- roluri informaționale: monitor, difuzor, purtător de cuvânt;
- roluri interpersonale: figură reprezentativă, lider, legătură;
- roluri decizionale: inițiator, factor de soluționare a perturbărilor, factor de alocare a resurselor,

negociator.

Rolul de profesor presupune manifestarea într-un multiplu păienjeniș de grupuri de referință care impun profesorului cerințe diferențiate: el reprezintă autoritatea publică, (ca reprezentant al statului), transmițător de cunoștințe și educator, evaluator al elevilor, partenerul părinților în sarcina educativă, membru al colectivului școlii, coleg. Dacă este luat în serios, rolul de profesor este foarte solicitant - poate fi o slujba de 24 de ore!

Pentru a putea răspunde atâtor cerințe și a articula oferta sa comportamentală unor solicitări diverse, profesorul trebuie să aibă conștiința misiunii sale, obligația de a observa, a evalua, disponibilitatea de a primi sugestii, aptitudinea de a organiza și regiza procesul de instruire. Analiza jocurilor de rol va viza felul în care își înțelege profesorul menirea sa, dacă el acționează în numele statutului și societății, al părinților sau în calitate de apărător al copilului, dacă se rezumă la transmiterea de cunoștințe în domeniul disciplinei sale sau se prezintă elevilor ca model, etc.

Rolurile profesorului-manager pot fi deduse mai ales prin raportare la atribuțiile generale ale managerului (funcțiile manageriale) și apoi operaționalizate în sarcini specifice de conducere (planificare, organizare, decizie, coordonare, control, îndrumare, apreciere, reglare), de asigurare a condițiilor de bază (comunicarea, sistemul informațional asupra activității, participarea elevilor, gestionarea resurselor specifice ș.a.).

Intr-o lucrare recentă de extindere a conceptului (R.B. Lucu, 2000. pp. 131-146) se admit și pentru conducerea clasei aceleași funcții ale managementului general (planificare, organizare, decizie, evaluare, control, îndrumare, consiliere), cu adaptare specifică:

- ele nu pot fi concepute independent, ci în corelație. Au amplitudine diferită față de alte domenii aplicative ale managementului: acționează concomitent și în continuitate în activitatea din clasă;
- spre deosebire de alte domenii, aici profesorul conduce un aspect deosebit: procesul de dezvoltare a personalității elevilor în mod nemijlocit și unde domina calitatea, reburile având consecințe profunde asupra individualității elevilor;
- accentul cade atunci pe orientarea și dirijarea resurselor umane, materiale, didactice pentru realizarea eficientă a obiectivelor, a problemelor procesului instructiv-educativ (gestionare).

Studiile de sociologie au impus două concepte complementare în explicarea comportamentului individului în grup, în activitate: status și rol, pentru a evidenția poziția, drepturile și îndatoririle, atribuțiile, așteptările, sarcinile la nivelul grupului, al organizației.

Statusul este prescris sau câștigat și reflectă structura organizațională, poziția într-un grup sau într-o organizație, așteptările formulate de către ceilalți, locul în atribuirea de obligații, drepturi, autoritate.

Iar complementar se conturează rolurile, ca modalități proprii de îndeplinire a cerințelor statusului și strâns legate de nivelul personalității „actorului de rol”. Termenul „rol” reflectă aspecte ale realității psihologice sociale în principal. Pentru a interpreta adecvat personalitatea profesorului-manager și prin prisma atribuțiilor, sarcinilor, obligațiilor, funcțiilor derivate din statutul formal, din cerințele pedagogiei actuale, din așteptările elevilor și ale altor factori asupra eficienței, eficacității activității sale, pentru a deduce și alte consecințe pedagogice, ne este utilă o sinteză a datelor psihologiei sociale. Reținând din sinteza tematică specifici notele esențiale pentru conceptul de rol, căutăm să construim o aplicație pentru profesorul-manager. Astfel, putem aprecia ca bază următoarele premise psihosociologice ale unui model teoretic în temă: definirea rolurilor profesorului manager nu este decât una interdisciplinară: psihologică, sociologică, praxiologică, axiologică, pedagogică (reprezintă aspectul dinamic și situațional al statutului de cadru didactic, de educator în general, aplicarea drepturilor și îndatoririlor precizate formal, în conducerea procesului didactic.

În practica educațională, rolurile prescrise și asumate indică profesorului sarcinile, atribuțiile de rezolvat, pentru atingerea cu succes a obiectivelor formării-dezvoltării elevilor. Sau sunt ”norme, prescripții de tip funcțional” (D. Potolea, 1989, p. 141) care, prin detalieri, devin prescripții operaționale, metodologice și care pun în acțiune competențele didactice, educaționale și manageriale ale profesorului.

Distribuirea rolurilor profesorului se bazează în principal pe capacitățile dovedite, pe competențele formate. Dar îndeplinirea lor este legată mai ales de afirmarea și perfecționarea celor din urmă, încât apare relația obiective-capacități și competente - metodologia realizării - evaluarea pe criterii de reușită, succes, progres, eficiență, calitate. Față de acestea, elevii formulează ”atitudini de așteptare”, expectanțe care devin apoi impulsuri pentru proiectarea îndeplinirii și autocorectării comportamentului efectiv de rol. Dacă elevii primesc și ei atribuții, sarcini în clasă, atunci sunt afirmate și alte roluri psihosociale ale profesorului: de stimulare, de încurajare, de ajutor, de consiliere etc.

În literatura de specialitate sunt menționate și alte roluri ale profesorului, utilizându-se criterii variate din acest context. Mai întâi, nu este lipsită de importanță și de consecințe considerarea profesorului în postura generală a individului (D'Hainaut, 1981) care are de rezolvat o activitate, ca membru a unui mediu profesional (participant la nivelul organizației), mediu social (membru al comunității), mediu cultural (beneficiar, actor, dar și producător de cultură), mediu politic cetățean), mediu familial (petrecerea timpului liber). Aceste cadre generale de viață își pun amprenta asupra concepției, atitudinii de implicare, corelării rolurilor specifice ca profesor și nu rareori constatăm obstacole importante apărute din aceste medii, care-și pun amprenta asupra calității, asupra

succesului profesional.

De aceea, este necesar să reactualizăm (cu consecințe asupra formării inițiale și continue a profesorului, asupra înțelegerii și sprijinirii lui de către director și chiar de către elevi), categoriile de roluri generale în îndeplinirea oricărei activități, (D'Hainaut, 1981, pp. 129-133):

- de receptor al diferitelor mesaje;
- de emițător de mesaje variate;
- de participant în activitățile specifice;
- de realizator, organizator, responsabil al unor acțiuni;
- de proiectant de acțiuni, strategii, programe, planuri;
- de inițiator de idei, ipoteze, modele, relații;
- de agent de soluții - consilier, mediator de situații, conflicte, cazuri;
- de agent al progresului, ca cercetător, ameliorator, creator, inovator;
- de diseminator, transmițător de idei, soluții, conținuturi, împreună cu acțiunile de înțelegere a lor;
- de utilizator, ca practician, în aplicarea ideilor, modelelor: de decizie, în selecția obiectivelor, conținuturilor, strategiilor, resurselor;
- de sursă de informare, model de comportament, purtător de valori ;
- de consiliere, ghidare;
- de apărare, protecție.

D. Potolea (1989, p. 140) menționează următoarele roluri principale, după funcțiile asumate și îndeplinite în plan didactic:

- de organizare și conducere a clasei ca grup social,
- de consiliere și orientare școlară și profesională,
- de îndrumare a activității extrașcolare,
- de perfecționare profesională și cercetare pedagogică,
- de activitate socioculturală.

Formal, profesorului i se atribuie roluri, în raport cu activitatea sa instructiv-educativă, cu ipostazele aferente rezolvării diferitelor obiective sau funcții, pe care le ocupă și de care răspunde: el este privit ca profesor de o anumită specialitate, ca metodist, director, responsabil de catedră metodică / cerc pedagogic, membru al consiliului profesional sau de administrație, responsabil al unui cabinet de specialitate, lider al unui grup de lucru în școală, șef / membru al unui proiect de cercetare complexă, delegat de către conducere în rezolvarea unei sarcini, inspector școlar, animator cultural, membru în asociații științifice, cercetător-practician, formator-metodist etc.

O altă cercetare de sinteză (A.E. Woolfolk, 1990. apud I, Nicola, 1996, pp. 474-475) menționează ca

roluri ale profesorului:

- expert al actului de predare-învățare (asupra căruia ia diverse decizii),
- agent motivator (pentru declanșarea și întreținerea interesului elevilor / cursanților pentru învățare),
- lider (in conducerea grupului de elevi, în exercitarea autorității, dar și in acordarea de sprijin),
- consilier (observator al comportamentului elevilor, îndrumător, sfătuitor prin convingere, influențare),
- model (ca exemplu pozitiv prin întreaga sa personalitate),
- profesionist reflexiv (cunoaște, analizează și înțelege problemele clasei, fenomenele psihopedagogice ale activităților),
- manager (supraveghează activitatea, dirijează, organizează, ia decizii pentru menținerea ordinii în clasă).

Fiecare dintre aceste roluri presupune un sistem de demersuri, situații organizate, reguli de respectat. Astfel, la nivelul activității din clasă, profesorul are rolul cel mai interactiv, căci, pe lângă cel propriu-zis, de predare, are și rolul de a realiza interacțiunea cu elevii, pentru care respectă norme, reguli (D.R. Davitz, 1978, pp. 306-307; I. Neacșu, 1999, p, 202):

- să intervină mai des, mai consistent, pentru a provoca și menține interacțiunile, in toate etapele lecției;
- să organizeze, să structureze forma și conținutul lecției, să stabilească interacțiunile in rezolvarea obiectivelor, să utilizeze anumite modalități proiectate adecvat, să recurgă și la delegarea de sarcini elevilor;
- cel mai des sa recurgă la solicitarea elevilor, prin metode variate, pentru rezolvarea sarcinilor și obținerea răspunsurilor specifice, să sprijine elevii in cooperarea in grup;
- să verifice răspunsurile, să stimuleze sau să corecteze, să utilizeze metode variate de notare și apreciere;
- in toate interacțiunile din clasă el este și actor, dar și un arbitru al comportamentului elevilor, pentru a menține procesul, a preveni conflictele;
- profesorul hotărăște ce să predea, cui, când, cu ce metode și mijloace, in ce scopuri, putând astfel orienta mai bine interacțiunile și rolurile elevilor ;
- modalitățile de predare (explicare, expunere, argumentare, demonstrare, definiție, comparare, analiză, dezvoltare etc.) să influențeze înțelegerea, motivarea, disciplina, orientarea, participarea, afirmarea elevilor;
- să ia diverse decizii pe parcursul activității, după efectele interacțiunilor din clasă, pentru atingerea obiectivelor: de respectare a normelor, de evaluare, de influențare, de stimulare,

de corectare, de analiză cauzală, de dezvoltare, de menținere a climatului ș.a.

Dar setul de roluri ale profesorului cere implicarea complexă a personalității sale, formare sa interdisciplinară continuă, conștiința responsabilităților, deschiderea spre critici și sugestii, competențe de cercetare ameliorativă. Așa încât adesea apar situații conflictuale între afirmarea diferitelor roluri între ele în același timp, între ele și posibilitățile profesorului, posibilități și așteptări, între posibilități-expectanțe-condiții de realizare, între obiective și stiluri.

E.E. Geissler (1981, apud A. Neculau, 1998 b, p. 261) sintetizează astfel contradicțiile între roluri și îndeplinirea lor de către profesor:

- ca informator transmite, păstrând distanța rece impusă de știință, dar oferă în același timp elevilor valori și este preocupat de formarea-dezvoltarea personalității elevilor;
- ca partener al elevului sfătuiește, apelează, îndrumă, sancționează, frânează, în timp ce în calitate de examinator, se străduiește să fie cât mai obiectiv;
- ca model oferă și stabilește cerințe morale, dar ca specialist se axează pe predare și instruire morală.

La acestea și la altele manifeste astfel, soluția ameliorativă, de armonizare nu se poate afla decât într-un învățământ formativ, bazat pe reconsiderarea comportamentului de predare în context interactiv. Apoi, școala, ca organizație, se deosebește de celelalte și prin aceea că obiectul produsul ei sunt reprezentate de educație și de formarea indivizilor de o anumită vârstă în curs de dezvoltare, ca să o deosebim de educația adultului, care are un alt specific (de perfecționare, de consolidare, de corectare, reconversie). De aceea se pare că activitatea managerială normativă, legală, administrativă vine în contradicție cu cea pedagogică, de bază aici, construită altfel, pe o altă logică, pe alte norme specifice ale procesului educațional. Atunci, managementul organizației creează cadru necesar afirmării activității pedagogice, nu influențează, în esență, conținutul sau metodologi didactică sau relațiile profesori - elevi, nici realizarea rolurilor pedagogice ale profesorului, susține E. Păun (1999, pp. 76-77).

De unde constatarea că logica instituțională și cea pedagogică, deși interdependente, sunt divergente, iar în școală logica dominantă pare a fi cea pedagogică. Se deduce astfel că managementul educațional nu mai trebuie raportat doar la nivelul organizației, al școlii sau în general al sistemului de învățământ, ci și la nivelul clasei, al conducerii directe a procesului de formare-dezvoltare a elevilor.

Dar sunt semnalate încă și alte contradicții aici, inconsecvente, disonanțe psihoafective și comportamentale (E. Păun, 1999, pp. 79-87):

* *Între diferitele categorii de așteptări de rol*, formulate de factori față de profesori (părinți colegi, elevi, superiori). Unii pun accent pe conformarea la normele statutare, la cele precizate în diferite

regulamente, iar alții apreciază comportamentul pedagogic, încât profesorul își poate „juca rolul” după aceste așteptări particulare în mod diferit: adaptându-se sau trăind un disconfort psihic generator de insuccese. Presiunea de rol determină astfel schimbarea priorităților după factorul care formulează așteptările : unele vin de la managerii formali ai organizației, altele de la elevi, părinți.

Soluția de armonizare se găsește în comportamentul directorului: o conducere participativă, descentralizată, pentru problemele concrete, strategice ale procesului didactic;

* *așteptările de rol ale elevilor față de profesor* se referă mai ales la calitatea relațiilor reciproce, diferită după particularitățile de vârstă unde apar adesea divergențe: dilema afectivitate - neutralitate afectivă (în construirea acestor relații), dilema specificitate - complexitate (în limitarea lor la transmiterea cunoștințelor sau la dezvoltarea personalității complexe), dilema universalitate - particularitate (în a utiliza criteriile generale sau individuale în evaluarea elevilor), dilema orientare interioară - orientare spre colectiv (satisfacerea propriilor interese sau pe ale elevilor);

* *așteptările venite din partea colegilor*, conduita profesorului este adesea influențată și de aceste așteptări (con competiția profesională), care pot stimula sau inhiba afirmarea, constanța;

* cel mai evident este *conflictul personalitate – rol*, în situații de divergență între așteptările instituției (dimensiunea normativă), așteptările personale (dimensiunea psihologică) și valorile societății (dimensiunea antropologică). Rezolvarea, ponderea acordată unei dimensiuni sau consensul lor depind de tipul acțiunii, de caracteristicile rolului concret, de personalitatea individuală, de percepția interpersonală, rezultând trei stiluri: normativ, personal sau de compromis;

* conflictul *intrarol*, născut din divergența între pregătirea de bază profesională și exigențele postului, mergând până la respingere;

* conflictul *interrol*, în situația în care profesorul exercită mai multe roluri (funcții), în aceeași unitate sau în afara ei, încât se influențează negativ, prin neputința îndeplinirii calitative a fiecăruia sau prin influențe negative reciproce.

Rezultă că rolul profesorului, ca educator, este puternic influențat de așteptările, presiunile de rol, formulate de către factorii organizaționali, factorii de personalitate: (capacități, motivații, trăiri, așteptări, valori), de factorii din sfera relațiilor interpersonale. Iar profesorul nu trebuie decât să conștientizeze, să analizeze și să echilibreze aceste categorii de așteptări, să armonizeze cerințele normative ale școlii cu cele pedagogice ale realizării concrete a procesului educațional. Și aici intervine noul rol, acela de profesor-manager.

Rolul direct de manager al procesului educațional din clasă nu este străin activității curente a profesorului, numai că nu este conștientizat în mod explicit, ci integrat normal în activitatea sa pedagogică. De altfel, literatura pedagogică tradițională adoptă o aceeași atitudine, poziție, deși

multe dintre problemele conducerii clasei, ale procesului didactic propriu-zis sunt incluse firesc în personalitatea și atribuțiile curente ale profesorului.

Ca abordare distinctă deosebit de recentă, nu s-a dezvoltat încă explicit, sistematic, simultan cu conturarea studiului și constituirea managementului educațional ca disciplină, ca aplicație a managementului general. Aici trebuie acordată o atenție deosebită și profesorului, nu numai conducerii formale a învățământului, unităților școlare, mai ales în condițiile descentralizării și ale celorlalte aspecte pe care le implică managementul de succes.

Divergențele semnalate rămân, dar conștientizarea nevoii de creștere a raționalității activității sale, prin rolurile manageriale explicite, creează astăzi noi așteptări, suficient provocatoare. Mai ales că elevii înșiși le generează: de a fi conduși mai eficient, organizat, coordonat, de a fi antrenați în situații, de a relaționa altfel, de a fi îndrumați, apreciați, stimulați după noi criterii, venite dinspre viața socială.

În plus, contradicțiile nu se pot adânci, chiar dimpotrivă, dacă profesorul își formează cultura managerială, psihosocială adecvată și o aplică, prin combinare sau reorientat rolurilor educaționale tradiționale. Consecințele vizează metodologia, strategia de pregătire - desfășurare - evaluare - reglare a activității pedagogice.

Rolul de profesor manager nu-l diminuează pe cel de profesor educator, ci îl întărește, îl sprijină în eficiență, ca o modalitate de trecere de la empiric, subiectiv la rațional, ordonat, logic, creativ. De aceea, profesorul-manager este implicat în conducerea elevilor spre succes, performanță formativă, nu numai spre reușita școlară tradițională.

Aspectele activității profesorului manager încă nu sunt clarificate, din cauza dominării conducerii centralizate în școli, dar și pentru că nu s-a structurat încă o cultură managerială autentică la nivelul școlii. Ea se află în stadiul de constituire și este dominată încă de ambiguitățile sistemului managerial școlar, care oscilează între centralizare și descentralizare (E. Păun, 1999).

TEMA: CULTURA MANAGERIALĂ A PROFESORULUI

Cultura profesorului manager ar trebui să cuprindă:

- cunoștințe manageriale generale și specifice educației;
- cunoștințe pedagogice, psihologice, sociologice, filozofice, logice, etice, deontologice, ergonomice, juridice, economice, axiologice, statistice, informatice, tehnologice referitoare la conceperea - realizarea conducerii eficiente a educației, la nivelul organizației, al clasei de elevi, al situațiilor educaționale;

- capacități (intelectuale), deprinderi, abilități competențe operaționale de aplicare a acestor cunoștințe în situații educaționale concrete, în proiecte strategice și programe, în organizarea proceselor și relațiilor, în alegerea și utilizarea metodelor manageriale în coordonarea și îndrumarea acțiunilor și participanților, în asigurarea condițiilor de comunicare și circulație a informațiilor, de participare în management, în promovarea și realizarea orientării spre succes, calitate;
- perfecționarea personalității, a stilului managerial, în trecerea de la empirism la raționalitate și creativitate managerială, promovarea cercetării ameliorative în domeniu, autoperfecționarea.

La nivelul actual al conceperii și realizării educației, profesorul-manager nu mai poate îndeplini doar condițiile clasice ale unui profesor, cu anumite calități presupuse ca premise ”și pentru conducere”, rezultând deci o conducere empirică, în ciuda efortului ulterior de inițiere specifică.

E. Păun (1999) consideră că formarea managerială (a directorilor) este cu atât mai necesară, cu cât descentralizarea conducerii învățământului, afirmarea tot mai clară a școlii ca organizație complexă, lărgirea câmpului de activități și responsabilități clare conceperii și aplicării proiectelor de dezvoltare instituțională, a formulării politicii de dezvoltare a școlii și a personalului sunt tot mai clar formulate și teoretic, și normativ. Dar, tocmai în aceleași condiții ale aplicării principiului descentralizării, trebuie să includem și formarea inițială și continuă a profesorului ca manager. Problemele concrete s-ar referi atunci: la clarificarea modului de selecție a viitorilor profesori-manageri, după concepția asupra rolurilor de îndeplinit în managementul educațional; la modul cum promovează schimbarea; la modul în care își pot exercita rolurile cu succes de-a lungul carierei și cum dau dovada unei formări continue.

Pe aceeași linie, profesionalizarea activității manageriale, afirmată prioritar până acum în planul conducerii economice, este construită pe următoarele premise generale (E. Mihuleac, 1994), dar încă timid în educația concretă:

- ca profesie, managementul cere pregătirea specială teoretică și practică pentru acest gen de activitate, exprimă necesitatea diviziunii sociale a muncii, în care se rezolvă un ansamblu de solicitări specifice la care să facă față prin anumite cunoștințe, capacități, deprinderi individuale, aptitudini și atitudini, vocație și chiar mijloc de existență individuală;
- se cere trecerea de la conceptul de ”ocupație” la cel de „profesie”, în care cea dintâi este o formă specifică de activitate, desfășurată concret, pe baza unei profesii de bază, pentru o perioadă, în care poate să-și aducă o contribuție, ocupația și profesiunea fiind complementare. Este tocmai accepția de până acum a promovării și formării continue a managerului-profesor de o anumită

specialitate (profesia de bază și funcția /ocupația îndeplinită în contextul exercitării acestei profesii);

- profesionalizarea managerială (în sensul arătat la profesor) este și ea un proces, anume determinat, cu anumite obiective, principii de concepere, baze teoretice, un anumit conținut, forme de organizare și desfășurare, finalizare, perfecționare ulterioară;
- selecția și formarea profesorilor manageri au drept criterii-obiective și particularități individuale, nu numai cunoștințe; de aceea personalitatea lor este un capitol important în abordarea problemei;
- managementul este și o capacitate umană specifică, dar și o profesie, iar în cazul nostru, un atribut al profesiei de profesor ;
- ca dimensiune a profesiei cuprinde: un set de valori privind activitatea managerială: un set de cunoștințe cu caracter interdisciplinar pe care se fundamentează domeniul; o metodologie; un set de tehnici specializate; un statut social și roluri;
- capacitatea managerială este o stare culturală, și nu una individuală;
- un program național de promovare a culturii manageriale în formarea profesorului trebuie să ia în considerare promovarea managementului la nivelul comunității, ea nefiind numai a managerului-director, ci a întregii organizații (profesori, în principal) și la nivelul clasei, al situațiilor educaționale;
- capacitatea managerială este un complex de valori, capacități aplicative, cunoștințe instrumentale complexe, deprinderi practice de acțiune specifică;
- formarea managerială inițială și continuă cere organizare, un curriculum specific, ca o posibilitate profesională pe lângă specialitatea de bază ;
- cultura managerială reprezintă un ansamblu de reprezentări și opțiuni valorice dominante într-un anumit mediu managerial, nu numai nivelul cognitiv atins în cunoașterea domeniului;
- un „profil,, românesc al culturii manageriale este caracterizat prin: spirit întreprinzător, importanța relațiilor de putere, neîncrederea în eficiența instituțiilor, relațiile interpersonale aflate pe același plan cu pregătirea managerială proprie, interesul scăzut pentru pregătirea teoretică managerială, instabilitatea stilurilor de conducere, autodidacticismul în formarea managerială;
- promovarea unei noi culturi manageriale a profesorului solicita schimbări în trecerea de la un tip de management centralizat la altul (descentralizat), în adaptarea modelelor teoretice la condițiile concrete și cultura tradițională, în dezvoltarea organizațională ca fiind cadrul de manifestare a managementului, în învingerea formelor de rezistență la introducerea unui nou stil managerial

(mentalitate, conservatorism, comoditate, lipsa de pregătire managerială, interese contrare, evitarea conflictelor, atitudini blocante);

- un program de promovare a culturii manageriale moderne a profesorului ar trebui să cuprindă promovarea cunoștințelor și capacităților manageriale în forme de învățământ la toate nivelurile (formare inițială și continuă), sprijinirea dezvoltării diferitelor sisteme de formare managerială, sprijinirea activității de consultanță managerială specifică, organizarea de activități tematice în formarea continuă a profesorului.

Dar nu numai cultura managerială în sine trebuie însușită de către profesor, ci acesta trebuie și integreze și cultura organizației, în care-și desfășoară activitatea. Cultura organizațională (a școlii) este definită drept „un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire împărtășite de membrii unei organizații care determină modurile în care aceștia se vor comporta în interiorul și în afara organizației respective, care sunt transmise noilor membri drept corecte” (S. Iosifescu, 2000, p. 15).

Astfel, concepția și activitatea managerială a profesorului pot fi influențate de modele promovate în școala sa. Literatura de specialitate evidențiază patru tipuri care predomină (E. Păun, 1999, S. Iosifescu, 2000):

- cultura puterii construite în jurul personalității directorului, promovându-i convingerile, valorile, concepțiile, deciziile fără adaptare proprie și rezultând linii de forță, ca în ”pânza de păianjen”;
- cultura ”de roluri”, bazată pe respectarea atribuțiilor, relațiilor prescrise birocratic, puternice încă în școala românească și rusească (în sistemul totalitar), cu o structură bine definită pe probleme, sectoare, roluri standardizate, sub coordonarea directorului aflat în vârful „templului”;
- cultura ”de sarcini” favorabilă descentralizării, rezolvării problemelor concrete, prin echipe delegate, care favorizează participarea, rezultând tipul de conducere ”în rețea”;
- cultura ”de persoane” în care fiecare individ este important în organizație, directorul facilitând doar comunicarea, coordonarea activității și asigurând consultanța, consilierea.

Dacă în momentul de față primele două sunt mai evidente în unitățile școlare, noul management va fi promovat prin celelalte două culturi, context în care profesorul se va afirma mai bine și ca manager al clasei. Practic, profesorul dovedește dacă a asimilat cultura organizației sale, nu numai prin interesul pentru conduită managerială, ci și prin acceptarea sau respingerea, utilizarea sau ignorarea ”părții vizibile a aisbergului culturii școlii sale”. Acestea pot fi: simboluri, sloganuri create și vehiculate, ritualuri și ceremonii, tradiții specifice, mituri conturate în școală, modele

comportamentale promovate, limbajul utilizat etc.

Toate acestea exprimă în profunzime normele comportamentului, stabilite în unitatea școlară (prin regulamentul intern), criteriile de valorizare, credințele predominante, modelele proiectate asupra nivelului expectanțelor, semnificațiile și accepțiunile utilizate în clarificarea problemelor școlii (S. Iosifescu, 2000).

Studiile pedagogice asupra rolului profesorului ca manager sunt încă relativ puține, în mod distinct, acestea fiind incluse între cele asupra profesorului-educator și conducător al educației conștiente, iar atenția este încă îndreptată spre conducerea școlii ca organizație. Dar problemele nu mai pot fi astfel abordate, căci problemele educației trebuie căutate la nivelul profesorului.

Rolurile profesorului-manager pot fi deduse mai ales prin raportare la atribuțiile generale ale managerului (funcțiile manageriale) și apoi operaționalizate în sarcini specifice de conducere (planificare, organizare, decizie, coordonare, control, îndrumare, apreciere, reglare), de asigurare a condițiilor de bază (comunicarea, sistemul informațional asupra activității, participarea elevilor, gestionarea resurselor specifice ș. a.).

TEMA: PROFESORUL SI MANAGEMENTUL SCHIMBĂRII

Din cele afirmate mai sus rezultă ca orice profesor parcurge un anumit traseu necesar introducerii schimbării, după nivelul pregătirii psihopedagogice, culturale, manageriale, după experiența acumulată, specificul organizațional ș. a. Întâi însă, profesoral trebuie să constate, prin documentare și prin analiza situației generale, că schimbarea nu mai este percepută numai ca necesitate teoretică, ci și practică, în curs de aplicare.

Deși schimbările în educație, în managementul ei au fost mereu motivul teoriei și practicii educaționale, totuși și ele devin obiectul unui management specific. Ele înseși sunt supuse rigorilor manageriale de analiza, concepere, realizare, evaluare, reglare. Astfel, promovarea lor în manieră științifică se datorează convingerii că ”atunci când e condusă corect, schimbarea nu mai reprezintă o amenințare; este o oportunitate. Este sursa îmbunătățirilor” (L. Antonesei, 2000, p. 31).

Încercând să dimensionăm schimbarea ce trebuie să aibă loc și la nivelul formării profesorului-manager, este nevoie să sintetizăm adaptat problemele ce au fost conturate în managementul ei, drept condiții, criterii, conținuturi, strategii:

- înțelegerea noii misiuni a profesorului, în contextul general al schimbărilor în educație, în managementul ei, unde este văzută ca motorul adaptării educației la cerințele societății în dezvoltare continuă, ale beneficiarilor educației, ale partenerilor în educație privind formarea cadrelor viitorului;

- viziunea clară și credința realizării ei ce caracterizează conducere rațională, adordarea strategică pe termen mediu și lung, situarea în contextul socio-cultural-profesional, asigurarea punții între tradiție și viitor, oferirea de proiecte realizabile;
- înțelegerea și stabilirea unor criterii de eficiență managerială, centrată pe principii, ca o nouă paradigmă: obiective clare, comunicare, participare, adaptare, delegare, gândire în termeni de succes, valorificare a resurselor și relațiilor umane, raționalitate, creativitate;
- însușirea unei culturi manageriale generale și specifice, revederea rolurilor profesionale prin această prismă.

Dar, pentru ca noua cultură a profesorului-manager să fie și aplicată, trebuie creat contextul cultural general și cel al organizației în acest spirit: la nivelul strategiei generale și specifice, al conceptelor și paradigmatelor promovate prioritar, al valorilor educaționale profesionale, al deciziilor concrete, al statutului și rolurilor profesorului, ce presupune:

- introducerea treptată a schimbărilor în educație și management, pentru a nu amplifica rezistența, înțelegerea greșită, îndepărtarea: clarificarea nevoilor de schimbare, a așteptărilor, conștientizarea proiectelor, antrenarea motivată în aplicarea lor, perfecționarea aplicării lor, generalizarea rezultatelor și modificarea stilului curent;
- dovedirea că pot fi aduse îmbunătățiri efective la realizarea obiective, la dezvoltarea organizației în ansamblu și a clasei în particular, a personalității elevilor, la obținerea de performanțe, la îmbunătățirea relațiilor prin aplicarea managementului și la nivelul profesorului;
- valorificarea superioară a resurselor umane ale clasei, ale profesorului însuși prin asumarea acestor roluri manageriale noi, precum și ale elevilor, prin participare și implicare;
- schimbarea conținutului, condițiilor, sensului, modurilor de comunicare în clasă;
- motivarea celor implicați, prin atragerea în participare, obținerea de succese personale și de grup, recompensare stimulativă;
- asigurarea coerenței între proiecte, între tradițional și nou, între interese individuale, de grup și organizaționale, între așteptări și proiecte, între obiective și realizări;
- formarea inițială și continuă a profesorului pentru noile abordări, încurajarea participării sale la inovarea managerială în clasă, la nivelul procesului educațional direct;
- armonizarea intereselor de grup la nivelul organizației și al clasei: managerii formali, profesorii-manageri ai claselor și ai procesului instructiv-educativ, părinți, grupuri de elevi, diferitele servicii din instituție, între categoriile de profesori (care acceptă, merg diferit pe drumul schimbării);

- introducerea schimbărilor este determinată și de ecoul asupra dimensiunile afectate: în domeniul cunoașterii, predării-învățării este mai simplu, dar dificultatea crește pe măsură ce sunt solicitate atitudinile necesare, comportamentul individual și cel profesional.

Astfel pot fi explicate reacțiile profesorilor la noile roluri manageriale, la efectivitatea instalării comportamentului managerial rațional și menținerea celui vechi (predominant de transmițător de informații).

De aceea, profesorul poate deveni un manager real, dacă își clarifică misiunea sa, se documentează, își construiește viziunea corespunzătoare, și motivează credința că o poate realiza, proiectează și urmărește realizarea ei, progresiv, pe probleme:

- clarificarea obiectivelor manageriale urmărite, ca noi valori educaționale în formarea - dezvoltarea elevilor, pe care le va promova ca manager al procesului instructiv-educativ, și considerarea ”managementului prin obiective” ca strategie de bază, la disciplina sa;
- construirea, proiectarea unei strategii adecvate pe termen mediu și lung a unei activități operaționale pe termen scurt în realizarea obiectivelor, pentru anticiparea și depășirea dificultăților, pentru antrenarea elevilor și a celorlalți parteneri, pentru depășirea atitudinilor anterioare, pentru gestiunea eficientă a resurselor;
- stabilirea, realizarea relațiilor între viziunea proprie, proiectarea obiectivelor și stilul managerial abordat, datorită competențelor, capacităților nepotrivite, neconformate sau în discordanță cu conceperea managementului predării-învățării, al clasei;
- corelarea obiectivelor, a stilului organizării cu viziunea, stilul organizației (școli), cu așteptările elevilor și partenerilor, pentru a asigura congruența, posibilitatea aplicării în bune condiții, cu succes;
- afirmarea credinței, încrederii în valorile manageriale utilizate deja, verificate prin rezultate, pentru a depăși dificultățile, a convinge, a motiva, a aplica eficient proiectele;
- îndreptarea atenției înspre calitatea deciziilor, pentru a putea produce schimbările așteptate în managementul procesului instructiv-educativ;
- organizarea timpului disponibil, ca programare, dozare, cheltuire eficientă, căci este una dintre resursele cele mai importante în management. De unde și rolul delegării de sarcini către elevi, grupuri pentru implicarea lor, pentru descentralizare;
- depășirea, prin sistemul de control și apreciere, a viziunii clasice concentrate exclusiv asupra rezultatelor la învățatură, ajungând la celelalte dimensiuni formativ-educative, pe baza criteriilor de succes, performanță;

- învingerea rezistenței la schimbare, inclusiv la nivelul propriei personalități, și clarificarea dimensiunilor intrate în comportament: credință, curaj, perspectivă, motivație, succes, satisfacție, deschidere la probleme și ipoteze, reglare continuă, participare, atenție la particularitățile elevilor, soluții pentru prevenirea și rezolvarea conflictelor.

Literatura managementului general (A. Prodan, 1999, pp. 172-174) numește tipul de manager preocupat de schimbare ”transformațional”. Acesta folosește motivații superioare, își asumă riscul, comunică clar noua sa viziune, crede în intuiție, este încrezător în succesul schimbării, recunoaște nevoia de schimbare (propune noi performanțe, modificări în metodologie și stil de predare), își constituie chiar un grup de promovare pentru a demonstra, stimulează continuu orice nouă idee de tip managerial (a elevilor), gândește împreună cu ei, va promova cooperarea. În fața acestor probleme, profesorul își poate autoanaliza nivelul dimensiunilor personalității, necesare introducerii schimbărilor în managementul procesului instructiv-educativ.

Tot astfel, profesorul poate porni de la o analiză comparativă a profesionalismului restrictiv și a celui extins, prezentă în literatură (L. Stenhouse, apud R.M. Niculescu, 2000). Profesionalismul restrictiv se caracterizează prin: nivel înalt de competență la clasă, centrat pe elevi, interes pentru dezvoltarea lor, un grad înalt de abilitare în lucrul cu elevii, obținerea de satisfacții în activitatea cu ei, evaluarea performanței după perceperea schimbărilor realizate, participarea la varii forme de perfecționare.

Iar profesionalismul extins, pe lângă cele menționate, mai prezintă: analiza activității în contextul larg al școlii și al comunității, participarea la forme diversificate de perfecționare profesională, preocuparea pentru relația teorie - practică, precum și consecvența în aderarea la anumite teorii privind managementul procesului didactic, dovedirea unei atitudini proactive în condițiile unor dificultăți manifeste.

Presupunând că profesorul-manager posedă însușirile de personalitate solicitate specific totuși el nu-si poate îndeplini cu eficiență rolurile, dacă nu posedă și cultura managerială necesară: informații teoretice în domeniu, cunoștințe de strategie și metodologie manageriale, deprinderi și competențe aplicative.

Nu este vorba aici numai de acceptul sociologic al culturii (totalitatea cunoștințelor în domeniu), dar și de sistemul de instrumente, abilități, deprinderi care fac operațională cultura managerială. Însă rolul acesteia nu trebuie nici minimalizat, nici exagerat în practică, fiindcă fiecare dintre variante ar conduce la ineficiență: fie ar duce la ruperea condițiilor concrete ale teoriei, fie ar menține conducerea în empirism, practicism limitat.

Conținutul culturii manageriale educaționale este dificil de precizat, căci el reprezintă

concretizarea datelor conturate mai sus în perspectivă interdisciplinară: studii și cercetări explicite nu sunt încă formulate ca necesitate (C. Zamfir, 1994; E. Păun, 1999). Mult timp, doar conducerea învățământului a fost considerată, așa cum continua de altfel să fie, un capitol al pedagogiei generale (prezent în tratatele de pedagogie), abordat nu din perspectivă interdisciplinară, ci prioritar pedagogica, dând trimiteri la modele economice cu susținere normativă, desfășurându-se la nivelul conducerii empirice.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ:

- Joița, E. (2000) Managementul educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie. Editura Polirom, Iași.
- Bernat, S. E., și Chiș V.,(coord.) (2003). Noua paradigmă universitară: Centrarea pe client, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Clark, B., (2000). Spre o universitate antreprenorială. Editura Paideia, București .
- Cristea, S. (2003). Managementul organizației școlare, ediția a II-a. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. și Ecclestone, K., (2004). Should we be using learning styles, Journal of Educational Psychology. What research has to say to practice. Learning, and Skills Research Center, NLN Press, New York www.LSRC.ac.uk
- Gagne, R. (1975) - Condițiile învățării. EDP, București.
- Golu, P (2001). Psihologia învățării și a dezvoltării. Editura Fundației Humanitas, București.
- Jinga, I., Negret, I. (1994). Învățarea eficientă. Editura EDITIS, București.
- Kramar, M. (2002). Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană. Editura Polirom, Iași.
- Miclea, M. (1994) - Psihologie cognitivă. Gloria, Cluj-Napoca.
- Neacsu, I. (1990) - Instruire și învățare. Editura științifică, București.
- Negovan, V (2007). Psihologia învățării. Editura Universitară, București
- Negovan, V., (2001). Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare. În Zlate, M., (coord), Psihologia la răspântia mileniilor, Polirom, Iași.
- Radu, I. (2000) - Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi, în "Studii de pedagogie aplicată" (coord. Ionescu, M., Radu, I. și Salade, D.). Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Stan, C. (2000). Autoevaluarea și evaluarea didactică. Editura Presa Universitară Clujeană,

Cluj-Napoca.

Vermetten, J. Y., Vermunt, J. D., and Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education – different view- points towards development. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, No. 2, 221- 242. 11

Vermunt, J. D. (2003). The power of learning environments and the quality of cursant learning. In de Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N., and Van Merriënboer, J. (eds)., *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*, *Advances in Learning and Instruction Series*, Pergamon, Oxford, 109–124.

Neagu, C. (2004). *Managementul firmei*. Editura Tritomic, Bucuresti.

Gavrila, T., Lefter, V.(2002). *Managementul general al firmei*. Editura Economica, Bucuresti.

Mercioiu, V. (1998). *Managementul comercial*. Editura Economica, Bucuresti.

Nicolescu, O., Verboncu, I. (1999). *Management*. editia a III- a, Editura Economica, Bucuresti.

Radaceanu, E. (2001). *Management*. Editura Bren, Bucuresti.

<https://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/CE-ESTE-INVATAREA-EFICIENTA19.php>

<https://www.scritub.com/sociologie/psihologie/CE-ESTE-INVATAREA-EFICIENTA24116221318.php>

<https://www.qreferat.com/referate/management/DEFINIREA-CONCEPTULUI-DE-MANAG346.php>

https://www.academia.edu/26070262/I_Definirea_si_evolu%C8%9Bia_conceptului_de_management_Etimologia_cuv%C3%A2ntului

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/230-237.pdf
[46-Article Text-227-1-10-20190620.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/230-237.pdf)

https://www.ccponline.ro/exemplu/exemplu_de_resurse_teoretice.pdf

https://timtim-timy.ro/sites/all/themes/timtimtimy/pdf/Simpozion_2016-2017/diverse/Articole/90.pdf

<https://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/Rolurile-manageriale-ale-cadru58.php>

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/208-212_8.pdf

<http://www.asociatia-profesorilor.ro/rolurile-manageriale-ale-cadrului-didactic.html>

<https://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Profilul-de-competenta-al-prof42174.php>

<https://coggle.it/diagram/XK5HmgSlh1Sk5qBF/t/profilul-de-competen%C8%9Be-ale-profesorului-manager>

https://www.academia.edu/7908421/Personalitatea_manageriala_a_cadrului_didactic

