



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL
REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” din CHIȘINĂU**

FACULTATEA: Științe ale Educației

CATEDRA: Pedagogia Învățământului Primar

**MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI
(suport de curs)**

Saranciuc-Gordea Liliana,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Chișinău, 2023

Aprobat pentru editare prin decizia Senatului UPS „Ion Creangă” proces verbal nr. 7 din 26.01.2023

Suport eactualizat în baza curriculumului aprobat la ședința catedrei PÎP din 19.10.2021

Autor:

Liliana Saranciuc-Gordea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar.

Recenzenți:

Ludmila Ursu, doctor, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”

Ludmila Darii, doctor, conferențiar universitar USM

Suportul de curs *Managementul clasei de elevi* are scopul de formare a sistemului de competențe profesionale care permite absolvenților să activeze ca specialiști în pedagogia învățământului primar, în condiții de competitivitate pe piața muncii, la nivelul standardelor și tendințelor naționale și internaționale.

Managementul clasei de elevi : (Suport de curs) / Saranciuc-Gordea Liliana ; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Facultatea Științe ale Educației, Catedra Pedagogia Învățământului Primar. – Chișinău : S. n., 2023 (CEP UPSC). – 182 p. : fig., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Referințe bibliogr. la sfârșitul unităților.

ISBN 978-9975-46-701-8 (PDF).

37.07(075.8)

S 23

CUPRINS

<u>Unitatea de învățare nr. 1. Managementul educațional. Managementul clasei: abordări conceptuale și normative</u>	5
CURS:	
(1) Managementul educațional. Managementul clasei: abordări conceptuale	5
(2) Managementul clasei: abordări normative	8
SEMINAR:	
(1) Nivelurile de manifestare a managementului educațional. Nivelurile la care se manifestă managementul educațional în școala primară	16
LABORATOR:	
(1) Structura dimensională a managementului clasei	21
JURNAL DE CURS	30
<u>Unitatea de învățare nr. 2. Statutul și rolul învățătorului – manager școlar prin prisma paradigmei centrate pe elev</u>	31
CURS:	
(1) Învățător, diriginte – manager; clasă de elevi: abordări conceptuale; statut, rol/roluri, drepturi, atribuții, obligații	31
(2) Ciclul tehnologic al muncii cu clasa	43
SEMINAR:	
(1) Managementul comunicării cu clasa	50
(2) Managementul comunicării cu familia în parteneriat colaborativ educațional cu școala. Forme și metode de colaborare cu părinții	59
LABORATOR:	
(1) Managementul pauzelor dinamice, programului prelungit și a temelor pentru acasă în contextul ciclului tehnologic al muncii cu clasa	66
JURNAL DE CURS	100
<u>Unitatea de învățare nr. 3. Climatul educațional în clasa de elevi</u>	101
CURS:	
(1) Clasa de elevi ca grup social. Organizarea clasei. Interacțiunile sociale din interiorul clasei de elevi	101
(2) Coeziunea și sintonia colectivului clasei de elevi. Dinamica grupului de școlari ai clasei	108
SEMINAR:	
(1) Influența caracteristicilor relației învățător-elev asupra climatului clasei	120
LABORATOR:	
(1) Strategii de management al clasei	130
JURNAL DE CURS	139
<u>Unitatea de învățare nr. 4. Identificarea și gestionarea situațiilor de criză educațională la nivelul clasei de elevi</u>	140
Curs:	
(1) Specificul manifestării situațiilor de criză educațională la nivelul clasei de elevi	140
(2) Modalități de identificare și gestionare a situațiilor de criză educațională la nivelul clasei de elevi	144

SEMINAR:	
(1) Strategii de identificare/ schimbare a atitudinilor și sentimentelor negative, a comportamentelor disruptive (negative) la nivelul clasei de elevi	146
LABORATOR:	
(1) Strategii de prevenire a absenteizmului și abandonului școlar în clasele primare	155
JURNAL DE CURS	156
STUDIUL INDIVIDUAL	157
ORE PRACTICE (Seminar)	163
ORE LABORATOR	168
EVALUARE CURENTĂ nr. 1	178
EVALUARE CURENTĂ nr. 2	179
EVALUARE FINALĂ	181
BIBLIOGRAFIE LA SUPORT	181
LITERATURĂ DE SPECIALITATE	181

Unitatea de învățare nr. 1. Managementul educațional. Managementul clasei: abordări conceptuale și normative

CURS:

(1) Managementul educațional. Managementul clasei: abordări conceptuale.

(2) Managementul clasei: abordări normative

SEMINAR:

(1) Nivelurile de manifestare a managementului educațional. Nivelurile la care se manifestă managementul educațional în școala primară.

LABORATOR:

(1) Structura dimensională a managementului clasei

(1) MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL. MANAGEMENTUL CLASEI: ABORDĂRI CONCEPTUALE

Abordări conceptuale: management, management educațional/școlar/(ul) clasei, managerul clasei, competența managerială a cadrului didactic

Etimologia *termenului de management* (E. Joița, 2001) provenită din *lat. manus-agere* (mâna, manevrare, pilotare, conducere, strunirea căilor), *fr. manege*; *it. maneggio*; *engl. to manege* (a reuși, a conduce, a rezolva, a face față, a dirija, a izbuti, a struni elemente pentru un țel, a administra, a manevra, a stapâni, a se descurca, a găsi mijloace, a reuși, a se pricepe să, a cârmui, a duce la bun sfârșit.); *engl. management* (activitatea / arta de a conduce, abilitate, organizare, reușita în atingerea obiectivelor, adaptarea deciziilor optime în proiectarea și realizarea proceselor); *engl. manager* (conducător, administrator, director, coordonatorul unei echipe,) a generat un polisemantism aparte.

De la a acționa cu mâna pâna la a pilota, de la a face față până la a stapâni, de la strunirea căilor pâna la adaptarea soluțiilor optime drumul managementului a durat 19 secole susțin T. Constantin și A. Constantin (2002). Pe acest parcurs cele mai frecvente *semnificații etimologice* ale termenului au fost cele de *conducere, organizare, reușită*. Implicarea mâinii, a abilității, a priceperii face trimitere la arta managerială mult mai veche decât știința managementului. [20, p. 54]

Acesta este drumul etimologic pe care l-a parcurs conceptul de management pâna ce s-a ajuns la o definiție consacrată, definiție pe care o regăsim și în *Dictionarul Explicativ al Limbii Române* astfel: „Management s. n. Activitatea și arta de a conduce. 2. Ansamblul activităților de organizare, de conducere și de gestiune a întreprinderilor. 3. Știința și tehnica organizării și conducerii unei întreprinderi.” (DEX DEX '09 (2009) <https://dexonline.ro/definitie/management>)

Din perspectiva dată S. Chirica (2003) susține ghândul că chiar dacă nu surprinde toate aspectele specifice activității manageriale, definiția subliniază câteva dintre problemele ridicate de definirea managementului. În primul rând, în ciuda multiplelor demersuri teoretice prin care s-a dorit scientizarea acestuia, el rămâne la intersecția dintre arta și știința, dintre activitatea instinctual-practică și tehnica riguros aplicată. Cea de-a doua problemă specifică acestui termen este cea care se referă la contextul în care îl putem folosi. Inițial termenul management era folosit, așa cum reiese și din definiție, doar în relație cu activitățile specifice instituțiilor ținând de conducerea acestora. [21]

Explozia conceptuală și aprofundările de tip teoretic din domeniul managementului specifice ultimilor ani au modificat aria referențială a termenului. Termenul este folosit astăzi în domenii variate și referindu-se la subiecte diverse începând de la activități de tip economic și terminând cu problematica umană. De aceea expresii de tipul „*managementul timpului*”, „*self-management*”, „*managementul stresului*”, „*managementul informațiilor*” etc. sunt expresii comune, cotidiene și depășesc cu mult limita impusă de definiția clasică a termenului. [50, p.65]

Prin urmare, după E. Mihuleac, O. Nicolescu (1999), o definiție completă trebuie să nu limiteze managementul la un demers de natură științifică și să depășească limita impusă de cadrul economico-financiar pe care îl au definițiile clasice. În cazul acesta referențialul ar trebui să fie mult mai vast pentru că demersul managerial poate fi aplicat oricărui sistem, fie acesta economic, biologic sau informatic. Pornind de aici, vom privi **termenul „management”** dintr-o

perspectivă mult mai largă definindu-l ca orice activitate conștientă de control sau organizare într-un mod judicios cu scopul de a se ajunge la o finalitate pozitivă, depășindu-se prin aceasta o stare inercială predominant negativă a unui sistem. Extinderea semantică a **conceptului de management** poate fi benefică pentru orice știință socio-umană, în general, cât și pentru interpretarea educațională, în special. [32, p. 98]

Procesul de învățământ are drept scop asigurarea nivelului de reușită minimală pentru fiecare elev în parte, în planul formării personalității sale, dar și atingerea unei reușite educaționale, din perspectiva cadrului didactic. [35, p. 111]

Din perspectivă educațională (R. Răduț – Taciuc (2003), E. Stan (2003), L. Trif (2008)), termenul de **management** apare în mai multe ipostaze:

- **Managementul educațional** – referindu-se la conducerea actului educațional în ansamblul manifestărilor sale. El cuprinde elementele strategice, producându-se și în sistemele nonformal și informal. Managementul educațional (L. Zastînceanu, 2017, p. 10) este un concept multidimensional, care, ierarhic, se structurează în mai multe nivele: central, regional, instituțional, managementul clasei de elevi.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Managementul%20educa%C5%A3ional_2017.pdf

- **Managementul școlar** – se raportează la conducerea activității școlare din punct de vedere instituțional. Se întemeiază pe știința conducerii școlii și este un proces complex în care managerul dezvoltă și aplică o strategie educațională specifică fiecărui modul al ierarhiei structurii de învățământ. Se localizează cu precădere la nivelul formal al educației.

- **Managementul clasei** este o componentă intrinsecă a științelor pedagogice, în directă interdependență cu teoria instruirii, în măsura în care actul educativ se manifestă ca act de conducere, aflat într-o solidă unitate cu toți factorii, cu toate funcțiile și cu toate principiile care îl determină.

Din perspectiva educațională a termenului de management, am constatat, după M. Zlate (2004), că se diferențiază procesele manageriale din învățământ față de alte sectoare sociale prin faptul că în procesul de învățământ conducerea se realizează nemijlocit asupra personalităților în formare ale copiilor și tinerilor. Iar dacă în industrie reburile pot fi recondiționate și reintroduse în circuitul economic (pierderile nefiind prea însemnate), în educație eșecurile înregistrate în procesul de formare pot avea consecințe individuale și sociale nefaste: incompetența, analfabetism, inadaptare, delincvența, susține autorul. [51, p. 78]. După cum susține L. Zastînceanu (2017, p. 10), doar în managementul clasei relațiile dintre manager (profesor) și subordonați (elevi) nu sunt reglementate de un contract de muncă a subordonaților, în care s-ar stabili ce ar trebui ei să facă la clasă și ce nu.

Managementul clasei de elevi se subordonează unor activități, ce decurg din competențele cadrului didactic, după I. Jinga și E. Istrate (1998, p. 68) ar fi, **competența managerială a cadrului didactic**, ultima variantă a căreia pentru Republica Moldova, sunt stipulate în **Standarde de competență a cadrelor didactice din învățământul general** (2018) indicatorul 2.2. Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor, disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

Managerul clasei de elevi în acest sens, cadrul didactic, care după I. Bulgaru și C. Langa (2009) nu execută doar deciziile centrale de politică educațională nu administrează doar resursele clasei, nu gestionează doar spațiul și timpul educațional. El are o viziune de ansamblu asupra învățământului și educației, inițiază proiecte educaționale, organizează activități didactice și educaționale, coordonează resursele umane, materiale și financiare, ia decizii împreună cu cei implicați în procesul educațional, rezolvă situațiile conflictuale, consiliază elevii cu probleme, dirijează procesul de învățare creativă a elevilor etc.

Acte de politici educaționale și normative cu referire la managementul clasei de elevi

* *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018)

- prin domeniul de competență 2. „Mediul de învățare” cu standardul „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ” vizează indicatori și descriptori de performanță în direcția cercetată (p. 6):

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

2.1. Creează un climat relațional de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței: 2.1.2. Colectează date generale despre elev și familia acestuia, asigurând confidențialitatea lor. 2.1.3. Previne și soluționează conflictele, promovând atitudine tolerantă și acceptarea de opinii diferite. 2.1.4. Asigură dezvoltarea unor relații de colaborare deschise și oneste între toți subiecții educaționali etc.;

2.2. Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor: 2.2.1. Asigură participarea democratică a copiilor/elevilor în cadrul procesului educațional, respectând principiul diversității. 2.2.2. Monitorizează permanent activitatea subiecților educaționali, promovând comportamentul adecvat/etic. 2.2.3. Diversifică activitățile colectivelor de copii/elevi în scopul asigurării unei autonomii comportamentale. 2.2.4. Implică elevii în stabilirea comportamentului și a regulilor de lucru, bazate pe cultura învățării.

* *Codul educației al Republicii Moldova* nr. 152 din 17.07.2014 (2014)

<http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf>

Capitolul II. Misiunea, idealul și principiile fundamentale ale educației.

Articolul 5. Misiunea educației; d) *promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale;*

Articolul 6. Idealul educațional. *Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.*

Articolul 7. Principiile fundamentale ale educației

a) principiul echității – în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare; d) principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia; e) principiul libertății de gândire și al independenței față de ideologii, dogme religioase și doctrine politice; f) principiul respectării dreptului la opinie al elevului/studentului ca beneficiar direct al sistemului de învățământ; g) principiul incluziunii sociale; h) principiul asigurării egalității;

Articolul 11. Finalitățile educaționale. (2) Educația urmărește formarea următoarelor competențe-cheie: f) competența de a învăța să înveți; g) competențe sociale și civice;

Articolul 19. Sprijinirea elevilor și studenților capabili de performanțe înalte

(5) Elevii și studenții capabili de performanțe înalte beneficiază, indiferent de vârstă, de programe educative care respectă particularitățile lor de învățare și de orientare a performanței. Aceste programe sunt de aprofundare a învățării, de grupare pe abilități, de îmbogățire a curriculumului cu noi domenii, de mentorat și transfer de competență, de accelerare a promovării conform ritmului individual de învățare.

* *Curriculumul Național Învățământul primar, aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală”, disciplina DP* (2018)

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf

Componenta-cheie a curriculumului pentru învățământul primar o constituie sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe (p. 10-13): A. Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare; B. Competențe specifice disciplinelor școlare; C. Unități de competențe.

În acest context, competențele transdisciplinare pentru învățământul primar sunt circumscrise de *Profilul de formare al absolventului* care proiectează idealul educațional pe primul nivel al sistemului de învățământ ce se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni, care sunt specificate la nivelul învățământului primar în modul următor:

»Persoanele cu încredere în propriile forte;

»Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți;

»Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare;

»Persoanele angajate civic și responsabile.

* *Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* (2018) la disciplina DP:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

susține la p. 227 că **disciplina DP proiectează ca țintă grupul formal-clasa de elevi, care spre deosebire de alte grupuri sociale, este un grup prin excelență educațional și urmărește să răspundă nevoilor tuturor elevilor, în sensul că propune activități structurate de stimulare a dezvoltării în domeniul social, cognitiv, afectiv și domeniile de carieră.** Vizează formarea comportamentelor care permit elevului să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile sale specifice, să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de interacțiune armonioasă cu ceilalți pe tot parcursul vieții.

* *Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea elevului din învățământul primar și secundar general* (2016) (la ordinul nr. 1090 din 29.12.16)

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament_0.pdf

- recomandă pentru transpunere în practica educațională școlară la nivelul primar acțiunea ce se referă la monitorizarea comportamentelor elevilor, care stau la baza dezvoltării competențelor-cheie, prevăzute de finalitățile educației și implicit contribuie la atingerea idealului educațional (acceptarea de sine, comunicarea asertivă, colaborarea, respect pentru diversitate, respect pentru reguli, bunuri personale și comune) prin intermediul unui set de indicatori, incluși în *Grila de evaluare a comportamentului elevului*.

* *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori clasa I* (ediția a II-a, actualizată și completată, 2018)

https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_cl_i_2019.pdf

- solicită cadrului didactic/diriginte în *Tabelul de performanță pentru clasa a I-a* (p. 34) prin rubrica *Copilul la școală* (p. 36) la disciplina DP să completeze, prin bifare, modul prioritar în care elevul a demonstrat pe parcursul anului competențele specifice la disciplina dată, realizând o sinteză în baza observării comportamentului copilului în diferite contexte ale vieții școlare, în activitățile curriculare și extracurriculare (de cele mai multe ori, deseori, uneori):

Copilul ca subiect al învățării: 1. Manifestă motivație pentru învățare. 2. Este atent în realizarea sarcinilor. 3. Este responsabil în efectuarea temelor. 4. Este obiectiv în autoevaluare și în evaluarea reciprocă a colegilor. 5. Este perseverent în vederea îmbunătățirii rezultatelor personale.

Copilul în raport cu sine: 6. Este responsabil față de înfățișarea, sănătatea și securitatea sa. 7. Este grijuliu față de obiectele personale. 8. Are încredere în forțele proprii. 9. Își gestionează emoțiile. 10. Denotă capacități de autoeducație.

Copilul în interacțiune cu mediul: 11. Îndeplinește regulile clasei și ale școlii. 12. Are o atitudine protectoare față de mediul înconjurător. 13. Colaborează cu ceilalți pe bază de respect și empatie. 14. Manifestă inițiativă și abilități de decizie în activități și contacte cu colegii. 15. Pare fericit la școală.

(2) MANAGEMENTUL CLASEI: ABORDĂRI NORMATIVE

Managementul clasei de elevi nu poate fi separat de managementul educațional, deși el se raportează la resursele umane, materiale și financiare ale clasei de elevi. *Managementul clasei* de elevi este eficient prin activismul său, prin descentralizarea reală, prin situarea elevului în centrul activității educaționale, prin motivarea adecvată a profesorilor și elevilor, prin îmbinarea rolurilor profesorului cu funcțiile sale manageriale. [5, 7, 10, 18, 21, 22, 23, 39, 40, 41]

Literatura de specialitate (L. Ciascai, S. Cristea, D. Honțuș, R. Iucu et.al.) trează mai multe **definiții de management al clasei**. Din perspectiva abordării managementului clasei - concept subordonat managementului educației se prefigurează mai multe interpretări științifice a acestui concept, detaliat în tabelul de mai jos:

Autor	Conținut definiției – Managementul clasei
Eggen și Kauchak, 1992	- toate comportamentele profesorului și la toți factorii

	organizaționali din clasă, care concură la un mediu ordonat și adecvat pentru învățare: procedurile de activitate stabilite, regulile din școală și din clasă, răspunsurile profesorului la conduita elevilor, tipul de instruire care conduce la învățarea eficientă
Wong, 2001	- rezultat al tuturor activităților pe care cadrul didactic le desfășoară – organizarea elevilor, a spațiului, a timpului, a resurselor instructive și material pentru a facilita predarea și învățarea
E. Joița, 2001	- teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activității educative, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualității umane, în mod permanent pentru afirmarea autonomă și creativă a personalității sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaționale
Iucu, R B., 2000/2006	- domeniu de cercetare în științele educației care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi (didactică și psihosocială), cât și structurile dimensional-practice ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații de criză microeducațională concrete (indisciplină, violență, nonimplicare etc.) și a evitării consecințelor negative ale acestora, prin exercițiul microdeciziilor educaționale
Stan, E., 2003/2009	- aspect esențial al muncii profesorului: administrarea eficientă, sub semnul valorilor civic-democratice a activității specifice sălii de clasă, plecând de la premisa că școala anticipează și pregătește absolvenții în vederea implicării în viața socială, dar și pentru a reacționa adecvat în rezolvarea conflictelor inerente unei societăți democratice”. - ansamblu de strategii și tehnici de gestionare a relației profesor-elev în condiții date, - disciplină din sistemul științelor educației, vizează un aspect esențial al muncii profesorului, respectiv administrarea eficientă, sub semnul valorilor civic-democratice, a conflictelor inerente sălii de clasă, plecând de la premisa că școala îi pregătește pe copii să se implice în rezolvarea conflictelor inerente unei societăți democratice
Manning și Bucher, 2007	- se concentrează asupra strategiilor de asigurare a securității fizice și psihice în clasă, a tehnicilor de schimbare a comportamentului elevilor și de încurajare a autodiscipliniei, a tehnicilor instructive care contribuie la construirea unui climat educațional pozitiv
http://pshihopedagogie.blogspot.md/2007/08/12-psihologia-grupurilor-scolare.html	- abilitatea profesorului/consilierului de a planifica și organiza activitatea clasei, de a învăța să asigure un climat favorabil instrucției și educației. În cadrul managementului clasei se urmărește prevenirea comportamentelor distructive, deviate și rezolvarea problemelor comportamentale. - domeniul de cercetare în științele educației, care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactică și psihosocială), cât și structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, socială, normativă, operațională și inovatoare), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații de criză „microeducațională”, (indisciplina, violență, nonimplicare etc.) și a evitării consecințelor negative ale acestora, prin exercitiul microdeciziilor educationale.

http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/MANAGEMENT-UL-CLASEI-TEHNICI-DE15.php	- abilitatea profesorului de a programa si organiza activitatile clasei în scopul asigurării unui climat favorabil învățării. Managementul clasei are ca si obiective: prevenția și disciplina.
http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%207%20Management%20educational.pdf	- ansamblu de strategii și tehnici de gestionare a relației profesor - elev în condiții date, un set de activități prin intermediul cărora profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului și elimină comportamentul inadecvat, dezvoltă relații interpersonale bune și un climat socio-emoțional pozitiv în clasă, stabilește și menține o organizare eficientă și productivă a clasei.

Obiectivul final al managementului clasei, pe fundalul dat, este **formarea la elevi a unor abilități de autoreglare a comportamentului**. Într-o primă fază controlul comportamentului (E. Stan, L. Trif, C. Ulrich,) este extern (profesori, părinți, colegi) pentru ca apoi, prin interiorizarea unor reguli și modele, să devină autonom. Controlul comportamentelor este atât extern, realizat de către părinți, profesori, colegi, ca apoi, prin interiorizare, să devină autonom. În cadrul procesului de interiorizare intervin reguli și modele de urmat. [7, 21, 39] În acest context, se desprind și **principiile managementului clasei**: [20, p. 123]

- îmbunătățirea condițiilor învățării;
- prevenirea stresului profesorilor și elevilor;
- creșterea timpului petrecut în sarcina de învățare și diminuarea timpului destinat controlului comportamentelor disruptive;
- implicarea elevilor în activități care să le solicite participarea activă.

Ultimile interpretări a acestui concept, conform sursei de specialitate, definesc **managementul clasei ca: abilitatea profesorului/consilierului de a planifica și organiza activitatea clasei, de a învăța să asigure un climat favorabil instructiei și educației**. In cadrul managementului clasei se urmărește prevenirea comportamentelor distructive, deviate și rezolvarea problemelor comportamentale (Băban, 2001).

<http://pshihopedagogie.blogspot.md/2007/08/12-psihologia-grupurilor-scolare.html>

Și că: ansamblu de strategii și tehnici de gestionare a relației profesor - elev în condiții date pentru eficientizarea activității sale cu clasa de elevi.

<http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%207%20Management%20educational.pdf>

Tot în această direcție, Cercetătoarea Alina Boja (2011, p. 68) stabilește definiția **managementul clasei** de elevi ca fiind: componentă a managementului educației, care **cuprinde ansamblul teoriilor și strategiilor efective utilizate de cadrul didactic în eficientizarea activității sale cu clasa de elevi**. Iar Ioana Darjan (2010) susține că **managementul clasei** se referă **aplicarea unor principii științifice în organizarea mediului fizic și social al clasei, în organizarea materialelor didactice, în alegerea regulilor și procedurilor de interacțiune în clasă, în planificarea și managementul activităților elevilor** (p. 68).

file:///C:/Users/User-01/Downloads/carte_bt_2010.pdf

În acest sens *Managementul clasei de elevi* se referă la un ansamblu de **activități și comportamente ale profesorului, care urmăresc să întrețină o atmosferă de cooperare și de implicare a elevilor în realizarea sarcinilor de învățare care le revin**.

Prin prisma abordărilor date definiția – managementul clasei este fundamentată pe conceptele:

▪ **management educațional** (activitate (E. Avram, C. Cooper (2008); I. Barbu, D. Barbu (2009); M. Carcea (1999); S. Cristea (2003); V. Cojocaru, N. Socoliuc (2007) et.al.) de *conducere a procesului de predare-învățare- evaluare*, proces pe care învățătorul îl orientează, îl organizează, îl dirijează și îl evaluează la clasă; *relaționează cu elevii*, influențându-le comportamentul de învățare, intervine în direcționarea evoluției lor generale, *îndeplinind funcții specifice managementului: planificare, decizie, organizare, motivare, conducere, evaluare, consiliere*);

▪ **competența managerială - competență de bază a cadrului didactic**: învățătorul (G. Albu (2013); I. Botgros, L. Franțuzan (2010); T. Cartaleanu, O. Cosovan (2002); S. Iosifescu

(2001); E. Joița (2008) et.al.) este un *manager* educațional, care se preocupă de *climatul educativ* al formației pe care o conduce și de *condițiile* pe care trebuie să le îndeplinească pentru a fi manager: să aibă dublă specializare (și specializare în managementul clasei) și abilități de leader);

▪ **strategii și tehnici de gestionare a relației profesor - elev:** un set de activități (A. Băban (2001); A. Băban, D. Petrovai, G. Lemeni (2002); O. Benga, A. Băban, A. Opre (2015); R. Iucu (2000) et. al) prin intermediul cărora profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului și elimină comportamentul inadecvat, dezvoltă relații interpersonale bune și un climat socio-emoțional pozitiv în clasă, stabilește și menține o organizare eficientă și productivă a clasei;

▪ **strategii și tehnici de întreținere a atmosferei de cooperare și de implicare a elevilor în realizarea sarcinilor de învățare care le revin:** componentă importantă a comportamentului de predare (R. Iucu (2006); E. Joița (2001); D. Luca, D. Croitoru (2014); D. Spănu (2007); A. Oprea, O. Benga, A. Băban (2015) et. al.), căci un bun management al grupului de instruire se asociază cu o bună activitate de învățare a elevilor și cu o mai bună însușire a cunoștințelor; un grup de instruire bine condus este unul în care elevii sunt permanent angajați în activitățile și sarcinile de învățare pe care profesorul le-a pregătit pentru ei și în care prea puține alte preocupări intră în interferență cu aceste sarcini și activități:

Managementul clasei - abilitatea învățătorului de a planifica și organiza activitățile clasei pentru a asigura un climat favorabil învățării prin strategii efective de eficientizare a activității sale cu clasa de elevi.

Din perspectiva dată, **climatul educațional** (A. Opre, O. Benga, A. Băban, 2015, p. 16-18) vizează toate aspectele care țin de realizarea și menținerea unei atmosfere de colaborare, în care copilul ca participant și beneficiar activ învață cu plăcere, se implică în activitățile de învățare, manifestă curiozitate și, ulterior, ajunge să fie motivat intrinsec. J. Cohen (2006) propune următoarele **dimensiuni de bază** ale climatului educațional: mediu/structură; de siguranță; predare-învățare; relaționare; apartenență; reguli și norme; morală; parteneriate între instituțiile de învățământ și familie/comunitate (ibidem).

În acest sens, E. Păun [apud 3, p. 117] susține că, **climatul educațional** poate fi produsul a cel puțin **trei categorii de factori**:

1. Structurali, reglementați de legislația școlară:

a) Mărimea școlii/clasei. Școlile/clasele cu efective mici beneficiază de un climat organizațional cald, motivant;

b) Compoziția școlii/clasei, reflectată în vârstă, sex, pregătire profesională, mediu de proveniență, mai exact statutul extraorganizațional al indivizilor. Cu cât gradul de omogenitate este mai mare, cu atât climatul organizațional va fi mai motivant.

2. Instrumental, ce asigură condițiile și resursele necesare îndeplinirii obiectivelor școlii/clasei: condițiile materiale, mediul fizic, strategiile de acțiune, competența și stilul managerial, modalitățile de comunicare intra și interorganizațională etc.

3. Socio-afectivi și motivaționali, ce vizează structura relațiilor nonformale, formale, concordanța obiectivelor organizaționale și individuale, așteptările personalului, consistența practicilor motivaționale, posibilitățile de a accede la un statut profesional superior, dar și relațiile dintre directorul școlii și ceilalți membri ai organizației.

Deducem de aici că, una dintre sarcinile instrumentale ale managerului clasei de elvi este aceea de a dezvolta și menține un climat educațional optim activităților instructiv-educative din cadrul școlii.

R. Iucu (2006), din perspectiva conceptului de management al clasei și a competenței manageriale a **cadrelor didactice** i se atribuie o serie de roluri în activitatea sa la grupă/clasă și în procesul educațional: planificator, organizator, comunicator, coordonator, îndrumător, motivator, evaluator. Aceste roluri se traduc în competența managerială a cadrului didactic care trebuie să și le însușească în munca sa la grupă/clasă, pentru a se asigura că procesul educațional are loc conform standardelor propuse și că învățarea este eficientă și de durată. De asemenea

autorul susține că, pe lângă aspectele deja menționate, conceptul de management al clasei vizează **și o serie de dimensiuni**: ergonomică, psihologică, socială, normativă:

**Dimensiunea ergonomică* - dispunerea mobilierului în sala de clasă, vizibilitatea, pavoazarea / amenajarea sălii de clasă; oferă posibilitatea de a se vedea reciproc și de a interacționa, iluminarea (natural/artificială) sălii;

**Dimensiunea psihologică* – vizează elemente precum trăsăturile de temperament/personalitate, stadiul de dezvoltare în care se află copiii, abilități de învățare, motivația și resursele acestora (intelectuale, comportamentale etc.); capacitatea de învățare a elevilor, fundamentele psihologice ale competențelor socio-relaționale;

**Dimensiunea socială* – urmărește aspect precum dinamica grupului și interacțiunile dintre copii, aspectele transcurriculare, diversitatea; clasa ca grup social, structura informației sociale în grupul clasă;

**Dimensiunea normativă* – se referă la existența și respectarea unor reguli stabilite de comun acord, cu referire la normativitatea în clasa de elevi; conflictul normativ;

**Dimensiunea operațională* - proceduri și strategii de intervenție ale cadrului didactic, care au ca obiectiv *conformarea comportamentală în clasă*;

*Dimensiunea inovatoare - determinată de stilul cadrului didactic, de creativitatea și adaptabilitatea acestuia.

COMPONENTELE MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

I. managementul conținutului, II. managementul problemelor disciplinare și III. managementul relațiilor interpersonale. [5, 10, 20, 22, 23, 40, 41] și anume: managementul calității procesului de învățământ, management curricular, managementul relațiilor interpersonale din mediul clasei (relații profesor-elevi, relațiile dintre elevi), managementul comunicării, managementul conflictelor, managementul problemelor disciplinare, managementul proiectelor educaționale.

I. Managementul conținutului (L.A. Froyen, A.M. Iverson, E. Stan, R. Iucu).

1. Planificarea activităților care se vor desfășura în sala de clasă. În acest sens, învățătorul este obligat să-și planifice de rând cu activitățile de învățare pe care le va propune elevilor și modalitățile specifice în care îi va menține concentrați asupra sarcinilor de lucru primite:

*menținerea elevilor tot timpul ocupați; alegerea sarcinilor cu un nivel de dificultate adecvat; formularea cu claritate a sarcinilor de lucru și a modului în care trebuie să fie abordate; planificarea modalității de a se trece rapid de la o activitate la alta. Exemplu de modalități cu referire la managementul conținutului:

Modalități de planificare a activităților care se vor desfășura în sala de clasă

a) Alegerea unor sarcini de lucru cu un nivel adecvat de dificultate

EX: o strategie este aceea de a începe anul școlar cu sarcini de lucru relativ ușoare, în special cu sarcini de lucru cu care elevii sunt deja familiarizați, le realizează cu plăcere și pot să le realizeze cu succes => climat stimulat

b) Structurarea sarcinilor de lucru date elevilor

EX: profesorul da elevilor sarcini de lucru cu un anumit grad de structurare; explică scopul activităților propuse și

natura rezultatelor așteptate; oferă îndrumări clare cu privire la cum trebuie procedat pentru abordarea cu succes a sarcinii respective și are grijă să ofere întotdeauna feedback-ul necesar despre cum trebuia să se răspundă corect. Nu este vorba de o structurare a sarcinilor de lucru până în punctul în care elevii nu sunt lăsați niciodată să ia propriile lor decizii cu privire la procedeele prin care vor rezolva sarcinile primite, și nici până acolo încât să nu se solicite decât eforturi minime de gândire.

c) Verificarea gradului de ocupare a elevilor

Strategii pe care le putem utiliza pentru a-i ține ocupați:

- sa avem pregătit ceva de dat elevilor să facă pentru fiecare zi, chiar și pentru prima zi a cursurilor;

- să avem deja organizate toate materialele și echipamentele pregătite înainte de a începe lecțiile;
- să concepem activități care să asigure implicarea și participarea la lecții a tuturor elevilor;
- să menținem un ritm de lucru viu pe tot parcursul lecției (totuși nu atât de rapid încât elevii să nu îl poată menține);
- să ne asigurăm ca discuțiile elevilor să fie relevante și folositoare, dar să nu se întindă prea mult;
- să ne rezervăm atâta timp pentru a lucra individual cu anumiți elevi în timpul lecției, cât au nevoie alți elevi mai buni să își ducă la bun sfârșit în mod independent sarcinile primite;
- să punem la punct un sistem, prin care cei care termină înaintea colegilor lor o sarcină primită să aibă ceva de făcut până când termină ceilalți.

d) Conceperea modalităților de trecere de la o activitate la alta

2. Implementarea proiectului de management al clasei

(a) *Amenajarea clasei* are ca scop: să se reducă la minimum orice element de distragere a atenției; să înlesnească interacțiunea profesorului cu oricare dintre elevi; să permită supravegherea cu ușurință a întregului grup și luarea unor măsuri la timp.

(b) *Stabilirea cu elevii a regulilor inițiale:*

- să stabilească cu elevii câteva reguli de comportare și proceduri de desfășurare a activităților, încă de la începutul activităților.
- să prezinte aceste reguli și proceduri mai degrabă în manieră informală decât formal-imperativă.
- să revizuiască periodic utilitatea menținerii unor reguli sau proceduri.
- să identifice care sunt sentimentele elevilor cu privire la cerințele de comportare stabilite.

EX. de reguli: să își aducă toate materialele de care vor avea nevoie; să fie în bănci și pregătiți să înceapă activitatea la ora fixată; să fie respectuoși și politicoși cu toate persoanele; să asculte cu atenție atunci când vorbește profesorul sau un coleg, să se comporte adecvat față de cei care îl înlocuiesc, eventual, pe profesor, să se abțină de la orice insultă, jignire, agresivitate sau alte comportamente lipsite de respect ori ostile; să respecte proprietatea altor persoane, să păstreze clasa curată și îngrijită, să nu deterioreze bunurile școlii, să ceară permisiunea pentru a împrumuta bunurile altei persoane și să le înapoieze la timp, să respecte toate regulile școlii și ale colectivului clasei ș.a.

(c) *Monitorizarea activității elevilor:* atunci când trebuie să lucreze cu un grup mic, în timp ce celelalte grupuri lucrează independent, profesorul se plasează astfel încât să poată urmări permanent ce fac cei de care nu se ocupă personal în momentul respectiv. Din când în când, trimite câte un semn discret (cum ar fi, o expresie de încruntare, un deget la gură, ori pronunțarea numelui cuiva) aceluia care dau semne că nu-și văd de treabă. Atunci când – mai ales la începutul activităților – profesorul demonstrează elevilor săi că este foarte vigilent, aceștia se obișnuiesc să își vadă de sarcinile lor de lucru și – fapt firesc – învață mai bine.

După M. Niculescu (2016, p. 38), managementul conținuturilor intervine când profesorul se află în postura de a coordona și organiza materialul de studiu în spațiul pe care îl are, de a utiliza materialele și echipamentele aferente, care se potrivesc acelor conținuturi, de a îndruma mișcarea și așezarea elevilor, toate acestea fiind integrate într-o arie curriculară, sau într-un program de studiu.

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Niculescu2/publication/315008984_1_Maria_Niculescu_Managementul_clasei_de_elevi_Editura_Presa_Universitara_Clujeana_2016_Cluj-Napoca_ISBN_978-973-595-980-7/links/590a286faca272f6580b5b22/1-Maria-Niculescu-Managementul-clasei-de-elevi-Editura-Presa-Universitara-Clujeana-2016-Cluj-Napoca-ISBN-978-973-595-980-7.pdf

Implementarea proiectului de management al clasei vizează: amenajarea sălii, stabilirea cu elevii a regulilor inițiale, implicarea elevilor în activitățile de învățare din sala de clasă, monitorizarea activității elevilor, modificarea strategiilor de instruire – atunci când este nevoie. În acest sens, învățătorul trebuie să amenajeze mediul fizic al clasei, astfel încât să înlesnească interacțiunile lui cu elevii și să reducă la minimum apariția unor factori de distragere a atenției (aspectul ergonomic).

Deasemenea, să creeze un climat în care elevii să aibă sentimentul că toți aparțin unui grup unit ca o familie și să manifeste o motivație intrinsecă a învățării (aspectul psihologic) și să introducă anumite limite rezonabile ale comportamentului în timpul lecțiilor, să planifice activitățile care se vor desfășura în clasă, astfel încât să încurajeze comportamentele de angajare în sarcinile primite; să sesizeze continuu ceea ce fac toți elevii în timpul orei; să modifice strategia de instruire ori de câte ori este necesar pentru a menține comportamentul de concentrare a elevilor asupra sarcinilor primite.

Cu referire la (c) *implicarea elevilor în activitățile de învățare din sala de clasă*, specialiștii (E. Joița (2001/2008); L. Șoitu, R. Cherciu (2006); M. Zlate (2004) et. al) susțin că, profesorul trebuie să se preocupe de mediul *psihologic* sau climatul din sala de clasă, în care elevii săi își vor desfășura activitatea, să-și modifice strategiile de instruire – atunci când este nevoie și să monitorizeze activitatea elevilor.

La modul ideal, își va dori un climat în care toți *acordă cea mai înaltă prioritate propriei lor activități de învățare*. De asemenea, va dori un climat în care elevii să aibă *sentimentul că dispun de libertatea de a-și asuma riscuri* și de a face greșeli, ceea ce este foarte important pentru progresul lor pe termen lung.

Există mai multe lucruri pe care un profesor trebuie să le facă pentru a crea un asemenea climat, dintre care (H. Schaffer (2010): crearea elevilor sentimentul că profesorul este înțelegător, omenos și apropiat, certitudinea că el îi acceptă așa cum sunt, îi respectă, le acordă întreaga atenție și îi tratează ca ființe umane; stabilirea unei atmosfere de ordine, însă neamenințătoare; oferirea sentimentului că dețin controlul asupra activităților pe care urmează să le desfășoare în sala de clasă; crearea sentimentului de apartenență la grupul de instruire.

II. Managementul problemelor disciplinare (D. Luca, D. Croitoru (2014); A. Băban (2001); R. Iucu (2006). Acestea se referă la tehnicile necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei. M. Niculescu (2016, p. 38) susține că managementul problemelor disciplinare este esențial pentru crearea unui demers de predare-învățare ordonat, orientat spre rezolvarea sarcinilor, care să le asigure elevilor mai multă independență și autonomie în procesul de socializare. Autoarea enumeră componentele unui plan de management al problemelor disciplinare pot să cuprindă (ibidem, p. 39): recompensarea comportamentului responsabil; corectarea și îndreptarea comportamentului iresponsabil și inadecvat contextului clasei; ignorarea unor comportamente ușoare de indisciplină, care nu trebuie luate neapărat în seamă; controlul consecvent, muștrări verbale blânde, dacă este cazul etc.

În acest sens se desprind anumite **caracteristici** (E. Joița, A. Mihai, I. Manciu, O. Pănișoară, H. Siebert):

1. Aprecierea simțului de răspundere. Cadrul didactic poate monitoriza comportamentul elevilor, poate vedea dacă acesta corespunde așteptărilor și dacă elevii dovedesc simț de răspundere. Profesorul trebuie să păstreze contactul vizual cu clasa (s-o „scruteze” frecvent), să se miște prin clasă în timpul lucrului independent, apreciind efortul susținut al elevilor sau comportamentul deosebit al acestora.

Profesorul poate aprecia comportamentul adecvat prin zâmbet, înclinarea aprobativă a capului, laude, remarci compatibile cu vârsta elevilor, în mod frecvent. Comportamentul responsabil al acestora poate fi consemnat în scris, prin notificări adresate direct elevului sau părinților/supraveghetorilor, incluzând certificate de merit. De asemenea, profesorul poate să arate aprecierea dând elevului sarcini suplimentare și laudându-l pentru eforturile lui zilnice. Exemple: „Kevin, ai simț de răspundere. Văd că ești atent și interesat.” „Jarod, intervenția ta ne-a ajutat să înțelegem mai bine problema”.

2. Corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat prin prisma căruia profesorul aduce la cunoștință elevilor un număr de acte comportamentale neadecvate (observabile de către aceștia) care pot interveni pe parcursul unei zile. Profesorul trebuie să determine dacă aceste comportamente pot fi controlate prin ignorare, măsuri ulterioare de corecție etc. Măsurile potrivite trebuie aplicate cu calm, fermitate și obiectivitate. Elevii trebuie înștiințați de la început care sunt măsurile cărora vor fi supuși în cazul comportamentului neadecvat (în spațiul școlii

măsurile includ ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, aluzii și avertismente, exemplele pozitive, tehnica „timpului datorat”, eliminarea). Profesorul trebuie să se asigure că măsura corectivă este adecvată comportamentului care a cauzat-o.

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

4. Controlul proxemic unde profesorul se deplasează în spațiul elevului pentru a-i supraveghea comportamentul.

5. Admonestarea verbală blândă ca metodă se aplică atunci când elevul nu realizează că are un comportament neadecvat. Profesorul se va adresa individual elevului în cauză, însoțind admonestarea blândă cu exemple de comportament pozitiv alternativ. Ex.: „Andreea, trebuie să vizionezi acest film. Amintește-ți care e regula noastră – *Fii gata să înveți*”

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

7. Așezarea diferențiată a elevilor în clasă cere profesorului să așeze mai aproape de catedră/tablă pe cei care au probleme de acuitate vizuală/auditivă sau pe cei care necesită mai multă asistență. De asemenea, aranjamentul trebuie să țină seama și de aptitudinile elevilor.

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

9. Eliminarea în spațiul clasei se realizează într-un loc special desemnat unde profesorul stabilește dinainte durata eliminării, astfel ca aceasta să fie compatibilă cu vârsta/nivelul elevului.

De asemenea se folosește un cronometru pentru a urmări respectarea intervalului de către elev; elevii de vârstă mică trebuie însoțiți până la locul respectiv; dacă elevul are același comportament după ce revine la loc, va fi trimis înapoi; profesorul trebuie să pregătească un formular care va trebui completat de elev, cu scopul ca acesta să reflecteze asupra propriului comportament; de asemenea, va purta o discuție coerentă cu elevul.

10. Înștiințarea părinților/supraveghetorilor se realizează cu privire la comportamentul elevului și li se va sugera să inducă acestuia un comportament responsabil. În orice caz, metoda nu poate fi aplicată în cazurile de comportament neadecvat „cronic”.

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

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

13. Măsurile coercitive (care are puterea, dreptul de a constrânge, vezi DEX). Acestea trebuie utilizate cu grijă, deoarece sunt considerate intervenții radicale. Trebuie aplicate pe termen scurt și planificate în raport cu tipul de comportament

III. Managementul relațiilor interpersonale (L. Șoitu, R. Cherciu, L. Trif, I. Țoca) are ca obiect aptitudinile manageriale în domeniul relațiilor interpersonale pe care profesorul/conducătorul de grup le exercită în raport cu elevii percepuți ca grup. În acest sens (H. Scaffer, 2001) managementul relațiilor interpersonale se focalizează **asupra clasei ca microsistem social**. Rolurile și așteptările cadrelor didactice și ale elevilor construiesc un mediu de învățare. Cu alte cuvinte, cultura școlară a unei instituții educaționale este specifică organizației școlare percepută ca grup social. Relațiile educaționale dintre profesor-elev sunt esențiale pentru asigurarea unui climat școlar pozitiv, dar și cele dintre elevi, dintre elevi și părinți, dintre profesori și părinți.

Prin prisma dată se desprind (M. Zșate, C. Ulrich, D. Spânu, P. Petrescu, L. Șirinian) **funcțiile managementului relațiilor interpersonale de:** prevedere, planificare-organizare, coordonare, orientare-indrumare metodologică, reglare-autoreglare a sistemului, procesului de învățământ. Aceste funcții se caracterizează prin:

- prevederea evaluează viitorul, surprinde tendințele probabile de evoluție. Ea poate fi pe termen lung (prognoza), pe termen mediu (planificarea) și pe termen scurt (programarea);
- decizia constă în alegerea unei modalități de acțiune din mai multe posibile: identificarea problemei, obținerea informațiilor necesare, prelucrarea și organizarea lor, elaborarea de variante de acțiune, alcătuirea unor proiecte de rezolvare, adoptarea deciziei prin alegerea variantei optime, comunicarea deciziei, explicarea și argumentarea ei, organizarea practicii, controlul și reglarea acțiunii;
- organizarea cuprinde sistemul de activități necesare îndeplinirii sarcinilor, componentele acestora (resurse, operații, sarcini, relații, ordonare, responsabilități, ierarhii);
- coordonarea asigură cooperarea, armonizarea acțiunilor, economicitatea, dozarea, stimularea, antrenarea;
- controlul constă în verificarea, monitorizarea, aprecierea, analiza acțiunilor, etapelor, factorilor în relație cu obiectivele, cu standardele stabilite.

Funcțiile date induc spre o serie de strategii atât de intervenție cât și de prevenție în managementul relațiilor interpersonale la nivelul clasei.

În acest sens L. Trif (2008, p. 79) susține că, a face managementul clasei înseamnă a utiliza un set de instrumente de gestionare a relațiilor dintre profesori și elevi pe de o parte, și dintre elevi pe de altă parte. Acest set de instrumente **este oferit profesorilor și învățătorilor pentru a le facilita munca și pentru a-i ajuta să construiască un mediu de muncă sănătos**. Utilizarea acestor instrumente la clasă **urmărește doua scopuri** (L. Trif, J. Olsen, I. Pănișoară) egale ca importanță:

- Un prim scop este **de a asigura reducerea stresului pe care îl presupune munca în școală, prin gestionarea eficientă a problemelor de disciplină și a relației cu elevii**.
- Un al doilea scop este **de a proteja sănătatea emoțională a copiilor și a le asigura dezvoltarea armonioasă**. Acest aspect este deosebit de important deoarece problemele emoționale determină problemele de comportament; cele mai multe dintre comportamentele violente și situațiile de indisciplină cu care ne confruntăm în mediul școlar se datorează acestor probleme emoționale.

SEMINAR:

(1) Nivelurile de manifestare a managementului educațional. Nivelurile la care se manifestă managementul educațional în școala primară

Managementul educației este teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării coordonării, evaluării, reglării elementelor activității educative, a resurselor ei, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualității, conform idealului educațional. [4, 6, 11, 24, 25, 27, 29, 37]

Notele sale esențiale pot fi sintetizate: [23, p. 68]

- prezintă un complex de acțiuni concepute, realizate pentru a asigura funcționarea optimă a sistemului educațional, procesului de învățământ;
- utilizează optim resursele umane (profesori, elevi), materiale, economice, didactice, temporale;
- contează datele interdisciplinare ale educației în prevederea, organizarea, realizarea ei;
- se bazează pe participarea factorilor, pe descentralizare, creativitate acțională;
- depășește conducerea empirică „văzând și facând”, pe baza bunului-simț, a unor modele imitate, a experienței ș.a.;
- îmbină aspectul teoretic (concepte, metode de abordare, ipoteze, corelații) cu cel metodologic, cu cel tehnologic și de practică managerială.

Problematika managementului educațional are o semnificație deosebită în contextul societății moderne constituită dintr-un ansamblu de organizații care reglementează sau facilitează aproape toate aspectele existenței umane. În acest context, este tot mai larg acceptată ideea că *școala trebuie analizată ca un tip complex de organizație*, un sistem cu un set de obiective proprii, cu o anumită distribuție a puterii și autorității, cu funcții și responsabilități specifice, format din părți integrate necesare care-i permit să funcționeze în încercarea de a-și îndeplini obiectivele.

Nivelurile de manifestare a managementului educațional

* macro - managementul sistemului de învățământ și al procesului de învățământ, pe țări și pe niveluri: european, național, local;

* intermediar - managementul organizațiilor școlare, care se referă la coordonarea structurilor educaționale de către managerii de vârf din învățământ, de la ministru la director de școală.

Managementul la nivel intermediar este realizat la nivelul structurilor existente în unitatea de învățământ, cu atribuții specifice în desfășurarea procesului de învățământ:

- consiliul profesoral;
- catedrele/comisiile metodice și colectivele/comisiile de lucru pe diferite domenii de activitate;
- comisia de întocmire a orarului;
- comisii pentru examenele de corigențe, amânări, diferențe;
- comisia pentru evaluarea și asigurarea calității (CEAC),
- comisia pentru proiecte și programe educative școlare și extrașcolare,
- comisia dirigintilor;
- consiliul clasei.
- comisia pentru prevenirea și combaterea violenței în mediul școlar;
- comisia de disciplină pentru elevi;
- comisia pentru combaterea discriminării;
- comisia pentru orientare școlară și profesională;
- comisia pentru perfecționare și formare continuă;
- alte comisii.

* micro - managementul claselor de elevi care analizează modurile de organizare a lecțiilor și a claselor de către managerii operaționali din învățământ (profesorii).

Nivelurile la care se manifestă managementul într-o unitate de învățământ sunt aceleași ca în cadrul oricărei organizații funcționale și anume:

- *managementul de vârf* – top management (nivelul conducerii);
- *managementul pe domenii* – middle management (nivelul comisiilor/catedrelor/compartimentelor);
- *managementul clasei* - first level management (nivelul colectivelor de elevi).

Din această perspectivă, **managerii educaționali** sunt persoane care, folosindu-se de o serie de legi, principii, metode etc., în funcție de abilitățile personale, *conduc un anumit nivel ierarhic al organizației* școlare către atingerea scopurilor urmărite.

În acest sens, literatura de specialitate prezintă următoarea ordine a **tipurilor de manageri educaționali**:

1. *educatoare, învățător, profesor*: conduce activitatea didactică la nivelul

unui colectiv - clasă sau grupă;

2. *profesorul-diriginte*: conduce activitatea educativă la nivelul unei clase sau grupe de elevi;

3. *profesorul-logoped*: conduce procesul de formare a limbajului și de asistență psihopedagogică specifică elevilor și părinților prin centrele logopedice și la nivel interșcolar prin cabinete logopedice;

4. *profesorul-consilier*: conduce activitatea psihopedagogică a elevilor, cadrelor didactice și părinților prin centrele de asistență psihopedagogică și la nivel interșcolar, prin cabinetele de asistență psihopedagogică;

5. *profesorul-metodist*: conduce activitatea metodică la nivel raional și municipal prin Direcțiile de învățământ și la nivel interșcolar prin comisiile și catedrele metodice;

6. *profesorul-director*: conduce activitatea unei unități de învățământ la nivel global;

7. *profesorul-inspector școlar*: conduce inspecțiile de diferite tipuri: școlară, generală, teritorială;

8. *profesorul – învățământ superior*: preparator, asistent, lector, conferențiar, profesor;

9. *profesor – manager învățământ superior*: rector, prorector, decan, prodecan, șef catedră, director, director adjunct, secretar științific.

Cadrelor didactice pot exercita funcții de conducere la următoarele **niveluri**: [17, 26, 36, 37]

- în conducerea unui colectiv de elevi (grup, clasă),

- în conducerea unui colectiv (diriginte, învățător, educatoare),

- în conducerea procesului de asistență psihopedagogică (profesor-logoped, profesor-consilier),

- în conducerea activității metodice (profesor-metodist în școli, la nivel interșcolar, în CCD-ISJ),

- în conducerea unității de învățământ (director),

- în conducerea inspecției școlare (inspector școlar),

- în conducerea activității de cercetare pedagogică (profesor-cercetător),

- în conducerea globală a sistemului de învățământ (profesor-demnitar).

La nivelul școlii se pot aplica principiile abordării ei ca organizație: existența unor scopuri clar formulate și delimitate, motivarea indivizilor pentru a desfășura în comun activitatea specifică, combinarea între diferitele tipuri de resurse necesare realizării obiectivelor, scopurile sunt transindividuale, interacționarea indivizilor pentru realizarea scopurilor comune, existența diviziunii muncii, reglementarea socială a rolurilor și statutelor indivizilor în structura creată, modalități proprii de organizare și dirijare-coordonare a activităților și educaților. [47, p. 98]

Orice organizație se caracterizează prin:

- structura organizațională: mărime, complexitate, formalizare, specializare, diferențiere a activității, poziții și roluri, relații și interacțiuni;

- controlul organizațional: structură ierarhică, niveluri de autoritate, birocratizare;

- comportamentul organizațional: scopuri, cultură și climat organizațional, etos, eficacitate;

- schimbare organizațională: flexibilitate, inerție/ inovație, dezvoltarea personalului. [32, p.

123]

Școala, [4, p. 99] ca organizație, are ca **specific**:

- este o organizație care învață și produce învățare, deci se supune logicii pedagogice;

- sunt prezente și se manifestă două activități de bază, distincte și interdependente: activitatea managerial-administrativă (reglementată formal, normativ) și activitatea pedagogică (reglementată de specificul normelor educației, instruirii);

- regulile de eficiență sunt de tip calitativ și vizează procesele, calitățile personalității ce se formează, educă;

- prezența manifestă a aspectelor informale și a manifestărilor creative, expresive, mai mult decât a celor formale;

- prezența a mai multor tipuri de membri în organisme de conducere, administrative, de realizare a procesului pedagogic;
- acționează reglementări de ordin instituțional, dar și pedagogic (uneori contradictorii);
- profesorul este supus numeroaselor așteptări, presiuni în exercitarea rolurilor, de unde valoarea descentralizării conducerii.

Iar răspunsurile date intră în *stilurile comportamentale*: *normativ, personal, tranzacțional*.

Statutul profesorului, ca membru al organizației școlare, se află la limita dintre organizațional și pedagogic, iar în exercitarea rolurilor sale, el trebuie să echilibreze cele două planuri, cu accent pe pedagogic;

- în cadrul școlii - organizație sunt două categorii de membri: permanenți (profesorii, staff-ul managerial și administrativ) și temporar (elevii);
- în fiecare școală se dezvoltă o anumită cultură organizațională (deschisă, flexibilă, adaptativă, de progres, de autodezvoltare).

După nivelul ierarhic la care se exercită, managementul educațional se clasifică: - strategic, la nivel național; - tactic, la nivel teritorial; - operativ, specific instituțiilor de învățământ de diferite tipuri.

Toate acestea respectă anumite norme, regulamente, instrucțiuni, atribuții ale organismelor specifice, metodologii, reglementări specifice. [5, p. 79]

Managementul școlar [10, p. 211] reprezintă o modalitate de conducere superioară globală (vizează ansamblul problemelor sistemului, văzute în interdependența lor funcțională, structurală), optimă (prin valorificarea maximă a resurselor sale), strategică (vizează dezvoltarea sistemului pe termen mediu și lung, prin inovarea continuă a structurilor, funcționalității).

Astfel *acțiunile principale de conducere* vizează:

- informarea managerială (colectarea informației, stocarea ei, procesarea ei, accesibilizarea, dirijarea ei pentru proiectarea și realizarea conducerii);
- evaluarea managerială (măsurarea informației, aprecierea ei, luarea deciziei în baza diagnozei făcute, pentru corectare-ameliorare-reformare);
- comunicarea managerială (prelungeste decizia la nivelul acțiunii practice).

Funcțiile managementului școlar evidențiază rolurile conducerii școlii în realizarea obiectivelor sistemului de învățământ: funcția de planificare-organizare, funcția de orientare-indrumare metodologică, funcția de reglare-autoreglare a sistemului, procesului.

Managementul după M. Dragomir (2002, p. 76) constă într-un șir de activități reglate ciclic, care definesc *tipurile de acțiuni specifice ale managerilor*, numite *funcții ale conducerii*:

- prevederea evaluează viitorul, surprinde tendințele probabile de evoluție a organizației. Ea poate fi pe termen lung (proгноza), pe termen mediu (planificarea) și pe termen scurt (programarea);
- decizia constă în alegerea unei modalități de acțiune din mai multe posibile. Ea este și un proces, cu etapele: identificarea problemei, obținerea informațiilor necesare, prelucrarea și organizarea lor, elaborarea de variante de acțiune, alcătuirea unor proiecte de rezolvare, adoptarea deciziei prin alegerea variantei optime, comunicarea deciziei, explicarea și argumentarea ei, organizarea practicii, controlul și reglarea acțiunii;
- organizarea cuprinde sistemul de activități necesare îndeplinirii sarcinilor, componentele acestora (resurse, operații, sarcini, relații, ordonare, responsabilități, ierarhii);
- coordonarea asigură cooperarea, armonizarea acțiunilor, economicitatea, dozarea, stimularea, antrenarea;
- controlul constă în verificarea, monitorizarea, aprecierea, analiza acțiunilor, etapelor, factorilor în relație cu obiectivele, cu standardele stabilite.

Funcția de management reprezintă o activitate îndreptată către un anumit scop, specifică din punct de vedere al caracterului său și care, în interacțiune cu alte activități, este obiectiv necesară pentru conducerea eficientă a organizației.

Tipologia cea mai frecvent utilizată (după modelul creat de cercetătorul Henry Fayol) stabilește următoarele funcții ale managementului: *funcția de proiectare, funcția de organizare, funcția de coordonare, funcția de antrenare – motivare, funcția de control-evaluare.*

Proiectarea reprezintă procesul de stabilire a obiectivelor și a ceea ce trebuie făcut pentru a atinge respectivele obiective.

Proiectarea se face:

- pe termen lung (10 ani) prin studii de prognoză;
- pe termen mediu și scurt prin planuri operaționale care cuprind obiective, activități, responsabilități, termene, resurse, indicatori de evaluare;
- pe termen foarte scurt (de ex., o săptămână) prin programe care descriu foarte amănunțit acțiunile ce vor fi întreprinse, precum și mijloacele și resursele utilizate pentru realizarea planului.

Organizarea vizează acțiunile de creare a structurii care va permite realizarea obiectivelor și acțiunilor de coordonare efectivă a resurselor de către manager.

Organizarea cuprinde:

- repartizarea sarcinilor, gruparea acestora în departamente funcționale;
- alocarea resurselor pe departamente;
- stabilirea modului de colaborare dintre grupuri sau persoane

Coordonarea personalului reprezintă un ansamblu de procese prin care se realizează legătura dintre obiectivele, resursele umane, structura organizatorică și tehnologia instituției.

Coordonarea:

- armonizează deciziile și acțiunile la nivelul structurilor organizației;
- se realizează prin întâlniri periodice cu subordonații;
- necesită existența unui flux informațional capabil să transmită mesajul dorit rapid și nedistorsionat la toate și între toate unitățile structurii organizatorice.

Antrenarea - motivarea constă în capacitatea managerului de a-i determina pe subordonați să participe activ, responsabil și creator la îndeplinirea sarcinilor ce le revin.

Motivarea:

- are în vedere corelarea satisfacerii nevoilor cu atingerea obiectivelor organizației;
- nu se realizează într-un mod nivelatoriu, ci diferențiat, în funcție de caracteristicile fiecărui angajat;
- combină alternativ stimulentele moral spirituale cu cele materiale, în funcție de situația concretă.

Controlul/ evaluarea are drept scop verificarea ritmică a îndeplinirii sarcinilor, remedierea operativă a disfuncțiilor și promovarea experienței pozitive.

Controlul:

- se realizează prin instrumente adecvate aplicate în mod consecvent;
- are un scop de îndrumare și ameliorare;
- se realizează în mod curent, periodic, axat pe un obiectiv sau pe mai multe

Roluri. Din cercetările efectuate în domeniu (de exemplu, cele ale lui Henry Mintzberg) s-a observat că managerii dedică o mare parte a timpului lor comunicării - întâlnirilor, convorbirilor telefonice, rezolvării corespondenței etc. și că aceștia au anumite responsabilități (în cadrul organizației pe care o conduc sau în afara ei) care nu se încadrează în totalitate în categoria funcțiilor manageriale. Concluzia acestor studii a fost aceea că activitățile desfășurate de un manager definesc trei **categorii de roluri**, fiecare dintre aceste grupuri fiind divizate în subroluri:

<i>Roluri interpersonale</i>	Reprezentare
	Lider
	Liant
<i>Roluri informaționale</i>	Monitor
	Diseminare
	Purtător

<i>Roluri decizionale</i>	Antreprenor
	Mediator
	Distribuitor de resurse
	Negociator

Fiecare dintre cele 10 roluri manageriale are importanța sa în ansamblul activității personalului cuprins în structurile de conducere, astfel:

Reprezentare: participarea la ceremonii, întâlniri oficiale, evenimente etc. Deși pare a nu avea o însemnătate prea mare, acest rol consumă o parte importantă din timpul unui manager.

Lider: stabilirea unui climat de muncă în care angajații lucrează împreună la un nivel optim pentru atingerea obiectivelor organizației. Este un rol foarte important al managerului deoarece implică interacțiunea cu personalul și abilități complexe.

Liant: menținerea de relații și contacte în afara departamentului său de lucru, cu alți manageri din alte departamente ale aceleiași organizații sau din alte organizații.

Monitor: identificarea și selectarea celor mai utile și relevante informații din multitudinea de surse formale și informale (rapoarte, minute, mass media, reviste de specialitate, zvonuri etc.). Managerii care nu reușesc să îndeplinească acest rol în mod corect se lasă influențați de surse de informații care nu sunt de încredere, sunt copleșiți de un volum foarte mare de informații care le consumă un timp foarte prețios și iau decizii inadecvate.

Diseminare: transmiterea unor informații relevante, a valorilor și credințelor organizației către personalul organizației astfel încât să existe o bună comunicare la toate nivelurilor.

Purtător de cuvânt: autoritatea de a vorbi ca reprezentant al organizației.

Antreprenor: promovarea schimbării la nivelul organizației, punerea în practică a unor idei noi, identificarea de noi oportunități și demararea de noi proiecte. Este cel mai important rol decizional al unui manager, implicând și asumarea riscurilor unor decizii majore care produc/sau nu schimbări importante în avantajul organizației.

Mediator: reducerea tensiunilor și a conflictelor și rezolvarea situațiilor de criză care apar la diverse niveluri ale organizației.

Distribuitor de resurse: alocarea corectă a resurselor (bani, timp, echipament, forță de muncă și spațiu) conform unor criterii obiective și nevoilor identificate

Negociator: luarea unor decizii în situații în care se negociază aspecte legate de resurse, contracte, fuziuni etc.

Un concept subordonat *managementului educației/școlar* este **managementul clasei de elevi**.

LABORATOR:

(1) Structura dimensională a managementului clasei

Dimensiunea ergonomică:

* dispunerea mobilierului în sala de clasă: atributele moderne ale mobilierului sălii de clasă: simplitatea, funcționalitatea, durabilitatea, instrucționalitatea, modularitatea;

* vizibilitatea;

* pavoazarea sălii de clasă- variabile de mediu cultural-estetic ale clasei de elevi;

Dimensiunea socială:

* analiza clasei de elevi din perspectivă sociologică reprezintă asocierea dintre clasa de elevi și grup social; clasa ca grup social- definiția dată de Mielu Zlate grupului-clasă: „ansambluri de indivizi (elevi), constituite istoric, între care există diverse tipuri de interacțiune și relații comune determinate”.

Dimensiunea normativă:

La baza construcției grupului – clasă stau unele seturi de norme, reguli, care vor regla întreaga desfășurare a activității școlare cotidiene. Normele în clasa de elevi:

- normele explicite : norme constitutive (decurg din caracteristicile procesului de predare-învățare și de transmitere a valorilor cunoașterii) și normele instituționale (decurg din prezentarea instituției școlare ca instituție socială);

- normele implicite- normele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului, produse de

viața în comun a grupului.

Legătura dintre normele clasei – cultura școlară:

- constituirea culturii normative implicite este legată și de percepția membrilor grupului față de normele școlare explicite menționate în regulamente școlare;

- presiunea exercitată de către cultura normativă școlară asupra normelor din clasă poate determina fie un comportament grupal adaptativ, fie o destructurare și o scindare a clasei respective ; fără o corelație bună între cele două paliere normative pot apărea clase în derivă interiorizarea normelor explicite, astfel încât acestea să devină normele grupului;

- integrarea elementelor culturii normative implicite în procesul de favorizare și consolidare a culturii normative explicite;

- existența divergențelor între cultura profesorilor și cea a elevilor- la nivelul elevilor, cultura implicită dezvoltă o serie de strategii de supraviețuire, care cuprind o multitudine de elemente de identificare, de descoperire și de angajare cu ajutorul unor competențe sociale, în adaptarea la exigențele normativității explicite.

Dimensiunea operațională:

* modalități de rezolvare a situațiilor de criză: proceduri și strategii de intervenție ale cadrului didactic- focalizarea pe varierea eficientă a raportului recompensă/ sancțiune;

* investigațiile moderne oferă spre selecție cadrelor didactice o serie de strategii de intervenție;

* strategia de dominare-aplicarea pedepsei, comportamente profesionale de prestigiu și autoritar;

* negocierea- explicită (consensuală, deschisă) și implicită (ascunsă);

* fraternizarea- neputința de dominare a cadrului didactic, convertită într-o formă de „alint pedagogic”; cadrul didactic se aliază cu elevii, dând naștere unui univers inter-acțional foarte ciudat;

* strategia bazată pe ritual și rutină- creează „profesorul predictibil”, care-și fundamentează intervențiile pe standardizare și uniformizare;

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

* strategia de susținere morală-pune pe prim plan funcția moralizatoare a discuției directe, asociind reușita școlară a elevului cu reușita sa socială.

Prin prisma acestor dimensiuni,abordările teoretice cu referire la managementul clasei și competența de management al clasei a cadrului didactic se stabilește că, **a face managementul clasei înseamnă a utiliza un set de instrumente de gestionare a relațiilor dintre profesori și elevi pe de o parte, și dintre elevi pe de altă parte.** Acest set de instrumente este oferit **învățătorilor pentru a le facilita munca și pentru a-i ajuta să construiască un mediu de muncă sănătos.** Utilizarea acestor instrumente la clasă urmărește două scopuri egale ca importanță:

- Un prim scop este **de a asigura reducerea stresului pe care îl presupune munca în școală, prin gestionarea eficientă a problemelor de disciplină/comportament și a relației cu elevii.**

- Un al doilea scop este **de a proteja sănătatea emoțională a copiilor și a le asigura dezvoltarea armonioasă.** Acest aspect este deosebit de important deoarece problemele emoționale determină problemele de comportament; cele mai multe dintre comportamentele violente și situațiile de indisciplină cu care ne confruntăm în mediul școlar se datorează acestor probleme emoționale.

Un management al clasei care asigură protejarea sănătății emoționale a elevilor și reducerea problemelor de disciplină contribuie la dezvoltarea unui mediu de muncă sănătos, mai puțin stresant și solicitant. Un mediu de muncă sănătos este o resursă importantă pentru optimizarea procesului instructiv, pentru protejarea și menținerea sănătății și calității vieții învățătorilor.

Din perspectiva dată, **principalele modalități (strategii) de management a clasei de elevi**, după O. Benga, A. Băban, A. Opre (2015, p. 45) sunt:

1. STRATEGII DE PREVENȚIE/INTERVENȚIE LA NIVEL COMPORTAMENTAL:

Regulile clasei, după McGinnis, Frederic și Edwards, 1995 (apud, 6, 2015, p. 47) constiuie o strategie utilă de prevenire a comportamentelor nedorite da la clasă, cum ar fi vorbitul în timpul activităților de învățare, preciparea pentru discițiile cu ceilalți colegi dau lipsa de respect la adresa autorității învățătorului (ex. refuzul de a face cee ace este rugat, evitarea anumitor sarcini din clasă).

După Torneke, Luciano, Valdivia (2000, ibidem) regulile sau controlul instrucțional se referă la stabilirea unei relații între un comportament dezirabil și consecințele sale.

Profesorul proactiv este capabil să definească și să comunice expectanțele sale față de elevi. Comunicarea clară a regulilor comportamentului social și academic la începutul anului școlar este esențială pentru un management eficient al clasei. Regulile îi ajută pe elevi să-și controleze comportamentul impulsiv, comunicându-le expectanțele profesorului față de un anumit comportament. Multe din reguli pot fi adaptări ale regulilor școlii, în timp ce altele pot fi stabilite împreună cu elevii, reflectând situația specifică a clasei. în acest caz acceptarea și complianța copiilor la regulă crește.

Stabilirea regulilor începe prin identificarea împreună cu elevii a problemelor mai frecvente din școală. Regula este respectată dacă există și presiunea grupului pentru respectarea ei. Autodisciplina este o consecință a mai multor factori: existența unor reguli clare și consecințe bine specificate, ca și presiunea externă din partea părinților, profesorilor și mai ales a colegilor

Criteria de stabilire a regulilor în clasă:

- să fie stabilite la începutul anului școlar;
- să fie formulate pozitiv, specificând comportamentul așteptat;
- să fie precizate simplu;
- lista de reguli să fie scurtă (5-6 reguli, pentru a nu fi uitate);
- să includă numai regulile pe care le consideră necesare;
- să se focalizeze pe comportamente specifice;
- să fie stabilite împreună cu elevii;
- să fie afișate într-un loc vizibil pentru ca elevi să și le reamintească;
- să fie discutate și explicate elevilor;
- să fie precizate toate consecințele nerespectării unei reguli;
- să fie precizate recompensele respectării regulilor;
- regulile să fie aplicate consecvent, fără a se face excepții de la aplicarea lor;
- regulile să fie relativ flexibile (situațiile sunt diferite și vârstele copiilor sunt diferite);
- consecințele nerespectării regulilor să fie în conformitate cu gravitatea comportamentului;
- aplicarea consecințelor să se facă fără ca elevul să fie blamat - doar comportamentul său este discutat;
- regulile să vizeze îmbunătățirea condițiilor de învățare în clasă.

Alături de aceste reguli de conduită este util să fie precizate și responsabilitățile și drepturile profesorului, iar elevii să le cunoască.

În opinia autorilor O. Benga, A. Băban, A. Opre (2015, p. 47-48) regulile clasei sunt utile în cazul copiilor cu probleme de comportament din mai multe motive:

- adesea copiii cu probleme de comportament se comportă inadecvat, pentru că nu au reprezenatre clară asupra așteptărilor adulților și a faptului că există limite;
- permit anticiparea celor mai multe probleme de comportament care pot să apară, astfel încât cdarul didactic consumă mai puțin timp reacționând în raport cu acestea și poate astfel dedica mai multe resurse activităților de învățare;
- promovează responsabilizarea copilului în raport cu propriul comportament prin stabilirea unor consecințe clare ale respectării/nerespectării regulilor stabilite.

Aspecte de implementare a unui sistem de reguli la clasă:

- regulile trebuie să fie formulate în termeni de comportamente observabile: „vorbiți încet”, „ridicați mâna când vreți să răspundeți”;
- regulile trebuie să fie formulate în termeni pozitivi: „mergem încet pe hol”, „împărțim materialele de lucru”;
- numărul regulilor și conținutul trebuie adaptate la vârsta copiilor în funcție de capacitatea de memorare și abilitățile de raționament;
- aplicarea regulilor trebuie să fie consecventă. Regulile produc efecte pozitive asupra comportamentului elevilor, în măsură în care respectarea lor este recompensată, iar nerespectarea este sancționată indiferent de situație.

se referă la afirmații prin care cadrul didactic direcționează elevul către realizarea unor comportamente de implicare în activitatea clasei, a unor comportamente legate de siguranța fizică, de gestionarea altor activități (pauză, joc etc.). Rolul instrucțiunilor (A. Băban (2001)) este de a asigura un mediu de învățare securizant și propice învățării.

Strategii de manifestare a comportamentelor conforme cu instrucțiunile (Matheson, Shriver, 2005, apud, O. Benga, p. 49):

- instrucțiunile se formulează în termeni comportamentali: „Te rog să încetezi să vorbești!” în loc de „Potolește-te!”;
- instrucțiunile se formulează în termeni pozitivi: „Te rog să închizi calculatorul și să începi să lucrezi la exercițiu” în loc de „Nu mai pierde vremea la calculator”;
- în timpul adresării unei instrucțiuni individuale se va realiza contactul vizual cu elevii/ul, rostindu-i chiar și numele;
- pentru nerespectarea instrucțiunilor se vor stabili unele consecințe pentru a menține o cooperare mai productivă a elevilor: „dacă te joci în continuare, nu-ți vei termina fișa de lucru și vei pierde 5 minute din activitatea din pauză”.

Lauda și atenția pozitivă. Lauda (I. Barbu, D. Barbu, 2009) reprezintă un tip de recompense sociale, care, atunci când survin imediat după comportamentul adecvat, au rolul de a-i crește frecvența. Utilizarea laudelor este benefică pentru încurajarea comportamentelor adecvate la elevii cu probleme de comportament, iar pentru recunoașterea meritelor elevilor se acordă atenție pozitivă, care motivează elevii să-și modifice comportamentele negative. Printre efectele pozitive ale laudelor asupra copiilor cu probleme de comportament (M. Zlate, L. Șoitu, R. Cherciu) se numără: creșterea comportamentelor de implicare în sarcinile de la clasă; îmbunătățirea relației cadru didactic-elevi prin reducerea numărului de interacțiuni negative și a utilizării sancțiunilor.

Sisteme de recompense se referă la o strategie prin care un anumit comportament este recompensat prin întăriri simbolice, care ulterior pot fi transformate în alte tipuri de recompense (A. Băban, A. Opre, O. Benga, E. Păun). Evaluările frecvente, care permit obținerea frecventă de recompense, determină creșterea motivației pentru învățare și a angajării în sarcină. Pentru ca acest efect să se păstreze este nevoie ca recompensele să fie stabilite individual, pentru fiecare elev în parte, în funcție de nivelul care reflectă pentru fiecare creștere a performanței și menținerii motivației elevilor de a învăța, sau de a continua să manifeste comportamente adecvate. Sistemele de recompense presupun utilizarea unor tipuri de întăriri pozitive:

- recompense simbolice: buline, jetoane, ștampile;
- recompense sub formă de obiecte: insigne, creioane, carioci, jucării, jocuri etc.;
- recompense sub formă de activități/premii: alegerea unei teme de discuție/de compunere preferată, alegerea unui text literar care va fi lecturat clasei, responsabilizarea la anumite activități din clasă (împărțirea caietelor, adunarea temelor, îngrijirea plantelor, diplome pentru comportamente deosebite).

Sancționarea comportamentelor neadecvate (pedepsele) se referă la strategii prin care se reduce frecvența unui comportament neadecvat de la clasă:

- ignorarea sistematică se referă la acțiunea de a nu acorda atenție (în mod conștient și intenționat) comportamentelor negative monitoare ale copiilor, care nu atrag reacții nepotrivite din partea altora, cum ar fi grimasele, smiorcăielile, vocificările, crizele de plâns sau de furie.

Ignorarea este contraindicată în cazul comportamentelor grave: agresivitatea, sfidarea, minciuna sau furtul;

- stabilirea consecințelor este o modalitate de sancționare a comportamentelor indezirabile. Consecințele logice se referă la stabilirea unei sancțiuni relaționate cu comportamentul negativ manifestat (DreiKurs, 1994; Fields, Boesse, 1994, apud, 6, p. 53). De ex. dacă un elev refuză să-și facă exercițiul, consecința logică este aceea că va fi obligat să rămână în clasă în pauză, pentru a-și termina exercițiul. Autorii susțin că, astfel de consecințe sunt utile pentru că îi determină pe elevi să se gândească la comportamentul lor și au avantajul de a fi percepute ca fiind corecte, deoarece sunt legate direct de comportamentele negative.

Un alt tip de consecință este **mutarea elevului** în momentul în care comportamentul lui este întărit de obținerea atenției colegilor. De ex. în cazul în care copilul râde, încearcă să le aragă atenție colegilor prin difreite sunete sau verbalizări și nu încetează în ciuda avertismentelor, el poate fi așezat într-o bancă singur sau să ia loc lângă învățător.

O altă modalitate de sancționare a comportamentelor neadecvate este **retragerea privilegiilor**, respectiv sancționarea unui comportament prin retragerea unei recompense în cazul când învățătorul cunoaște preferințele aceluși copil.

În categoria de stabilire a consecințelor se plasează și: rămânerea după ore, listele cu numele celor indisciplinați, predicile, suspendarea, sancționarea comportamentelor neadecvate prin calificative, **excluderea** care presupune limitarea accesului copilului la activitățile plăcute sau la interacțiunile cu ceilalți.

Specialiștii din domeniu (G. Albu, A. Băban, G. Lemeni, M. Carcea) susțin că, excluderea este folosită ca sancțiune doar în anumite cazuri cum ar fi atunci când copiii încalcă în mod repetat o instrucțiune sau se comportă agresiv și utilizată până în jurul vârstei de maximum 9-10 ani.

2. STRATEGII DE PREVENȚIE/INTERVENȚIE LA NIVELUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIAL-EMOȚIONALE

Abordările de specialitate (N. Cerchez, S. Chirica, A. Gherguț) susțin că, un factor protector, față de dezvoltarea problemelor de conduită, asigurând elevilor premisele adaptării sociale și școlare, reprezintă **competențele emoționale** (recunoașterea emoțiilor și gestionarea emoțiilor negative) și **competențele sociale** (empatia, comportamentele prosoziale și rezolvarea de probleme).

Competența emoțională se referă la capacitatea de recunoaștere a emoțiilor proprii și ale celorlalți, respectiv capacitatea de a gestiona aceste reacții emoționale în mod constructiv (Denham, 2006, apud, 6, p. 56) cu o sinteză a comportamentelor asociate abilităților de recunoaștere a emoțiilor și de gestionare a reacțiilor emoționale de furie expuse în tabelul de mai jos:

<i>Abilități</i>	<i>Comportamente asociate</i>
Recunoașterea emoțiilor	- capacitatea de a identifica emoțiile proprii și ale celorlalți pe baza unor indicatori non-verbali (mimica) - capacitatea de a denumi corect reacțiile emoționale proprii și a celorlalți
Gestionarea emoțiilor (a furiei)	<i>La nivel comportamental</i>
	- capacitatea de a ignora o situație neplăcută prin reorientarea atenției către o altă activitate sau prin evitare (distanțare fizică)
	<i>La nivel fiziologic</i>
	- capacitatea de a utiliza strategii de respirație pentru controlul reactivității fiziologice asociată reacțiilor de furie
	<i>La nivel cognitiv</i>
	- capacitatea de a înlocui monologul interior negativ cu monologul interior pozitiv

Cercetările din domeniu au atras atenția asupra faptului că lipsa acestor abilități sau dezvoltarea lor insuficientă este asociată cu frecvența crescută a comportamentelor dezadaptive și risc ridicat pentru probleme de comportament.

Pentru evitarea manifestării acestor deficite, sunt recomandate câteva atitudini și comportamente pe care trebuie să le adopte cadrele didactice (R. Iucu, I. Jinga, E. Istrate, E.

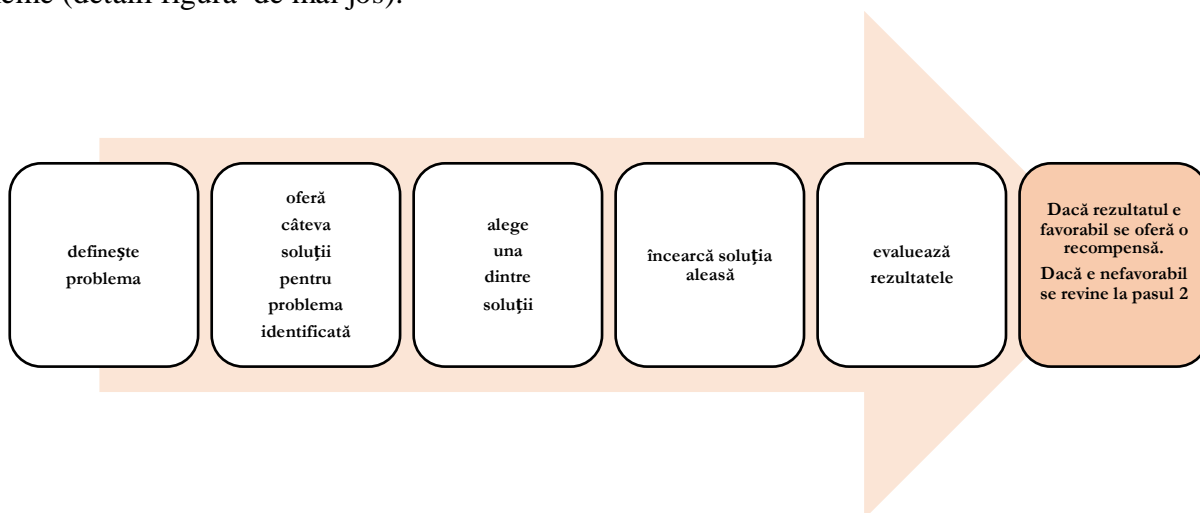
Joița): utilizarea contextelor din clasă (activități cotidiene de învățare) pentru a atrage atenția asupra emoțiilor sau pentru a discuta despre acestea; acceptarea emoțiilor, indiferent de valența acestora și adoptarea unor atitudini necritice; oferirea unui model (propria persoană) de gestionare adecvată a emoțiilor negative, utilizarea unor metode de disciplinare eficiente, non-agresive etc.

Printre cele mai frecvent utilizate strategii de dezvoltare a competențelor emoționale se numără: poveștile, jocurile de rol, analizarea unor scenarii/situații.

Competența socială se referă la capacitatea de a percepe și de a interpreta o situație socială (empatia), capacitatea de a soluționa probleme apărute în context social într-o manieră constructivistă și capacitatea de a utiliza comportamente prosociale pentru a dezvolta și a menține relații de prietenie (V. Coste, N. Crechez, D. Spânu). Competența dată se manifestă printr-o serie de tipuri de abilități sociale (detaliate în tabelul de mai jos) după S. A. Denham (2006):

<i>Abilități</i>	<i>Comportamente asociate</i>
Empatia	- înțelegerea unei situații sociale din perspectiva unei alte persoane - înțelegerea reacțiilor emoționale ale unei alte persoane, ca și cum ar fi în locul acesteia
Rezolvarea de problem sociale	- identificarea problemei - stabilirea și evaluarea alternativelor de rezolvare a problemei - utilizarea unor soluții adecvate, neagresive de rezolvare a problemelor
Comportamente prosociale	- împărțirea obiectelor personale - așteptarea rândului - oferirea ajutorului - cooperarea în joc/proiectele de grup - utilizarea unor formule politicoase de adresare Folosirea unor strategii adecvate de relaționare

Din categoria comportamentelor prosociale (Manassis, 2012, apud, 6, p. 59) fac parte: empatia, oferirea ajutorului, împărțirea obiectelor personale, așteptarea rândului, de cooperare la activitățile de învățare în grup, capacitatea de soluționare a conflictelor etc. Autorul ilustrează etapele de soluționare optimă a rezolvării conflictelor, având la bază principiul rezolvării de probleme (detalii figura de mai jos).



Contexte care favorizează dezvoltarea abilităților prosociale : ghidarea elevilor în achiziționarea și exersarea pașilor specific rezolvării de probleme, utilizarea situațiilor de conflict ca oportunități de implementare a pașilor coresunzători, încurajarea elevilor în identificarea unor soluții proprii, oferirea de laude (întăriri pozitive) pentru manifestarea comportamentelor prosociale în interacțiunile cu ceilalți, organizarea unor activități de grup (de joc sau învățare sau de petrecere atimpului liber) care să pună accentul pe cooperare.

Printre cele mai frecvent utilizate metode de dezvoltare a comportamentelor sociale ale copiilor se numără: jocurile de rol, analizarea unor situații din perspectiva reacțiilor emoționale ale personajelor, analizarea unor situații problemă, identificarea alternativelor prin metoda *brainstorming*, evaluare alternativelor din perspectiva consecințelor, activități de cooperare etc.

3. STRATEGII DE COMUNICARE A INTERACȚIUNILOR LA NIVELUL CLASEI DE ELEVI

O componentă importantă a interacțiunilor la clasă în vizorul copiilor cu probleme de comportament este legată de strategiile de comunicare utilizate și anume a două categorii de strategii: axate pe comunicarea dintre cadrul didactic și elevul, respectiv modul în care ar putea fi eficientizată relația cu părinții acelor copii care manifestă probleme de comportament (E. Stan, D. Spânu, I. Țoca, C. Ulrich).

Printre **strategiile de comunicare care încurajează dezvoltarea unei relații de comunicare cadrul didactic-elevul** se enumeră: ***gestionarea reacțiilor emoționale ale cadrului didactic; evitarea etichetărilor; comunicarea adecvată a criticilor.***

Gestionarea reacțiilor emoționale ale cadrului didactic pornește de la menținerea calmului în cazul copiilor cu comportament problematic, fapt care generează cooperare din partea lor și mai multă disponibilitate de a fi compliant față de solicitările cadrului didactic.

Evitarea etichetărilor de genul „ești rău”, „ești neascultător” care generează includerea copilului într-o anumită categorie, a elevilor-problemă sau indisciplinați.

Comunicarea adecvată a criticilor. Există studii (A. Băban, 2001) care arată faptul că modul în care învățătorul gestionează criticile de la clasă au impact asupra măsurii în care elevii cu probleme de comportament sunt acceptați de către colegii lor. Copiii izolați din cauza agresivității se așteaptă să fie respinși de către ceilalți, în timp ce colegii lor tind să se aștepte la comportamente negative din partea lor. Din acest motiv (M. Zlate, 2004), promovarea dezvoltării competențelor sociale-emoționale ale copiilor cu probleme de comportament de către învățători încurajează acceptarea lor de către colegi și formarea unor relații de prietenie.

Strategiile de comunicare cadru didactic-părinți parvin din responsabilitățile învățătorului de a promova o relație de parteneriat cu părinții elevilor din clasă. Una din problemele cu care se confruntă învățătorul se referă la modalitatea adecvată de a transmite părinților mesaje prin care să invite la dialog și la identificarea unor soluții optime (G. Albu, A. Băban, D. Petrovai, G. Lemeni, A., D. Luca, D. Croitoru).

Dintre strategiile pe care le propune literatura de specialitate, cele mai oportune sunt:

Dezvoltarea unei relații de comunicare cu părinții bazată pe ***informarea constantă pe parcursul anului școlar asupra progreselor și comportamentelor pozitive ale fiecărui elev din clasă și implicarea/preocuparea cadrului didactic în contextul comportamentului negativ***, ceea ce predispune părintele de a coopera în identificarea unei soluții optime.

Formularea criticilor la adresa comportamentului și nu a copilului de tipul „Mă îngrijorează faptul că în ultima vreme, Daniel își lovește colegii și-și deranjează colegii în timpul activităților” cu evitarea celor de tipul „Copilul D.-stră este o problemă și îmi deranjează clasa”. În așa mod învățătorul își asumă responsabilitatea mesajului, indicând pe reocupare vizavi de un comportament neadecvat, fără a eticheta copilul. [5]

Identificare unor soluții cu privire la comportamentele neadecvate ale copilului împreună cu părintele de tipul afirmației învățătorului „Puteți să-mi spuneți mai multe despre aceste situații?” la remarcă părintelui „Am avut și eu aceeași problemă. Se ceartă cu toți copiii și nu prea are prieteni” în loc de tipul afirmației învățătorului „Poate că ar trebui să discutați cu el cum ar trebui să se comporte în astfel de situații”. În așa mod, părintele este încurajat să reflecteze asupra comportamentelor copilului și să propună potențiale modalități de gestionare a situației, iar învățătorul poate utiliza în mod constructiv observațiile părintelui, pentru a elabora un plan comun de intervenție. [31]

CONCLUZII LA UNITATE:

Clasa de elevi este un ***microgrup social*** cu funcții foarte importante de socializare și adaptare. Este un laborator natural pentru experimentarea și exersarea calităților sociale și a

deciziilor în grup. *Managementul clasei de elevi este cheia reușitei acestui „experiment”* [4, 5, 6, 7, 10, 16, 18, 21, 29].

Din perspectiva dată [10, 18, 20, 25, 30] *Managementul clasei* cuprinde trei componente esențiale: *managementul conținutului, managementul problemelor disciplinare și managementul relațiilor interpersonale*. *Managementul conținuturilor* nu se referă la deprinderile de a preda o disciplină specifică, ci mai degrabă la acele deprinderi aplicabile tuturor disciplinelor și activităților. În centrul deprinderilor de management al clasei se află *managementul activităților suplimentare și rezolvarea problemelor specifice disciplinei*. A disciplina înseamnă a sprijini elevii să învețe comportamente noi, dezirabile, a-i ajuta să-și dezvolte competențe și simțul responsabilității propriilor acțiuni.

Normativitatea din perspectiva managementului problemelor disciplinare și managementului relațiilor interpersonale în cadrul clasei se referă la un ansamblu de norme, reguli, proceduri sau rutine care reglează desfășurarea unei activități educaționale.

Din aceste considerente *Managementul clasei de elevi vizează în esență climatul în care se desfășoară activitatea de învățare* în clasă și este determinat de *ansamblul de activități și comportamente ale cadrelor didactice care urmăresc să întrețină o atmosferă de cooperare și de implicare a elevilor în realizarea sarcinilor de învățare*. [2, 5, 8, 16, 22, 24]

Managementul climatului educațional vizează relațiile profesor - elevi, relațiile elevi – elevi, relațiile elev – grup, relații cu parteneri exteriori (exemplu: părinții), dar și sistemul de reguli, norme și proceduri care reglementează desfășurarea activității educaționale. Indică atmosfera, moralul, starea afectivă a clasei sau „sănătatea” unui grup educațional și poate fi luat drept criteriu axiologic de diferențierea a unor clase de elevi.

Managementul clasei după E. Joița (2001) exprimă o activitate de „orchestrare” sau de coordonare a întregului *set de secvențe de învățare* astfel încât *un bun management al clasei semnifică un mediu pozitiv de învățare creat din punct de vedere fizic dar și al relațiilor și coeziunii sau sintonității colectivului de elevi*. Prin prisma dată, în opinia cercetătorilor E. Păun (1999), I. Pănișoară (2008), *principalele concepte* cu care se operează în domeniul *managementului clasei* și determină *rolurile manageriale* de bază ale *cadrelor didactice* sunt: *planificare, organizare, control, evaluare, decizie, intervenție, situație de criză*. Acestea redau principalele dimensiuni ale managementului clasei: *ergonomică* (de amenajare a sălii); *psihologică* (de optimizare a învățării); *socială* (de relaționare în grupul clasă); *operațional-normativă* (de reglare a activității prin norme, reguli și procedee); *inovativă* (schimbare, adaptare și ameliorare).

Cheia *eficientizării managementului clasei ca un mediu pozitiv de învățare* constă în modalitatea optimă de realizare a relației dintre cele două verigi ale acestuia: pe de o parte, elevul, cu zestrea lui ereditară, cu capacitățile, aptitudinile și disponibilitățile lui, pe de altă parte, cadrul didactic, forța care provoacă, determină și dirijează schimbarea și dezvoltarea elevului.

Printr-un management al comportamentului, cadrul didactic poate preveni dezvoltarea unor situații conflictuale în clasa în care există elevi cu dificultăți emoțional-comportamentale. În aceste situații, sarcina cadrului didactic este de a direcționa energiile elevilor în activități constructive, spre comportamente adecvate, pozitive, constante pentru tot restul vieții. Copilul are nevoie să fie ajutat, iubit, înțeles, apărat, călăuzit și să se simtă important pentru cei din jurul său.

Actualmente, în contextul schimbărilor din domeniul educațional, managerii școlari, sunt chemați să cultive valori, să creeze competențe care să asigure instituției de învățământ în care activează, suportul necesar integrării într-o lume a modernizării educaționale. Managementul procesului de învățământ angajează o nouă perspectivă de abordare a problemelor didactice moderne, în sens sistematic, de pilotaj și de inovație strategică. Această nouă perspectivă este strâns legată de *sistemul de competențe* pe care trebuie să-l *posede un manager modern* și altruist, susține S. Dermenji-Gurgurov (2017, p. 4), disponibil la:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Managementul%20educa%C5%A3ional_2017.pdf

Una dintre aceste competențe, după I. Jinga. (1998, p. 68) ar fi, **competența managerială a cadrului didactic**, care după I. Belair [ibidem] se referă la: viața grupului; competențele necesare în raporturile cu colegii; competențele asociate disciplinelor de studiu; competențele impuse de societate și cele generate de propria persoană.

Munca de cadru didactic poate fi uneori dificilă. Cadrele didactice trebuie să coordoneze eficient clasele de elevi. Unii dintre aceștia pot fi greu sau foarte greu de stăpânit, pot prezenta tulburări emoționale sau comportamentale, clasa se poate transforma într-un „câmp de luptă„. Energiile elevilor ce prezintă dificultăți emoționale-comportamentale nu sunt investite în activități constructive. Astfel, sarcina profesorului este să direcționeze energia elevilor de la un comportament nepotrivit la unul adecvat. Redirecționarea acestor energii nu este o sarcină ușoară.

Din păcate, nu exista o *soluție miraculoasă*, care să-i garanteze că poate reuși să schimbe peste noapte calitatea relațiilor pe care le-a stabilit, reducând în mod spectaculos incidența comportamentelor perturbatoare în clasa, *modificând eficiența învățării și predării* în clasă [2, 4, 7, 9, 16, 26, 31, 40].

Există, însă, o serie de aspecte ale *managementului comportamentului* care îi permit exersarea de noi *deprinderi cognitive și comportamentale*, dezvoltându-și *abilitățile didactice*.

În acest sens, în plan autohton, au fost reactualizate **Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general** (p. 6) prin *Domeniul de competență 2. Mediul de învățare* cu standardul *Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ* indicatorul 2.2. *Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor* descriptorii: 2.2.1. Asigură participarea democratică a copiilor/elevilor în cadrul procesului educațional, respectând principiul diversității. 2.2.2. Monitorizează permanent activitatea subiecților educaționali, promovând comportamentul adecvat/etic. 2.2.3. Diversifică activitățile colectivelor de copii/elevi în scopul asigurării unei autonomii comportamentale. 2.2.4. Implică elevii în stabilirea comportamentului și a regulilor de lucru, bazate pe cultura învățării, disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_Invatamantul_general.pdf

Din perspectiva dată stabilim că, învățătorul trebuie să creeze un *climat atractiv* pentru elevii săi, un **mediu educațional** care să favorizeze *învățarea eficientă*, un *mediu relațional* care să conducă la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor – **să formeze clasă ca grup social**.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu, G., Grijile și îngrijorările profesorului. Pitești: Editura Paralela 45, 2013.
2. Avram, E., Cooper, C. L., (coord.), Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale. Iași: Editura Polirom. 2008.
3. Barbu, I., Barbu, D., Climatul educațional și managementul școlii. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., , 2009.
4. Băban, A., Consiliere educațională. București: Editura Imprimeria Ardealul. 2001.
5. Băban, A., Petrovai, D., Lemeni, G., Consiliere și orientare. Ghidul profesorului. București: Editura Humanitas Educațional. 2002.
6. Benga, O., Băban, A., Opre, A., Strategii de prevenție a problemelor de comportament. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2015.
7. Bulgaru, I., Langa, C., Managementul clasei de elevi. O abordare aplicativă, Pitești: Editura Universității, 2009.
8. Botgros, I., Franțuzan, L., Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. In: Univers Pedagogic, 2010, nr. 4, p. 38.
9. Cara, A., Baci, S., Standarde pentru școala democratică. SIEDO. Chișinău: Editura Prag-3. 2003.
10. Cara, A., Punte către înțelegere: Educație. Toleranță. Acceptare. Chișinău: IȘE. 2012. 40 p
11. Carcea, M., Mediul educațional școlar. București: Editura Cermi, 1999.
12. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Curriculum în fața profesorului. Profesorul în fața curriculumului. In: Didactica Pro., 2002, nr. 3-4 (13-14), p. 58.
13. Crețu, E., Probleme ale adaptării școlare. Ghid pentru perfecționarea activității educatoarelor și învățătorilor. București: Editura ALL Pedagogic. 1999.
14. Crețu, E., Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar. București: Editura Aramis. 1999.
15. Cristea, S., Managementul organizației școlare. București: EDP RA. 2003.
16. Cristea, S., Dicționar de pedagogie. Chișinău - București: Editura Litera, 2000.

17. Cojocaru, V., Socoliuc, N., Management educațional. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2007.
18. Cerchez, N., Elemente de management școlar. București: EȘH. 1995.
19. Coste, V., Management în școli. Iași: Editura Spiru Haret. 1995.
20. Constantin, T., Constantin, A., Managementul resurselor umane. Iași: Editura Institutul European, 2002.
21. Chirica, S., Inteligența organizațiilor. Rutinele și managementul gândirii colective. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitara Clujeana, 2003.
22. Dragomir, M., Managementul activității didactice. Eficiență și calitate. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact, 2002.
23. Gherguț, A., Management general și strategic în educație. Ghid practic. Iași: Editura Polirom. 2007.
24. Iucu, R. B., Managementul și gestiunea clasei de elevi, Iași: Editura Polirom, 2000.
25. Iucu, R. B., Managementul clasei de elevi, Iași: Editura Polirom, 2006.
26. Iosifescu, Ș., Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ. București: EDP. 2001.
27. Jinga, I., Istrate, E., Manual de pedagogie. București: Editura ALL, 1998.
28. Jinga, I., Istrate, E.,(coord) Manual de pedagogie. București: Editura Bic All, 2006.
29. Joița, E., Managementul educațional. Profesorul – manager; roluri și metodologie. București: Editura Științele Educației, 2001.
30. Joița, E. (coord.), A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială. București EDP, 2008.
31. Luca, D., Croitoru, D., Disciplinarea pozitivă poate fi învățată?. Vaslui: Editura Media Sind. 2014.
32. Mihuleac, E., Nicolescu, O., Știința managementului. București: Editura Economica, 1999.
33. Mihai, A., Adaptarea școlară. Abordare psiho-sociopedagogică în învățământul primar. Sibiu: Editura „Sf. Ierarh Nicolae”, 2010.
34. Manciuc, I., Formarea competenței manageriale a profesorului. Craiova: Editura Sitech, 2007.
35. Opre, A., Benga, O., Băban, A., Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2015.
36. Petrescu, P., Șirinian, L., Managementul educațional. Cluj-Napoca: Editura Dacia. 2002.
37. Pânișoară, I., Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Editura Polirom, 2008.
38. Pânișoară, O., Comunicarea eficientă. București: Editura Polirom. 2004.
39. Păun, E., Școala -o abordare sociopedagogică. Iași: Editura. Polirom. 1999.
40. Răduț-Taciu, R., Management educațional. Suporturi pentru formarea viitoarelor cadre didactice. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2003.
41. Schaffer, H., Introducere în psihologia copilului. Cluj-Napoca: Editura ASCR. 2010.
42. Siebert, H., Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Iași: Institutul European. 2001.
43. Spânu, D., Managementul clasei: învățarea prin cooperare, aplicații în învățământul primar. Iași: Editura Pim, 2007.
44. Stan, E., Managementul clasei. București: Editura Aramis, 2003.
45. Olsen, J. et. al., Noi metode și strategii pentru managementul clasei. București: Editura DPH, 2009.
46. Șoitu, L., Cherciu, R. (coord.). Strategii educaționale centrate pe subiectul învățării, UNICEF & MEC. București. 2006.
47. Țoca, I., Management educațional. București: EDP, 2002.
48. Trif, L., Managementul clasei/grupului educațional. Timișoara: Editura Eurostampa, 2008.
49. Ulrich, C., Managementul clasei de elevi – învățare prin cooperare. București: Editura Corint, 2000, 284 p.
50. Vlăsceanu, M., Organizațiile și cultura organizării. București: Editura Trei, 1999, 312 p.
51. Zlate, M., Tratat de psihologie organizațional-managerială. București: Editura Polirom, 2004.

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

.....

Unitatea de învățare nr. 2. Statutul și rolul învățătorului – manager școlar prin prisma paradigmei centrate pe elev

CURS:

(1) Învățător, diriginte – manager; clasă de elevi: abordări conceptuale; statut, rol/roluri, drepturi, atribuții, obligații.

(2) Ciclul tehnologic al muncii cu clasa.

SEMINAR:

(1) Managementul comunicării cu clasa.

(2) Managementul comunicării cu familia în parteneriat colaborativ educațional cu școala.

Forme și metode de colaborare cu părinții.

LABORATOR:

(1) Managementul pauzelor dinamice, programului prelungit și a temelor pentru acasă în contextul ciclului tehnologic al muncii cu clasa.

(1) ÎNVĂȚĂTOR, DIRIGINTE – MANAGER; CLASĂ DE ELEVII: ABORDĂRI CONCEPTUALE; STATUT, ROL/ROLURI, DREPTURI, ATRIBUȚII, OBLIGAȚII.

În școlile primare personalul care asigură îndrumarea, ocrotirea și educarea copiilor încredeți acestor instituții este format din cadre didactice cu pregătire de învățători, profesori pe discipline.

Prin activitatea sa specifică pe care o inițiază și o desfășoară, învățătorul-diriginte este preocupat de crearea unei atmosfere, a unui mediu educogen. Acesta împreună cu profesorii-cadre didactice de predare a disciplinelor curriculare secundare, în relațiile cu elevii lor, trebuie să creeze o atmosferă caldă, familială, de sinceritate, înțelegere, afecțiune și încredere reciprocă, „să le insuflă acestora dragoste, siguranță și optimism, să le creeze posibilități de integrare socială, orientare școlară și profesională”.

Statut și rol

În școala primară învățătorul-diriginte este managerul activității nemijlocit educaționale, în clasa de elevi ce i s-a încredințat, și membru coordonator al echipei educative a clasei respective.

În contextul funcției de învățător-diriginte al clasei, se conturează o suită de așteptări ale lui: față de elevi, față de colegi de echipă – profesorii clasei; față de managerii școlii primare; față de comunitate.

De la elevii săi învățătorul așteaptă:

- să fie respectat în calitatea pe care o are;
- parteneriat activ cu el în tot ceea ce înfăptuiește în clasă în plan educativ (de la proiectarea până la finalizarea și evaluarea activității);
- să-și exprime verbal și nonverbal atitudinea față de conținuturi și strategii educaționale realizate cu clasa, ceea ce ar face posibilă realizarea pe trepte calitativ superioare a actului educativ.

De la colegii săi de echipă – învățătorul-dirigintel așteaptă:

- un parteneriat eficient pentru asigurarea bunului mers al vieții școlare a clasei la care este diriginte;
- luarea în calcul a sugestiilor sale în ceea ce privește viața clasei, precum și ajutor pentru realizarea obiectivelor propuse;
- recunoașterea meritelor în reușita clasei în raport cu efortul depus;
- păreri obiective și nepărtinitoare vizavi de aprecierea activității lui pentru obținerea gradului didactic.

De la managerii școlii, educatorul așteaptă:

- îndrumare și sprijin, în caz de necesitate;
- evaluare corectă (obiectivă) a activității sale;
- să fie informat la timp și în mod detaliat cu privire la schimbările în politica educațională a școlii;

- să i se ofere condiții optime de activitate cu clasa, de perfecționare și avansare în carieră.

De la familiile elevilor, învățătorul-diriginte așteaptă:

- să i se recunoască rolul și aportul în educarea copiilor;
- colaborare în plan educațional.

De la comunitate, învățătorul-diriginte așteaptă:

- recunoașterea importanței pe care o are calitatea sa de diriginte al copiilor școlii primare pentru formarea armonioasă a tinerilor generații de copii;
- parteneriat eficient în ceea ce privește înfăptuirea activităților educative extrașcolare;
- susținere din partea businessmenilor locali, sponsorizări.

Cerințe față de învățătorul-diriginte

Elevii așteaptă de la învățătorul-diriginte:

- să fie ca un adevărat părinte și prieten, căruia să i se poată adresa cu speranță și încredere;
- evaluarea corectă a eforturilor lor, ceea ce au bun și mai puțin bun;
- să sprijine și să contribuie la realizarea unor relații pozitive în interesul clasei, la formarea unui climat favorabil dezvoltării lor;
- să-i pregătească pentru o integrare eficientă într-o societate democratică;
- să-i învețe a munci în echipă ajutându-se unul pe altul, nu izolat;
- să-i călăuzească în procesul de evoluție spre propria carieră.

Colegii de echipă – profesorii clasei – așteaptă de la învățătorul-diriginte:

- parteneriat în problemele instructiv-educative, înțelegere, profesionalism, sprijin, respect reciproc;
- colaborare în soluționarea problemelor de conflict pedagogic.

Managerii școlii așteaptă de la învățătorul-diriginte:

- să-și îndeplinească integral sarcinile prevăzute de fișa de post, astfel încât clasa lui să nu ridice probleme colectivului școlii, să nu confunde democrația cu anarhia;
- să contribuie energic la eficientizarea activității educative la nivelul școlii primare;
- implicarea activă a clasei, al căreia manager este, în soluționarea problemelor școlare analizate la orle de dirigenție, ședințele cu clasa.

Famiile elevilor așteaptă de la învățătorul-diriginte:

- sprijin și înțelegere pentru copiii lor;
- să contribuie la o evaluare corectă a posibilităților copiilor și la asigurarea șanselor egale pentru fiecare dintre ei;
- să fie competent în plan educațional, corect în luarea deciziilor, bun cunoscător al particularităților de vârstă și individuale ale copiilor.

Comunitatea așteaptă:

- ca învățătorul-diriginte școlii primare, prin atribuțiile sale complexe și importanța muncii sale, să contribuie la dezvoltarea copiilor, la formarea unor personalități apte să se încadreze eficient în comunitate, să acționeze în corespundere cu idealul educațional național.

Așadar, în practica educațională, **statutul și rolurile** prescrise și asumate îi arată cadrului didactic **sarcinile, atribuțiile** care conduc la atingerea cu succes a obiectivelor formării-dezvoltării elevilor.

Statutul indică poziția ocupată de cadrul didactic în structura socială, poziție care are asociate drepturi și obligații. Statutul educatorului are caracter complex și multidimensional. Acesta include:

***statutul politico-moral:** rezultă din interacțiunea exigențelor, prescripțiilor, îndatoririlor legate de conduita etico-morală, de totalitatea comportamentelor, atitudinilor, motivațiilor educatorului;

***statutul profesional-științific:** rezultă din cerințele privind nivelul de pregătire psihopedagogică și ansamblul de priceperi, deprinderi, aptitudini ale profesorului;

**statutul psihopedagogic*: rezultă din interacțiunea exigențelor legate de construcția diferitelor componente ale personalității educatorului și ansamblul de priceperi, deprinderi, aptitudini care îi aparțin acestuia;

**statutul psihosocial*: rezultă din interacțiunea exigențelor legate de interrelaționarea umană și ansamblurile de cunoștințe, priceperi, deprinderi aptitudini, motivații ale educatorului, din punct de vedere personal.

Rolul reprezintă aspectul dinamic și situațional al statutului de educator în aplicarea drepturilor și îndatoririlor care sunt precizate formal în conducerea procesului instructiv-educativ. Rolul este un concept complex care include:

▪ așteptarea celorlalți pentru ca dirigintele să aibă o anumită conduită dedusă din rolul prescris;

- percepția rolului- conduita concretă;
- jucarea rolului- acțiuni care confirmă sau infirmă așteptările;
- conținutul acțiunilor;
- intensitatea implicării;
- evaluările efectelor asupra elevilor;
- autoevaluarea;
- reglarea pe parcurs.

Învățătorul-diriginte reprezintă:

- autoritatea publică, ca reprezentant al statului;
- furnizor de cunoștințe;
- ducator;
- evaluator al elevilor;
- partener al părinților în activitatea educativă;
- membru în colectivul școlii;
- coleg.

Dirigintele se afirmă ca o personalitate conștientă, rațională, responsabilă, motivată și competentă. Acest lucru are loc prin învățarea, exersarea și perfecționarea rolurilor derivate din statut.

Rolurile învățătorului-diriginte în activitatea instructiv-educativă:

- *planificare*: activitățile cu caracter instructiv-educativ, determinarea sarcinilor și obiectivelor pe nivele diferite, structurarea conținuturilor esențiale, întocmirea orarului clasei;

- *organizare*: activitățile clasei, fixează programul muncii, structurile și formele de organizare; constituie și determină climatul și mediul pedagogic;

- *comunicare*: informațiile științifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabilește canalele de comunicare și repertoriile comune.

Rolurile manageriale ale învățătorului – diriginte.

Conducerea activității desfășurate în clasă, direcționând procesul de formare și dezvoltare a competențelor școlare, apelându-se la normativitatea educațională. Dirigintele are rol de „dirijor”, ajutând construcția sentimentelor și a ideilor comune.

Coordonarea acțiunilor clasei în globalitatea lor acțiunile instructiv-educative ale clasei. Urmărește mereu o sincronizare între obiectivele individuale ale elevilor cu cele comune clasei, evitându-se în acest fel suprapunerile sau risipa. Acest lucru duce la solidificarea relațiilor din clasa-grup.

Îndrumarea elevilor pe drumul cunoașterii prin intervenții punctuale adaptate situațiilor apărute, prin sfaturi și recomandări care și fie potrivite comportamentelor și reacțiilor elevilor.

Motivarea activității elevilor prin formele de întăriri pozitive și negative. Se recomandă utilizarea aprecierilor verbale și a reacțiilor nonverbale pentru a se ajunge la comportamente pozitive; apelarea la simțul civic pentru corectarea tendințelor negative ivite în comportamentele elevilor; incurajarea și manifestarea solidarității cu unele momente de „suflet” prin care trece clasa sau unii membri ai săi.

Consilierea elevilor în activitățile școlare, dar și în cele extrașcolare, prin ajutorare prin sfaturi, prin orientare culturală a acestora. Un rol deosebit îl are dirigintele prin intervenția în orientarea școlară și profesională, dar și în cazurile de patologie școlară.

Controlul elevilor în scopul cunoașterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor, dar și nivelele de performanță ale acestora. Controlul are un rol reglator și de ajustare a activității și atitudinilor;

Evaluarea elevilor în concordanță cu competențele/subcompetențele și obiectivele proiectate într-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare (sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale).

Eficiența îndeplinirii rolurilor ca învățător / institutor depinde și de gradul în care acesta conștientizează și utilizează adecvat faptul că prescripțiile sunt mai clar definite sau nu, că au valoare diferențiată, că permit o libertate variată de aplicare, că sunt mai mult sau mai puțin variate și dorite. Cu toate acestea, uneori, învățătorul/institutorul se află în *situații conflictuale*.

Situații conflictuale:

- situație conflictuală apare din raporturile sale cu părinții și cu instituția școlii. Unii părinți solicită acordarea unei atenții speciale pentru copiii lor, dar dirigintele trebuie să acorde aceeași atenție tuturor elevilor, în egală măsură. Învățătorul-diriginte se orientează după principiul „stimulare și selecție”, iar acest lucru vine în contradicție cu obligația de a pretinde performanțe tuturor elevilor;

- un conflict de rol apare și între formarea de competențe școlare și calitatea de educator a dascălului. La unii învățători-diriginți predomină preocuparea pentru formarea de competențe, alții sunt preocupați mai ales de formarea personalității elevilor.

Eficiența îndeplinirii rolurilor va depinde de relația conștientizată și respectată între așteptarea celorlalți și percepția proprie a dascălului.

Așadar, *rolul învățătorului-diriginte în școala primară de astăzi*: reelaborează și negociază curriculumul; dispune de scheme de interpretare, generatoare de noi conținuturi, sensuri și semnificații, acordate aspectelor tematice; maxime responsabilități față de comportamentele și intervențiile cadrului didactic.

Învățătorii sunt singurii adulți într-un grup de copii. În fața lor, ei devin reprezentanții lumii adulților, lumea pentru care îi pregătesc pe aceștia.

Iată că, învățătorul-diriginte nu are alt rol decât acela de a fi un “manager deștept”, care să se poată îmbogăți atât din punct de vedere financiar, cât și din punct de vedere sufletesc. Întreaga sa activitate va avea la bază o motivare, o dorință de mai bine, atât pentru propria lui persoană, dar și pentru beneficiarii de educație.

PARTICULARITĂȚILE COMPETENȚEI MANAGERIALE A CADRULUI DIDACTIC

Perspectiva competențelor în domeniul de activitate a cadrelor didactice se poate exprima prin interferența dintre procesul instructiv-educativ, funcția didactică și postul ocupat de profesor. Specialiștii în domeniu (E. Mihuleac, O. Nicolescu, I. Manciu, R. Răduț-Taciuc) se referă la acest concept ca fiind abilitatea definită comportamental și așteptată ca rezultat al unui proces de formare.

În **structura unei competențe** se identifică (E. Crețu, I. Botgros, L. Franțuzan, V. Vojocaru, N. Socoliuc, S. Chirica, R. Iucu) următoarele **componente**: resursele informaționale: cunoștințe, informații, date, noțiuni („a ști”); resursele operaționale: deprinderi/abilități/capacități („a face”); resursele atitudinale și comportamentale („a fi” și „a manifesta”); resursele valorice („a fi” și „a avea”).

Din perspectiva dată, Guy le Boterf (1997, apud, 46) precizează că o competență poate fi construită dacă există următoarele trei componente: **a ști să acționezi, a vrea să acționezi și a putea să acționezi**. Autorul distinge următoarele tipuri de competențe bazate pe:

*cunoștințe teoretice (a ști să înțelegi, a ști să interpretezi); cunoștințe procedurale (a ști cum să procedezi);

*capacități procedurale (a proceda, a opera prin a face); capacități experiențiale (a ști să faci, a ști să te conduci);

*capacități sociale (a ști să te comporți, a ști să conduci);

*capacități cognitive (a ști să abordezi informația, a ști să rezonezi, a ști să numești ceea ce faci, a ști să înveți).

Prin prisma abordărilor date, I. Jinga (2006, p. 78) propune o **definiție a competenței profesionale a cadrelor didactice**, ținând cont de cerințele și de principiile pedagogice, de structura de personalitate a profesorului și de rolurile îndeplinite:

*un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice, care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia.

Autorul **prezintă trei tipuri de competențe ale cadrului didactic**:

Competența de specialitate : cunoașterea materiei; capacitatea de a stabili legături între teorie și practică; capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și din domenii adiacente).

Competența psihopedagogică : capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activităților instructiv-educative; capacitatea de a comunica ușor cu elevii, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular; capacitatea de a proiecta și de a realiza optim activități instructiv-educative (precizarea obiectivelor didactice, selecționarea conținuturilor esențiale, elaborarea strategiilor de instruire, crearea unor situații de învățare adecvate, stabilirea corespunzătoare a formelor, metodelor și instrumentelor de evaluare etc.); capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de instruire, pregătirea elevilor, precum și șansele lor de reușită; capacitatea de a-i pregăti pe elevi pentru autoinstruire și autoeducație.

Competența socială și managerială: capacitatea de a-i organiza pe elevi în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilități în grup; capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul de elevi și de a soluționa conflictele; capacitatea de a-și asuma răspunderea; capacitatea de a orienta, organiza și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație.

Prin prisma **competenței sociale și manageriale ca componentă esențială a managementului clasei de elevi**, autorul plasează:

- competențele **de a-i coordona, de a-i organiza, de a-i motiva, de a-i îndruma, de a-i consilia și de a-i evalua pe elevi în procesul instructiv-educativ, de a negocia cu elevii** anumite strategii de predare-învățare-evaluare, precum și

- **competența de a lua deciziile cele mai potrivite pentru dezvoltarea personalității elevilor.**

Competența managerială a cadrului didactic este stipulată în Cadrul internațional al competențelor cadrelor didactice (apud, M. Niculescu, p. 54)

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Niculescu2/publication/315008984_1_Maria_Niculescu_Managementul_clasei_de_elevi_Editura_Presa_Universitara_Clujeana_2016_Cluj-Napoca_ISBN_978-973-595-980-7/links/590a286faca272f6580b5b22/1-Maria-Niculescu-Managementul-clasei-de-elevi-Editura-Presa-Universitara-Clujeana-2016-Cluj-Napoca-ISBN-978-973-595-980-7.pdf

ca **competență de bază - 3. Managementul clasei și 4. Planificare și aplicare: curriculum cu unitățile de competență**: Managementul clasei și Planificarea și predare **prin criteriile de performanță**: 3.1.1 A stabili și menține un mediu de învățare sigur; 3.2.2 A stabili și menține un control eficient al abilităților elevilor clasei; 4.1.1. A pregăti curriculum-ul, planul de lucru, planurile de lecții, materialele didactice necesare susținerii lecțiilor, (sursă: CNFP, www.edu.ro).

În acest context la nivel național ME CC al RM a revăzut și adaptat **Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general** (p. 6) prin evidențierea **Domeniul de competență 2. Mediul de învățare cu standardul Cadrul didactic** asigură un mediu de învățare dezvoltativ **indicatorul 2.2**. Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor prin **descriptorii**: 2.2.1. Asigură participarea democratică a copiilor/elevilor în cadrul procesului educațional, respectând principiul diversității. 2.2.2. Monitorizează permanent

activitatea subiecților educaționali, promovând comportamentul adecvat/etic. 2.2.3. Diversifică activitățile colectivelor de copii/elevi în scopul asigurării unei autonomii comportamentale. 2.2.4. Implică elevii în stabilirea comportamentului și a regulilor de lucru, bazate pe cultura învățării, disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

Pe fundalul dat **stabilim: Competența de management a clasei este marcată prin două criterii de performanță**: a stabili și a menține un mediu de învățare sigur; a stabili și a menține un control eficient al abilităților elevilor clasei.

Aceste criterii, după Romiță Iucu (2000), înglobează esența domeniului raportat la îndeplinirea obiectivelor, prin funcțiile și rolurile manageriale, în condiții de funcționalitate a structurilor dimensionale, **având ca scop crearea unui mediu de învățare sigur pentru elevii cărora le se formează abilități**. În acest sens, autorul susține că prin prisma lor, **construind profilul de competență pentru profesorul manager**.

Profilul de competență a profesorului manager este structurat pe componentele interne ale personalității **printr-un model integrat de capacități, abilități, calități**, combinându-se între ele, în vederea devenirii profesionale:

Competența științifică: • abilități necesare pentru manipularea cunoștințelor; • informație științifică selectată, veridică, actualizată, precisă; • capacități de transmitere a cunoștințelor; • inteligență, dar, mai ales, înțelepciune; • experiența didactică flexibilă; • competența – multiple și variate strategii rezolutive; • aptitudini pentru cercetare, experimentare și control; • inițiativă și obiectivitate în evaluare; • capacități și strategii creative; • operații mentale, flexibile și dinamice; • capacități de transfer și aplicare.

Competența psihosocială: • capacitatea de a stabili cu ușurință relații adecvate cu elevii; • adaptarea la roluri diverse; • capacitatea de comunicare lejeră și eficientă, atât cu grupul, cât și cu indivizii, separat; • abilități de utilizare și drămuire adecvată a forței și autorității (variarea raportului autoritate-libertate în funcție de obiectivele fundamentale); • disponibilități de adaptare la diverse stiluri educaționale și manageriale; • entuziasm, înțelegere și prietenie.

Competența managerială: • capacitatea de influențare a clasei, în general, și a fiecărui elev, în particular; • abilități de planificare, de proiectare; • forța și oportunitatea decizională; • capacitatea de a organiza și coordona activitatea clasei; • administrarea corectă a recompensei și a pedepsei; • suportabilitate în condiții de stres.

Competența psihopedagogică: • capacitatea de determinare a gradului de dificultate a unui conținut; • capacitatea de accesibilizare a informației didactice; • capacitatea de înțelegere a elevilor, de acces la lumea lor lăuntrică, de solidarizare cu momentele lor de spirit; • creativitate în munca educativă; • capacitate empatică; • atitudine stimulantă, energică, plină de fantezie; • minimum de tact pedagogic; • spirit metodic și clarviziune în activitate.

Profilul de competență a profesorului manager nu are intenția de a cuprinde tot ceea ce-l caracterizează. Totuși, este important ca fiecare cadru didactic, implicat în realizarea procesului educativ, să reflecteze asupra acestor calități și abilități, să înțeleagă caracterul complex, ordonat, științific al muncii învățătorului-diriginte la clasa de elevi și să depună maximum de eforturi pentru a-și adecva imaginea profilului de manager al procesului educațional cerințelor pedagogice actuale.

Cadrele didactice de predare a disciplinelor secundare și învățătorul-diriginte trebuie să formeze o echipă care își cunoaște foarte bine elevii, rolul important pe care-l au în formarea personalității lor și care intercorelează benefic în atingerea unor obiective comune.

Indiferent de nivelul ontogenetic la care se raportează echipa de educatori, membrii acesteia vor ști că eficiența muncii lor în plan educațional ține de fiecare în parte și de toți deopotrivă. Echipa are un rol substanțial atât în ceea ce privește procesul informativ-formativ, cât și, mai ales, în ceea ce privește procesul educativ propriu-zis. Ea însăși poate fi un model de relație socioafectivă pentru elevii care caută modele.

Din perspectiva dată, echipa didactică educativă a clasei ce promovează parteneriatul educativ centrat asupra dezvoltării elevului se caracterizează prin:

- Obiectivele pe care își propune să le îndeplinească;
- Competența profesională a membrilor ei;
- Relațiile dintre parteneri (învățător-profesori);
- Stilurile de comunicare; tipuri de decizii și dinamica dezvoltării echipei;
- Proiectele operative elaborate și conținuturile selectate pentru atingerea obiectivelor;
- Strategiile și formele activităților educative;
- Poziția cadrelor didactice în echipă;
- Valorile, normele, principiile respectate în cadrul clasei, în funcție de cele stabilite în școală;
- Rezultatele obținute de către colectivul clasei și de fiecare elev în parte în raport cu obiectivele propuse;
- Imaginea echipei educative și a clasei ei, credibilitatea acesteia în mediul exterior (școală, comunitate) în care își desfășoară activitatea;
- Relațiile învățător-profesori – elevi;
- Suita de activități cu caracter managerial.

Situațiile educative diferă foarte mult sub aspectul gradului și intensității contactelor dintre elevi și diriginte, dintre elevi și elevi.

Desigur, raporturile oficiale (formale) au întotdeauna prioritate față de cele pur personale. Oricum, și primele, și relațiile neoficiale, întotdeauna necesare, sunt de la om la om, personale. Unde realizarea raporturilor oficiale este asigurată, unde dirigintele este cu adevărat diriginte, și elevul cu adevărat elev, acolo își pot face loc și simpatia personală, și prietenia, și sentimentul părintesc, iar climatul psihosocial va fi unul favorabil dezvoltării personalității copilului.

Astfel, un bun diriginte este acela care cunoaște variate căi de studiere a sintonității colectivului clasei sale, având ca atare posibilitatea să-și adapteze munca la diferite circumstanțe, să confere activităților educative de organizare a colectivului flexibilitate și eficiență. În această direcție învățătorul va:

Studia documentele școlare. Învățătorul completează zilnic catalogul clasei, agendele elevilor, produsele activității lor la lecții, deasemenea împreună cu ceilalți profesori la clasă studiază caracteristica clasei, referințele psihopedagogice ale elevilor, produsele activității lor în afara lecțiilor.

Colabora cu alți profesori ai clasei. Parteneriatul învățătorului cu ceilalți profesori ai clasei presupune soluționarea următoarelor probleme:

- Studiarea temeinică a sintonității clasei și a particularităților individuale ale fiecărui elev în parte de către toți profesorii ce formează echipa educativă.
- Formularea în comun a obiectivelor fundamentale, în raport cu caracteristicile particulare ale clasei și etapa concretă de formare a ei.
- Acumularea și completarea continuă, prin contribuția tuturor, a unui sistem de informații privind problemele concrete ale elevilor.
- Adaptarea măsurilor educative la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, la sintonitatea colectivului din care ei fac parte.
- Preocuparea pentru realizarea unui mod unitar de tratare a elevilor, formularea cerințelor și exigențelor față de elevi.
- Grija față de participarea activă a elevilor la lecții, la activitățile extradidactice și extrașcolare, evaluarea și aprecierea ritmică a acestora.
- Evitarea atît a exigențelor, cît și a indulgenței excesive din partea învățătorului sau a unor profesori.
- Evaluarea în comun și aprecierea rezultatelor muncii educative în vederea eficientizării și optimizării acesteia.

Literatura de specialitate sugerează o serie de *forme de cooperare între învățătorul clasei și profesorii care predau la aceeași clasă.*

● *Ședințe* ale învățătorului cu colectivul didactic al clasei (cel puțin o dată pe semestru). La ședință se recomandă a pune în discuție principalele probleme ale clasei.

● *Informarea curentă*. Este o formă operativă de colaborare. Se realizează din inițiativa învățătorului sau a unui profesor, care se confruntă cu probleme în clasa respectivă. Se desfășoară ori de câte ori este nevoie, în funcție de situațiile pedagogice conflictuale ce apar în clasă.

● *Interasistențe/ vizita colegială la clasă*. Interasistența prevede asistența învățătorului la orele profesorilor care predau în clasa respectivă și a profesorilor (în special, a celor ce întâmpină dificultăți) la activitățile educative în afară de lecții.

Actualmente VIZITA COLEGIALĂ LA CLASĂ este abordată ca un schimb de experiențe între doi profesioniști din educație. Aceștia pot fi doi profesori sau un profesor și cineva din administrația educațională, de la un OLSDI, din conducerea școlii sau de la un program de formare. Este important de reținut că, deși au roluri diferite, o vizită colegială la clasă nu ar trebui să fie caracterizată de o ierarhie. În centrul acestei abordări a observării lecției și a feedbackului, nu se află controlul și judecarea, ci dezvoltarea profesională atât pentru vizitator, cât și pentru profesorul vizitat. Este foarte important ca fiecare vizită să fie urmată de feedback, al cărui rol nu este de a judeca și care se realizează în conformitate cu principiile și liniile directoare convenite de comun acord, în prealabil.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ro_hb_profesori_web.pdf

Elementele vizitei colegiale la clasă

a) Discuția preliminară/pregătirea. Motivul vizitei, tematica/elementul central al observării, durata, timpul, clarificarea a ceea ce se înțelege prin „predare de calitate” etc. O parte importantă a unei observări eficiente are loc înainte chiar de a păși în sala de clasă în rolul de observator. Trebuie să cunoașteți cadrul pe care vă bazați observare și să îl comunicați în mod clar profesorului vizitat. Asigurați-vă că știți ce vrea să învețe profesorul vizitat și ce se așteaptă de la dvs. (consultați formularul propus pentru observare). Fiți clar cu privire la ceea ce vă așteptați să vedeți în clasă, la ce veți observa și da feedback. Interpretați corect ceea ce vedeți și asigurați-vă că feedbackul dvs. va susține, nu va face rău; va conferi autoritate, nu va descuraja. O sală de clasă este o micro-societate în care poate fi trăită o cultură a democrației.

b) Vizita la lecție. Prezentarea observatorului la începutul lecției, explicația motivului vizitei, important: observatorul nu participă activ la lecție.

În loc să observați un profesor vizitat care predă o lecție, porniți cu ideea de a observa învățarea. Încercați să vă concentrați atenția asupra acestui aspect, căutând dovezi din partea tuturor elevilor care învață în acea clasă. Observarea, notițele și feedbackul vor fi ghidate de trei întrebări esențiale:

▶ Sunt elevii angajați în rezolvarea sarcinilor? Și dacă nu sunt, cât durează pentru a-i readuce la sarcină?

▶ Profesorul vizitat prezintă clar elevilor ceea ce ar trebui să învețe?

▶ Cum participă clasa? Să determini elevii să răspundă la întrebări este mult mai complicat decât să apelezi la primul care ridică mâna. Verificați dacă profesorul vizitat antrenează o varietate de elevi și dacă așteaptă suficient timp pentru a permite mai multor elevi să participe etc.

c) Feedback și debriefing (întrebări/descriere/dezbateri finale). Concentrați-vă pe reflectarea asupra lecției văzute/ținute și pe reflecții commune asupra transferului în practica viitoare. Clarificați cu profesorul vizitat elementele pe care le veți observa și din nou: luați notițe detaliate, faceți un comentariu pozitiv imediat după lecție (corpul și fața vorbesc și ele), discutați împreună cu profesorul vizitat în aceeași zi, dacă este posibil, și fiți conștienți de faptul că feedbackul dvs. va fi unul dintre cele mai puternice mijloace de dezvoltare pentru colegul vizitat.

Pașii vizitei la clasă

Pasul 1 Sugestii pentru observare:

Înainte de lecție, profesorul vizitat indică vizitatorului câteva aspecte, adecvate lecției,

asupra cărora să se concentreze observarea (de exemplu, „Voi reuși să încurajez elevii să participe activ? Cum răspund la contribuțiile elevilor? Cum îmi distribui atenția?”).

Sarcina de observare asigură faptul că vizitatorul observă într-o manieră direcționată și se concentrează pe aspectele de care este preocupat în prezent profesorul vizitat. Dacă profesorul vizitat nu este sigur de ce anume vrea să fie observant în lecția sa, vizitatorul îl susține cu sugestii adecvate.

Pasul 2 Observare în funcție de elementul central al sarcinii:

Înainte de a observa lecția, profesorul și vizitatorul iau în considerare modul în care se poate observa și înregistra cel mai bine elementul central pe care l-au agreat (de exemplu, înregistrarea activităților elevilor, înregistrarea declarațiilor verbale, întocmirea unor fișe etc.). În timpul lecției, vizitatorul ia notițe fără a judeca. Notițele sunt convertite într-o formă lizibilă imediat după observarea lecției. Datele înregistrate ar trebui să permită o evaluare a ceea ce s-a întâmplat în clasă.

Pasul 3 Reflectare și feedback asupra lecției, folosind datele înregistrate. Formularul de observare servește ca bază pentru sesiunea de debriefing de la egal la egal între observator și profesorul vizitat. Are loc un dialog în care vizitatorul îl susține pe profesorul vizitat să reflecteze asupra lecției. Scopul conversației este ca profesorul vizitat să devină un practicant reflectiv prin percepția și evaluarea rezultatelor propriilor acțiuni, conștientizând ce înseamnă o bună predare și găsind modalități de îmbunătățire continuă.

Pasul 4 Înregistrarea reflecțiilor în scris (Minută). Imediat după debriefing, profesorul vizitat își notează principalele constatări. Reflecția scrisă ar trebui să acopere două aspecte:

- ▶ o scurtă descriere a lecției și observațiile vizitatorului
- ▶ strategiile pentru acțiuni viitoare folosind metoda GROW.

Dacă acești patru pași sunt urmați, profesorul vizitat își va asuma responsabilitatea pentru propria dezvoltare, fiind vorba despre propriul său viitor profesional.

La nivelul competenței manageriale, se evidențiază capacitățile, abilitățile care sunt incluse în componența managementului clasei, cu referire la: relații educaționale; funcții/roluri manageriale; managementul problemelor disciplinare; self-management. Competențele manageriale ale profesorilor se îmbină cu cele psihosociale și psihopedagogice, toate bazându-se pe o bună pregătire de specialitate.

În contextul competenței manageriale, Elena Joița (2008, p. 71-85) susține că prin profilul de competență al profesorului constructivist implicat în managementul instruirii în clasă (detalii mai jos), el:

- defășoară o activitate de conducere/ coordonare a colectivului de elevi în procesul instructiv-educativ;
 - îi orientează, îi organizează, îi dirijează, îi motivează, îi îndrumă, îi consiliază și îi evaluează pe elevi;
 - se preocupă de climatul educativ al clasei pe care o conduce, este un profesor bun și un manager al clasei:
1. competența de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza;
 2. competența de a respecta rațional principiile constructiviste în proiectare;
 3. competența de a prevedea variante metodologice și de desfășurare a instruirii constructiviste în clasă;
 4. competența de a prevedea și rezolva restricții, obstacole, limite, dificultăți;
 5. competența de a facilita resurse pentru demersul constructivist în clasă;
 6. competența de a ordona rațional situațiile, secvențele constructiviste în activitate;
 7. competența de a lua hotărâri, decizii în procesul construirii învățării;
 8. competența de a respecta procesul construirii unei decizii;
 9. competența de a coordona resursele, acțiunile, metodele, eforturile elevilor;
 10. competența de a antrena, a interesa elevii în procesul construirii înțelegerii, învățării;
 11. competența de a ghida, de a îndruma diferențiat elevii;

12. competența de a respecta eficient rolurile și cerințele evaluării constructiviste;

13. competența de a diversifica metodologia evaluării constructiviste

În acest sens, susține autoarea, acest profesor va deveni lider al grupului când elevii îl vor urma, îl vor considera model. M. Niculescu (2016, p. 69) susține că, cercetările efectuate între 2012-2015 asupra **modelului de bun manager și lider al clasei de elevi**, au dus la crearea unui profil, bazat pe următoarele caracteristici:

1. Profesorul ca manager și lider al clasei se bazează pe valori. Valorile stau la baza profesiei didactice, ele ghidând profesorii în luarea deciziilor privind o bună gestionare a clasei de elevi în timpul desfășurării activităților didactice. Prin atitudinea și comportamentul lor, profesorii, apelând la valori, îi influențează pe elevi în reușita școlară și în reușita în viață. Ei constituie adevărate modele pentru elevii pe care îi îndrumă și îi coordonează. Valorile pe care trebuie să le transmitem elevilor noștri se bazează pe multe calități ale personalității umane. Dintre acestea amintim: bunăvoință, echitate, învățare bazată pe cooperare, colaborare, empatie, respect, autonomie, integritate, punctualitate, stimă de sine, autenticitate.

2. Profesorul ca manager și lider al clasei se bazează pe comunicare și relaționare. Învățarea și practicarea unei comunicări eficiente constituie cheia succesului și a reușitei. În educație, un bun profesor verifică prin feed-back dacă a comunicat cu elevii săi. Trebuie să ne asigurăm tot timpul că mesajul nostru a ajuns la inima și mintea elevului, că acesta l-a înțeles și poate, la rândul lui să îl explice și să îl folosească în alte împrejurări în care soluționează anumite probleme. Comunicarea și relaționarea duc la instaurarea unui climat de siguranță în clasă și la raporturi educaționale de calitate, care influențează pozitiv procesul de învățare și dezvoltare a personalității elevilor.

3. Profesorul ca manager și lider al clasei se bazează pe organizare, organizând colectivul de elevi, folosind strategii specifice care să instaureze un climat propice învățării eficiente. Profesorul ca bun organizator al procesului de învățare stabilește reguli împreună cu elevii săi și le comunică. Dacă elevii află ce se așteaptă de la ei, vor acționa ținând cont de aceste așteptări privind conduita, disciplina, respectul celorlalți etc.

Pentru a folosi timpul în favoarea elevilor care trebuie să învețe și să își ducă la bun sfârșit sarcinile date, profesorul trebuie să transmită clar ceea ce elevii au de făcut, trebuie să le acorde timpul necesar, anunțând planul activității, tipul de rezolvare a sarcinilor și ceea ce urmează să se întâmple pentru a dobândi anumite comportamente sau capacități. O bună organizare se referă și la: amenajarea sălii de clasă, a spațiului de învățare, a materialelor didactice, a mijloacelor de învățământ pe care le folosim, toate încadrate într-un ambient plăcut și flexibil. Elevii trebuie să se simtă în siguranță, să își poată folosi libertatea de acțiune, să își dezvolte autonomia în acțiunile lor.

4. Profesorul ca manager și lider al clasei se bazează pe observarea sistematică a grupului clasă. Fie că predăm, folosind metode clasice de predare sau moderne de predare-învățare, trebuie să ne adaptăm nevoilor elevilor pentru a dezvolta eficacitatea acțiunilor. Observarea sistematică a grupului și a fiecărui elev va fi practică pentru a lua cele mai bune decizii și a menține cu ajutorul lor un climat propice învățării. Un profesor eficient derulează activitățile în evoluția lor și are viziunea grupului, chiar dacă va lucra cu fiecare elev în parte, frontal sau pe echipe.

5. Profesorul ca manager și lider al clasei se bazează pe motivație, motivându-i pe elevi pentru învățare și pentru formarea competențelor necesare formării personalității. În acest sens (E. Joia, 2008) profesorul manager și lider al clasei de elevi se poate ghida în acest proces după anumite tipuri de activități menite:

- a crea un climat pozitiv, încurajator și stimulator pe plan intelectual și atitudinal: relații educaționale pozitive între elevi, între profesor și fiecare elev, între profesorii care predau la clasă, între profesor și părinți;

- buna organizare a colectivului de elevi în concordanță cu ambientul clasei, cu obiceiurile și structurile stabilite favorizează învățarea și încurajează comportamentele pozitive;

- strategii/metode diferențiate, în funcție de nevoile individuale ale elevilor, creând situații de învățare adaptate la capacitățile elevilor, la preferințele lor în materie de învățare, încurajând elevii să încerce noi modalități de învățare;

6. Profesorul ca manager și lider al clasei se bazează pe crearea unor relații educaționale armonioase. Relațiile de armonie între elevi, precum și între elevi și profesori favorizează motivația elevilor pentru învățare, reușita lor și dezvoltarea sentimentului de apartenență la școală. Specialiștii (A. Gherguț, M. Dragomir, V. Coste) susțin la unison să ne interesăm prin cunoaștere și comunicare de stabilirea unor relații pozitive cu fiecare elev. De asemenea, să influențăm relații educaționale pozitive pe bază de prietenie și înțelegere propunându-le: provocări realiste, invitându-i să răspundă la întrebări, să pună întrebări. Favorizând astfel de situații, elevii vor căpăta încredere în propriile forțe și își vor dezvolta încrederea în sine, își vor dezvolta stima personală și vor fi incitați să se autodepășească, să-și învingă emoțiile, să își formeze abilități sociale prin educarea voinței și a perseverenței.

Elaborarea și menținerea unui sistem disciplinar va asigura climatul necesar propice învățării. Regulile trebuie stabilite împreună, de comun acord între profesor și elevi, acestea optimizând relațiile armonioase. Cunoașterea, însușirea și respectarea lor vor conduce către dezvoltarea competențelor și instaurarea unui climat de siguranță și încredere.

Odată stabilite, regulile vor fi însușite dacă: ne vom asigura că toți elevii le cunosc, le vom afișa în clasă la loc vizibil și vom controla dacă acestea sunt menținute, stabilind măsuri pentru cei care se abat de la ele. Elevii vor respecta regulile stabilite, în măsura în care ei cred că sunt juste și că profesorul aplică măsurile convenite la începutul anului școlar. Stabilitatea și coerența creează sentimentul de siguranță, care le va permite elevilor să știe cum e bine să acționeze în grupul din care fac parte

7. Profesorul ca manager și lider al clasei se bazează pe autoeducație/self-management. Noțiunea de self-management este asimilată celei de „a învăța să înveți” și se referă la managementul propriei activități de formare-dezvoltare, implicând efort, strategii de formare-dezvoltare, determinarea unei metodologii relevante pentru acest proces bazat pe reflecție, pe aplicarea managementului priorităților, managementului timpului, managementului stresului, managementului conflictului.

O notă deosebită în acest sens ocupă STILUL MANAGERIAL AL ÎNVĂȚĂTORULUI-DIRIGINTE - desemnează felul în care el organizează și conduce activitatea educativă a clasei de elevi în afara lecțiilor, pentru realizarea obiectivelor propuse, presupunând anumite abilități, îndemânări sau priceperi ale acestuia.

Stilul managerial are un caracter personal, fiind oarecum unic pentru fiecare învățător. El reflectă concepția și atitudinile pedagogice ale acestuia, competența și capacitatea lui profesională. **Stilul este forma de exprimare a originalității comportamentale a învățătorului și sursa generatoare, în același timp, de noi practici educative.**

Marea majoritate a acestor comportamente sunt în general verbale, în sensul că învățătorul-diriginte-manager al clasei de elevi organizează și dirijează activitatea lor în afara lecțiilor prin intermediul unor instrucțiuni, indicații, sugestii, întrebări, dispoziții, consilieri, decizii, critici, stimulări, recomandări, colaborări, sfaturi etc.

Cei mai mulți învățători au moduri proprii, specifice de a organiza activitatea educativă, de a dirija colectivul clasei, tind, din inerție, să revină cu regularitate la aceleași metodologii, la modalități de colaborare cu elevii, ceea ce conferă o anumită stabilitate, durabilitate, constituind astfel un stil al său de activitate educativă cu clasa de elevi.

Stilurile manageriale influențează într-un fel sau altul modul în care elevii se raportează la învățător, la sarcina încredințată, la atitudinea față de învățătură, la atmosfera (climatul) din clasă sau din școală. Diferitele stiluri se pot constitui în funcție de câteva dominante constante, în stare să caracterizeze conduita managerială a învățătorului după cum urmează :

Influențe pozitive: deschidere spre inovație, centrare pe mobilizarea elevului, preocupare pe dezvoltarea elevului, independență, nivel înalt de exigență, stil apropiat (afectiv), stil permisiv (democratic).

Influențe negative: predisunere către rutină, impunerea propriilor păreri și substituirea parteneriatului, distanțare, centrare pe conținut, stil autoritar, exigențe scăzute etc.

Caracteristicile stilurilor manageriale

A. Stilul creativ. Învățătorii adepți ai acestui stil dovedesc: flexibilitate în comportament; receptivitate la ideile și experiențele educative noi, eficiente; atașament față de comportamentul explorativ; îndrăzneală în formularea obiectivelor, selectarea conținuturilor, elaborarea strategiilor educative; independență în gândire și acțiune, stimulând și elevii să tindă spre acest deziderat; tendința de a-și asuma riscuri; disponibilitate de a încerca noi practici, noi procedee, noi metode, noi idei; deschidere spre modernizarea procesului educativ.

B. Stilul rutinar. Învățătorii adepți ai acestui stil: manifestă o suplețe profesională redusă; sunt rigizi, dogmatici; au un spirit refractar la schimbare, la inovație; sunt predispuși spre convențional, spre conservatism; acceptă doar lucrurile care converg cu optica lor inițială; tratează, de obicei, cu refuz solicitări ce presupun înnoirea.

C. Stilul centrat pe conținut. Învățătorii cu acest stil: sunt atașați subiectelor abordate în activitățile educative; elaborează în mod independent și detaliat conținutul celor prevăzute în proiectele educative; definesc lista elevilor ce urmează să reproducă conținutul selectat de ei și insistă asupra memorării lui; exercită un control riguros asupra modului de expunere (exprimare) a fiecărui copil, organizează în perioada pregătirii activității multe repetiții; sunt severi, pretind o prezentare a conținutului conform scenariului elaborat de ei; organizează activități educative ca scop în sine și pentru sine.

D. Stilul centrat pe formarea personalității elevului. Adepții acestui stil:

- fac din conținutul și strategia educativă elaborată un instrument de exersare, de formare a trăsăturilor de caracter, de cultivare a inteligenței, a sensibilității afective, a puterii de judecată, a imaginației, a spiritului gospodăresc și de echipă etc.;

- abordează o tratare diferențiată și afectuoasă a elevilor, individualizează secvențele activității educative;

- stabilesc un parteneriat autentic cu elevii în desfășurarea activității, pentru a atinge obiectivele propuse;

- raportează în permanență conținuturile noi la viața și experiența proprie a elevilor, la diferite aspecte ale vieții lor intelectuale, morale, civice, estetice, de orientare școlară și profesională, urmărind cum progresează aceștia din toate punctele de vedere.

Stiluri clasificate după relația educatorului cu elevii clasei

În literatura de specialitate se remarcă următoarele stiluri:

Stilul autoritar. Învățătorul: determină strategia activității educative; formulează obiectivele; dictează tehnicile și etapele de realizare; generează tensiuni, agresivitate, stres.

Stilul democratic. Învățătorul: discută problemele cu elevii; elaborează în comun obiectivele și definesc căile de realizare; adoptă decizii în echipă; stimulează participarea tuturor în funcție de particularitățile individuale; asigură climatul psihologic favorabil pentru un parteneriat autentic.

Stilul permisiv. Învățătorul: lasă întreaga libertate de decizie și acțiune pe seama elevilor; intervine doar cu informații suplimentare de strategii și conținut, ducând la insuficiența activității.

În condițiile actuale, datorită schimbărilor care se produc în relațiile, situațiile, rolurile, problemele ce țin de realizarea procesului educativ în școala primară, este evidentă necesitatea perfecționării continue a stilurilor manageriale ale educatorului clasei de elevi. Ca atare, înțelegerea, dezvoltarea, valorificarea potențialului fiecărui învățător depinde de cunoașterea și înțelegerea regulilor practice de optimizare a activității lui.

Învățătorul-consilier al întregii clase și al fiecărui elev în parte. În instituția de învățământ în care nu este un profesor investit cu funcția de consilier școlar acest rol îi revine învățătorului clasei de elevi. Activitatea de consiliere contribuie la sprijinirea elevilor în soluționarea unor probleme de ordin școlar, familial, personal și care ca scop asistarea elevului în a-și folosi propriile resurse, ca să se autodezvolte într-o direcție pozitivă.

Pentru a se afirma ca partener, consilier al elevului/grupului de elevi, învățătorul trebuie să realizeze în primul rând o centrare pe elev/grup, urmărind în mod prioritar să conștientizeze că modul în care relaționează cu elevul/grupul este esențial în atingerea obiectivelor propuse.

Dan Butnaru consideră că această relație este necesară să se bazeze pe: acceptare reciprocă; cooperare; încredere; empatie; confidențialitate; afectivitate; respect reciproc; onestitate.

Numai dacă sunt îndeplinite aceste condiții, se poate vorbi de existența unui context favorabil comunicării, ceea ce este fundamental în relația profesor/educator, consilier – elev/grup.

Reguli de consiliere

- Nu dați sfaturi! Nu puneți întrebări care încep cu „De ce?”!
- Acordați prioritate sentimentelor!
- Referiți-vă la ceea ce este de strict interes „Aici și acum”!
- Nu judecați pe alții! Nu criticați!
- Adaptați-vă comportamentul în funcție de cel consultat!
- Evitați etichetările!
- Evitați mesajele verbale sau nonverbale amenințătoare!
- Nu căutați să impuneți propriile valori!
- Nu interveniți înainte de a identifica problema!

BIBLIOGRAFIE (vezi unitatea precedentă)

(2) CICLUL TEHNOLOGIC AL MUNCII CU CLASA

În practica școlară deseori munca dirigintelui este organizată formal, fiind redusă la un set de activități nesistematice, situative, fără a-i cunoaște bine pe elevi, a conștientiza scopurile, conținutul, mijloacele, a planifica rezultatele. Pentru a depăși această situație se impune **înțelegerea ciclului tehnologic al muncii cu clasa** care include patru etape: a) diagnosticul; b) planificarea; c) realizarea planului; d) analiza eficienței activității educative.

A) Diagnosticul presupune studierea complexă a unor discipoli, a grupei în ansamblu. În prezent problema cunoașterii de către pedagog a personalității celui educat a dobândit o semnificație deosebită, ea fiind nemijlocit legată cu tendințele umaniste, care constituie nucleul procesului instructiv-educativ modern. În particular este important de acunoaște scopurile și motivele comportamentului, însușirile integrative stabile ale personalității celui educat. În baza diagnosticului pedagogul va evidenția problemele în dezvoltarea personalității elevilor, grupei, va formula obiectivele educaționale, va programa activitățile relevante.

Aspectele de studiere a personalității copilului vor fi stabilite conform dimensiunilor antropologic orientate ale omului. În corelație cu ele vor fi selectate mijloacele de diagnostic.

<i>Aspectele de investigare</i>	<i>Mijloacele diagnostice</i>
1. Dimensiunea <i>biologico-vitală</i> : înălțimea, greutatea, motricitatea, analizatorii, echilibru etc.	1. Analiza statistică medicală a stării sănătății elevilor 2. Îndeplinirea normativelor de control. 3. Observația pedagogică.
2. Dimensiunea <i>emoțional-afectivă</i> : trebuințele, tendințele, dorințele, aspirațiile, motivarea, afectesentimente, deschidere spre nou etc.	1. Metode de apreciere din partea pedagogilor și autoapreciere a elevilor. 2. Observația pedagogică. 3. Chestionarele. 4. Metoda ranjării.
3. Dimensiunea <i>cognitiv-rațională</i> : abilitatea de a identifica conexiuni, capacitatea de a învăța, gindirea critică, capacitatea de a discuta, a gindi, a lua decizii etc.	1. Analiza statistică a reușitei curente și finale. 2. Metodici de studiere a dezvoltării proceselor cognitive a personalității copilului. 3. Teste referitoare la dezvoltarea intelectuală. 4. Metodele aprecierii de către pedagogi și autoapreciere a elevilor.

	5. Metoda observației.
4. Dimensiunea <i>etico-valorică</i> : atitudinea față de norme și valori, conștiința de sine, conștiința de alții, toleranță, lipsa prejudecăților etc.	1. Teste de determinare a orientării morale a personalității. 2. Metodici de studiere a bunăcreșterii Elevilor 3. Metodele aprecierii de către pedagog și autoapreciere a elevilor. 4. Observația pedagogică. 5. Ancheta. 6. Interviu.
5. Dimensiunea <i>social-comunicativă</i> : simțul comunității, aspirație spre recunoaștere, responsabilitate, atenție față de ceilalți, capacitatea de a ajuta, de a colabora în luarea deciziilor, de a obține succes etc.	1. Metodici de evidențiere a abilităților comunicative. 2. Metodele de apreciere de către pedagogi și autoapreciere a elevilor 3. Observație pedagogică. 4. Metoda ranjării.
6. Dimensiunea <i>psihomotorie</i> : calități de acțiune, de activitate, capacități de participare, organizare, stăpânire a situației, inițiativă etc.	1. Metodele de apreciere din partea pedagogilor și autoapreciere a elevilor. 2. Observația pedagogică.

Astfel, printre metodele de studiere psihologo-pedagogică a individualității educaților pot fi utilizate:

Observarea (perceperea orientată spre un anumit scop, a copilului cu fixarea caracteristicilor calitative în agenda pedagogului-educator).

Conversația (atât în scopul studierii copilului cât și în scopul influenței educaționale).

Chestionarele, interviul, anchetele, testele (scopul lor fiind nu doar evidențierea anumitor calități de personalitate, a opiniei publice și atitudinilor discipolilor, dar și adunarea unui material pentru conținutul diferitor forme de muncă educativă, precum și pentru clarificarea specificului individual al fiecărui discipol). Spre exemplu, chestionarea la tema “Ce iubesc și ce urăsc eu” va permite învățătorului-diriginte să surprindă specificul lumii interioare și a stării spirituale a educaților, să vadă neasemănarea lor și să determine caracterul influenței educative.

Sarcini de tipul: “Continuați ideea” (propoziției, povestirii, eseului...). De exemplu, “Viața bună – aceasta...”; “Omul principial...”; “Pentru a avea prieten, trebuie...”; “Nu trebuie să permiți să fii înjosit, deoarece...”; “Când văd neajunsurile omului, atunci eu...” etc. ; “Comentați ideea”. De exemplu, “Omul mindru – este întotdeauna un om modest”; “Pentru a educa un om fericit, trebuie să-l pregătim nu pentru fericire, dar pentru truda vieții” (K. Ușinski); “Idei alternative” de tipul “Disciplina este libertate. Disciplina este robie”; “Prietenii trebuie să ai foarte mulți, prietenii trebuie să ai puțini, dar fideli”; “Înveți viața nu din carte, dar din experiență. Înveți viața nu din experiență, dar din carte” și altele.

Metoda ranjării (ordonării calităților, valorilor conform semnificației pentru personalitate). De exemplu, repertoriul calităților omului: amabil, practic, bun, puternic, deștept, principial, vesel, sănătos, generos, frumos, bărbătos etc.

Metoda generalizării caracteristicilor independente – permite de a “lumina” diverse “laturi” ale personalității educaților, ei fiind caracterizați de diferiți oameni – părinți, semenii, învățătorii, cunoscuți.

Pedagogul va studia și clasa în ansamblu, ca grup-colectiv: relațiile interpersonale în clasă, coeziunea, opinia publică, unitatea de valori și altele.

Una din metodele utilizate pe larg în acest scop este *Sociometria*. În condițiile repetării periodice ea ajută învățătorului să afle multe despre grup în ansamblu și despre fiecare discipol (cine din educați este lider, “stea”, acceptat, izolat; cine pe cine preferă în alegerea liberă; relațiile dintre fete și băieți; grupările din clasă și interrelațiile; coeziunea în cadrul colectivului, potențialul educativ al acestuia etc.

Pot fi utilizate și *jocuri pedagogice, etice* pentru studierea și educația discipolilor, spre exemplu, “Înștiințări amicale” (Eu caut prieten, care poate fi...), “Eu îți voi dăruia ție... pentru că... (în lanț se includ toți elevii clasei).

Instrumentariul diagnosticului nu trebuie să solicite un timp îndelungat și forțe considerabile pentru pregătirea și promovarea studiului, prelucrarea rezultatelor obținute.

Algoritmul analizei datelor și formulării obiectivelor educaționale va include:

1. Analiza datelor diagnosticului și evidențierea indicatorilor tipici și unitari.
2. Aprecierea acestor indicatori în raport cu criteriile bună creșterii personalității.
3. Evidențierea legăturii dintre diferiți indicatori pentru înțelegerea cauzelor devierilor, nivelului general de bună creștere al elevilor.
4. Formularea obiectivelor pedagogice.
5. Alcătuirea planului de lucru.

B. Planificarea muncii educative. Determinind obiectivele concrete de lucru cu clasa, pedagogul își întocmește programa sa, *planul muncii educative* – repertuarul de sarcini și activități cu grupa și/sau cu unii elevi, precum și cu învățătorii clasei și părinții pe o anumită perioadă de timp (de la un semestru pînă la un an). *Planificarea* – procesul de determinare a obiectivelor educative și a mijloacelor de atingere a acestora.

Specialiștii recomandă de a include în planul muncii educative următoarele compartimente:

- 1) analiza calității muncii educative din perioada precedentă;
- 2) obiectivele activității educative (în anul curent);
- 3) direcțiile de structurare a conținuturilor proiectate;
- 4) activitatea individuală;
- 5) implicarea părinților;
- 6) evaluarea (monitorizarea) eficienței procesului educativ.

În calitate de surse ale planificării muncii educative vor servi: actele de politici educaționale naționale și locale cu privire la învățământ, educație; recomandările științei pedagogice cu privire la educație și planificarea ei; planul muncii instructiv-educative a școlii; datele diagnosticului elevilor; recomandările învățătorilor clasei, doleanțele părinților și ale elevilor; evenimentele curente și de perspectivă din lume, țară, oraș și sat.

1) Primul element al planului – „*Analiza calității muncii educative din perioada precedentă*” – presupune clarificarea următoarelor momente:

- eficiența scopurilor propuse și a planificării în ansamblu;
- dezvoltarea membrilor grupului (schimbări în sfera motivațională, necesitatea în autoeducație);
- dezvoltarea colectivului clasei (microclimatul social-psihologic, relațiile interpersonale, activismul social);
- interacțiunea pedagogică cu familia și colectivul părintesc;
- organizarea interacțiunii pedagogice a adulților care lucrează cu clasa;
- concluzii despre experiența pozitivă acumulată și momentele negative depistate.

2) *Obiectivele activității educaționale* – reflectă orientările de scop ale activității educative a pedagogului.

Sistemele de învățământ funcționează în baza unor scopuri impuse, drept “imperative majore” difuzate cu titlu obligatoriu în organizarea și conținutul procesului educațional. Pe de altă parte, în situația educațională participă două persoane, dar au ele oare ambele scopuri? Pentru pedagog trebuie de răspuns clar “Da”, scopurile pedagogului fiind denumite scopuri educative.

Urmăresc oare discipolii careva scopuri în situația pedagogică? Bineînțeles, și cei educați, mai mult inconștient decît conștient, dar poate destul de conștient, urmăresc careva scopuri. Scopurile discipolilor exprimate în acțiunile și faptele lor sunt definite de specialiști drept scopuri ale acțiunilor. Particularitate acestor scopuri, este că ele pot fi doar în linii mari prevăzute, ipotetic ghicite, constituind întotdeauna niște presupuneri ale pedagogului.

Necătând la această situație nesigură, este foarte important ca ele să fie luate în considerare în proiectarea educativă. Discipolii vor ocupa în procesul educațional locul central, atunci când scopurile lor vor fi percepute în serios, ei fiind centrul și subiectul acțiunii educative.

Ambele părți participante în procesul de muncă pedagogică au scopuri. Însă doar constatarea acestui fapt nu este suficientă, se impune stabilirea unui consens. În practica acțiunilor, raporturilor dintre scopurile educative și scopurile acțiunilor pot lua diferite forme:

1) Pedagogul se oprește la scopuri educative și respinge scopurile acțiunilor.

2) Pedagogul lasă într-o parte scopurile sale educative, oprindu-se doar la scopurile acțiunilor.

3) Pedagogul vede concordanța dintre scopurile educative și scopurile acțiunilor, ele fiind în anumite împrejurări identice.

4) Pedagogul caută compromisul între aceste scopuri.

5) Pedagogul pune ambele forme de scopuri alături, atribuindu-le drepturi egale, găsind posibilitatea utilizării ambelor într-o singură situație. Important este ca pedagogul să-și analizeze scopurile sale educative și scopurile acțiunilor discipolilor și să ajungă la soluția corespunzătoare situației.

Așa dar, principalele note distinctive ale modelului alegerii scopurilor educative – asigurarea coerenței dintre formularea scopurilor cu analiza nevoilor de educație prin aducerea scopurilor generale la nivelul acțiunii educative concrete.

3) *Direcțiile de bază ale proiectării educaționale*. Există diferite variante de proiectare a acestui compartiment al planului. Unii autori pornesc de la ideea abordării educației în cadrul activității, evidențiind următoarele direcții de activitate educativă: cognitivă, valoric-orientată, de muncă, artistico-creativă, de asanare și cultură fizică, de comunicare, de joc. Se propun și alte arii de structurare a planului: “Persoana și identitatea sa (formarea conceptului de sine)”; “Cultura dorințelor (formarea nevoilor, cerințelor de autorealizare)”; “Cultura automanagerială (formarea abilităților de automanagement al propriei formări)”; “Cultura comportamentului etic (dezvoltarea culturii comportamentale)”.

4) *Munca individuală*. Un adevăr indiscutabil este faptul că fiecare copil se caracterizează prin particularități specifice ale individualității sale, care trebuie să devină ținta eforturilor educative. În sensul dat preocupările pedagogului vor fi:

- Studierea particularităților individuale ale educaților, determinarea caracteristicilor specifice ale individualității lor.

- Crearea condițiilor (în colectiv, în grup/clasă) pentru manifestarea și dezvoltarea posibilităților reale și potențiale ale educaților, realizarea intereselor și necesităților cu semnificație socială și personală a acestora.

- Acordarea ajutorului individual discipolilor care întâmpină dificultăți în adaptarea la activitatea vitală a clasei, relațiile cu învățătorii și alți membri ai comunității școlare, îndeplinirea normelor și regulilor de comportare în instituția de învățământ și în afara ei.

Interacțiunea cu părinții, administrația, serviciile social-psihologice ale instituției în scopul determinării traiectoriei individuale de dezvoltare a educaților, sprijinirii pedagogice a inițiativelor social-utile ale acestora, corecției devierilor în dezvoltarea intelectuală, morală și fizică a personalității lor.

Susținerea educaților în activitatea de autocunoaștere, autodeterminare și autodezvoltare.

5) *Munca cu părinții*. În cadrul acestui compartiment vor fi preconizate următoarele direcții de activitate:

- studierea familiilor discipolilor;

- educația pedagogică a părinților (pedagogizarea părinților);

- asigurarea implicării părinților în pregătirea și promovarea activității în cadrul grupului/clasei;

- dirijarea cu activitatea consiliului părintesc al clasei;

- munca individuală cu părinții;

- informarea părinților despre mersul și rezultatele instruirii, educației și dezvoltării discipolilor.

Formele și metodele de lucru cu părinții vor fi diferite. Astfel, pentru studierea familiei educaților, pedagogul va preconiza vizitarea familiilor, anchetarea, eseuri despre familie, concursul lucrărilor de creație ale discipolilor "Familia mea", testarea, ateliere pedagogice, jocuri profesionale cu părinții, formarea băncii de date despre familie și educația familială.

În scopul iluminării pedagogice a părinților vor fi prevăzute lecții de pedagogie, psihologie, drept, etică, filosofie și igienă; adunări/ședințe părintești, consultații tematice, activități practice de examinare și analiză a diferitor situații de educație a copilului în familie și școală, comunicări despre literatura pedagogică, schimb de experiență, serate de întrebări și răspunsuri, ziua ușilor deschise etc.

Implicarea părinților în activitatea grupului/clasei va fi asigurată prin planificarea în comun a muncii educative, organizarea activităților creative colective: sărbători, serate, concerte, TVC-uri; vizionarea teatrului, expozițiilor; organizarea marșurilor turistice, călătoriilor, zilelor sănătății etc.

Dirijarea cu activitatea consiliului părintesc va include: alegerea consiliului părintesc, acordarea ajutorului în planificarea și organizarea activității lui, munca cu familiile socialvulnerabile, stabilirea legăturilor cu comunitatea.

Informarea părinților despre rezultatele instruirii și dezvoltării discipolilor va fi realizată prin intermediul adunărilor de părinți (tematice și de totalizare), convorbirilor individuale, controlului agendelor elevilor, elaborării cărților dezvoltării copiilor și atabelor rezultatelor activității lor de învățare, expedierii scrisorilor, notițelor-inștiințări, cărților poștale de felicitare și exprimare de grațitudine.

C) Realizarea planului (organizarea muncii educative). Activitatea educatorului și a copiilor este variată ca gen și formă de organizare. Deși fiecare pedagog lucrează în felul său, există forme de activitate, metode, mijloace tipice, ceea ce ne permite de a le aborda din perspectivă tehnologică. Ca exemplu poate servi metodică organizării AE de masă (sărbătorilor, marșurilor turistice, festivalurilor etc.). Structura, algoritmul organizării acestor activități presupune:

1. Crearea Consiliului coordonator al activității (sau a unui grup de inițiativă, temporară (3-5), sarcina căreia este de a organiza întreaga activitate, implicând în lucru toți participanții.
2. Elaborarea scenariului activității de către Consiliul coordonator, apelând la metoda asaltului de idei.
3. Întocmirea planului de acțiuni și repartizarea sarcinilor pentru toți participanții.
4. Pregătirea activității în baza organizării activității comune a copiilor, maturii urmând să învețe discipolii acționând împreună cu ei.
5. Promovarea nemijlocită a activității, declanșând trăirile emoționale comune.
6. Organizarea ședinței finale a Consiliului pentru a face bilanțurile activității.

Ulterior, pentru fiecare activitate va fi desemnat un nou consiliu și noi grupe de pregătire.

Astfel, pas cu pas, elevii vor fi atrași în diverse activități și relații, ceea ce va îmbogăți experiența lor, va asigura o atmosferă psihologică favorabilă de prietenie, încredere, susținere reciprocă.

Tehnici de stimulare a situației de succes a celor educați. Se știe că doar activitatea care aduce succes și satisfacție înaltă subiectului poate deveni pentru el factor al dezvoltării.

Dacă copilul realizează un lucru fiind impus de maturi sau în virtutea necesității, această activitate nu dobândește pentru el sens personalizat, nu devine prețioasă și necesară lui însuși.

Ea, dimpotrivă, poate aduce la rezultate contrar opuse, precum, bunăoară: indiferența față de artă, față de muncă; disprețul față de etichetă, dușmănie față de oameni, răutate față de succesul altuia etc.

Pedagogul trebuie să fie preocupat de faptul ca activitatea organizată să conțină în sine situația de succes. Situația de succes reprezintă trăirea subiectivă, situația de satisfacție deosebită generată de rezultatele eforturilor fizice sau psihice a însăși subiectului activității.

Senzația succesului apare la copilul care a reușit să infrunte frica sa, neputința sa, sfiala, timiditatea, dificultatea și altele. Nu există situație de succes în afara propriilor eforturi ale educatului. Psihologii (U. Glasser) menționează, că copilul care reușește să obțină succes în școală are toate șansele pentru succes în viață.

În practica educațională contemporană pot fi evidențiate două cauze care împiedică obținerea situației succesului: 1) subaprecierea individualității ca valoare socială; 2) profesionalismul scăzut al pedagogilor practicieni contemporani, care nu posedă tehnologia pedagogică relevantă.

Pentru a favoriza succesul activității sunt necesare *tehnici pedagogice specifice* de influență asupra educatului (unui copil aparte, sau grupei). În primul rând, e necesară *înlăturarea fricii* în fața activității ca procedeu obligatoriu în vederea eliberării copilului de încordarea psihologică. Copiii care de la bun început declară: „Eu nu pot...”, „Eu nu știu...”, „Eu nu am să reușesc...”, preferind poziția pasivă de observare cu tristețe a succesului colegilor, li se va spune: „Aceasta e simplu; aceasta nu e dificil de făcut. Dacă nu vei reuși, nu-i nimic strașnic. Încearcă sau să încercăm împreună; dacă nu vom reuși – vom căuta altă modalitate”. În aceste condiții se scoate momentul de încordare, copilul eliberându-se de așteptarea insuccesului.

Pedagogii vor folosi în calitate de tehnici stimulatoare și intonația, mimica, plastica care fiind expresiv manifestate pot insufla copilului încrederea în succes și dorința de a se include în activitate.

Trebuie să recunoaștem, că situația succesului într-o anumită ipostază a ei este creată artificial din motiv că pedagogul o anumită perioadă de timp ignorează neajunsurile activității și focalizează accentul de apreciere pe aspectele ei pozitive. În continuare însă va urma corecția treptată indicându-se la neajunsuri, stimulându-se depășirea lor în comun, iar apoi și de sine stătătoare.

D) Analiza eficienței activității educative – componenta finală a ciclului tehnologic. Ce subînțelegem prin eficiența (calitatea) procesului educativ? În literatura de specialitate prin calitatea procesului educativ de regulă se subînțelege eficacitatea, rezultativitatea acțiunii educative din perspectiva asigurării atingerii scopului proiectat.

Specialiștii recomandă de a confrunta rezultatele recent obținute cu realizările perioadei precedente pentru a evidenția tendințele schimbărilor survenite. Așa dar, determinarea eficienței activității educative presupune confruntarea rezultatelor curente cu scopurile și realizările anterioare ale practicii educaționale.

În calitate de *obiective* pentru analiza eficienței procesului educativ pot fi stabilite:

- ◆evidențierea nivelului de bună creștere a copiilor;
- ◆determinarea satisfacției elevilor, pedagogilor și părinților în raport cu procesul educativ și rezultatele lui.

Investigarea eficienței procesului educativ solicită respectarea următoarelor *principii*:

1. În contextul paradigmei educației orientate spre personalitatea celui educat, copilul va fi examinat în calitate de scop, subiect și rezultat al procesului educativ.

2. În alegerea criteriilor, indicatorilor și metodicilor de studiere a calității activității educative se va reieși din principiul abordării sistemice, care presupune stabilirea interconexiunii componentei evaluative cu scopurile, obiectivele, conținutul și modalitățile organizării procesului pedagogic. Aceasta va exclude atitudinea subiectivă (îmi place sau nu îmi place) în selectarea mijloacelor diagnosticului.

3. Evaluarea rezultatelor dezvoltării personalității elevului constituie conținutul de bază al activității de determinare a eficienței procesului educativ.

4. În cadrul evaluării finale e necesar de determinat mijloacele pedagogice mai eficiente, precum și acele forme și modalități de organizare a procesului educativ, care în cea mai mică măsură au influențat dezvoltarea personalității elevilor.

5. Procesul de evaluare a eficienței activității educative nu trebuie să aducă daună celor investigați, iar rezultatele lui nu pot deveni un mijloc de presiune administrativă asupra pedagogului, părintelui sau elevului.

Analiza calității educației reprezintă în esență un nou diagnostic, despre rezultatele căruia urmează să fie informați elevii și părinții. De rând cu analiza orientată spre elevi, pedagogul permanent va realiza analiza îndreptată spre sine însuși – autoanaliza.

Încheind examinarea conținutului și structurii planului muncii educative, menționăm că sunt posibile și alte variante. Proiectarea este un lucru creativ, de aceea învățătorul-diriginte în drept de a-și alege varianta sa, care în cea mai mare măsură corespunde viziunilor sale pedagogice, conține informația necesară, fiind și comod pentru utilizarea în munca de zi cu zi.

Managementul climatului educațional vizează nu doar sistemul de relații (profesor – elevi, elevi– elevi, elev – grup, relațiile cu parteneri externi), ci și sistemul de **reguli, norme și proceduri** care reglementează desfășurarea activității educaționale.

Normele reprezintă valori ale grupului clasă. Ele trebuie să fie stabilite de întregul grup și nu impuse din afară.

Dumneavoastră, ca profesor, puteți facilita dezvoltarea normelor pozitive prin modelarea și încurajarea comportamentelor pozitive. Și nu uitați faptul că scopul normelor explicite sau implicite (ascunse) este cel de a modela comportamentele elevilor în raport cu valorile grupului.

Regulile (fie că sunt de comportare, de igienă, de securitate și siguranță colectivă sau personală) trebuie urmate cu precizie și nu se pot negocia.

Procedurile sau rutinele sunt modalitățile prin care se realizează activitățile în cadrul clasei și exprimă comportamente simple. Ele trebuie să fie produsul unor negocieri dintre profesorul manager și clasă pentru stabilirea clară a comportamentelor din cadrul clasei.

Un profesor eficient este un profesor proactiv. Profesorul proactiv este capabil să definească și să comunice expectanțele sale față de elevi. Comunicarea clară a regulilor comportamentului social și academic la începutul anului școlar este esențială pentru un management eficient al clasei. **Regulile** îi ajută pe elevi să-și controleze comportamentul impulsiv, comunicându-le expectanțele profesorului față de un anumit comportament. Multe din reguli pot fi adaptări ale regulilor școlii, în timp ce altele pot fi stabilite împreună cu elevii, reflectând situația specifică a clasei. În acest caz acceptarea și complianța copiilor la regulă crește. Pentru eficacitate respectați câteva criterii de stabilire a regulilor în clasă:

- se stabilesc la începutul anului școlar;
- se formulează pozitiv, specificând comportamentul așteptat;
- sunt precizate simplu;
- sunt puține (cel mult 5-6 reguli), pentru a nu fi uitate;
- se focalizează pe comportamente specifice;
- sunt stabilite împreună cu elevii;
- vizează îmbunătățirea condițiilor de învățare în clasă;
- sunt afișate într-un loc vizibil, pentru ca elevi să și le reamintească;
- se precizează toate consecințele nerespectării unei reguli;
- se precizează recompensele respectării regulilor;
- sunt aplicate consecvent, fără a se face excepții de la aplicarea lor;
- sunt relativ flexibile (situațiile sunt diferite și vârstele copiilor sunt diferite);
- consecințele nerespectării regulilor sunt în conformitate cu gravitatea comportamentului;
- aplicarea consecințelor se realizează fără blamarea elevului - doar comportamentul său este cel discutat.

Și nu uitați ca, alături de aceste reguli de conduită a elevilor, să afișați și responsabilitățile și drepturile profesorului, pentru ca elevii dvs. să le cunoască.

Personalizați clasa !

Dați clasei un aspect particular prin aranjarea diferită a băncilor, utilizarea elementelor decorative pentru tapetarea claselor (lucruri de interes specific pentru copii, produsele elevilor pe diverse domenii), prin culoare, prin preluarea unui nume la care aderă întreaga clasă etc.

Cunoașteți-vă elevii

Memorarea numelui, a preferințelor sale, a relațiilor cu colegii sunt câteva aspecte importante pentru a-l face pe elev să se simtă respectat și în siguranță. Acordați în aceeași

măsură atenție băieților ca și fetelor, prezentați o imagine pozitivă atât a fetelor, cât și a băieților în materialele utilizate și activitățile propuse, vorbiți cu copiii despre cultura din care provin, demonstrând astfel respect și acceptare.

Implicații elevii în activitatea de învățare prin utilizarea metodelor activ participative deoarece:

- Ordinea se menține, nu atât datorită intervențiilor frecvente ale profesorului, ci datorită angajării active a elevilor în activitate.

- Activitățile pe grupe mici, interactive sunt considerate ca fiind cele mai eficiente pentru prevenirea problemelor de disciplină, în timp ce activitățile plictisitoare sunt cele care pot declanșa probleme de disciplină.

SEMINAR:

(1) Managementul comunicării cu clasa

Managementul relațiilor de comunicare se referă la ansamblul activităților de proiectare, planificare, conducere, organizare, coordonare și control a calității interacțiunilor și raporturilor de tip comunicativ ce se produc între actorii relației pedagogice în context școlar. Acest segment al activității profesorului constituie o latură distinctă a managementului obișnuit al clasei de elevi și comportă o serie de abilități/competențe care se relevă în câmpul relațiilor interpersonale ce se stabilesc între membrii grupului „clasă școlară”.

Cel mai la îndemână indicator de calitate a relațiilor de comunicare de la nivelul grupului de învățare (elevi și/sau părint) l-a constituit gradul de satisfacție pe care îl dobândesc elevii din întâlnirea cu profesorul. Etimologic, termenul provine din latinescul „cumunis” care înseamnă „stăpânit în comun, a face ca un lucru să fie în comun”. Într-un înțeles mult mai pragmatic și mai concret vorbim de comunicare atunci „când o formă de energie se transformă dintr-un loc în altul” [1]. În această accepțiune, nepersonalizată, conceptul a fost asimilat rapid de multe domenii ale cunoașterii unde termenul a dobândit o operaționalitate imediată și unanimă. Disponibilitatea de a comunica este un atribut fundamental al viului. Instituită ca o trebuință de un altul, comunicarea este cea care aduce laolaltă speciile în lauda unității lumii, căci comunicând ne împărtășim de la aceeași sursă unificatoare care este viața însăși [2].

Considerată, de asemenea, ca atribut fundamental al ființelor cuvântătoare, comunicarea a fost definită drept „mod fundamental de interacțiune psihosocială a persoanelor, realizat prin intermediul simbolurilor și al semnificațiilor social-generalizate ale realității în vederea obținerii stabilității ori a unor modificări de comportament individual sau la nivel de grup” [3]. Această perspectivă psihosocială a deschis un câmp larg de cercetări pentru diverse categorii de specialiști: lingviști, psihologi, psihanalisti, sociologi, logicieni, informaticieni, etnologi care au încercat să găsească limbajul comun pentru ceea ce au denumit în mod sintetic drept „științele comunicării”. Ideea care se regăsește aproape neschimbată ca premisă a acestor abordări este cea potrivit căreia fenomenul comunicării este o trăsătură centrală a culturii, întrucât prin procesele de comunicare se transmit valorile, atitudinile și percepțiile sociale de la o generație la alta. Realizarea actului de comunicare presupune existența unor elemente indispensabile, cât și o relație specifică între acestea, astfel încât informația să se realizeze dintr-o direcție în alta în mod satisfăcător [4]. Contemporaneitatea a declarat ființa umană ca fiind informivoră, ca o recunoaștere a faptului că foamea de informații este aproape imposibil de satisfăcut. În consecință, mediile comunicaționale s-au multiplicat de o manieră fără precedent ca răspuns la nevoile de informare mereu în creștere ale individului și ca reacție la cererile din ce în ce mai diversificate de pe piața muncii.

Postulatele comunicării umane În ciuda faptului că procesele de comunicare servesc unor scopuri și trebuințe diverse, de ordin individual sau comunitar, există un ansamblu de regularități care creează un cadru determinativ general valabil pentru orice relaționare intercomunicativă. Aceste regularități influențează într-o mare măsură eficiența interactivă, motiv pentru care li se atribuie valoarea unor adevărate postulate de care, numai în necunoaștință de cauză nu ținem seama. Ele deschid, potențează sau închid căile dinspre unul spre altul, definesc și redefinesc bazele oricăror relații interpersonale, neputând lipsi din intențiile de optimizare a

comportamentului uman [5]. Postulatele comunicării umane surprind de aceea câteva dintre atributele fundamentale și specifice ale „omului comunicant” [6] care resimte o trebuință subiectivă de a intra în relație cu semenii. Aceste postulate pot fi sintetizate pe baza numeroaselor studii și cercetări întreprinse pe această temă după cum urmează:

- comunicarea este tranzacțională; ea este un proces, iar componentele ei sunt interrelate: cei care comunică acționează și reacționează sinergic unul la celălalt;

- în orice situație interacțională, comunicarea este inevitabilă; noi nu putem să nu comunicăm și nici nu putem să nu răspundem la comunicare;

- comunicarea este un proces ireversibil, ceea ce înseamnă că nu putem să anulăm ceea ce vom fi comunicat;

- comunicarea este simbolică, deoarece ea presupune un ansamblu de semne și simboluri folosite în mod convențional și depinde de acordul ce se stabilește între cei ce comunică cu privire la regulile de comunicare;

- comunicarea constă într-un sistem de semnale; când semnalele comunicate se contrazic unele pe celelalte, mesajele sunt contradictorii;

- comunicarea presupune atât dimensiunea contextului (cu referire la cadrul exterior, social al comunicării), cât și dimensiunea relaționării (privitor la conexiunile existente dintre vorbitor și ascultător);

- secvențele de comunicare sunt întrerupte pentru procesare; diferiți indivizi împart secvențele de comunicare în mod diferit în stimulări și răspunsuri;

- comunicarea presupune tranzacții simetrice și complementare; în relațiile simetrice interlocutorii oglindesc fiecare comportamentul celuilalt, pe când în relațiile complementare, comportamentele sunt diferite, astfel încât comportamentul unuia servește ca stimul pentru comportamentul celuilalt. Cunoașterea acestor postulate ale comunicării general-umane oferă practicianului un cadru referențial necesar pentru organizarea intervenției sale, prin relevarea gradelor de libertate ale partenerilor, ale unora în raport cu ceilalți și ale fiecăruia în parte în raport cu alte variabile semnificative pentru o interacțiune de tip comunicativ. Ele par a fi simple enunțuri teoretice, dar au, de asemenea, capacitatea de a direcționa procesele de comunicare concrete și activitățile curente și de a le orienta într-un sens optimizator.

Competența comunicatională În accepțiunea lui V.Pavelcu, „în orice act de comunicare umană există un coeficient corespunzător sensului tematic și experiențial conferit comunicării de către personalitate”. El pune problema comunicării în ordinea personologică ce se conformează dialecticii relațiilor dintre general, particular-tipic, singular.

În toate actele de comunicare există pe lângă înțelesurile comune (generalitate semantică), perfect înțelese, și aspecte tipice, înțelese numai parțial, precum și singulare ce țin de inefabilul personal și nu pot fi integral descifrate. „Decodarea mai corectă a mesajului, deschiderea prin interes a conștiinței spre acest mesaj ne deschide o dublă perspectivă: atât spre cunoașterea obiectului semnat (aspect epistemologic), cât și spre cunoașterea emițătorului (latura diagnostică). Limbajul unei persoane ne dezvăluie psihologia acesteia, coeficientul personal al subiectului, după cum cunoașterea structurii psihice a cuiva ne ajută la decodarea, înțelegerea mesajului respectiv”. Pornind de la aserțiunea lui Buffon „Le style c’est l’homme meme”, Pavelcu arată în continuare că stilul, fiind cartea de vizită a vorbitorului, ne poate identifica prezența omului de știință sau a scriitorului, a copilului sau a vârstnicului, a omului normal sau anormal. Comunicarea verbală și nonverbală poate fi supranumită una din marile oglinzi ale sufletului, deschizându-ne accesul spre conștiință, conștiință care la rândul ei se deschide prin comunicare. Limbajul în care oamenii aleg să se exprime conține fără doar și poate informație despre natura stărilor lor psihologice. Modul în care comunicăm, opțiunea pentru un comportament nonverbal sau altul, pentru anumite elemente paralingvistice și dozarea acestora într-un anumit fel, sunt date extrem de importante pentru evaluarea unei personalități.

Trăsăturile de personalitate, modul în care ele transpar dincolo de cuvinte pot fi considerate ca puncte de plecare în evaluarea competenței comunicatională. Propria experiență ne demonstrează că nu există un mod ideal de a comunica. Există o varietate de stiluri de

comunicare, în majoritatea lor eficiente. Nu putem stabili o listă de factori care să ne garanteze succesul ca persoană care comunică. Și totuși, există elemente care țin de specificul personalității, elemente care ne ajută să „simțim”, să „intuim” cum să abordăm o relație de comunicare pentru a avea succes, pentru a fi considerați competenți comunicațional.

Între competența comunicațională și un alt tip de competență care ține tot de procesul de comunicare, și am numi aici competența lingvistică, trebuie făcută o distincție netă. În ceea ce privește competența lingvistică, aceasta se referă la cel mai înalt nivel al abilității lingvistice proprii unei persoane, fiind reflectată în formularea inițială a mesajului. Un alt tip de competență despre care am putea discuta aici este și cea socială care privește gradul în care oamenii țin seama de caracteristicile celor cărora li se adresează în abordarea relației de comunicare, având capacitatea de a emite și transmite mesajul în așa fel încât acesta să fie receptat chiar așa cum s-a intenționat. Competența de comunicare este mai mult decât fiecare dintre cele două competențe invocate în parte, este de fapt o împletire armonioasă între acestea, între capacitatea lingvistică și cea social comunicațională. Competența în comunicare este situațională. În general, este o greșeală a se considera că o competență comunicațională ține numai de însușiri pe care un individ le are. Este mai corect să se vorbească despre grade și arii de competență. De fapt, competența în comunicare variază de la o situație la alta. Ceea ce califică drept comportament comunicațional într-o cultură poate fi considerat într-o altă cultură neadecvat sau chiar agresiv. Competența în comunicare are o dimensiune relațională. În majoritatea cazurilor, vorbim despre o comunicare de succes, când fiecare parte implicată este satisfăcută. Chiar dacă ai obținut ceea ce ai dorit, dar partenerul este nemulțumit sau nefericit, consecințele care decurg o dată cu procesul de comunicare încheiat îți pot afecta succesul pe termen scurt. Să luăm spre exemplu realizarea unei cereri indezirabile adresată de către partener. Nu este totul să refuzi spunând, pur și simplu, „nu”, ci o strategie competentă implică refuzarea în așa fel, încât cealaltă persoană să nu se simtă ofensată. Prin urmare, cea mai bună strategie de comunicare este aceea în care o persoană trimite mesajul celuilalt fără a-l pune pe acesta în încurcătură sau a-l supăra. Așa că rezonabil ar fi să spunem că un comunicator competent face eforturi să se descurce în orice situație în așa fel, încât să fie satisfăcut și el, dar și celălalt implicat.

Așadar, o comunicare competentă variază de la o situație la alta, dar există numeroase elemente comune persoanelor caracterizate drept comunicatori competenți care fac ca aceștia să aibă o relație comunicațională eficientă. Printre aceste elemente se menționează:

- un vast repertoriu comportamental. Comunicatorii eficienți au abilitatea să-și aleagă acțiunile dintr-un repertoriu comportamental comunicațional diversificat. Dintre atâtea variante de răspuns (feedback) pe care le avem la dispoziție, putem alege pe aceea pe care o socotim a avea cea mai mare șansă de succes. Există multe persoane care în astfel de situații, datorită repertoriului limitat de răspunsuri, se comportă la fel de indiferent la datele situaționale. Pe aceștia îi putem considera „slabi comunicatori”;

- abilitatea de a alege comportamentul comunicațional cel mai potrivit. Simplul fapt că suntem posesorii unei largi arii de abilități de comunicare nu este o garanție a succesului de comunicare. Mai este necesar și să știm care dintre acestea ar fi cele mai potrivite într-o situație sau alta. Alegerea celei mai bune căi de trimitere a mesajului este ca și alegerea unui dar pe care vrei să-l faci altuia. Trebuie să reflectăm înainte asupra a ce este potrivit pentru o persoană sau alta. Sigur, este aproape imposibil să stabilim precis cum este bine să acționăm în fiecare situație. Există cel puțin trei factori de care trebuie să ținem cont în alegerea pe care o facem:

1. contextul (timpul și locul influențează întotdeauna modul în care acționăm),
2. scopul (modul în care comunicăm depinde de rezultatele pe care le avem în vedere),
3. partenerul de comunicare (cunoașterea celeilalte părți, modul în care o percepem poate influența alegerea pe care o facem, iar aici foarte importantă este empatia);

- abilitatea de a se exprima cât mai eficient comportamental. O dată ce am ales cea mai potrivită cale de a comunica, este necesar și să folosim capacitățile cerute într-un mod eficient. Este o mare distanță între a ști despre abilitatea respectivă și a fi capabil să o pui în acțiune; - complexitatea cognitivă. Constă în abilitatea de a construi o varietate de cadre pentru a sesiza o

rezolvare. Ea poate fi considerată ca un ingredient al competenței comunicaționale, deoarece ne permite să recunoaștem persoanele care folosesc o varietate de perspective. Abilitatea de a judeca și evalua comportamentul altora din numeroase puncte de vedere contribuie din plin la o comunicare eficientă;

- responsabilitatea asumată față de relație. Aceasta înseamnă că cei cărora le pasă ce se întâmplă cu relația lor de comunicare sunt mai buni comunicatori decât alții. Această responsabilitate asumată poate fi:

▪ față de cealaltă persoană (față de sentimentele și ideile sale), față de mesaj (interes față de informația pe care o transmiți, față de ceea ce ai spus),

▪ față de beneficiul reciproc (cea mai bună comunicare are la sfârșit ambele părți implicate în postura de câștigători care au câștigat de pe urma unui schimb, unei negocieri),

▪ față de interacțiune și continuarea relației (nu se pune problema când contează o relație de comunicare, ci este important să se facă efort și să se pună în funcțiune abilitățile pentru ca această relație să meargă înainte);

- capacitatea empatică. Avem cea mai bună ocazie să dezvoltăm un mesaj cât se poate de eficient când înțelegem și punctul de vedere al celuilalt. Capacitatea de a ne imagina cum o rezolvare ar putea fi privită din punctul altuia de vedere este extrem de importantă. Valoarea asumării perspectivei celuilalt ne sugerează și cât de important este să ascuți, pentru că acest lucru ne ajută să îi înțelegem pe ceilalți, dar mai ales ne ajută să dezvoltăm strategii despre cum să îi influențăm mai bine; - capacitatea de automonitorizare afectivă. Ne face să analizăm comportamentul comunicațional din punct de vedere obiectiv, să fim comunicatori dotați, să fim mai exacti în judecarea stărilor emoționale ale celorlalți, să ne adaptăm cu ușurință în funcție de feedback-ul primit [7].

Cum să evaluăm un comunicator competent? Căci am observat că acest tip de competență nu este o trăsătură pe care oamenii o au sau nu, ci este mai degrabă o stare pe care o trăim mai mult sau mai puțin frecvent. Așadar, un scop realist nu ar fi acela de a deveni perfecți în comunicare, ci de a spori procentajul de timp în care comunicăm în mod cât mai eficient. Competența de comunicare înseamnă a fi capabil să eviți capcanele relaționale și pericolele, „reparând din mers” atunci când tacticile de evitare dau greș. Eficiența comunicării poate fi pe deplin înțeleasă la nivel relațional și în termenii unor pattern-uri de comportamente interlocutorii care servesc la definirea unei relații ca un tip specific de sistem, căci un număr de abilități pe care o persoană le are îi pot crește acesteia șansa de a intra într-o relație competentă, dar simpla lor prezență nu o garantează.

Capacitatea de a comunica, etiologie În cazul speciei umane, capacitatea de a comunica dezvăluie un fenomen hipercomplex. Este vorba, mai întâi, de disponibilitatea generală a organismelor vii de a transmite unele altora informații semnificative pentru specie, în limbaje specifice. Acest fenomen este numit generic biocomunicație și se regăsește la întreaga scară a lumii vii.

Spre deosebire de alte specii însă, în cazul omului, chiar din primele zile și săptămâni ale existenței sale, disponibilitățile comunicative naturale se îmbogățesc cu ajutorul semnificațiilor convenite social. Adultul oferă copilului o gamă extrem de diversificată de manifestări mimico-gesticulatorii (căci gesturile preced vorbirea!) la care se adaugă treptat mijloacele verbale și instrumentele logico-operatorii.

Asimilarea simbolisticii verbale se realizează, firește, în contextul conviețuirii sociale a individului. Noam Chomsky a demonstrat că acest lucru este posibil datorită faptului că ființa umană este echipată biologic pentru a-și însuși un cod specific și pentru a dobândi un comportament lingvistic. Omul și numai el are capacitatea de a identifica și utiliza regularitățile structurale ale limbii.

În același sens, G. Miller aprecia că „ceea ce învățăm nu sunt suite de cuvinte, ci reguli generative care înseamnă o adaptare a conduitei la fiecare context particular” [8].

Contextul cultural și educațional timpuriu emite concomitent influențe lingvistice și modele de comportament interacțional. Faptul că latinii sunt mai vorbăreți, iar nordicii mai tăcuți

are o astfel de explicație. Capacitatea de comunicare lingvistică și abilitatea relaționării interpersonale se structurează, în ontogeneză, în funcție de acțiunea următorilor factori:

- rolul tatălui/mamei prin interesul/dezinteresul față de dezvoltarea comportamentului verbal-comunicativ al copilului;
- structura familiei (de regulă în familiile numeroase copiii sunt mai vorbăreți, mai comunicativi);
- frecventarea sau nu a grădiniței pentru considerentul că, în acest context, contactele sociale sunt mai intense și mai diversificate comparativ cu cele din familie;
- particularitățile lingvistice și educaționale ale mediului familial (dominanța atmosferei de taciturnitate sau, dimpotrivă, de locvacitate);
- grupurile sociale de apartenență;
- starea de funcționalitate a aparatului verbo-motor (deficiențe de genul: surditate, hipoacuzie, afazie, bâlbâială...).

Științele educației și pragmatica educațională au un interes multiplu pentru cunoașterea mecanismelor de generare și de funcționare a capacității comunicative a omului. În primul rând, pe baza acestei cunoașteri, poate fi explicat și înțeles procesul însușirii limbajului de către copil și al dezvoltării, prin educație, a disponibilităților native ale speciei. În al doilea rând, se creează o bună referință de ordin psihologic și cultural pentru elaborarea unor strategii educative care își propun optimizarea comportamentului comunicativ al indivizilor, al grupurilor, al comunităților.

Conceptul de „competență comunicativă” – o abordare psihosocială Conceptul de competență comunicativă prezintă un deosebit interes pentru pragmatica educațională ale cărei preocupări sunt orientate prioritar către acțiunea concretă, directă. Din acest punct de vedere, este esențial a cunoaște modul de achiziționare a capacității și abilității de a comunica, precum și posibilitățile de optimizare, prin intermediul educației, a acestei competențe (perspectiva psihosocială).

Prin complementarizarea celor două tipuri de abordări se favorizează, pe de altă parte, evidențierea câtorva distincții necesare între capacitatea de a comunica, comunicativitate, competența de a comunica. Toate aceste concepte surprind determinații esențiale ale existenței umane. Astfel, capacitatea de comunicare redă, în cazul speciei umane, posibilitatea de a interacționa cu semenii, de a realiza cu ei un schimb informațional și de a uza de semne și simboluri a căror semnificație este stabilită în mod convențional. Se relevă, în acest fel, faptul că omul dispune – prin programul său genetic – de dotări native care îl fac apt de a comunica cu semenii folosind semnificații sociale tezurizate. În perimetrul psihologiei românești, M.Zlate abordează comunicarea cu referire expresă la grupurile școlare, propunând o paradigmă ce include ca elemente structurale definirea procesului de comunicare, tipurile sau modalitățile de comunicare, obstacolele întâlnite în comunicare, factorii care favorizează sau frânează comunicarea, reușind să contureze în final o imagine de ansamblu a procesului cu principalele sale direcții și determinări [9].

Conceptul de comunicativitate redă, mai degrabă, aspectul funcțional al unei relații de comunicare. Comunicativitatea exprimă, de aceea, manifestările favorabile realizării schimbului informațional și interpersonal, în virtutea faptului că, prin chiar originea sa (lat. comunis = a împărtăși), termenul sugerează ideea participării/implicării în relația de schimb de semnificații. Într-o formulare sintetică, „comunicativ” înseamnă ceea ce este favorabil comunicării. Competența de comunicare definește, pe de altă parte, eficacitatea acestei interacțiuni, abilitatea de a folosi în mod deliberat anumite relații și dependențe pentru a spori magnitudinea impactului și a schimbului interpersonal și pentru a converti respectivele determinații în acțiuni bine orientate într-o direcție stabilită cu anticipație. Conținutul psihosocial al competenței de a comunica se referă la „cunoștințele despre cele mai multe dintre aspectele sociale ale comunicării” [10].

Din punct de vedere psihosocial, o situație de comunicare stă sub semnul următoarelor determinații:

- sintactică - centrată pe problema transmiterii informațiilor (coduri, canale, capacități, zgomote, redundanță, proprietăți statistice ale limbajului);
- semantică - cu accent pe problematica înțeleșurilor și pe necesitatea stabilirii unor convenții semantice între partenerii unei relații de comunicare;
- pragmatică - preocupată de măsura în care comunicarea afectează comportamentul și se obiectivează în manifestări observabile.

Toate aceste determinații privesc o anumită implicare a subiectului uman, posesor de conștiință și purtător de valori și de sens care poate uza de această instrumentație cu mai multă sau mai puțină abilitate pentru a o pune în slujba atingerii unor scopuri conștient formulate.

Orice tip de competență poate face obiectul unui program de formare care să conducă la optimizarea unor parametri acționali. Competența de comunicare nu poate face, desigur, excepție. Achiziționarea unor asemenea abilități în domeniul comportamentului comunicativ îi asigură educatorului școlar un dublu avantaj:

- de a-și spori propria eficiență de relaționare și de comunicare (în calitatea lui de transmițător de informații și de formator al personalității copilului/tânărului);
- de a-i putea ajuta pe elevi să dobândească ei înșiși o eficiență relațională, competență în a comunica, ușurință în a se face înțeleși..., calități ce-i vor ajuta să devină autonomi, să se poată integra în colective școlare și profesionale, să-și asume roluri și responsabilități în calitate de actori sociali.

Studiile realizate în ultimii ani în acest domeniu ca și observațiile curente ale practicienilor confirmă faptul că modalitățile de relaționare profesor-elev influențează într-o măsură mai mult decât semnificativă calitatea proceselor instructiv-educative.

De aceea, dată fiind valoarea pe care individul o acordă competenței de comunicare (prin sentimentele satisfacției personale și interpersonale pe care le procură!), cât și datorită valorii pe care această competență o deține în raport cu activitatea (ale cărei rezultate depind semnificativ de calitatea relaționării interpersonale!) considerăm oportună abordarea acestui concept din două perspective relevante pentru contextul școlar:

- a) competența de comunicare ca mijloc de realizare a proceselor instructiv-educative;
- b) competența de comunicare ca o componentă esențială a aptitudinii pedagogice.

Interdependențele de acest gen sunt sesizate de către orice persoană, chiar în absența unei instruirii speciale, ceea ce atrage atenția asupra semnificației ce se acordă relațiilor de comunicare din cadrul oricăror relații de muncă. Tot astfel se explică și preocuparea pentru modul cum aceste relații sunt gestionate de către cel ce își asumă rolul de conducător al unui asemenea grup. Din acest punct de vedere se poate vorbi în mod explicit despre știința conducerii relațiilor de comunicare drept un ansamblu de preocupări care urmăresc eficientizarea procesului de schimb informațional și interpersonal între actorii unui grup de muncă (în cazul nostru între partenerii interacțiunii de tip școlar).

Profitul maxim pe care îl poate furniza un astfel de domeniu de preocupări îl reprezintă stabilirea unor direcții acționale și a unor criterii valorice pe care să le ofere ca reper practicii educaționale efective. În funcție de asemenea considerente vom stabili, în continuare, câteva coordonate ale unui management strategic al relațiilor de comunicare ce se configurează în context școlar.

Fluxul relațiilor de tip comunicativ în câmpul educațional. Sistemul de învățământ are o organizare de tip ierarhic în cadrul căreia se stabilesc mai multe direcții de comunicare:

- în sus și în jos (comunicare ierarhică),
- comunicare laterală (cu egali) și
- comunicarea serială sau orizontală (între parteneri care contribuie la buna funcționalitate a sistemului, care au interese comune, dar care nu sunt separați prin structuri de putere). Fiecare dintre aceste direcții de comunicare creează efecte specifice în planul relațiilor interpersonale și interinstituționale.

Considerate global, nivelurile comunicării ce se realizează în câmpul educațional ar putea fi ordonate după cum urmează:

- comunicarea interpersonală;
- comunicarea intrainstituțională;
- comunicarea interinstituțională orizontală (între parteneri egali, de tip școală–școală);
- comunicarea interinstituțională ierarhică (între parteneri neegali, de tip unitate școlară–inspectorat școlar și invers);
- comunicarea intracomunitară (la nivel regional);
- comunicarea intercomunitară (dintre diverse regiuni legate prin tradiții sau interese comune);
- comunicarea la nivel național (considerată sub raportul relațiilor de comunicare pe care le induce aplicarea politicilor educaționale și feedback-ul oferit în acest sens de către instanțele executive instanțelor de control);
- comunicarea interculturală (privitor la schimbul ideilor și valorilor cu caracter interetnic);
- comunicarea internațională (din perspectiva circuitului mondial de valori în domeniul educațional).

Semnificația practică a evidențierii acestor niveluri o reprezintă accentuarea raporturilor sistemice ce se stabilesc între diferite segmente ale câmpului educațional și punctarea celor mai importante articulații/noduri ale rețelei care angajează un circuit comunicativ de interes școlar. Blocajele sau distorsiunile produse într-unul sau între nodurile acestei complicate rețele pot influența circulația fluxului informațional din întregul sistem și pot lansa efecte de cascadă asupra tuturor componentelor interrelaționate. Din perspectiva atribuțiilor de rol asociate managementului relațiilor de comunicare, cu cât actul decizional este plasat mai sus în ierarhie, cu atât mai mare este răspunderea față de circuitul comunicațional din substructurile aferente.

Competențele de relaționare sunt abilități care definesc facilitatea interacțională și capacitatea de a menține raporturi relativ echilibrate cu un interlocutor. Ele au nu numai o anumită valoare individuală dar au, de asemenea, o anumită semnificație din punct de vedere managerial. Sunt recunoscute, de obicei, cu ușurință de către elevi pentru faptul că se traduc în comportamente fără echivoc, „responsabile” pentru priza de conștiință care-i menține într-o relație „vie” cu profesorul. Competențele din domeniul stabilirii unor contacte interpersonale sunt favorabile realizării interacțiunii și facilitării ulterioare a schimbului de idei și de atitudini putând fi recunoscute în practicile educaționale curente după preocuparea pentru:

- 1) instituirea unui climat psihosocial relaxat, destins;
- 2) folosirea farmecului personal și/sau a unor strategii exprese de stimulare a coeficientului cognitiv;
- 3) interesul [ne]disimulat de captare și menținere a stării de atenție a elevilor;
- 4) folosirea unor secvențe din economia de timp a orei pentru refacerea „legăturilor”;
- 5) dezvoltarea unor strategii explicite „de contact”.

Cadrul didactic, bun facilitator al contactului interpersonal, este „recompensat” de către elevi prin aprecieri de genul: este „plăcut”, „cald”, „simpatic”, „glumeț”, „binevoitor”, „de gașcă”. Mai târziu, pe treptele înalte ale școlarizării, când se maturizează criteriile percepției rolurilor sociale, elevii recurg și la aprecieri de tipul: „interactiv”, „spiritual”, „cult”, „seducător” (nu neapărat din punct de vedere fizic!). La polul opus acestui tip de pedagog îl regăsim pe cel care:

- 1) induce în raporturile cu elevii un climat psihosocial încordat, tensionat, inhibitiv;
- 2) păstrează în relațiile cu ei o distanță (socială) autoimpusă;
- 3) centrat pe sarcinile școlare, dezinteresat de relațiile cu elevii.

Sub aspectul trăsăturilor de personalitate posesorul unui asemenea stil relațional afișează trăsături de genul: riguros, rigid, hipernormativ, distant, rece, autocrat, cenzurator, sancționator, nepermisiv...

Competențele din domeniul realizării schimbului informațional se verifică în capacitatea cadrului didactic de a urmări producerea circuitului informațional până la stabilirea acordului ideatic dintre interlocutori. În alți termeni, aceasta înseamnă o preocupare specială pentru modul în care se realizează receptarea cunoștințelor de către elevi și pentru măsura în care elevii adoptă

o atitudine activă față de cunoștințe. Atitudinile active ale elevilor se recunosc, la rândul lor, în capacitatea de prelucrare a cunoștințelor după criterii personale, în capacitatea de utilizare a acestora și nu în ultimul rând, în capacitatea de asumare a rolului de emitent activ.

Cadrul didactic care deține tehnica facilitării și realizării schimbului informațional este, de obicei, un bun manager al procesului de instruire și se manifestă în felul următor:

1) se preocupă în mod expres de emiterea conținuturilor de idei prin prelucrarea superioară a cunoștințelor după criterii logice, didactice și psihologice în scopul accesibilizării lor;

2) verifică modul în care au fost receptate cunoștințele: cât de bine au fost înțelese, cât de bine au fost prelucrate, cât de bine sunt utilizate;

3) stimulează atitudinile interogative și este interesat să observe cât de des pun elevii întrebări, în ce scop întreabă;

4) folosește orice oportunități de feedback pentru a se asigura că elevii stăpânesc complet și corect înțelesurile cu care operează.

Competențele din domeniul realizării schimbului interpersonal se relevă în abilitatea de a facilita procesul împărtășirii emoțiilor, trăirilor și atitudinilor generate de interacțiunea educațională. În general, realizarea schimbului interpersonal este favorizată atunci când:

1) actul emiterii de informații nu este rece, sec, ci este încărcat sub raport afectiv-emoțional și atitudinal; aceasta înseamnă că, pe lângă cunoștințe, educatorul transmite și păreri/aprecierile/evaluările proprii asupra cunoștințelor pe care le oferă elevilor;

2) educatorul conștientizează reacțiile afectiv-emoționale și atitudinale ale elevilor față de cunoștințele receptate, le anticipează manifestările și acționează în favoarea așteptărilor acestora;

3) există o preocupare expresă pentru calitatea interacțiunii;

4) partenerii se receptează reciproc într-un mod favorabil, se simpatizează, se respectă.

Autoaprecierea unor particularități ale stilului de comunicare. În ciuda dificultăților de conștientizare a manifestărilor comportamentale din categoria celor prezentate mai sus, efortul de identificare a particularităților propriului stil de relaționare merită făcut fie și numai pentru faptul de a ști în ce direcție trebuie orientat procesul autoformator. Optimizarea comportamentului comunicativ prezintă atât o importanță personală, cât și una relațională, subiectul uman putând culege motive reale de satisfacție din ambele puncte de vedere.

În acest sens, se sugerează o reprezentare a celor trei niveluri de competență comunicativă în formula unei fișe de diagnosticare a comportamentului de tip relațional. Ea poate fi utilizată de către orice profesor preocupat de identificarea unor particularități ale propriului comportament comunicativ și interesat de optimizarea performanțelor profesionale. În această fișă, profesorul însuși este cel care consemnează gradele de exprimare a celor trei tipuri de competențe (în domeniile: contactului interpersonal, schimbului informațional, schimbului interpersonal) cu ajutorul a trei gradații: comunicativ, mediu comunicativ, slab comunicativ.

Unii profesori valorizează superior calitatea procesului de instruire ceea ce justifică preocuparea lor pentru buna circulație a informațiilor. Alții, dimpotrivă, valorizează superior calitatea profilului caracterial și atitudinal al elevilor, capacitatea lor de a se integra într-o comunitate ceea ce explică, de asemenea, interesul crescut pentru calitatea relaționării în plan afectiv-atitudinal. Și într-un caz, și în celălalt orientarea actului managerial este perfect justificată. Cel care conștientizează aceste dependențe nu are așteptări prea mari într-o direcție în care nu a făcut „investiții”. Pe de altă parte, cunoașterea și înțelegerea acestui fapt permite o reconsiderare ulterioară a unor comportamente și o readaptare permanentă a activității educative la intenționalitățile, prioritățile și urgențele momentului.

Funcțiile conducătorului în direcția stimulării relațiilor de comunicare la nivelul grupului Competențele de relaționare se verifică, firește, în contextul interacțiunilor directe ale profesorului cu „subordonații” săi. Ele devin efectul anumitelor funcții pe care le îndeplinește educatorul școlar într-o manieră care exprimă concepția lui managerială. Din acest punct de vedere, întrebarea fundamentală este: prin ce modalități stimulează managerul relațiile de comunicare?

Sintetizând concepțiile mai multor autori și rezultatele mai multor studii în domeniu, se remarcă o serie de funcții specifice managementului școlar:

Activarea interacțiunilor la nivelul grupului. Există, de bună seamă, situații în care membrii grupului nu au nevoie de a fi stimulați să intre în interacțiune unii cu ceilalți, după cum există, de asemenea, grupuri care au mare nevoie de a fi provocate în acest sens. Acest lucru se întâmplă, de obicei, când grupul este nou constituit, dar sunt de asemenea cazuri când și în grupurile mai vechi există dificultăți interacționale și, de aici, obstacole în plan comunicativ. Abilitățile conducătorului se demonstrează, în aceste situații, prin capacitatea de a stimula, încuraja membrii grupului să interacționeze unii cu ceilalți, prin capacitatea de a-i face părtași la problemele colective. Aceasta înseamnă a-l determina pe fiecare să se recunoască, mai degrabă, drept membru al grupului decât al subgrupului sau al unei perechi de care îl leagă, în primul rând, simpatia.

Atunci când membrii grupului interacționează intens cresc șansele optimizării proceselor de comunicare, ceea ce conduce, de asemenea, la creșterea capacității de a împărtăși aceleași interese, aceleași preocupări. Pe de altă parte, bogăția interacțiunilor nu produce în mod automat efecte pozitive ci, în anumite condiții, ele pot degenera în conflict, în care managerul va trebui să demonstreze un alt tip de competențe.

A menține o interacțiune și o comunicare efectivă. Uneori interacțiunea se menține doar până la soluționarea problemei în jurul căreia a fost declanșată. O comunicare autentică nu se poate realiza însă prin simpla așezare față în față a partenerilor și pe fondul unor relații de acord aparent. Pe de altă parte, precum se știe, calitatea actului de comunicare nu depinde de cantitatea actelor de vorbire, presupunând că membrii grupului continuă să vorbească unii cu ceilalți după ce obiectul comun de activitate a fost epuizat. Abilitățile conducătorului ca mediator al proceselor de comunicare se demonstrează, cel mai adesea, prin șansa pe care o oferă tuturor membrilor grupului de a exprima punctele de vedere proprii. Câtă vreme participanții la dialogul profesional nu-și satisfac această trebuință, gradul de participare la interacțiunile grupului și gradul de implicare minim necesar pentru o comunicare autentică sunt afectate.

A asigura satisfacție membrilor grupului. Gradul de implicare al unei persoane într-o interacțiune, ca și gradul de participare într-un proces de comunicare depind, esențial, de gradul de satisfacție pe care îl asigură relația. Este vorba, deopotrivă, despre satisfacția personală (care se reflectă pozitiv asupra imaginii de sine, devenind indicator al percepției valorii persoanei proprii) și despre satisfacția interpersonală (ca indicator al atașamentului față de grupul de muncă). În raport cu asemenea trebuințe de ordin subiectiv abilitatea conducătorului se dovedește prin capacitatea de a se recompensa acele intervenții și atitudini capabile să asigure satisfacție personală și/sau interpersonală.

A pregăti membrii grupului pentru a discuta. Așa cum s-a evidențiat deja, frecvența și intensitatea interacțiunilor sunt condiții esențiale - dar nu suficiente - pentru eficiența cu care este condus un grup. Ceea ce poate aduce un adaos la calitatea acestor interacțiuni este abilitatea cu care sunt dirijate discuțiile pe care le poartă membrii grupului în jurul sarcinilor de învățare. Cu asemenea prilejuri, unii membri ai grupului vorbesc neîntrebați, tratează cu superficialitate unele probleme care se cer abordate altfel, se solidarizează în jurul unor puncte de vedere generatoare de conflict. Pentru preîntâmpinarea unor asemenea manifestări, conducătorul grupului școlar se va ocupa în mod expres de monitorizarea dezbaterii realizând, mai întâi, o prezentare pe scurt a problemei, distribuind unele materiale care sintetizează principalele aspecte de discutat, ori, recomandând consultarea unor materiale, a unor bibliografii. Pe lângă aceste pregătiri, întreaga organizare a modului de desfășurare a discuțiilor va fi coordonată de către conducător.

BIBLIOGRAFIE:

[apud:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/28%20Managementul%20relatiilor%20de%20comunicare%20intr_o%20clasa%20de%20elevi.pdf]

1. John B. Carol. Limbaj și gândire. - București: E.D.P., 1979, p.45.

2. Ezechil Liliana. Comunicarea educațională în context școlar. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002, p.6.

3. Chelcea Septimiu. Dicționar de psihologie socială. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981, p.54.
4. Frunză Virgil. Teoria comunicării didactice. - Constanța: Ovidius University Press, 2003, p.9.
5. Bîrliba Maria Cornelia. Paradigmele comunicării. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986, p.53.
6. Ghiglione Rodolphe. Omul comunicant. - Paris: Colin, 1986, p.70.
7. Frunză Virgil. Factori favorizanți și perturbatori ai activității didactice. - Constanța: Ovidius University Press, 2003, p.54.
8. Miller G. Plans and the structure of behavior. - New York: Holt Rinehart & Winston, 1960, p.85.
9. Zlate M. Psihologia socială a grupurilor școlare. - București: Editura Politică, 1972, p.158-183.
10. Joseph A. DeVito. Human communication. - New York: Harper and Row Publishers, 1988, p.6

(2) Managementul comunicării cu familia în parteneriat colaborativ educațional cu școala.

Forme și metode de colaborare cu părinții

Literatura de specialitate (E. Vrasmas, E. Stănciulescu, L. Cuznețov, R. Oțetea, V. Goraș-Postica, R. Bezede et. al.) relevă un rol semnificativ al implicării părinților în colaborarea cu școala în ceea ce privește dezvoltarea și educația copiilor, dar și avantaje pentru părinți, profesori și comunitate. Asest parteneriat „școală – familie” vizează relații de colaborare între personalul școlii (manageri școlari) și familii, pentru a implementa programe și activități care să îi ajute pe elevi să reușească (Bryan, 2004; Smith et al., 2007, Bryan și McCoy, 2007) [apud, 16].

Din perspectiva dată, *relația școală – părinte/familie* se bazează pe o *comunicare deschisă, colaborativă* în vederea trăirii unor experiențe de învățare a propriilor copii, în rezolvarea problemelor educaționale prin mecanisme de motivare indicând rolul de mediator al cadrului didactic în stimularea raporturilor active ale familiei.

La nivel național parteneriatul de comunicare colaborativă școală – familie este prevăzută prin lege și este reliefat de mai multe acte de politici educaționale și cercetări în domeniul educației:

* CE RM (2014) articolele 7, 13, 33, 45, 49, 135, 138 [17];

*CODUL FAMILIEI (2001) articolul 60 [22];

*CODUL CONTRAVENȚIONAL AL REPUBLICII MOLDOVA (2008) articolele 63, 65 [23];

* STRATEGIA INTERSECTORIALĂ de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022 [18];

* STANDARDE DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ ALE CADRELOR DIDACTICE din învățământul general (2018) - Domeniul de competență 5 [19].

Prin prisma actualelor documente abordate și a referențialului teoretic cu referire la comunicarea școală-familie din perspectiva parteneriatului educațional (M. Agabrian, V. Milea, A. Băran-Pescaru, V. Bodrug-Lungu, R. Bezede, S. Chirilenco etc.) raliante la dezideratele noi ale educației, conceptul de colaborare prefigurează la cel de comunicare prin cooperare și colaborare și, mai nou, prin **conceptul de parteneriat** [21, pp. 221 - 222].

Acest liant, de colaborare în parteneriatul școală-familie, plasează comunicarea, ca cel mai puternic instrument, pe care îl poate folosi școala în relațiile cu familia, valorificând astfel procesul de pedagogizare a părinților. Acest process vizează acțiuni care sunt îndreptate spre exersarea funcției educative și spre dezvoltarea unor practici eficiente de comunicare și de interacționare în familie prin abilități formate de:

- educație, creștere și dezvoltare a copilului;

- comunicare și analiză - examen cognitiv al sarcinilor secvențiale ale părinților în creșterea, dezvoltarea și educarea copilului;

- luare a deciziilor prin participare activă în structurile de conducere a școlii cu putere de decizie reală.

În contextul varietății modalităților de comunicare în parteneriat, mediile digitale au câștigat în ultima vreme teren în comunicarea dintre școală și părinți, fiind utilizate din ce în ce

mai frecvent, mai ales în cazurile când părinții sunt plecați la muncă peste hotare și mai stringent la schimbările impuse și solicitate la pandemia de COVID-19:

- ședințe sau discuții cu părinții în mediul online (Zoom, Skype, etc);
- apeluri telefonice;
- grupurile de mesaje (Whatsapp);
- E-mail;
- site-ul web al școlii sau platforma unde se desfășoară cursurile online;
- platformele online de socializare (Facebook).

În sensul conceptului de parteneriat educațional școală-familie, literatura de specialitate etalează mai multe forme de comunicare, care variază după gradul de consultare și de participare (A. Băran-Pescaru (2004), M. Agabrian și V. Milea (2005), R. Bezede (2009), M. Braghiș (2013), S. Țibu și D. Goia (2014):

- publicarea unei mape informative;
- transmiterea unei scrisori de bun venit la început de an școlar;
- organizarea în școală a unui *Centru de resurse pentru părinți*;
- amenajarea în holul școlii a unui panou al părinților;
- realizarea unui siteu al școlii;
- introducerea unui caiet de comunicări pentru părinți;
- buletinul informativ al școlii;
- Consiliul Reprezentativ al Părinților;
- chestionarea părinților;
- ședințele-lectorat cu părinții; comunicarea pe mail;
- instrumente de comunicare socială a rezultatelor evaluării (cu părinți, familie, reprezentanți legali ai copilului): note informative de tip scrisori, scurte mesajele scrise, e-mailuri, consilieri tete-a-tete, mentoring, coaching; adunări comune cu părinți și copii, manifestări cultural educative.

După M. Braghiș (2010) există o varietate mare a activităților care se pot desfășura în școli cu părinții, în parteneriat:

1. Activități de „spargere a gheții”, care se referă la primele întâlniri cu părinții, pregătite anume pentru a realiza o comunicare eficientă și de durată.
2. Informarea părinților despre activitățile școlare (obiective, conținuturi, metode, orare, desfășurare, mijloace etc.).
3. Consiliere psihopedagogică care constă în rezolvarea unor situații–problemă cu copiii lor.
4. Mese rotunde unde părinții și profesorii/învățătorii fac schimb de experiență educațională.
5. Asistări la lecții unde părinții pasiv sau/și activ participă la realizarea actului didactic.
6. Ziua părinților, când părinții discută cu administrația unității de învățământ, înaintând cerințele lor față de școală, dar și membrii administrației, profesorul/învățătorul își pot înainta serviciile lor sau le pot cere sprijinul.
7. Ședințele cu părinții în cadrul cărora se pun în discuție diverse teme educative.
8. Ateliere de lucru cu părinții în cadrul cărora părinții sunt familiarizați cu curriculumul școlar, finalitățile învățământului primar, conținuturile, strategiile aplicate.
9. Traininguri pentru părinți unde părinții sunt participanți activi.
10. Orientare spre servicii de sprijin periodice sau permanente, anumite școli și trepte de școlaritate, colaborare și implicare în procesul instructiv-educativ, dar și în viața comunității locale.
11. Conferințe științifice în cadrul cărora profesorii/învățătorii, dar și părinții, ies cu comunicări privitor la educația copiilor în școală și, respectiv, în familie [24, p. 163].

Autoarea susține că, aceste categorii de activități prezentate, fac posibilă realizarea unui parteneriat durabil între școală și familie. Iar după E. Vrazmas (2002) printre cele mai cunoscute și eficiente **metode de comunicare în parteneriat cu părinții** sunt: observarea și discutarea în

grup; discutarea „față în față” a problemelor; informații prezentate în forme didactice și ludice; tehnicile autoscopiei; crearea de povești pentru copii; tehnica incidentelor critice atelierele de creație; trainingul [25].

Mediile digitale au câștigat în ultima vreme teren *în comunicarea dintre școală și părinți*, fiind utilizate din ce în ce mai frecvent, mai ales în cazurile când părinții sunt plecați la muncă peste hotare. În categoria formelor și metodelor de comunicare cu părinții regăsim:

- *buletinele informative săptămânale sau lunare* – reprezintă o posibilitate excelentă de a aduce la cunoștință informații nu numai despre ceea ce se întâmplă în sala de clasă, dar și despre dezvoltarea copilului, despre activitățile care promovează creșterea lui, despre temele învățate în clasă etc.;

- *email-urile săptămânale* către familii care pot fi lungi sau scurte și pot include informații despre activitățile pe care copiii le-au realizat la clasă [26, p. 105].

O altă sursă de specialitate menționează că, în cadrul parteneriatelor se utilizează **3 modalități de comunicare:**

- *orală* (prezentarea ideii de parteneriat (obiective, rezultate așteptate, resurse necesare):
 - stabilirea unor repere organizatorice, discutarea progresului în derularea parteneriatului,
 - prezentarea rezultatelor parțiale beneficiarilor, comunității, medierea conflictelor, negocierea clauzelor, atribuțiilor și a responsabilităților etc.);

- *scrisă* (adrese, scrisori de informare, invitații de participare la evenimente, acord de parteneriat, rapoarte evaluative periodice etc.);

- *mediată de calculator* (mesaje, proiecte, scheme etc.) [27, p. 73].

Autorii acestei surse (V. Andrieș, A. Cara, Nelea Globu, Sergiu Baciuc, Galina Bulat, Maria Strechie, Lilian Orîndaș, 2019) menționează că, indiferent de modalitatea abordată, **comunicarea** în cadrul parteneriatului, *presupune mai mulți pași:*

1. *pregătirea mintală* - vizează:

- imaginarea persoanei cu care voi comunica (ce cunoștințe, ce credințe, ce atitudini, ce valori are el) și care nu are pregătirea necesară din perspectiva școlii și nu dețin cunoștințele și codurile instituției școlare;

- setul de întrebări pentru o comunicare eficientă cu partenerii:

- Ce vreau să spun? (scopul clar);

- Ce dorește să afle interlocutorul?;

- Cine este în fața mea? (ce personalitate, ce aspirații, convingeri, ce știe despre mesajul meu);

- Unde va avea loc comunicarea? (contextul);

- Cum comunic? (verbal sau scris limbaj științific, cu metafore, glume) [ibidem, p. 74];

2. *comunicarea propriu-zisă* care vizează:

- mai multe condiții pentru a ne înțelege și a fi mai convingători și credibili în fața partenerului:

- congruența verbal-nonverbal (gesturile, mimica, postura, tonul vocii să spună aceleași lucruri pe care le rostim).

- ajustarea la partener prin adoptarea unei posturi asemănătoare cu a partenerului, a unei mimici asemănătoare (fața mea nu va exprima veselie nestăpânită dacă fața lui e tristă).

- motivația partenerilor față de conținutul mesajului (noi fiind interesați de o relație de parteneriat, iar el – centrat pe problemele financiare ale firmei sale poate eșua rezultatul).

- tranzacțiile (schimburile) simetrice între parteneri, presupun că ambii sunt egali, nu se diferențiază.

- axarea pe obiectul de referință și soluție nu pe interlocutor (deși ni-l dorim aliat).

- cerințe față de mesaj ca norme fundamentale ce trebuie să guverneze actul comunicării după Paul Grice [apud, p. 74]:

- maxima cantității: impune vorbitorului să ofere o cantitate suficientă, dar nu excesivă de informații.

- maxima calității: prevede obligația de a oferi informații adevărate și relevante.

- maxima relației: impune adecvarea la subiect, evitarea divagațiilor și a amănuntelor ne semnificative.

- maxima modalității: impune o exprimare clară, fără ambiguități generatoare de confuzii.

3. tipuri de comunicare pentru dezvoltarea parteneriatului:

▪ persuasivă deschisă a emițătorului+receptorului;

▪ asertivă ce înseamnă să comunici autentic și eficient, construind în timp real o relație pe termen lung, vizând un comportament asertiv.

4. tehnici de atragere a partenerilor:

- tehnica „Reciprocității” (eu ție și tu mie);

- tehnica „Validării sociale”;

- tehnica „Asocierii”;

- tehnica „Parafrazarea”;

- tehnica „Etichetării”;

- tehnica „Amorsarea”;

- tehnica „Piciorul în prag” (ca ușa să rămână întredeschisă);

- tehnica „Ușa în față”;

- tehnica „Da..., dar” [ibidem].

În conetx educațional la nivelul comunicării digitale **corespondența** este o *formă eficientă de comunicare cu părinții*, mai ales în situațiile în care contactul direct cu părinții nu este posibil sau este mai dificil de realizat din anumite motive. Formele de corespondență pot fi variate, valorificând tot **spectrul de tehnologii informaționale** care le este accesibil părinților și cadrelor didactice.

O formă de **corespondență digitală sunt:**

● **scrisorile** (exemplu model în tabelul de mai jos) **către părinți:**

- care pot informa despre rezultatele elevilor, pot oferi aprecieri asupra unor succese și recomandări de eficientizare în familie;

- se așteaptă, prin scrisori, ameliorarea sau soluționarea unor situații dificile în parteneriat cu părinții;

- asigură încurajarea părinților [28, pp. 17-18] Astfel, *caracterul scrisorii* trebuie să fie *confidențial*, iar *volumul – rațional*. Informația trebuie să fie operațională, să aprecieze comportamente concrete în raport de anumite achiziții intelectuale sau atitudinale.

- sunt transmise periodic, când apare necesitatea, se recomandă să nu fie mai rar decât o dată în lună;

- se întocmesc pe baza informației acumulate în procesul de învățare.

<p>Stimată familie _____ ,</p> <p>Cu o deosebită plăcere vin să vă comunic că fiica dvs. _____ are succese frumoase la limba română, lucrând independent sau cu ghidare minimă pe parcursul lecțiilor, dând dovadă de acuratețe, corectitudine și creativitate în realizarea diverselor sarcini. Pentru a îmbunătăți exprimarea orală și a îmbogăți vocabularul, neam propus să vizităm mai des biblioteca. În acest sens, vă rugăm să ne fiți parteneri de lectură prin a discuta împreună lecturile efectuate, a solicita exprimarea verbală a emoțiilor și a sentimentelor trăite în timpul lecturii.</p> <p>Cu încredere și mulțumiri, învățător _____.</p>	Adresare potrivită
	Aprecieri ale succeselor
	Recomandare cu caracter partenerial
	Încurajare
<p>Stimați părinți!</p> <p>Țin să menționez efortul Dumneavoastră în realizarea recomandărilor din scrisoarea precedentă. Acum copilul participă cu plăcere la activități de calcul oral, se oferă să acorde ajutor colegilor. În acest context, vă rog să mențineți interesul copilului pentru matematică. I-ar prinde bine niște jocuri în familie, niște ieșiri în piață, la magazin, cu situații de calcul al restului, costului cumpărăturilor. Alcătuirea și rezolvarea problemelor</p>	Adresare potrivită
	Aprecieri ale succeselor

simple l-ar face și mai sigur în puterile lui și i-ar facilita înțelegerea necesității calculului în cotidian. Sunt sigură că împreună vom reuși! Învățătoare Data.....	Recomandare cu caracter partenerial
	Încurajare

● **scrisorile de înștiințare** pot fi trimise (în format electronic sau prin copii) ori de câte ori este nevoie, folosind formulare tip iar, în așa fel cadru didactic se va asigura că toate familiile sunt informate. O scrisoare de înștiințare:

- poate include: anunțuri despre întruniri, evenimente, excursii; cereri de materiale cu care părinții ar putea ajuta la realizarea unui proiect; informații care țin de viața comunității; sugestii despre activitățile care trebuie să se desfășoare acasă; note de mulțumire pentru părinții care se oferă voluntari sau cereri pentru activitățile de voluntariat;

- trebuie să fie scurte și lizibile, trimise în mod frecvent.

● **scurte mesaje scrise** (electronic sau prin elev) către părinți facilitând în așa fel comunicarea cu școala. În sensul dat mesajele:

- trebuie să fie scurte și clare și să descrie o realizare a copilului, o nouă deprindere sau un nou comportament;

- pot conține mulțumiri adresate familiei pentru ceea ce a făcut pentru școală. Apreciind gestul învățătorului de a trimite astfel de mesaje, familia poate să se simtă încurajată și să trimită, la rândul său, mesaje învățătorului. Acest stil de comunicare poate fi deosebit de eficient în situația în care învățătorul lucrează cu copilul la un proiect anume care urmează a fi aprofundat acasă, cu părinții. Exemplu: *Dragi părinți, Vă invităm să sărbătorim împreună ființa cea mai dragă - MAMA. Veniți să ne bucurăm împreună* [ibidem, p. 18].

În scopul îmbunătățirii experienței de comunicare dintre copii, părinți și profesori, în anul 2019 a fost creată platforma pe internet *Studii.md*, care își propune să substituie tradiționalele agende pe suport de hârtie. Platforma *Studii.md* este disponibilă online. Agenda electronică asigură informarea operativă a părinților despre situația academică a elevului și permite menținerea unui parteneriat efectiv cu școala pentru sporirea calității educației; dezvoltarea și plasarea conținuturilor digitale și a temelor pentru acasă în format electronic pentru a putea fi vizualizate de către elevi și părinți. *Platforma Studii.md* include următoarele componente:

- registru on-line cu reușita elevilor și subiectele disciplinelor;

- agenda cu teme pentru acasă; note și absențe;

- posibilitatea de a verifica în orice moment orarul disciplinelor în funcție de data și/sau ziua săptămânii;

- analiza reușitei școlare pentru o săptămână/lună/semestru sub forma unor rapoarte lizibile. Fiecare elev are o pagină proprie unde își poate urmări succesele [30, p. 20].

În contextul anilor școlari 2020-2021, 2021-2022 ce marchează o perioadă de schimbări impuse și solicitate la pandemia de COVID-19, școala a trecut la **procesul educațional online** iar toți actorii acestui proces au fost încurajați să lucreze de acasă, să se adapteze la **forma dată de comunicare**, solicitând din mers formarea și dezvoltarea **abilităților digitale**. O astfel de adaptare este una rapidă la un ritm incert pentru părinți, elevi și profesori, astfel modificându-se și rolurile familiei și ale școlii, în educația copiilor.

Astfel, **pentru consolidarea comunicării între școli și părinți** vizând:

- punerea în practică a măsurilor de limitare a răspândirii virusului;

- contribuirea la înțelegerea și abordarea temerilor, a interpretărilor greșite; la consolidarea implicării comunitare pentru abordarea dificultăților întâlnite;

- asigurarea unui spațiu de ascultare a îngrijorărilor, feedback-ului, miturilor și zvonurilor privind COVID-19, precum și transmiterea de informații despre virus, UNICEF propune următorii **pași esențiali de urmat** [29]:

1. *Determinarea nevoile de comunicare a părinților* prin întrebări și discuții despre informațiile de care au nevoie, legate de COVID-19:

- Cum preferați să primiți informația și cu ce frecvență?;
- De ce fel de sprijin aveți nevoie dvs. și copiii pentru a se simți în siguranță la școală?.

Astfel, rezultatele acestor discuții pot fi folosite pentru a personaliza comunicarea, instrumentele și abordările necesare pentru a spori implicarea părinților și pentru a răspunde așteptărilor lor și ale copiilor.

2. *Folosirea celor mai potrivite canale de comunicare* (pentru ambii părinți) pentru ca mesajele să ajungă la toate familiile, dintre care: ședințe sau discuții cu părinții în mediul online (Zoom, Skype, etc); apeluri telefonice; grupurile de mesaje (Whatsapp); E-mail; site-ul web al școlii sau platforma unde se desfășoară cursurile online; platformele online de socializare (Facebook).

3. *Valorificarea mecanismului de comunicare sistematică cu familia* - clară, coerentă și accesibilă tuturor (familii vulnerabile, părinți, elevi cu divers nivel de dezvoltare/dizabilități). În sensul dat UNICEF menționează că:

- astfel de comunicare va fi așteptată, iar părinții se vor simți încurajați să participe și să se implice mai mult în viața școlară a copiilor lor;

- astfel de comunicare poate merge dincolo de COVID-19, dar subiectul coronavirusului va fi punctul esențial al consolidării comunicării (exemplu de subiecte de comunicare privind COVID-19 cu părinții și elevii vezi mai jos):

1. Informații actualizate privind situația COVID-19 și măsurile luate pentru a reduce riscurile la care sunt expuși elevii.
2. Acțiunile așteptate din partea părinților și elevilor.
3. Sfaturi privind bunele practici de sănătate și igienă. Promovarea măsurilor zilnice de protecție, detalierea metodelor prin care poate fi oprită răspândirea COVID-19.
4. Persoanele pe care le pot contacta în cazul în care au întrebări sau îngrijorări referitoare la COVID-19.
5. Informații corecte despre numărul de persoane infectate în școală, în rândul elevilor și personalului și soluțiile propuse pentru a evita alte infecțiile.
6. Recomandări pentru a evita împovărarea și stresul (de exemplu, a lua pauze de la urmărirea, citirea și ascultarea știrilor privind veștile despre COVID-19).
7. Promovarea unei alimentații sănătoase, a exercițiilor fizice, a unui somn adecvat și alocarea de timp pentru momentele de relaxare.
8. Recomandarea de a vorbi cu persoanele de încredere despre îngrijorările lor și despre cum se simt.
9. Informații despre cum pot părinții să susțină învățarea.
10. Informații privind schimbările apărute în curriculum și în programul școlar.
11. Informații despre sprijinul psihologic oferit de școală etc.

4. *Abordarea unui ton adecvat* prin: ascultarea părinților; folosirea unui ton cald și pozitiv; cultivarea sentimentului de încredere; punerea în valoare a părinților.

5. *Încurajarea părinților spre o comunicare de tip feedback*, clară și accesibilă, cu scop de exprimare a opiniilor, îngrijorărilor și așteptărilor; de a păstra nivelul de încredere și implicare.

6. *Afișarea mesajelor în locuri cu vizibilitate maximă pentru elevi* cu scop de transmitere a informațiilor privind COVID-19 prin toate mijloacele și în toate formele posibile sub formă de postere, în toalete, la intrare, în sălile de clasă și în alte locuri vizibile și adaptate nivelului de dezvoltare al copiilor, accesibile tuturor elevilor, inclusiv celor cu dizabilități.

7. *Folosirea canalelor de comunicare online în cazul închiderii școlilor.*

În plan național, ME CC al RM, cu referire la modalitatea de comunicare a școlii cu elevii și familia în perioada de pandemie, a emis o serie de (detalii în tabelul de mai jos): ▪ reglementări generale; ▪ reglementări metodologice pentru învățământul general, învățământul profesional tehnic și superior, cu liber acces pe site-ul Ministerului în rubrica „Relansarea Procesului Educațional 2020-2021”, disponibil pentru toți actorii implicați în acest proces: <https://mecc.gov.md/ro/content/relansarea-procesului-educational-2020-2021>

Reglementări generale

- [Ordinul nr. 1112 din 09.10.2020, cu privire la întreprinderea măsurilor în contextul activității secțiilor de votare amplasate în unele instituții de învățământ în perioada 31.10.-02.11.2020](#)

<ul style="list-style-type: none"> - Ordinul nr 987/2020 cu privire la protecția sănătății în instituțiile de învățământ - „Ghidul pentru părinți: Cum poți susține copilul tău în contextul pandemiei COVID-19?” <p><i>română/rusă</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fișa de însoțire a ghidului pentru părinți română/ rusă - Hotărârea Comisiei Naționale Extraordinare de Sănătate Publică nr. 26/2020 - Instrucțiunea privind măsurile de protecție care trebuie aplicate pentru organizarea activității instituțiilor de învățământ publice și private în contextul epidemiologic al COVID – 19 - Raport de autoevaluare privind pregătirea pentru re-deschiderea instituției de învățământ
<p>Reglementări metodologice pentru învățământul general, pentru învățământul profesional tehnic și superior</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Scrisoarea MECC nr. 03/1-09/5115 din 19.10.2020, cu privire la instruirea elevilor privind regulile de securitate în perioada vacanței de toamnă - Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de COVID-19, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal - Repere metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal în anul de studii 2020-2021 (RO) (RU) - Reglementări-Cadru speciale de punere în aplicare a instrucțiunii privind pregătirea pentru redeschidere și reluare activității instituțiilor de educație timpurie în contextul pandemiei COVID - 19 - Ordin nr.779 din 07.08.2020, cu privire la aprobarea actelor normative privind redeschiderea instituțiilor de educație timpurie în contextul pandemiei Covid-19 - Ordin nr.840 din 19.08.2020, Cu privire la organizarea anului de studii 2020-2021 în învățământul general - Ordin nr.779 din 07.08.2020, Cu privire la aprobarea actelor normative privind redeschiderea instituțiilor de educație timpurie în contextul pandemiei Covid-19 - Ghidul elevului/elevei din ciclul primar din învățământul general în contextul situației epidemiologice cu COVID-19 - Ghidul elevului/elevei din gimnaziu și liceu în contextul situației epidemiologice cu COVID-19

Toate aceste reglementări naționale vin cu un suport de rezolvare a **problemelor care au apărut odată cu trecerea la școala online:**

* în vederea siguranței copiilor online ME CC a aprobat și propus spre executare „Reperle metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal în anul de studii 2020-2021”;

* în contextul pandemiei pentru pregătirea copilului pentru un nou an școlar ME CC a elaborat *Ghidul pentru părinți* „Cum poți susține copilul tău în contextul pandemiei covid-19?”;

* în contextul reglementării acțiunilor manageriale și didactice privind implementarea învățării mixte ca răspuns la necesitatea depășirii riscului de răspândire a virusului SARS-CoV-2 ME CC a aprobat și propus spre implementare „Reperle metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de COVID-19 pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal”.

BIBLIOGRAFIE:

16. Țibu, S., Goia, D., *Parteneriatul școală-familie-comunitate. Laboratorul Consiliere și management educațional*. IȘE. București: Editura Universitară, 2014. ISBN 978-606-28-0141-0

17. *Codul Educației al Republicii Moldova* Nr. 152 din 17.07.2014. Publicat : 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art Nr : 634. Data intrării în vigoare : 23.11.2014. Disponibi: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>

22. *Codul Familiei*. Nr. 1316 din 26.10.2000. Publicat : 26.04.2001 în Monitorul Oficial. Nr. 47-48 art Nr : 210. Disponibil : <http://lex.justice.md/md/286119/>

23. *Codul Contravențional al Republicii Moldova*. Nr. 218 din 24.10.2008. Publicat: 16.01.2009 în Monitorul Oficial Nr. 3-6 art Nr : 15. Data intrării în vigoare: 31.05.2009. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/330333/>

18. *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022*. Hotărîre Nr. 1106 din 03.10.2016. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=366978>

19. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Aprobate: la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin

Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

21. Vrasmas, E., *Intervenția socio-educatională ca sprijin pentru părinți*. București: S.C. Editura Aramis Print S.R.L., 2008. ISBN: 978-973-679-531-2

24. Braghîș, M., *Practici de optimizare a parteneriatului educațional la treapta învățământului primar*. Seria „Științe ale educației”. Pedagogie ISSN 1857-2103. Disponibil: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/27.-p.157-164.pdf>

25. Vrasmas, E. A., *Consilierea și educația părinților*. București: Editura Aramis, 2002. ISBN: 9789738294746

26. Mușenco, A., *Depășirea barierelor în calea parteneriatului școală-familie*. *Didactica Pro...*, nr.4-5 (110-111) anul 2018. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/103-105_7.pdf

27. Andrieș, V., Cara, A. (coord.), *Promovarea parteneriatelor școală-familie-comunitate în procesul educațional. Ghid metodic*. Chișinău: ME CC al RM. Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației, 2019. Disponibil la: https://ise.md/uploads/files/1577092120_promovarea_parteneriatelor_scoala-familie-comunitate_in_procesul_educational.pdf

28. *Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV*. Elaborat în baza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Chișinău: ME CC al RM, 2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eed_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

30. Cara, A., *Implicarea părinților și comunităților în guvernarea educației: de la intenții la acțiuni. Studiu de politici educaționale*. Chișinău: IȘE, 2019. Disponibil: <https://ipp.md/wp-content/uploads/2019/06/Studiu-Cara-Angela.pdf>

29. *Sfaturi pentru școli pentru comunicarea cu părinții*. UNICEF Covid – 19 România, 2020. Disponibil: <https://www.unicef.org/romania/ro/pove%C8%99ti/sfaturi-pentru-%C8%99coli-pentru-comunicarea-cu-p%C4%83rin%C8%99Bii>

LABORATOR:

(1) Managementul programului prelungit și a temelor pentru acasă în contextul ciclului tehnologic al muncii cu clasa

Pauzelor dinamice. Conform actualelor *Standarde de competență a cadrelor didactice din învățământul general* (2018) **cadrul didactic** la indicatorul:

- 1.1. Proiectează demersul didactic în conformitate cu rigorile cadrului curricular al disciplinei.
- 2.2. „Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor”;
- 3.1. Gestionează procesul educațional la clasă;
- 3.3. Stimulează motivația, autonomia și responsabilizarea subiecților pentru propria învățare [1, p. 6]

În sensul acestor domenii de competențe profesionale, se prefigurează **managementul activității didactice/lecției, afirmat la nivelul managementului clasei** ca o **metodologie a Didacticii Generale / Teoria Generală a Instrucțiunii** [2, p. 154-155]. Astfel, sintagma **managementul lecției/activității didactice:**

- **exprimă** (C. Ceobanu) activitatea de „*orchestrare*” sau de coordonare a întregului set de **secvențe de învățare**, astfel încât aceasta să fie cât mai eficientă și mai productivă; crearea unui mediu pozitiv de învățare prin sintonizarea colectivului de elevi [apud, 3, p. 63];

- **formează** (L. Peculea, D. Ignat, R. Brănișteanu, C. Macri, M. Bocoș) **la elevi abilități de învățare permanentă** care să le permită adaptarea la societatea bazată pe cunoaștere; adică îi învață cum să învețe, îi învață să învețe pentru sine și le facilitează (au) învățarea (individuală, în grup) **la nivelul managementului învățării** [ibidem, 3, p. 123];

- **reprezintă** (G. Cristea, S. Cristea) un „microsistem de instruire”, „**microsisteme instructionale**” operante **la nivelul clasei** cu deschidere în direcția conducerii manageriale a activității didactice din două unghiuri de vedere:

(a) al raporturilor cu procesul de învățământ pe care lecția le relectă;

(b) al propriilor sale variabile care pot fi ordonate și correlate între ele [4, p. 123].

La nivelul variantei „*resurse și stiluri pedagogice existente și promovate în clasa de elevi*” de abordare managerială a lecției (M. Ionescu, I. Cerghit, I. Nicola, S. Cristea, I. Radu etc.), în contextul lecției se asigură climatul educațional, **ambianța educațională care favorizează sau**

inhibă realizarea scopurilor și obiectivelor propuse la începutul lecției [apud, 5, pp. 93-94]. Astfel, varianta dată exprimă unele **regulile specifice învățării eficiente în contextul managementului învățării** [5, p. 130]:

- regula pașilor mici și a efectelor mari;
- regula respectării pauzelor de refacere a potențialului intelectual (pauza de 5-10 minute după minutele de concentrare a atenției în cadrul lecției);
- regula respectării unui program constant și eficient de învățare;
- regula fondului afectiv adecvat.

Regulile specifice învățării eficiente în contextul managementului învățării **la nivelul primar creează acel mediu educațional prielnic** în care elevului îi este asigurată respectarea drepturilor, îi sunt create condiții corespunzătoare de instruire și educație, în conformitate cu particularitățile specifice de vârstă și cele individuale și **duce la reușita școlară care se află într-o legătură strânsă cu starea de sănătate a elevului** (E. Babenkova, T. Paranicova, N. Smirnov, E. Pogrebneak etc.) [apud, 6, p. 23]. Astfel, succesul în învățare la vârsta școlară mică este în mod direct dependent de **pauzele dinamice**:

*„mişcări care asigură schimbarea tipului de activitate și valorifică activitatea motrice la lecție” (E. Pogrebneak);

*„o activitate complementară cu o dublă necesitate psihopedagogică: relaxarea elevilor și exersarea anumitor capacități psihofizice; este legată de semnificația cuvântului, a gestului și a mișcării” [8, p. 9].

În acest sens, *pauza dinamică* ar stimula dezvoltarea capacităților de cunoaștere ale elevilor, reflectată în grija pentru educarea tuturor proceselor și activităților psihice, în cadrul fiecărei discipline școlare, fără a-i supraobosi pe copii. Prin conținutul acestor activități se poate urmări, pe de o parte, relaxarea sistemului nervos al copiilor prin schimbarea activității, iar pe de altă parte, realizarea unor sarcini instructiv-educative sub formă de distracție.

După practicarea exercițiilor relaxante copiii se obișnuiesc treptat să se concentreze timp mai îndelungat asupra activității de învățare, să fi e atenți la explicație, să repete corect cele învățate și să aplice în mod conștient cunoștințele asimilate în condiții noi de muncă. În acest mod copiii sunt antrenați treptat în realizarea sarcinilor intelectuale complexe.

Îmbinarea activității de învățare cu activitățile de relaxare se poate realiza în mod diferit, de la o lecție la alta, de la o disciplină la alta, în funcție de nivelul clasei, de gradul de oboseală a elevilor și de obiectivele propuse. Aceste activități pot fi aplicate cu succes la diferite etape ale lecției [9, pp. 73-74].

Particularitățile pauzelor dinamice în cadrul procesului de instruire la nivelul primar de învățământ

Autoarea L. Cojocari (2019) afirmă că în cadrul orei cadrul didactic trebuie să practice **pauza dinamică** pentru relaxarea alternativă a diferitor mușchi și a diferitelor componente ale sistemului nervos, antrenate într-o activitate ce solicită efort intelectual, asigurând astfel în permanență condițiile necesare pentru o muncă eficientă. Această afirmație se argumentează prin faptul că organismul copilului din punct de vedere fizic în plină dezvoltare, prezintă caracteristici specifice vârstei și slaba rezistență a tonusului muscular atrage după sine o permanentă nevoie de mișcare a copiilor pentru evitarea oboselii. În sensul dat pauza dinamică:

- este o **activitate complementară** cu o dublă necesitate psihopedagogică, organizată între activitățile dirijate din cadrul lecției: ▪ relaxează copiii și ▪ exersează anumite capacități emoționale și psihofizice;

- este o **activitate centrată pe relaxarea** totală a copiilor, legată de semnificația cuvântului, gestului și mișcării;

- **contribuie la relaxarea sistemului nervos** al copilului și înlăturarea oboselii, satisfacerea necesității în mișcare;

- **stimulează elevii apatici, disciplinează elevii instabili**, creează o atmosferă de bună dispoziție, de ordine și astfel elevii să poată continua cu forțe noi activitățile ce solicită efort intelectual [24, p. 345].

Sursa de specialitate A. Barbăneagră, L. Cucu, A. Zavadschi (2020) menționează că **pauzele dinamice** sunt activități complementare în actul de instruire cu rolul de relaxare a copiilor după diverse sarcini didactice de o concentrare maximă: frământări de limbă, numărători, poezii, cântece și jocuri de cuvinte însoțite de mișcări, diverse exerciții fizice. Autorii susțin că acompaniamentul muzical și tactul sonor al pauzelor dinamice au un efect stimulator și relaxant asupra procesului de învățare, iar desfășurarea acestora eficientă solicită respectarea următoarelor **cerințe** [22, p. 37]:

- se aplică pauza dinamică în funcție de subiectul activității, de vârsta copiilor și de condițiile de lucru în mediul clasei;
- se selectează pauza dinamică cu efect maxim în procesul de învățare și specifică unui anturaj concret de spațiu;
- se proiectează pauza dinamică la jumătatea activității de învățare, dar atunci când copiii manifestă semne de oboseală, valorificate mai devreme sau mai des, corelate cu evenimentele desfășurate în cadrul activității;
- se aplică pauza dinamică în așa fel, încât să nu producă dezordine, ci să contribuie la procesul de învățare, chiar dacă acesta se va desfășura într-un mod relaxant;
- se realizează pauza dinamică conform modelului prezentat de către profesor, iar în procesul de desfășurare se urmărește de învățător implicarea activă a tuturor copiilor;
- se promovează diversitatea pauzelor dinamice și se dozează timpul prevăzut pentru acest gen de activitate.

Conform autorilor pauzele dinamice au următoarea **clasificare**:

- conținut (versuri, cântece, jocuri, frământări de limbă etc.);
- formă (interpretare de cântece și declamare de poezii, însoțite de mișcări; exerciții fizice cu repetarea unor cuvinte; diverse jocuri însoțite de cuvinte pronunțate, de regulă, în cor).

Sursele de specialitate S. Cemortan, L. Granaci, L. Ursu, I. Benchechi etc. menționează că succesul în învățare la vârsta școlară mică este în mod direct dependent de prezența și calitatea **activității motrice** la lecție, **sub diverse forme**:

- **schimbarea pozițiilor dinamice**: modificarea poziției corpului în spațiu;
- **minutul fizic** (minutul de educație/cultură fizică): „pauză scurtă destinată realizării unui set de exerciții fizice, care are menirea de a preveni oboseala și a elimina efectele adverse asupra sănătății și activității de învățare”;
- **pauza dinamică**: „mișcări care asigură schimbarea tipului de activitate și valorifică activitatea motrice la lecție”; „o activitate complementară cu o dublă necesitate psihopedagogică: relaxarea elevilor și exersarea anumitor capacități psihofizice; este legată de semnificația cuvântului, a gestului și a mișcării”.

Analizând semnificațiile acordate acestor trei noțiuni, autorii L. Ursu, I. Benchechi (2018) constată câteva **deosebiri**:

* **minutul fizic** și **pauza dinamică** reprezintă forme de activitate motrice în sala de clasă având un caracter intenționat, fiind proiectate de către învățător ca evenimente ale lecției și percepute ca atare de elevi;

* **schimbarea pozițiilor dinamice** poate fi realizată atât neintenționat, cât și intenționat, fiind mijlocită de diverși factori: amplasarea de materiale demonstrative în sala de clasă; schimbări în componența echipelor etc. În cazul realizării intenționate, elevul nu percepe această formă de activitate motrice în mod conștient. Deși impactul schimbării pozițiilor dinamice este benefic și important, valențele pedagogice ale minutului fizic și ale pauzei dinamice sunt mult mai elocvente. Elementul de bază comun acestor forme este mișcarea [6].

Din perspectiva **activității motrice** la lecție, după S. Cemortan (2008) - **jocul dinamic**, prin complexitatea sa de factori interdependenți, contribuie la dezvoltarea motricității, psihicului și a sferei emoționale a elevilor [23, pp. 24-25]. Conform autoarei în acest context, jocul dinamic este atât un exercițiu fizic/combinatie de exerciții cât și o combinație a mișcării cu gândirea, imaginația și afectivitatea unde elevul explorează mediul prin propriul corp și judecată, stabilește

relații de colaborare și parteneriat sau, din contra, de luptă și confruntare. Autoarea menționează că:

- sintagmele *mișcare umană* și *motricitate umană* sunt sinonime, definind însușirea ființei umane (înnăscută sau dobândită) de a reacționa cu ajutorul aparatului locomotor la stimulii interni și externi sub forma unei mișcări;
- nu există motricitate ca factor de sine, ci „psihomotricitate”, o funcție complexă și integratoare în care elementele de bază ale motricității se corelează cu gândirea, limbajul, afectivitatea și comportamentul social;
- se evidențiază o motricitate fină și o motricitate „grosieră”, generală care caracterizează capacitatea copilului de a se ridica din poziția culcat, de a începe să meargă, pregătindu-se treptat pentru a învăța să alerge, să sară, să se cațere, să-și mențină echilibrul, precum și să-și însușească o serie de mișcări complexe (prinderea, aruncarea etc.) [23, pp. 24-25].

După L.Granaci (2004) **pauzele dinamice** au anumite caracteristici specifice în aplicare de care cadrul didactic trebuie să se conducă și astfel variorificând menirea principală - de relaxare, de preîntâmpinare a surmenajului, de ridicare a capacității de muncă intelectuală. Prin corelarea tuturor acțiunilor, mișcărilor, declamării poeziilor și interpretării cântecelor la elevi se restabilesc capacitățile de muncă în activitatea intelectuală și cea fizică, se dezvoltă activismul motric, mișcarea, care excită centrele subcorticeale, care acumulează energia impulsurilor aferente și activează scoarța cerebrală. Mărirea activismului celulelor scoarței creierului sub influența mișcărilor variate în cadrul odihnei active permite de a folosi această formă de relaxare pentru mărirea capacității de muncă intelectuală [24, p. 346].

GENERALIZARE: În aplicarea pauzei dinamice, cadrul didactic va respecta:

- ordinea și varietatea diversitatea și unitatea formelor de manifestare a pauzelor dinamice;
- locul pe care îl ocupă în cadrul lecției și corelarea cu evenimentele lecției;
- modalitatea de implicare a tuturor elevilor în această activitate;
- dozarea timpului necesar prevăzut pentru relaxarea copiilor.

CONCLUZII:

Pauza dinamică:

- este o activitate complementară cu o dublă necesitate psiho-pedagogică: relaxează elevii și exersează anumite capacități psihofizice. Asemenea activități se organizează între activitățile dirijate din cadrul lecției.
- este o activitate centrată pe relaxarea totală a copiilor;
- este legată de semnificația cuvântului, gestului și mișcării.
- este o activitate cu un caracter complex prin necesitatea respectării cerințelor metodologice raportate la particularitățile fizice și psihice de vârstă școlară mică și la particularitățile specifice disciplinei respective;
- are scop de relaxare a sistemului nervos al copilului și înlăturarea oboselii, satisfacerea necesității de mișcare;
- asigură o continuitate și o adaptare a elevilor din clasa I la particularitățile muncii de învățare și asigură o legătură firească între activitățile de învățare.

Caracteristicile pauzelor dinamice [8]			
Clasificare	Funcții generale	Funcții secundare	Cerințe de aplicare
- după conținut – frământări de limbă, versuri, cântece; - după formă – exerciții fizice, declamare însoțită de mișcări, cântec însoțit de mișcări; - după obiective – de însușire, de exersare, de repetare.	- de relaxare; - de descărcare energetică; - de compensare și trăire intensă; - trebuința de mișcare și acțiune; - trebuința de a se identifica cu altul și a se compara cu el.	- înlăturarea gălăgiei și plictisului de la lecții; - concentrarea atenției elevilor; dezvoltarea senzorială și producerea diferitor sunete; - coordonarea mișcărilor; dezvoltarea forței mușchilor,	- să ofere copiilor posibilitatea unei recreații active și plăcute; - să facă apel la spontaneitatea și la capacitatea de mobilitate, folosind înclinația și dragostea lor pentru divertisment și pentru distracție;

		promptitudinii.	- să fie atractive; - să contribuie la formarea și dezvoltarea deprinderilor de mișcare în corespundere cu tactul sonor.
--	--	-----------------	---

Aspecte de valorificare a pauzei dinamice în managementul lecției la nivelul primar de învățământ

Autoarea L. Granaci (2004) menționează că sporirea randamentului actului de învățare școlară depinde de asigurarea participării active și efective a elevilor prin pauzele dinamice iar calitatea aplicării acestora depinde de fiecare disciplină, de temele respective, de particularitățile de vârstă ale elevilor, precum și de factorii ce dictează condițiile din clasă (spațiul sălii, amplasarea băncilor, distanța dintre copii, etc.). De asemenea, autoarea menționează că învățătorul trebuie să stabilească locul și rolul pauzei dinamice în structura lecției, care ar fi la jumătatea lecției sau după efectuarea anumitor sarcini ce au solicitat mai mult efort intelectual, sau când elevii dau semne de oboseală înaintea timpului stabilit. Iar în situațiile când formele și conținutul de exersare la lecții variază de la caz la caz, atunci nu o singură pauză dinamică poate fi aplicată, dar pot fi și două în funcție de starea în care se află elevii.

Astfel, lecția (D. Moteș) trebuie desfășurată în creștere, unde momentele de relaxare să nu determine o întrerupere a curbei de efort, ci să creeze o pregătire a continuării a efortului intelectual, iar cunoașterea și exersarea lor va asigura activizarea operațiilor intelectuale [apud, 8]. În cazul dat, se menționează că reușita pauzelor dinamice depinde de abilitățile deja formate la elevi și de metodologia de care dispune învățătorul, de aceea acestea nu pot fi organizate și desfășurate la voia întâmplării, cu toate că un caracter relaxant, de destindere. Astfel, achiziționarea abilităților participative de către elevi la pauzele dinamice pot fi formate la fiecare lecție folosind diverse metode didactice: explicație, demonstrație, joc, modelare, etc., iar achiziționarea conținutului, mișcărilor dinamice se face după modelul prezentat de către învățător unde demonstrația, însoțită de explicații constituie o sursă formative-aplicativă la realizarea modelului respectiv [ibidem].

Specialiștii domeniului de specialitate abordat (G. Jarova, M. Nersesean, G. Rîjenco, V. Goloșekina, N. Terehova, A. Erastova, T. Lescova, N. Notkina etc.) menționează și recomandă:

- formele de organizare a pauzelor dinamice (minutelor fizice) să fie variate, purtând caracter creativ și fiind adesea individuale și irepetabile;

- mărirea efortul fizic în timpul organizării pauzelor dinamice, pentru a asigura existența unui anumit raport între activități de învățare și cele relaxante în scopul măririi eficienței procesului instructiv-educativ organizat;

- exerciții pentru relaxarea mușchilor degetelor, mișcări energice pentru brațe (îndoirea, arcuirea, rotirea), ridicând tonusul scoarței cerebrale. De asemenea, autorii abordați eșalonează un **itinerar de modalități aplicative a pauzelor dinamice** (detalii în tabelul de mai jos) [apud, 24, p. 346 - 349].

EXERCIȚII DE DEZVOLTARE FIZICĂ GENERALĂ: întinderea brațelor în sus, în jos, lateral, înainte etc., înclinarea trunchiului înainte, pe spate, lateral, mișcări de flexiune și extensie etc	<i>Exerciții pentru brațe și pumni (copiii stau în picioare):</i> mișcări de rotație a umărului; mișcări de rotație a brațelor; brațele se întind lateral, se întorc palmele succesiv, se descriu cercuri spre dreapta, spre stânga; brațele întinse în față la înălțimea umerilor se îndoie din cot în sus și se fac mișcări de rotire a pumnilor; palmele se împreunează, brațele ridicate la înălțimea pieptului, sânt mișcate înainte ondulatoriu, întinzându-se brațele în față.
	<i>Exerciții pentru destinderea articulației mâinii și a degetelor:</i> brațele se îndoie, se sprijină pe cot, palmele stau față în față, cu degetele depărtate, se sprijină falangele una de alta (palmele rămânând depărtate la bază), se apasă brusc o falangă pe alta, apoi se destinde; coatele se ridică la înălțimea umerilor, lateral, palmele

	sânt aduse față în față, cu degetele depărtate ca mai sus, degetele se sprijină unul de altul, se desfac perechi; se mișcă degetele ca și cum s-ar cânta la pian, ținându-se mâinile la înălțimea pieptului; se îndoiaie brațele, se sprijină cu coatele de bancă, palmele stau față în față; se îndoiaie și se îndreaptă succesiv câte un deget; aceeași poziție, degetele unei mâini ating succesiv degetul mare al aceleiași mâini; aceeași poziție, palmele cu degetele răsfirate se întorc alternativ cu partea palmară și dorsală spre fața copilului; brațele stau sprijinite pe coate, palmele sânt întoarse spre fața elevului cu degetele strânse, unite, apoi se depărtează succesiv către un deget (aceleași la amândouă mâinile).
JOCUL DINAMIC CA FORMĂ DE ORGANIZARE A PAUZEI DINAMICE	<i>Jocurile dinamice</i> se selectează ținând cont de tema activității, având drept scop consolidarea unui din obiectivele menționate. În acest caz, pauza dinamică poate să dureze aproximativ 5 minute. De exemplu, în jocul „Transmite mingea” vom consolida numărarea ordinară; în jocul dinamic „Cine mai repede la figura sa” sau „Găsește pereche” vom consolida cunoștințele copiilor despre figurile geometrice; în jocul „Treci prin porțiță” - componenta numărului. Componentul de joc, orientat spre realizarea obiectivelor orei va influența favorabil asupra capacității de muncă intelectuală
PAUZA DINAMICĂ SUB FORMA UNUI JOC DIDACTIC	<i>Jocul „Pantomima”</i> o parte de jucători mimează o meserie, un proverb, un animal etc. Ceilalți trebuie să ghicească despre ce este vorba, acumulând un punct pentru fiecare răspuns corect. Sau în <i>jocul „Numește animalele”</i> conducătorul jocului aruncă la întâmplare mingea către jucătorii așezați în cerc în jurul său, rostind în același timp „pământ”, „apă” sau „aer”. Cel care prinde mingea trebuie să rostească numele unui animal, al unei păsări sau al unei insecte care trăiește în mediul respectiv, aruncând mingea înapoi.
RECITAREA VERSURILOR ÎNSOȚITE DE MIȘCĂRI	Textul pauzelor dinamice se învață simultan, odată cu cititul, într-o unitate indisolubilă. Apoi se cere o continuă exersare a declamării versurilor, precum și a gesturilor. Devin indispensabile și inseparabile cuvântul, gestul și mișcarea. Declamarea versurilor, gesturilor și mișcărilor se poate face în mod eficient numai în condițiile în care copiii posedă anumite deprinderi ca rezultat al exersării. Există o corelație strânsă între pronunțarea corectă a cuvintelor și perceperea lor auditivă, pe de o parte și gesturile, mimica, mișcarea, pe de altă parte.
(G. Jarova, M. Nersesean, G. Rîjenco, V. Goloșekina, N. Terehova, A. Erastova, T. Lescova, N. Notkina etc.) [apud, 24, p. 346 - 349]	
MINUT FIZIC - COREGRAFIC	<i>Gimnastica pentru ochi.</i> Mutați-vă ochii în sus, în jos, în stânga-dreapta, numărând până la zece. Imaginați-vă un cerc mare. Circlează ochii în sensul acelor de ceasornic, apoi în sens antiorar. Invitați copiii să-și imagineze un pătrat. Pentru a traduce o vizualizare din colțul din dreapta sus în stânga jos - în stânga-sus, în dreapta-jos. Uită-te din nou la colțurile planului imaginar în același timp. Copiii își închid ochii. Imaginați-vă că nasul a devenit lung și atrageți subiectul, litera etc., propus de profesor. Extinderea câmpului vizual. Semnele celor două mâini sunt plasate în fața ta și fiecare ochi este privit de ochiul său. Diluați degetele și puneți-le împreună. Să le reducă și să le trimită în direcții opuse față de locurile altor oameni, dar fiecare ochi își urmează degetul. Du-te înapoi la locurile tale.

	<p><i>Complex de exerciții pentru ochi.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Clipeșteți rapid, închideți-vă ochii și stați liniștit, numărați încet până la 5. Repetați 4-5 ori. 2. Închideți-vă ochii strâns (număr de la 3), deschideți ochii și uitați-vă la distanță (numără la 5). Repetați de 4-5 ori. 3. Trageți mâna dreaptă înainte. Păstrați un ochi fără a întoarce capul, cu mișcările lente ale brațului degetul arătător stânga și la dreapta, în sus și în jos. Repetați de 4-5 ori. 4. Uită-te la arătătorul mâinii întinse în detrimentul 1-4, apoi traduceți privirea în depărtare pentru a înscrie 1-6. Repetați de 4-5 ori. 5. La ritmul mediu, faceți 3-4 mișcări circulare cu ochii spre partea dreaptă și aceeași la stânga. După ce ați slăbit mușchii ochiului, examinați distanța în detrimentul 1-6. Repetați de 1-2 ori. <p><i>Minut coregrafic</i> pentru o lecție de matematică în clasa I, la tema Poziții, direcții, care valorifică elemente de educație coregrafică în contextul dezvoltării reprezentărilor spațiale „Geamuri strălucitoare”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Învățătorul roagă elevii să-și imagineze că au în față un geam, iar în mâini – o cârpă cu care trebuie să spele acest geam. • Pe un fundal muzical potrivit, se imită mișcări circulare cu o cârpă imaginară, ca și cum ar spăla geamul. • Se schimbă mâinile: dreapta, apoi stânga. • Se schimbă direcția circulară: în sensul acelor de ceasornic, apoi invers. • Se „spală geamul” cu ambele mâini concomitent: mai sus, mai jos, mai la dreapta, mai la stânga. <p><i>Mișcări de dans</i> pentru minute coregrafice în cadrul unor lecții în care predomină activitatea scrisă. Elementele de educație coregrafică se valorifică în contextul eliminării oboselii generale sau locale, provocate de o postură statică și o încordare prelungită a mâinilor</p>
<p>PAUZĂ DINAMICĂ ÎN CADRUL UNOR LECȚII ÎN CARE PREDOMINĂ ACTIVITATEA SCRISĂ</p>	<p><i>La pian.</i> Elevii șed în bănci. Spatele drept, mâinile pe bănci. Banca este pianul. Ei imită cu toate degetele interpretarea la pian a unei melodii. Apoi cu câte un deget pe rând, de la o mână și de la alta, ating banca, imitând cântatul la pian. La sfârșit se cântă cu toate degetele.</p> <p>Degetele pregătiți, copii, Să cîntăm la pian melodii! Cînd spune dirijorul, Cîntăm cu arătătorul. Cu mijlociul- apoi Cîntăm unu și doi. Cu inelarul vrei? Cîntăm unu, doi, trei. Și mai cîntăm un pic Cu degetul cel mic. Cîntăm, dacă se poate Cu degetele toate. La pian acum cîntăm Liniște, să ascultăm Plic- plac, plic- plac Melodiile ne plac.</p> <p><i>Degetelele.</i> Elevii stau la marginea băncii și încep a „construi din degetele”: o căsuță, o măsuță. Apoi împreunăză mâinile imitând ”leagănul” sau ”păhărelul”. Încep a construi ”un castel”, ”degețel pe</p>

	degețel”. Se rotesc imitând ”zborul fluturașilor”. Avem zece degețele Ce putem face cu ele? O căsuță, în căsuță o măsuță. Asta ce-o fi – legănel? Sau un fel de păhărel? Hai să facem un castel – Degețel pe degețel. Păsările ciripeau, Fluturașii se roteau Ca să vadă flori crescând Iepurașii ascultând.
--	---

O altă fațetă metodologică este detaliată de autorii L. Ursu și I. Benchechi (2018) și elucidate tot în tabelul de mai sus dintre care menționăm:

- exerciții de dezvoltare fizică generală: pentru brațe și pumni, pentru destinderea articulației mâinii și a degetelor;
- jocuri dinamice orientate spre realizarea obiectivelor lecției ce influențează favorabil capacitatea de muncă intelectuală;
- pauza dinamică sub forma unui joc didactic prin utilizarea unor elemente de joc atractive și adecvate în vederea menținerii atenției și interesului elevilor;
- recitarea versurilor însoțite de mișcări unde există o corelație strânsă între pronunțarea corectă a cuvintelor și perceperea lor auditivă, pe de o parte și gesturile, mimica, mișcarea, pe de altă parte;
- minut fizic - coregrafic: gimnastica pentru ochi; complex de exerciții pentru ochi; minut coregrafic, mișcări de dans;
- pauză dinamică în cadrul unor lecții în care predomină activitatea scrisă: pentru mâini, palme, degete, pumni etc.

Generalizarea modalităților de aplicare a pauzei didactice, elucidate anterior, ne-a dat posibilitatea să desprindem unele **nuanțe punctuale de valorificare a pauzei dinamice în managementul lecției la nivelul primar de învățământ:**

- în cadrul lecției este necesar să existe un anumit raport între sarcinile de învățare și activitățile relaxante, distractive din considerentul că, pe de o parte, stimularea spontaneității copilului, a spiritului său de independență, iar pe de altă parte, orientarea lui sistematică spre activități serioase, dirijarea procesului de învățare și a dezvoltării psihofizice a copiilor;

- în cadrul lecției învățătorul are sarcina obligatorie de a practica pauza dinamică, chiar și atunci când elevii nu dau semne vădite de oboseală, din considerentul că:

* fenomenul de oboseală se instaurează cu ușurință și în cazul când nu se stabilește un echilibru între menținerea tonusului optim și starea de relaxare a organismului copiilor.

* efortul prelungit se repercutează negativ asupra muncii desfășurate la următoarea lecție;

- în cadrul lecției, pauza dinamică prin caracterul său atractiv și dinamic imprimă o coloratura nouă și asigură eficiența activității de instruire în clasă;

- în cadrul lecției la aplicarea pauzei dinamice se solicită cunoașterea în profunzime a particularităților fiziologice și psihice ale micului școlar, din considerentul că fenomenele de oboseală înregistrate la această vârstă școlară pot influența dezvoltarea ulterioară a copiilor iar problema dozării judicioase a efortului și a duratei de concentrare capătă o semnificație deosebită:

* în cl. I rezistența elevilor la efortul intelectual scade și se manifestă semne de oboseală după 10-15 minute;

* în cl. II și III rezistența elevilor la efortul intelectual scade și se manifestă semne de oboseală după 20-25 minute, chiar dacă conținutul activității este accesibil și captivant.

GENERALIZARE: Pauzele dinamice nu prezintă modele absolute, valabile în orice situație de management al lecției, dar, totul depinde de competența profesională-creativă a învățătorului în beneficiul sănătății emoționale și psihofizice a elevului.

CONCLUZII: Valoarea formativ-dezvoltativă a pauzelor dinamice rezidă în faptul că:

- elevii devin participanți nemijlociți, direct interesați la propria lor relaxare în actul de învățare școlară;
- constituie elemente pregătitoare pentru învățarea declamării și scrierii, astfel fiind legate și de capacitatea de exprimare a elevilor, de nivelul auzului fonematic, de posibilitățile de mânăuire a instrumentelor de scris, de coordonarea mișcărilor mâinii în vederea trasării unor linii, contururi;
- dezvoltă perceperea, articularea și pronunțarea cu claritate, exactitate, expresivitate și siguranță a sunetelor, grupurilor de sunete, cuvintelor cu dificultăți în rostire;
- constituie un mijloc de relaxare, de destindere pentru copii și o cale de îmbogățire a vocabularului;
- transfigurează selectiv realul în imaginar (bătaia vântului, legănatul copacilor, mersul rășuștelor, etc.);
- creează simboluri accesibile, semne atribuite obiectelor (soarele rotund, copacul înalt, pasărea mică, etc.);
- prezintă situații reale din veriga lecției, fiind elaborate pe baza experienței concrete a unor învățători cu o bogată experiență de activitate didactică la nivelul primar.

BIBLIOGRAFIE:

1. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
2. Cristea, G., Class Management as Methodology of General Didactics / General Theory of Instruction. În culegerea de materialele „The 6th International Conference Edu World 2014 “Education Facing Contemporary World Issues”, 7th - 9th November 2014”. Procedia - Social and Behavioral Sciences 180 (2015) 150 – 156. Disponibil: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042815014299?token=F6FCA6CA37BE2C702E283AEA909497311B80F9AEB9E07B60B5797EEB3442B83D0709B80706F6D68CBD8D57DA25E07A8C&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220316085127>
3. R. Răduț-Taciu, M. Bocoș, O. Chiș (coord.). Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Ed. Paralela 45, 2015. ISBN: 978-973-1526-8
4. Cristea, G., Cristea, S. Managementul lecției. București: EDP, 2003. ISBN: 973-30-2837-1
5. Cristea, G., Managementul lecției. București: EDP, 2007. ISBN: 978-973-30-1968-8
6. Ursu, L., Benchechi, I., Repausul de dans – formă organizată de activitate motrice în cadrul lecțiilor în sala de clasă la nivelul învățământului primar. În Didactica Pro..., nr.2 (108) anul 2018. ISSN 1810-6455 (Categoria B). Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/22-26_13.pdf
7. Granaci, L., N. Garștea, S. Chirilenco, Pauze dinamice: ghid pentru cadrele didactice. Chișinău: Ed Epigraf, 2001. ISBN: 9975-903-34-7
8. Granaci L. Pauze dinamice. Ghid pentru cadrele didactice. Chișinău: Epigraf, 2004. ISBN: 9975-924-26-3
9. Saranciuc-Gordea, L., Didactica generală. Suport de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2021. ISBN 978-9975-46-577-9. 37.02(075.8) D 40. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2697>
24. Cojocari, L., Teorii și metodologii avansate în didactici particulare (sănătate și motricitate). Suport de curs. Chișinău: Tipogr. „Garomont-Studio”, 2019. ISBN 978-9975-134-44-6
22. Barbăneagră, A., Cucu, L., Zavadschi, A., Învățarea simultană a limbilor română și găgăuză. Suport didactic pentru instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale. Chișinău: ANTEM, 2020. ISBN 978-9975-3391-4-8. ISBN 978-9975-3391-5-5. 373.2.016:811.135.1'243 Î-59. Disponibil: http://bilingual.antem.org/wp-content/uploads/2020/03/Suport_didactic_RO_web.pdf
23. Cemortan, S. (coord.), Educația copiilor pentru jocuri. Ghid metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare și clasele primare pentru părinți. Chișinău: Tip. Stelpart, 2008. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/83/EUCATIA%20COPIILOR%20PENTRU%20JOCURI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Managementul programului prelungit

Conform *Regulamentului de organizare și funcționare a claselor și grupelor cu program prelungit* (2016) https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_1096_30.12.16.pdf

* **la nivel de dispoziții generale** clasele cu program prelungit se formează cu elevi dintr-o singură clasă și se completează cu elevi din două sau câteva clase primare.

Numărul de elevi în clasele/grupele cu regim prelungit este stabilit de către administrațiile instituțiilor de învățământ și coordonate de organele locale de specialitate în domeniul învățământului și nu trebuie să depășească 25 – 30 elevi în conformitate cu cap. VI. Pct. 6.1. și 6.2. din regulile și normativele sanitaro-epidemiologice „Igienă instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal”, aprobate prin Hotărârea medicului șef sanitar de stat al RM nr. 21 din 29.12.2005 https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=43641&lang=ro

Programul de activitate în clase/grupe se realizează în conformitate cu prezentul Regulamentul aprobat de Ministerul Educației, suplimentar orarului de bază.

Clasele sau grupele cu program prelungit pot fi organizate doar în instituțiile de învățământ care dispun de baza materială și condițiile sanitaro - igienice conform actelor normative în vigoare, iar înscrierea elevilor în clasele și grupele cu program prelungit se face până la 5 septembrie prin ordinul directorului instituției de învățământ în temeiul cererilor depuse de părinți sau tutori.

Clasele sau grupele cu program prelungit pot activa de la 3 la 6 ore astronomice, iar învățătorii care activează în clasele / grupele cu program prelungit au statut de cadru didactic și beneficiază de condiții de salarizare, de asigurare medicală și pensionare conform cadrului normativ legal aprobat pentru cadrele didactice din învățământul general.

*** la nivel de organizare a procesului educațional în clasele și grupele cu program prelungit** programul de activitate în clasele și grupele cu program prelungit este stabilit de consiliul de administrația al instituției de învățământ general, ținând cont de solicitările părinților ai căror copii frecventează grupele cu program prelungit, și se aprobă prin ordinul directorului instituției de învățământ.

Procesul educațional în clasele și grupele cu program prelungit se desfășoară conform obiectivelor educaționale prioritare și se realizează prin pregătirea individuală, prin cercuri frecventate de elevi și alte activități extracurriculare și extrașcolare, iar pentru organizarea activităților claselor și grupelor cu program prelungit se utilizează sălile de clasă, cabinetele, atelierele școlare, sălile de sport și de festivități, biblioteca și alte spații ale instituției de învățământ care corespund normelor sanitaro - igienice prevăzute de actele normative în vigoare.

Asistența medicală în clase și grupe cu program prelungit este asigurată de către lucrătorii medicali, conform Hotărârii Guvernului nr. 934 din 04.08.2008 *Cu privire la aprobarea nomenclatorului serviciilor suplimentare de sănătate acordate copiilor, elevilor și studenților în instituțiile de învățământ* https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=24816&lang=ro

Instituțiile de învățământ în care funcționează clase și grupe cu program prelungit efectuează lucrările de secretariat, întocmesc note informative despre activitate, în formatul stabilit și le prezintă organelor locale de specialitate în domeniul învățământului.

Evidența activităților educaționale, a frecvenței elevilor se înregistrează în catalogul clasei/grupeii conform cerințelor stabilite de Ministerul Educației, iar programul activităților desfășurate în clasele și grupele cu program prelungit va fi racordat la programul de activitate al instituțiilor de învățământ în conformitate cu actele normative în vigoare.

Structura orientativă a programului de activitate al claselor și grupelor cu program prelungit de 3 ore

Activități	Clasele I-IV
Activități dinamice la aer liber	30 min.
Pregătirea temelor pentru acasă	45 min.
Prânzul	25 min.
Pregătirea temelor pentru acasă	35 min.
Activități extracurriculare	45 min.

Structura orientativă a programului de activitate al grupelor cu program prelungit de 6 ore

Activități	Clasele I-IV
Activități dinamice la aer liber	60 min.
Pregătirea temelor pentru acasă	40 min. / 60 min.
Prânzul	30 min.

Pregătirea temelor pentru acasă	40 min. / 60 min
Activități extracurriculare	120 min. / 90 min
Gustarea	20 min
Activități la aer liber	50 min. / 40 min.

* **la nivel de responsabilități și atribuții** procesul educațional în clasele și grupele cu program prelungit este coordonat, dirijat și evaluat de către administrația instituției de învățământ. În vederea organizării activităților în clasele și grupele cu program prelungit învățătorul claselor/grupelor cu program prelungit este responsabil de:

- asigurarea protecției vieții și sănătății copiilor;
- organizarea și desfășurarea activităților educative cu copiii;
- respectarea regimului zilei;
- păstrarea efectivului de elevi în clase și monitorizarea frecvenței elevilor, inclusiv examinarea cauzelor absențelor elevilor;
- acordarea ajutorului necesar elevilor în pregătirea temelor date pentru acasă;
- conlucrarea cu învățătorii claselor în care învață copiii care frecventează clasele/grupele cu program prelungit;
- colaborarea cu părinții elevilor și informarea acestora despre programul de activitate în clasele/grupele cu program prelungit, despre rezultatele obținute de copii.

În clasele/grupele cu regim prelungit pot fi angajate doar persoanele care dispun de pregătirea profesională corespunzătoare domeniului.

Meditația didactică în contextul managementului programului prelungit

Meditația didactică (lat. meditatio „reflecție; pregătire”; prin extensiune – „pregătire suplimentară a lecțiilor cu profesorul”). După Ioan Bontaș (2008), *meditațiile didactice* reprezintă activitatea elevilor în clase (săli speciale) în care-și pregătesc independent lecțiile și temele pentru a doua zi de școală sub supravegherea și îndrumarea unui pedagog.

Meditațiile didactice sunt activități didactice relativ obligatorii, sunt prevăzute în bugetul de timp zilnic, programate în afara orelor din orar pentru instruirea suplimentară a elevilor rămași în urmă la învățatura la o anumită disciplină sau a elevilor mai slabi la învățatură. Ele sînt organizate pentru pregătirea lecțiilor și temelor de acasă de către elevi (continuarea învățării începute la lecții) cu **scopul promovării obiectivului educației centrate pe elev de „a-l învăța să învețe”** [20, p. 67].

În afara meditațiilor didactice se organizează și alte tipuri de meditații:

- în școlile cu internat, unde meditațiile au semnificația de pregătire independentă a lecțiilor sub supravegherea unui pedagog;
- meditații particulare pentru anumite examene mai dificile (admitere, concurs etc.);
- meditații prin mass-media, care pot fi urmărite de toate categoriile de elevi atît pentru activitatea didactică curentă cît și pentru pregătirea unor examene sau concursuri.

Prin complexitatea sarcinilor lor, meditațiile didactice contribuie la aprofundarea, îmbogățirea și fixarea cunoștințelor, precum și la formarea și dezvoltarea capacităților și atitudinilor, ele constituind o componentă activă a studiului individual.

Studiul individual în timpul rezervat meditațiilor didactice după I. Jinga și I. Negreț – Dobridor (2004, p. 98) este „...o formă de activitate multidimensională și variată de învățare independentă, liberă și personală, ceea ce reprezintă o formă fundamentală de perfecționare a personalității elevului”.

Înarmarea elevilor cu tehnici de învățare pentru o asimilare nu superficială, ci critică, permanentă, sistematică și creativă constituie în etapa actuală problema-cheie a procesului educației și autoeducației în școala primară.

După Ioan Bontaș, însușirea tehnicii studiului individual are influențe benefice asupra calității, a performanțelor și eficienței învățării și a perfecționării, căci ceea ce-ți însușești singur, ceea ce descoperi singur devine convingere personală, atît în plan teoretic, cît și în plan practic, asigurînd o pregătire temeinică valoroasă, competentă, viabilă și creativă.

Pornind de la ideea că pentru a învăța temeinic, eficient, economic și bine este necesar ca elevii să fie învățați să învețe sistematic, deoarece este benefic să li se propună un chestionar de evaluare a capacității de organizare a studiului independent în timpul meditațiilor (Răspundeți sincer prin "da" sau "nu")

Da	Nu	Itemii
		1. Obișnuiești să pregătești temele de acasă așezându-te în aceeași bancă?
		2. Crezi că există ceva care te abate de la desfășurarea studiului independent?
		3. Obișnuiești să-ți planifici independent, înainte de meditație, succesiunea obiectelor de învățămînt la care urmează să te pregătești pentru a doua zi?
		4. Masa de lucru (banca) conține ceva care te poate distra de la studii?
		5. Obișnuiești să faci scheme, grafice, desene, schițe ce ar sintetiza lectura?
		6. Când întâlnești un cuvînt necunoscut, obișnuiești să consulți dicționarul?
		7. Când îți pregătești lecțiile (studiezi), treci deseori peste graficele sau schemele din cărți sau din caietele de notițe din clasă?
		8. Obișnuiești să citești conținutul materiei în întregime înainte de a o studia profund?

Scopul activității: Această activitate poate fi concepută pentru a-i obișnui pe elevi, în mod conștient, să învețe sistematic.

Obiectivele activității: După realizarea repetată a acestei activități elevii vor fi capabili:

- să urmeze o succesiune logică de organizare a muncii intelectuale în condițiile meditațiilor didactice;
- să-și planifice studiul individual în mod riguros;
- să realizeze în mod calitativ și la timp temele de acasă.

La această activitate se poate reveni modificînd strategia de desfășurare pînă atunci cînd învățatoarea se va convinge că elevii sînt capabili să-și organizeze creativ munca intelectuală în timpul meditațiilor didactice.

Ca viitoare cadre didactice este necesar de reținut următoarele sfaturi metodice în direcția dată:

*Demonstrați-le cum eforturile lor vor conduce la crearea unei atmosfere de învățare mai eficientă și mai plăcută pentru toți, inclusiv pentru dîșii. Convingeți-i că învățarea eficientă în cadrul meditațiilor didactice le va oferi o mai mare șansă de reușită școlară.

*Ajutați-i să obțină satisfacția rezultatului așteptat și a aprecierii obiective.

*Oferiți-le prilejul să se încredințeze că sînteți un partener al lor, că înțelegeți dificultățile pe care le întâmpină și că le puteți veni în ajutor ori de cîte ori este nevoie.

*Încurajați-i și îndemnați-i să se sprijine unul pe altul (dar să nu copieze unul de la altul).

*Luați în calcul tendința lor de a-și elabora independent programul personal de lucru, într-o succesiune și într-un ritm propriu.

*Explicați-le ce înseamnă responsabilitatea tuturor pentru imaginea colectivă a clasei.

*Lăsați-i să înțeleagă cum se formează un parteneriat eficient în timpul meditațiilor didactice, între ei și dumneavoastră.

*Sprijiniți cultivarea sentimentelor de bucurie, de satisfacție pentru că pot învăța continuu.

*Încurajați-i să persevereze în depășirea independentă a dificultăților.

*Convingeți-i că fiecare dintre ei poate să învețe ceea ce trebuie învățat. Explicați-le că aceasta nu este doar o spusă, ci un adevăr demonstrat științific.

*Explicați-le care sînt prioritățile unei învățări sistematice.

*Sprijiniți-i să-și realizeze sarcinile date pentru acasă cu economie de timp și de efort, obținînd o satisfacție a reușitei.

*Creați și mențineți în sala de meditație didactică o atmosferă de entuziasm pentru munca independentă de însușire a adevărurilor științei și culturii, îmbinată cu o atmosferă de stimă, de respect reciproc.

*În colaborare cu elevii, asigurați condiții necesare de învățare, pentru a obține succes oricât de mic, dar succes totuși. Aceasta este o cale sigură de a menține interesul pentru învățatură, pentru cunoștințe.

*Antrenați-i pe elevi în însușirea tehnicilor și în folosirea instrumentelor de muncă intelectuală, specifice disciplinelor de învățămînt prevăzute de curriculumul școlar .

*Stimulați cooperarea elevilor pentru a soluționa probleme dificile și interveniți cu tact și profesionalism, atunci cînd aceștia au nevoie de îndrumare pentru a merge mai departe.

*Puneți la dispoziția elevilor materialele didactice-suport de care au nevoie pentru a-și pregăti temele de acasă (hărți, scheme, mulate, dicționare, manuale etc).

*Apreciați eforturile intelectuale pe care le depun elevii și arătați-le acest lucru folosind expresii de felul: "Ești pe o cale corectă, într-un timp relativ scurt ai reușit să consulți bibliografia", "Ai utilizat corect manualul", "Ai aplicat corect formulele" etc.

*Ascultați-le doleanțele și problemele pe care le au. Dacă e cazul, izolați-vă și discutați în ședințe de consiliere.

*Evitați formulările critice negative la adresa învățării elevilor, cînd se comit greșeli. Încercați să înțelegeți, personal, de ce s-a comis greșeala în cauză ori sfătuiți-i pe elevi să meargă la profesorul specialist, pentru a-l întreba cum o pot corecta. Nu există elevi care nu fac greșeli, dar sînt elevi care nu le corectează la timp.

*Încercați să soluționați împreună cu colectivul clasei problemele de conflict pedagogic. Nu reclamați vinovații presupuși la învățătoare, la director. Cel care îi reclamă pe elevi demonstrează neputința lui de a-i educa.

*Oferiți elevilor posibilitatea să-și aleagă modalitățile și durata relaxărilor după ce au îndeplinit însărcinările obligatorii, în conformitate cu planul personal.

*Dați tonul pentru o muncă serioasă, dar nu fiți rigizi și distanți. Fiți toleranți, amabili și optimiști cu elevii. Canalizați discuțiile pe un făgaș natural, de sfat și ajutor didactic, care să ducă la perfecționarea relațiilor învățator-elev, la relații de cooperare, încredere, responsabilitate, respect și ajutor reciproc.

*Cînd elevii lucrează independent, vorbiți cît mai puțin cu puțință și numai cu o voce scăzută.

*Atrageți atenția și vorbiți cu voce tare numai cînd ați constatat că este necesară o explicație, o observație comună, prevenirea unei situații dificile etc.

Pentru antrenarea în acest scop se sugerează o serie de „îndemnuri” (I. Jinga, I. Negreț).

I. Planificați studiul în mod riguros!

☺Nu începe să studiezi fără a-ți planifica timpul de care vei avea nevoie.

☺Nu începe să studiezi materia fără să-ți reamintești tot ce ai de tăcut (consultă, în acest scop, agenda elevului) și să identifici dificultățile acesteia!

☺Consultă-ți "Calendarul de studiu săptămînal", raportînd materia de învățat la timpul disponibil, în funcție de dificultățile acesteia (operează modificări dacă crezi că este necesar)!

☺Asigură-ți un "timp de rezervă"!

II. Organizează-ți studiul în mod științific

2.1. Elaborează-ți un plan de studiu! Adică:

☺Înainte de a începe să faci temele de acasă, stabilește-ți obiective clare de realizat!

☺Analizează dacă ai toate materialele necesare pentru a începe lucrul (caiete, materiale bibliografice, manual etc).

☺Înlătură tot ce e de prisos pe masa de lucru și ce te-ar putea distra din continuitatea învățării. Aranjează-ți lucrurile necesare în ordinea în care le vei folosi.

☺Organizează-ți munca în așa fel, încît să poți verifica dacă ai realizat ceea ce ți-ai propus!

III. Studiază eficient!

3.1. Respectă cu strictețe calendarul și planul de studiu!

☺ Fii perseverent!

☺ Nu-ți pierde încrederea în forțele tale niciodată!

☺ Apelează la îndrumările învățătorului sau ale colegilor (după caz), dar numai după ce te-ai convins că nu poți depăși un anumit obstacol.

☺ Învăță să aplici tehnicile de muncă intelectuală (să citești rapid și eficient, să faci adnotări, să iei notițe, să rezolvi probleme, să elaborezi rezumate, să consulți dicționare etc).

☺ Alternează, în procesul învățării, disciplinele sau temele "mai ușoare" cu cele "mai grele".

☺ După fiecare 40-50 de minute de concentrare și învățare, ia-ți câte o pauză de 5-10 minute, pentru refacerea potențialului intelectual.

IV. Valorifică eficient calitatea îndeplinirii temelor de acasă (rezultatele studiului)

☺ Amintește-ți tehnicile de autoevaluare și recapitulează încă o dată ceea ce ai realizat. Confruntă cu obiectivele preconizate, ca să te convingi că le-ai atins (vezi modelul de mai jos ce valorifică eficiența calității îndeplinirii temelor de acasă).

Fișă de lucru a elevului

Itemii	Totdeauna	Foarte des	Uneori	Niciodată
1. Deseori, începi să studiezi fără să-ți planifici timpul de care ai nevoie?				
2. Consulți agenda elevului pentru a-ți reaminti ce sarcini ai pentru acasă și pentru a identifica dificultățile lor?				
3. Elaborezi la sfârșit de săptămână calendarul de studiu pentru săptămână ulterioară?				

Caracteristicile meditației didactice (după Mircea Ștefan (2003, p. 112)):

» Au un caracter intensiv și sistematizat.

» Solicită o pregătire anticipativă a cadrului didactic pentru coordonarea ei.

» Există „situații educative” cărora li se atribuie o valoare formativă.

» Creează condiții ca elevii să învețe din ceea ce fac singuri și împreună cu alții, sub îndrumarea învățătorului-manager al clasei.

» Oferă autonomie în procesul de elaborare a planului personal de învățare, de stabilire a tehnicilor și a strategiilor de muncă intelectuală.

» Facilitează realizarea obiectivelor educației intelectuale.

» Oferă condiții optime de parteneriat educațional.

» Au valoare socială (Conținutul și strategia lor asigură formarea relațiilor de colaborare, bazate pe încredere și cooperare, pe sprijin acordat de către învățător elevilor precum și pe colaborarea elevi-elevi, ceea ce-i pregătește pe aceștia de integrarea activă și pozitivă în societate).

În literatura de specialitate, după I. Jinga, I. Bontaș, T. Cosma, meditația didactică are un șir de obiective specifice:

▪ Inițierea și familiarizarea elevilor cu folosirea unor instrumente auxiliare pentru îndeplinirea temelor de acasă, îmbogățirea cunoștințelor și competențelor (dicționare, enciclopedii, crestomații etc).

▪ Susținerea elevilor pentru a-și forma un stil de muncă intelectuală ordonată, eficientă, civilizată.

▪ Stimularea elevilor în vederea stabilirii unor conexiuni între cunoștințele asimilate în clasă și cele pe care urmează să le studieze în mod independent.

▪ Orientarea elevilor spre însușirea artei (tehnicii) de a învăța singuri și continuu.

- Susținerea elevilor în formarea stilului personal de muncă intelectuală și dezvoltarea atitudinii pozitive față de studiu, precum și a capacității de alternare a activității cu odihna.
- Inițierea și familiarizarea elevilor cu tehnicile de pregătire a lecțiilor în grupuri de muncă intelectuală (după caz), grupuri de cercetare, grupuri de autoinstruire etc.
- Cultivarea tendinței de respectare de către elevi a unui regim rațional de muncă și de odihnă, în concordanță cu cerințele de igienă ale activității intelectuale.
- Eliminarea factorilor de oboseală și surmenaj intelectual.
- Formarea la elevi a unor procedee speciale de studiu, în funcție de particularitățile persoanei care învață, conținutul și complexitatea sarcinii.
- Formarea priceperii de folosire a surselor documentare și de întocmire pe această bază a unor planuri de idei, conpecte, fișe etc.
- Susținerea activității de învățare a elevilor pentru consolidarea unor cunoștințe teoretice sau aplicative însușite la lecțiile din orar.
- Stimularea elevilor cu rezultate bune la învățătură pentru obținerea unor performanțe superioare și crearea șanselor egale pentru cei cu capacități de învățare mai lentă.
- Adaptarea strategiilor didactice de muncă intelectuală independentă la particularitățile individuale, precum și la varietatea situațiilor de viață ale elevilor.
- Asigurarea formării capacităților de aplicare a celor învățate.
- Formarea la elevi a capabilităților de a-și autoevalua și autoaprecia rezultatele muncii intelectuale.
- Formarea la elevi a abilităților personale de a-și stabili un regim propriu de muncă intelectuală în cadrul meditațiilor didactice, relaționat cu nevoile și posibilitățile proprii.
- Însușirea abilității de încadrare în program și de respectare a orelor alocate pentru meditația didactică, organizându-și cât mai rațional și mai eficient activitatea de învățare.
- Conștientizarea de către elevi a importanței învățăturii pentru realizarea unei munci calitative.
- Motivarea elevilor pentru perseverență, hărnicie, sirguintă, răbdare, ordine, ambiție în procesul de învățare.

Abordările științifice (I. Bontaș, Șt. Toma, U. Rozental) susțin faptul că meditațiile didactice impun respectarea unui *Cod de conduită* adreast elevilor și care este stabilit de învățătoare împreună cu elevii:

Tu însuși

- Tu ești responsabil de imaginea școlii și a clasei tale.
- Tu trebuie să fii punctual. Să intri în sala destinată meditației didactice cu cel mult 10 minute înainte de începerea activității.
- Tu vei intra în sală curat și îngrijit, având toate materialele necesare pentru a începe operativ lucrul.
- Tu vei lucra conform planului personal și ritmului propriu, dar nu vei deranja fără motiv pe ceilalți colegi.
- Tu vii la meditațiile didactice ca să-ți îndeplinești sarcinile și temele date pentru acasă. Vei continua să înveți cele începute în clasă.
- Tu vei învăța conștiincios, sistematic, depunând maximum de efort.

Tu și colegii

- Respectul, amabilitatea și politețea pe care școala dorește să ți le arate trebuie, la rîndul tău, să le arăți celorlalți.
- Elevii clasei, inclusiv tu, nu trebuie să deranjeze bunul mers al meditațiilor didactice și vor urma instrucțiunile date la lecții și în timpul activității de pregătire a temelor pentru acasă.
- Fiecare elev are dreptul de a învăța fără a fi întrerupt nemotivat.
- Grija față de proprietatea școlii este responsabilitatea tuturor. Fiecare elev, inclusiv tu, va arăta grijă față de bunurile ce sînt în sala pentru meditații didactice (mobilier, utilaje, materiale-suport etc). Veți fi atenți să nu le deteriorați.
- Fiecare elev va păstra starea igienică a sălii unde-și pregătește lecțiile.

- Trebuie să respecti dreptul celorlalți elevi de a învăța, persoana și bunurile lor.
- Ieșirea din sala de meditație didactică se va face în ordine și liniște (cîte unul).

Tu și învățătorul

•Învățătorul clasei tale este dispus să te ajute, să te sprijine și să te încurajeze în muncă, sperînd să te vadă că depui tot efortul pentru a atinge succese școlare de care ești capabil.

•Tu nu trebuie să deranjezi orele de meditație didactică, deoarece nu procedezi corect față de educatoarii și profesorii tăi.

•Tu ești un partener al educatorului în asigurarea bunului mers al meditației didactice; exercită-ți cu demnitate rolul.

•Elevii clasei, inclusiv tu, vor prezenta educatorului, în timpul stabilit, produsele muncii lor (rezultate din îndeplinirea temelor de acasă), spre a confirma nivelul de atingere a obiectivelor preconizate.

Analiza existentă în practica pedagogică denotă faptul că proiectarea meditației didactice este deosebit de anevoioasă, cu toate că necesitatea ei a fost recunoscută de marea majoritate a cadrelor didactice implicate în acest proces. Nu putem ști exact cît de disfuncțională ar fi pentru lecțiile date a doua zi o meditație didactică organizată ineficient, dar un lucru este cert: învățătorul își stabilește obiectivele, își proiectează (cel puțin, la nivel mental) ceea ce va urma să realizeze împreună cu elevii clasei în timpul meditației didactice, după modelul de mai jos:

MEDITAȚIA DIDACTICĂ

Calendar de studiu săptămânal
de la data de _____ până la _____

Luni		Mărti		Miercuri		Joi		Vineri		Observații
Disciplina	Timpul necesar	Disciplina	Timpul necesar	Disciplina	Timpul necesar	Disciplina	Timpul necesar	Disciplina	Timpul necesar	
L. și lit română										
Matematica										
Științe										
Educația moral-spirituală										
Timp rezervă										
Total	3 ore									

Elevul clasei _____

Proiectarea și proiectul meditației didactice - componentă a procesului educativ - continuă să fie necesare ca și în cadrul altor activități de acest gen. Ceea ce le deosebește însă de alte proiecte este libertatea mai pronunțată pe care o are învățătoarea în stabilirea obiectivelor educației intelectuale pe care, împreună cu elevii, urmează să le realizeze.

După opinia învățătorilor practicieni, meditația didactică, ca orice activitate educativă, trebuie să se deruleze după un proiect bine chibzuit, deaceia acestui tip de proiect trebuie să i se acorde mai multă atenție în școlile primare.

Izvoarele de specialitate cercetate (Andrei A., Bontaș I., Chiș V., Iosifescu S.,) în direcția dată recomandă proiectarea unui sistem de meditații didactice (de exemplu, unul prevăzut pentru o săptămână în modelul de mai sus), însă existența proiectului nu trebuie să presupună rigiditate și formalism, ci flexibilitate, creativitate și inițiativă. Proiectul meditațiilor didactice va fi subordonat prioritar obiectivelor esențiale ale educației intelectuale, educației pentru munca de calitate și dezvoltarea carierei, după modelul de mai jos (I. Jinga):

Fișa nr. 1 ar putea cuprinde unele date generale, precum: clasa, săptămîna pentru care se proiectează sistemul de meditații didactice; locul desfășurării lor; învățătorul-autor de proiect; calendarul orientativ de studiu săptămînal (vezi mai sus).

Fișa nr. 2 ar pune în evidență lista elevilor cu capacități de învățare lentă și a celor capabili de performanțe înalte.

Fișa nr. 3 ar putea conține obiective specifice fundamentale și obiectivele operaționale.

Fișa nr. 4 ar îngloba lista materialelor-suport necesare.

Fișa nr. 5 ar fixa modalități de continuare a motivării pentru procesul de învățare;

Fișa nr. 6 și următoarele se vor alcătui pe secvențe ale activității independente a elevilor, pentru a pregăti temele de acasă, subliniind abilitățile intelectuale ce se formează, și a proiecta activitățile învățătorului pentru coordonarea acestui proces de formare a personalității elevilor.

Va fi elaborat un număr de fișe mai mic sau egal cu totalul obiectivelor operaționale ale meditației didactice (sau al pașilor algoritmului de muncă în timpul ei).

Ultima fișă va cuprinde modalități de evaluare (orală) a eforturilor depuse de către elevi (prin examinarea produselor activității lor) și a nivelului de atingere a obiectivelor.

După Romiță B. Iucu (2000, p. 116), câteva elemente esențiale ale proiectării ar preciza: stabilirea operațională a obiectivelor sub forma abilităților intelectuale preconizate, ținând seama de obiectivele specifice curriculumului ciclului școlar respectiv, ale educației intelectuale, de educație pentru munca de calitate și dezvoltarea carierei; precizarea modalităților de organizare a activității elevilor pentru realizarea obiectivelor; stabilirea și eșalonarea în timp a responsabilităților pentru elevi (de continuare a învățării începute la lecții), dar și a responsabilităților manageriale ale cadrelor didactice (acțiuni concrete și termene precise).

Deoarece practica ne demonstrează că o activitate educațională este bine înfăptuită numai atunci când e bine gândită și temeinic pregătită, improvizația din mers le poate oferi surprize neplăcute chiar celor mai buni învățători, cu atât mai mult atunci când vine vorba de meditația didactică — activitate care în definitiv determină eficiența lecțiilor de a doua zi, capacitatea elevilor clasei de a continua învățarea.

Meditația didactică, după I. Jinga și I. Negreț – Dobridor (2004), trebuie fundamentată psihologic (motivarea elevilor) și însoțită de demersul managerial al cadrului didactic. Tocmai simbioza dintre aceste două elemente fundamentale (încadrarea motivată a elevilor în activitatea de învățare/pentru pregătirea temelor de acasă și dirijarea științifică a acestui proces de către profesor) asigură succesul meditației didactice. Deși, după cum subliniază același autor, nu se pot da rețete, modele general valabile de proiecte pentru lecție, cu atât mai puțin pentru meditațiile didactice, totuși se referă un model în forma grafică, proiectul educativ al meditației didactice poate fi și util, și mai simplu de realizat fiind elaborat pe fișe detaliate în anexa 4.

Ținem să menționăm, că o importanță deosebită învățătorul-diriginte trebuie să acorde fazei de pregătire și organizare a meditației didactice, faza de cunoaștere ale stărilor de oboseală și surmenaj la vârsta școlară mică.

După Pavel Mureșan oboseala intelectuală este un proces complex ce angajează modificări biochimice, fiziologice și psihologice multiple în limite normale, obiective, având un caracter reversibil și temporar. Surmenajul este un proces ce angajează modificări biochimice, fiziologice și psihologice în multiple, în limite ce se apropie de anormal (patologic), rezultat al suprasolicităților și a căror recuperare necesită măsuri speciale. [apud, 31, p. 89] În acest context I. Neacșu (1993) marchează factorii ce provoacă oboseala și surmenajul intelectual:

- insuficiența somnului (durata, calitatea, condițiile);
- regim alimentar nerațional, neechilibrat;
- zgomotul și ritmul rapid al mediului în care se desfășoară activitatea;
- activități obligatorii cu durată mare și ritm exagerat de desfășurare;
- absența unor pauze între activități;
- nerespectarea principiului dozării progresive, creșterea și apoi scăderea, a intensității, efortului în timpul zilei și al săptămânii (orele dificile);
- insuficiența timpului de repaus după masă, a jocurilor și a altor activități recreative cu rol de antrenare psihomotorică;
- solicitări nervoase mari înaintea somnului de noapte;
- relații conflictuale;

- mod nerațional de utilizare a timpului liber;
- absența unui antrenament intelectual adecvat;
- absența sau excesele de ordin afectiv;
- ritm și bioritm neregulate la regimul activităților;
- condiții deficitare de mediu fizic școlar (spațiu, încălzire, iluminat etc);
- elemente specifice de personalitate (stare neuropsihică, particularități glandulare etc);
- factori individuali specifici;
- boli, stare constituțională, fumat, alcool;
- volum mare de cunoștințe ce trebuie însușite în timp scurt etc.

Evidența gradului de oboseală a elevului se poate realiza zilnic ori săptămânal, conform testului AGOS (I.Ciotu și C.Voicu). În tabelul de mai jos sunt specificate zece perechi de termeni-simptome, alese polarizat pe o scară cu șapte valori. Rezultatele se înregistrează pentru începutul (Î) și sfârșitul (S) activității de învățare sau de studiu independent, cu nota care exprimă corect starea elevului în acel moment, iar interpretarea vizează: Nota 4, de mijloc, reprezintă punctul de la care, în stânga fișei, către nota 7 are loc intrarea în zona lipsei de oboseală (nonoboseală), iar în dreapta — în zona oboselii.

Evidența gradului de oboseală a elevului conform testului AGOS

Termeni		7	6	5	4	3	2	1	Termeni
Puternic	Î								Slab
	S								
Relaxat	Î								încordat
	S								
Mulțumit	Î								Abătut
	S								
Proaspăt	Î								Moleșit
	S								
Interesat	Î								Plictisit
	S								
Plin de inițiativă	Î								Apatic
	S								
Plin de vigoare	Î								Epuizat
	S								
Binevoitor	Î								Irascibil
	S								
Vioi	Î								Somnolent
	S								
Energic	Î								Indolent
	S								

În final, unim de sus în jos, cu o linie continuă, evaluarea pentru începutul activității, iar cu una întreruptă — cele pentru sfârșitul activității.

Rezultatele ne vor arăta dacă elevul suferă sau nu de un sindrom de suprasolicitare nervoasă. În concluzie, vom organiza astfel activitățile școlare și extrașcolare, încât să evităm o atare situație. [apud, 1, p. 178]

Meditația didactică ocupă locul doi din categoria modurilor de organizare a activității didactice ca **formă de grup** unde instruirea în grup se realizează pe clase convenționale, prin comunitatea scopurilor (obiectivelor) și această comunitate de finalități este generatoare de legături de interdependență între membrii grupului respectiv.

Această interdependență devine o sursă generatoare de energii, întrucât creează posibilități favorabile intercomunicării și cooperării sau colaborării în activitate. În consecință, fiecare dintre membrii grupului dat va dispune de posibilități în plus de a-și mobiliza energiile și de a-și pune în valoare o cantitate sporită din energiile proprii.

Din aceste considerente, după S. Iosifescu (2000), **meditația didactică se înrolează în cadrul gupei cu program prelungit**, iar clasa, astfel, are toate șansele să se afirme ca un grup puternic ce utilizează o parte a energiei de care dispune pentru a progresa, pentru a-și atinge scopurile și o altă parte pentru a-și regla acțiunile sale, pentru a-și menține coeziunea necesară. Se poate vorbi astfel despre o energie de proces și o energie de conservare. Important este că o astfel de viață și activitate de grup favorizează structurarea gândirii și a cunoașterii. Grupul permite elevului să-și dezvăluie multe aspecte ale lui însuși și concomitent, să perceapă diferite fapte al altora, de aici rezultând o îmbunătățire a imaginii de sine.

Organizarea colectivă a activității elevilor (Joița E., Niculescu R.) reprezintă acea variantă a organizării colective, în care elevii clasei alcătuiesc un grup, un colectiv autentic, în cadrul căruia colaborează și cooperează între ei, se ajută reciproc în vederea atingerii unor finalități comune. Așadar, se poate realiza diferență între organizarea frontală și cea colectivă a elevilor, întrucât un învățământ împreună cu ceilalți nu este, neapărat, un învățământ colectiv. Organizarea pe grupe a activității elevilor se caracterizează prin faptul că profesorul îndrumă și conduce activitatea unor subdiviziuni/microcolectivități (denumite grupe) alcătuite din elevii unei clase și care urmaresc anumite obiective educaționale, identice sau diferite de la o grupă la alta.

Grupele (Păun E., Potolea D., p. 112) sunt alcătuite, de obicei, din 3-8 elevi și pot fi:

- omogene - microcolectivități formale, respectiv alcătuite după criterii bine stabilite în prealabil și cu o structură precisă (de exemplu, elevi cu același nivel de pregătire la disciplina respectivă, cu aceleași nevoi educaționale, cu aceleași interese sau motivații)

- neomogene/ eterogene – microcolectivități informale, respectiv constituite prin inițiative spontane, individuale, după prerințele elevilor și care au un coordonator

Organizarea în binom/grup didactic a activității elevilor presupune activitatea acestora în perechi; perechile sunt alcătuite fie de profesor, fie de elevi în mod aleatoriu, după anumite preferințe sau după criterii bine precizate.

Organizarea combinată a activității elevilor se referă la îmbinarea celor prezentate mai sus, în funcție de obiectivele operaționale urmărite și caracteristicile concrete ale contextelor educaționale.

Așadar, în acest sens **activitățile individuale cuprind studiul individual**: efectuarea temelor pentru acasă, studiul în bibliotecă, lectură suplimentară și de completare, întocmirea de proiecte, referate, desene, scheme, alte lucrări scrise, comunicări științifice, alte proiecte practice.

Formele individuale de activitate pun accentul pe munca independentă, fără supraveghere directă și consultantă din partea profesorului. Ele își găsesc o triplă justificare în datele psihologiei, sociologiei și pedagogiei.

Psihologic (Buner J., Cosmovici A., Iacob L., Zlate M.) - **învățarea** este, prin natura ei, individuală. Acasă sau în școală, o bună parte din învățare se realizează prin studiu individual și independent. Deși, o clasă de elevi este supusă acelorași experiențe, procesul de învățare este relativ diferit pentru fiecare în parte, pentru că fiecare se angajează cu propria experiență anterioară, cu propriile sale potențialități, cu propria istorie a devenirii sale în procesul învățării; în plus, indivizii nu învață - nici aceleași lucruri, nici în același ritm.

În ordine psiho-pedagogică (Todoran D., Pănișoară O., Miclea M.), **promovarea formelor individuale** își găsește justificare în orientările și tendințele actuale imprimare evoluției învățământului. O evoluție marcată de trecerea de la un învățământ bazat predominant pe transmitere de cunoștințe spre unul axat pe exercitiul forțelor mintale, de la un învățământ intelectualist la unul centrat pe forme active de învățare, în care efortul gândirii se îmbină cu acțiunea practică.

Condițiile noi de învățare atrag după ele forme noi de organizare a învățării și a muncii, de natură să pună mai bine în valoare potențialitățile fiecăruia dintre elevi. O serie de tehnici noi de învățare prin descoperire, prin rezolvări de probleme se însușesc cel mai bine în cadrul activităților individuale și de echipă.

Totodată, creșterea cerințelor de învățare continuă (educație permanentă) și de autoinstruire, fac necesară deprinderea elevilor cu studiul independent și intensificarea acestei modalități de lucru.

Organizarea individuală a activității elevilor se asigură în doua categorii de situații educaționale diferite (Philippe J., Moussatak E., Rosette D., 2010, p. 89):

- în situațiile în care profesorul își exercită influențele educative asupra unui singur elev (formă care se menține în cazul meditațiilor și al activităților independente, desfășurate cu sau fără ajutor partea cadrului didactic);

- în situațiile în care fiecare elev realizează sarcinile de instruire mod independent de colegii săi, cu sau fără sprijin din partea profesorului sau se autoinstruiește.

Se impune aici precizarea că termenii „individual” și „independent” nu sunt superpozabili (suprapunere). **Activitatea individuală a elevilor poate fi independentă - atunci când elevii rezolvă sarcinile fără ajutor/ sprijin din partea profesorului sau îndrumată de către profesor, în timp ce activitatea independentă poate, fi individuală și pe grupe și presupune autoinformarea elevilor, autoorganizarea și autoînvățare.**

Există mai multe **variante de organizare individuală a activității elevilor:**

1. cu sarcini de instruire comune pentru toți elevii,

2. cu teme diferențiate pe grupe de nivel,

3. cu teme diferite pentru fiecare elev. În acest ultim caz, activitatea se numește **individualizată sau personalizată**, pentru că ține cont de particularitățile fizice și psihice ale fiecărui elev, de nivelul pregătirii sale, aptitudinile lui, de nevoile lui educaționale. Aceste trei forme de desfășurare a activității didactice sunt complementare și se pot desfășura concomitent, în funcție de obiectivele și conținutul didactic.

Din perspectiva dată se prefigurează următoarele valențe formativ-dezvoltativă ale meditației didactice:

1. Meditațiile didactice sunt activități didactice relativ obligatorii, programate în afara orelor din orar, pentru instruirea suplimentară a elevilor rămași în urmă la învățătura la o anumită disciplină sau a elevilor mai slabi la învățatură.

2. Pentru a fi eficiente ele trebuie să îndeplinească anumite condiții de realizare:

a. se organizează la cererea elevilor sau a profesorului,

b. se bazează pe testarea docimologica a cunoștințelor elevilor pentru a se adapta conținuturile și strategiile didactice la nivelul de pregătire a acestora, care se organizează în așa fel încât să înlăture anumite carențe ale activității didactice programate în orar.

3. Meditația didactică ocupă locul doi din categoria modurilor de organizare a activității didactice ca formă de grup unde instruirea în grup/clasă se realizează pe clase convenționale, prin comunitatea scopurilor (obiectivelor) și această comunitate de finalități este generatoare de legături de interdependență între membrii grupului respectiv.

a. Meditația didactică ca formă de instruire în grup este o sursă generatoare de energii, posibilități de intercomunicare, competiție, cooperare, colaborare.

b. Meditația didactică ca formă de instruire în grup este sursa: studiului individual, efectuării temelor pentru acasă, studiului în bibliotecă, lecturii suplimentare, întocmirii de proiecte, desene etc.

4. Meditația didactică – formă individuală de activitate a elevului cu accent pe munca independentă în cadrul instruirii în grup/clasă:

● activitatea individuală a elevilor este independentă atunci când elevii rezolvă sarcini fără ajutorul învățătorului;

● activitatea independentă poate fi individuală și pe grupe ce presupune autoinformare, autoorganizare și autoînvățare;

- activitatea individuală ce vizează variante de organizare a elevilor, detaliate mai sus.

CONCLUZII:

Timpul școlar al elevilor definit ca **timp instituționalizat** de predare-învățare, este distribuit, în cele mai multe state europene, de-a lungul a 5/6 zile lucrătoare la nivelul unei săptămâni și este abordat *din triplă perspectivă – timpul școlar, timpul extrașcolar și timpul liber*.

Timpul instituționalizat de învățare se distribuie pe două categorii de activități de învățare: *a. activități colective* (prezența elevilor în clasă); *b. activități individuale* (independente) și se încadrează în limita maximă a celor 8 ore pe zi și a celor 5 zile lucrătoare pe săptămână: la vârste mai mici (învățământul primar și gimnazial) această limită coboară la 6 ore pe zi sau chiar mai puțin.

Din perspectiva dată, **timpul școlar**, ca **timp instituționalizat** este secvența din bugetul zilnic de timp al unui elev, care presupune un anumit caracter de obligativitate și care cuprinde volumul de timp pe care elevii îl alocă sarcinilor școlare prin programul școlar propriu - zis, timpul de deplasare către/de la școală și **meditația didactică**, în categoria de timp destinat pregătirii temelor, activităților organizate de școală în afara programului școlar propriu – zis.

Meditatiile didactice, în categoria dată, sunt activități didactice relativ obligatorii, programate în afara orelor din orar, pentru instruirea suplimentară a elevilor rămași în urmă la învățatură la o anumită disciplină sau a elevilor mai slabi la învățatură cu **scopul promovării obiectivului educației centrate pe elev de „a-l învăța să învețe”** [20, p. 78]

Pentru a fi eficiente ele trebuie să îndeplinească anumite condiții de realizare:

a) se organizează la cererea elevilor sau a cadrului didactic dar și pentru pregătirea unor examene finale;

b) se bazează pe testarea docimologică a cunoștințelor elevilor pentru a se adapta conținuturile și strategiile didactice la nivelul de pregătire a acestora;

c) se organizează în așa fel încât să înlăture anumite curențe ale activității didactice programate în orar.

În afara *meditațiilor didactice* se organizează și *alte tipuri de meditații*:

- în școlile cu internat, unde meditațiile au semnificația de pregătire independentă a lecțiilor sub supravegherea unui pedagog;

- meditații particulare pentru anumite examene mai dificile (admitere, concurs etc.);

- meditații prin mass-media, care pot fi urmărite de toate categoriile de elevi atât pentru activitatea didactică curentă cât și pentru pregătirea unor examene sau concursuri.

Prin complexitatea sarcinilor lor, **meditațiile didactice contribuie la aprofundarea, îmbogățirea și fixarea cunoștințelor, precum și la formarea și dezvoltarea capacităților și atitudinilor, ele constituind o componentă activă a studiului individual.**

Studiul individual în timpul rezervat **meditațiilor didactice** este o formă de activitate multidimensională și variată de învățare independentă, liberă și personală, ceea ce reprezintă o formă fundamentală de perfecționare a personalității elevului. Înarmarea elevilor cu tehnici de învățare pentru o asimilare nu superficială, ci critică, permanentă, sistematică și creativă constituie în etapa actuală problema-cheie a procesului educației și autoeducației în școala primară.

BIBLIOGRAFIE:

Bontaș, I., *Tratat de pedagogie*. București: Editura ALL. 2008.

Calaraș, C., Gonciar, E., *Dirigintele – manager al actului educativ*, Ghid metodologic destinat cadrelor didactice, Chișinău: CEPUSM. 2009.

Cerghit, I., *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom. 2006.

Chiș, V., *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință. 2005.

Cucoș, C., *Timp și temporalitate în educație*. Elemente pentru un management al timpului școlar. Iași: Editura Polirom. 2002.

Cosmovici, A., Iacob, L., *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom. 1999.

- Iosifescu, S., Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare. București: Editura ProGnosis. 2000.
- Jinga, I., Negreț - Dobridor, I., Inspecția școlară și design-ul instrucțional. București: Editura Aramis. 2004.
- Joița, E., Management educațional. Profesorul - manager: roluri și metodologie. București: Editura Polirom.
- Marian, A., Managementul timpului de studiu, în Bogathy, Z., Sulea, C. (coord.) Manual de tehnici și abilități academice. Timișoara: Editura Universității de Vest. 2004.
- Miclea, M., Modificări cognitiv-comportamentale. Cluj-Napoca. Editura Casa Cărții de Știință. 2003.
- Neacșu, I., Dirigintele. Ora de dirigenție. București: Editura EDP. 1993.
- Niculescu, R., Pedagogia generală. București: Editura Scorpion. 1996.
- Ogorodnicov, A., Conținutul și metodică muncii educative în grupa semiinternat. Chișinău: Editura Știință. 1991.
- Petty, J., Profesorul azi. București: Editura Atelier Didactic. 2007.
- Pănișoară, O., Comunicarea eficientă. Iași: Editura Polirom. 2008.
- Romiță, I., Managementul și gestiunea clasei de elevi. Iași: Editura Polirom. 2000.
- Rozental, U., Organizarea și dirijarea activității cognitive a elevilor. Chișinău: Lumina. 1988.
- Todoran, D., Individualitate în educație. București: Editura CDP. 1982.
- Toma, Șt., Profesorul-factor de decizie. București: Editura Tehnică. 1994.

Managementul temelor pentru acasă

Potrivit M. Rasnoveanu (2009), exista două modalități de a *crește oportunitățile de elevilor de a învăța* la vârsta școlară mică: creșterea perioadei de timp în care elevii învață și extinderea cantității de conținut pe care îl primesc iar *tema pentru acasă*, se consideră că poate favoriza ambele obiective.

Tema pentru acasă îi oferă copilului oportunitatea de a-și evidenția și de a-și dezvolta calitățile și capacitățile care în clasă nu au cum să se manifeste. Ceea ce lucrează copilul în mod individual are un rol important și pentru părinți, fiind un mod prin care aceștia pot vedea ce a asimilat copilul la școală, ce i-au predat profesorii și cum se descurca el cu modul de predare al unui anumit profesor (E. Darling, C. Hill, M. Karen).

<https://www.romedic.ro/importanta-temei-pentru-acasa-in-evolutia-elevului-0P29909>

Temele pentru acasă devin, în acest fel, o punte între școală și familie, felul în care părintele ajunge să respecte munca profesorului, dar și modul în care dascălul este conștient că în spatele acelui copil stă un părinte preocupat de educația lui.

Actualmente *Instrucțiunea privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar...* (2018) stipulează:

- în secțiunea I la p. 7, „Temele pentru acasă au menirea de a consolida parteneriatului școală-familie, școală-comunitate prin respectarea principiului de șanse egale, *creșterea încrederii familiei în școală, motivarea elevului pentru autodezvoltare și implicare în activități de voluntariat.*”;

- în secțiunea II la p. 31 „Cadrele didactice și părinții *ajută elevii să înțeleagă că temele pentru acasă sunt unul dintre mijloacele care favorizează dezvoltarea elevului*”.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_teme_pentru_acasa.pdf

Subiectul temelor pentru acasă în sistemul de educație autohton rămâne unul controversat, opiniile exprimate de cele mai importante categorii de actori ai învățării fiind adesea extrem de diferite între ele. Profesorii par să creadă mai mult în importanța temelor pentru acasă, în timp ce elevii și părinții și-ar dori ca temele să fie mai atractive, mai puține și mai centrate pe căutarea de informații suplimentare și pe sarcini de grup. Deci, tema pentru acasă prelungește timpul dedicat învățării. Efectele formative sunt mai mari și mai importante pentru școlarul mic, deoarece atitudinea față de școală și abilitățile de studiu sunt în formare.

Astfel, lucrul independent funcționează ca o disciplină intelectuală, acoperind necesități variate: formează obiceiul de a studia, oferă timp suplimentar pentru aprofundarea materiei care nu poate fi acoperită în orele de clasă, completează și consolidează lucrările efectuate în școală.

În plus, tema pentru acasă stimulează inițiativa elevilor, independența și responsabilitatea și reduce diferențele între activitățile de acasă și cele de la școală.

S. Ionescu (2000) susține că, în practica educativă, tema pentru acasă constituie o componentă puternic stabilizată, atât pentru profesori, cât și pentru elevi și părinți. ***Coordonarea temelor pentru acasă este o componentă a managementului conținuturilor și constituie o prioritate pentru asigurarea unui management de calitate.***

Direcțiile principale ale domeniului dat se axează pe întrebările-cheie:

- Cât timp acordăm din lecție pentru explicarea temelor de acasă?
- Cât timp acordăm din lecție pentru verificarea cantitativă sau calitativă a temelor pentru acasă?
- Cât solicităm copiilor să lucreze acasă?
- Care este raportul dintre activitatea în clasă și cea propusă acasă?
- Ce tehnici se utilizează și în ce măsură reușește învățătorul să verifice calitativ tema pentru acasă?
- Care este calitatea temelor propuse pentru învățarea orală?
- Ce așteptăm de la elev atunci când efectuează tema: lucru independent sau implicare nemijlocită a părintelui?

Astfel, meditația de către fiecare învățător asupra dezideratelor de mai sus va constitui un pas spre calitatea în managementul temelor pentru acasă, susține autorul.

Definite drept sarcini încredințate elevilor de dascălii de la școală, menite a fi îndeplinite în timpul orelor din afara școlii, **temele pentru acasă** (M. Rasnoveanu, 2009) îndeplinesc **funcții** multiple ale căror semnificații fac parte din didactica școlară - proiectarea didactică, acea activitate didactică complexă de anticipare a realizării atingerii idealului educațional. În realizarea unui proiect didactic un rol esențial îl deține transferul noilor conținuturi învățate și care se realizează de cele mai multe ori sub forma temei pentru acasă.

Deopotrivă, după E. Keen, A. Tărcă (1998) învățătorii și părinții sunt conștienți că **temele pentru acasă** fac parte din procesul de învățare și **rolul** lor este **de a consolida achizițiile dobândite la școală**, dar nu toți își doresc implicarea lor în acest proces.

Sursa de specialitate I. Caciula (coord., 2011) susține că, cei care solicită temele pentru acasă le privesc sub două aspecte: temele îmbunătățesc rezultatele școlare ale elevului și reprezintă un mod eficient de a-și petrece o mare parte din timpul de după orele de curs, „îl ține ocupat”. Acești părinți consideră că temele pentru acasă conțin elemente învățate de elevi în ziua respectivă și sunt impuse tocmai pentru o mai bună înțelegere a noțiunilor. Aceste teme îl determină pe elev să aplice partea teoretică într-o problemă de ordin practic. Astfel partea teoretică va fi înțeleasă mai ușor și nu în mod mecanic. Rezolvarea temelor pentru acasă va conferi elevului o creștere a nivelului de inteligență a acestuia, ceea ce va duce la obținerea de rezultate mai bune la școală, dar și în viață mai târziu. Tot în acest fel copilul va căpăta mai multă încredere în modul de a raționa. Impunerea temelor pentru acasă reprezintă, de asemenea, o modalitate satisfăcătoare de a-l împiedica pe copil să se implice în alte activități care s-ar putea să nu fie benefice pentru educația lui.

<https://www.suntparinte.ro/ghidul-temelor-pentru-acasa>

În partea opusă sunt părinții care simt ei înșiși ca pe o povară tema pentru acasă, pentru care probabil copilul îi cere ajutorul. Sunt acei părinți care consideră că e de ajuns ceea ce copilul face la școală, cei care își doresc mai mult timp liber pentru ei, nu să fie nevoit să se implice în pregătirea copilului, „că doar de aia îl dau la școală”.

În școlaritatea mică (I. Mihăilescu, 2004), dependența copilului de familie pune problema rolului pe care atitudinile părinților față de tema pentru acasă îl joacă în formarea atitudinii copilului față de școală, o atitudine negativă fiind transmisibilă și copiilor. Aceste relații evidențiază necesitatea implicării învățătorului în ameliorarea atitudinilor părinților față de tema pentru acasă, ca mijloc de influențare a relației copilului cu școala.

Tema pentru acasă trasează un raport ferm între timpul pentru școală și timpul liber, însușirea și sistematizarea cunoștințelor. Profesorul inițiază tema pentru acasă, o controlează și o

valorifică în predarea noilor lecții sau pentru notarea elevilor. După I. Dolean, D. Dolean (2009) inițierea temelor este precedată de planificarea conținutului, a volumului, frecvenței și intervalului temporal, acțiuni ce se pot include în proiectarea unității de învățare și se revizuiesc în funcție de dinamica învățării. Profesorul poate opta fie pentru sarcini de lucru din manual, fie poate să le elaboreze el însuși, fie poate apela la materiale auxiliare pe care le folosește la clasă („Caietul elevului”, „Fișe de lucru” etc.).

Volumul temei trebuie raportat la nivelul clasei. Este posibil ca un profesor care lucrează diferențiat cu elevii, să procedeze de asemenea, la o temă diferențiată. Există elevi foarte bine pregătiți care deseori cer profesorului teme suplimentare. Profesorul poate să vină în sprijinul elevului cu exerciții suplimentare, compuneri creative, lecturi suplimentare etc.

Un rol important în alegerea temelor pentru acasă (N. Drăgulescu, C. Niculae, 2000; M. Rasnoveanu, 2009) îl are și natura acestor teme, determinată desigur, de natura lecției. Dacă ne aflăm, de exemplu, după mai multe ore consecutive de gramatică, după ce elevii au rezolvat tot felul de exerciții de identificare, analiză și disociere a unor părți de vorbire sau de propoziție, de exemplu, profesorul trebuie să recurgă și la exerciții cu caracter creator prin care elevii își îmbogățesc și își nuancează exprimarea, își dezvoltă gândirea și limbajul, trecând de la corectitudine la expresivitate.

În acest sens, compunerea gramaticală este un exemplu elocvent. De exemplu:

- Alcătuiți o compunere cu tema „La săniuș”, în care să folosiți verbe la timpul trecut și viitor.

- Descrieți orașul natal într-o zi de toamnă și subliniați adjectivele din textul redactat.

Scrierea temelor constituie o activitate antrenantă pentru responsabilizarea elevului. Educarea elevului cu spirit de responsabilitate este un proces extrem de sănătos și benefic. Acesta trebuie pus în fața micilor responsabilități încă de la vârste fragede. În acest fel se asigură dezvoltarea unui adult capabil și cu un simț al responsabilității dezvoltat.

Puterea de concentrare de asemenea, este foarte bine antrenată în timpul temelor de acasă. În timpul orelor la școală, elevul se concentrează intens maxim 20 de minute din 50. Lucru care poate fi recuperat prin activitățile de lucru de acasă. Puterea de concentrare are un rol esențial în procesul de învățare.

Rezolvarea sarcinilor pentru acasă în mod conștiincios crește în timp capacitatea de concentrare a elevului. Contează foarte mult felul în care elevul alege să-și facă temele. Temele nu trebuie făcute în grabă și în mod superficial. Temele ar trebui să consolideze informația învățată în clasă. Pauzele sunt foarte importante în timpul temelor. De asemenea, temele se scriu într-o cameră luminată bine, aerisită, curată. Ordinea pe birou este foarte importantă, lucrul într-un mediu ordonat este mai eficient.

Încredințarea temei se face de obicei la finalul lecției, după ce elevul și-a însușit cunoștințele predate.

Tema pentru acasă poate constitui o anticipare a conținutului lecției viitoare, de aceea a și fost numită în terminologia de specialitate „obligațiile viitoare”, aceasta permițându-i profesorului să realizeze un prim pas în reactualizarea unor cunoștințe sau în însușirea unor cunoștințe noi. Cu alte cuvinte, cu ajutorul temei elevii „învață făcând”, „exersând”.

În general, elevii buni și foarte buni, elevii care învață la toate materiile își fac întotdeauna temele la fiecare materie și se achită de sarcini, dar aceștia sunt în genere sprijiniți și controlați în permanență de părinți.

Aceștia sunt părinții care solicită învățătorului să dea copilului său mai mult de lucru, să-l scoată mai des la răspuns, să-l antreneze mereu în activități. Elevii mediocri, elevii mai comozi, cei care speculează mai mult, își fac temele singuri sau le copiază de la un coleg, părinții fiind prea ocupați ca să-și intereseze această chestiune.

Când vine vorba de elevii slabi, aici intrând copiii dezinteresați, copiii cu un nivel de inteligență mai scăzută și, nu în ultimul rând, copiii care nu sunt deloc controlați de părinți sau chiar sunt încurajați, de aceștia în a se complăce în situația existentă, aici se constată, că tema de

orice fel nu este făcută decât în clasă, sub supravegherea cadrului didactic sau foarte rar din proprie inițiativă.

De aici și cele două tabere: pro și contra temelor pentru acasă, cei care solicită și cei care se plâng că au de le făcut. <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/tema-penru-acasa-componenta-a-activita-ii-de-inva-are>

CONCLUZII:

Tema pentru acasa îi oferă copilului oportunitatea de a-și evidenția și de a-și dezvolta calitățile și capacitățile care în clasă nu au cum să se manifeste. Ceea ce lucrează copilul în mod individual are un rol important și pentru părinți, fiind un mod prin care aceștia pot vedea ce a asimilat copilul la școală, ce i-au predat profesorii și cum se descurca el cu modul de predare al unui anumit profesor (E. Darling, C. Hill, M. Karen). <https://www.romedic.ro/importanta-temei-pentru-acasa-in-evolutia-elevului-0P29909>

Temele pentru acasă devin, în acest fel, o punte între școală și familie, felul în care părintele ajunge să respecte munca profesorului, dar și modul în care dascălul este conștient că în spatele aceluși copil stă un părinte preocupat de educația lui. Această punte se validează prin dezvoltarea competențelor parentale la părinții elevilor din clasele primare sub semnul parteneriatului cu școala:

- crearea/respectarea condițiilor necesare unei dezvoltări armonioase a personalității copilului (climatul, existența materiale, un regim adecvat de muncă și învățatură etc.) în familie și la școală;

- cunoașterea etapelor de dezvoltare a copilului la vârsta dată sub toate aspectele;

- respectarea cerințelor unitare față de copil în contextul școală - familie;

- colaborarea sistematică cu școala;

- urmărirea permanentă a evoluției copiilor (frecvența, punctualitatea, ținuta, situația la învățatură, comportamentul, îndeplinirea sarcinilor, anturajul, organizarea și folosirea timpului liber etc.);

- recunoașterea rolului de mediator al cadrului didactic în stimularea raporturilor active ale familiei în rezolvarea problemelor educaționale.

Managementul temelor pentru acasă: concept, rol, tipologie

M. Rasnoveanu (2009) definește tema de acasă a elevului ca un set de cerințe destinate a fi efectuate în afara orelor de clasă, ca o prelungire a activității de studiu prin activitate individuală, teoretică sau practică, de documentare sau elaborare a unei lucrări de sinteză sau a unor proiecte pe baza cunoștințelor dobândite în clasă.

Literatura de specialitate (N. Drăgulănescu, C. Niculae, S. Ionescu, E. Keen, A. Tărcă) propune mai multe **definiții temei pentru acasă**:

- exercițiu dat de profesori elevilor pentru acasă, în scopul aplicării cunoștințelor dobândite;

- necesitate fără de care nu poate fi realizat ceva, nu pot fi observate deprinderile de muncă independentă;

- componentă educațională - ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic, în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale copiilor;

- reprezintă o sarcină încredințată elevilor de către cadrele didactice de la școală, menită a fi îndeplinită în timpul orelor din afara școlii.

Obiectivele temelor pentru acasă sunt următoarele:

- ✚ Îmbogățirea și adâncirea informației;

- ✚ Folosirea timpului în mod util și plăcut;

- ✚ Implicarea elevului în viața socială;

- ✚ Conectarea la valorile materiale și spirituale ale umanității;

- ✚ Participarea elevului la propria formare;

- ✚ Cultivarea interesului pentru diverse domenii ale cunoașterii și tehnologiilor ;

- ✚ Exersarea tehnicilor de muncă independentă.

Tipologia temelor pentru acasă. În funcție de obiectivele dominante vizate de învățător, temele se pot grupa în categorii, cu note similare, dar și cu efecte pozitive sau negative similare. Astfel, V. Okoni diferențiază temele:

1. care urmăresc fixarea cunoștințelor însușite în cadrul lecției și care constau în învățarea după manual sau după notițe;
2. focalizate pe dezvoltarea priceperilor și deprinderilor a căror formare a fost inițiată în orele de curs;
3. centrate pe însușirea de cunoștințe noi, care anticipă o lecție ce urmează a fi predată sau completează o lecție deja abordată;
4. mixte, reunind două sau mai multe dintre scopurile anterior anunțate.

Ultimele două sunt de dificultate mai mare și trebuie îndrumate, ghidate de învățător (la clasele mici) și nu puse în cărca părintelui. Rolul învățătorului este de a asigura coerența dintre tipul temelor pentru acasă la diverse discipline. Or, acest lucru este absolut posibil învățătorului, spre deosebire de profesorii treptelor gimnaziale, care coordonează toate temele pentru acasă. Fiecare dintre cele patru categorii reprezintă puncte tari și slabe, amenințări ce se cer diminuate sau oportunități care se pot amplifica sau doar utiliza.

În funcție de obiectivele dominante vizate de învățător, **temele se pot grupa în categorii:**

1. care urmăresc fixarea cunoștințelor însușite în cadrul lecției și care constau în învățarea după manual sau după notițe (cu notițe similare, dar și cu efecte pozitive sau negative similare). La prima categorie menționăm primejdia memorării mecanice a informațiilor, ce se poate diminua prin formarea deprinderii:

- de a prelucra textele,
- de a reformula enunțurile,
- a construi scheme,
- a evidenția legături dintre idei,
- a diferenția informațiile esențiale de cele auxiliare,
- a construi exemple după modelul celor oferite.;

2. focalizate pe dezvoltarea priceperilor și deprinderilor a căror formare a fost inițiată în orele de curs. Această categorie de teme are un grad de dificultate ridicat, solicitând mai mult independența și originalitatea elevilor.

3. centrate pe însușirea de cunoștințe noi, care anticipă o lecție ce urmează a fi predată sau completează o lecție deja abordată. Al doilea tip de teme are o arie restrânsă de utilizare, constituind apanajul unor discipline ca matematica, limba maternă sau limbile străine, științele.

Constând de regulă în transcrierea, completarea sau modificarea unor texte, acest tip de teme poate induce plictiseala, dacă sunt monotone, iar pentru a păstra curiozitatea elevilor și plăcerea de a le efectua, sarcinile trebuie să fie variate;

4. mixte, reunind două sau mai multe dintre scopurile anterior anunțate, care urmăresc fixarea cunoștințelor însușite în cadrul lecției și care constau în învățarea după manual sau după notițe. Temele care vizează asimilarea de noi informații presupun activități de observare a vieții animalelor și plantelor, a omului, a unor fenomene ale naturii, a formelor de relief.

Datele observate se consemnează în fișe oferite de învățător, care vor fi utilizate în derularea lecțiilor. Acest tip de teme trezesc și mențin interesul multor elevi, dar este amenințat de imixtiune unor erori datorate slabei capacități de observare a școlarului mic, focalizării pe aspecte nerelevante, accidentale ale obiectelor observate. Subgrupa temelor care vizează completarea cunoștințelor deja însușite la lecție constă în căutarea informațiilor noi în reviste, dicționare, pe site-uri recomandate de învățător;

Temele sunt compuneri (clasa a IV-a), lucrări plastice sau aparținând educației tehnologice, portofolii și pot fi efectuate de un singur elev, în cuplu sau în grup mic (3-6) elevi, solicitând în ultima situație și competențele sociale ale elevilor. În clasele primare, astfel de teme mixte se recomandă realizate fiind ghidate de învățător (și nu de părinți).

O notă importantă în managementul temelor pentru acasă ține de includerea anunțării temei pentru acasă, în secvența de lecție *Rflecție* pe fundalul unor cadre didactice care încearcă să

trișeze la acest capitol, a adapta din comoditate ideea potrivit căreia tema pentru acasă nu se include în secvențele instructionale și consideră că timpul cel mai potrivit este *pauza* - recreația.

Sugestia cea mai bună pentru cadrele didactice este că 30-35 de minute din lecție o acordăm evocării și realizării sensului (în linii mari), iar reflecția - 10 minute, ajustată de realizarea transferului și bilanțul lecției, este realizată în cadrul ei și este o parte absolut obligatorie într-o activitate didactică. Tema pentru acasă trebuie explicată indiferent dacă aceasta, după părerea noastră, nu este atât de dificilă unde elevii fac cunoștință imediat cu volumul de lucru, se orientează dacă au nevoie de o sursă oarecare pe care o pot lua de la biblioteca școlii, învață să-și organizeze timpul. Etapa dată este obligatorie și nu este una de alegere.

Deci, rolul învățătorului este de a asigura coerența dintre tipul temelor pentru acasă la diverse discipline.

În școlaritatea mică, dependența copilului de familie pune problema rolului pe care atitudinile părinților față de tema pentru acasă îl joacă în formarea atitudinii copilului față de școală, o atitudine negativă fiind transmisibilă și copiilor (V. panico, A. Nour, D. Antoci, V. Mîslițchi, M. Rasnoveanu et. al.). Aceste relații evidențiază necesitatea implicării învățătorului în ameliorarea atitudinilor părinților față de tema pentru acasă, ca mijloc de influențare a relației copilului cu școala.

Momentul în care elevii trebuie să-și facă temele este acel moment care va scoate la iveală cel mai bogat repertoriu de emoții negative ale acestora. Este bine ca părinții să-i ajute să-și exprime sentimentele și abia după aceea să treacă la rezolvarea temelor propriu-zise într-o atmosferă emoțională mult mai relaxantă. Se mai constată că, pentru unii copii rezolvarea temelor nu înseamnă doar munca în sine, ci înseamnă să te pregătești în vederea rezolvării temelor, să verifici dacă totul a fost bine făcut.

Unii copii sunt foarte dezorganizați: își pierd caietele, fac tot felul de lucruri în ultimul moment, amână pentru mai târziu începerea efectuării temelor, iar când, în sfârșit, se așază la birou să-și facă temele, fie nu au la îndemână cartea sau caietul care le trebuie, fie nu le scrie stiloul, fie și-a uitat la școală ceva, ori nu știe ce are de făcut ori masa e prea înaltă, ori scaunul prea jos, îi trebuie apă sau vrea la toaletă, iar rezultatul final nu e tocmai cel așteptat. Nu e de mirare că părinții se întrebă care este problema și ce este de făcut?

https://www.suntparinte.ro/uploads/resource/20/4/17//suntparinte.ro_ghidul_temelor_pentru_acasa.pdf

În general elevii buni și foarte buni, elevii care învață la toate materiile își fac întotdeauna temele la fiecare materie și se achită de sarcini, dar aceștia sunt în genere sprijiniți și controlați în permanență de părinți. Aceștia sunt părinții care solicită învățătorului să dea copilului său mai mult de lucru, să-l scoată mai des la răspuns, să-l antreneze mereu în activități. Elevii mediocri, elevii mai comozi, cei care speculează mai mult, își fac temele singuri sau le copiază de la un coleg, părinții fiind prea ocupați ca să- i intereseze această chestiune.

Când vine vorba de elevii slabi, aici intrând copiii dezinteresați, copiii cu un nivel de inteligență mai scăzut și nu în ultimul rând copii care nu sunt deloc controlați de părinți sau chiar sunt încurajați de aceștia în a se complăce în situația existentă, aici constatăm ca tema de orice fel nu este făcută decât în clasă, sub supravegherea educatorului sau foarte rar din proprie inițiativă. De aici și cele două tabere: pro și contra temelor pentru acasă, cei care solicită și cei care se plâng că au de le făcut, susține aceeași sursă.

Astfel, am stabilit că rolurile celor doi adulți, învățătorul și părintele, implicați în tema pentru acasă, este diferit, dar complementar, notă definitorie pentru ciclul primar.

După M. Rasnoveanu (2009) **rolul învățătorului** este de a iniția tema pentru acasă, o controlează și valorifică în predarea noilor lecții sau prin aprecierea elevilor. Fiecare dintre cele trei activități se supune unor norme specifice, a căror respectare favorizează atingerea obiectivelor propuse.

Încredințarea temei se face, de obicei la finalul lecției sau pe parcursul acesteia, prima modalitate fiind mai frecventă decât a doua, fapt explicabil prin posibilitățile mai crescute ale

școlarului de a înțelege sarcina, scopul, instructajul. În acest moment se poate proceda la accesibilizarea temei.

Autorii R. Gagne, M. Briggs, J. Leslie (1977) susțin că, temele pentru acasă trebuie să fie de așa natură încât să fie efectuate cu ușurință. Scopul lor nu este de a permite împărțirea elevilor în foarte buni și slabi, ci de a controla dacă toți elevii și-au însușit un ansamblu anume de cunoștințe prealabile”. Temele cu grad de dificultate prea mare pot constitui obstacole greu sau imposibil de depășit, cu efecte perverse asupra evoluției școlare și a personalității elevilor, dintre care amintim descurajarea, pierderea încrederii în sine, a interesului pentru un obiect de învățământ sau consumul excesiv de timp în dauna altor activități ori pe seama timpului necesar pentru odihnă. Condiția accesibilizării temei include și volumul temelor; chiar dacă sunt accesibile, temele prea numeroase sunt urmate de aproape aceleași efecte perverse, ca și temele cu grad de dificultate ridicat.

În situația descrisă M. Rasnoveanu (2009) semnalează și controversatele teme pentru vacanță, văzute de unii învățători ca teme de recapitulare, de menținere a atenției și interesului elevilor sau de combatere a uitării. Pledăm pentru păstrarea autenticității vacanței ca timp liber al elevului, recapitularea preacizitiilor necesare noilor învățări fiind posibilă în perioada de început a unui semestru-an, sub conducerea educatorului, după evaluarea inițială.

Din perspectiva data, **rolul învățătorului la tema pentru acasă trebuie să răspundă mai multor condiții**: a accesibilității, a oportunității față de curriculum, a motivării, a feedback-ului, condiții care se inferează unele cu altele, efectele nefiind întotdeauna ușor de diferențiat.

Sarcinile de lucru ale elevilor spre a fi realizate trebuie să răspundă următoarelor cerințe: să vizeze obiective care pot fi atinse prin muncă independentă; să corespundă particularităților de vârstă și individuale ale acestora; să fie bine înțelese; să se asigure în prealabil, în clasă, o pregătire corespunzătoare pentru efectuarea lor; timpul efectiv de lucru, atât pentru temele orale cât și pentru cele scrise sau practice, să nu depășească 20-30 de minute la clasa I, 30-40 de minute la clasa a II-a, o oră la clasa a III-a și o oră și jumătate la clasa a IV-a.

https://www.suntparinte.ro/uploads/resource/20/4/17//suntparinte.ro_ghidul_temelor_pentru_acasa.pdf

Efectuarea temelor trebuie să se facă: după 1 ½ - 2 ore de la masa de prânz; în ordinea descrescândă a dificultăților lor; mai întâi cele orale și apoi cele scrise; cupaaze scurte între temele la diferite discipline, fără a-l scoate din ritmul de lucru.

Celălalt grup de actori implicat în desfășurarea temei este constituit de **părinți, rolul acestora** fiind cu atât mai important cu cât vârsta elevilor este mai mica (G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea, 1997; V. Goraș-Postică, D. Cheianu, R. Bezede, 2010; M. Bragiș, 2013). **Acțiunile desfășurate de părinți** sunt diverse: pot oferi încurajare, suport psihologic, pot supraveghea gestionarea timpului de către copil, pot ajuta direct copilul sau pot verifica efectuarea temei și/sau corectitudinea acesteia.

Gestionarea temei presupune stabilirea unor intervale relativ fixe pentru efectuarea temei care să preîntâmpine graba, superficialitatea, dar îl și pot ajuta să-și monitorizeze timpul necesar și disponibil. În stabilirea timpului dedicat temei, părinții vor ține seama de vârsta copilului, de programul școlar, de nevoile speciale ale acestuia ca și de obiectivele de învățare asumate de către copil și de către familie.

Gestionarea spațiului constă în oferirea de condiții optime privind efectuarea temei: un loc liniștit, aerisit, curat, destinat dacă este posibil, doar acestei activități.

O comunicare eficientă învățător-părinți poate contribui la creșterea efectelor pozitive ale temei pentru acasă, iar pentru a abilita părinții în intervenția benefică asupra temei, învățătoarea poate oferi consiliere psihopedagogică. Învățătorul are datoria de a stabili împreună cu familia un program de lucru și de recreare a elevului.

Tema pentru acasă influențează atitudinea părinților față de școală și atenția acordată propriului copil.

Mai există un aspect al managementului temelor pentru acasă care merită evidențiat, și anume, cantitatea și calitatea temei pentru acasă. Suntem într-o concurență continuă pentru mult, pentru asimilarea de multe cunoștințe, pentru a face multe într-o lecție. Avem impresia că

volumul acoperă totul, dar, în această goană după multe, uităm de diferențiere, de profunzime, și uneori chiar de calitate.

De obicei, plasat în fața unui volum mare de teme, elevul va ignora unele dintre ele. Insuccesul este asigurat. De aceea, tema aleasă trebuie să fie de nivel mediu pentru toată clasa și pentru cei pregătiți pentru performanță școlară date teme suplimentare, de nivel mai ridicat și fără caracter de obligativitate.

Alt aspect privește refuzul copilului de a face tema pentru acasă pentru că nu o înțelege sau i se pare prea grea pentru capacitățile sale. De aceea, tema pentru acasă trebuie explicată indiferent dacă aceasta, după părerea noastră, nu este atât de dificilă. Elevii fac cunoștință imediat cu volumul de lucru, se orientează dacă au nevoie de o sursă oarecare pe care o pot lua de la biblioteca școlii, pun întrebări în clasă, dacă este cazul, învață să-și organizeze timpul. Etapa de explicare a temei este obligatorie și nu este una de alegere. Temele cu grad de dificultate prea mare pot constitui obstacole greu sau imposibil de depășit, cu efecte perverse asupra evoluției școlare și a personalității elevilor, dintre care amintim descurajarea, pierderea încrederii în sine, a interesului pentru un obiect de învățământ sau consumul excesiv de timp în dauna altor activități ori pe seama timpului necesar pentru odihnă. Învățătorul discută cu elevii pretențiile pe care le are în legătură cu tema dată, exemplificând prin teme bine efectuate din orele anterioare. Volumul temelor variază în funcție de nivelul clasei și de obiectivele lecției; se preferă teme reduse cantitativ, dar regulate, precum și teme care apelează la gândire.

Subiectul trebuie abordat și din perspectiva tipologiei temelor pentru acasă. În funcție de obiectivele dominante vizate de învățător, temele se pot grupa în categorii, cu note similare, dar și cu efecte pozitive sau negative similare.

Timpul efectiv de lucru, atât pentru temele orale cât și pentru cele scrise sau practice, să nu depășească 45 de minute, maxim o oră la cl. I, o oră – o oră și jumătate la clasa a II-a, III-a și maxim două ore la clasa a IV-a. **O analiză simplă ne permite să concluzionăm că elevul își pregătește temele în maxim 2 ore, după programul de școală.**

Îngrijorați, nejustificat, părinții și cadrele didactice caută să completeze golul de timp. Acesta poartă de fapt denumirea de timp liber, care nu trebuie ocupată cu teme pentru acasă. Aceste momente se confundă de către învățători, care supraîncarcă elevul cu diverse teme, asigurând după părerea lor succesul sau de către părinți care vor „să-i umple timpul” pentru a nu se ocupa de activități care i-ar putea dăuna.

https://www.suntparinte.ro/uploads/resource/20/4/17//suntparinte.ro_ghidul_temelor_pentru_acasa.pdf

Așadar, timpul liber al elevilor poate fi gestionat de către părinte implicând copilul în activități sportive, în acțiuni familiale sau chiar comunitare care orientează și pregătește elevul pentru viața privată, poartă caracter de socializare, are și un rol de responsabilitate; toate acestea generate de interes și motivație. Se poate sugera activități de genul: lectură în familie, spălatul vaselor, curățarea încălțăminteii, aranjarea mesei, ajutor dat celor din jur etc.

În acest sens, timpul liber al elevilor poate fi gestionat de către învățător prin intermediul unor proiecte educative, săptămânale care orientează și pregătește elevul pentru viața privată, poartă caracter de socializare, are și un rol de responsabilitate; toate acestea generate de interes și motivație (exemple de subiecte săptămânale, de vacanță mai jos):

Varianta 1

Săptămâna meteo.
Săptămâna economică.
Aranjarea mesei.
Fapte frumoase.
Noutăți matematice
Sănătatea noastră.
Noutăți din sport, etc.
Lectură în familie.
Spălatul vaselor.
Curățarea încălțăminteii.

Varianata 2

Lectură în familie,
Spălatul vaselor,
Ordine și curatenie,
Știri din țară,
Vești bune în familie,
Observarea, îngrijirea plantelor,
Săptămâna meteo,
Proverbul familiei,
Săptămâna economică,
Aranjarea mesei,
Fapte frumoase,
Noutăți matematice,
Sănătatea noastră,
Noutăți din sport, etc.

Prezentarea are loc în fiecare dimineață înainte de începerea lecțiilor:
*nu are caracter de lecție;
*va fi organizată sub formă de discuție cu colegii de clasă;
*învățătorul manifestă interes;
*recompensăm activitatea elevului cu aprecieri verbale, stimulative;
*discuția poate fi continuată în timpul pauzelor;
*elevii își expun părerile, menționează ce le-a fost mai dificil sau simplu de realizat;
*formează și dezvoltă o atitudine pozitivă față de diverse activități și persoane;
*armonizează relația cu sine și viața de familie;
*dezvoltă abilitățile de utilizare a informațiilor în viața cotidiană;
*formează atitudine și comportament responsabil pentru un stil de viață de calitate;
*formează pentru autocunoaștere și dezvoltare personală.

Varianta 3

Caracterul temelor de vacanță:

Lista de lecturi suplimentare;
Fise de lectură;
Calendarul naturii;
Colecții, albume;
Jurnal de vacanță;
Incerțări literare;
Portofolii;
Vizionari de filme;
Soft educațional;
Auditii muzicale/povestiri,
Desene, picturi, etc.

- Cunoaștere, vocabular, imaginație, memorie, experiența de viață a personajelor;
- Spirit de observație, atenție, cunoașterea naturii, adaptare;
- Exprimarea gândurilor, trăirilor, sentimentelor, reflecțiilor;
- Exersarea abilității de a învăța folosind calculatorul;
- Exersarea deprinderii de a se exprima prin mijloace specifice artelor;
- Exersarea deprinderii de a-și petrece util și frumos timpul liber.

Varianta 4

Regulile elevului în realizarea temelor pentru acasă:

- Fac temele totdeauna!
- Am program de teme!
- Respect regulile de scriere!
- Scriu curat și ordonat!
- La teme dificile cer ajutorul!
- La teme creative folosesc ciorne!
- Imi ajut fratele/colegul la nevoie!
- Prezint temele părinților!
- Perseverență
- Responsabilitate
- Implicare
- Eficiență
- Autocontrol
- Ordine și disciplină mentală
- Colaborează
- Respect și stima față de sine
- Creativitate
- Încredere în sine
- Încredere

În acest sens, se va fi urmărit de elevi și va fi ghidat de către învățător după o agendă de proiect, care reprezintă un itinerar de lucru și permite o autoevaluare a propriilor rezultate (figura de mai jos).

Agendă de proiect

Data	Ora realizării	Comentarii	Aprecierea părintelui (se va sublinia)	Semnătura părinților
Model: 09.09.08	15.00	Am citit mamei, surorii, fratelui poezia „Oastea țării” de Șt. Tudor	<u>excelent</u> bine satisfăcător nesatisfăcător	Cojocaru

Model 2: Elev: Cojocaru Alexandru; Proiect: Fapte frumoase

Agendă de proiect

Data	Ora realizării	Comentarii	Aprecierea părintelui (se va sublinia)	Semnătura părinților
Model: 09.09.08	16.00	Am ajutat-o pe sora să-și revizuiască ghiozdanul. Am ajutat un copil care nu ajungea la tejegea. Am condus o vecină bătrinică pină la ușă, etc.	<u>excelent</u> bine satisfăcător nesatisfăcător	Cojocaru

Prezentarea are loc în fiecare dimineață înainte de începerea lecțiilor. Nu poartă caracter de lecție, ci va fi organizată sub formă de discuție cu colegii de clasă. Învățătorul manifestă interes, recompensând activitatea elevului cu aprecieri verbale, stimulative. Agenda nu este prezentată pentru verificare, fiecare elev având posibilitate s-o atașeze pe un poster special sau mai simplu s-o prezinte colegului de bancă. Discuția poate fi continuată în timpul pauzelor. Analiza activității se produce într-o oră specială cum ar fi lecția la disciplina *Dezvoltarea personală*, săptămâna de activități transdisciplinare și se organizează prin diverse forme: conferință de presă, masă rotundă, dezbateri academic unde elevii își expun părerile, menționează ce le-a fost mai dificil de realizat, ce a fost foarte simplu.

Din perspectiva dată, se desprind și efectele acestor proiecte:

- formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive care să armonizeze relația cu sine și viața de familie;
- dezvoltarea abilităților de utilizare a informațiilor în viața cotidiană;
- formarea atitudinilor și comportamentului responsabil pentru un stil de viață de calitate;
- formarea pentru autocunoaștere și dezvoltare personală.

Acest tip de teme trezește și menține interesul multor elevi, dar este amenințat de imixtiunea unor erori datorate slabei capacități de observare a școlarului mic, focalizării pe aspecte nerelevante, accidentale ale obiectelor observate.

Măiestria și dorința conștientă a învățătorului de a pregăti elevul cât mai sigur pentru societate vor crea deschideri pentru ajustarea acestor tipuri de proiecte la viața școlarului. În acest sens pentru părinți se desprind și o serie de elemente de ajuta copii în realizarea temei pentru acasă, detaliate în organizatorul de mai jos:

Elemente de ajuta copii în realizarea temei pentru acasă (sfaturi utile părinților)

- ◆Atmosfera de acasă, modul în care părinții comunică între ei fiind extrem de important.
- ◆Părinții trebuie să aibă aceeași viziune despre ce și cum trebuie să facă sau să învețe copilul. ◆Dacă ei nu cred în aceleași valori și se ceartă pe ce crede fiecare a fi important, asta duce la dezechilibrul copilului, dar și la scăderea rezultatelor școlare.
- ◆Adicțiile. Să fim atenți dacă avem tendința să consumăm alcool, țigări, medicamente, că aceste comportamente vor fi apoi imitate de copil.
- ◆Prietenii. Să avem grijă tot timpul cu cine se împrietenește copilul nostru, pentru că poate avea prieteni de la care să învețe lucruri frumoase sau poate nimeri în grupări cu accent antisocial și el poate deveni o victimă.
- ◆Recompensele să fie în concordanță cu rezultatele lui.
- ◆Camera să fie aerisită, elevul să aibă un birou special pentru teme și doar pentru lucru, scaunul să fie

foarte comod.

- ◆ Postura de lucru trebuie corectată tot timpul până când devine obișnuiță
- ◆ Să se stabilească un orar de lucru, ținându-se cont de vârsta copilului, pentru a nu-l sufoca sau să ajungă să urască teme. Astfel un preșcolar poate sta între 30 min și maxim 2 ore la lecții.
- ◆ Atmosfera să fie una calmă, fără gălăgie, pentru ca școlarul să se poată concentra exclusiv la teme.
- ◆ Verificați orarul și asigurați-vă de faptul că nu se sare peste anumite lecții sau materii. Astfel copilul poate internaliza încă de mic faptul că tot ceea ce se învață la școală este important.
- ◆ Căutați să descoperiți cât de timpuriu posibil care sunt abilitățile native ale copilului. Dacă de exemplu are o inteligență logic-matematică lăudați-l pentru ușurința cu care se descurcă la temele de matematică. Lăudându-l pentru ceea ce face cu ușurință îl puteți apoi încuraja să se descurce și la teme pentru care nu are o abilitate nativă. Astfel îi stimulați stima de sine care este extrem de importantă dacă vrem să avem un copil echilibrat. <http://unimedia.info/stiri/cum-iti-poti-ajuta-copiii-la-teme-intr-un-mod-corect-140146.html>

CONȚINUTUL ACTELOR DE POLITICI EDUCATIONALE NAȚIONALE CU REFERIRE LA MANAGEMENTUL TEMELOR PENTRU ACASĂ SUB SEMNUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE

● **Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice** (Standardele în continuare) **din învățământul general**, 2018, aprobat: la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

Standardele stipulează:

Cadrul didactic:

- * (1.2.) Proiectează evaluarea procesului educațional și a rezultatelor școlare.
- * (2.2.) Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor.
- * (2.3.) Organizează și utilizează în mod rațional spațiul fizic.
- * (3.1.) Gestionează procesul educațional la clasă.
- * (3.3.) Stimulează motivația, autonomia și responsabilizarea subiecților pentru propria învățare.
- * (3.5.) Evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor
- * (5.1.) Comunică în mod curent cu membrii familiei/reprezentanții legali despre activitatea și progresul subiecților educaționali.
- * (5.2.) Antrenează membrii familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional.

● **Regulamntul-tip** (regulamentul în continuare) **de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II** (aprobat prin ordinal ME nr. 235 din 25.03.2016)

https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_instituti_invatamint_gene.pdf

Regulamentul stipulează în cap. I, pct. 21 „Administrația instituției este responsabilă de respectarea normelor stabilite pentru volumul zilnic al temelor pentru acasă, astfel încât durata estimativă pentru pregătirea temelor pentru acasă la toate disciplinele școlare pentru ziua următoare să nu depășească: pentru cl. I – 1 oră; pentru cl. I-III – 1,5 ore; pentru cl. a IV-a – 2 ore”.

Directorul adjunct responsabil de procesul educativ are atribuții: d) stabilește relații de parteneriat ale instituției.

Directorul adjunct:

- * este responsabil: de corectitudinea și acuratețea completării catalogului și a altor documente școlare privind evidența rezultatelor școlare ale elevilor;
- * are împuternicirea: monitorizează și evaluează nivelul de formare a competențelor curriculare și ritmicitatea parcurgerii materiei de studio la disciplinele școlare.

La secțiunea 11-a dirigințele are atribuția a) analizează periodic situația școlară a elevilor, insistând la mobilizarea acestora în vederea îndeplinirii optime a obligațiilor regulamentare; j) asigură conexiunea cu părinții elevilor, îi informează despre rezultatele obținute de elevi la învățatură.

La pct. 121 Personalul didactic are obligații q) să colaboreze cu familiile elevilor. La pct. 146. Dirigintele îndeplinește următoarele funcții e) colaboreze cu toți profesorii care predau la clasă în vederea eficientizării procesului educațional.

La secțiunea a 5-a elevii din învățământul primar au obligații: să demonstreze, prin examinări orale și scrise competențe specific disciplinelor școlare și competențe cheie transversal specific treptei de școlaritate

● **Instrucțiunea** (Instrucțiunea în continuare) **privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar**, gimnazial și liceal aprobată prin Ordinul ministrului nr. 1249 din 22.08.2018 https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_teme_pentru_acasa.pdf

Instrucțiunea în cap. *Dispoziții generale* stabilește aspectele privind temele pentru acasă: rolul temelor pentru acasă în realizarea finalităților educaționale; recomandări metodologice privind managementul temelor pentru acasă; timpul estimativ alocat efectuării acestora de către elevi; specificul temelor pentru acasă.

Instrucțiunea stabilește managementul temelor pentru acasă pentru fiecare treaptă de școlaritate și pentru fiecare arie curriculară.

Din punct de vedere axiologic, la baza prezentei Instrucțiuni stau următoarele principii:

- ✚ principiul centrării pe nevoile, interesele și capacitățile în evoluție ale elevului;
- ✚ principiul corelării timpului efectiv din clasă cu cel al temelor pentru acasă;
- ✚ principiul respectării opiniei elevului în procesul decizional;
- ✚ principiul respectării particularităților de vârstă ale elevului;
- ✚ principiul individualizării și diferențierii învățării;
- ✚ principiul accesibilității și utilității temelor pentru acasă.

Instrucțiunea reflectă rolul temelor pentru acasă:

- ✚ formarea competențelor-cheie ale elevului
- ✚ consolidarea rezultatelor învățării
- ✚ formarea deprinderilor de lucru de sine stătător
- ✚ explorarea zonelor de interes ale elevilor
- ✚ consolida parteneriatului școală-familie

Din perspectivă pedagogică, Instrucțiunea susține că **tema pentru acasă trebuie privită din două perspective complexe:**

- perspectiva tradițională: activitate de automatizare a unor achiziții cognitive strict necesare lecției/ lecțiilor ulterioare, pentru însușirea unor conținuturi;
- perspectiva modernă: activitate ce corespunde etapei finale în cadrul ERRE; cu funcție de deschidere spre domeniile vieții, realizând legătura cu cele învățate la lecție.

În secțiunea I se clarifică rolul temelor pentru acasă (p. 1 - 7): misiune, menire, rol.

În secțiunea a II-a se detaliază managementul temelor pentru acasă (p. 8 - 31) și în contextul incluziunii (p. 32 - 37).

Secțiunea a III-a detaliază timpul alocat efectuării temelor pentru acasă (p. 38 - 41) În ciclul primar, timpul alocat temelor nu va depăși 45-60 minute zilnic pentru toți elevii. Pentru elevii claselor I-IV, volumul săptămânal al temelor pentru acasă nu va depăși 5 ore.

Secțiunea a IV-a stipulează reglementarea temelor pentru acasă conform ciclurilor și ariilor de școlaritate, în cazul nostru de cercetare – ciclul primar (p. 42 - 47). Temele pentru acasă sunt fixate în catalogul școlar la rubrica Sarcini de învățare de către cadrul didactic, indicându-se exact sarcina și volumul ei. În cazul în care nu sunt date teme pentru acasă, rubrica rămâne necompletată.

Pentru managementul timpului temei pentru acasă, profesorul cuantifică durata estimativă a timpului mediu necesar realizării sarcinii, fixându-l în proiectul unității de învățare sau cel al lecției, prin corelarea cu volumul de timp estimativ care revine disciplinei. Volumul temelor pentru acasă pentru fiecare disciplină școlară, nu trebuie să depășească, de regulă, 1/3 din volumul sarcinilor realizate în clasă, pe parcursul lecției.

În perioada de vacanță, după probele de evaluare sumativă, în zilele de activități transdisciplinare, nu se vor da teme pentru acasă.

Nu se admite utilizarea temelor pentru acasă ca instrument de pedeapsă: teme cu volum mare și grad înalt de complexitate, exerciții repetitive, teme necunoscute și neexersate în clasă.

Evaluarea temei pentru acasă se va realiza, de regulă, la fiecare lecție, aproximativ timp de 10 minute în baza criteriilor de succes.

●**Metodologia** (Metodologia în continuare) **privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV, 2019**, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019 https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf

Metodologia stipulează la: p. 9 ce reprezintă criteriile de succes pentru elevi; pp. 10-12 strategiile ECD și autoevaluarea; cap. 4. „Procesarea și interpretarea datelor evaluării în clasele I-IV”; cap. 5. „Produse recomandate și criterii de succes”.

●**Ghidul de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar** (Ghidul în continuare) **clasele I-IV, 2019**, elaborat în baza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

Ghidul recomandă la pp. 5-17 „Practici de evaluare criterială prin descriptori în învățământul primar” în deosebi în direcția cercetării noastre „Instrumente de comunicare socială (părinți, familie, reprezentanți legali ai copilului) a rezultatelor evaluării.

STABILIM: *legislația națională cu referire la managementul temelor pentru acasă sub semnul parteneriatului școală-familie* conține norme suficiente, adecvate și explicite cu direcții reglatorii specifice învățământului primar, pentru:

* **Parteneriatul școală-familie:** temele pentru acasă au menirea de a consolida parteneriatul școală-familie prin respectarea principiului de șanse egale, creșterea încrederii familiei în școală, motivarea elevului pentru autodezvoltare și implicare în activități de voluntariat;

* **Cadrul didactic:** stimulează motivația, autonomia și responsabilizarea subiecților pentru propria învățare; evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor; comunică în mod curent cu membrii familiei/reprezentanții legali despre activitatea și progresul subiecților educaționali; antrenează membrii familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional – **abilități de management a temelor pentru acasă;**

* **Părinți:** sunt informați în cadrul ședințelor cu privire la particularitățile de dezvoltare a copilului, organizarea procesului și mecanismelor de învățare, a cerințelor școlare și a efortului în procesul realizării temelor pentru acasă - **abilități de acordare a suportului necesar elevului în procesul realizării temelor pentru acasă;**

* **Elevi:** învață, colaborează cu semenii și cu adulții; folosește timpul alocat temelor pentru acasă pentru lectură și diferite activități interactive și antrenante; determină perioada optimă a zilei, a pauzelor și strategiilor de concentrare a atenției; își consolidează imaginea de sine; stimulează motivația, curiozitatea, responsabilitatea, încrederea în forțele proprii; manifestă inițiativă în realizarea sarcinilor; - **abilități de organizare a timpului de învățare și obținerea unor efecte durabile ale învățării în traseul formării personale.**

* **Respectarea normelor stabilite pentru volumul zilnic al temelor pentru acasă:** administrația instituției este responsabilă de respectarea normelor stabilite pentru volumul zilnic al temelor pentru acasă, astfel încât durata estimativă pentru pregătirea temelor pentru acasă la toate disciplinele școlare pentru ziua următoare să nu depășească: pentru cl. I – 1 oră; pentru cl. I-III – 1,5 ore; pentru cl. a IV-a – 2 ore”.

***Timpul alocat temelor pentru acasă:** să fie folosit, în mare măsură, pentru lectură și diferite activități interactive și antrenamente pentru elevi;

***Respectarea creșterii graduale a nivelului de complexitate în realizarea temelor pentru acasă;**

***Modalitățile de efectuare a temelor pentru acasă:** după 1½ ore de la masa de prânz; în ordinea descrescândă a dificultăților; mai întâi cele orale și apoi cele scrise, cu pauze scurte între

temele la diferite discipline, fără a-l scoate din ritmul de lucru; pentru zilele de odihnă nu se vor da teme pentru acasă, încurajându-se lecturile la alegere.

***Rolul părinților în reglementarea temelor pentru acasă:**

- monitorizează zilnic, conform agendei elevului, temele pentru acasă, dar nu se implică direct în realizarea acestora;

- colaborează cu cadrele didactice pentru a acorda suportul necesar elevului în procesul realizării temelor pentru acasă;

- sunt informați în cadrul ședințelor cu privire la Particularitățile de dezvoltare a copilului, organizarea procesului și mecanismelor de învățare, a cerințelor școlare și a efortului în procesul realizării temelor pentru acasă;

- beneficiază de consultanță din partea cadrului didactic pentru a monitoriza zilnic activitatea de pregătire a temelor de către elev.

BIBLIOGRAFIE:

- Elena Losîi, Studierea motivației școlare a elevilor mici, disponibil la:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Studierea%20motivatiei%20scolare%20a%20elevilor%20mici.pdf

- Angela Cara, Implicarea părinților și comunităților în guvernarea educației: de la intenții la acțiuni Studiu de politici educaționale, Chișinău, 2019, disponibil la:

<http://ipp.md/wp-content/uploads/2019/06/Studiu-Cara-Angela.pdf>

- Enus Nicoleta, Modalități de eficientizare a parteneriatului școală-familie la nivelul învățământului primar, disponibil la:

http://www.red.isjtr.ro/docu/PRIMAR/itd_pri/01-Enus-Nicoleta-RED-TR_Eficient_parteneriat_scoala_fam_0_4_PRI.pdf

- Pancu Diana-Crina, rezumatul extins al tezei de doctorat „Modalități de consolidare a parteneriatului educațional școală-familie în ciclul primar. Aplicații pe baza teoriei inteligențelor multiple”, 2018, disponibil la:

file:///C:/Users/User-01/Downloads/Mihaela%20TOPAN_rezumat_romana_pancu_cas_marin_dianacrina_2018-11-20_10_26_05.pdf

- Nour Alexandra, Bazele psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației Teză de doctor în științe pedagogice, 2019, disponibil la:

http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54976/alexandra_nour_thesis.pdf

- Temele pentru acasă. Consultare națională privind rolul, consistența și eficiența temelor pentru acasă, 2017, disponibil la:

http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/12/Raport_Teme-acasa_final.pdf

- Managementul temelor pentru acasă, în învățământul primar, gimnazial și liceal, Instrucțiune 2019, disponibil la:

http://www.ipm.gov.md/sites/default/files/2019-05/ro_5622_Instruciunea-privind-managementul-temelor-pentru-acasa-in-invaamantul-primar%2C-gimnazial-i-liceal.pdf

- Rolul temelor pentru acasă în sistemul de învățământ românesc (Studiu), disponibil la:

<https://revistaprofesorului.ro/rolul-temelor-pentru-acasa-in-sistemul-de-invatamant-romanesc-studiu/>

- Șase pași ce opresc războiul temelor pentru acasă, disponibil la:

<https://suntparinte.md/sase-pasi-ce-opresc-razboiul-temelor-pentru-acasa/>

- Temele pentru acasă sunt necesare în educația elevilor, disponibil la:

http://dbp.idebate.org/ro/index.php/Temele_pentru_acasa_sunt_necesare_in_educatia_elevilor

- Dincolo de păreri: Ce spune știința legat de utilitatea temei de acasă?, disponibil la:

<http://www.contributors.ro/sinteze/dincolo-de-pareri-ce-spune-stiinta-legat-de-utilitatea-temei-de-casa/>

- Tema pentru acasă- componentă a activității de învățare, disponibil la:

<https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/tema-pentru-acasa-componenta-a-activita-ii-de-inva-are>

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....
Ce aplic :

.....
Ce mai vreau să știu :

.....

Unitatea de învățare nr. 3. Climatul educațional în clasa de elevi

CURS:

- (1) Clasa de elevi ca grup social. Organizarea clasei. Interacțiunile sociale din interiorul clasei de elevi.
- (2) Coeziunea și sintonicitatea colectivului clasei de elevi. Dinamica grupului de școlari ai clasei.

SEMINAR:

- (1) Influența caracteristicilor relației învățător-elev asupra climatului clasei.

LABORATOR:

- (1) Strategii de management al clasei

(1) CLASA DE ELEVI CA GRUP SOCIAL. ORGANIZAREA CLASEI. INTERACȚIUNILE SOCIALE DIN INTERIORUL CLASEI DE ELEVI.

Evoluția conceptului de grup social

În centrul concepției despre personalitate ca o construcție socială stă „competența” omului de a se vedea așa cum îl văd alții. De altfel, recunoașterea rolului interacțiunii cu ceilalți și a anturajului în construirea imaginii de sine a fost afirmată de timpuriu. Cooley (1902), unul dintre primii teoreticieni ai procesului de interacțiune socială, a marcat în mod clar *psihologia socială* cu concepția despre SINE ca o oglindă (lookig-glas self), iar imaginea noastră se dezvoltă în centrul unui *grup determinat*. [apud, 30, p. 67]

Termenul grup a fost pentru prima dată folosit ca termen tehnic în belle-arte (*grosso* sau *gruppo*) desemnând mai mulți indivizi pictați sau sculptați, formând un subiect. În franceză, *groupe* a pătruns destul de recent, adus de artiștii francezi care au studiat în Italia. Prima apariție scrisă a termenului în limba franceză este conținută în traducerea din 1968 a lucrării *De arte graphica* a lui Du Fresnay, de către R. de Piles. Prima apariție în literatură a cuvântului o întâlnim la Moliere în *Poeme du Val-de-Grace* (1669). În secolul al XVIII-lea, termenul desemnează deja o reuniune de persoane. Majoritatea specialiștilor apreciază că, primul care a formulat unele principii esențiale ale *științei grupurilor* este Charles Fourier, însă cel care pune bazele *teoriei grupurilor* este sociologul Durkheim. În limba română, termenul a pătruns din franceză și circulă sub două forme: **grup și grupă**, ambele semnificând același lucru: **ansamblu sau colectiv de oameni având o sarcină sau un scop comun**.

Cercetarea grupurilor umane a fost făcută atât de către *psihologi*, cât și de către *sociologi*, din acest motiv definițiile date grupului fiind numeroase. Condițiile istorice și sociale specifice au facilitat dezvoltarea accelerată a teoriei grupurilor în Statele Unite. Nume precum C.H. Cooley, R.H. Merton, K. Lewin, E. Mayo ori J.L. Moreno se leagă de începuturile cercetării sistematice a problematicii grupurilor. **Conceptul de grup** a fost și este încă folosit pentru a acoperi o realitate foarte vastă, căpătând astfel o pluralitate de sensuri. Chiar în științele sociale, termenul de grup este utilizat adesea într-un sens excesiv de larg, ajungând să fie aplicat oricărui ansamblu de ființe umane pe care le unește o legătură oarecare.[apud, 32, p. 96]

Dicționarul Webster (1989) definește *grupul* ca fiind un număr de indivizi reuniți care au un număr de relații unificatoare. Cele mai multe dintre definițiile grupului scot în evidență interdependența membrilor, ceea ce înseamnă că ei au nevoie unul de altul pentru a realiza scopuri de grup. Astfel, K. Lewin (1948) afirmă că „esența unui grup nu este similaritatea sau lipsa de asemănare a membrilor săi, ci interdependența lor. Grupul se distinge prin cel puțin două trăsături majore: în grup, membrii interacționează, iar prin această interacțiune socială ei se influențează unii pe alții. Ideea interacțiunii este subliniată și într-una din definițiile inventariate de Donelson R. Forsyth (1983): „Grupul reprezintă două sau mai multe persoane care interacționează între ele în asemenea manieră, încât fiecare persoană influențează și este influențată de celelalte persoane”. [apud, 21, pp. 93- 96]

Psihologia cognitivă propune o definiție a grupului în termeni de identitate socială, considerându-i o colecție de persoane care au interiorizat aceeași identitate drept componentă a imaginii de sine. Pentru psiholog, grupul este, înainte de toate, laboratorul în care se construiesc

elementele comportamentului social. El încearcă să înțeleagă cum are loc transformarea actelor individuale în fenomene psihosociale în cadrul grupului.

Psihologia socială a luat ca prototip grupul mic sau restrâns, punând accentul pe scopul comun al membrilor și pe interacțiunea acestora. De aceea, definițiile date grupului surprind caracteristicile acestui tip de grup. [4, p. 112]

În *sociologie*, grupul are un sens mai larg, deși nu se confundă cu categoria socială. Pierre de Visscher (2001) de la Universitatea din Liège, unul dintre cei mai avizați specialiști în domeniul problematicii grupurilor, îndeosebi al dinamicii de grup, face trimitere la definițiile date de sociologi grupului, pentru a se poziționa apoi în raport cu aceștia:

„Prin grup social se înțelege o formațiune socială în interiorul căreia indivizii interacționează conform unor reguli fixe... (criteriu obiectiv) și împărtășesc sentimentul de a constitui o entitate aparte (un prim criteriu subiectiv) astfel încât membrii s-ar putea recunoaște ca atare (al doilea criteriu subiectiv). În consecință, nici proximitatea fizică, nici asemănarea fiziologică, nici «nominalismul» statistic nu sunt cele care furnizează criteriul de distincție... ceea ce contează este să nu se confunde grupul social cu categoria socială”. (De Coster, 1990, apud De Visscher, 2001, p. 19);

„Grupul social este constituit din indivizi uniți prin relații... a căror rețea se organizează prin complementaritate. Grupul social are ca obiect manifest faptul ca răspunde la o nevoie obiectivă sau subiectivă a membrilor săi” (Janne, 1968, apud De Visscher, 2001, p. 19). De Visscher propune definiția pentru grupul restrâns: *Un ansamblu de persoane în număr mai mare sau egal cu cinci, adunate efectiv în același timp și în același loc, având posibilitatea să se perceapă unele pe altele.* [apud, 26, pp.214-217]

Așadar, trăsătura comună a diferitelor definiții rezidă în faptul că constituie **o pluralitate de indivizi, într-o solidaritate mai mult sau mai puțin accentuată, caracteristicile sale de bază fiind următoarele:** se constituie dintr-un ansamblu de persoane, aflate în interrelații în vederea atingerii unui scop și diferențiindu-se după funcții sau sarcini.

Tipologia grupurilor sociale

Fiecare dintre noi aparținem unuia sau mai multor grupuri: familie, clasă de elevi, grup de prieteni, colectiv de muncă, echipă sportivă. Conceptul de grup este folosit însă pentru a acoperi și alte formații colective care populează spațiul social.

Maisonneuve (citată de A.Neculau, 1977) [apud, 14, p. 78] vorbind despre grupul față în față (*face a face*), face o clasificare, bazându-se pe patru criterii fundamentale, după raporturile pe care grupul le stabilește:

a) cu o organizație socială: în privința locului și a razei de interacțiune, **grupul** poate depinde direct de o organizație socială sau de un ansamblu de proiecte particulare, **așadar** poate fi **instituțional sau spontan**;

b) cu normele admise: regulile grupului, moralul său, pot să fi existat sau pot să fi rezultat din interacțiunile membrilor. Se vorbește, după caz, de **grup formal sau informal (nonformal)**;

c) cu scopurile colective: în funcție de aspirații, **grupul** poate fi considerat **scop sau mijloc**. Dacă este vorba de trai laolaltă (*face a face*) – cazul unui salon de spital, de pildă, atunci membrii grupului sunt orientați central, pe principiul afinității elective, iar grupul se numește **grup de bază**. Dacă e vorba de organizarea unei acțiuni, a unei performanțe, atunci membrii grupului sunt orientați spre sarcină și avem de a face cu un **grup de lucru**;

d) cu un proiect științific: este cazul **grupurilor de laborator**, experimente numite și “grupuri artificiale”, pentru că subiecții sunt reuniți pentru un experiment științific. Dacă, dimpotrivă, reuniunea este complet independentă de un proiect științific, grupul este un **grup natural**.

Psihologii francezi D. Anzieu și J.-Y. Martin (1994, pp.28-45) [apud, p. 10, p. 213] disting următoarele categorii de grupuri umane și detalieri propuse mai jos:

Denumirea grupului	Structura (gradul de organizare internă)	Durata	Număr de indivizi	Relații între indivizi	Efectul asupra credințelor	Conștiința scopurilor	Acțiuni comune
Mulțimea	Foarte slabă	Câteva minute până la câteva zile	Mare	Contagiunea emoțională	Iruperea credințelor latente	Slabă	Apatie sau acțiuni paroxistice
Banda	Slabă	Câteva ore până la câteva luni	Mic	Cercetări asemănătoare	Intărire	Mijlocie	Spontaneitate dar puțin importantă pentru grup
Gruparea	Mijlocie	Mai multe săptămâni până la mai multe luni	Mic, mijlociu sau mare	Relații umane superficiale	Menținere	Slabă sau mijlocie	Rezistență pasivă sau acțiuni limitate
Grupul primar sau restrans	Ridicată	Trei zile până la zece ani	Mic	Relații umane bogate	Schimbare	Ridicată	Importanța spontaneității și vederilor înnoite
Grupul secundar sau organizația	Foarte ridicată	Mai multe luni până la mai multe decenii	Mijlociu sau mare	Relații funcționale	Introduce presiuni	Slabă sau ridicată	Importanța obișnuinței și a planificării

a) Mulțimea, caracterizată printr-un grad de organizare foarte scăzut, un număr mare de participanți care se reunesc mai mult sau mai puțin întâmplător cu ocazia unui eveniment (spectacole, demonstrații, manifestări sportive);

b) Banda caracterizată printr-un grad de organizare scăzut, un număr mic de participanți ce au preocupări asemănătoare și se reunesc în mod voluntar pentru plăcerea de a fi împreună;

c) Gruparea, o reuniune de persoane cu un număr variabil, care se întâlnesc din când în când și manifestă o relativă permanență a scopurilor; gradul de organizare este în acest caz mediu, iar relațiile umane sunt superficiale;

d) Grupul primar, caracterizat printr-un grad de organizare ridicat, un număr mic de membri, scopuri asumate de toți membrii și relații afective foarte strânse; în acest sens, grupul primar este echivalent cu grupul mic sau restrâns;

e) Grupul secundar, un grup social mare, instituționalizat, caracterizat printr-un grad de organizare foarte ridicat, prin scopuri și acțiuni bine definite și planificate, predominantă este aici organizarea formală și mai puțin cea afectivă.

O analiză de pionierat și mai amănunțită a grupurilor primare și secundare a fost realizată de sociologul american C.H. Cooley (1909). Distincția dintre cele două tipuri de grupuri se face în funcție de natura relațiilor dintre membrii participanți. [apud, 17, p.123].

Astfel, *grupul primar* este format dintr-un număr restrâns de membri, între care se stabilesc relații personale, directe, față în față. Acest aspect facilitează cunoașterea reciprocă a membrilor grupului, comunicarea directă, împărtășirea ideilor, sentimentelor. În această categorie intră: familia, grupul de prieteni, clasa de elevi.

Grupul secundar este format dintr-un număr mare de persoane, iar relațiile dintre membri au un caracter formal, sunt reci și distante, indirecte, mijlocite oficial prin diferite norme. Datorită numărului mare de persoane care formează aceste grupuri nu sunt posibile decât rareori contactele directe, față în față, ceea ce determină o intercunoaștere superficială a membrilor. *Grupurile secundare* au o structură oficială cel mai adesea impusă și care influențează relațiile dintre membri. În categoria grupurilor mari se înscriu: școala, colectivele mari de muncă.

Așadar, *grupurile* ajută sau împiedică obținerea performanțelor individuale? Recunoașterea complexității problemei i-a determinat pe cercetători să analizeze mai amănunțit factorii care facilitează sau, respectiv, îngreunează activitatea în grup **factorii care facilitează activitatea în grup** sunt cei enumerați în continuare [5, 8, 16]:

a) *Stimularea individului datorită prezenței altuia.* Cercetările asupra facilitării sociale au pus în evidență faptul că lucrul în prezența altor persoane favorizează performanța. Prezența altuia acționează atât fizic, cât și prin semnificația ce i se atașează. Știindu-se observat, subiectul se simte și evaluat, iar judecata de valoare se răsfrânge asupra personalității sale în ansamblu. Ca efect, cresc nivelul de motivare și gradul de atenție, care se vor reflecta în performanțele obținute. Efectul de facilitare socială a fost urmărit în condițiile prezenței unui public (a unor spectatori pasivi care funcționează doar ca auditoriu), dar și în condiții de coacțiune (mai mulți indivizi dispuși în aceeași încăpere efectuează aceeași activitate, dar în mod individual). În ambele cazuri, prestația rămâne individuală, dar se lucrează într-un anumit colectiv. Concluzia a fost că publicul și coacțiunea îmbunătățesc acele reacții care sunt bine fixate, însă învățarea unor elemente noi este stânjenită.

b) *Resursele acumulate.* Grupul dispune de resurse mai bune decât de un singur individ, deoarece în grup se combină aptitudinile, se însumează contribuțiile, se vehiculează un volum mult mai mare de informații. Teoretic, intervine, ca efect statistic, o creștere ipotetică a resurselor: mai multe minți reușesc să facă mai mult și mai bine decât una singură. Practic, nu toate resursele globale ale grupului se pot folosi. Grupul nu utilizează pe deplin capacitățile membrilor săi, deoarece pot interveni dificultăți de comunicare, de organizare, de compoziție.

c) *Grupul oferă șansa de a avea pretestul ideilor/soluțiilor avansate,* ceea ce are ca efect reducerea numărului de erori și, implicit, creșterea exactității soluției. Prin întărire și feed-back reciproc, răspunsurile bune se fixează, iar cele greșite se elimină, triajul soluțiilor fiind astfel mult mai eficace. Dezavantajul este acela că, deși proporția de răspunsuri corecte date de grup este mai mare, timpul necesar pentru a ajunge la aceste soluții crește.

d) *Stimularea rezultată din interacțiunea acumulativă.* Discuțiile în grup pot produce o stimulare a ideilor noi, deoarece fiecare membru poate dezvolta ideile celuilalt. Este favorizat fluxul asociațiilor, se dezvoltă aspecte, laturi diferite ale aceluiași fenomen. Are loc efectul de compensare a competențelor. În consecință, din interacțiune și combinare se naște un rezultat inedit. Uneori însă, grupurile îi pot determina pe indivizi să se conformeze și pot inhiba manifestarea inițiativelor individuale, a ideilor originale.

e) *„Petele oarbe” sunt corectate.* Este mai ușor să recunoști greșelile altora decât pe cele proprii. Astfel, în grup, critica socială va dezvoltă lipsa de corectitudine a unor idei pe care, lucrând separat, indivizii le-ar putea lua drept bune. Grupul dezvoltă capacitatea de a critica, apetența individului de a se lupta cu ideile celuilalt, efortul pentru a apăra ideile criticate.

Dar **eficiența grupului** poate fi afectată de o serie de **factori** precum cei de mai jos [8, 16, 18]:

a) *Mărimea grupului poate afecta productivitatea* (numărul de soluții găsite). Creșterea numărului de participanți sporește evantaiul de alternative, diversitatea informațiilor și a opiniilor vehiculate în grup. Numai că, pe măsură ce grupul crește ca volum, coordonarea eforturilor devine tot mai dificilă. Pe de altă parte, mărirea numărului de membri duce la o scădere a gradului de consens. Echilibrul cel mai bun între dinamica grupului, timpul de lucru și productivitate pare să fie atunci când grupul este format din 5-12 membri.

b) *Opoziția de scopuri și interese ale membrilor face ca acțiunea de colaborare să fie foarte dificilă.* Eficiența se află în relații strânse cu coeziunea grupului și cu gradul de angajare în sarcina comună. Cu cât acestea sunt mai reduse ca urmare a diversificării scopurilor, cu atât eficiența grupului scade.

c) *Dificultățile de comunicare tind să sporească pe măsură ce grupul crește numeric,* în grupurile mari, nivelul și intensitatea intercomunicărilor scad, iar șansele elevilor de a contribui în mod egal la rezolvarea sarcinilor se diminuează. Iar discuțiile din grup sunt tot mai greu de susținut. Unii membri ai grupului se pot obișnui să lase îndeplinirea unor sarcini pe seama altora mai capabili și să evite astfel să-și asume propriile responsabilități.

Din perspectiva dată, se poate spune că, **grupurile stimulează și favorizează activitatea individuală, dar ele o și pot împiedica.** În mod deosebit, **grupurile îi ajută pe elevii slabi, care au mai puține resurse individuale.** Se cuvine să tratăm cu multă atenție situația colectivă, pentru

că prezența celorlalți poate fi pozitivă sau negativă, în funcție de condițiile în care sunt plasați elevii.

În sfârșit, o tipologie a grupului care ia în considerație nivelul de funcționare, respectiv este scopul sau rațiunea de a fi a grupului diferențiază între psihogrupuri și sociogrupuri sau grupuri afiliative și grupuri instrumentale. *Psihogrupul* sau grupul afiliativ, presupune asocierea membrilor pentru plăcerea de a fi împreună, pentru satisfacerea nevoii de afecțiune. Ceea ce unește grupul este sentimentul unei legături între membrii grupului sau conștiința de grup. *Sociogrupul* sau grupul instrumental există pentru a îndeplini o anumită sarcină sau pentru a atinge un anumit scop. Este un grup în care legăturile dintre membri sunt practic inexistente în momentul formării sale. Ceea ce îi unește este interesul pentru sarcina pe care o au de îndeplinit. Odată atins scopul, grupul se poate dizolva (B. Richard, 1996, p. 16).[apud, 29, p. 67]

Cele două tipuri de grup se regăsesc rareori în stare pură, întrucât, cel mai adesea, orice grup combină caracteristici care țin, în același timp, de psihogrup și de sociogrup, în dozaje relative și variabile. Mai mult chiar, combinația de caracteristici poate fi benefică pentru grup. De exemplu, integrarea variabilelor afective în grupul centrat pe sarcină poate crește eficiența grupului în realizarea sarcinii.

Așadar, grupul nu este o entitate statică. El are o anumită dinamică, trece prin stadii de constituire, de dezvoltare, apoi ajunge la o anumită maturitate la care se ating Performanțele optime în privința gradului de interacțiune și a rezolvării sarcinilor Pentru care indivizii s-au reunit și, în final, se poate ajunge la dizolvarea grupului.

Stabilim: analiza tipurilor de grupuri psihosociale din clasificările propuse anterior ne-a dat posibilitate să deschidem drumul considerațiilor despre **grupul clasă**.

Pe baza criteriilor expuse mai sus, putem evalua diferite tipuri de grupuri. Astfel clasa de elevi este un grup instituțional, formal, de lucru, constituit artificial. Caracteristicile însă se pot schimba cu timpul, spre exemplu clasa – grup formal la început – poate căpăta caracteristicile nonformalului prin exprimarea afecțiunii reciproce a membrilor.

Grupul care reține interesul nostru este grupul primar. Potrivit lui N. Goodman, “diferența hotărătoare între grupurile primar și secundar constă în măsura în care membrii au o investiție afectivă în grup și unul în altul, au grijă unul de altul și mențin între ei relații sincere și de lungă durată.” În **grupurile primare** (familie, prieteni), membrii se realizează afectiv, își găsesc împlinirea sub acest aspect, pe când în **grupurile secundare** (școala, clasa, societatea) scopul existenței este reprezentat de satisfacerea intereselor; ele sunt alcătuite de oameni animați de aceleași interese și aflați în căutarea mediului optim, favorabil împlinirii lor. [apud, 28, p. 76]

Vom înțelege **așadar** prin **grup primar** sau **grup de apartenență primară**, toate persoanele precum și spațiile în care *bebelușul, copilul, adolescentul* se dezvoltă și care se află în raport cu persoanele ce se ocupă de el sau au un raport afectiv real sau simbolic în rețeaua legăturilor familiale.

Mucchielli împarte grupurile primare în patru categorii:

- 1) *grupuri primare naturale* (familia, satele mici, vecinătatea, grupul de amici);
- 2) *grupuri primare artificiale sau ocazionale* (câmpul de vacanță, grupele “de laborator”);
- 3) *grupuri primare durabile sau persistente* (**clasa școlară**, clubul, banda);
- 4) *grupuri primare momentane* (de discuție, comitete de educare).[apud, 2, p.56]

Selectând din acest complex de grupuri doar **clasa școlară**, vom realiza o succintă analiză a caracteristicilor și tipologiei acesteia ca **grup social**.

Clasa de elevi – grup social educativ

Etimologic, termenul derivă din latinescul “*classis*” – clasă de elevi, mulțime, grup. Unele dintre cele mai cunoscute definiții ale clasei de elevi din literatura de specialitate (aparținând unor domenii diferite, dar complementare: psihologia educației, pedagogia, sociologia) sunt următoarele:

- “clasa de elevi este, din punct de vedere psihologic, un grup social, unde, ca urmare a interrelațiilor ce se stabilesc între membrii săi, apare și se manifestă o realitate social cu

consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv-educativ în ansamblul său.” I. Nicola (1974, p.67);

- “clasa de elevi constituie o grupare umană de muncă cu specific de învățare. Ea apare ca o “formațiune psihosocială” care acordă prioritate activităților comune.” I. Radu (1974, p. 56);

- grup educațional avînd “caracteristici proprii ce rezultă din conținuturile și finalitățile activității de instruire, care determină structuri, interacțiuni, sisteme normative particulare” cunoașterea acestora de către profesor constituind un obiectiv fundamental pentru reușita oricărui tip de activitate pedagogică (didactică, educativă, cu caracter formal, nonformal, etc.) E. Păun (1999, p. 79);

- “grup de muncă specific compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii) și dintr-un animator (profesorul) ale căror raporturi sunt reglementate oficial, de tipul sarcinii și de normele de funcționare.” A. Neculau, (1983) [apud, 11, p. 56];

- “formațiune genetică evolutivă care poate fi înțeleasă în ordinea trecerii de la stadiul de *grup în formare* la stadiul de *grup format*. În sens pedagogic, atingerea stadiului de grup format permite definirea clasei de elevi ca formațiune complexă care se prezintă ca sinteză psihosocială, rezultat al funcționării în timp a mecanismelor de integrare, fuziune și unificare interindividuală” (Anca Dragu). [apud, 23, p. 15]

Utilizînd informațiile oferite de definițiile prezentate, deducem următoarele caracteristici ale clasei de elevi [16, 18]:

- grup de persoane cu un statut aparte – cel de elev – motiv pentru care putem numi clasa de elevi: *grup educațional*. Grupul educațional are toate caracteristicile microgrupului (număr redus de membri, interacțiuni de genul “fiecare cu fiecare”, structură organizatorică), dar se individualizează decisive prin scopul pe care îl urmărește: educarea componentelor săi;

- un grup relativ restrîns (20-40 membri);

- își menține structura pe parcursul mai multor ani (de obicei 4 sau 8 ani);

- are o compoziție relativ omogenă, generată de faptul că elevii au aproximativ aceeași vîrstă psihologică și școlară; în același timp, indivizii aparținînd unei clase au personalități diferite, diferențierea în procesul didactic fiind absolut necesară;

- implică relații interumane diferențiate: *pe verticală* profesor – elevi, *pe orizontală* elevi – elevi realizate prin diferite raporturi sociale: profesor – elev; profesor – grup; elev – elev; elev – grup; grup – grup;

- elevii și profesorii îndeplinesc în clasă diferite roluri. Rolurile se referă la ansamblul de sarcini care trebuie realizate de membrii grupului. Dintre rolurile profesorului în clasa de elevi, menționăm pe cele de: sursă de informații, consilier, mediator, evaluator, coordonator; elevii sunt, la rîndul lor receptori sau surse de informații, participanți activi sau pasivi la procesul de predare - învățare, lideri sau marginali, etc.

- activitatea grupului-clasă e orientată de un *școp comun*, de natură *instructiv-educativă*.

Scopul unic, de factură informativă – caracteristic pedagogiei tradiționale - devine, în viziune modernă, doar unul din dezideratele învățămîntului, accentul fiind pus acum pe aspectele sociorelaționale și pe dinamica cognitive - afectivă, socială și educativă a clasei [9, 16,18, 20]:

∨ scopul primar se realizează prin activități comune de învățare școlară;

∨ e o formațiune evolutivă – implicînd o continuă transformare a clasei ca grup și a componentelor ei – prin reacții de adaptare internă și externă. Se face astfel trecerea de la stadiul de *grup în formare* (caracteristic începuturilor de ciclu, an școlar) la cel de *grup format*.

Interesantă este și analiza conceptului **grup educativ**, realizată dintr-o perspectivă diferită, aceea a evaluării și cercetării pedagogice, de către Gilbert De Landsheere (1992, pp. 147-149) care propune următoarele categorii de grupe [apud, 5, p. 145]:

a. *grupă obiect* (organizare ierarhică, piramidală) / *grupă subiect* (definită prin structuri de schimburi egalitare, cu comunicarea pe orizontală);

b. *grupă clasă* – specifică mediului școlar, interpretabilă ca “juxtapunere de persoane”, în interacțiune, condusă de profesor, ca “echipă” analizabilă în sens sociopsihologic “în cadrul căreia toți membrii sunt în interacțiune unii cu alții, cu includerea profesorului”;

c. *grupă de vârf* - concepută în funcție de anumite criterii de performanță intelectuală, morală, tehnologică, estetică, etc.

d. *grupă de referință* “opusă noțiunii de grupă de apartenență, din care persoana efectiv face parte” – definește “grupa la care persoana se raportează adesea în perspectiva unei frustrări relative”;

e. *grupă spontană sau informală* – se dezvoltă în afara unei organizații formale (clasei, școlii) sau chiar în interiorul ei “mai ales când aceasta se dovedește ineficace sau nu este susceptibilă să satisfacă necesități importante ale membrilor săi”.

Specificul *grupului școlar* poate fi analizat din perspectiva următoarelor *criterii* [3, 7, 9, 12]:

* *forma de organizare*: formală (clasa de elevi); nonformală (grupe de studiu, cercuri de specialitate, echipe sportive, artistice); informală (grupuri spontane);

* *structura funcțională*: grupă deschisă / închisă;

* *scopul pedagogic prioritar*: didactic (învățarea pe grupe); educativ (grupe care vizează dezbateră pe teme estetice, tehnologice, sportive);

* *tipuri de relații activate*: directe (grup primar); indirecte (grup secundar);

* *dimensiunea grupului*: restrâns (3-20 membri); extins (peste 20-30 membri);

* *rolul investit în cadrul activității de instruire*: grup de nivel; grup echivalent; grup pereche;

* *rolul jucat în realizarea unei cercetări pedagogice*: grup de control/ experimental/ pilot; sau grup de bază/ experimental/ de evaluare;

* *gradul de coeziune realizat*: grup format/ pe cale de formare; grup omogen/ grup neomogen.

Ca urmare a unor puncte de vedere fundamentate pe cercetări îndelungate, profesorii I. Nicola (1974) și M. Zlate (1982), atrag atenția asupra unor *caracteristici separate*, care pot să *particularizeze și să individualizeze grupul – clasă*. Din ele eșalonăm:

☉ *Coeziunea* - gradul de unitate și integrare a colectivului școlar, cât și rezistența acestuia la destructurare. Ca *factori de menținere a coeziunii în grup*, menționăm: utilizarea *tehnicilor de motivare a elevilor (prin cooperare sau competiție) ori exploatarea problemelor de ordin afectiv ale elevilor*. Existența coeziunii unui grup are efecte psihologice puternice asupra membrilor grupului. M. Zlate (1982, p.66)

☉ *Autonomia sau dependența grupului clasă* este legată de faptul că grupul-clasă respectiv acționează independent sau este strâns legat, “subjugat” de scopurile și activitatea altuia;

☉ *Conformismul sau nonconformismul membrilor* - grad de supunere și de acceptare față de normele de grup;

☉ *Permeabilitatea sau impermeabilitatea* - disponibilitatea clasei (în sensul psihologiei sociale) de a primi și de a accepta cu ușurință, sau, din contră, cu foarte mare reticență, noii membri ai grupului;

☉ *Stabilitatea sau instabilitatea grupului* - durabilitatea în timp a grupului clasă, subiect clar determinat prin prescripțiile de tip instituțional;

☉ *Sintalitatea clasei* (Cattel, apud, 16, p. 113) - *personalitatea grupului clasă* - ansamblul dinamic sub raport structural-funcțional, relațional, interacțional, de climat și de atmosferă axiologică.

Din cele prezentate mai sus, putem reține, în esență, că dimensiunea psihosocială a clasei de elevi ca grup primar constituie un corp solid și de maximă importanță în formarea și manifestarea personalității elevilor.

Din perspectiva dată, prin vizorul cunoașterii portretului social al clasei ca grup social, M. Zlate (1982) menționează: “Cunoscând portretul psihosocial al unui grup, punctele lui tari sau nevralgice, cei care lucrează cu grupurile sociale și-ar putea organiza mai bine propria lor activitate, ar putea asigura mai bine condițiile în care aceasta se desfășoară, astfel încât ea să dețină cât mai multe influențe educative”.

În acest sens cunoașterea clasei ca grup social are o triplă valoare: **1. praxiologică, 2. organizatorică, 3. diagnostică și prognostică.**

Literatura de specialitate (I. Nicola, A. Cosmovici, L. Iacob, T. Parsons) plasează mai multe obiective de cunoaștere a clasei ca grup social:

- * Cunoașterea gradului de omogenitate sau de eterogenitate a grupului clasei;
- * Cunoașterea momentelor mai semnificative din evoluția grupului;
- * Cunoașterea particularității interacțiunii și comunicării dintre membrii grupului etc.

Cunoașterea clasei ca grup social pornește de la: a) cunoașterea sintalității grupului; b) cunoașterea fenomenului de grup care se manifestă în interiorul colectivului clasei – manifestarea coeziunii, dându-le o descriere succintă în continuare.

„**Sintalitatea**” grupului, analogic celui de *personalitate* (grup unitar sau dezbinat, grup cooperativ sau refractar la cooperare, preocuparea dominantă pentru realizarea obiectivelor educative sau orientat cu preponderență spre satisfacerea nevoilor afective ale membrilor săi etc.);

„**Manifestarea coeziunii**” și consensului sau apariția unor tensiuni și conflicte, de ostilitate și agresivitate, precum și modul specific de reacție la aceste fenomene, prin adoptarea unor atitudini de toleranță, acceptare și adaptare ori de pasivitate, apatie, retragere, evaziune etc.

(2) COEZIUNEA ȘI SINTALITATEA COLECTIVULUI CLASEI DE ELEVI. DINAMICA GRUPULUI DE ȘCOLARI AI CLASEI

Literatura de specialitate (G. Cole, I. Bontaș, B. Romiță Iucu, I. Nicola, D. Patrașcu, A. Ursu, I. Jinga, S. Cristea ș.a.) elucidează următoarele **caracteristici psihopedagogice ale grupului școlar**:

Mărimea grupului școlar se stabilește prin anumite reglementări și poate conține 25-30, uneori și 35 persoane. Din perspectiva dată, clasa de elevi este: în primul rând, un grup formal, constituit pe baza unor reglementări școlare, în funcție de anumite reguli și prin distribuirea unor roluri diferite educatorilor și educaților; iar prin natura scopurilor este un grup educațional. În raport cu alte tipuri de grup, **clasa școlară este un grup de formare, de modelare a unor capacități și trăsături de personalitate, de învățare a unor comportamente, de însușire a cunoștințelor și abilităților necesare.**

<http://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Particularitatile-clasei-de-el987.php>

Compoziția grupului școlar se constituie (A. Neculau, I. Radu, J. Rouchu, M. Vlăsceanu, E. Păun) din elevi de vârstă relativ asemănătoare, cu pregătire aproximativ egală, atestată prin studii similare, interese și obiective comune. Această omogenitate de vârstă, pregătire, obiective generale este însoțită și de anumite diferențe individuale ale membrilor grupului școlar, printre care se pot menționa: deosebiri de pregătire, scoase în evidență de evaluare, apreciere și notare (elevi buni, excepționali, foarte buni, slabi); aptitudini, interese și înclinații diferite, trăsături cognitive, afective, volitive, temperamentale, caracteriale, potențial de inteligență și creativitate diferit.

După E. Păun (1999, p. 136) în compoziția grupului școlar este o condiție de progres a grupului prin *prezența scopurilor și a motivelor* care susțin acțiunea de urmărire a acestora. Fiind un grup formal, susține autorul, scopurile clasei școlare sunt prescrise de persoane exterioare grupului și vizează procesul de instrucție și educație - de ordin formativ. Existența scopurilor comune nu anulează însă scopurile individuale. Cele două categorii de scopuri trebuie dezvoltate, armonizate și integrate reciproc. Numai pe această bază poate fi evitată existența unor scopuri paralele, care provoacă disfuncționalități ale grupului. Subordonarea și integrarea conștientă și consimțită a scopurilor individuale în cele comune depinde de maiestria pedagogică a profesorului (metodele pedagogice utilizate, stilul de conducere a clasei), de climatul socioafectiv din clasa de elevi, de gradul de motivare a elevilor la activitățile comune.

Deasemenea, după o altă sursă de specialitate, aici se includ diferențele de gen, cele de viață, condițiile de trai, statut social diferit al părinților și al copiilor în cadrul familiei. Deosebirile identificate trebuie cunoscute și luate în considerare de diriginte în procesul educativ și de către profesori în procesul de învățământ. Dirijarea elevilor, axată pe cunoașterea particularităților individuale sociopsihopedagogice, asigură înțelegerea și soluționarea optimă a

problemelor la nivel de învățare/reușită și a dificultăților ce apar între membrii grupului școlar, disponibil la p. 152:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/147_156_Conceptul%20de%20mediul%20scolar%20si%20functia%20sociala%20a%20acestuiia.pdf

Interesele și obiectivele comune ale grupului de elevi sunt (M. Zlate, E. Stănculescu, R. Răduț-Taciu), în primul rând, cele legate de învățatură, de organizarea unor activități cu caracter educativ, recreativ, distractiv, creativ ce influențează în mod direct formarea personalității elevilor și coeziunea grupului. Interesele și obiectivele comune se îmbină cu cele personale. Dirigintele e dator să orienteze elevii astfel, încât aceștia să nu se implice în conflicte, să comunice echilibrat, să se completeze reciproc, să denote o conduită civilizată, dobândindu-și conștiința de sine.

Structura grupului școlar. Ca urmare a interacțiunii dintre membrii grupului-clasa în vederea atingerii unui scop comun, se creează o anumită *structură* a grupului. Structura grupului (M. Carecea, 2009) reprezintă rețeaua de *statusuri și roluri* ale indivizilor în grup. *Statusul* definește locul pe care îl ocupă un individ într-un sistem la un moment dat, poziția sa socială într-o ierarhie dată. *Rolul* este aspectul dinamic al statusului, totalitatea conduitelor adoptate din perspectiva deținerii unui status. http://www12.tuiasi.ro/users/58/cun_psihoped_persoanei.pdf

O anumită configurație a pozițiilor și funcțiilor formale și informale ale membrilor grupului (V. Ilie, R. Iucu, A. Neculau) determină două **structuri fundamentale pentru clasa de elevi**: o structura **formală** și o structura **informală**.

Fiind un **grup formal, clasa de elevi** (I. Bontaș, M. Ionescu, M. Druță) are o structură organizată și impusă, care se concretizează în *investirea membrilor grupului cu diferite roluri* (funcții, responsabilități), pentru a permite utilizarea cât mai bună a resurselor elevilor **în rezolvarea sarcinilor școlare și atingerea obiectivelor propuse**. În urma acestei investiții vor apărea în mod firesc *liderii formali* (oficiali), care au un **rol important în reglarea relațiilor din cadrul colectivului de elevi, ca și în stabilirea relațiilor profesor-elevi** prin calitatea de *autoritatea* în recunoașterea și acceptarea de către ceilalți a acestei poziții și prin *capacitatea de a-i stimula pe ceilalți*, în vederea participării lor la îndeplinirea sarcinilor ce stau în fața grupului-clasă. Profesorul-diriginte, după A. Mihaie (2010, p. 78) trebuie să ia în considerație aceste calități atunci când desemnează liderii clasei de elevi și totodată să conștientizeze că el face parte din conducerea acestuia ca lider oficial respectând cerințele grupului, să cunoască tensiunile existente în grup, precum și cazurile de deviere de la normele grupului. În opinia lui Ș. Iosifescu (2001, p. 89) Între diriginte și elevi, diriginte și nucleul managerial, între acesta și elevi se stabilește un ansamblu de relații care pot avea caracter variat: de coordonare, colaborare, subordonare, tutelă, opoziție, prietenie, uneori se observă relații de confruntare.

În cadrul formal al clasei de elevi se alege un nucleu managerial, care are în componența lui un lider: șef de clasă și câțiva elevi responsabili de anumite activități (permanente sau temporare).

Structura informală (neoficială, liber consimțită) în clasa de elevi (R. Iucu, D. Spănu, I. Țoca) se dezvoltă în rezultatul relațiilor intersubiective ce se stabilesc între membrii grupului. Aceasta este o structură cu un caracter predominant afectiv, bazată pe legături de simpatie, antipatie și indiferență. Relațiile respective pot influența coeziunea și productivitatea grupului școlar sau pot acționa pentru a proteja membrii grupului contra practicilor autoritare ale liderilor formali. Ca urmare a distribuției și structurării relațiilor preferențiale din colectiv, apar *liderii informali* (persoane preferate). Din punct de vedere pedagogic, este important ca profesorul să cunoască natura calităților personale prin care se impun liderii informali și, de asemenea, dacă influențele exercitate de cele două categorii de lideri au un sens convergent sau divergent. Uneori, liderul informal poate exercita o influență negativă asupra celorlalți membri ai grupului.

Sistemul de relații sociale și interpersonale sunt legăturile ce se stabilesc între elevi și grupul școlar în baza intereselor, obiectivelor și acțiunilor comune care determină apartenența elevilor la clasa din care fac parte prin *interacțiunea directă, nemijlocită, față în față* a membrilor. Interacțiunea ia forma comunicării, a relațiilor ierarhice și a relațiilor preferențiale. Prin interacțiune se schimbă comportamentele persoanelor care intra în contact o perioadă mai

lungă de timp. În cadrul clasei, interacțiunile se realizează la niveluri diferite (profesor-elev, elev-elev, elev-grup, grup-grup) și se diferențiază între ele prin gradul diferit de determinare, felul interacțiunii dintre membri și mijloacele de realizare (M. Zlate, 1972, pp. 62-63).

După cum susțin autorii L. Cuznețov și C. Calarași (2013) în baza relațiilor sociale de intercunoaștere, a activității de învățare, colaborare interpersonală, acțiunilor comune se dezvoltă în grupul școlar opinia publică, coeziunea și unitatea acestuia, iar relațiile dintre membrii grupului școlar pot fi pozitive: cu caracter de coordonare, subordonare, tutelare, prietenie, cooperare, colaborare. Acestea asigură parteneriatul și formarea unei atitudini responsabile în realizarea acțiunilor comune. Însă uneori relațiile în grupul școlar pot avea un caracter ambivalent de simpatie-antipatie, empatie-competiție, cât și negativ: confruntare, invidie. Ca urmare a realizării funcțiilor sale, profesorul-diriginte stabilește cu elevii relații cu caracter empatic, armonioase, deosebit de apropiate și frumoase. Acest gen de relații au un caracter formativ de îndrumare, înțelegere, sprijin, principialitate și exigență față de elevi. În contextul condițiilor complicate ale procesului formal-nonformal-informal, relația diriginte-elev capătă și un caracter de stimulare a conduitelor etice, de ajutor, consiliere care contribuie la dezvoltarea spiritului de responsabilitate, inițiativă, creativitate, siguranță, disponibil la p. 19: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/04-p18-30.pdf>

Sistemul de norme în clasa de elevi ca grup social. Sursa de specialitate, disponibilă la:

<http://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Particularitatile-clasei-de-e1987.php>

susține că, existența unui *sistem de norme* constituie o caracteristică importantă a oricărui grup social, deci și a grupului-clasă. *Normele* servesc drept criterii de evaluare a comportamentelor individuale și de grup. *Comportamentele dezirabile* din punct de vedere social sunt promovate, în timp ce *comportamentele indezirabile*, deviate, sunt respinse și sancționate. Grupul exercită presiuni asupra membrilor, pentru respectarea normelor, iar în felul acesta se ajunge la o standardizare și uniformizare a comportamentelor. ***Normele au rol de reglator al grupului, determinând unitatea și coeziunea acestuia.***

Așadar, ***istemul normativ al grupului școlar cuprinde două categorii de norme: norme explicite***, care reglementează activitatea de învățare a elevilor, decurgând din specificul instituțiilor școlare ca instituții de instruire și educație, și ***norme implicite***, care iau naștere din interacțiunea membrilor, sunt o emanație a grupului, un fel de rezumat al experiențelor colective ale elevilor, și sunt destul de flexibile. Uneori, normele implicite nu sunt convergente cu normele explicite. Acest fapt poate produce conflicte normative, respectiv o deteriorare a climatului din grup, apariția unor fenomene de agresivitate ori de devianță normativă.

Coeziunea clasei de elevi ca grup social. Grupul școlar (I. Nicola (1974), M. Zlate (1982) se definește și printr-un anumit *grad de coeziune*. Leon Festinger (ibidem) a definit coeziunea drept *rezultatul tuturor forțelor care îi determină pe indivizi să rămână în grup*. Coeziunea exprimă gradul de unitate și de integrare a grupului, rezistența sa la destructurare. Grupurile cu un nivel de coeziune foarte scăzut pot fi doar cu indulgență numite grupuri. Opusă coeziunii ar fi *disocierea grupului*. Sursele coeziunii grupului sunt: atracția interpersonală, măsura în care membrii se simpatizează unii pe alții, climatul de încredere mutuală, consensul cognitiv și afectiv al membrilor, succesul în activitatea comună și satisfacțiile generate de viața în grup, prestigiul grupului de apartenență, măsura în care grupul satisface aspirațiile membrilor, cooperarea în cadrul activităților grupului.

Toți acești factori, susțin autorii trebuie cunoscuți de profesor, astfel ca el să acționeze în direcția creării condițiilor pentru creșterea coeziunii grupului școlar printr-o serie de acțiuni: să ofere elevilor cât mai multe ocazii de cunoaștere reciprocă; să practice un stil de conducere democratic; să stimuleze inițiativa elevilor, să-i încurajeze în a-și organiza singuri activitățile; să organizeze activități de învățare bazate pe cooperare, care favorizează relațiile și schimburile intense între colegi, stimulează acceptarea și înțelegerea reciprocă; să realizeze evaluări nu numai ale prestațiilor individuale, ci și ale grupului în ansamblu.

Sintalitatea grupului școlar este o caracteristică importantă ce reprezintă performanțele acestuia în cazul când grupul se manifestă ca un tot unitar întreg, valoros și eficient, ca și cum ar fi o singură persoană, prin analogie cu personalitatea distinctă a unui anumit om.

Sintalitatea grupului școlar (E. Stănciulescu, 1996) înseamnă că acesta a ajuns la un nivel înalt de dezvoltare și poate fi definit prin astfel de proprietăți psihopedagogice ca unitate, coeziune, dinamism, capacitate de autodirijare, consens, autocontrol și autoapreciere. Toate proprietățile nominalizate formează un feedback necesar și eficient, asigurându-i grupului școlar coeziune, durabilitate și denumirea de colectivitate [39]. Sintalitatea are interferențe cu sociabilitatea, care reprezintă o calitate importantă a individului ce trăiește și interacționează în grup, exprimând obiectivarea îmbinării relațiilor sociale cu cele interpersonale.

Caracterul social și civic (democratic) al vieții și activității în grupul școlar trebuie să corespundă cerințelor pedagogiei contemporane postmoderne, ce concordă cu condițiile societății civile și a statului de drept prin asigurarea respectării drepturilor omului/copilului (drepturi și șanse egale de pregătire și educare, libertate de gândire, opinie și inițiativă creatoare, participare conștientă și activă, competiție loială în îndeplinirea obiectivelor comune și a aspirațiilor individuale, responsabilitate, comportare civilizată, onestă, respect și ajutor reciproc, stil de conducere democratic din partea managerilor școlari și a liderului din colectivul dat, axat pe colaborare, cooperare, colegialitate și solidaritate). Trăsăturile elucidate cer efort de la diriginte, care este obligat să asigure un șir de *condiții psihopedagogice* ce facilitează dezvoltarea și formarea calităților pozitive, dar totodată obligă fiecare membru al grupului școlar să lucreze sistematic asupra sa, ținând cont de propria imagine și imaginea instituției în care învață. <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/04-p18-30.pdf>

Dinamica formării și educării clasei de elevi ca grup social

Literatura de specialitate (D. Ciama, A. Cosmovici, A. Neculau, A. Mihai, I. Nicola, M. Roco) elucidează o serie de **metode de studiere și de cunoaștere a grupurilor școlare ca grupuri sociale**: testul sociometric, psihodrama, sociodrama, sociomatricea, organigrama, experimentul psihosocial, observația psihosocială, ancheta psihosocială (chestionarul), aprecierea obiectivă a personalității. Sinteza acestora denotă faptul că ele contribuie în prim plan la formarea și educarea grupului școlar ca grup social.

În Dicționarul de Pedagogie (2000), se evidențiază **cunoașterea elevilor ca o premisă pentru individualizarea procesului de predare – învățare – evaluare: „acțiunea de adaptare a activității didactice la particularitățile fiecărui obiect al educației, care asigură o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială.”**

Pentru cunoaștere elevului în vederea de identificare a comportamentelor problematice și dezvoltare a comportamentelor prosociale se vizualizează exerciții de cunoaștere și autocunoaștere a elevului propuse mai jos:

„Cu creionul pe hârtie, calități am desenat“

Fiecare elev este invitat să scrie pe o coală de hârtie acele calități care îl/ o recomandă pentru o activitate de proiect. Apoi, pe o coală de hârtie prinsă pe spatele fiecărui participant se vor trece calitățile persoanei respective văzute de ceilalți elevi. La sfârșit, se vor compara autoevaluarea și aprecierea dată de ceilalți, în vederea creșterii cunoașterii de sine, intercunoașterii și dezvoltării stimei de sine.

„Un altfel de bingo!“

Se distribuie cartonașe de bingo. În 12 căsuțe se notează diverse tipuri de activități specifice pentru petrecerea timpului liber, activități care reflectă aptitudini diferite (grădinarit, șah, rebus, citit, cântat la un instrument muzical, etc.) Fiecare participant caută să obțină semnăturile colegilor cu diferite preferințe. Ca regulă importantă, nu se va regăsi semnătura aceleiași persoane de mai multe ori. Prima persoană care a încheiat de completat cartonașul strigă: BINGO. Informațiile colectate pot să fie utilizate de către cadrele didactice în vederea organizării unor grupuri de lucru sau în vederea aplicării unei metode care implică: fie jocul de rol, fie aptitudini diferențiate. Este un exercițiu de identificare a intereselor diferite reflectate în activități cotidiene.

„Analiză de nevoi“

Pentru activarea cunoștințelor anterioare ale elevilor, profesorul poate utiliza o fișă de lucru care conține conceptele de bază necesare pentru buna desfășurare a predării lecției noi. Elevii sunt invitați să bifeze în mod sincer acele cunoștințe cu care pot opera și să marcheze acele concepte pentru care mai au nevoie de explicații. Lecția nouă începe după ce se realizează acest tip de identificare de nevoi. De asemenea, analiza de nevoi se poate transfera asupra propriei persoane: ce calități știți că aveți și ce calități vreți să dezvoltați sau să îmbunătățiți.

„Călătoria cunoașterii“

La începutul semestrului, elevii pot fi invitați să descrie într-o „valiză” desenată pe o coală de hârtie un lucru nou pe care l-au învățat sau cercetat în timpul vacanței. În prima etapă sunt urcate în trenul cunoașterii 6 bagaje. În jurul fiecărui bagaj se adună trecători interesați de conținut. După interesele exprimate, se formează primele 5–6 grupuri. Propunătorii povestesc, iar trecătorii în timp ce ascultă își notează ideile noi pe care le vor folosi într-un eseu pe tema vacanței. Cele 6 „bagaje” se aleg prin tragere la sorți. Este o activitate pentru stimularea intereselor diferite și a lucrului în echipă.

„Criterii“

Profesorul livrează conținuturile informaționale în mod direct, însă durata intervenției nu durează mai mult de 10 minute, după care elevii sunt invitați să rezolve o sarcină de lucru despre tema pusă în discuție din perspective multiple. Se pot chiar utiliza canale diferite de analiză. Apoi, se continuă prezentarea subiectului vizat. Este un exercițiu pentru exersarea rezolvării unei sarcini de lucru prin multiplele căi de abordare ale inteligenței.

„Centre de interes“

După o secvență de învățare, fiecare elev notează timp de 6 minute două idei pe care le-ar dori dezvoltate și două întrebări la care ar dori răspunsuri. Astfel se inițiază o discuție pentru fixarea temei.

Clasa se poate grupa pe centre de interes. Elevii sunt invitați să considere o temă sau o problemă din perspective diferite, pluridisciplinar sau transdisciplinar. Se face apel la cunoștințele achiziționate de la discipline diverse. Se poate lucra pe centre de interes, după ce se face lista abordărilor din perspectiva propunerilor elevilor.

„Proiecte“

„Ancora” este un proiect care durează un semestru și se bazează pe ancorarea (căutarea) de exemple din viața reală pentru unitatea de învățare propusă de cadrul didactic.

„Viitorul” este un proiect care propune proiectarea viitorului personal sau al comunității, pe termen scurt, mediu și lung.

„Succesul” presupune lucrul în echipă sau individual la un ghid de bune practici utile în atingerea obiectivelor personale și profesionale.

Exemplu de exercițiu: „Istoria/ legenda prenumelui”. Începeți prin a spune elevilor de unde aveți prenumele, a cui preferință a fost (a mamei/ a tatălui), ce semnificație are prenumele, dacă v-a plăcut întotdeauna sau cum altfel v-ar fi plăcut să vă cheme, dacă aveți un alint preferat/nepreferat, chiar porecla, dacă o cunoașteți. Care este tradiția în familie în alegerea prenumelui? Care este numele complet? Ce origini are numele tău? Dacă ați avea ocazia să vă schimbați numele, ce ați alege? Care este locul nașterii?

Acest prim pas va sparge sigur gheața și veți numi o elevă sau un elev care va continua în același mod. Se vor numi între ei până când ne vom asigura că s-au prezentat toți elevii participanți. Este și o modalitate pentru a-și reține prenumele (chiar puteți folosi ecusoane desenate de ei) și de a sesiza anumite preferințe ale lor pentru unii colegi.

Variante

• Creați acrostihul prenumelui, prin inserarea unei calități care să înceapă cu fiecare literă acestuia (de exemplu, Maria: **m**odestie, **a**tenție, **r**igurozitate, **i**nteligență, **a**ltruism)

• Elaborați un eseu despre prenumele meu.

• Investigați ce personalități au purtat prenumele vostru.

• Scrieți o anagramă a numelui.

- Scrieți numele într-o formă creativă. Folosiți culorile, scrisul diferit, modele trăznite. Desenați ceva special, așa cum sunteți și voi!
- Atașați un mic desen, o fotografie (care va fi returnată) lângă nume și prenume.

Important!

Dacă cineva nu se simte pregătit să răspundă, nu insistați. Eventual, reveniți cu delicatețe la final. Faceți un efort și rețineți prenumele tuturor elevilor, ca să creați o atmosferă destinsă, calmă, caldă, propice pentru inițierea activităților de cunoaștere.

Întotdeauna să vă adresați elevilor prin apelarea numelui. Un exercițiu util este folosirea apelării numelui și în cancelarie, între cadre didactice, între cadre didactice și conducere, pentru eliminarea practicilor birocratice și dezvoltarea unei culturi organizaționale centrate pe învățare, fără discriminări și prejudecăți (vârstă, gen, religie, pregătire profesională, cultură, etc.), privite ca obstacole în comunicarea autentică dintre angajații școlii/liceului și implicat în obținerea de performanțe.

„Eu, o pagină de ziar”

Deschideți o discuție printr-un scurt brainstorming despre ce este un ziar. Notați toate ideile pe tablă/ flipchart. Care este utilitatea unui ziar? Care este ziarul preferat? Ce pagini preferă să citească, ce articole? Fiecare elev(ă) primește câte o pagină de ziar și coli de hârtie de dimensiuni diferite pe care să scrie articole de prezentare despre ei înșiși. Le vor lipi, apoi, pe pagina de ziar primită, așa cum ar dori să fie dată la tipar. Este, în mod practic, matricea paginii. Se vor afișa toate ziarele pe un perete și se vor citi, după metoda turul galeriei. Subliniați, la final, unicitatea și ineditul prezentărilor, care derivă, în mod evident din personalitatea fiecăruia.

Variante

- Eu, o pagină dintr-o carte
- Capitolele importante din viața mea
- Prezentare într-o scrisoare despre „Cine sunt eu?”

Din acest exercițiu se va concluziona faptul că fiecare persoană este specială și diferită. Este o modalitate pentru câștigarea respectului față de elevi, dar și a promovării imaginii de sine pozitive. Lipsa informațiilor poate genera confuzii, prejudecăți, iar informațiile eronate și incomplete despre cineva „se dizolvă” atunci când există implicare responsabilă într-un proces de cunoaștere și investigare reciprocă asupra valorilor personale.

Exercițiu: „Am pasiuni/ hobby-uri, deci exist!”. Fiecare elev(ă) își va realiza, de preferat pe o hârtie colorată, o „carte de vizită” originală prin care va putea face cunoscute celorlalți colegi preferințele sale de petrecere a timpului liber. Odată prezentate cărțile de vizită, ele pot fi expuse. O modalitate mai antrenantă poate fi și afișarea acestora pe unul dintre pereții clasei, urmând ca, pe rând, să descopere despre cine este vorba în acea carte de vizită. Opțional, copiii pot crea și colaje autoportret din diferite materiale: textile, plastice, cartoane, semințe, etc.

Solicitați elevilor să aducă și să prezinte informații despre pasiunea/ hobby-ul lor, obiecte concrete ale pasiunii/ hobby-ului, colecția. De exemplu: colecții de timbre, ziare, cartele de telefon, șervețele, filme, fotografii, plante, animale, jucării. Colegii vor avea dreptul de a pune întrebări pentru clarificare și pentru a afla cât mai multe detalii despre activitățile preferate. De când datează pasiunea/ hobby-ul? Cine/ ce i-a inspirat? Care sunt resursele? Cu ce îi ajută pasiunea/ hobby-ul lor în viața de zi cu zi, la școală? Prezentați și dvs. activitățile preferate, interesele și pasiunile/ hobby-urile de când erați elev(ă), fără a le uita pe cele din prezent.

Interesele, pasiunile/ hobby-urile constituie un capitol de bază pentru construirea identității vocaționale. De aceea trebuie investigate și încurajate să fie exprimate. Acest exercițiu oferă date despre valorile personale ale elevilor, despre resursele pentru alegerea carierei și motivația pentru învățare.

Exercițiu: „Zoom Foto”. Explicați expresia „Zâmbiți, vă rog!” invariabil rostită de cel care vă face o fotografie. Solicitați anterior copiilor să aducă pentru această activitate o fotografie preferată din albumul personal, prin care ei se pot face cunoscuți cel mai bine colegilor. Pot fi fotografii de la evenimente semnificative pentru ei, cu o persoană anume, cu familia, din prima

zi de școală sau... prima lor fotografie. În cazul în care copiii doresc, puteți reveni la această activitate periodic.

Creați un spațiu care să devină special destinat acestor expoziții de fotografii și pe care să-l reînnoiți de fiecare dată, ca „amprentă vizuală” la situațiile de viață deosebite sau mai speciale la care au participat elevii. Nu uitați fotografia dumneavoastră! Realizați pe o coală de flipchart sau pe un perete din clasă, cu fotografiile aduse, un colaj – fotografia de grup a clasei.

Sentimentele de încredere și competență pe care le avem despre noi înșine, se datorează, nu în mică măsură, calităților și deprinderilor personale, dar și, în mare măsură, suportului și încurajării ce vin din partea celorlalți. Eficiența depinde și de ceilalți. Prin prezentările fotografiilor personale, elevii au ocazia de a se cunoaște pe ei și de a-i cunoaște pe ceilalți, de a dezvolta coeziunea grupului clasă.

Exercițiu: „Eu–Eu, Eu– Ceilalți, Eu Ideal! Solicitați copiilor să dezvăluie răspunsurile, mai întâi, în perechi (colegul/a de bancă, cineva din clasă cu care comunică mai greu/ușor) la întrebările: Cum mă văd eu? Cum mă văd ceilalți? Cum aș vrea să fiu? Cine va dori, va prezenta „produsele” și întregii clase. Discutați cu copiii la ce întrebare le-a fost mai ușor să răspundă și la care, cel mai dificil. Realizați sarcina verbal, în scris (eseu, poezie, ghicitoare, autobiografia, caracterizări libere, etc.) sau grafic (desen, caricatură, pictură, colaj, modelaj, etc.).

Exercițiu: „Eu Altfel”: Alegeți un animal, o persoană, un obiect, o plantă, etc. cu care vă identificați și prezentați clasei propriile idei, apoi solicitați colegilor impresiile lor. „Cum mă văd eu? Cum mă văd ceilalți? Cum aș vrea să fiu?” sunt întrebări ale căror răspunsuri dezvoltă relația cu sinele, relația cu ceilalți și importanța proiectării propriului Eu, aspecte care influențează istoria personală a fiecăruia. Profesorii au responsabilitatea de a propune astfel de activități de auto/intercunoaștere pentru a dezvolta imaginea de sine pozitivă și a crește spiritul de echipă al clasei.

Exercițiu: „Vânătoarea de asemănări sau deosebiri” Oferiți copiilor un set de întrebări (tablă/ flipchart/ fișă de lucru) de exemplu: „Cine are doi frați?”, „Cui îi place culoarea portocalie?”, „Cui îi place să danseze?”, „Cine preferă matematica?”, „Cine petrece un timp exagerat de mult la computer?”, „Cine are o agendă de lucru?”, „Cine are o pasiune neobișnuită?”, „Cine crește un animal de casă?”, „Cine are încredere în sine?”, „Cui îi place să lucreze în echipă?”, etc. Pentru fiecare întrebare, copiii observă și notează cu cine au răspunsuri comune/ diferite. Se analizează, la final, asemănările și deosebirile: „Un lucru, numai unul pe care vreți să-l știți despre mine!” „Cartea de vizită personală” „Montaigne rousse sau Evenimente pozitive și negative pe linia vieții”.

Acest exercițiu ne ajută să aflăm ce avem în comun cu ceilalți și ce ne deosebește. Prin autoevaluare, în comparație cu ceilalți, ne descifrăm pe noi înșine și aflăm cât de speciali și unici suntem. A fi unic este un alt cuvânt pentru a fi diferit. Este important acest demers pentru a deveni persoane cu abilități de comunicare, cu încredere în sine, flexibile, implicate, active, cu voință de a învăța, responsabile, ferme, capabile de a lua decizii, de a lucra în echipă, de a rezolva situații problemă, curajoase, ambițioase și cu mentalitate de învingători.

Exercițiu: „Împreună, reușim!” Fiecare copil primește o petală împărțită în două și notează răspunsurile la întrebările Ce primim? Ce oferim?. Apoi, pe rând, vor lipi petalele pe o foaie de hârtie sau poster pe care este desenată o floare uriașă, în al cărei centru se scrie: „Când suntem uniți, înflorim!”, „Împreună vom înflori!” O altă variantă este scrierea pe frunzele unui copac/ celulele unui fagure de miere a numelui și a unei calități a fiecărui copil. Ideea este ca fiecare simbol al clasei, floare, copac, fagure de miere sau altceva să fie ceva original și distinct pentru fiecare clasă.

Variante

- Alo, ce fel de profesor sunteți/ preferați? Alo, ce fel de elev sunteți/ preferați? (joc de rol)
- Rucsacul calităților cadrului didactic/elevului
- Întrebări și răspunsuri (Questions and Answers) pentru elev, pentru cadru didactic.

Obiectivul acestui exercițiu este de a evalua atmosfera din clasă și atitudinea elevilor în echipa clasei din care fac parte. Este important modul în care este perceput cadrul didactic de

către elevi din perspectiva implicării: propune exerciții, este creativ, manifestă disponibilitate, nu se simte frustrat că pierde controlul, înțelege că numai așa procesul de predare-învățare va fi eficient. Dacă observați că elevii au dificultăți în a identifica caracteristicilor mai sus amintite, propuneți activități de îmbunătățire a mediului de învățare.

Exercițiu: „Discurs de Oscar”. Realizați un mic podium în clasă, sau aduceți un covoraș roșu (sau de altă culoare). Prezentați-l ca fiind locul persoanelor importante, cărora li s-au întâmplat situații/evenimente deosebite. Acesta va fi cadrul pentru a prezenta un discurs (în limba engleză „speech”). De exemplu: „Vă mulțumesc că m-ați ales pe mine, semn că apreciați la mine...” „Sunt o persoană importantă pentru că...” „Sunt mândru(ă) de mine, deoarece tocmai...” „Povestea succesului meu este...” Fiecare copil are maxim 5 minute pentru a pregăti un discurs convingător pentru colegi, urmând să-l rostească pe podium/ covoraș, în fața clasei. Opțional, se poate vota cel mai apreciat discurs.

Un grup școlar viabil și eficient este o comuniune funcțională, astfel încât fenomenele psihosociale care se manifestă și se consolidează în cadrul lui dovedesc fluidități și interacțiune, în contextul unei continue modificări și transformări calitative. De aceea, se poate vorbi și de o *dinamică a formării și educării grupului școlar*. Această dinamică cunoaște trei etape interdependente: *a grupului neomogen; a încheșării nucleului managerial; a grupului școlar încheșat, omogen, unitar.*

O altă dimensiune în procesul dat sunt cunoașterea **factoriilor și modalităților formării și educării grupului școlar**. [1, 4, 5, 9, 11]

Factorii, ca vectori (forțe) psihoeducativi, care sprijină formarea grupului școlar sunt, în general, cei mai cunoscuți și anume: *familia, școlile, facultățile, instituții extrașcolare, mass – media* etc. și toți cei care, într-o măsură mai mare sau mai mică, integrează între obiectivele (preocupările) lor și o dimensiune educativă, așa cum sunt societățile comerciale și de altă natură, care sunt beneficiarii învățământului, care vor integra în activitatea social - utilă absolută școlii.

Metodele și formele de educare trebuie să folosească atât la îndeplinirea obiectivelor comune ale grupului, cât și ale aspirațiilor individuale ale membrilor săi. Ele trebuie să se adapteze atât particularităților de vârstă ale elevilor din grup, cât și la particularitățile lor individuale, asigurându-le o tratare individuală și diferențiată.

O dimensiune ce reprezintă procesul de *formarea și educare a clasei de elevi ca grup social* sînt **condițiile**, care necesită o respectare:

- asigurarea unui regim de viață și activitate rațional, dinamic și adecvat fiecărei etape de dezvoltare a grupului;

- stabilirea unor interese și obiective comune și individuale, ca și a unor relații sociale și interpersonale valoroase, în concordanță cu exigențele societății democratice, acceptate și conștientizate de membrii grupului școlar;

- stabilirea unor perspective mai apropiate și mai îndepărtate, în strânsă legături cu obiectivele comune și individuale, care să dinamizeze viața și activitatea grupului și membrilor săi spre o dezvoltare calitativ superioară continuă;

- realizarea unui stil de viață și muncă optimist, capabil să determine elevii să lupte pentru învingerea dificultăților de orice natură ce ar apărea în viața grupului și a lor personală;

- realizarea unei comportări civilizate, demne, în grup și în relațiile inter-individuale, care să le ofere și capacitățile de a preveni sau de a înlătura eventualele abateri;

- dezvoltarea unor relații democratice în activitatea de conducere a grupului, între grup, membrii săi și cadrele didactice, profesorul diriginte îndeosebi, care să stimuleze cooperarea, ajutorul și respectul reciproc, competiția loială etc. în interesul grupului și al membrilor săi.

O altă dimensiune a clasei de elevi ca grup social educativ constituie **cunoașterea problemelor specifice clasei de elevi**. Ca grup primar (grup primar, vezi detaliat anterior) clasa de elevi este un grup restrâns deoarece are toate caracteristicile acestuia (De Visscher, 1996, p. 323) [apud, 1, p. 156]:

- a) o unitate de timp și de loc, un “aici” și “acum”;

- b) o semnificație, o rațiune de a fi și de a rămâne împreună;
- c) o soartă relativ comună;
- d) posibilitatea perceperii și a reprezentării fiecărui membru de către ceilalți;
- e) o “entitativitate” rezonabilă, grupalitate percepută;
- f) posibilitatea de realizare a unui proces interactiv efectiv;

g) o durată suficientă pentru ca un eventual proces de instituționalizare să fie declanșat. Ca membru al unui grup școlar, elevul este supus unui proces de învățare psihosocială realizată în și prin grup. El încorporează în sistemul său de referință valorile promovate de grupul său, se valorizează în și prin grup, contribuie prin acțiunile sale la afirmarea grupului. La rândul său, grupul exercită un control asupra elevului, propunându-i modalități de acțiune și dezvoltare.

M. Deutsch a constatat că, în comparație cu clasele cooperante, clasele competitive au o atmosferă care duce la (apud, Iucu, 2006, p. 105): • elevi cu un ridicat nivel al anxietății; • elevi care se gândesc mai puțin la ei și la munca lor; • studenți cu atitudini reprobabile față de colegi; • studenți cu un foarte scăzut sentiment de responsabilitate față de ceilalți. După A. Neculau (1998) se apreciază, astfel, că “metodele cooperative se dovedesc de departe mai eficiente decât organizarea competitivă (p. 245)” .

Subliniem necesitatea încurajării și răsplătirii comportamentului cooperant, care contribuie la **întărirea coeziunii** la nivelul clasei de elevi. Ni se pare oportun utilizarea expresiei “dezvoltarea echipei” (Leroy, 2001), folosită pentru practica numită “team building”, deoarece surprinde mai bine varietatea comportamentelor din cadrul relațiilor interumane. [apud, 7, p. 213]

Clasa școlară are următoarele trăsături (Ș. Iosifescu (2000), pp. 285-286):

- a) interacțiunea față-în-față;
- b) structuri ce-i conferă stabilitate (în cadrul interacțiunii, se dezvoltă norme ce modelează comportamentele și le fac previzibile);
- c) atingerea anumitor scopuri;
- d) membrii clasei se percep pe ei înșiși ca făcând parte din grup, iar elevii din alte clase (grupuri) îi identifică pe baza acestei apartenențe. Multiplicarea relațiilor dintre persoane generează un tip de psihologie numită “psihologie de grup” sau “psihologie colectivă”. În cadrul grupului, compararea cu ceilalți poate schimba “montajul individual”, concepția despre sine.

Ca grup social, clasa îndeplinește mai multe funcții:

- de socializare: integrarea socială este legată de dorința de cooperare, conduce la creșterea stimei de sine, a nivelului de aspirație;
- de reglementare a relațiilor din cadrul grupului: comportamentele inadecvate sunt sancționate de membrii grupului, iar cele adecvate sunt aprobate;
- de reglementare a relațiilor intraindividuale: identitatea de sine se construiește din perspectiva calității de membru al grupului.

Procesul de formare și educare a clasei de elevi ca grup social are la bază, ca dimensiune, două **componenete principale -performanțe**. După T. Parsons (1959): „**cognitivă**” – învățarea informațiilor, deprinderilor și cadrelor de referință sociale, care duc la realizarea asimilării numeroaselor informații factuale despre lume și componenta „**morală**” denumită **civică**, care este responsabilă de apartenența la comunitatea școlară. [19, pp.127-128]

Prin prisma componentei **moral-civice** într-o abordare modernă (R. Iucu, 2006) se stabilește, că la fixarea scopurilor și desfășurarea efectivă a procesului instructiv-educativ nu pot fi ignorate influențele de natură socială care, în cele din urmă, se dovedesc a fi determinante. Elevul își desfășoară activitatea și se manifestă într-un *grup stabil –clasa - context social*, unde își însușește valori, clișee comportamentale, își formează convingeri prin imitație sau preluare conștientă. El se identifică cu grupul în care se integrează, preluând normele, valorile și scopurile acestuia, care îi mijlocesc relațiile cu ceilalți în cadrul activității comune. Prestațiile fiecăruia se desfășoară în fața grupului, trezind reacții de aprobare sau critice, prețuirea sau sancțiunea din

partea colegilor, ceea ce joacă un rol deosebit de important în selectarea propriilor tipare de comportament și în formarea imaginii de sine.

Grupul asigură sistemul de referință pentru membrii săi (N. Radu 1974). Tocmai de aceea, cunoașterea construcției sociale a claselor de elevi, a interacțiunilor ce se stabilesc între membrii unor astfel de grupuri sociale și este esențială în asigurarea reușitei activităților didactice.

Clasa de elevi se constituie ca **grup social formal**, creat în mod artificial funcție de anumite criterii, unde se stabilesc o serie de relații între membrii componenți, cu consecințe în desfășurarea procesului instructiv-educativ. În interiorul grupului de elevi pot fi deosebite *mai multe tipuri de relații*: James S. Coleman - relații de comunicare, afective și de dominare-conducere; Jean Piaget - intelectuale, afective și morale; Ioan Radu (1994) - formale, reglementate oficial și relații informale, care nu sunt reglementate oficial, ci apar în mod spontan, ca urmare a proceselor de interacțiune. [apud, 25, p. 135]

Ca orice **grup**, **clasa de elevi** prezintă o organizare dinamică cu o *structură specifică*, în cadrul căreia membrii componenți ocupă fiecare o anumită poziție, are un status al său plasat pe o anumită treaptă a unei ierarhii de status-uri, care imprimă clasei o configurație specifică. Structura este rezultatul relațiilor ce se stabilesc între indivizi.

Putem deosebi o *structură formală și una informală* a grupului. Cea formală reprezintă organizarea ierarhică și funcțională a acestuia și se instituie ca urmare a investirii oficiale a indivizilor cu anumite roluri, pe când cea informală se instituie fără ca interacțiunea dintre indivizi să fie impusă și reglementată oficial, ci ca rezultat spontan al relațiilor intersubiective de natură afectivă, reflectând modul de distribuire a simpatiei și antipatiei, atracția și conflictele, reprezentările despre ceilalți și despre propria poziție în cadrul grupului. Pe lângă cei integrați clasei pot exista indivizi care manifestă comportamente deviante, opozanți, marginalizați. Pot apare chiar grupe ce manifestă tendințe de diferențiere și delimitare, mai puțin integrate, opunându-se unor sarcini sau norme generale impuse întregului grup. Numai atragerea și integrarea tuturor în viața și activitatea **grupului** asigură **coeziunea** acestuia.

Cunoașterea aspectelor legate de structura dinamică a grupului de elevi, modul de manifestare a autorității de către liderii formali sau informali, influențele dintre membrii și efectele acestora asupra coeziunii grupului, a comportamentului său final este hotărâtoare în procesul instructiv-educativ. Obținerea de rezultate bune este condiționată nu numai de factori de natura psihologica, ci și socială, unele probleme, cum ar fi conducerea, controlul, disciplina clasei găsindu-și rezolvarea mai degrabă prin cunoașterea și stăpânirea fenomenelor de natură socială și aplicarea metodelor de grup.

Socializarea realizată în clasa de elevi constituie o sursă de activare și conduce la atingerea unor performanțe superioare. Profesorul poate interveni permanent asupra instituirii și evoluției relațiilor dintre elevi, în sensul întăririi coeziunii, cu efecte pozitive asupra fiecăruia. Importanța organizării clasei de elevi justifică deplasarea preocupărilor de la instrucția și educația centrată pe individ, la instrucția și educația centrată pe grup, deoarece personalitatea este un produs al contactului și comunicării sociale.

În *cadrul clasei* se produc schimburi de mesaje de la un elev la altul, se impun norme privitoare la activitatea și preocupărilor lor comune, se stabilesc relații funcționale și afectiv-emoționale în raport cu natura sarcinii de îndeplinit. Ca urmare a interacțiunilor se formează cu timpul anumite *modele de comunicare*, se creează situații dintre cele mai diverse: *competitive, aversive sau imitative*. În funcție de tipul relațiilor stabilite ne putem da seama dacă grupul este constituit după criterii afective, preferențiale, dacă în interiorul lui există un climat calm de simpatie reciprocă între membrii sau, dimpotrivă, există relații conflictuale, tensionate.

În grupurile unde predomină primul tip *de relații - de colaborare*, cu caracter mobilizator) rezultatele sunt superioare față de cele în care predomină *relațiile conflictuale*. Cunoașterea acestora facilitează procesul dirijării, prin măsuri adecvate, a influenței educative.

Fenomenul relațional care caracterizează realitatea socială a grupului - clasă de elevi se rasfrânge asupra fiecărui membru, determinându-i performanțele, comportamentul, judecățile și opiniile. Cunoașterea, comunicarea, intimitatea dintre indivizi favorizează stabilirea unor

interacțiuni care pot amplifica, prin cooperare, forța lor creativă, le poate modifica viața afectivă și atitudinile. Relațiile interpersonale dintre elevi au o influență directă asupra formării și dezvoltării personalității fiecăruia (Willem Doise: L'explication en psychologie sociale, P.U.F., Paris, 1982, p. 187). [apud, 1, p. 126] Elevii lucrează împreună în timpul rezolvării sarcinilor, schimbă între ei impresii și opinii, dau dovadă de anumite trăsături de caracter. Orice tip de raport interindividual are, în cele din urmă, un puternic efect educativ.

Activitatea în grup facilitează efectuarea sarcinii, deoarece în cadrul grupului se vehiculează și se pune în valoare o cantitate de informații mai mare decât cea a oricărui dintre membrii săi. O serie de autori, precum Doise, Mugny, Perret-Clermont au subliniat rolul pozitiv al interacțiunii sociale în dezvoltarea unor operații cognitive individuale. În dezvoltarea abilităților și competențelor cognitive ale unui individ intervin factori ce țin de caracteristicile sale bio-psihice, dar și de condițiile sociale, fapt pentru care este necesară integrarea condițiilor sociale în studiul inteligenței și al dezvoltării sale (Jean-Marc Monteil, 1997). [apud, 5, p. 89]

Clasa de elevi este locul unde se realizează afirmarea de sine, antagonismele, rivalitatea, competiția și cooperarea. Performanțele în realizarea unei sarcini sunt mai stimulate de cooperare, decât de competiție, susține Monteil invocând cercetările lui Workie, Brown și Abrams. În timp ce competiția conduce adeseori la antagonisme, ostilități, reprezentări negative ale celuilalt, cooperarea are un efect pozitiv în ce privește unele dimensiuni ale comportamentului: strategiile de raționament, motivația, percepția celuilalt, etc. [apud, 11, p.89]

Surprinderea și relevarea particularităților structurale, punerea în evidență a fenomenelor sociale ce au loc în grupul clasa de elevi ajută la descoperirea unor modalități raționale de intervenție, îndreptată spre optimizarea relațiilor interpersonale și constituirea unui climat psihosocial favorabil bunei desfășurări a activității didactice. Dinamizarea și multiplicarea relațiilor interpersonale pozitive, conceperea și organizarea unor activități care să intensifice participarea elevilor la declanșarea unor astfel de relații cu colegii, contribuie la eficientizarea procesului instructiv-educativ. Nu se pot obține rezultate superioare în afara antrenării nemijlocite a elevilor în stabilirea de relații cu ceilalți. De aceea, a predă înseamnă și a acționa asupra conduitelor sociale ale elevilor, după cum afirmă Monteil, dar acest lucru nu este posibil în lipsa unor repere pe care doar abordarea sociologică a grupului de elevi ni le oferă. [ibidem, pp. 90-91]

Multe din reușitele sau nereușitele școlare ale elevului depind de caracteristicile devenirii sale ca elev. A *deveni elev* presupune asimilarea de către elev a două tipuri de competențe (E. Stan, 2004):

- **competențe academice**, reprezentate de capacitățile intelectuale (asociate cu disponibilitățile afectiv-motivationale), pe care copilul le activează în procesul de învățare școlară;

- **competențe sociale**, reprezentate de capacitățile copilului de a descoperi și valoriza, în interesul adaptării sale, normele și regulile vieții școlare, altfel spus cultura școlii – vizibilă sau ascunsă.

Așadar, pentru a forma și dezvolta la elevi statutul „elev” prin asimilarea competențelor academice și sociale, este nevoie ca învățătorii să posede modele pedagogice de formare a **clasei de elevi ca grup social educativ**. Aceste modele vor viza finalități axate pe performanța școlară, care este așteptată de elevi în școala elementară: „**cognitivă**” – învățarea informațiilor, deprinderilor și cadrelor de referință sociale, care duc la realizarea asimilării numeroaselor informații factuale despre lume și componenta „**morală**” denumită **civică**, care este responsabilă de apartenența la comunitatea școlară.

Din aceste abordări se evidențiază în prim plan ideea că atragerea și integrarea tuturor elevilor în viața și activitatea grupului asigură coeziunea acestuia. **Coeziunea** - gradul de unitate și integrare a colectivului școlar prin **factorii săi de menținere a coeziunii în grup**: utilizarea *tehnicilor de motivare a elevilor (prin cooperare sau competiție) ori exploatarea problemelor de ordin afectiv ale elevilor*.

CONCLUZII:

1. Grupul - pluralitate dinamică de persoane între care există mai multe tipuri de relații, cu influențe multiple asupra membrilor săi.

2. Clasa de elevi este un grup școlar formal în cadrul căruia se pot forma microgrupuri (informale):

- *Grupurile formale* sunt organizate oficial, relațiile dintre membrii grupurilor fiind reglementate de anumite norme. Clasa de elevi este un grup angajat în activități cu obiective comune, ce creează relații de interdependență funcțională între membrii săi.

- *Grupurile informale sau microgrupurile* (de studiu, de joacă, de prieteni) nu sînt instituționalizate, ci sînt formate pe baza unor interese comune (afective, culturale, biologice). Ele apar în interiorul grupurilor formale și întrețin relații cu alte grupuri sau microgrupuri.

Atât grupurile formale cât și cele informale sunt conduse de lideri. În funcție de stilul de conducere adoptat, liderii pot fi: autoritari (cu atitudine de comandă; dau ordine și cer să fie executate); de tip democratic (cooperanți, consultă membrii grupului în luarea deciziilor); de tip laissez-faire (lasă totală libertate membrilor grupului, produc anarhie și activități dezorganizate).

3. Clasa de elevi este un grup social cu un înalt grad de socializare, de instruire, de dezvoltare și formare a personalității elevilor. În cadrul grupului, **liderii acționează pentru realizarea scopurilor și asigurarea coeziunii grupului.**

4. Între membrii clasei de elevi, ca grup socio-educativ, se stabilesc relații de tip formal și informal, care la rândul lor îmbracă mai multe forme:

- *Relațiile de comunicare* se manifestă în schimbul de păreri, idei, convingeri și concepții și în rezolvarea de probleme. Acest tip de relații favorizează coeziunea grupului.

- *Relații de cunoaștere și intercunoaștere* a trăsăturilor de voință și de caracter, a comportamentului.

- *Relațiile afectiv-simpatetice de preferință, de respingere sau de indiferență*, care pot stimula sau perturba starea de spirit și randamentul grupului.

Aceste relații interpersonale se manifestă, pe de o parte în atitudinea unui membru al colectivului față de elevi, față de ceilalți, iar pe de altă parte, în atitudinea grupului față de el.

5. În cadrul clasei de elevi, ca grup socio-educativ, fiecare elev este atât obiect cât și subiect al educației. Asupra fiecărui elev se exercită influența grupului, dar în același timp fiecare elev îi influențează pe ceilalți prin acțiunile sale conferite de sarcinile pe care le are de îndeplinit în clasă. Deci, **climatul psihosocial al grupului școlar influențează formarea personalității elevilor sub toate aspectele sale.**

6. Asupra grupului acționează atât factori externi cât și factori interni. Aceștia **influențează formarea elevilor și coeziunea grupului școlar:**

- *factorii externi* acționează prin intermediul factorilor interni, oferind condițiile de manifestare a acestora și *sunt constituiți din:*

- stilul de conducere al învățătorului/dirigintei care trebuie să fie de tip democratic;

- normele după care se conduce grupul (trebuie să formulate împreună cu elevii pe baza regulamentului școlar și nu impuse de învățător/diriginte);

- rolul pe care îl are fiecare în cadrul grupului;

- *factorii interni* sunt:

- de natură socio-afectivă: interesul, atracția și mândria fiecăruia de a face parte din grup;

- de natură socio-cooperatori, manifestați în rolul fiecărui elev pentru realizarea scopurilor grupului și în stilul de conducere.

7. Dinamica clasei de elevi ca grup socio-educativ este asigurată de propunerea și realizarea unor scopuri cum ar fi: organizarea unor excursii, a unor vizite la muzee, a unor activități cultural-sportive. Realizarea unor asemenea scopuri produce elevilor plăcere și bucurie, îi mobilizează să coopereze și să participe la realizarea scopului propus.

Structura, coeziunea și dinamica unui grup îi conferă acestuia o notă distinctă, care îl deosebește de celelalte grupuri, rezultând ceea ce numim *sintalitatea grupului de elevi.*

SEMINAR:

(1) Influența caracteristicilor relației învățător-elev asupra climatului clasei

Climatul constituie *o caracteristică definitorie a grupului, un factor important în obținerea performanței, un atribut managerial care afectează randamentul profesional la toate nivelurile*. Climatul *nu poate fi însă același pentru toți membrii grupului*. Se are în vedere faptul că reacția unui individ față de o situație nu depinde numai de caracterul interacțiunilor din grup, ci și de percepția pe care o are individul despre situația respectivă, de stările sale de satisfacție sau insatisfacție în legătură cu obiectivele și cu realizările grupului, de convergențele sau divergențele dintre cerințele, așteptările și rezultatele unității din care face parte. Faptele sunt filtrate prin prisma personală și astfel se creează o impresie, se formează o dispoziție. Ambele situații (*raportarea climatului la grup sau la percepția individului*) *exprimă o anumită stare subiectivă față de un sistem de valori pozitive sau negative, urmat de manifestări comportamentale pro sau contra*.

Climatul favorabil amplifică posibilitățile pozitive ale elevilor. Iar climatul **nefavorabil** (negativ, blocant) descurajează, frânează, generează un moral scăzut, static, pesimist, marcat de dezacorduri, neînțelegeri și chiar ostilități între ei.

Distinct și relevant sunt conturate anumite *tipuri de climat*, dintre care mai des întâlnite sunt **climatul pozitiv** (favorabil sau prielnic) și **climatul negativ** (nefavorabil sau neprielnic).

Climatul pozitiv este caracterizat de modul *activ și dinamic* al activității membrilor grupului, de înțelegerea, încrederea, colaborarea bazată pe muncă și responsabilitate, de înțelegerea dintre membrii acestuia, lasați să se concentreze și să-și pună în valoare cunoștințele, experiența și inițiativa. Acest climat mobilizează, impulsionează, stimulează disponibilitățile creative și conducerea participativă. El este potrivnic stărilor de inerție, de pasivitate și de indiferență, fenomenelor de disfuncționalitate, absenteismului și stărilor de tensiune negative. Bineînțeles ca atitudinea angajată a fiecărui membru al grupului, moralul ridicat, încrederea, voința puternică, optimismul și ambianța instituțională favorabilă sunt solicitate mai ales de natura muncii cadrelor didactice, fie ele educatoare, învățătoare și profesoare. Activitatea lor este permanent legată de un efort intelectual și emoțional, de o încordare îndelungată a sistemului nervos. Climatul favorabil amplifică posibilitățile potențiale ale acestora cu elevii de toate vârstele.

Climatul negativ, nefavorabil sau blocant caracterizează de regulă grupul desfăcut în bucăți, dezarticulat, măcinat de tot felul de forțe centrifuge, în care este dominantă atmosfera de neîncredere, neliniște și disensiuni. Membrii grupului unui astfel de climat abdică de la substanța muncii lor, stau în expectativă sau afirmă că nu mai au ce învăța, asistă pasivi la comportamente ofensatoare, la comentarii deplasate, la cei care au pretenții inoportune, agită spiritele, rezumă fals sau reproduc fals opiniile exprimate, modifică percepția asupra muncii și a tot ceea ce este normal. Uneori abandonează statutul de cadru didactic, coborându-se la un comportament suburban, sfidând normele muncii didactice și dezonorând statutul de educator. Desigur, relațiile instituțiilor de învățământ cu exteriorul nu se pot întemeia pe vid, pe haos, pe comportamente deviante, pe climat dinamizat și pe diversități de proporții mai mari sau mai mici în interiorul grupurilor școlare. De altfel, nimeni din exterior nu poate face atât rău unui grup cât își pot face membrii săi din interior. Dialogurile de controversă, atât de necesare în activitatea didactică și în cercetarea științifică, se pot face și la un nivel de decență, iar opiniile potrivnice pot fi formulate și civilizate. Totul este că acestea să fie concentrate spre realizarea obiectivelor învățământului. Iar acolo unde nu este posibil nimic măreț, sunt posibile tot felul de fleacuri.

În consecință, climatul negativ descurajează, frânează, înseamnă moral scăzut, static, pesimist, încărcat cu dezacorduri, neînțelegeri și chiar ostilități. Nu întâmplător unii membrii ai grupului părăsesc locul de muncă pentru simplul motiv că ambianța de la locul părăsit nu este plăcută și atrăgătoare.

Astfel, din perspectiva **impactului relației învățător-elev asupra climatului clasei** se desprind **obiectivele managementului clasei** focalizate pe:

- formarea la elevi a unor abilități de autoreglare a comportamentului în plan socio – relațional și normativ prin formarea competențelor socio – relaționale;

- crearea unui mediu educațional care să maximizeze potențialul de învățare al elevilor și să încurajeze angajarea lor activă în activitatea de învățare, după traseul figurii de mai jos:



Din perspectiva dată, una din atribuțiile de bază ale învățătorului este aceea de a :

1. planifica și structura mediul de învățare (E. Joița (2001), E. Păun (1999), I. Pănișoară (2008)), astfel încât să faciliteze schimbări progresive, dezirabile în comportamentul și stilul de învățare a elevului. Un astfel de mediu ar trebui să ofere cât mai multe oportunități pentru dobândirea unor experiențe de succes. Studiile arată ca elevii care experimentează succesul doresc să se implice în rezolvarea de sarcini noi și totodată își dezvoltă sentimente pozitive față de propria lor persoană. În schimb, elevii care se consideră depășiți de situații și incapabili dezvoltă, cel mai probabil sentimente de neajutorare.

Totodată învățătorul trebuie să asigure un climat în care elevii să se simtă confortabil și pe cât posibil protejați de a asocia școala cu sentimentul de eșec. Un mediu optim de învățare reclamă câteva condiții :

1. Asistarea elevilor în procesul de învățare, promovarea și dezvoltarea calităților academice și sociale ale acestora
2. Asigurarea unor condiții fizice optime de învățare, o organizare a clasei adaptate nevoilor sociale/emotionale și nivelului de dezvoltare ale elevilor
3. Încurajarea elevilor să adopte un stil interactiv și pozitiv de relaționare cu profesorii și colegii lor
4. Asigurarea unor oportunități pentru dezvoltarea unor comportamente adecvate și experiențe de succes
5. Încurajarea elevilor să adopte un rol activ în învățare prin constientizarea capacităților și abilităților lor proprii, și prin înțelegerea interacțiunilor dintre indivizi, sarcini și strategii
6. Facilitarea dezvoltării la elevi a unei învățări de tip strategic.
7. Încurajarea elevilor să-și asume responsabilitățile pentru propriul lor mod de învățare prin dezvoltarea și utilizarea funcțiilor executive de control (planificare, organizare, monitorizare și verificarea rezultatelor (efectelor)).
8. Oferirea de posibilități de interacțiune socială pozitivă în timpul procesului de învățare, stimularea învățării reciproce.
9. Oferirea unui feedback imediat și întărirea progreselor constatate, care să constientizeze elevii de rezultatul eforturilor lor.

2. Monitorizarea clasei - reclamă o alocare distributivă de resurse atenționale spre evenimentele care au loc simultan în clasă. Cadrele didactice care alocă resursele lor mintale în direcția monitorizării fiecărei activități a clasei se confruntă de regulă cu mai puține probleme de disciplină, comparativ cu cei care nu realizează sau nu reacționează la evenimentele din oră. Cadrele didactice eficiente reacționează imediat la orice problemă de disciplină. Una din

modalitățile prin care învățătorul poate monitoriza clasa este menținerea contactului vizual cu elevii și pronunțarea numelui acestora, arătându-le astfel că observă întreaga lor activitate. Sporirea eficienței monitorizării reclamă utilizarea unui număr cât mai mare de *canale de comunicare*: utilizarea vocii, contactul vizual, expresia mimică, în scopul interacțiunii simultane cu un număr cât mai mare de elevi. [20, 21, 22]

3. Soluționarea simultană a problemelor care survin în timpul orei (S. Cristea (1996), I. Boboc (2002), M. Cerchez, E. Mateescu (1995), L. Ciascai (2007)).

Un învățător trebuie să facă mai multe lucruri simultan: să fie atent la ce se întâmplă în clasă, să predea lecția, să evalueze gradul de înțelegere a lecției de către diferite categorii de elevi și totodată să identifice pe cei care au nevoie de explicații suplimentare, să știe cât timp mai este până sună în pauză și chiar să observe dacă fereastra deschisă distrage atenția elevului care stă în fața ei.

În consecință, învățătorul este solicitat să soluționeze mai multe probleme care survin simultan: de exemplu, verifică dacă tema făcută de un grup este corectă și în același timp intervine (daca este cazul) în momentul în care un elev din alt grup își deranjează colegii.

De asemenea, învățătorul, în timp ce participă la realizarea unei activități didactice, la care este implicat un grup de elevi este atent și la ceilalți elevi din clasă, asigurându-se că și ei lucrează la aceeași temă. Dacă în timpul unei conversații survine un conflict, învățătorul va încerca imediat să-l medieze, indicând celor implicați în conflict ce trebuie să facă.

4. Evitarea întreruperilor prin trecerea lină de la un moment la altul

După M. Dragomir (2002) una din erorile frecvente, pe care le pot comite învățătrii novici în timpul orei este întreruperea lecției unei activități în diverse faze de realizare ale acesteia. Scopul acestor întreruperi poate fi divers (de cele mai multe ori, atenționarea sau corectarea comportamentului unui elev). Însă, simpla întrerupere a acțiunii face mult mai probabile activitățile alternative, de evaziune din sarcină.

Aceste activități pot acapara resursele atenționale ale elevului. Spus în termenii simțului comun întreruperile distrag atenția elevilor, iar în termeni mai tehnici, simpla întrerupere a activității poate fi o întărire pentru evaziunea din sarcină (o face mai probabilă). Dimpotrivă, continuarea, persistentă într-o activitate începută reduce frecvența evaziunii. După cum observăm, întreruperile distrag atenția elevilor de la activitatea de învățare, iar unora dintre ei le va fi foarte greu să revină și să se refocalizeze asupra lecției. Acești elevi pot chiar să renunțe la a se mai implica în activitățile curente ale orei, găsindu-și alte preocupări. Chiar și în cazul adulților, o întrerupere (cum ar fi sunetul unui telefon) poate distrage atenția de la activitățile curente. [11]

Învățătorul, de regulă evită întreruperile sau le utilizează cu multă precauție. Când are loc un incident, el poate implica elevii în anumite activități pentru a-i ține ocupați (de ex. „rezolvați următoarele două probleme în caietele voastre”), în timp ce încearcă să rezolve problema ivită. [ibidem, p. 113 - 115]

5. Implicarea tuturor elevilor în activitățile de la clasă (E. Dulamă (2002), M. Bocoș, R. Gavra, D. Marcu (2008), D. Ciama (2004)).

Chiar dacă, la un moment dat, învățătorul ajută un grup de elevi din clasă să rezolve o problemă dată, el trebuie, în același timp să fie atent și la nevoile celorlalți. O modalitate prin care profesorii pot să implice un număr cât mai mare de elevi în activitățile clasei este numirea acestora într-o anumită ordine. Însă, dacă ordinea este prestabilită, acei elevi care știu ca rândul lor nu este imediat, pot să-și găsească alte preocupări. Surprinderea elevilor îi poate face mai atenți deoarece nu pot să anticipeze când le vine rândul la răspuns. O eroare curentă a novicilor o reprezintă interacțiunea cu un singur elev, în timp ce clasa se ocupă cu altceva.

Cele mai eficiente tehnici de a-i face pe elevi să participe activ la oră sunt cele care îi responsabilizează în activitatea de învățare. În general, experții angajează întreaga clasă în soluționarea unei probleme: astfel, în timp ce unul din elevi rezolvă o problemă la tablă ceilalți urmează să lucreze individual în caiet. De asemenea materialul ce urmează a fi studiat este descompus în unități cu sens, iar verificarea înțelegerii acestuia se face prin adresarea de

întrebări inferențiale. Elevii sunt numiți într-o ordine aleatoare și sunt solicitați să-și motiveze și argumenteze răspunsurile.

6. Predarea într-o manieră entuziastă și interesantă a lecției (E. Dulamă (2002), I. Jinga (2003), V. Ilie (2009))

Atmosfera de entuziasm din clasă depinde în bună măsură de varietatea stilurilor de predare pe care le utilizează învățătorul. Atitudinea unui învățător entuziast este de regulă contagioasă. Cadrele didactice care utilizează aceleași tehnici în fiecare zi sunt percepuți ca neinteresanți și monotoni, iar elevii vor adopta un stil similar, manifestând lipsă de implicare și de entuziasm. De aceea nu de puține ori, experții se pliază, cel puțin în debutul lecției pe ariile de interes ale elevilor sau pe evenimente de actualitate. Predarea cu entuziasm dublată de disponibilitatea cadrului didactic de a utiliza lauda și încurajarea crește implicarea elevilor în activitățile clasei și crează o atmosferă pozitivă, lipsită de tensiune.

Nivelul de interes al elevilor poate fi susținut de menținerea unui nivel de activare adecvat. În asigurarea acestui nivel optim de activare trebuie să se țină cont de volumul atenției elevilor, care depinde de vârstă și de nivelul de dezvoltare al acestora. Copiii mai mici nu pot să-și mențină atenția concentrată pe o perioadă lungă de timp și să aloce resursele lor mintale în rezolvarea simultană a mai multor sarcini neautomatizate.

Pentru ca nevoile copiilor diferă în funcție de vârstă, tehnicile eficiente de conducere a claselor diferă pentru elevii de vârstă diferită. Un institutor, care predă la ciclul primar, trebuie să fie pregătit cu activități noi și distractive pentru activități de scurtă durată, deoarece copiii își vor pierde interesul pe parcurs. În general, la clasele primare se recomandă utilizarea unor activități și metode de învățare variate, deoarece copiii nu pot rămâne implicați în același tip de activități pentru mai mult timp. Însă varierea activităților nu este la fel de eficientă pentru elevii de liceu, a căror capacitate atențională este semnificativ mai mare. Astfel, cunoașterea dezvoltării cognitive a elevilor devine esențială pentru stabilirea nivelului de expectanță față de diferitele categorii de elevi. Pe baza acestor expectanțe se vor selecta metodele cele mai eficiente pentru a maximiza nivelul de interes al elevilor.

7. Critica constructivă (A. Băban (2001), G. Amado, A. Guittet (2007)). O critică constructivă este specifică și clară, concentrându-se asupra comportamentului inadecvat și nu asupra persoanei care face acel comportament. De exemplu, un cadru didactic ar putea spune: „Când scrii dezordonat este foarte greu pentru mine să-ți urmăresc ideile”, sau „Dacă vorbești în timp ce predau distragi atenția colegilor tăi și te suprapui peste ceea ce spun eu”.

În general, o critică constructivă este lipsită de mânie, sarcasm sau răutate. Uneori, elevii pot provoca răbdarea profesorilor, însă un bun profesor în general nu se va enerva și mai important nu se va lăsa controlat de mânie. Critica constructivă este eficientă nu numai pentru elevul căruia i-a fost atribuită, dar și pentru ceilalți elevi, care au văzut comportamentul lui deficitar și reacția profesorului la acest comportament. De asemenea, ei sunt influențați pozitiv într-o atmosferă în care criticismul este manifestat constructiv. Pe de altă parte, un profesor care își pierde răbdarea și începe să strige la elevi transmite un mesaj negativ pentru ceilalți elevi care observă astfel de reacții.

Cum ar trebui să răspundă un profesor la un comportament nepotrivit al unui elev? Kounin (1970) [apud, 2, p. 76] propune câteva sugestii în acest sens:

(a) În primul rând, rostește numele elevului care a greșit, concentrează-ți atenția asupra comportamentului și nu asupra persoanei. Cu alte cuvinte spune clar greșeala din comportamentul lui și nu scoate în evidență faptul că el sau ea sunt incompetenți sau proști.

(b) În al doilea rând, specifică motivul pentru care comportamentul respectivului elev a fost necorespunzător.

(c) În al treilea rând, descrie comportamentul corect care ar trebui să-l înlocuiască pe cel necorespunzător.

(d) În al patrulea rând, fii ferm și stăpân pe tine, însă nu te impune prin mânie.

Studiile lui Good și Brophi (1984) au arătat că o bună organizare a clasei este dependentă de gradul de implicare activă a profesorului la lecție. În acest fel, transmite elevilor

sentimentul că sunt eficienți, implicându-se în activitățile din școală și vor fi conștienți că sunt capabili pentru a face asta. În clasele bine organizate momentele de întrerupere, confuzie sau pierdere de timp sunt reduse la minim, pe baza utilizării eficiente a tehnicilor de organizare prezentate. [apud, 5, p. 154]

Everston et al., (1997) au studiat relația dintre tipul de management al clasei și performanțele elevilor în mai multe școli. Concluzia studiului a fost că nivelul de eficiență al unei clase este dat, nu atât de capacitățile și aptitudinile elevilor cât mai ales de calitatea organizării clasei. Studiind organizarea elevilor în mai multe școli elementare (Everston et al., 1997) și în școli generale (Emer et al., 1979) au identificat tehnici de management specifice nivelurilor de școlarizare. Astfel există tehnici adecvate ciclului primar, gimnazial sau liceal, însă există și tehnici generale care funcționează eficient la toate vârstele. [apud, 13, p. 213]

8. Analiza funcțională a comportamentului - este o modalitate de colectare și testare de informații, pe baza cărora pot fi determinate motivele și funcțiile pe care le au comportamentele disruptive. Procesul analizei funcționale a comportamentului se concentrează pe determinarea variabilelor mediului înconjurător care inițiază și mențin problemele de comportament. Analiza trebuie să conducă la stabilirea unor scopuri și la formularea unor ipoteze privind intervențiile posibile de scurtă și lungă durată. Scopurile ar trebui să fie: specific, măsurabile, realizabile, relevante, limitate în timp. [19, p. 134]

Înainte de a realiza analiza funcțională propriu zisă e importantă definirea comportamentelor dezadaptative care reprezintă răspunsul indezirabil al elevului la o varietate de contexte educaționale. El poate fi determinat, fie (a) de un mediu insuficient structurat fie (b) de un context nestimulant, sau suprasolicitant, (Ouvry 1987) [apud, 43, p. 264] sau de insuficienta diversificare a repertoriului abilităților sociale ale elevului. Astfel susține autorul că, nu putem decela un singur factor responsabil de producerea comportamentului dezadaptativ; de cele mai multe ori intervin cauze multiple, aflate în interacțiune.

Specificul relațiilor competiție-cooperare-conflict la nivelul clasei

Clasa de elevi este un spațiu de comunicare complex cu o potențialitate crescută pentru apariția unor conflicte care pot să deturneze actul didactic de la finalitățile sale pozitive. Mai mult decât atât, clasa de elevi este un loc în care o mulțime de *elemente duc spre dificultatea managementului* acesteia. Doyle (în Evertson și Weinstein, 2006) face o sinteză a acestora din perspectiva abordării ecologice a managementului clasei de elevi:

(1) dimensiunile multiple – clasa de elevi este un loc în care persoane cu abilități și interese diverse trebuie să utilizeze un număr limitat de resurse pentru a atinge un spectru larg de obiective sociale și personale;

(2) simultaneitatea – sunt multe lucruri care se petrec în același timp în clasă iar cadrul didactic trebuie în mod simultan să monitorizeze toți elevii, să răspundă cerințelor tuturor acestora, să facă față întreruperilor etc.;

(3) imediatețea – cadrele didactice au puțin sau deloc timp pentru reflecție înainte de acțiune;

(4) impredictibilul – evenimentele școlare pot lua o turnură complet neașteptată și astfel este greu să planificăm o acțiune;

(5) spațiu public – elevii sunt martori la toate acțiunile din clasă, oricare dintre elevi poate vedea cum sunt tratați ceilalți;

(6) istoricul – clasa de elevi este un spațiu unic în care se acumulează și construiesc rutine, norme, set comun de experiențe, toate acestea fiind un filtru prin prisma căruia elevii componenți ai clasei acționează. [apud, 36]

Conflictul nu numai că este inevitabil ci reprezintă chiar o modalitate de depășire a aspectelor vechi, rigide, inadecvate. **Utilizarea productivă a conflictului sau rezolvarea creatoare a acestuia reprezintă un demers esențial al managementului procesului de învățământ.** Profesorul se confruntă în fiecare zi cu un număr foarte mare de conflicte. El trebuie să fie un „pacificator” care utilizează constructiv conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite. [13]

Interacțiunile sociale la nivelul clasei reprezintă un cadru favorabil dezvoltării cognitive, practic, în măsura în care apar confruntări și conflicte socio-cognitive, reglarea de ordin cognitiv fiind singura în măsură să echilibreze/ regleze însăși relația socială. Cooperarea și conflictul în interiorul grupului de lucru nu sunt văzute ca simple participări commune la rezolvarea unei probleme concrete. Sarcina principală, sarcinile secundare/ auxiliare și repartizarea lor între elevi, au rolul de a-i sprijini pe aceștia să analizeze, să planifice și să evalueze coordonarea/ gestiunea proprie în raport cu a altora, totul prin subordonare la sarcina globală.

Astfel, [23, p. 98] **conflictul socio-cognitiv este sursă de dezechilibru cognitiv și social în clasă**. Dezechilibrul cognitiv se datorează faptului că sistemul cognitiv nu poate integra deodată propriile răspunsuri ale individului și cele ale colegilor într-un ansamblu coerent, iar dezechilibrul social apare întrucât cel cognitiv se înscrie în relațiile dintre indivizi și pune o problemă socială. Conflictul socio-cognitiv nu poate avea loc în absența interacțiunilor dintre indivizi, în care se exprimă mai multe opinii, soluții, se derulează acțiuni etc., în care se manifestă un sistem de centrări cognitive opuse (noțiunea de decentrare fiind favorizată de munca în grup) și care pun problema organizării lor în noi sisteme cognitive.

Referindu-se la relevanța dimensiunii sociale a învățării, prin derularea de procese cognitive și socio-afective interpersonale și grupale, M.H. Dembo și M.J. Eaton (1997) consideră că *tipul structurilor de scopuri stabilite de profesor pentru activitățile de învățare, determină modul în care elevii vor relaționa între ei și cu profesorul, în vederea atingerii obiectivelor instructionale. Tipurile de structuri de scop*, identificate și explicitate de acești autori, sunt:

- **cooperativă** - elevii lucrează împreună, depun eforturi convergente pentru a îndeplini scopuri comune și își formează abilități de colaborare; un elev își poate atinge scopul numai dacă și celălalt reușește acest lucru - în acest caz vorbim despre **interdependență pozitivă între membrii grupului**, aceasta încurajând cooperarea și **dezvoltând capacitatea de cooperare a elevilor**;

- **competitivă** - elevii lucrează unul împotriva altuia pentru a îndeplini scopuri pe care numai unii le pot atinge; un elev își poate atinge scopul numai dacă celălalt nu reușește acest lucru - în acest caz vorbim despre **interdependență negativă între membrii grupului**, aceasta **încurajând competiția**;

- **individualistă** - îndeplinirea scopului unui anumit elev nu are legătură cu îndeplinirea scopului altui elev - în acest caz **nu există interdependență între membrii grupului**, activitatea unui membru nu are efecte, consecințe asupra succesului/ insuccesului celorlalți. (apud, M. Bocoș, 2013).

Astfel, **pe fondul cooperării, pot să apară atât competiția, cât și conflictul. Competiția** (considerată generatoare de conflicte sau chiar o formă de conflict) **este**, de obicei, **opusă cooperării**. Însă, **este necesar să se utilizeze unele strategii de instruire și de evaluare care să îi obișnuiască pe elevi cu competiția, întrucât ei trebuie să învețe să intre în competiție pentru a se descurca în viața reală**. Totul este ca această competiție să nu se transforme în acvalitate încrâncenată, ea trebuind **să permită și rezolvări de tipul „câștig - câștig”**.

Una dintre modalitățile privilegiate de reducere a nivelului conflictual este reducerea competiției, prin stabilirea de practici care încurajează și recompensează cooperarea. De *exemplu*, într-un grup de elevi care rezolvă o sarcină de învățare, nici un elev nu va solicita ajutorul profesorului până nu va cere sprijin colegilor din grup.

Această *deplasare dinspre competiție spre cooperare are ca avantaje*: identificarea situațiilor conflictuale contraproductive, reducerea conflictului și creșterea performanței școlare, în condițiile instaurării unei atmosfere pozitive, stenice, propice actului didactic. Exemple de modalități acționale pentru dezvoltarea abilităților de cooperare ale elevilor (M. Bocoș, 2013):

- Încurajarea copiilor/ elevilor să solicite ajutor de la colegi (nu numai de la învățător).
- Conceperea și aplicarea de programe de îndrumare a elevilor mai slabi de către cei mai buni (adesea, copiii învață mai ușor și mai eficient de la egalii lor decât de la adulți).

- Implicarea elevilor în realizarea de proiecte de grup sau de proiecte la nivelul întregii clase; profesorul va evalua în permanență: ce s-a învățat din acea activitate, cum au fost distribuite sarcinile, cum elevii au împărtășit între ei diferite idei, ce probleme s-au ivit, cum au fost ele rezolvate.

- Utilizarea jocurilor didactice, în cadrul cărora elevii învață cum să lucreze împreună.

- Utilizarea metodelor de învățare prin cooperare, în care elevii învață nu unii alături de alții, ci unii în relație și împreună cu alții; fiecare elev poate juca rolul de „centru” de comunicare; elevii realizează exerciții de reflecție colectivă, aprofundând, în mod colectiv, o problemă dificil de rezolvat; interacțiunile și confruntările dintre membrii grupului permit informației să circule în interiorul grupului și să fie ulterior transmisă de către grup.

În acest sens, **calea eficientă de organizare și dirijare a învățării elevului de către cadrul didactic este prin alegerea metodelor didactice cu realizarea unor finalități bine precizate, specificate și concretizate sub formă de obiective** (R. Iucu, E. Joița, F. Mogonea, O. Nicolescu).

De exemplu, prin utilizarea *metodelor expozitive*, rolul profesorului (A. Popescu, E. Stan, R. Vincent, M. Zlate) se rezumă la cel de emițător/transmițător al mesajului educațional. Esențială este însă modalitatea în care reușește să capteze și să mențină interesul și atenția concentrată a elevilor pe parcursul expunerii. O condiție a eficienței metodelor de tip expozitiv o constituie adaptarea limbajului la particularitățile auditoriului, folosind un repertoriu comun într-un timp relativ scurt, cu accent pe elementele esențiale (de exemplu: povestirea, descrierea, explicația, prelegerea, instructajul, cursul etc.).

În cazul folosirii unei *metodologii interactive*, rolurile cadrului didactic se diversifică, se îmbogățesc, astfel că el devine animator, consilier, moderator, participant alături de elevii săi la soluționarea problemelor, chiar membru în echipele de lucru. Crește gradul de activism și de implicare a elevului la activitate, de la simplu receptor la participant activ. Interactivitatea presupune și o atitudine pozitivă față de relațiile umane, față de importanța muncii în echipă și o deschidere față de cooperare, o atitudine de susținere a ideilor apărute prin colaborarea cu ceilalți.

Specifică metodelor didactice interactive, după O. Nicolescu (2000, p. 67) este și *multirelaționalitatea între profesor și elevi, între elev și colegii săi, pe de o parte, dintre elevi și conținut pe de altă parte*. Metodele expozitive nu solicită schimburi între agenții educaționali, fiind unidirecționale, mesajul circulând doar dinspre profesorul – emițător către elevul – receptor.

Metodologia interactivă (S. Cristea, F. Orțan, I.-O. Pănișoară, F. Mogonea) țintește, pe lângă realizarea obiectivelor de ordin cognitiv (stimularea proceselor cognitive superioare, dezvoltarea capacității de a lega cunoștințele între ele și de a crea rețele conceptuale, dezvoltarea inteligențelor multiple etc.) și atingerea obiectivelor de ordin socio-afectiv (dezvoltarea capacităților de comunicare, de dialogare interpersonală și intrapersonală, stimularea încrederii în sine, stimularea capacităților de reflecție asupra propriilor demersuri de învățare – metacogniția și asupra relațiilor interumane etc.).

Există o relație strânsă între organizarea și structurarea conținutului informațional, nivelul de abstractizare și generalizare a cunoștințelor, dozarea și prelucrarea metodologică a acestora în manualele școlare și luarea unor decizii metodologice din partea profesorului. Maniera tradițională, lineară, bazată cu precădere pe prezentarea, descrierea, exemplificarea conținuturilor impune cu precădere în procesul de transmitere – asimilare a cunoștințelor folosirea *metodelor tradiționale* și de multe ori pasive (metode de expunere orală și continuă a cunoștințelor, demonstrația, exemplificarea etc.). Dacă decizia cadrului didactic vizează prezentarea informațiilor într-o manieră activ-problematizantă, impunând participarea directă a elevilor în redescoperirea cunoștințelor, atunci și metodologia utilizată (M. Bocoș, 2013) implică metodele active și interactive (problematizarea, descoperirea, colaborarea, studiul de caz, învățarea reciprocă, etc.)

Ș. Iosifescu (2001) răspunzând celor 4 tipuri de cauze identificate:

- **Atmosfera competitivă din clasă.** Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual, pe bază de competiție exclusivă, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup. Ei nu doresc decât victoria asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd stima de sine.

- **Atmosfera de intoleranță.** În clasă se formează „bisericuțe” (microgrupuri), iar lipsa sprijinului între colegi duce la singurătate și izolare. Apar sentimente ostile față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncredere și lipsa prieteniei.

- **Comunicarea slabă.** Aceasta reprezintă solul cel mai fertil pentru conflict. Cele mai multe conflicte pot fi atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și activităților celorlalți.

- **Exprimarea nepotrivită a emoțiilor manifestată prin absența priceperilor de rezolvare a conflictelor; utilizarea greșită a puterii de către profesor,** elaborează un **model de rezolvare a conflictelor bazat pe: cooperare, comunicare, toleranță, expresie emoțională pozitivă; dezvoltarea abilităților de a rezolva creativ un conflict.**

Acest model de rezolvare a conflictelor este cu atât mai bine înțeles și aplicat cu cât profesorul are o pregătire complementară în domeniul consilierii educaționale.

La capătul acestei analize, **comunicarea** apare ca un **sistem complex**, marcat de un **ansamblu de factori materiali, psihologici, cognitivi și sociali**. Cauzele dificultăților și conflictelor care apar în comunicare sunt numeroase și importante, prin urmare este obligatoriu ca în cadrul respectivului sistem să existe posibilități de reglare, de adaptare și de transformare. Pentru a fi eficientă, comunicarea trebuie să funcționeze ca un sistem circular și să se autoregleze. Elementul central al acestei reglări este reprezentat de feedback, care îi permite receptorului să-și emită reacțiile.

O comunicare corectă, după A. Băban (2001, p. 89) presupune o flexibilitate a rolurilor, o interacțiune, și nu o transmitere. Orice comunicare trebuie să se analizeze, să se organizeze și să se realizeze ca o interacțiune, orice comunicare trebuie să fie bilaterală. Fie că este vorba despre niște schimburi socioafective, retroacțiunea reciprocă permite atingerea obiectivelor într-un mod optim.

Retroacțiunea, feedback-ul corespunde următoarelor patru funcții:

- funcția de control al înțelegerii, al receptării în bune condiții a mesajelor;
- funcția de adaptare a mesajului la caracteristicile actorilor, la dificultățile întâmpinate sau la alte evenimente care presupun o modificare a conținutului sau a formei;
- funcția de reglare socială prin flexibilitatea rolurilor și funcțiilor îndeplinite de diferiți actori, în măsură să faciliteze înțelegerea punctului de vedere al celuilalt și să favorizeze învățarea socială;
- funcția socioafectivă: existența feedback-ului sporește „siguranța internă” a actorilor, reduce apprehensiunea și mărește satisfacția.

Pentru abordarea și soluționarea conflictelor la nivel de clasă ca grup școlar, Ș. Iosifescu (2001) susține că este nevoie de a ține cont de segmente de bază a comunicării: sfera emoțională, cea cognitivă și cea socială, deasemenea este nevoie de o abordare individuală a elevilor axate pe următoarele fundamente psihopedagogice:

1. Cunoașterea particularităților individuale ale copiilor.
2. Considerarea condițiilor specifice care au influențat apariția unor anumite particularități ale personalității elevilor.
3. Cunoașterea motivelor privind acțiunile realizate de către copii.
4. Delicatețe și tact în abordare.
5. Dezvoltarea capacității de a prevedea consecințele demersului educațional.

În acest sens, autorul vine cu principii de management al conflictelor:

» Mențineți o relație pozitivă pe perioada conflictului utilizând empatia, ascultarea activă, întrebările deschise pentru clarificarea mesajelor.

» Faceți diferența între evenimente, comportamente și interpretarea lor. Evaluați diferențele de opinii.

» Focalizați-vă pe problemă, nu pe persoane.

» Folosiți termeni concreți, specifici, comportamentali în descrierea situației, utilizând un limbaj adecvat.

» Utilizați comunicarea directă, clarificarea întrebărilor, solicitați informații pentru înțelegerea corectă a situației, evaluați impactul conflictului asupra relației și a grupului.

» Identificați barierele în rezolvarea conflictului. Acestea pot fi: judecarea persoanei și nu evaluarea mesajului, căutarea de contra argumente, reacția prematură, ascultarea interlocutorului mai degrabă pentru a identifica greșelile și mai puțin pentru a înțelege mesajul, convingerea că numai el/ea are dreptate.

» Utilizați deprinderile de rezolvare a problemelor în abordarea conflictului.

Autorii din domeniu (R. J. Bodine, D. K. Crawford,) susțin că **la elevi, în rezolvarea eficientă a conflictelor la nivelul clasei, trebuie dezvoltate, prin învățare, competențe de comunicare manifestate prin abilități de orientare: Abilitățile de percepție; Abilitățile emoționale; Abilitățile de comunicare; Abilitățile de gândire creative; Abilitățile de gândire critică**, disponibil la: <https://www.academia.edu/7753121/34052077-Manualul-Educatiei-Pt-Rezolvarea-Conflictelor-in-Scoala>

Abilitățile de percepție

Abilitățile de percepție cuprind înțelegerea faptului că focarul unui conflict nu se află în realitatea obiectivă, ci în felul în care oamenii percep acea realitate: Empatia de a vedea situația așa cum o vede celălalt. Auto-evaluarea pentru cunoașterea temerilor și premiselor personale. Suspendarea judecății și blamării pentru a facilita un schimb liber de opinii. Ajustarea soluțiilor astfel încât să se salveze aparențele și să se păstreze stima de sine. Aceste abilități dezvoltă conștiința de sine a unei persoane și o ajută să realizeze care sunt limitele propriilor percepții. De asemenea, ele ne fac să depunem eforturi pentru a înțelege alte puncte de vedere.

Abilitățile emoționale

Abilitățile emoționale cuprind capacitățile care ne ajută să ne controlăm furia, frustrarea, frica și celelalte emoții. Învățarea limbajului și găsirea curajului de a ne exprima emoțiile. Exprimarea emoțiilor în moduri neagresive și neimpulsive. Exercițiul autocontrolului în fața izbucnirilor emoționale ale altora. Aceste abilități îl ajută pe om să aibă încredere în sine și să se autocontroleze atunci când este vorba de rezolvarea unui conflict. Baza pentru realizarea acestui lucru constă în a înțelege faptul că emoțiile – adesea puternice – sunt mereu prezente în conflict; este posibil ca aceste emoții să nu fie întotdeauna exprimate, la fel cum este posibil ca răspunsurile emoționale ale unei părți să declanșeze răspunsuri emoționale din partea celeilalte.

Abilitățile de comunicare

Abilitățile de comunicare cuprind comportamente de ascultare și de vorbire care permit un schimb eficient de fapte și sentimente: Ascultarea pentru a înțelege; Vorbirea pentru a se face înțeles; Reformularea afirmațiilor încărcate emoțional în termeni neutri, mai puțin vulnerabili. Aceste abilități implică ascultarea activă, care presupune: a fi atent și a recepta mesajele celuilalt, a rezuma acele mesaje pentru a verifica înțelegerea lor, a pune întrebări deschise și nondirective pentru a obține informații în plus și a clarifica situația. Se includ de asemenea abilitățile de vorbire pe înțelesul tuturor (față de discursul remarcabil în debateri sau impresionant din punct de vedere oratoric); să poți vorbi despre tine descriind problema și impactul ei asupra ta, să vorbești clar și concis pentru a-ți explica scopul și să te exprimi în așa fel încât să-i fie ușor celeilalte părți să te audă și să te înțeleagă. Capacitatea de a reformula, combinată cu aceea de a percepe emoțiile puternice, este foarte utilă în rezolvarea conflictelor.

Abilitățile de gândire creativă

Abilitățile de gândire creativă cuprind comportamentele care îi fac pe oameni să fie inovativi în definirea problemei și luarea deciziei: A analiza problema dintr-o varietate de perspective. A aborda sarcina de soluționare a problemei ca pe o căutare mutuală de posibilități. Brainstorming pentru a crea, elabora și dezvolta o varietate de opțiuni. Includem aici și capacitatea de a descoperi interesele părților implicate prin punerea de întrebări pentru a identifica ce vor oamenii, dar și pentru a înțelege de unde pornesc dorințele lor. Abilitatea de definire a problemei implică enunțarea acesteia și astfel sarcina de rezolvare a ei devine o căutare de opțiuni pentru satisfacerea intereselor fiecărei părți. Flexibilitatea în a răspunde la diferite

situații și în a accepta o varietate de alegeri sau soluții potențiale este o calitate esențială în luarea deciziilor. Comportamentul respectă regulile brainstorming-ului: separarea procesului de degenerare a ideilor de judecata lor. O altă caracteristică esențială pentru atingerea succesului este abilitatea de a elabora potențiale soluții și de a le dezvolta și înfrumuseța pe cele existente.

Abilitățile de gândire critică

Abilitățile de gândire critică cuprind capacitatea de analiză, ipoteză, predicție, planificare, comparare și contrastare, evaluare: Recunoașterea și explicitarea criteriilor existente Stabilirea de criterii obiective Aplicarea criteriilor ca bază pentru alegerea opțiunilor Planificarea de comportamente viitoare. Acestea abilități fundamentale sunt indispensabile pentru facilitarea respectării celor patru principii ale rezolvării conflictelor: separarea oamenilor de problemă; concentrarea pe interese, nu pe poziții; crearea de opțiuni pentru un câștig mutual; folosirea de criterii obiective ca bază pentru luarea deciziilor.

Anume aceste abilități sunt necesare în folosirea strategiilor de soluționare a problemelor la rezolvarea conflictelor; sunt abilități centrale și în procesul de învățare și pot fi dezvoltate în școli printr-o varietate de aplicații, multe dintre ele chiar separate de problema conflictului. Chiar dacă aceste abilități sunt esențiale în rezolvarea conflictelor, programele după care se învață nu sunt întotdeauna programe de (R. J. Bodine, D. K. Crawford) ***educație pentru rezolvarea conflictelor***. Aceasta pune accentul pe dezvoltarea acestor abilități și pe folosirea lor pentru a elabora o strategie de soluționare. Când aceste strategii și abilitățile necesare elaborării lor sunt învățate și practicate, elevii și adulții sunt mult mai capabili de a-și rezolva propriile dispute și chiar de a-i asista pe alții în această privință.

Abilitățile de orientare cuprind ***valorile, credințele, atitudinile, și predilecțiile*** compatibile cu rezolvarea eficientă a conflictelor: *Non-violența, Compasiunea și empatia, Corectitudinea, Increderea, Dreptatea, Toleranța, Stima de sine, Respectul pentru alții, Celebrarea diversității, Aprecierea controverselor*.

https://www.academia.edu/6827185/COMUNICAREA_SOLUTIE_IN_REZOLVAREA_CONFLICTELOR_IN_EDUCATIE

Astfel, aceste valori, credințe, atitudini și predilecții se pot dezvolta prin învățarea unor activități care promovează cooperarea și reducerea prejudecăților, în cazul nostru, prin lecțiile de DP în clasele primare.

Consecințe ale unui management defectuos al clasei de elevi

1. Oboseala

Din punct de vedere al managementului clasei de elevi, oboseala rezultă în urma unor disfuncții organizatorice ale activității în clasa de elevi:

- activități și sarcini repetitive, monotone;
- absența conexiunii inverse reale;
- perspectiva motivatională limitată;
- durata și intensitatea inadecvate a activităților de tip educațional;
- interesul scăzut al elevilor pentru activități instructiv-educative, conduse inoportun de către cadrul didactic.

Plictiseala apare adeseori fără o cauză obiectivă și poate concura la instaurarea oboselii. Un elev se poate simți plictisit încă de la începutul lucrului, mai ales dacă sarcina de învățare nu îl atrage sau are o atitudine negativă față de aceasta.

2. Supraîncărcarea. O cauză majoră a supraîncărcării elevilor rezidă în sistemul de instrucție cu oral variabil (diminuata și după-masa). Acest sistem solicită mai mult elevii decât orarul școlar normal.

3. Lipsa de motivare a clasei. Motivatia reprezintă o componentă crucială a procesului de învățământ. Studiile asupra performanțelor învățării arată că peste 93% dintre elevii cu rezultate foarte bune au realizat ceea ce au realizat datorită propriilor demersuri de studiu individual însoțite și sprijinite de motivatie.

Iată câteva strategii de "autostimulare" ale unui copil în sala de clasă:

- copiii trebuie învățați să-și folosească limbajul interior pentru a-și redimensiona motivatia (ex. "Voi face mai bine data viitoare")

- copiii trebuie învățați să-și facă cunoscute și să-și argumenteze opiniile în public, permițând astfel cadrului didactic să cunoască modul de a gândi al elevului;
- copiii trebuie să învețe strategii ce implică colaborarea și participarea activă (spre exemplu participarea lor cunoscută la deciziile educaționale; participarea la jocuri de rol în care elevii sunt puși să joace rolul educatorului, etc.)
- copiii trebuie învățați să-și pună întrebări.

Prin adaptarea acestor tehnici și aplicarea lor în clasă, managerul poate optimiza atât motivația elevilor, cât și anumite capacități intelectuale ale acestora. Cel mai grav lucru din punct de vedere al motivației este nonimplicarea elevilor în interacțiunile din clasă.

4. Deprecierea climatului educațional

Climatul educațional indică atmosfera, moralul, starea afectivă a clasei și este indicatorul "sănătății" unui grup educațional. El este produsul unor raporturi interpersonale la diferite niveluri (profesor - profesor, profesor - elev, elev - elev). Una dintre consecințele cele mai frecvente ale unui climat deficitar este abandonul școlar.

5. Minciuna

În sala de clasă minciuna reprezintă un comportament verbal și nonverbal, care apare, de cele mai multe ori ca urmare a unor greșeli de tip managerial ale cadrului didactic. Elevul care minte știe că are un fel de "examen" de susținut în fața cadrului didactic, de aceea își măsoară fiecare gest, fiecare cuvânt. Pauze nejustificate, ezități, lapsusuri, prelungirea cuvintelor, accentuarea neobisnuită a unor vocale, sunt prezente în vocea elevului care minte.

Sunt și elevi care nu au nici o trăire psihologică atunci când mint. Există și copii la care tentația de a minti se transformă în plăcerea de a minti. Toate aceste situații necesită intervenția promptă și pertinentă din partea cadrului didactic.

6. Agresivitatea

La nivel școlar, elevul, nu de puține ori este împins la acte necugetate, care nu-și au o explicație rațională. Cu tact, răbdare și dragoste, promovând modele pozitive și dezvoltând aspectele bune din personalitățile "agresorilor", cadrul didactic poate apela la strategii manageriale altruiste.

Agresivitatea se dezvoltă în raport cu contraacțiunea pedagogică și tactul pedagogic. Mulți educatori nu admit agresivitatea deschisă, însă neglijând formele simbolice ale acesteia, care apar sub masca îmbufnării, dispoziției rele sau sub forma rezistenței motorii și verbale, nu fac altceva decât să dezvolte posibile conflicte în clasă de elevi. Deci apariția și dezvoltarea unor atitudini și comportamente agresive sunt într-o dependență totală de intervențiile manageriale eronate.

LABORATOR:

(1) Strategii de management al clasei

Abordările teoretice cu referire la managementul clasei și competența de management al clasei a cadrului didactic ne-a dat posibilitate să stabilim că, **a face managementul clasei înseamnă a utiliza un set de instrumente de gestionare a relațiilor dintre profesori și elevi pe de o parte, și dintre elevi pe de altă parte.** Acest set de instrumente este oferit **învățătorilor pentru a le facilita munca și pentru a-i ajuta să construiască un mediu de muncă sănătos.** Utilizarea acestor instrumente la clasă urmărește două scopuri egale ca importanță:

- Un prim scop este **de a asigura reducerea stresului pe care îl presupune munca în școală, prin gestionarea eficientă a problemelor de disciplină/comportament și a relației cu elevii.**

- Un al doilea scop este **de a proteja sănătatea emoțională a copiilor și a le asigura dezvoltarea armonioasă.** Acest aspect este deosebit de important deoarece problemele emoționale determină problemele de comportament; cele mai multe dintre comportamentele violente și situațiile de indisciplină cu care ne confruntăm în mediul școlar se datorează acestor probleme emoționale.

Un management al clasei care asigură protejarea sănătății emoționale a elevilor și reducerea problemelor de disciplină contribuie la dezvoltarea unui mediu de muncă sănătos, mai puțin stresant și solicitant. Un mediu de muncă sănătos este o resursă importantă pentru optimizarea procesului instructiv, pentru protejarea și menținerea sănătății și calității vieții învățătorilor.

Din perspectiva dată, **se desprind unele strategii de management a clasei de elevi.** Astfel, cadrul didactic trebuie să posede un repertoriu de strategii de lucru care, puse în acțiune, devin *moduri de operare* sau *planuri de acțiune* destinate obținerii unor rezultate precise.

Strategii de management al conflictului

De multe ori sala de clasă poate fi comparată cu un spațiu de confruntare. De cele mai multe ori sursele ei se află în exteriorul școlii (frustrări sociale, probleme familiale etc.), dar acest lucru nu înseamnă că învățătorul, nu trebuie să le ia în considerare.

Referindu-se la *prevenirea și rezolvarea conflictelor*, I.-O. Pânișoară (2006, pp. 177-189) inventariază: *strategii de provocare/ stimulare a conflictului, strategii de prevenire a conflictului, strategii de reducere a conflictului, strategii de rezolvare a conflictului.*

Strategiile de provocare / stimulare a conflictului constructiv după I.-O. Pânișoară (2006, p. 180) trebuie puse întotdeauna în relație direct tehnicile de rezolvare a acestora, într-o perspectivă integratoare, sistemică asupra conflictului educațional constructive. Aceste sunt:

- folosirea unor elemente de conținut care să genereze interpretări diverse, din puncte de vedere diferite;
- plasarea elevilor, din punct de vedere spațial, în două tabere și organizarea unor poziții față în față (concurențiale);
- existența în fiecare echipă educațională a unui rol de „oponent”, care să pună sub semnul întrebării compromisul aparent de soluționare la care se poate ajunge în primele momente (rol experimentat, prin rotație, de către toți membrii microgrupului);
- dezvoltarea unui stil al conflictului (modul în care grupurile, fiecare în mod propriu, tratează în general un conflict).

Referindu-se *stilul de dezvoltare a conflictului*, unii autori *se focalizează pe conflictul de rol văzut în trei ipostaze* (apud I.-O. Pânișoară, 2006, p. 180):

a) *conflictul de rol focalizat pe sine*, care poate apărea atunci când:

- există o incongruență de rol între expectațiile partenerilor de echipă educațională și propria personalitate a unui anume elev (dacă, spre exemplu, unui elev i se cere o implicare mai agresivă într-o dispută de grup);
- o persoană ocupă mai multe roluri incompatibile simultan (spre *exemplu*, un elev care are rolul de lider al unei echipe care trebuie să discute despre modalități de diminuare a delincvenței la adolescenți, simultan, are și rolul de membru într-un grup de astfel de delincvenți);
- rolul pe care trebuie să îl îndeplinească persoana se află sub standardele și performanțele pe care consideră că le are (spre *exemplu*, unei persoane dominante i se dă rolul de facilitator al interacțiunilor din grup fără a avea dreptul să își expună propria părere);

b) *conflictul de rol focalizat pe partener*, cu o incidență erescută în cazul în care performanța partenerului de rol este mai scăzută calitativ și diferită de cea cealaltă persoană se așteaptă să primească (spre *exemplu*, includem un elev mai slab într-un grup de elevi foarte buni și le spunem că performanța întregii echipe, deci și a membrului mai slab, va contribui la obținerea succesului);

c) *conflictul de rol focalizat pe relație* apare atunci când indivizii au atât experiența despre cum trebuie jucate rolurile, și, de asemenea, conștientizează ce efort depus în rol trebuie asociat cu distribuția resurselor relaționale (de *exemplu*, un elev nu se implică total în activitatea de grup, participă pasiv la activități, iar echipa sa se află într-o competiție cu alte echipe; astfel, colegii de echipă sunt obligați să depună efort suplimentar în realizarea sarcinilor, dar, atunci când grupul își prezintă rezultatele, elevul respectiv cere împărțirea echitabilă a meritelor și a premiilor).

Prin astfel de modalități cum sunt cele prezentate aici și prin multe altele, cadrul didactic poate stimula o situație conflictuală pe care să o valorifice în vederea atingerii finalităților educaționale propuse.

Un factor important în producerea/ stimularea conflictului este considerat **conflictul cio-cognitiv al grupului**, definit de stilul cognitiv al majorității acestuia, făcându-se diferență între stilul inovativ și cel adaptativ (apud I.-O. Pânișoară, 2006, pp. 180-181). Astfel, **stilul inovativ** al unei persoane desemnează originalitate, adesea eficiență mai redusă, indisciplină și dezacord, dorință și tentativă de schimbare a regulilor, generarea unui număr de idei, capacitatea de muncă de rutină și de detaliu fiind posibilă pe perioade foarte scurte. O astfel de persoană preferă sarcinile nestructurate, neclare, confuze.

Spre deosebire de stilul inovativ, persoanele care beneficiază de un **stil adaptativ** au puține idei, dar acestea sunt rezonabile, fără riscuri, sunt eficiente, includ date noi, structurate, rezolvă problemele nu prin schimbări majore, relevante, ci prin îmbunătățiri permanente. Firește, apariția unor persoane inovative într-un grup dominant adaptativ și a unei persoane adaptative într-un grup predominant inovativ generează o situație conflictuală.

Strategii de prevenire a conflictului. În practica școlară (E. Joița, R. Iucu, F. Mogonea, M. Momanu, F. Orțan, E. Stan) se abordează numeroase *strategii de prevenire a conflictului combinate cu strategiile de reducere a lui* (în situațiile în care conflictul nu a mai putut fi prevenit).

Aceste strategii presupun ca profesorul să fie deosebit de *tolerant și înzestrat din plin cu simțul umorului*, pentru plasarea conflictului în registrul glumei. Dacă dovedește constant toleranță, atunci când se află în dificultate va putea ignora criza creată în clasă, fără a-și pierde credibilitatea. De asemenea, astfel poate evita implicarea într-un conflict pe care simte că nu-l va putea stăpâni, fără ca acest lucru să-i compromită autoritatea în viitor. Aceleași rezultate va putea obține dacă va trata situația ca pe o glumă. Profesorul trebuie să știe însă că această strategie nu are valoare, deoarece nu rezolvă conflictul.

Aceste două perspective metodologice sunt utile din punct de vedere didactic atunci când cadrul didactic are de-a face cu anumite conflicte considerate a fi neproductive educațional. Exemple cu referire la conținutul *Strategiilor comunicative de prevenire a conflictelor în clasă* (după I.-O. Pânișoară, 2006, pp. 181-182):

- focalizarea pe obiective și evitarea conflictelor pe obiective de lecție (elevii să aibă o viziune sistemică asupra activității);
- existența unor sarcini stabile, bine structurate și acceptate de întregul grup;
- încurajarea comunicării;
- evitarea situațiilor câștig-pierdere;
- utilizarea de către cadrul didactic (sau de către liderii echipelor educaționale) a unor elemente aparținând strategiilor de moderare a activității, după cum urmează:
 - este important ca fiecare participant să aibă senzația că are locul său în grup (altfel, avem de-a face cu un „dialog circular”);
 - moderatorul verifică întotdeauna dacă a înțeles corect: „Dacă am înțeles bine...” este o astfel de formulare care îl valorizează totodată și pe cel care a expus ideea;
 - moderatorul este cel care propune o structură de discuție și o negociază cu participanții (nu este cel care decide această structură, în caz contrar pot apărea conflictele);
 - la începutul discuției, moderatorul este cel care stabilește (împreună cu participanții) maniera de desfășurare și regulile;
 - moderatorul își descrie propriul rol (recurgând la o atitudine imparțială, care nu va produce judecăți de valoare și nici nu va aduce contribuții de substanță), scopul său fiind acela de a ajuta grupul să se focalizeze pe sarcină și pe procesul rezolvării acesteia;
 - atunci când cineva greșește, moderatorul îi spune că trebuie să detalieze pentru că nu s-a înțeles punctul său de vedere; dacă discuția ajunge într-un punct mort în urma unor afirmații, ele sunt consemnate de elevul care are rolul de a nota contribuțiile grupului și astfel se depășește un eventual moment de criză;

- oricine este în siguranță să își spună părerea, oricât de nerelevantă ar părea aceasta (moderatorul va valoriza astfel și pozițiile eronate exprimate de unii dintre membrii grupului);
- moderatorul poate cere fiecăruia dintre participanții la activitate să exprime ceea ce așteaptă de la activitatea în echipă;
- moderatorul le va spune participanților că probabil o idee contrazisă este în fapt o altă idee și că până la sfârșitul activității se vor găsi idei care să le concilieze pe cele două etc.

Strategii de diminuare/reducere și prevenire a conflictului. *Strategiile pentru reducerea conflictului apar ca fiind utile atunci când un conflict a fost escaladat, tinzând să aibă mai degrabă un impact negativ decât unul pozitiv în interiorul echipelor educaționale.* În acest sens, A. Cardon (2002) propune două abordări generale care influențează aceste strategii (apud I.-O. Pânișoară, 2006, p. 183):

- a) focalizarea pe schimbarea atitudinilor;
- b) centrarea demersului educațional pe schimbarea comportamentelor care se poate realiza prin:
 - b.1.) utilizarea „integratorilor” (apelul la persoane cu influență în grup poate reduce intensitatea unor conflicte);
 - b.2.) rotirea persoanelor de la un grup la altul, rotirea responsabilităților în grup;
 - b.3.) în cazul conflictelor intergrupuri, identificarea unor obiective supraordonate (proapse de cadrul didactic) care să oblige grupurile să lucreze împreună.

În activitatea didactică/ în cadrul unui grup (M. Bocoș, D. Ignat, 2015, p. 374.), profesorul se poate găsi, deopotrivă în situația de a lăuda sau de a critica o persoană; modul în care face acest lucru reprezintă un factor favorizant pentru reducerea, respectiv escaladarea unui conflict. În general, susțin autorii, critica presupune contexte care pot produce foarte ușor escaladarea conflictului (spre exemplu, persoana respectivă se află într-o poziție de inferioritate față de cel care o critică, lucru ce poate să genereze reacții de rezistență la critică și de frustrare). De aceea, sunt utile unele repere în valorificarea modalităților de utilizare a criticii într-un mod pozitiv, constructiv, care să nu alimenteze conflictul (M. Bocoș, D. Ignat, 2015, apud, R. Răduț-Taciu, p. 374.)

- **locul:** critica nu trebuie făcută de față cu alte persoane;
- **momentul de timp corect:** presupune să nu treacă prea mult timp de la comportamentul indezirabil, pentru ca situația să fie încă de actualitate, dar nici prea puțin timp, întrucât persoana se mai află încă sub un grad de emotivitate intensificat;
- **termenii personali** se referă la faptul că începutul discuției cu persoana care urmează să fie criticată este important; de exemplu. se poate formula astfel: „Am o problemă și vreau să discut cu tine...”, cerându-i permisiunea de a prezenta modul cum percepem noi situația într-un fel în care cel criticat să nu se simtă în inferioritate.
- **riscul** presupune evaluarea consecințelor; astfel, în cazul în care trebuie criticată o persoană aflată în faza de negare, intensitatea criticii și utilitatea ei vor fi contextualizate (eventual, se va utiliza alt mod pentru a face persoana să conștientizeze că greșit);
- **utilitatea** presupune faptul că se va ține cont dacă se repetă sau nu comportamentul, întrucât, dacă nu se repetă, critica nu face decât să încordeze și să degradeze inutil relațiile;
- **relația** se referă la faptul că atunci când cealaltă persoană răspunde violent argumentelor telor noastre, înseamnă că a intrat în defensivă; de aceea, este important ca tot ceea ce este criticat să fie argumentat de persoana care a realizat critica, iar argumentele să fie înțelese și acceptate și de persoana criticată;
- **comportamentul** se referă la faptul că trebuie criticat comportamentul, și nu persoana care are acel comportament, în integralitatea ei; în caz contrar, implicăm persoana într-un conflict din care nu poate ieși decât prin escaladarea acestuia;
- **specificitatea** se referă la faptul că o critică trebuie să fie specifică, să se evite formulări vagi de tipul „Știți la ce mă refer...”; trebuie să fie criticat un singur lucru pentru ca persoana să se poată focaliza asupra rezolvării problemei.

Aceste repere se referă la *acțiuni de amânare*, răspunsuri tangențiale, evitarea, apeluri la generalizare. Utilizând strategii de amânare a unor decizii, profesorul poate evita precipitarea unei crize sau urmările imediate ale deciziilor luate, dacă nu va fi sigur că vor fi cele preconizate de el.

Desemenea, poate să recurgă la *evitare* când trebuie să adopte o poziție într-un conflict, știind dinainte că orice poziție ar adopta, acesta ar duce la escaladarea conflictului.

Apelul la generalizare îl poate utiliza când vrea să descurajeze o solicitare imperioasă din partea unui elev. Trebuie însă să demonstreze elevului că, venită din partea lui, solicitarea devine nerezonabilă.

Astfel, o critică trebuie completată cu un mesaj nonverbal pozitiv, de apropiere, de relaxare, destindere, dându-se posibilitatea persoanei criticate să argumenteze și să motiveze comportamentul adoptat, din perspectiva sa.

Strategii de rezolvare a conflictului presupun ca toate părțile implicate să ajungă în mod liber la un acord, după ce au redefinit și reperceptat relațiile dintre ele, după ce au realizat evaluarea, adică au examinat și luat în calcul toate elementele relevante ale relațiilor. În aplicarea unor astfel de strategii, trebuie să se țină seama de ceea ce nu trebuie făcut, adică de *strategiile ineficiente în rezolvarea conflictului*. În acest sens R. Steers (1988, apud I.-O. Pânișoară, 2006, p. 186) sugerează cinci asemenea strategii ineficiente:

1. **nonacțiunea** - presupune opțiunea uneia dintre părți de a nu face nimic pentru a rezolva acțiunea, ignorând-o (o asemenea manieră de răspuns la conflict poate fi responsabilă de escaladarea acestuia, deoarece ignorarea nu face, de obicei, decât să crească frustrarea și indispoziția părților implicate);

2. **„trajectoriile” administrative** se obiectivează prin puține acțiuni în direcția rezolvării problemei; se fundamentează în formulări de tipul „am problema în studiu”, „problema este în lucru” sau „este nevoie de mai multe informații pentru a rezolva/ soluționa problema”;

3. **tendința de a observa riscurile procedurilor de rezolvare a conflictului** este o opțiune de răspuns care oferă o falsă imagine că persoanele respective sunt deschise spre rezolvarea problemei, când în realitate, ele nu sunt;

4. **secretizarea conflictului** este strategia „ceea ce nu se știe nu rănește”;

5. **„culpabilizarea” persoanei** presupune că acela care reclamă indezirabilitatea unui fapt în grup este o „persoană-problemă”. Se încearcă astfel discreditarea respectivului membru

A. Popescu (2014) identifică *două modalități generale de rezolvare a conflictelor: negocierea și medierea*:

Negocierea reprezintă un dialog între două sau mai multe persoane prin care acestea încearcă să ajungă la o înțelegere (acord) care să constituie rezolvarea unei chestiuni comune. (A. Stoica-Constantin, 2004, p. 203).

Uneori cadrul didactic este pus în fața unor conflicte ce apar între elevi și atunci el trebuie să știe să aleagă între mai multe roluri. Raiffa (1982) ne oferă patru dintre acestea:

(1) cel de facilitator (nu se implică în negocierea dintre părți, ci dezvoltă un cadru ambiental și psihologic propriu rezolvării conflictului);

(2) cel de mediator/moderator (adoptând o poziție neutră, ajutând părțile să ajungă la un compromis);

(3) arbitru (ascultă părțile și oferă la final un verdict; Nieuwmeijer (1992) observă că într-un arbitraj părțile nu mai dreptul să ajungă singure la un acord);

(4) manipulator de reguli (modifică regulile jocului; în exemplul dat de către Raiffa doi copii se certau asupra modului în care putea împărți corect o prăjitură. Mama lor găsește o soluție ingenioasă. Le spune că unul dintre ei va fi cel care va tăia prăjitura – cum va vrea să facă acest lucru – dar fratele său va fi primul care va alege una dintre cele două bucați de prăjitură rezultate). [ibidem]

Astfel, la baza tuturor acestora stă negocierea. Gouran (apud Goodall Jr., 1990, p. 45) spune că pentru a reduce efectele negative ale conflictului se recomandă un stil de comunicare cunoscut sub denumirea de negociere. Alți autori oferă o descriere mai clară a fenomenului:

„Negocierea este procesul în care două sau mai multe părți, având obiective comune și conflictuale, dezbate posibilitățile unui eventual acord” (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992, p. 478). [apud, 41]

G. Kennedy propune șase alternative la negociere: persuasiunea; cedarea; constrângerea; rezolvarea problemei; instruirea; arbitrarea; din aceste alternative, părți sau sensuri sunt de fapt, în opinia noastră, regăsite sub diferite ponderi în actul unei negocieri eficiente. În sfârșit, preluând literatura de specialitate Nieuwmeijer observă că negocierea are mai multe caracteristici dintre care reținem faptul că negocierea este un proces – tranzacție, schimb sau rezolvare de probleme (Nieuwmeijer, 1992). Pe de altă parte De Guasco și Robinson (2007) se referă la negociere ca implicând atât un proces (cum părțile negociază) cât și o substanță (ceea ce este de negociat). [apud, 12]

Așadar, *negocierea este un proces complex iar când se dezvoltă procesul de negociere partenerii trebuie nu doar să optimizeze elementele pozitive ale acesteia, ci și să se ferească de eventualele erori pe care le-ar putea face.* J.M. Hiltrop și S. Udall identifică cinci perspective definite drept cele mai frecvente greșeli într-o negociere [apud, 50]:

– sindromul „sensului unic” apare atunci când negociatorii au decis deja, înainte ca negocierile să înceapă, care sunt realitățile cazului în discuție și care sunt soluțiile ce se impun. Ei intră în negociere convinși că cealaltă parte va accepta soluțiile lor;

– sindromul „câștig-pierdere” apare atunci când negociatorii consideră discuțiile ca fiind un concurs sau o bătălie în care neapărat o parte trebuie să câștige, iar una să piardă; în conflictele de idei care apar în clasă între elevi/studenti, această perspectivă este adeseori prezentă, caracterizând lipsa abilităților de comunicare constructivă;

– sindromul „mersului la întâmplare” este susținut de o discuție nefocalizată; aspectele problemei sunt abordate haotic înainte ca părțile să fi convenit și să ajungă la o concluzie comună;

– sindromul „evitării conflictului” este determinat de nedisputarea aspectelor esențiale, deci de nerezolvarea problemei; această strategie aparține celor care se tem de conflict pe baza mentalității conform căreia evitarea conflictului este o soluție mai bună decât înfruntarea lui. Problema este că între timp conflictul se poate escalada și astfel s-au pierdut timpul și locul nimerit de rezolvare a conflictului;

– sindromul „capsulei timpului” apare atunci când părțile nu iau în considerare condițiile concrete în care se petrece problema, ci o tratează în izolare, lucru ce omite aspecte esențiale, în condițiile în care cealaltă parte poate să acționeze pragmatic, văzând problema în situația de fapt, și nu scoasă din context.

În funcție, după A. Stoica-Constantin (2004), de finalitatea urmărită, există trei tipuri de negociere:

- **negocierea câștig - pierdere** (win-lose) - una dintre părți primește ceea ce a cerut să fie rezolvat, iar partea cealaltă pierde. Oamenii recurg la astfel de soluții când percep situația ca fiind de tipul „fie..., fie...”. De *exemplu*, când doi copii participă la un concurs școlar, unul dintre ei va câștiga premiul întâi, celălalt, nu. În anumite situații, metoda „câștig - pierdere” este necesară, respectiv atunci când una dintre părți dispune de resurse insuficiente pentru atingerea scopului sau când doar una dintre părți poate să își împlinească dorințele.

- **negocierea câștig - câștig** (win-win) - conflictul este abordat constructiv, scopul este ca cererile tuturor părților să fie satisfăcute și, astfel, să se rezolve conflictul. Cei implicați nu numai că nu doresc să câștige în detrimentul celeilalte părți, dar scopul lor este de a lucra împreună pentru a ajunge la soluția cea mai eficientă. Spre *exemplu*, când un profesor și un elev stabilesc împreună strategiile de depășire a unor dificultăți de învățare, ei folosesc metoda „câștig - câștig”.

- **negocierea pierdere - pierdere** (lose-lose) - conflictul este adesea redus sau rezolvat prin adoptarea unui compromis, care reprezintă demersul spre un rezultat reciproc acceptat, în care fiecare parte face anumite concesii.

Ținem să menționăm faptul că, într-o negociere trebuie să fie urmărite câteva caracteristici proprii unei comunicări eficiente (O. Nicolescu, 2000, p. 78):

- folosirea argumentelor ambelor părți;
- exprimarea concluziilor, utilizarea unui limbaj comun;
- caracteristicile de specificitate și adresabilitate folosite în comunicare;
- evitarea diluării argumentelor, folosirea argumentelor directe și categorice;
- întrebări deschise și atmosferă pozitivă de respect reciproc.

Observăm, deci că, negocierea posedă posibilități extinse de utilizare ca metodă, în sensul reconstrucției și consolidării problemelor care îmbracă o formă conflictuală în mecanismul perturbării, pentru a se obține ulterior o nouă echilibrare, un progres cognitiv important. De aceea, interacțiunile (E. Stan, 2003, p. 122) dintre profesor și elev(i) pot contribui la o comunicare eficientă în clasă ori, dimpotrivă, pot fi sursa unor situații problematice și chiar de violență școlară.

În centrul acesui demers se află acțiunea cadrului didactic și modul în care acesta știe să se deschidă spre elevii săi. Hoy și Winstein (în Evertson, Weinstein, 2006) făcând o sinteză a diferitelor perspective din literatura de specialitate reliefează trei aspecte importante care fac în percepția elevilor ca un cadru didactic să fie caracterizat drept un „profesor bun”:

(1) abilitatea de a stabili interrelații pozitive cu elevii (să demonstreze că „îi pasă” de aceștia);

(2) abilitatea de a exercita o autoritate și să ofere structură și claritatea regulilor fără a face acest lucru într-un mod rigid, amenințător sau ca urmare a utilizării pedepselor;

(3) abilitatea de a face învățarea distractivă prin utilizarea unor strategii pedagogice creative. [apud, 36]

Ca o sinteză a acestora, Purkey și Strahan (2002) afirmă că profesorul de succes trebuie să monitorizeze permanent performanța elevilor săi și să aibă așteptări pozitive în ceea ce-i privește pe aceștia. Modul în care va face acestea este unul pozitiv și prescriptiv și nu punitiv și stresant pentru elevi, în ideea de a-i face pe aceștia mai responsabili de propria învățare și de a păstra deschise toate canalele de comunicare cu aceștia. Aceste aspecte vor fi urmărite în continuare prin prisma a două elemente esențiale: modul în care cadrul didactic alege metode și tehnici care să încurajeze comunicarea și interacțiunea pozitivă și modul în care evaluarea poate fi o sursă de coerență și suport pentru stima de sine a elevilor ori dimpotrivă, poate dizolva încrederea și respectul mutual dintre cadrul didactic și elevii săi. [apud, 40]

Aceste **strategii de rezolvare a conflictului includ strategiile de putere și strategiile de negociere**. Un profesor recurge la strategii de putere când aplica metoda *divide et impera* (efectul ar fi fragmentarea situației conflictuale sau a masivității grupului de elevi angajați în conflict).

În acest sens (M. Zlate, 2007) se recomandă de a evita rostirea amenințărilor pe care profesorul le știe bine că nu le va traduce în practică, ci să manipuleze recompense sau să facă apel la tradiția școlii („Nu așa se procedează în școala noastră!”), deoarece ele sunt procedee axate pe principii pseudo-puterii.

Strategiile de negociere le poate aplica doar când deznodământul situației conflictuale nu pare a fi iminent, iar cei implicați par dispuși să accepte o soluție rațională.

Compromisul reclamă o atenție sporită din partea profesorului, deoarece poate constitui un precedent la care elevii pot recurge ulterior. În acest caz sunt bine venite câteva reguli a căror respectare poate contribui la detensionare unei situații conflictuale:

- Încercați să evitați amenințările cu elevii în fața clasei, deoarece poziția lor poate câștiga noi aderenți.

- Căutați acea alternativă care să dea câștig de cauză amândouă.

- Încurajați elevii să spună cât mai multe despre percepția fiecăruia asupra stării conflictuale.

- Explicați în mod limpede propria dvs. percepție asupra stării conflictuale respective.

Medierea reprezintă o formă structurată de negociere, care se desfășoară în prezența unei a treia părți, care poate fi o persoană cunoscută/ familiară pentru părțile aflate în conflict sau o

persoană necunoscută. (A.M. Popescu, 2014). Medierea se bazează pe abilitățile verbale, pe stima de sine, pe status și putere, pe încrederea personală, asertivitatea și capacitățile de negociere ale persoanelor implicate. Dacă părțile nu sunt echilibrate ca putere personală și capacitate sau ca poziție și dacă a treia parte nu se instituie în egală măsură ca avocat pentru ambele părți, balanța puterii este foarte dificil de menținut în echilibru. Exemplu de Reguli pentru soluționarea constructivă a conflictelor (Das Institut für Friedenspädagogik Tübingen, apud, R. Răduț-Taciu, p. 376):

1. **Renunțarea la uzul de forță** - când un conflict amenință să escaladeze sau a escaladat deja, părțile trebuie să renunțe la actele care amenință integritatea corporală sau la amenințarea adversarului.

2. **Schimbarea de perspectivă** - atribuirea unilaterală a vinei împiedică o valorificare constructivă a conflictelor; în momentul în care conflictul este recunoscut ca fiind o problemă comună, se deschid și noi perspective de abordare și de soluționare a acestuia.

3. **Disponibilitatea de a discuta** - lipsa schimburilor verbale cu cealaltă parte conflictuală duce la închiderea căilor de aplanare a conflictului. De asemenea, discuțiile fac posibilă o primă definire a obiectului conflictului și reduc pericolul apariției unor neînțelegeri.

4. **Capacitatea de a dialoga** - prin intermediul dialogului, adversarii învață să se înțeleagă unul cu celalalt, ca parteneri în conflict și își dezvoltă disponibilitatea de a găsi o soluție comună.

5. **Medierea** - când nu se poate ajunge la un dialog între părțile implicate în conflict, este util să existe o a treia persoană, respectiv să apară o „terță parte” care să medieze conflictual.

6. **Încrederea** - părțile implicate în conflict să nu întreprindă acțiuni unilaterale, ci demersuri transparente.

7. **Fairplay-ul** - părțile implicate în conflict să respecte reguli comune referitoare la cooperare și să acționeze în spirit de fairplay.

8. **Empatia** - descoperind și înțelegând nevoile, interesele și atitudinile interlocutorului, persoana va ține cont de acestea în propriile demersuri și, în același timp, va crește disponibilitatea de acceptare a răspunderii pentru propria parte din conflict.

9. **Aspectele comune** - vor fi din ce în ce mai mult recunoscute de părțile implicate în conflict și, astfel, va avea loc o apropiere de convingerile și valorile promovate de celălalt.

10. **Echilibrarea intereselor și concilierea** - se dezvoltă o nouă relație între părțile implicate în conflict; în cazul ideal, se va găsi o soluție care va satisface, cel puțin parțial, interesele ambelor părți și concilierea va fi astfel posibilă.

Medierea de la egal la egal (engl. **Peer mediation**) *Peer mediation* la nivelul clasei este o modalitate de mediere prin care elevii, sub îndrumarea unor colegi de vârstă apropiată, găsesc împreună, într-un mod bine structurat, o soluție de rezolvare a unui conflict sau ceartă.

Conform metodei de mediere pentru o soluționare constructivă a conflictelor, adversarii trebuie să respecte câteva reguli: să rămână calmi și să-și controleze furia, frustrarea sau alte emoții puternice; să se concentreze asupra problemei și nu asupra învinovățirii celuilalt; să-și exprime cu acuratețe sentimentele și dorințele; să respecte celelalte puncte de vedere și să încerce să le înțeleagă; să coopereze pentru găsirea soluțiilor care să mulțumească ambele părți implicate.

Chiar dacă pare un model de import, este totuși un model de educație care merită încercat, pentru că elevii învață să devină responsabili pentru comportamentul și acțiunile lor.

Peer mediation are succes deoarece: • limbajul folosit de elevi nu este întotdeauna accesibil profesorilor; • elevii identifică mai repede și mai bine natura problemei în care sunt implicați; • elevii reușesc să găsească mai repede soluții pentru rezolvarea problemele lor; • dacă sunt bine instruiți, elevii nu au nevoie de profesori în rezolvarea conflictelor lor.

BIBLIOGRAFIE:

1. Andronic, R., Elemente de dinamica grupurilor. București: Editura Psihomedica, 2007.
2. Alecu, S., Dezvoltarea organizației școlare. Managementul proiectelor. București: EDP, RA, 2007.
3. Avram, E., Cooper, C. L., (coord.), Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale, Editura Polirom, Iași, 2008.
4. Barbu, I., Climatul educațional și managementul școlii. București: EDP, R.A., 2009.

5. Bell, A., Gestionarea conflictelor în organizații. Tehnici de neutralizare a agresivității verbale. Iași: Editura Polirom, 2007.
6. Bogathy, Z., (coord.), Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională. Iași: Editura Polirom, 2007.
7. Boza, M., Atitudinile sociale și schimbarea lor. Iași: Editura Polirom, 2010.
8. Burduș, E., Căpărescu G., Androniceanu, A., Miles, M., Managementul schimbării organizaționale. București: Editura Economică, 2000.
9. Băban, A. (coord.), Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Cluj-Napoca: Editura Imprimeria Ardealul, 2001.
10. Bocoș, M., Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice. Iași: Editura Polirom, 2013.
11. Bocoș, M., Gavra, R., Marcu, S., Comunicarea și managementul conflictului. Pitești: Editura Paralela 45, 2008.
12. Calaraș C., Conflictologie familială. Suport de curs. Chișinău: Tipografia PrimexCom SRL, 2014.
13. Ceobanu, C., Managementul situațiilor de criză educațională, în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, coord. C. Cucuș. Iași: Editura Polirom, 2009.
14. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom, 2005.
15. Cornelius, H., Faure, S., Știința rezolvării conflictelor. București: Editura Știință și Tehnică, 1996.
16. Cristea, S., Managementul organizației școlare. București: EDP. R.A., 2003.
17. Deaconu, A., Podogoreanu, S., Rașcă, L., Factorul uman și performanțele organizației. București: Editura ASE, 2004.
18. Deutsch, M., Soluționarea conflictelor constructive. Principii, instruire și cercetare, în Psihosociologia rezolvării conflictului, coord. A. Stoica-Constantin, A. Neculau. Iași: Editura Polirom, 1998.
19. Fryer, M., Rezolvarea conflictelor și creativitatea - o abordare psihologică, în Psihosociologia rezolvării conflictului, coord. A. Stoica-Constantin, A. Neculau, Iași: Editura Polirom, 1998.
20. Gherguț, A., Management general și strategic în educație. Ghid practic, Iași: Editura Polirom, 2007.
21. Grant, W., Rezolvarea conflictelor. București: Editura Teora, 2002.
22. Iucu, R., Managementul și gestiunea clasei de elevi. Iași: Editura Polirom, 2000.
23. Iucu, R., Ezechil, L., Chivu, R., Managementul clasei de elevi: fundamente teoretico-metodologice, în Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II, coord. D. Potolea, I. Neacșu, R. Iucu, I.-O. Pânișoară. Iași: Editura Polirom, 2008.
24. Iosifescu, S. (coord), Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare. București: Editura ProGnosis, 2000.
25. Joița, E., Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie. Iași: Editura Polirom, 2000.
26. Joița, E., Strategii constructiviste. Craiova: Editura Universitaria, 2002.
27. Joița, E., Metodologia educației. Schimbări de paradigmă. Iași: Editura Institutul European, 2010.
28. Johns, G., Comportament organizațional. București: Editura Economică, 2006.
29. Matthews, G., Deary, I., Whiteman, M., Psihologia personalității. Iași: Editura Polirom, 2005.
30. Manolescu, A., Lefter, V., Deaconu, A., Managementul Resurselor Umane. București: Editura Economică, 2007.
31. Mogonea, F., Profesorul și managementul clasei de elevi. Fundamente teoretice, Ipoteze aplicative, Sarcini și instrumente de lucru, Profilul de competență managerială a profesorului. Craiova: Editura Universitaria, 2009.
32. Momanu, M., Aspecte conflictuale ale situației pedagogice, în Psihosociologia rezolvării conflictului, coord. A. Stoica-Constantin, A. Neculau, Iași: Editura Polirom, 1998.
33. Neculau, A., (coord.), Analiza și intervenția în grupuri și organizații. Iași: Editura Polirom, 2000.
34. Nicolescu, O., et. al., Sisteme, metode și tehnici manageriale ale organizației, București: Editura Economică, 2000.
35. Orțan, Fl., Management educațional. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2004.
36. Patrașcu, D., Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău: Tipografia „Reclama”, 2017.
37. Pânișoară, I.-O., Comunicarea eficientă, Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006.
38. Pânișoară, G., Integrarea în organizații. Pași spre un management de succes, Iași: Editura Polirom, 2006.
39. Petelean, A., Managementul conflictelor. București: EDP, R.A., 2006.
40. Popescu, A., Managementul conflictului în organizația școlară. Craiova: Editura SITECH, 2014.
41. Răduț-Taciu, R., M. Bocoș, O. Chiș, Tratat de management educațional pentru învățământul primar. Pitești: Editura Paralela 45, 2015.

42. Sălăvăstru, D., Psihologia educației. București: Editura Polirom, 2004.
 43. Stan, E., Managementul clasei, Editura Aramis, București, 2003.
 44. Stoica-Constantin, A., Neculau, A. (coord.), Psihosociologia rezolvării conflictului. Iași: Editura Polirom, 1998.
 45. Stoica-Constantin, A., Conflictul interpersonal - prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Editura Polirom, 2004.
 46. Verza, E., Verza, F., Psihologia vârstelor. București: Editura Pro Humanitate, 1994.
 47. Vincent, R., Cunoașterea copilului, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
 48. Virga, D., Virga, P., Provocările managementului. Puterea și conflictul: Timisoara: 1997.
 49. Vlăsceanu, M., Organizații și comportament organizațional. Iași: Editura Polirom, 2003.
 50. Zlate, M., Tratat de psihologie organizațional-managerială, vol. I. Iași: Editura Polirom, 2004.
 51. Zlate, M., Tratat de psihologie organizațional-managerială, vol. II. Iași: Editura Polirom, 2007.
- Strategii de management al clasei în scopul prevenției și ameliorării comportamentelor dezadaptative. Disponibil: <https://www.didactic.ro/revista-electronica/revista-electronica-didactic-ro-issn-1844-4679-octombrie-2015/strategii-de-management-al-clasei-in-scopul-preven-iei-i-ameliorarii-comportamentelor-dezadaptative>
 - Managementul clasei. Tehnici de modificare comportamentală aplicate în școală. Disponibil: <https://andreiocila.wordpress.com/2010/05/30/managementul-clasei-tehnici-de-modificare-comportamentala-aplicate-in-scoala/>
 - Strategii pentru menținerea disciplinei la clasă. Disponibil: https://www.academia.edu/4440238/16_strategii_pt_mentinerea_disciplinei_la_clasa
 - Managementul clasei. Ghid pentru profesori și învățători. Disponibil: <http://scldr.ro/wp-content/uploads/2013/10/MANAGEMENTUL-CLASEI-1.pdf>
 - Boja, A., Formarea competențelor de management al clasei de elevi în perioada pregătirii inițiale a cadrelor didactice. 2011. Disponibil: https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/stiinte-ale-educatiei/boja_alina_ro.p
 - Niculescu, M., Managementul clasei de elevi. Curs universitar. Disponibil: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Niculescu2/publication/315008984_1_Maria_Niculescu_Managementul_clasei_de_elevi_Editura_Presa_Universitara_Clujeana_2016_Cluj-Napoca_ISBN_978-973-595-980-7/links/590a286faca272f6580b5b22/1-Maria-Niculescu-Managementul-clasei-de-elevi-Editura-Presa-Universitara-Clujeana-2016-Cluj-Napoca-ISBN-978-973-595-980-7.pdf
 - Abordarea pozitivă a comportamentelor copilului. Disponibil: http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Abordarea-pozitiv%C4%83-a-comportamentelor-copiilor_2015.pdf
 - Petrovai, D., Cum îi învățăm pe copii comportamente « pozitive » ? Ghid pentru părinți. Disponibil: [http://sspt.md/biblioteca/carti/Ghid%20pentru%20parinti%20-%20-%20Cum%20%D1%8Ei%20invatam%20pe%20copii%20comportamente%20pozitive%20\(1\).pdf](http://sspt.md/biblioteca/carti/Ghid%20pentru%20parinti%20-%20-%20Cum%20%D1%8Ei%20invatam%20pe%20copii%20comportamente%20pozitive%20(1).pdf)

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

.....

Unitatea de învățare nr. 4. Identificarea și gestionarea situațiilor de criză educațională la nivelul clasei de elevi

Curs:

- (1) Specificul manifestării situațiilor de criză educațională la nivelul clasei de elevi.
- (2) Modalități de identificare și gestionare a situațiilor de criză educațională la nivelul clasei de elevi.

Seminar:

- (1) Strategii de identificare/ schimbare a atitudinilor și sentimentelor negative, a comportamentelor disruptive (negative) la nivelul clasei de elevi .

Laborator:

- (1) Strategii de prevenire a absenteizmului și abandonului școlar în clasele primare.

(1) SPECIFICUL MANIFESTĂRII SITUAȚIILOR DE CRIZĂ EDUCAȚIONALĂ LA NIVELUL CLASEI DE ELEVII.

Criza poate fi definită ca un eveniment sau un complex de evenimente inopinate, neașteptate dar și neplanificate, generatoare de pericolozitate pentru climatul, sanatatea ori siguranța clasei respective și a membrilor acesteia. (R,Iucu-op.cit)

O situație de criză educațională o recunoaștem după următoarele caracteristici:

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

Câteva posibile situații de criza:

▪**elevi:** certuri înjurioase, bătăi soldate cu traume fizice și psihice (rănirea elevilor) care au implicat mai mulți elevi ai clasei și au condus la divizarea grupului; prezența și infiltrarea unor grupări delivente, implicarea mai multor elevi ai clasei în asemenea acțiuni: furturi, consum de droguri, abuzuri sexuale, tentative de sinucidere, omor;

▪**profesori-părinți:** conflicte care pot impieta(încălca) incomensurabil coeziunea organizației clasei și a echilibrului atitudinal al cadrului didactic; denigrări; mituirii;

▪**inter-clase:** prin exacerbară(accentuarea) stărilor de emulație(concurență) în diverse împrejurări, prin conflicte deschise între membri marcanți ai celor două colective, toate însă cu proiecții ample în planul relațiilor ori a stabilității organizației clasei și identificabile prin scăderea eficienței activităților educaționale.

Tipuri de criză educațională

Iată o clasificare sintetică a acestor tipuri (R. Iucu):

- după gradul de dezvoltare în timp:
 - instantanee (apar brusc, fără putința anticipării prin predicții/previziune)
 - intermitente (dispar în urma măsurilor de intervenție, însă reapar după o anumită perioadă de timp);
- după gradul de relevanță:
 - critice (pot conduce la destructurarea organizației în care au apărut)
 - majore (prezintă efecte importante fără însă a împiedica redresarea organizațională);
- după numărul subiecților implicați:
 - crize individuale,
 - crize de grup,
 - crize colective,
 - globale.

În contextul prevenirii unei crize educaționale cadrul didactic va aborda procesul de învățământ ca un proces de comunicare în care apar și unele **raporturi conflictuale** analizate pe **trei dimensiuni** (M. Bocoș, R. Gavra, Marcu, 2008), care pot fi analizate din punct de vedere structural și funcțional:

a) la nivelul fiecărui element care intervine în procesul didactic (elev, profesor, cunoaștere): conflictul elev-elev; conflictul profesor-profesor; conflictul cunoaștere-cunoaștere.

b) la nivelul fiecărui proces (intraprocesual): conflictul profesor-elev; conflictul profesor-cunoaștere; conflictul cunoaștere-elev.

c) între procesele care intervin în situația pedagogică (interprocesual): conflictul predare-formare; conflictul predare-învățare.

M. Vîrlan (2010, p. 14) susține că pot apărea conflicte între grupuri ale aceleiași categorii de resurse umane, între indivizi și grup, grupuri și manageri, ca și între indivizi și organizația școlară în ansamblul ei. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conflictele%20scolare.pdf

Dintre multiplele surse care pot genera conflicte în școală după R. Răduț-Taciu (2015, p. 377) sunt:

- promovarea unor valori diferite de către agenții educaționali;
- diferențe în ceea ce privește nevoile, interesele și așteptările diferiților actori educaționali etc.

- existența unor scopuri și obiective diferite ale partenerilor implicați în comunicarea educațională;

- existența unor puncte de vedere diferite în ceea ce privește modul de abordare a diferitelor probleme, modalitățile de organizare și realizare a activităților educaționale, metodologia didactică ș.a.;

- existența unor diferențe și incompatibilități între persoane;

- comunicarea defectuoasă/ precară, necorespunzătoare (informații insuficiente, greșite, neadevărate, canale de comunicare neadecvate, strategii, metode și mijloace de comunicare neadecvate etc.) sau lipsa comunicării între membrii organizației școlare;

- nivelul de dezvoltare scăzut al competențelor de relaționare și sociale;

- nerespectarea normelor și regulilor explicite sau implicite, valabile în organizația școlară și în structurile acesteia;

- insuficiența resurselor educaționale;

- nivelul necorespunzător, scăzut, al motivației membrilor organizației școlare, care poate conduce la nemulțumirea acestora față de statutul profesional propriu;

- nivelul necorespunzător, scăzut, al stimei de sine al anumitor persoane;

- apariția unor comportamente neadecvate indezirabile;

- apariția unor comportamente agresive;

- stilul managerial, care poate genera un mediu curricular dominat de comportamente conflictuale;

- caracteristicile mediului extern, care poate induce stări conflictuale;

- competiția pentru dobândirea unei anumite poziții manageriale/ profesionale în organizația școlară;

- schimbările induse din interiorul sau din exteriorul organizației, care pot genera rezistență la schimbare, opoziție față de schimbare, haos, nemulțumire, neimplicare, stări conflictuale.

Viața cotidiană din învățământul primar oferă multe exemple de situații conflictuale. Majoritatea conflictelor sunt bazate pe atitudinea generală a elevilor sau pe inabilitatea lor de a rezista presiunii. Exemple de situații conflictuale sunt: a lua lucrurile cuiva; a împinge sau a atinge pe cineva în mod accidental; a nu lăsa colegii de clasă în pace; hărțuirea reciprocă; forme severe, cum ar fi mobbing sau violența fizică/abuzul emoțional. <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-2/unit-4/>

Alte surse de conflict ar fi (p.1):

- *atmosfera competitivă*. Elevii au fost obișnuiți să lucreze individual pe bază de competiție, lipsindu-le deprinderea de a munci în grup, încrederea în colegi și profesori. Ei nu doresc decât victoria asupra celorlalți și dacă nu o obțin își pierd stima de sine. Competiția apare în toate momentele, chiar în cele în care ea este neproductivă;

- *atmosfera de intoleranță*. În clasă se formează „biserițe”, iar lipsa sprijinului între colegi duce de multe ori la singurătate și izolare. Apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea și lipsa prieteniei;

- *comunicare slabă*. Aceasta reprezintă solul cel mai fertil pentru conflict. Cele mai multe conflicte pot fi atribuite neînțelegerii sau percepției greșite a intențiilor, sentimentelor, nevoilor și acțiunilor celorlalți. Elevii nu știu să-și exprime în mod pozitiv nevoile și dorințele, sau le este frică să facă asta;

- *exprimarea nepotrivită a emoțiilor*. Orice conflict are o componentă afectivă. Conflictele se pot accentua atunci când elevii au sentimente deplasate, nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile și sunt lipsiți de autocontrol.

http://www.fizchimarad.ro/doc/fiz2013/02_Managementul_clasei_STRATEGII%20DE%20NEGOCIERE%20IN%20CLASA%20DE%20ELEVII.pdf

Stabilim: Soluționarea în condiții de eficiență a conflictelor care pot apărea în școală solicită identificarea și cunoașterea obiectivă a surselor și cauzelor acestora, cauze care pot acționa separat sau în combinații.

Literatura de specialitate (A. Stoica-Constantin (2004), H. Cornelius și S. Faire (1996), M. Vîrlan (2010)) stabilește o multitudine de clasificări a conflictelor din mediul școlii. Din perspectiva funcționalității și utilității ne-am propus să le caracterizăm pe cele mai evidente, specifice clasei de elevi.

Conflicte între elevi. Printre cele mai dese cauze se pot enunța: atmosfera competitivă a procesului educațional; intoleranța scăzută la frustrare; abilități comunicative scăzute; incapacitatea exprimării emoțiilor negative; dorința de afirmare cu orice preț; invidia, antipatia reciprocă; lupta pentru dominarea grupului; lipsa priceperilor de rezolvare a conflictelor; utilizarea greșită a puterii de către cadrul didactic; agresiunile nemotivate din partea colegilor, criticile aduse familiilor lor, agresarea prietenilor; aroganța, minciunile și ridiculizarea aspectului fi zic.

În soluționarea acestor conflicte un rol determinant îl are profesorul (I. Barbu, 2009). El trebuie să fie un pacificator care utilizează, însă, constructiv conflictul în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite. Acest scop poate fi atins doar cunoscând, cauzele inițiale concrete ale conflictului apărut. **Utilizarea repetată și consecventă a tehnicilor de rezolvare a conflictelor de către profesori va face ca elevii să fie capabili, după un timp, să-și rezolve singuri conflictele și să nu le aducă de fiecare dată în fața profesorului.**

Acest lucru are efecte benefice asupra atmosferei din clasă, contribuind la crearea unei comunități educaționale în care elevii se sprijină unii pe alții [24].

Conflictele dintre profesori sunt determinate, în special de:

- lupta pentru obținerea unor avantaje (de exemplu, obținerea salariului de merit, a gradului didactic etc);

- lupta pentru obținerea unor funcții de conducere (șef de catedră sau de comisie metodică, membru în consiliul de administrație, director adjunct, director);

- dorința de a-și satisface propriile interese (program de lucru select);

- dorința de afirmare (obținerea de premii de către elevii lor care participă la diverse concursuri școlare).

Nu lipsesc însă nici cauze cum sunt: existența unor convingeri și opinii diferite, a unor valori diferite, deosebirile în plan temperamental și cultural. Conflictele dintre profesori pot fi de natură personală sau profesională.

C. Ceobanu, S. Cristea, A. Gherguț, R. Iucu evidențiază câteva recomandări privind îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți profesori:

- Formarea deprinderilor de comunicare eficientă, și dezvoltare a toleranței față de ideile diferite ale altor personae.

- Organizarea activităților ce necesită cooperarea grupului.

- Oferirea de soluții concrete profesorilor în privința modului în care au lucrat cu unii elevi dificili din clasele la care predau sau la care îi observă pe colegi.

- Când apar anumite probleme într-o clasă sau alta, ceilalți profesori să fi e încurajați să se focalizeze asupra problemei și nu asupra elevilor implicați.

Foarte delicate sunt conflictele unor profesori cu echipa managerială în general sau cu managerul școlii în special, susține Ș. Iosifescu (2000, p.67). Pentru evitarea și/sau rezolvarea rapidă a unor astfel de conflicte, este bine ca fiecare parte să adopte un comportament proactiv, prin care se caută îmbunătățirea relațiilor interpersonale, dar și a celor organizaționale. Echipa managerială trebuie să facă cât mai transparentă activitatea lor, iar deciziile să fi e luate în comun cu tot colectivul.

Conflictele dintre cadrele didactice și elevi au la bază cauze multiple, printre care:

- Nerezolvarea unor stări mai vechi, pe fondul cărora se acumulează noi tensiuni.
- Stimularea, aprecierea inegală practică în activitate.
- Supraîncărcarea cu sarcini nediferențiate, corelată cu evaluarea incorectă.
- Evaluarea subiectivă a cunoștințelor și a comportamentului afectiv-atiudinal.
- Acordarea unei importanțe sporite informativului și mai puțin formativului.
- Nevalorificarea preocupărilor elevilor de studiu independent, de afirmare a creativității, de completare a cunoștințelor prin activități extrașcolare.
- Redusa diversificare a metodelor activ-participative și de implicare efectivă a elevilor în activitatea de predare – învățare.
- Folosirea abuzivă a muncii frontale care blochează afirmarea unor elevi.
- Aplicarea insuficientă a variatelor forme și rețete de comunicare cu toți elevii.
- Afirmarea subiectivă a exigenței.
- Neacceptarea unor opinii opuse sau modificate exprimate de elevi.
- Recurgerea la autoritate în rezolvarea unor probleme care se ivesc.
- Pasivitatea sau amânarea rezolvării unor probleme.
- Nestăpânirea unor nemulțumiri cauzate extern, dar prelungite în clasă.
- Neadaptarea la evoluția dezvoltării elevilor, la particularitățile de vârstă.
- Lacune în formarea deprinderilor de cunoaștere reciprocă, de muncă în grup, de cooperare, de acceptare reciprocă.
- Neantrenarea elevilor în managementul activității – în organizare, în luarea deciziilor curente, în coordonare, în evaluare, în reglare.
- Elevii nu cunosc consecințele neparticipării la activități.
- Neutilizarea relațiilor de comunicare în afara lecțiilor, în cadrul activităților extrașcolare pentru comunicare, cunoaștere, stimulare, rezolvare de probleme.
- Slaba comunicare cu părinții pentru cunoașterea evoluției elevilor și stabilirea unui parteneriat în soluționarea tensiunilor ivite.
- Analize, aprecieri eronate, subiective ale comportamentului elevilor.
- Stil permisiv sau, dimpotrivă, autocratic, rigid [Management școlar. Ghid practice pentru directorii de școală și liceu, 2006, Ed. RAABE, București], disponibil la:

https://issuu.com/ancatirca/docs/ghid_management_scolar/103

Pentru a evita apariția acestor tipuri de conflict, profesorul nu trebuie să-și utilizeze puterea în mod discreționar, cu scopul de a evidenția lipsa de putere a elevilor. Autoritatea profesorului trebuie să se manifeste constructiv prin crearea unui mediu propice învățării, prin menținerea ordinii și prin evidențierea a ceea ce este mai bun din elevi. În schimb, autoritarismul solicită implicit supunere oarbă și conformismul din partea elevilor. Deși pare eficient, autoritarismul rezolvă problemele doar pe termen scurt și doar superficial, întrucât conflictul cu elevii și ostilitatea acestora se vor menține.

De aceea, trebuie gândită și realizată exercitarea autorității, dar fără a cădea în autoritarism. Pentru aceasta trebuie să să: stabilească reguli de conduită cu ajutorul elevilor; discute cu elevii importanța fi ecărei reguli; decidă împreună cu elevii consecințele pentru încălcarea regulilor; facă abateri de la respectarea regulilor – trebuie să existe și sancțiuni mai puțin grave pentru a putea fi aplicate când există circumstanțe atenuante.

Orice rezolvare a conflictelor implică o mai bună comunicare cu elevii. Cu cât comunicarea este mai bună și mai completă, cu atât crearea unui climat de siguranță și zică și psihică va fi mai probabilă, iar conflictele vor fi mai ușor de rezolvat.

Conflictele între părinți și cadrele didactice sunt:

- Comunicarea defectuoasă ca urmare a neînțelegerilor sau numărului mic de contacte pe parcursul unui an școlar;

- Conflictul de valori și lupta pentru putere: părinții au prejudecăți bazate pe experiențele lor anterioare sau nu le este clar care este rolul profesorilor în viața copiilor.

Îmbunătățirea relațiilor cu părinții prin diminuarea posibilităților apariției unor conflicte presupune: informarea periodică, în scris sau verbală, a părinților în legătură cu realizarea obiectivelor educaționale, cu reliefaarea progreselor înregistrate de copilul lor; creșterea numărului de contacte în care solicitați părinților sugestii și opinii pe care arătați că le primiți cu plăcere; familiarizarea cu ideile diferite ale părinților privind desfășurarea procesului de învățământ și explicarea, pe înțelesul lor, a demersului educațional care a generat diferențele de opinii. [28]

Pe final ne permitem să stabilim important pentru cadul didactic acel fapt că, **cele mai frecvente consecințe ale conflictelor sunt considerate complexe și mecanismele de apărare:**

▪ **Complexele** se referă la un ansamblu de idei reprimite care fac ca, în răspunsurile sale, individul să persiste în a gândi, simți și acționa într-un anumit mod rigid și auto-depreciativ, chiar dacă realitatea este alta.

▪ **Mecanismele de apărare** (A. Stoica-Constantin, 2004, p. 89): refularea; regresia (pusă în legătură cu fenomenul de fixație); sublimarea; formațiunea reacțională; proiecția; întoarcerea împotriva propriei persoane; transformarea în contrariu; introiecția sau identificarea; anularea retroactivă; izolarea.

(2) MODALITĂȚI DE IDENTIFICARE ȘI GESTIONARE A SITUAȚIILOR DE CRIZĂ EDUCAȚIONALĂ LA NIVELUL CLASEI DE ELEVI.

După M. Ceobanu (2013) **un management eficient al clasei presupune prevenirea, prin adoptarea măsurilor, pentru a evita situațiile de criză educațională unde multe dintre situațiile de criză educațională se referă la probleme disciplinare.** Din perspectiva dată **intervențiile disciplinare** au drept scopul de a modifica comportamentul elevilor, care manifestă **comportamente nedorite** ori amenință echilibrul sistemului grupal - clasă. În sensul dat după R. Iucu (2015) o clasificare simptomatologică a **tulburărilor comportamentale** cuprinde trei niveluri:

1. *nivelul individual*, cuprinde copiii: cu variații

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

2. *nivel rațional*, cuprinde copiii:

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

3. *nivel social*, cuprinde copiii:

- cu manifestări delincvente; fugari.

Din perspectiva dată autorul conchide că tulburările comportamentale, din punctul de vedere al managementului clasei de elevi acceptate ca fiind abateri comportamentale:

- nu pot fi înțelese decât prin raportarea la dezvoltarea bio-psiho-socială a copilului;

- nu pot fi izolate de mediul socio-familial de viața al copilului și de evaluarea psiho-patologică [16, p. 108]

După J. Olsen, W. Nielsen (2009), din perspectiva managementului comportamentului în clasă, **comportamentul neadecvat** în clasă are două aserțiuni conceptuale [20, p. 33]:

1. un comportament care afectează negativ elevul sau pe alți elevi și nu permite profesorului să predea lecția;

2. un comportament care-l ajută pe elev sau alți elevi și îi permite profesorului să predea lecția

Astfel, din perspectiva dată, după M. Ceobanu (2013), **strategiile manageriale privind evitarea și limitarea cazurilor de criză educațională și abateri disciplinare prefigurează acțiuni integre de:**

► **prevenire:** a) întărirea pozitivă; b) întărirea negativă (non-verbală, verbală); c) stingerea comportamentelor nedorite;

► **intervenție:** 1. Interpelarea (imperativă). 2. Asumarea consecințelor. 3. Planul individual de intervenție.

Autorul susține că, **intervenția în situația de criză educațională /când elevul are probleme de disciplină**, pleacă de la principiile de management al clasei:

- oferirea posibilității elevului de a-și îndrepta și controla comportamentul;

- direcționarea intervenției, cu finalitatea și efectele propuse, strict către cel/cei care se găsesc în impas, nu să afecteze și alți elevi;

- minimalizarea /eliminarea completă a ocaziilor de confruntări deschise, dispute verbale;

- modificarea comportamentului indezirabil, prin intervenția disciplinară cu impact de formare și întărire a unui nou comportament, de protejare a integrității și confortului psihic al elevului, al clasei și al cadrului didactic [19, pp. 18-19].

Astfel, conform autorului, **intervenția disciplinară** impune o trecere în revistă a strategiilor de intervenție, care solicită cadrului didactic adresarea unei cerințe ferme - în mod direct, individual, fără ca ceilalți colegi să fie de față pentru modificarea comportamentelor nedorite ale elevului, *spunându-i exact elevului ce să facă nu ce să nu facă*, prin respectarea unor *reguli*: discuția trebuie să fie directă, pe un ton serios, fără foarte multe cuvinte și explicații. O astfel de **acțiune de intervenție** vizează **interpelarea imperativă** în actul intervenției disciplinare, pe când **asumarea consecințelor** - vizează responsabilitatea asumată în urma unor comportamente nedorite. În sensul dat *consecințele sunt diferite de pedeapsă*:

- pedeapsa încearcă să înlăture comportamentul nedorit,

- asumarea consecințelor se referă la însușirea comportamentelor corespunzătoare, de regulă opuse celor nedorite și are o valoare educațională netă, față de pedeapsă;

- diferă de patru *categorii de consecințe*:

1. restituirea (lucrurilor, obiectelor, timpului care au fost luate, pierdute sau distruse);

2. restaurarea (revenirea la un comportament normal);

3. restricționarea (a unor drepturi sau privilegii);

4. reflecția (asupra comportamentului perturbator și găsirea de soluții pentru rezolvarea situației).

După R. Iucu (2006) **pedeapsa** [apud, 19, p. 19]:

- poate funcționa în anumite condiții, cu anumite exigențe pentru stingerea unor comportamente nedorite;

- nu poate fi un mijloc educațional sau pedagogic deoarece nu are în vedere înlocuirea comportamentului negativ cu un altul dezirabil;

- nu are în vedere formarea unui nou comportament;

- are mai multe înțelesuri:

*o noțiune morală conexasă ideii de conștiință, de vină și de ispășire;

*o formă și un mijloc de stingere a unor reacții nedorite, ce are unele conotații valorice:

1. dezavantaj (ispășire pentru unele comportamente negative);
2. mijloc de dirijare a comportamentului acționând pe baza neplăcerii datorate unor consecințe (pedeapsa ca norma);
3. experiența neplăcută (pedeapsa naturală pentru un lucru rău – „ai greșit, trebuie să plătești”).

În sensul dat, din punct de vedere pedagogic, introducerea pedepsei este necesară deoarece încălcarea normelor și apariția problemelor disciplinare, introducerea unor elemente perturbatoare în echilibrul sistemului – clasă, solicită o anumită atitudine din partea cadrului didactic. R. Iucu susține că atunci când cadrul didactic face apel la această metodă, trebuie să țină cont de anumite constatări psihopedagogice:

-pedeapsa aplicată de un cadru didactic mai rece, mai distant, mai puțin apropiat de elevi, va înregistra efecte minore, posibil negative;

-pedeapsa aplicată de către un cadru didactic cald, atașat din punct de vedere socioafectiv, se poate finaliza cu efecte pozitive imediate; în plus, metoda își va păstra valoarea corectivă pentru o perioadă mai lungă de timp;

- utilizarea acestei strategii /metode de intervenție în situația de criză educațională este mai eficientă atunci când elevul are o anumită maturitate psiho-afectivă, când dezvoltarea morală a ajuns la un anumit nivel și când a dobândit conștiința de sine;

- pedeapsa dacă este aplicată în condiții de imaturitate psiho-afectivă, nu provoacă decât teamă, intimidare, anxietate și suferință, efecte nedorite atât pe termen scurt cât și pe termen lung.

O altă acțiune managerială de intervenție este *planul individual*. După C. Charles (1996) un plan de disciplină:

- previne majoritatea cazurilor de comportament inadecvat;
- redicționează în mod pozitiv comportamentul inadecvat;
- promovează o relație de încredere între profesor și elevii săi;
- este acceptat și considerat corect de către elevi;
- generează susținerea și ajutorul din partea părinților;
- este eficient și ușor de aplicat [apud, 20, p. 31].

După R. Iucu (2006) *planul individual* [apud, 19, p. 20]:

- reprezintă o încercare de soluționare a unor comportamente care nu au răspuns nici la prevenție și nici la celelalte forme ale intervenției;

- se referă la cerințele și la problemele specifice ale unui anumit elev;

- finalitățile sunt aceleași ca și în cazul celorlalte strategii de intervenție: dezvoltarea responsabilității și autocontrolului;

- are în vedere o modelare comportamentală, care nu încearcă să controleze comportamentele nedorite ci se concentrează asupra comportamentului dezirabil.

- este strict personalizat, conceput în echipă, împreună cu psihologul școlar și cu alte cadre didactice.

SEMINAR:

(1) Strategii de identificare/ schimbare a atitudinilor și sentimentelor negative, a comportamentelor disruptive (negative) la nivelul clasei de elevi

Din considerentul că elevul nu este capabil să-și identifice și să-și exprime sentimentele și atitudinile care-i generează starea de disconfort psihocomportamental învățătorul trebuie să găsească modalități de a-l ajuta pe elev să se concentreze asupra a ceea ce simt și să-și exprime sentimentele pentru a putea ajunge la o schimbare pozitivă. Astfel de strategii sunt:

I. Strategii de schimbare a atitudinilor și sentimentelor negative la nivelul clasei de elevi

Clarificarea și reflectarea sentimentelor elevului

Reflectarea sentimentelor elevului este o tehnică foarte utilă atunci când sentimentele sunt prea puternice și au nevoie de clarificare sau când elevul este blocat și incapabil de a face progrese. În asemenea situații, puteți utiliza afirmații de genul : „*Chiar crezi că...?* Sau „*Vrei să*

spui că...?”, „Pari destul de tensionat și speriat...” „Te simți foarte bine”

Utilizând această tehnică îl veți face pe elev să devină conștient de ceea ce simte și îl veți încuraja să se confrunte cu problemele emoționale și nicidecum să le evite.

Modelarea sentimentelor elevului

Nu vă fie jenă să exprimați sentimentele despre propria voastră persoană sau despre modul în care v-ați simțit dacă ați fi în locul elevului. Puteți face asta prin afirmații de genul „*Dacă m-ar fi tratat pe mine în felul acesta m-aș fi supărat foarte tare*” sau „*Dacă mi s-ar fi întâmplat mie asta.... cred că aș fi reacționat astfel...*”. Demonstrând cum ar reacționa o altă persoană în aceeași situație, puteți provoca sentimente adecvate la elevul dvs.

Căutarea gândurilor ascunse și neexprimate

Elevii cu stimă de sine scăzută au dificultăți în a-și exprima gândurile, sentimentele, trăirile, din cauza consecințelor pe care cred ei că le-ar avea acest lucru. În astfel de situații puteți determina exprimarea temerilor prin întrebări de genul „*Care ar fi cel mai rău lucru care se poate întâmpla ca rezultat al...*” După ce elevul identifică acel lucru, considerat a fi cel mai rău, puteți continua prin întrebări de genul: „*Prin ce anume ar fi acest lucru atât de îngrozitor?*”. În acest fel se poate ajunge la exprimarea și clarificarea gândurilor negative, la clarificarea sentimentelor și înlăturarea temerilor nefondate ale elevului.

Confruntarea elevului cu imaginea de sine

Comportamentul elevului este influențat de imaginea pe care o are acesta despre sine. Dacă această imagine este negativă, încrederea în sine și în capacitățile sale este scăzută, iar elevul va avea dificultăți în modificarea manierei de a acționa. Va evita să se implice în sarcini noi considerând că nu va fi în stare să le ducă pînă la capăt sau se va simți lipsit de valoare și de acceptarea celorlalți. În astfel de situații este indicată strategia confruntării elevului cu imaginea de sine. Dvs. îl veți determina pe elev să se confrunte cu imaginea de sine distorsionată, pentru a o înlocui cu una mai realistă. Atunci cînd elevul va spune : „*Nu sunt bun de nimic. Iau numai note mici*” îl puteți întreba „*Îți bazezi această afirmație doar pe note? De ce consideri tu că doar notele pot demonstra valoarea ta ca om*” sau „*Spui că nu ești bun de nimic pentru că ai note mici și totuși colegii te apreciază pentru că îi ajuți deseori să-și facă serviciul pe școală sau să facă curat în pauze. Ce calități crezi că apreciază ei la tine?*” etc.

Dialogarea și inversarea rolurilor

Sunt situații în care elevul resimte o stare conflictuală între propriile sentimente și gânduri, în relația cu altcineva sau are dificultăți în luarea unei decizii din cauza consecințelor pe care acea decizie le poate avea asupra altor persoane, de ex. „*Nu știu ce să fac. Părinții mei divorțează. O parte din mine dorește să stea cu tata la care țin foarte mult, iar altă parte ar vrea să stea cu mama care mă iubește atât de mult*”. În această situație, o strategie eficientă ar fi aceea de *dialogare și inversare a rolurilor*, mai bine spus îl veți pune pe elev să joace rolul fiecărei părți din el însuși, să interpreteze conflictul respectiv printr-un dialog imaginar. Încurajați elevul să discute cu ambele părți din propria persoană, mai întai cu partea care vrea să stea cu tata și apoi cu partea care vrea să stea cu mama.

Încurajați-l să joace rolul fiecărei părți, intrînd în dialog cu partea cealaltă. Dialogul dintre cele două părți are loc la timpul prezent și se încheie atunci cînd una din părți cîștigă.

Aceeași strategie poate fi utilizată și atunci cînd elevul este în conflict cu o altă persoană. Puteți cere elevului să spună ceea ce îi displace la persoana respectivă. Apoi el devine cealaltă persoană și răspunde la ceea ce tocmai a spus el mai înainte. De exemplu, dacă elevul spune : „*Îmi displace profesorul X pentru că mereu are pretenția să nu chiulim și să fim atenți la ora lui*”, devenind profesor el poate să spună: „*Mă pregătesc foarte mult pentru fiecare oră pe care o predau, caut materiale interesante, îmi fac planuri de lecție, îmi stabilesc niște obiective, și mă deranjează foarte mult cînd elevii chiulesc de la ora mea sau nu sunt atenți. Consider că am muncit degeaba și mă simt foarte frustrat pentru că efortul meu nu este apreciat.*”

II. Strategii de schimbare a atitudinilor și sentimentelor negative

Raționalizarea

Raționalizarea presupune să demonstrați elevului modul în care gândurile, atitudinile,

convingerile noastre influențează modul în care ne comportăm și emoțiile pe care le trăim.

De exemplu, dacă elevul se gîndește că nu va reuși la examen, acest gînd se poate transpune la nivel emoțional în nervozitate și stres, iar la nivel comportamental se poate transpune fie în reducerea timpului de învățare („de ce să mai învăț dacă tot nu voi reuși?”) sau în supraînvățare, ce poate duce la oboseală și, implicit, la scăderea performanței școlare.

Fiecare dintre noi percepe realitatea în mod *subiectiv*, gîndurile noastre fiind doar o *interpretare* a realității, în funcție de convingerile personale, care nu întotdeauna sunt în acord cu realitatea. Așa se dezvoltă și apar **erorile de gîndire**. Dintre acestea enumerăm:

- **suprageneralizarea**: se fac generalizări pe baza unui eveniment singular de ex., dacă un coleg se poartă urît, elevul cu tendințe spre generalizare va spune „*colegii mei nu mă apreciază*”:

- **personalizarea**: elevul consideră că este singurul responsabil pentru un eveniment negativ sau neplăcut: „*pentru că eu am fost obraznic profesorul s-a răzbunat pe toată clasa*”; □

- **gîndirea în termeni de alb-negru**: se referă la tendința elevului de a se autoevalua, de a-i evalua pe alții sau de a evalua situația în care se află în categorii extreme, de ex., :”*„Dacă nu sunt cel mai bun din clasă, înseamnă că nu-i nimic de capul meu.”*

- **saltul la concluzii**: elevul ajunge direct la o concluzie negativă chiar și atunci cînd nu are suficiente informații pentru a trage acest tip de concluzie, de ex., „*Nu sunt bun la matematică pentru că nu reușesc să înțeleg partea cu fracții*”;

- **catastrofarea**: elevul are tendința de a-și exagera greșelile și minimaliza reușitele. Această viziune distorsionată are drept consecințe o imagine de sine negativă, lipsa încrederii în sine, stimă de sine scăzută.

- **folosirea lui „trebuie” disfuncțional**. Utilizarea lui „trebuie” poate impune standarde prea ridicate, nerealiste, conducînd la descurajare și neîncredere din partea elevului, de ex., :
Trebuie să fii cel mai bun !

Ajutați elevul să înțeleagă faptul că gîndurile noastre nu sunt decît *interpretări ale realității* (iar unele dintre aceste interpretări sunt negative și neconstructive), că emoțiile noastre sunt *strîns legate* de gîndurile și interpretările noastre. Astfel elevul va înțelege că își poate schimba sau controla, cel puțin parțial, emoțiile și comportamentele prin modificarea gîndurilor și interpretărilor negative.

Aproximarea succesivă a sentimentelor

Este o strategie de consiliere pe care o puteți utiliza în situațiile în care elevul își exprimă dorința explicită de a face schimbări în sentimentele și atitudinile sale. De ex., elevul vă spune „*aș vrea să mă simt foarte bine la mine în clasă*”. În această situație îi puteți sugera acțiuni sau teme ce vor conduce, pas cu pas, la apropierea elevului de scopul dorit de el, de ex., „*Gîndește-te la o situație recentă în care te-ai simțit bine la tine în clasă. Încearcă s-o recreezi ă n plan mintal. Ce condiții au produs-o? Ce condiții au menținut-o? Cine era în clasă? Ce s-a întîmplat atunci? Petrece cîteva minute zilnic în această săptămîină, imaginîndu-ți această situație*”.

Îl puteți ajuta pe elev să întocmească o listă de activități a căror îndeplinire îl apropie de starea pe care și-o dorește.

Strategia de identificare a rolului

Puteți utiliza această strategie în cazurile în care elevul nu conștientizează consecințele distructive ale propriului comportament. Strategia constă în procesul de identificare a elevului cu persoana care are de suferit în urma acestui comportament. De exemplu, dacă aveți un elev arogant, care utilizează expresii jignitoare pentru cei din jur, îi veți cere să se vizualizeze pe sine în postura persoanelor jignite. Apoi cereți să-și imagineze tot ce ar simți el dacă s-ar afla într-o astfel de situație. Puteți întreba „*Cum ar fi dacă altcineva ți-ar face ție așa ceva?*” sau „*Cum te-ai comporta tu într-o astfel de situație?*”

Din considerentul că învățătorul are momente cînd se confruntă cu unele conduite perturbatoare, ale elevilor, acesta se întrebă "Cum să acționez pentru a contracara acest comportament cît mai repede? Cum să protejiez "copiii buni" de influența celor "dificili"? Cum să motivez elevii pasivi să se implice în activități școlare?". În sensul dat învățătorul poate apela la **Strategiile de identificare/ schimbare comportamentelor indezirabile sau inadecvate la nivelul**

clasei de elevi.

Pentru a avea răspunsuri la aceste și la alte întrebări, este bine, pentru început, să cunoaștem cele trei legități de bază cărora li se supun conduitele elevilor :

1. Elevii acced la un anumit comportament în anumite condiții.

2. Orice comportament al elevilor este ghidat de un singur scop: a simți apartenența (afilierea) la viața școlară.

3. Încălcând disciplina, elevul conștientizează că se comportă incorect, însă poate să nu conștientizeze că în spatele acestui comportament perturbator se află unul dintre următoarele motive: atragerea atenției (attention seeking); dorința de putere (power seeking); dorința de răzbunare (revenge seeking); evitarea eșecului (avoidance).

Chiar dacă unii psihologi susțin că aceste comportamente perturbatoare pot fi determinate de factori independenți de copil (motive inconștiente, ereditate, mediul înconjurător, educația din familie etc.), asemenea explicații nu ne pot ajuta să restabilim sau să menținem disciplina în clasă. Educatorii și profesorii nu se pot întoarce în trecutul discipolilor lor și nu pot schimba viața acestora oricât de mult ar dori. Deci, să ne învățăm să găsim soluții aici și acum.

De multe ori auzim că este imposibil de lucrat cu anumiți elevi, deoarece așa este "firea lor". Mulți dintre noi cred că într-adevăr așa și este. Dar oare cei care îmbrățișează acest punct de vedere, nu exprimă altceva decât o scuză pentru orice eșec?

Comportamentul copiilor/tinerilor, poate fi schimbat cu siguranță, cu condiția să știm cum să-i determinăm să-si dorească ei înșiși acest lucru. Atunci când avem de lucrat cu așa-zisi "elevi dificili" este necesar să fim atenți la atitudinea adoptată de noi în raport cu aceștia. Trebuie să fim convinși că:

1. Nu există "elevi dificili" din naștere, numai capacitatea noastră de a trata anumiți elevi are limite. Elevii dificili pot să semene între ei, dar ca și noi sunt individualități (personalități).

2. Nu există elevi "iraționali", însă capacitatea și dorința noastră de a-i înțelege pe cei care gândesc diferit de noi are limite. Ei se poartă întotdeauna "rațional" din punctul lor de vedere.

Cu cât punctul lor de vedere este mai îndepărtat de al nostru, cu atât este mai greu pentru noi să înțelegem felul lor de a reacționa.

3. Elevii fac întotdeauna ce pot ei mai bine, utilizând resursele personale de care dispun (educația, studiile, experiența) în cadrul limitelor pe care le impune lumea lor.

Pentru a le schimba felul de a acționa, trebuie să-i ajutați să-si dezvolte resurse noi și diferite sau un nou mediu și o altă înțelegere asupra lumii.

4. Propriul nostru comportament este mijlocul principal de a acționa. Cu cât suntem mai flexibili, cu atât este mai probabil să găsim un mod eficient de a-i influența. Dacă ceea ce trebuie să fim pregătiți să facem ceva diferit și să încercăm noi modalități de abordare, pînă găsim una care să dea rezultate.

5. Înainte de a încerca să influențăm elevii trebuie: să investim timp și efort pentru a asculta; să câștigăm o perspectivă asupra motivelor pentru care ei fac ceea ce fac; să înțelegem în ce măsură comportamentul nostru îl afectează pe al lor; să hotărîm ce anume vrem să facă ei diferit.

6. Trebuie să acceptăm ideea că elevii își schimbă comportamentul când au un motiv real și când se simt suficient de siguri ca să facă acest lucru.

Provocarea reală este de a descoperi ce și când este destul de bun și destul de sigur pentru fiecare elev. Comportamentul lor este un amestec de calcul și spontaneitate.

De aceea este dificil de prescris un anumit comportament pentru orice situație sau pentru fiecare elev. Acesta depinde de copilul/tînărul în cauză, de circumstanțe și de ceea ce vrem să realizăm.

Identificarea gândurilor, sentimentelor și atitudinilor elevului nu este suficientă pentru ca el să știe și ce anume trebuie să facă în vederea remedierii situației în care se află. De multe ori elevul nu vede legătura dintre *comportamentul său și atitudinile sau sentimentele sale*.

De exemplu dacă el va încerca să fie mereu cel mai bine îmbrăcat elev din clasă, atitudinea față de ceilalți va fi una de superioritate, iar sentimentele lui pot fi de dispreț față de cei prost îmbrăcați.

De asemenea elevul poate să nu înțeleagă care este relația dintre *comportamentul său* și *consecințele aceluia comportament*. Este cazul elevului care spune că pe el nu-l place nimeni la el în clasă, fără a fi capabil să înțeleagă faptul că modul său de a se comporta cu ceilalți produce această situație.

Puteți utiliza o serie de strategii prin care să vă ajutați elevul să identifice comportamentul care trebuie schimbat.

I. Strategii de identificare a comportamentelor indezirabile sau inadecvate

1. Vizualizarea rolului

Prin această strategie îl puteți ajuta pe elevul să identifice nu doar cum *i-ar plăcea să fie*, ci și *lucrurile pe care i-ar plăcea să le facă*.

Puteți face acest lucru solicitând elevului să identifice o persoană pe care o cunoaște, o admiră și o respectă, adică o persoană așa cum i-ar plăcea lui să fie. Apoi îndrumați-l să întocmească o listă de acțiuni pe care acea persoană este capabilă să le facă și apoi să se vizualizeze pe sine ca fiind persoana respectivă și făcând lucrurile respective. Puneți-l să descrie cum se simte și ce comportamente și-a imaginat.

2. Descrierea și inventarierea comportamentului

Cereți elevului să descrie cum s-a comportat într-o situație nedorită. Aveți grijă să cereți elevului să prezinte comportamente precise și nu generalități. Prin această strategie elevul poate conștientiza comportamentele care au dus la situația nedorită în care s-a aflat.

Dacă elevul identifică comportamentele, dar are dificultăți în a înțelege impactul acestora asupra altor persoane, puneți-l să numere de câte ori se angajează într-un astfel de comportament pe o perioadă de timp (ex. o oră, o zi, o săptămână, etc.).

3. Strategia dialogării și inversării rolurilor

Această strategie este utilă și pentru identificarea comportamentelor neadecvate.

Spre exemplu, dacă elevul va spune că în ultima perioadă s-a certat mereu cu o colegă, dvs. puteți interpreta rolul colegei cerând elevului consiliat să interpreteze cea mai recentă ceartă. În acest fel pot fi identificate și analizate interacțiunile verbale și modul în care acestea se reflectă în comportament.

II. Strategii de schimbare a comportamentelor indezirabile sau inadecvate

Nu există strategii universal valabile pentru toate tipurile de comportament negativ sau pentru toate persoanele consiliate. Vă prezentăm câteva principii și tehnici de lucru ce se pot aplica unor varietăți de comportamente neadecvate.

a. Principiul întăririi

Se referă la utilizarea stimulilor externi în așa fel încât anumite comportamente să fie recompensate și astfel să crească probabilitatea lor de manifestare (paradigma condiționării operante). Vorbim aici despre:

- *întărirea pozitivă* ce descrie situația în care comportamentul (de ex. *punctualitatea*) se manifestă cu o frecvență mai mare pentru că este urmat de consecințe pozitive (ex. *lauda*);

- *întărirea negativă* ce descrie situația în care frecvența unui comportament crește din cauză că este urmată de omisiunea unui eveniment asertiv (ex. *anxietatea de examen* poate crește dacă elevul nu primește încurajări etc.).

Reținem astfel că *termenul de întărire* se referă întotdeauna la situațiile în care comportamentul crește în frecvență sau intensitate.

b. Principiul decon condiționării

Presupune diminuarea sau înlăturarea unor comportamente indezirabile și înlocuirea lor cu comportamente dezirabile.

Metodele și tehnicile utilizate în consilierea comportamentală

1. Tehnica stingerii comportamentelor nedorite

Comportamentele învățate de individ au tendința de slăbi și de a dispărea în timp, dacă nu sunt întărite corespunzător. Acest fenomen este mai frecvent mai ales în situațiile în care ele au fost întărite involuntar de alte persoane. De exemplu un comportament agresiv poate fi întărit involuntar de părinți foarte permisivi. Intervenția se poate baza pe recunoașterea și ignorarea

comportamentelor nedorite, ca și pe întărirea comportamentelor dorite, cu următoarele etape:

- a) *Distingerea comportamentele reale* ale copilului, de cele demonstrative;
- b) *Formarea părinților* în ignorarea comportamentelor demonstrative și aprobarea celor dezirabile;
- c) *Ignorarea copilului* când acesta se comporta necorespunzător și acordarea atenție doar cand se comporta ireproșabil.

Chiar dacă în primele zile comportamentele nedorite, cu caracter demonstrativ, se pot accentua în clasă, ele se vor reduce treptat, dacă nu sunt întărite.

2. Întărirea prin feedback sau consecințe naturale

Ori de cate ori copilul va dezvolta comportamente dezirabile, dumneavoastră trebuie să aveți grijă să confirmați acest lucru prin cuvinte laudative, de ex., „*e foarte bine*”, „*felicitări*”, „*îmi place cum ai făcut acest lucru*”. Cuvintele vor fi însoțite de zîmbete, aplauze sau alte manifestări ale bucuriei.

Și consecințele naturale ale comportamentului pot avea rol de întărire. Spre exemplu, obținerea unei note bune în urma efortului depus pentru învățare, poate determina creșterea frecvenței de manifestare a comportamentului de învățare, (valabilitatea nu poate fi extinsă și în cazul adolescenților, unde o notă mare, care asigură promovabilitatea, poate duce la dezinteres pentru notele ulterioare).

3. Consolidarea unui comportament

După ce v-ați asigurat că un comportament a fost învățat, veți utiliza tehnici de consolidare a lui precum: *recompensa și controlul mediului*.

a. Recompensa - este metoda prin care poate fi crescută frecvența sau durata unui comportament, măbind probabilitatea de repetare a acestuia.

Trebuie să alegeți însă recompensele cu multă grijă deoarece un anumit lucru poate constitui o recompensă pentru un elev, într-o situație, dar poate să nu mai funcționeze ca recompensă într-o altă situație sau pentru un alt elev. Puteți ști dacă acel lucru este o recompensă doar după aplicarea și observarea efectului.

Această tehnică trebuie utilizată cu atenție și mult discernământ. Trebuie să avem totuși în vedere faptul că rezultatele nu sunt de durată. Adesea, o astfel de abordare îi determină pe elevi să facă ceea ce trebuie pentru motive exterioare, cum ar fi obținerea unei recompense sau evitarea unei pedepse. Atunci când se utilizează drept întărire lauda, elevii au tendința de a deveni mai sugestibili, de a gândi mai puțin cu propriul cap. Cele mai simple și mai eficiente sunt *recompensele naturale* (*laude, aprobări sau dezaprobări, interes, zambete, semne de amicitie* etc.)

Când utilizați *lauda* sau *încurajarea* este bine să țineți cont că între cele două există câteva diferențe fundamentale. Când lăudați, elevul poate înțelege că este valoros numai când face lucruri pe care dvs. le apreciați, că pentru a fi valoros trebuie să atingă anumite standarde sau că este cel mai bun și trebuie să facă eforturi pentru a rămîne cel mai bun pentru a fi în continuare apreciat.

Dacă încurajați însă, elevul va înțelege că poate deveni independent și responsabil, că important este ceea ce simte el privitor la persoana și la eforturile sale sau că nu perfecțiunea este importantă, ci eforturile și progresele sale. Contribuția lui contează, iar el este apreciat pentru ceea ce este și ceea ce poate.

b. Controlul mediului

Această tehnică o puteți utiliza atunci când elevul a învățat deja un comportament și doriți favorizarea apariției lui. Mediul este un determinant puternic al acțiunii umane avînd două caracteristici:

a. *Comunică un anumit mesaj* de ex. „*acesta este o clasă dezordonată în care pot să arunc resturile pe jos, podeaua fiind deja murdară și presărată de gunoaie.*”

b. *Favorizează un anumit comportament*, de ex.: dacă în apropierea școlii există un bar sau se comercializează țigări, pentru elevii mai mari vor apărea tentații.

Pentru aplicarea acestei metode va trebui să:

1. *Identificați comportamentul pe care doriți să-l stimulați;*
2. *Observați în ce mediu apare;*
3. *Reproduceți cât mai bine situația din acel mediu;*
4. *Recompensați apariția comportamentului dorit.*

Cunoscând caracteristicile mediului vom putea contracara influențele comportamentale negative ce pot veni din această direcție.

Cînd elevul „nu vrea”

În situațiile în care elevul nu vrea să respecte anumite reguli de conduită, pot fi utilizate metodele descrise mai jos:

a. Metoda consecințelor logice și naturale

Toate comportamentele noastre au anumite consecințe ce pot apărea fără ca învățătorul să intervină în vreun fel. Astfel, dacă elevul nu este atent sau nu ia notițe, nu va înțelege lecția sau nu va ști să rezolve tema pentru acasă. Acestea sunt

consecințele naturale. Consecințele logice decurg și ele din acțiunile elevului, dar sunt alese de cadrul didactic și prezentate ca alternative. De exemplu, elevul va merge în pauză doar dacă are notițele complete sau sarcina rezolvată. Dacă nu, va trebui să termine sarcina de lucru în pauză.

Dacă veți utiliza metoda consecințelor naturale și logice, veți ajuta elevii în dezvoltarea responsabilității, a capacității de a lua decizii potrivite și a fi cooperanți. De asemenea, veți transmite elevului că aveți încredere în el, că îl tratați cu demnitate și respect, că este o persoană valoroasă, acceptată pentru ceea ce este, chiar dacă nu sunteți de acord cu comportamentul său.

b. Contractul comportamental

Puteți negocia împreună cu elevii-problemă așteptările pe care le aveți unii de la alții și încheia un contract comportamental. Contractul comportamental este o înțelegere între învățător și elev, „certificat” de o terță persoană— care are o poziție neutră față de situație (poate fi chiar consilierul școlar sau directorul școlii) - și în care se specifică următoarele aspecte:

- comportamentul pe care elevul îl așteaptă de la cadrul didactic;
- ce va face elevul în schimbul acestui comportament;
- comportamentele pe care cadrul didactic le așteaptă de la elev;
- ce va face profesorul în schimbul acestui comportament;
- consecințele pentru nerespectarea angajamentului stabilit.

Pentru a reuși, vă sugerăm să țineți cont de următoarele sugestii la întocmirea contractului comportamental:

- *Atît dvs., cît și elevul veți întocmi o listă de comportamente pe care le așteptați unul de la celălalt. Precizarea așteptărilor o veți face clar, în termeni de comportamente specifice, de ex., „Doresc să-ți faci temele de fiecare dată”.*

- *Negociați împreună care dintre aceste comportamente pot fi efectuate de ambele părți, fără dificultăți prea mari. Pentru respectarea contractului este important ca atît dvs., ca și elevul să alegeți singuri ceea ce sunteți dispuși să faceți. Atunci cînd o persoană alege liber să facă un anumit lucru, ea devine mai responsabilă și mai dornică de a-l face.*

- *Veți stabili o listă de comportamente proprii, în schimbul comportamentelor dezirabile ale elevului.*

- *Veți semna contractul împreună cu elevul și veți preciza exact cît timp este valabil și îand va fi evaluată eficiența lui.*

- *Este eficient ca semnarea contractului să fie urmată de anunțarea celorlalți elevi despre contractul încheiat și de un angajament verbal în fața lor.*

Este o metoda eficientă în cazul preadolescenților și adolescenților. De aceea puteți s-o recomandați și părinților, atunci cînd au dificultăți de a ajunge la un consens.

c. Extincția

Eliminarea sau reducerea frecvenței, duratei sau intensității unui comportament se realizează prin **extincție**. Tehnica extincției presupune ca dumneavoastră să nu dați atenție comportamentelor perturbatoare, ci *să le ignorați pur și simplu*.

Adesea, în faza inițială de aplicare a extincției, frecvența, durata sau intensitatea

comportamentului nedorit crește înainte de a scădea. Dacă veți utiliza ignorarea ca mijloc de extincție în cazul unui comportament de perturbare a orei, s-ar putea să observați o reacție zgomotoasă și puțin agresivă din partea elevului, care va încerca prin orice mijloc să vă atragă atenția asupra sa. Treptat însă, fără întărirea pe care i-ar conferi-o atenția acordată de cadrul didactic, elevul va înceta să se comporte astfel. Trebuie avute însă în vedere recompensele alternative ce pot apărea simultan cu extincția. De exemplu, comportamentul perturbator nu beneficiază de atenția profesorului dar, atrage în schimb, atenția colegilor.

Metoda poate fi aplicată cu succes, dacă veți ține cont de următoarele recomandări:

- *alegeți un singur comportament pe care doriți să-l modificați;*
- *aplicați extincția în mod consecvent;*
- *observați factorii ce întăresc comportamentul și încercați să-i eliminați;*
- *formulați explicit regula atunci când aplicați extincția;*
- *nu vă lăsați păgubași decât dacă observați o schimbare în bine;*
- *utilizați în paralel și tehnicile pentru învățarea și menținerea comportamentului adecvat*

(dintre cele prezentate anterior).

4. Tehnica rezolvării de probleme și antrenamentul asertiv

a) Tehnica rezolvării de probleme. Această metodă se folosește pentru rezolvarea situațiilor conflictuale din relațiile interpersonale. Rezolvarea de probleme este una dintre cele mai importante abilități pe care le puteți forma la elevii dvs., fiind abilitatea ce le permite elevilor să facă față într-un mod adaptativ situațiilor de criză, să ia decizii importante și să evite implicarea în comportamente de risc.

b) Antrenamentul asertiv. Comportamentul asertiv reprezintă un comportament prin care cineva se afirmă pe sine însuși. A fi asertiv înseamnă a-ți ști drepturile și a ți le cere, respectând însă drepturile celorlalți.

Specialiștii spun că asertivitatea reprezintă modalitatea cea mai eficientă de a soluționa problemele interpersonale. *Asertivitatea ne ajută:*

- să comunicăm direct, deschis și onest, să avem încredere în noi și să câștigăm respectul celor din jur;
- să ne exprimăm emoțiile și gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile și dorințele, fără însă a le deranja pe cele ale interlocutorului;
- să inițiem, menținem și încheiem o conversație într-un mod plăcut;
- să împărtășim opiniile și experiențele cu ceilalți;
- să ne exprimăm emoțiile negative, fără să ne simțim stanjeniți sau să-l atacăm pe celălalt;
- să solicităm sau să refuzăm cereri;
- să ne dezvoltăm respectul și stima de sine;
- să fim responsabili față de ceilalți, respectându-le drepturile.

Asertivitatea este o alternativă la: agresivitate (cea care duce la apărarea propriilor drepturi fără a ține cont de drepturile celorlalți, considerând că drepturile tale sunt mai importante decât ale altora) și la *pasivitate* (ce presupune să nu-ți ceri drepturile, fie pentru că nu ții cont de ele, fie pentru a nu supăra pe alții).

Situațiile de interacțiune socială presupun prezența celor trei tipuri de comportament, fiecare dintre acestea implicând anumite aspecte specifice.

A fi asertiv nu înseamnă însă a fi revendicativ sau a avea un comportament autoritar.

Învățații pe elevii dvs. să țină cont și de regulile de conduită ale Codului bunelor maniere în relațiile interpersonale. Iată câteva reguli din „*arta comunicării eficiente*” pe care le puteți transmite elevilor:

- Să nu agresăm sau să nu ne enervăm interlocutorul prin prea puternica noastră personalitate, bazându-ne pe excelența părere pe care o avem despre noi. Să nu spunem, de exemplu: „*Eu întotdeauna, eu niciodată, eu, eu, eu ...*”

- Să nu transformăm o conversație într-un dialog al surzilor. Aparent, ne ascultăm interlocutorul, în realitate însă ne gândim la ale noastre. Să învățăm să-i auzim pe ceilalți când îi „ascultăm”.

- Să nu întrerupem brutal interlocutorul, să așteptăm cu răbdare și tact un moment prielnic pentru a ne spune și noi părerea.

- Să nu ne amestecăm într-o discuție străină, mai ales când întâlnim pe stradă, o cunoștință care stă de vorbă cu cineva.

- Să nu vorbim tot timpul despre noi și realizările noastre sau despre persoane pe care cei de față nu le cunosc.

- Există subiecte care pot fi discutate doar între prieteni. Unul dintre ele, și nu cel mai puțin important, este cel al banilor. Dacă o să te plîngi de lipsa banilor, de necazurile cu părinții sau de la școală, nimeni nu-ți va rezolva problemele, vei fi doar compătimit și te vei pune într-o situație umilitoare.

- Bîrfa este un joc foarte periculos, căci informația ajunge mai devreme sau mai tarziu la cel în cauză. Știind asta, înseamnă să fii total lipsit de inteligență să o faci, că doar nu vrei neapărat să ai dușmani. Dacă este vorba despre prieteni, a-i apăra devine o datorie de onoare. Abțineți-vă însă de a le transmite penibila discuție, alimentand bîrfa.

Prietenii o vor afla de la altcineva, iar dacă nu, cu atât mai bine! Faceți-vă un principiu din a nu învenina viața celor din jur transmițîndu-le lucruri neplăcute. Nu este o dovadă de „sinceritate” ci de răutate, iar cel pe care îl „informezi” își va aminti mereu că tu ai fost cel care i-ai transmis lucruri neplăcute și te va antipatiza pentru asta.

- Persoana care îți spune „verde-n față” cele mai mari măgării, are întotdeauna o formulă: „Îți spun ceva ... dar să nu te superi !”. Ba mă supăr, ar trebui să replicăm, mă supăr și nu vreau să ascult!

- Să limitezi conversația la a vorbi numai despre alții este nu numai o impolitețe, ci și dovada lipsei de imaginație. Să faci mereu afirmații ironice sau glume, atît la adresa celor prezenți, cît și a celor absenți, nu demonstrează că ești spiritual, ci prost crescut!

A nu-ți privi interlocutorul în ochi în timp ce vorbești cu el trece drept lipsă de respect. Oricît de serioasă ar fi o discuție, trebuie să-i acordăm interlocutorului un surîs amical.

E de preferat să nu rîdem cînd cineva face o mică gafă, deoarece nici noi nu suntem scutiți de asemenea încurcături.

LABORATOR:

(1) Strategii de prevenire a absenteizmului și abandonului școlar în clasele primare

Abandonul școlar poate fi generat de: migrația părinților, mediul familial dezorganizat, situația economică precară, lipsa locurilor de muncă pentru tineri și reprezintă una dintre problemele acute cu care se confruntă învățămîntul din RM, generând efecte negative la nivel individual, cît și asupra întregii societăți.

Prevenirea abandonului școlar constă în totalitatea de măsuri din domeniul educației, a condițiilor socio-economice, de utilizare a timpului liber, de facilitare a comunicării, de modelare a comportamentului, de ameliorare a condițiilor de mediu, luate în scopul diminuării sau chiar înlăturării factorilor de risc și de întărire a factorilor de protecție.

Paradigme explicative ale fenomenului de abandon școlar

1. Paradigma psihosocială, care consideră că persoanele care abandonează școala diferă de cele care își finalizează studiile în ceea ce privește unul sau mai multe atribute psihosociale sau trăsături de personalitate precum: motivația, inteligența, imaginea de sine, agresivitatea.

2. Paradigma interacționistă, care interpretează abandonul ca pe o consecință a interacțiunii dintre caracteristicile individuale ale elevilor și cele ale mediului educațional, în care include actori sociali precum colegii, profesorii, părinții ș.a

3. Paradigma constrîngerii externe, care afirmă că abandonul școlar nu este atît un produs al sărăciei, cît un produs al presiunii unor factori de mediu pe care individul nu-i poate controla, factori precum starea de sănătate sau obligațiile familiale și profesionale.

Responsabilitatea apariției abandonului școlar

1. Perspectiva tradiționalistă, care atribuie întreaga responsabilitate a abandonului școlar elevilor; termenul drop-out, caracteristic acestei perspective, sugerează că decizia de a abandona școala, independentă și definitivă, îi aparține elevului.

2. Perspectiva excluderii, care atribuie responsabilitatea apariției abandonului școlar instituției școlare; această perspectivă pornește de la premisa că un număr relativ mare de elevi sunt „expulzați” din școală (push-out) din cauza experiențelor traumatizante de eșec și frustrare trăite în mediul școlar iar variabilele conexe statutului școlar, determinat de performanțele școlare ale elevilor, sunt văzute ca fiind simptomele și nu cauze directe ale abandonului școlar.

Prevenirea părăsirii timpurii a școlii este considerată ca fiind deosebit de importantă, nu numai pentru a combate “consecințele negative ale sărăciei și excluziunii sociale asupra dezvoltării copilului, dar și pentru a oferi copiilor mijloacele necesare pentru a întrerupe ciclul de transmitere a dezavantajului între generații, iar interesul specialiștilor pentru prevenirea și diminuarea abandonului școlar trebuie privit ca o prioritate a sistemului de educație cu atât mai mult cu cât, factorii determinanți ai abandonului se multiplică și diversifică, ca adaptare la contextul social, economic, cultural, profesional din ce în ce mai provocator în care sistemul de învățământ funcționează”

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/49-57_2.pdf

Factorii de risc ai abandonului școlar la toate nivelurile de învățământ: factorii familiali și socio-economici, care se referă la nivelul redus de educație a părinților, dezinteresul și atitudinea negativă a familiei față de școală, familie dezorganizată, incompletă, conflictuală, dezmembrată, părinți plecați la muncă în străinătate, copii instituționalizați sau în plasament, familii de romi.

Demersurile întreprinse de unitățile de învățământ pe linia prevenirii abandonului școlar:

* valorificarea resurselor existente la nivelul școlii, cât și prin dezvoltarea unor rețele de comunicare și colaborare la nivel comunitar prin monitorizarea absențelor, demersuri de contactare a familiei, telefonic sau prin adrese de înștiințare a părinților, întâlniri cu părinții, vizite la domiciliul copilului, consilierea copilului și a familiei, discuții cu reprezentanții legali și cu asistentul social de la primărie, strategii de abordare diferențiată în procesul de predare-învățare, stimularea motivației și interesului pentru învățare, implicarea elevilor în activități extracurriculare, intervenție specializată prin *mediatori școlari, profesori consilieri școlari acordarea de sprijin financiar prin burse de studii, implementarea de programe și proiecte în unitățile de învățământ în vederea prevenirii și reducerii riscului de abandon școlar.*

Strategii privind prevenirea și diminuarea abandonului școlar la nivel de școală: • monitorizarea continuă a frecvenței școlare; • monitorizarea elevilor identificați în risc de abandon școlar prin consiliere psihopedagogică; • programe de remediere; • implicare în activități extrașcolare; • colaborare cu familia; • monitorizarea prin tematici de control în unitățile de învățământ având ca bază - harta riscului de abandon realizată pe baza datelor centralizate în fiecare lună; • promovarea hărții serviciilor educaționale și de intervenție specializată; • colaborarea cu autoritățile locale, Direcțiile de Educație în vederea identificării situațiilor de risc și de prevenire a abandonului la nivel rațional și municipal.

Strategii de prevenirea eșecului/ abandonului școlar la nivelul clasei de elevi.

**Tratarea diferențiată și individualizată* necesită o foarte bună cunoaștere a particularităților psihologice ale elevilor pentru a putea identifica variațiile de ritm intelectual și stilul de lucru, rezistența la efort, nevoile cognitive și a întreprinde acțiuni de organizare diferențiată a procesului de predare-învățare, pe grupuri de elevi, în care să primeze sarcinile individuale de învățare.

Dumneavoastră, cadrele didactice, sunteți cele care aveți efect asupra dificultăților elevilor, fie că sunt de învățare, comportamentale sau emoționale. Sub influența practicilor dvs. educaționale se pot dezvolta/amplifica problemelor de învățare și comportament ale elevilor sau, dimpotrivă, pot fi prevenite și remediate.

Cele mai eficiente măsuri în asigurarea unei învățări de calitate și succes școlar pentru toți elevii sunt cele care previn comportamentul perturbator al elevilor în clasă (multe dintre ele descrise în capitolele anterioare).

Dumneavoastră trebuie să vă implicați profund în susținerea și ajutorarea elevilor cu eșec școlar sau rămânere în urmă la învățătură. Și nu uitați un lucru: esențial în succesul relației de intrajutorare este depistarea precoce a dificultăților sau lacunelor. Pentru a descoperi rapid elevii aflați în

dificultate și implicit pe cei care au cea mai mare nevoie de sprijinul dvs. trebuie să fiți atenți la:

a) poziția corporală din timpul orei: pare contractat, amenințat, dă impresia că este neajutorat, lipsit de forță sau, dimpotrivă, este excesiv de agitat;

b) comportamentul cel mai frecvent în clasă: nu ia notițe, dă impresia de izolare față de colectiv, este rezervat sau ostil față de profesori, pare să-i lipsească vocabularul, renunță ușor, este inhibat;

c) comportamentul în pauze: este izolat, apatic, îngrijorat, indiferent la activitățile colegilor sau, dimpotrivă, este agresiv cu ceilalți;

d) comportamentul elevului acasă: nu-și face temele, dezinformează părinții în legătură cu notele, cu sarcinile școlare, cu întâlnirile cu părinții etc.;

e) expresia grafică: scrisul său este greu lizibil, cu greșeli de ortografie și gramaticale;

f) dificultățile la lectură: indiferent de disciplină elevul citește cu dificultate, descifrează, înțelege greu în timp ce citește;

g) dificultățile de calcul, dificultățile în înțelegerea enunțurilor;

h) dificultățile de concepere și redactare: dificultăți în a rezuma ideile, în a sesiza aspectele principale și subordonate, în a stabili relații cu lecțiile precedente, în ordonarea ideilor.

***Crearea situațiilor de succes pentru elevii cu dificultăți școlare.** Succesul și recompensele cresc încrederea în sine și în capacitățile proprii, dezvoltă inițiativele.

***Dozarea sarcinilor propuse elevilor în funcție de capacitățile lor,** pentru a fi abordate fără teamă și cu șanse de reușită pentru elevi.

***Utilizarea pozitivă a efectului Pygmalion** (profeția autorealizatoare). Profeția autorealizatoare reprezintă efectul pe care profesorii îl au asupra elevilor atunci când proiectează asupra acestora o anumită imagine și își reglează așteptările conform cu aceasta, indiferent de situația "reală". În consecință, elevii își ajustează performanțele în funcție de așteptările profesorilor lor, pe de-o parte, iar pe de altă parte, profesorii tind să observe performanțele exclusiv în funcție de așteptările pe care le au de la acești elevi. Puterea nebănuită a profețiilor, demonstrată printr-un faimos experiment realizat într-o școală elementară, o puteți afla dacă veți introduce în orice motor de căutare pe internet, numele profesorului Robert Rosenthal

***Oferirea elevilor un control sporit asupra învățării.** Utilizați metodologiile de predare – învățare centrată pe elev, îmbunătățind astfel experiențele de învățare ale elevilor, prin implicarea lor activă în procesul de învățare, prin asumarea responsabilității cu privire la: ceea ce se învață, modul cum se învață și de ce, momentul când se învață.

Recomandarea pentru trecerea responsabilității de la profesor la elev este răspândită în pedagogia contemporană.

***Creșterea motivației elevilor prin angajarea activă în învățare a tuturor elevilor.** Pentru a fi motivați să învețe, toți elevii trebuie implicați și angajați în desfășurarea lecțiilor din clasă. Nu lăsați nici un elev într-o poziție de așteptare pasivă (de spectatori) în clasă.

JURNAL DE CURS

Ce am învățat :

.....

Ce aplic :

.....

Ce mai vreau să știu :

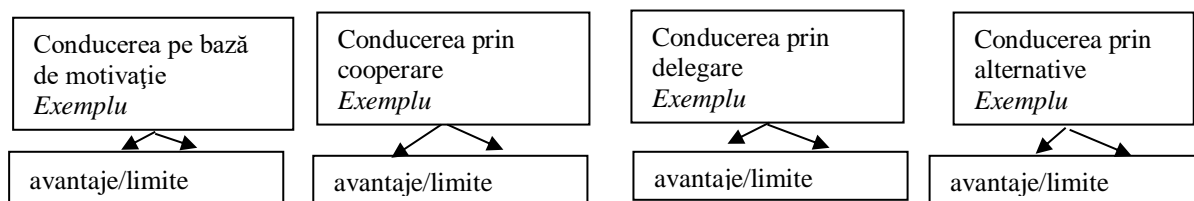
.....

STUDIUL INDIVIDUAL I (5 ore)

1.	Managementul educațional. Managementul clasei: abordări conceptuale și normative	5	Managementul clasei
----	---	---	---------------------

Sarcini

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Cu ajutorul cunoștințelor și experiențelor de învățare referitoare la managementul educațional și la managementul clasei de elevi:
 - a) clarificați în ce constă managementul la nivelul clasei de elevi;
 - b) asociați „managementul” cu alți termeni;
 - c) comparați acest termen cu termenii găsiți;
 - d) analizați necesitatea aplicării managementului la nivelul clasei de elevi;
 - e) exemplificați în ce situații se poate realiza managementul la nivelul clasei de elevi;
 - f) argumentați realizarea de către profesori a rolurilor manageriale în clasă.
- 2. Extindeți lista calităților managerilor școlari:
 - a) charismă - impact și prezență personală;
 - b) stimulare intelectuală - îndrumă în mod personal pe cei care lucrează cu el, aplică lucrurile bune din alte sectoare și organizații;
 - c) flexibilitate - stabilește priorități și își administrează timpul în mod eficient, se automotivează, își asumă responsabilitatea propriei dezvoltări personale;
 - d) judecată - adună și cântărește probe, face aprecieri și ia decizii, dovedește o bună judecată;
 - Analizați următoarea schemă și identificați avantajele și limitele care decurg din fiecare tip de conducere.



- Analizați competențele pe care să le dețină un lider.
- Comparați propunerile proprii cu cele precizate în literatura de de profil: cultură generală, de specialitate, psihopedagogică și metodică; cultură managerială; capacități de planificare, organizare, coordonare, evaluare, reglare, decizie, rezolvare de situații; trăsături de personalitate (încredere în sine, determinare, spirit de echipă, obiectivitate, dinamism, echilibru), carismă, recunoaștere/prestigiu; aptitudini generale (spirit de observație, creativitate, comunicare eficientă, empatie, sociabilitate); aptitudini specifice (stabilirea obiectivelor, formarea unor structuri organizatorice, repartizarea sarcinilor, folosirea sistemului informațional, influență).
- Realizați un exercițiu de identificare a rolurilor pe care le veți exercita într-o zi din activitatea voastră de cadru didactic.
- Precizați care sunt principalele obstacole în activitatea unui învățător - manager.
- Studiați și analizați sursa de specialitate propusă mai jos la pp. 24-33:
Gollob Rolf, Wiltrud Weidinger, Dezvoltare profesională prin vizite la clasă. Manual de observare pentru profesori. Observarea lecțiilor și feedbackul de calitate. Chișinău: MEC, Universitatea Pedagogică din Zurich (Zurich University of Teacher Education); Proiecte Internaționale în Educație International Projects in Education (IPE), 2022. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ro_hb_profesori_web.pdf
- Deduceți beneficiile vizitelor colegiale la clasă cadrelor didactice observate;
- Dezvoltați modalitatea de integrare a vizitelor colegiale în cadrul instituțional; condițiile vizitei la clasă; modalitățile de colaborare în timpul vizitei; specificul feedback-ului ca cea mai importantă parte pentru dezvoltare.

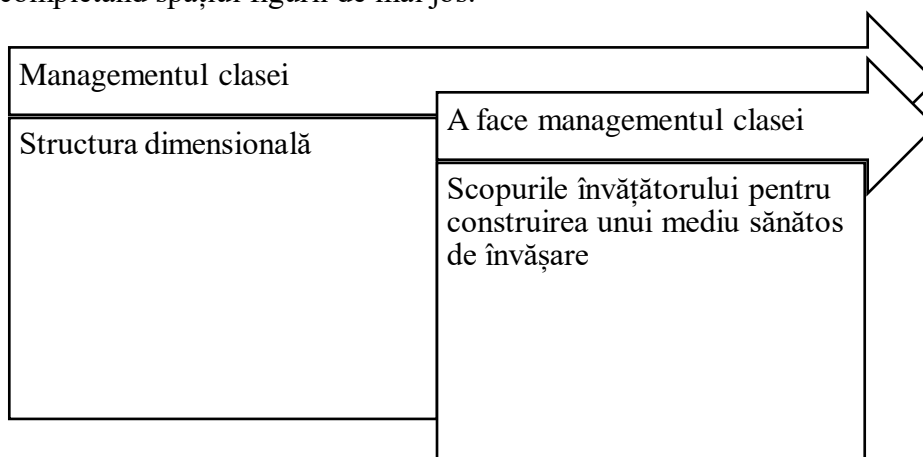
- Generalizați modalitatea de a oferi și primi feedbackul în scopul planificării dezvoltării profesionale.
- Descrieți în cuvinte proprii *Metoda G-R-O-W* în scopul planificării dezvoltării personale.
- Descrieți *Coaching-ul axat pe conținut* - metodă specifică de feedback.

STUDIUL INDIVIDUAL II (9 ore)

2.	Statutul și rolul învățătorului – manager școlar prin prisma paradigmei centrate pe elev.	9	Ciclul tehnologic al muncii cu clasa
----	---	---	--------------------------------------

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Diferențiați conceptual sintagmele „managementul clasei” și „a face managementul clasei”, completând spațiul figurii de mai jos:



- Elaborați o diagramă „Esența managementului comunicării cu clasa”, utilizând una din 3 modalitățile propuse mai jos:

Varianta 1 „Managementul clasei de elevi”
https://coggle.it/diagram/YEcYi6ypHUX_02BF/t/managementul-clasei-de-elevi

Varianta 2

TEMA: _____ DATA: _____

Varianta 3

- Detaliați specificul conținutului de comunicare colaborativă școală-familie prin prisma actelor de politici educaționale naționale în domeniul educației:
 - * CE RM (2014) articolele 7, 13, 33, 45, 49, 135, 138 [17];
 - *CODUL FAMILIEI (2001) articolul 60 [22]:

*CODUL CONTRAVENȚIONAL AL REPUBLICII MOLDOVA (2008) articolele 63, 65 [23]:

* STRATEGIA INTERSECTORIALĂ de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022 [18]:

* STANDARDE DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ ALE CADRELOR DIDACTICE din învățământul general (2018) - Domeniul de competență 5 [19].

▪ Revizuiți managementul programului prelungit conform *Regulamentului de organizare și funcționare a claselor și grupelor cu program prelungit* (2016)

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_1096_30.12.16.pdf

* la nivel de dispoziții generale: _____

* la nivel de organizare a procesului educațional în clasele și grupele cu program prelungit:

* la nivel de responsabilități și atribuții: _____

▪ Dezvoltați „Codul de conduită” adresat elevilor în cadrul meditației didactice la grupul cu program prelungit.

▪ Descrieți modalitatea de proiectare a meditației didactice și evidența gradului de oboseală a elevului în cadrul grupului cu program prelungit.

▪ Revizuiți conținutul actelor de politici educaționale naționale cu referire la managementul temelor pentru acasă sub semnul parteneriatului școală-familie:

• Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018). Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

• Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II (2016). Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_instituti_invatamint_gene.pdf

• Instrucțiunea privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal (2018). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_teme_pentru_acasa.pdf

• Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf

• Ghidul de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

STUDIUL INDIVIDUAL III (8 ore)

3.	Climatul educațional în clasa de elevi	8	Strategii de management al clasei
----	--	---	-----------------------------------

Sarcini:

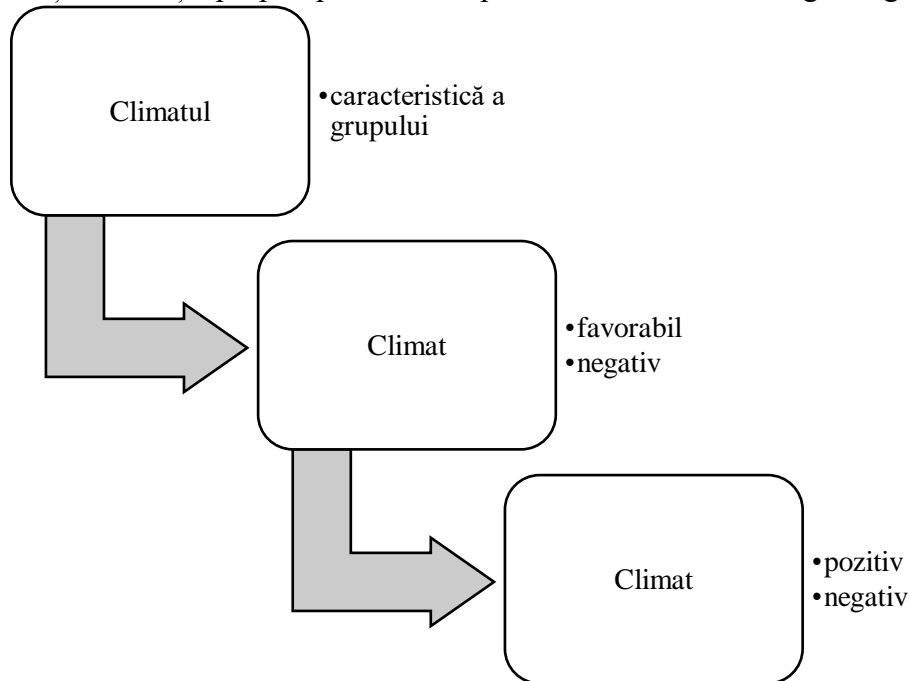
▪ Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.

▪ Inventariați modalitățile (strategiile) de management a clasei de elevi, completând spațiile organizatorului tabelar de mai jos:

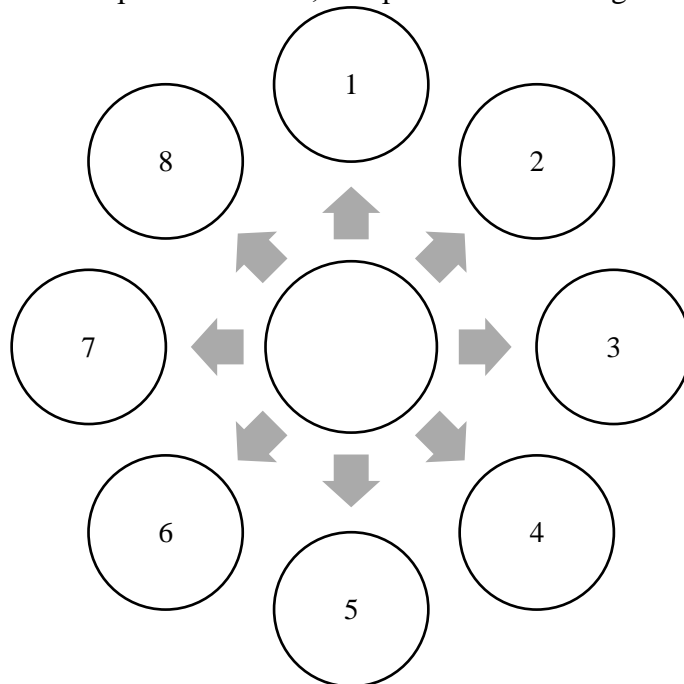
Strategii de prevenție/intervenție la nivel comportamental	Strategii de prevenție/intervenție la nivelul dezvoltării competențelor social-emoționale		Strategii de comunicare a interacțiunilor la nivelul clasei de elevi	
Regulile clasei	Competențele emoționale (recunoașterea emoțiilor și gestionarea emoțiilor)	Competențele sociale (empatia, comportamentele prosociale și rezolvarea de probleme)	Strategiile de comunicare care încurajează dezvoltarea unei relații de	Strategiile de comunicare cadru didactic-părinți
Lauda și atenția pozitivă				

Sisteme de recompense	negative)		comunicare cadrul didactic- elevul	
Sanționarea comportamentelor neadecvate				

▪Elaborați o definiție proprie pentru conceptul de climat, urmând logica figurii de mai jos:



▪Demonstrați care sunt atribuțiile de bază ale învățătorului din perspectiva obiectivelor managementului clasei, pornind de la „planificarea și structura mediul de învățare” până la „analiza funcțională a comportamentului”, completând itinerarul grafic de mai jos:



- Revizuiți, verbal, elementele care duc spre dificultatea managementului clasei.
- Descrieți în cuvinte proprii specificul strategiilor de management al conflictului:
 - * Strategii de provocare / stimulare a conflictului constructiv
 - * Strategii de prevenire a conflictului

- * Strategii de diminuare/reducere și prevenire a conflictului
- * Strategii de rezolvare a conflictului.
- Identificați o modalitate de stabilire a regulilor și consecințelor nerespectării lor împreună cu elevii. Faceți acest lucru gândindu-vă cum îl implicați pe fiecare elev în stabilirea regulilor clasei, astfel încât să simtă că acestea îl reprezintă și că le poate respecta.
- * Întrebări de reflecție:
 - Credeți că puteți crea în același timp contexte de învățare și de cunoaștere/autocunoaștere sau de dezvoltare personală?
 - De ce sunt importante ambele aspecte?
 - Cum le asigurăm reprezentativitate la nivelul mediului educațional din clasă?

STUDIUL INDIVIDUAL IV (8 ore)

4.	Identificarea și gestionarea situațiilor de criză educațională la nivelul clasei de elevi	8	Strategii de identificarea și gestionare a situațiilor de criză educațională la nivelul clasei de elevi
----	---	---	---

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la curs.
- Răspundeți, în scris, la următoarele întrebări:
 - Ce presupune managementul eficient al clasei de elevi?
 - La ce se referă majoritatea situațiilor de criză disciplinară?
 - Cum se clasifică tulburările de comportament la elevi?
 - Care sunt aserțiunile conceptuale cu referire la comportamentul neadecvat din perspectiva managementului clasei?
- Descrieți o strategie de schimbare a atitudinilor și sentimentelor negative la nivelul clasei de elevi.
- Descrieți o strategie de identificare/schimbare a comportamentelor indezirabile sau inadecvate la nivelul clasei.
- Vizualizați o modalitate (metode și tehnici) de consiliere comportamentală la nivelul clasei de elevi.

▪ Studiați și analizați „Instrucțiunea privind prevenirea și combaterea abandonului școlar și absenteismului” (2015), accesând sursa de informare:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin559_din_12.06.2015_prevenirea_abandon_scolar.pdf

▪ Descrieți semnificațiile noțiunilor principale, în baza Instrucțiunii:

*abandon școlar

*absenteism școlar

*copii care sunt în situație de risc de abandon școlar

*plan instituțional de acțiuni pentru prevenirea abandonului și absenteismului

*plan individual de sprijin pentru combaterea situațiilor de abandon sau absenteism

▪ Clarificați, în baza *Instrucțiunii*, atribuțiile dirigintei în elaborarea și implementarea planurilor individuale de sprijin pentru combaterea cazurilor de abandon școlar sau absenteism.

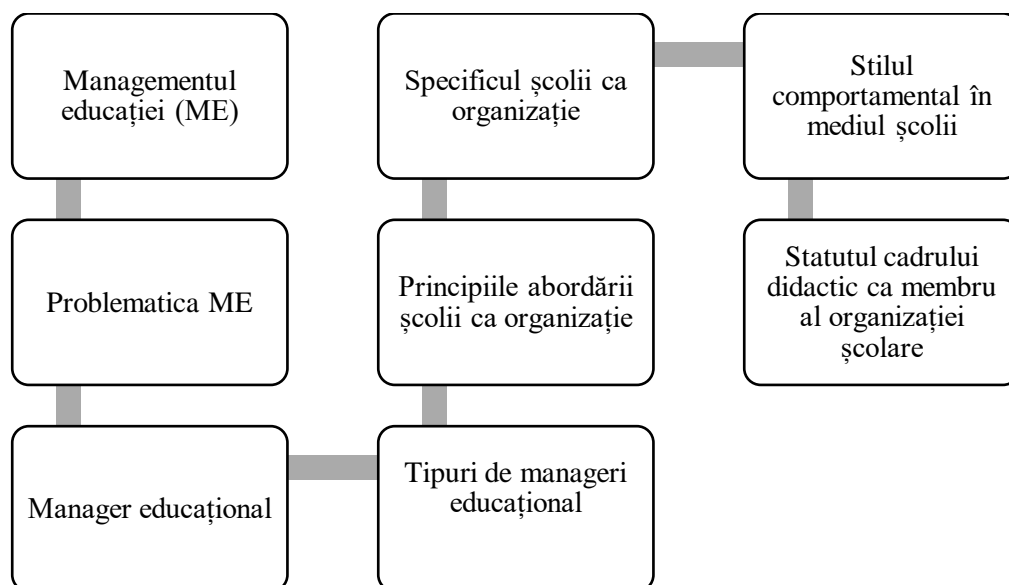
ORE PRACTICE

SEMINAR:

(1) **Nivelurile de manifestare a managementului educațional. Nivelurile la care se manifestă managementul educațional în școala primară**

Sarcini:

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.
- Dezvoltați abordările conceptuale cu referire la managementul educației, urmând figura *Acvariul definirii unui concept* de mai jos:

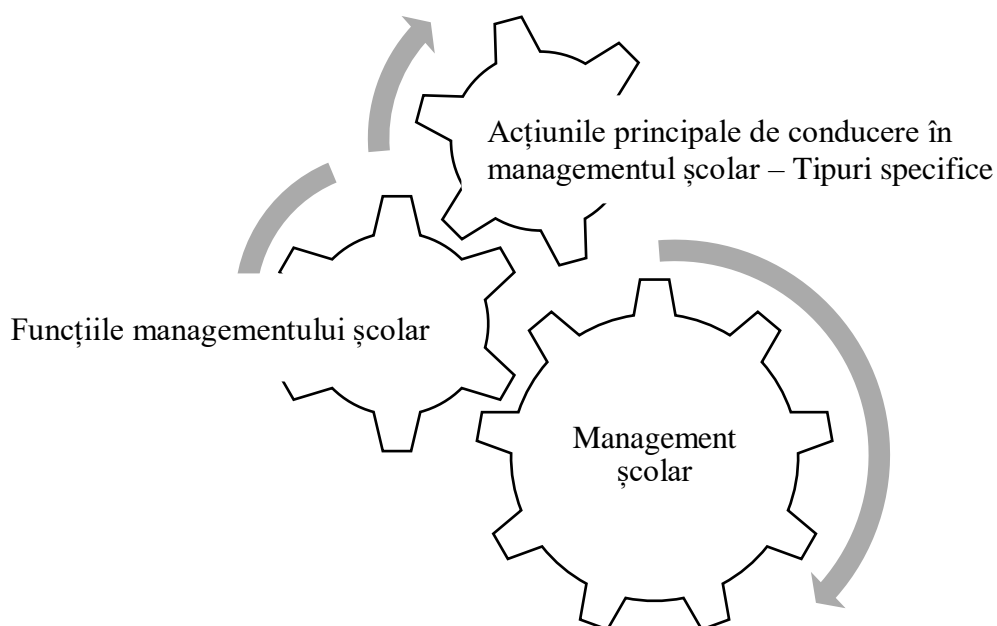


▪Elaborați o definiție proprie pentru conceptul de „management educațional”

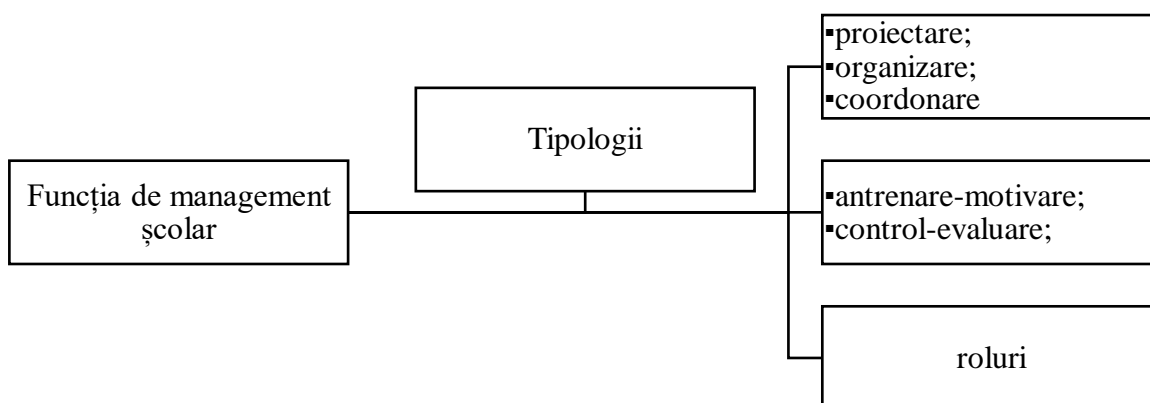
▪Localizați particularitățile nivelurilor manageriale educaționale, completând organizatorul tabelar de mai jos:

Niveluri de manifestare a managementului educațional	Nivelurile la care se manifestă managementul într-o unitate de învățământ	Nivelurile de exercitare a funcțiilor de conducere specifice cadrului didactic

▪Formulați propria definiție a „managementului școlar” în baza elementelor comune a sintagmelor propuse în figura de mai jos:



▪Asamblați tipologia funcției de management școlar în baza diagramei de mai jos:



▪ Studiați și analizați textul științific la pp. 95-97 „Managementul la nivelul structurilor unității de învățământ” propus în sursa:

<http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/Modul%207%20Management%20educational.pdf>

▪ Răspundeți la următoarele întrebări:

- Ce tipologie a funcției de management școlar este elucidată?

- La ce nivel de proiectare se plasează secvența planului de activitate al comisiei metodice

(bifați o opțiune):

a. managerial de vârf;

b. managerial de mijloc/pe domenii;

c. managementul clasei.

- Ce ilustrează dimensiunea proiectivă prousă?

- care este problema abordată în secvența dată?

SEMINAR:

(1) Managementul comunicării cu clasa

▪ Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.

▪ În baza diagramei „Esența managementului comunicării cu clasa” elaborate în cadrul studiului individual II, realizați o reflecție personală timp de 5-7 min utilizând tehnica PPT prin metoda „Știu-Vreau să știu-Am învățat”.

(2) Managementul comunicării cu familia în parteneriat colaborativ educațional cu școala.

Forme și metode de colaborare cu părinții

▪ Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.

▪ Eșalonați diferențiat formele și metodele de comunicare cu părinții, în baza organizatorului tabelar de mai jos:

Forme de colaborare cu părinții	Forme Metode de colaborare cu părinții

▪ Vizionați filmul „Lectorate PACT”, disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=TWaoyxLy9bE>

▪ Studiați și analizați sursa „Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar clasele I-IV” (2019), disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eed_1-4_20.11.2019_site_final.pdf cap. 1.8. „Instrumente de comunicare socială (părinți, familie, reprezentanți legali ai copilului) a rezultatelor evaluării” (pp. 16-18)

▪ Estimați metoda de comunicare și canalul de comunicare cu părinții.

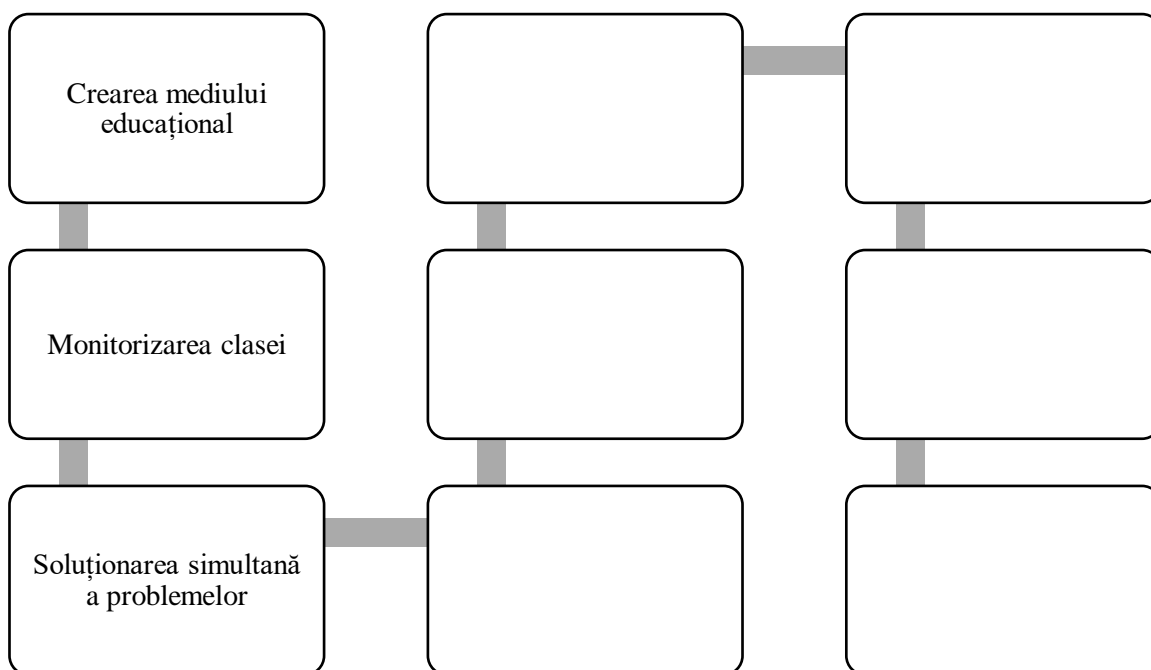
▪ Dezvoltați o modalitate personalizată de comunicare cu părinții, utilizând una din sursele bibliografice recomandate în suport.

SEMINAR:

(1) Influența caracteristicilor relației învățător-elev asupra climatului clasei

▪ Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.

▪ Dezvoltați, în baza definiției proprii pentru conceptul de climat elaborate în cadrul studiului individual III, obiectivele managementului clasei din perspectiva impactului relației învățător-elev, completând în continuare acvariul de mai jos:



▪ Argumentați pe ce sunt focalizate aceste obiective?
 ▪ Răspundeți la următoarele întrebări în baza sarcinilor realizate în cadrul lucrului individual III:

- Ce impact de finalitate au elementele care duc spre dificultatea managementului clasei?
 - Care este impactul utilizării productive a conflictului în managementul procesului de învățământ?

- Ce reprezintă conflictul socio-cognitiv în clasă?
 - Ce determină scopurile pentru activitatea de învățare stabilite de învățător?
 - Care sunt tipurile de scopuri pentru activitatea de învățare stabilite de învățător?
 - Care este calea eficientă de organizare și dirijare a învățării elevului aleasă de către cadrul didactic?

- Care este rolul învățătorului în cazul folosirii metodelor expositive?
 - Care este rolul învățătorului în cazul folosirii metodelor interactive?
 ▪ Descrieți în cuvinte proprii specificul de impact socio-relațional al metodelor activ-participative-interactive în managementul clasei de elevi ghidându-vă de sintagmele propuse:
 * Multirelaționalitate, obiective cognitive și socio-afective, manieră activ problematizantă, model de rezolvare a conflictelor.

▪ Argumentați, la ce va duce un management defectuos al clasei de elevi?

SEMINAR:

(1) Strategii de identificare/ schimbare a atitudinilor și sentimentelor negative, a comportamentelor disruptive (negative) la nivelul clasei de elevi .

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la seminar.
- Enumerați acțiunile integre ale strategiilor manageriale de evitare și linitare a cazurilor de criză educațională și abateri disciplinare
- Comparați conceptual sintagmele „intervenție în situație de criză educațională” și „intervenție disciplinară”.
- Vizualizați specificul intervenției disciplinare.
- Studiați textul științific propus mai jos:

Strategii de identificarea și gestionarea situațiilor de criză educațională

"Prognoza meteo"

În unele zile elevii nu se simt în "apele lor". Este posibil să fie triști, supărați sau nemulțumiți și să dorească să fie lăsați în pace. Rămânând însă de unul singur, copilul revine mai repede la starea sa

firească, gestionându-și emoțiile și reîncadrându-se în viața școlară. Cu ajutorul acestei activități, se încercă să se aducă la cunoștința copiilor că dirigintele recunoaște drepturile acestora de a fi, uneori, necomunicativi, în același timp, ceilalți elevi învață să înțeleagă și să respecte starea de spirit a fiecărui om.

Materiale: hârtie și creioane.

Instrucțiune: Uneori, fiecare dintre noi simte nevoia să rămână în singurătate, cu gândurile sale. Poate suntem indispuși pentru că ne-am trezit mai devreme astăzi sau poate cineva ne-a supărat. În asemenea cazuri, pentru a ne restabili echilibrul interior, este firesc să avem nevoie de singurătate. Dacă ni s-a întâmplat așa ceva, putem semnala că dorim să fim singur. În acest scop, prezentăm colegilor "prognoza meteo". Astfel, tuturor le va fi clar că dorim să fim lăsați în pace, pentru un anumit timp. Desenăm pe o coală de hârtie imaginea care ar corespunde stării noastre actuale, sau scriem cu litere mari "prognoza meteo", de exemplu: "FURTUNĂ". Astfel, le putem semnala colegilor ce simțim. Punem pe bancă această notiță atunci când ne simțim ca atare, iar când ne simțim mai bine, luăm hârtia sau o înlocuim cu alta care să reprezinte, de exemplu, soarele ivindu-se de după nori.

Se încurajează utilizarea "prognozelor meteo", așa încât aceasta să devină tradiție. Astfel, atmosfera din clasă va deveni mai plăcută, iar copiii se vor obișnui să țină cont de starea emoțională a colegilor. Este recomandabil de prezentat periodic prognoze meteo proprii, fapt ce le va permite elevilor să fie atenți la dispoziția și starea afectivă a adultului.

"Pietricica din pantof"

În cadrul acestei activități se va utiliza o metaforă, prin intermediul căreia copiii vor putea să exteriorizeze greutățile, de îndată ce acestea apar. Se folosește tehnica „Pietricica din pantof”, frecvent, în calitate de ritual de grup, pentru a stimula chiar și elevii timizi să-și dezvăluie problemele și grijile. Se încurajează copiii să utilizeze fraza rituală „Am o pietricică în pantof” ori de câte ori întâmpinăm greutăți, suntem frustrați de către ceva ori de cineva, suntem supărați ori nu ne putem concentra.

Instrucțiune: Formăm un cerc. Spuneți-mi, vă rog ce se întâmplă atunci când în pantoful nostru nimereste o pietricică? Este posibil ca această pietricică să nu ne deranjeze prea mult la început. Sau se poate întâmpla să uităm de ea și să mergem la culcare, iar dimineța să încălțăm pantofii fără a arunca pietricica, iar peste un timp să simțim că ne doare piciorul. În cele din urmă, această mică piatră se transformă într-o adevărată „stîncă” pentru noi. Atunci ne descălțăm și să aruncăm piatra din pantof. Însă, la piciorul respectiv putem avea deja o rană și, astfel, mica problemă devine una mare.

Cînd ne supărăm, suntem îngrijorați sau anxioși, la început percepem aceste stări ca fiind asemenea unei mici pietre în pantof. Dacă facem tot posibilul să o aruncăm la timp din încălțăminte, atunci piciorul va rămîne nevătămat; în caz contrar, pot apărea probleme. De aceea, este bine ca toți oamenii, adulții și copiii, să vorbească despre problemele lor de îndată ce le observă. Dacă ne spuneți: "Am o pietricică în pantof", vom ști că vă deranjează ceva, în funcție de situație, veți comunica: "Nu am nici o pietricică în pantof" sau "Am o pietricică în pantof. Nu-mi place că Radu rîde de ochelarii mei".

Se recomandă să se discute împreună cu elevii "pietricilele" care-i deranjează.

"Comportamentul agresiv"

În cadrul acestei activități elevii au clarificat noțiunea de "comportament agresiv" și au putut să identifice atât propria agresivitate, cât și agresivitatea altor oameni.

Materiale: hârtie și creioane.

Instrucțiune: *Notați pe o foaie de hârtie tot ce face omul despre care se poate spune: "Da, este într-adevăr o persoană agresivă". Elaborați apoi o "rețetă" pentru a "educa" un copil agresiv. De exemplu: voce tare, cruzime, pedeapsă fizică etc.*

Se solicită cîtorva elevi să demonstreze unele elemente de comportament agresiv, urmînd ca întreaga clasă să le identifice. *Iar acum, vă rog să vă amintiți ce elemente de conduită agresivă ați întâlnit aici în clasă. Ce sau cine vă pare agresiv? Când manifestați voi înșivă agresivitate? În ce fel provocați colegii să fie agresivi cu voi?* etc. Se va acorda pentru această activitate, 7-10 minute.

Luati o altă foaie de hârtie și divizați-o în două părți, printr-o linie verticală. În partea dreaptă, notați

felul în care cei care vă înconjură manifestă agresivitate față de dvs. pe parcursul întregii zile. În partea stângă, scrieți felul în care dvs., manifestați agresivitate față de alte persoane din școală. (Pentru aceasta se acordă elevilor 10-15 minute, iar apoi vor fi rugați să citească notițele. Când va fi necesar se va interveni pentru a clarifica anumite aspecte sau pentru a disipa ambiguitățile.)

Analiza activității: Întrebări:

- Ați cunoscut copii care-și manifestă agresivitatea nu prin intermediul pumnilor, ci cu ajutorul altor metode?
- De ce copiii și adulții deseori încearcă să-și manifestă superioritatea, umilindu-i pe alți oameni?
- Cum se comportă "victima" agresivității?
- Cum devii "victimă" și ce putem face pentru a nu fi "jertfe", ale agresivității altora?
- Prin ce se manifestă echitatea dintre copii?
- Cum ați descrie propriul comportament agresiv?

"Sfera puterii"

La baza succesului se află încrederea de sine. Când suntem oboșiți sau epuizați, încrederea. În succes nu este o sarcină ușoară., "Sfera puterii" este o formă simplă de vizualizare la care pot recurge copiii atunci când doresc să fie puternici, concentrați și perseverenți în realizarea unei sarcini.

Instrucțiune: Ce faceți atunci când aveți de realizat o sarcină dificilă? Cum vă pregătiți de realizarea în clasă a unui exercițiu? Ce faceți atunci când lucrați acasă? Ce faceți înainte de începerea unui examen sau a unei lucrări de control?

Vreau să vă propun o modalitate de concentrare a puterilor și a atenției/pentru sporirea încrederii în propriile forțe și menținerea calmului interior. Vă rog să luați o poziție cât mai comodă și să închideți ochii. Inspirați adânc. Imaginați-vă că sunteți pe o scenă. Un proiector mare vă încălzește cu o lumină caldă. Stați în mijlocul unei sfere aurii care vă înconjură. Puteți "inspira" culoarea aurie și caldă; puterea și căldura ei pătrund în corpul dvs. în această sferă vă simțiți puternici, atenți și calmi. Puteți să vă imaginați aceeași sferă a puterii în orice moment în care doriți să simțiți un flux de putere și de încredere de sine. Veți vedea această imagine oricând doriți, iar lumina sferei vă protejează, vă încălzește și vă dă forțe noi.

"Pușculița faptelor bune"

Deseori copiii nu-și apreciază adecvat succesele, realizările. În schimb, ei preferă să-și memoreze greșelile și insuccesele, considerând că acestea stimulează găsirea soluțiilor pentru sarcinile noi care apar pe parcursul vieții. De aceea, se propune o activitate care-i va ajuta pe copii să finalizeze o săptămână de lucru cu emoții pozitive. Activitatea va începe cu 5-10 minute înainte de sfârșitul ultimei lecții din săptămâna de studiu, la ora de dirigiență.

Materiale: hârtie și creioane.

Instrucțiune: Toți oamenii doresc să aibă cât mai multe succese în viață. Probabil, vreți și dvs. să vă bucurați de multe succese. Majoritatea oamenilor consideră că vor avea un succes mai mare dacă se vor autoimpune, solicitându-i-se exagerat demult; în. dorința de a fi mai buni, mai deștepți, mai rapizi etc. De aceea, mulți dintre ei uită să facă primul și cel mai important pas, care stă la baza oricărei reușite. De regulă, avem nevoie de ceva timp pentru a remarca și a memora realizările noastre. Notați pe o foaie de hârtie trei fapte bune pe care le-ați făcut în această săptămână. Amintiți-vă ce ați realizat în aceste zile. De exemplu, ați pregătit foarte bine tema de acasă, v-ați documentat la bibliotecă pentru o temă mai dificilă, ați învățat o poezie etc. Selectați din tot ce ați făcut doar trei asemenea fapte de care sunteți foarte mândri și notați-le. După aceea, formulați o frază prin intermediul căreia vă puteți lăuda pentru aceste fapte De exemplu: "Dina, într-adevăr, ai fost extraordinară!".

Cei care doresc pot încerca să facă același lucru în fiecare seară înainte de somn, notând pe o foaie trei fapte bune ale lor din ziua respectivă. Astfel, veți simți satisfacție, vă veți convinge de propria valoare și veți înțelege că ați meritat un somn liniștit și profund. Cu certitudine că vă bucurați foarte mult atunci când cei din jur remarcă realizările dvs. Se poate întâmpla însă ca ei să nu observe succesele dvs., de aceea este important să învățați a observa toate faptele bune pe care le faceți și să vă apreciați în acest sens.

Pentru această etapă a activității se rezervează 5-7 minute.

"Pânza de păianjen"

Această activitate facilitează dezvoltarea unor relații armonioase între copii. Unii copii își pot exprima ușor emoțiile, iar pentru alții e o mare problemă. Deacea în cadrul acestei activități toți participanții au avut posibilitatea reală de a-și dezvolta această abilitate. "Pânza de păianjen" reprezintă o metaforă excelentă pentru interacțiunea dintre elevi.

Materiale: Un ghem de lână colorată.

Instrucțiuni: Vă rog să formați un cerc. Vreau să vă propun să participați la o activitate foarte interesantă. Vom forma împreună o pânză de păianjen, care ne va uni. Pentru aceasta, fiecare își va exprima gândurile și emoțiile sale pozitive pe care le are pentru colegi. Să vă demonstrez cum trebuie să decurgă această activitate.

Luăți firul liber al ghemului și înfășurați-vă o mână, de câteva ori, cu acest fir. Apoi transmiteți ghemul unui elev oarecare. Ați văzut cum am procedat: am ales un elev care trebuie să fie următorul în pânza de păianjen. După ce am transmis ghemul trebuie să-i spunem persoanei respective o frază care să înceapă cu următoarele cuvinte: "Nelu, îmi placi pentru că...". De exemplu, eu îi spun celui căruia tocmai i-am transmis ghemul: "Nicu, îmi placi pentru că astăzi, înainte de începerea orei, mi-ai deschis foarte amabil ușa clasei". Ascultând atent cuvintele adresate, Nicu își înfășoară mâna cu firul de lână. După aceea, Nicu trebuie să se gândească și să decidă cui să transmită ghemul. Când ghemul va ajunge la următorul elev, Nicu i selva adresa cu o frază care va începe obligatoriu cu aceleași cuvinte: "îmi placi pentru că...". De exemplu, "Ruxandra, îmi placi pentru că ieri m-ai ajutat să rezolv o problemă grea la matematică". Puteți spune orice: ceva cu care v-a bucurat elevul respectiv, ce vă place la acesta sau pentru ce doriți să-i mulțumiți. Încercați să rețineți ceea ce vă spun colegii atunci când vă transmit ghemul.

Se urmărește ca în cadrul acestei activități toți copiii să primească ghemul de lână și li se explică elevilor că, de regulă, iubim nu doar prietenii apropiați, ci și pe fiecare elev din clasă. Și asta pentru că în fiecare copil există ceva demn de respect și dragoste. Dacă vre-un copil nu a putu nicidecum începe fraza cu cuvintele: "îmi placi pentru că...", li se permite să le înlocuiască cu următoarele: "Mi-a plăcut cum (când) tu...".

Treptat, pânza de păianjen se extinde. Elevul care a primit ghemul la urmă va începe să-l depene în direcția opusă. Astfel, fiecare elev va depăna firele de pe mâna sa pe ghem și va pronunța verbal spunând și numele elevului care i-a adresat fraza, transmițându-i, la rândul său, ghemul înapoi.

Analiza activității. Întrebări:

- A fost ușor să le spuneți lucruri plăcute altor copii?
- V-a mai spus cineva asemenea cuvinte frumoase pînă la această activitate?
- Clasa noastră este strîns unită?
- De ce fiecare om este demn să fie respectat și iubit?
- V-a uimit ceva în cadrul acestei activități?

"Labirintul"

Elevii se împart în perechi. Unul dintre membrii fiecărei perechi, prin intermediul comenzilor verbale, va "conces" partenerul într-un labirint imaginar, a cărui schemă îi va fi prezentată pe o foaie, dar nu o va arăta-o colegului de echipă. Se va permite utilizarea a doar trei comenzi. Prima, care va semnifica intrarea în labirint: "Înainte!". Apoi, în funcție de forma labirintului, va urma comanda „La dreapta!" sau "La stînga!". După ce va trece prin labirint, cel ghidat se va întoarce la 180 grade și, imaginar, ca să iasă din labirint, cu voce tare va anunța itinerarul (utilizînd aceleași comenzi). În acest timp, "ghidul" va verifica itinerarul enunțat de către celălalt elev, urmărind schema. Dacă cel călăuzit va reuși să realizeze sarcina, i se va propune un labirint mai complicat ș.a.m.d. În unei cazuri, este recomandabil ca la această activitate să participe întreaga clasă de elevi.

Analiza activității:

- A fost dificil pentru cei ghidați să urmeze comenzile colegului?
- V-a fost frică?
- Ați avut încredere deplină în colegul care v-a ghidat?

- Ce ați simțit atunci când s-a întâmplat să greșiți?

Tehnica "Oglinda"

Participanții se împart în perechi, poziționându-se unul în fața celuilalt. Unul dintre membrii fiecărei perechi va realiza anumite mișcări corporale, imitând derularea "ca încetinitorul". Sarcina celuilalt elev va fi de a imita cu exactitate mișcările partenerului încercând să fie "imaginea în oglindă" a acestuia. Fiecare pereche va stabili individual complexitatea mișcărilor și ritmul acestora.

Pe parcursul activității, elevii care au realizat "reflectarea" vor învăța foarte repede să „simtă” corpul colegului și vor înțelege logica mișcărilor acestuia. Însușind abilitățile de imitații dinamică, participanții vor putea încerca forțele și într-o activitate mai dificilă unde sarcina va fi similară, iar rolurile nu vor fi distribuite în prealabil.

Acest exercițiu este o modalitate de dezvoltare a contactelor psihologice unde dificultățile în stingerea consensului dinamic deseori sunt determinate de relațiile tensionate dintre parteneri.

Analiza activității. Întrebări: A fost dificil să imitați mișcările colegului? Ce ați simțit când vă-ați văzut „reflectat” în oglindă? Ce este mai greu să imiți: mimica sau gesturile?

Există patru tipuri principale de comportament ale elevilor (comportamente pe care cadrele didactice le consideră "dificile"), în privința cărora există "plângeri" și „cereri de ajutor”. Ele nu sunt singurele care pot fi întâlnite, dar reprezintă puncte de plecare pentru a răspunde în diferite feluri la fiecare în parte: *comportamentului impulsiv; comportamentului inflexibil; comportamentului arogant; comportamentului pasiv.*

- Simulați, în fața colegilor, una din activitățile propuse în text, folosind materialele și instrucțiunile indicate.

ORE LABORATOR

(1) Structura dimensională a managementului clasei

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la laborator.
- Vizionați filmul „Prezentarea sintagmei „Managementul clasei de elevi”, accesând sursa: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4SoMalmkUI>

În baza filmului și a suportului de lecție rezumați despre *Structura dimensională a managementului clasei*: dimensiunea ergonomică; dimensiunea socială; dimensiunea normativă; dimensiunea operațională;

- Studiați și analizați textul propus mai jos

Sugestii privind stabilirea și respectarea regulilor clasei:

1. Elevii să fie implicați în stabilirea lor - aceasta pentru că este mai probabil ca ei să respecte, să sesizeze când nu funcționează și să înțeleagă la ce folosește o regulă la stabilirea căreia au contribuit. Putem implica elevii de orice vârstă în stabilirea regulilor, nu doar pe cei mari. Câteva reguli pot fi sugerate de către profesor.

2. Să fie formulate simplu, la obiect și să fie ușor de reținut – acest aspect poate fi verificat întrebând elevii ce înțeleg că trebuie să facă/să nu facă pentru ca regula să fie respectată.

3. Numărul lor să fie în jur de 5-7.

4. Fiecare regulă să fie stabilită pornind de la un obiectiv / rezultat la care se ajunge prin respectarea regulii.

5. Să fie formulate în termeni pozitivi. Exemplu: „ne așezăm în bancă când clopoțelul sună pentru începerea orei”, în loc de “nu întârziem la ore”. Este important ca regula să specifice ce trebuie să facă elevul, nu ce nu trebuie să facă.

6. Să fie explicate elevilor astfel încât aceștia să înțeleagă necesitatea și utilitatea și să-și dea acordul în privința lor.

7. Să fie vizibile – să fie prezentate verbal și vizual (scrise pe o planșă, copiate de elevi pe un caiet). Elevii mici pot să le deseneze și de asemenea se pot organiza jocuri de rol pentru a explica fiecare regulă.

8. Să fie comunicate părinților – pentru a se obține suportul în promovarea lor.

9. Să fie reamintite periodic (nu doar când sunt încălcate)– stabilim în prealabil momente ale săptămânii pentru reamintirea regulilor.

10. Să fie revizuite împreună cu elevii – este necesară revizuirea periodică a regulilor împreună cu elevii pentru a putea adapta regulile la situațiile noi cu care ne confruntăm sau la schimbările care apar în școală, clasă.

11. Să fie respectate de către învățător – regulile stabilite de comun acord, reprezintă o regulă pentru toată lumea care participă la stabilirea lor (deci și pentru profesor sau învățător, nu doar pentru elevi).

12. Să fie respectate consecvent - mesajul pe care îl transmite o situație în care regula a fost trecută cu vederea este mai puternic decât cerința de a respecta regula.

13. Să fie susținute / încurajate la elevi în modalități diferite - deși regulile sunt aceleași pentru toți elevii, aceștia pot fi motivați diferit pentru a le respecta. Stabilirea regulii nu garantează respectarea. Ca urmare, este necesar ca respectarea regulii să fie încurajată, remarcată și apreciată la elevi.

Exemplu de ilustrate și plasare pe panoul clasei al Regulilor clasei



Exemplu de analiză SWOT asupra respectării cerințelor de întocmire a Regulilor clasei



▪ Extindeți sugestiile privind stabilirea și respectarea regulilor clasei indicând sursele bibliografice la care ați apelat.

LABORATOR:

(1) Managementul pauzelor dinamice, programului prelungit și a temelor pentru acasă în contextul ciclului tehnologic al muncii cu clasa

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la laborator.
- Vizionați conținutul următoarelor surse:
 1. Bate vântul frunzele. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=uFRcGC-w8Bs&list=PLmvU5Z0Uo2xygCiploehx3amONBeu0WP&index=3>
 2. Ne jucam cu degețele. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=46GzFiPBwCg&list=PLmvU5Z0Uo2xygCiploehx3amONBeu0WP&index=1>
 3. Un elefant se legăna. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=9DjhFbIbHVM&list=PLmvU5Z0Uo2xygCiploehx3amONBeu0WP&index=6>
- Duceți în baza textului din suport la laborator și a filmelor vizionate:
 - Ce cerază mediul educațional prielnic la nivelul primar de învățământ?
 - De ce este direct dependent succesul în învățare la vârsta școlară mică?

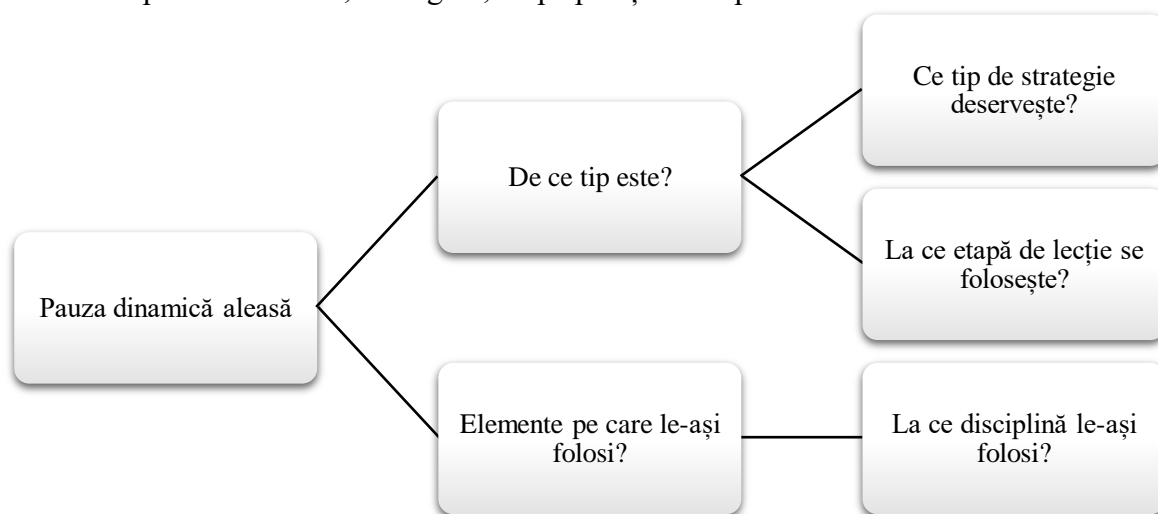
- Ce stimulează pauza dinamică în atingerea succesului la învățare la vârsta școlară mică?

▪ Studiați și analizați textele cu pauze dinamice propuse mai jos:

<p>1. Învățătorul demonstrează mișcări stând cu fața la clasă: - ridică mână stângă; - bate din piciorul drept; - se apleacă în dreapta; - acoperă cu mâna stângă ochiul stâng; - acoperă cu mâna dreaptă ochiul drept. Elevii (în picioare) repetă mișcările învățătorului [28, p. 22]</p>	<p>2. Se numără în cor în ritmul mișcărilor de imitare a interpretării la diferite instrumente muzicale: - cântăm la chitară (1-8); - cântăm la vioară (1-9); - cântăm la pian, mișcând degetele pe rând (1-10) [28, p. 26]</p>	<p>3. – Ridicați-vă în picioare! Se demonstrează imaginea unei vase cu 3 flori. - Săriți de tot atâtea ori câte flori sunt în vază. - Bateți din palme de tot atâtea ori câte degete sunt la o mână. - Faceți tot atâtea genoflexiuni câte lăbuțe are iepurașul [28, p. 26]</p>
<p>4. pauză dinamică (mișcări ritmice după o melodie audiată) [29, p. 21].</p>	<p>5. Elevii se ridică din bănci. Ascultați cu atenție, calculați în gând, apoi, la semnalul meu, săriți de atâtea ori cât indică răspunsul obținut. ▪ La școala din pădure Se numără cu mure. Martinel atent socoate: „7 verzi și 4 coapte...” Nu știu cum s-a întâmplat 6 mure le-a papat! Câte mure i-au rămas lui Martinel? ▪ Numără atent un pui de arici: „Am 5 mure mari și încă 8 mai mici. Vai, colega Vulpișoară, ce șireată este! Aurămas doar 10 mure, cât ai zice „pește” - Câte mure a păpat Vulpișoara? [29, p. 33].</p>	<p>6. Elevii se ridică din bănci. ▪ Numărăm de la 0 la 40 rostind doar numerele din 4 în 4. Celelalte numere le spunem în gând și batem din palme: Zero; 3 bătăi din palme (1,2,3); patru; 3 bătăi din palme (5,6,7); opt; 3 bătăi din palme (9,10,11) etc. Învățătorul rostește pe rând numerele de la 0 până la 40. Elevii trebuie să recunoască numerele care se pot obține în urma înmulțirii cu 4 și la auzul acestor numere să sară. În celelalte cazuri se stă pe loc. Se pot propune numerele: 2,6,12,16,18,20,4,30,24,0,32,26,36,0,1,40 [29, p. 52].</p>
<p>7. Elevii șed în bănci. Spatele drept, mâinile pe bănci. Banca este pianul. Ei imită cu toate degetele interpretarea la pian a unei melodii. Apoi cu câte un deget pe rând, de la o mână și de la alta, ating banca, imitând cântatul la pian. La sfârșit se cântă cu toate degetele: Degetele pregătiți, copii, Să cântăm la pian melodii! Când spune dirijorul, Cântăm cu arătătorul. Cu mijlociul- apoi Cântăm unu și doi. Cu inelarul vrei? Cântăm unu, doi, trei. Și mai cântăm un pic</p>	<p>8. Elevii stau la marginea băncii și încep a „construi din degetele”: o căsuță, o măsuță. Apoi împreună mâinile imitând „leagănul” sau „păhărelul”. Încep a construi „un castel”, „degețel pe degețel”. Se rotesc imitând ”zborul fluturașilor”: Avem zece degetele Ce putem face cu ele? O căsuță, în căsuță o măsuță. Asta ce-o fi – legănel? Sau un fel de păhărel? Hai să facem un castel – Degețel pe degețel. Păsările ciripeau, Fluturașii se roteau Ca să vadă flori crescând Iepurașii ascultând [30].</p>	<p>9. Elevii șed în bănci și execută mișcări cu palmele, cu pumnii și cu degetele în ordinea dată: se bate din palme, se strâng pumnii, se desfac degetele, apoi se imită cântarea la pian: Eu de scris am ostenit Tot corpul mi-a obosit Mâinile am scuturat Căci de scris s-au săturat. Deși picioarele n-au făcut nimic Dar de stat am amorțit Puțin le voi mișca Și iar de scris mă voi apuca. * Am întins mânuța dreaptă Am făcut o mare faptă Apoi stânga tot așa Și te-ascult pe dumneata. Te ridici încetișor Te rotești pe un picior</p>

<p>Cu degetul cel mic. Cântăm, dacă se poate Cu degetele toate: Plic- plac, plic- plac Melodiile ne plac [30].</p>		<p>Îți privești colega ta Bați din palme uite-așa [8].</p>
<p>9. Un minut coregrafic pentru o lecție de matematică în clasa I, la tema „Poziții, direcții”, care valorifică elemente de educație coregrafică în contextul dezvoltării reprezentărilor spațiale: <i>Geamuri strălucitoare</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Învățătorul roagă elevii să-și imagineze că au în față un geam, iar în mâini – o cârpă cu care trebuie să spele acest geam. • Pe un fundal muzical potrivit, se imită mișcări circulare cu o cârpă imaginară, ca și cum ar spăla geamul. • Se schimbă mâinile: dreapta, apoi stânga. • Se schimbă direcția circulară: în sensul acelor de ceasornic, apoi invers. • Se „spală geamul” cu ambele mâini concomitent: mai sus, mai jos, mai la dreapta, mai la stânga [6, p. 25]. 		
<p>10. Mișcări de dans pentru minute coregrafice în cadrul unor lecții în care predomină activitatea scrisă. Elementele de educație coregrafică se valorifică în contextul eliminării oboselei generale sau locale, provocate de o postură statică și o încordare prelungită a mâinilor: <i>Roboțelul mirat</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fixăm mâinile la talie. Ridicăm întâi umărul stâng, apoi cel drept, de parcă ne-am mira. Repetăm mișcarea de câteva ori. • Lăsăm brațele în jos și le îndreptăm. • Ridicăm umărul stâng, apoi cel drept. Ulterior, repetăm mișcările mai repede. • Completăm exercițiul cu mici înclinări ale corpului dintr-o parte în alta (până la umărul care se ridică) și obținem o mișcare a mâinilor drepte asemănătoare unui roboțel. 		

- Alegeți o variantă de pauză dinamică din cele 10 propuse
- Simulați în fața colegilor varianta optată
- Caracterizați pauza dinamică aleasă, după itinerarul științific propus în tabelul „Caracteristicile pauzelor dinamice”:
 - categoria de clasificare;
 - modalitatea de aplicare;
 - funcția generală;
 - funcția secundară;
 - cerința de aplicare.
- Completați traseul diagramei de formulare a unei opțiuni procedurale cu referire la modalitatea de aplicare a pauzei dinamice, în stil propriu, de-construind și re-construind prezentarea unei pauze dinamice, la alegere, de pe poziția unui practician la clasă:



LABORATOR:

(1) Strategii de management al clasei

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la laborator.

- Studiați și analizați o modalitate practică de: valorificarea a strategiilor de învățare bazat pe modelul de rezolvare a conflictelor: cooperare, comunicare, toleranță, expresie emoțională pozitivă; dezvoltare a abilităților elevilor de a rezolva creativ un conflict (metodologie interactivă) în cl. III la disciplina DP

Unitatea de învățare 1: Arta cunoașterii de sine și a celuilalt		
Unități de competențe:		
1.1. Recunoașterea situațiilor de umilire, tachinare, hărțuire, în baza caracteristicilor oferite.		
1.2. Delimitarea spațiului personal în raport de semenii și adulți.		
1.3. Aplicarea unor tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor.		
Produs curricular: proiect individual; mesaj argumentativ.		
Proiectul individual		
Criterii de succes coaptate de la disciplina <i>EMS</i> (p. 33)		
P5 Comunicarea		
1. Respect subiectul/tematica.		
2. Expun coerent și clar fiecare gând.		
3. Respect succesiunea logică.		
4. Utilizez limbajul corespunzător		
Mesajul argumentativ		
Criterii de succes coaptate de la disciplina <i>Limba și literatura română</i> (p. 27):		
P8 Mesajul argumentativ		
1. Alcătuiesc un enunț care exprimă clar opinia mea.		
2. Expun coerent și clar fiecare gând.		
3. Respect ordinea ideilor.		
4. Folosesc cuvinte adecvate subiectului în discuție		
Subiectul lecției/data	Etapa lecției	Strategia de învățare
1. Simboluri personale	Evocare	Brainstorming oral/scriș individual; Dezbateri frontală;
	Realizarea sensului	Blazon de grup Joc de organizare a grupelor
	Reflecție	Brainstorming, Discuția în grup/frontal
2. Egalitate	Evocare	Joc didactic de mișcare Cercul dezbaterilor
	Realizarea sensului	Sarcini de explorare în grup Dezbateri frontală
	Reflecție	Matrice a puterii Conversația euristică
3. Regulile în clasa noastră”	Evocare	Hartă conceptuală Graficul T
	Realizarea sensului	Problematizarea Graficul T
	Reflecție	Discuție frontală „Contract” regulament cu regulile clasei Jocul Mașinile prietenoase
4. Ce consecințe trag dacă nu respect regula?	Evocare	Coirchinele
	Realizarea sensului	Joc de rol Simulare de cazuri Modelarea
	Reflecție	Pânza de păianjen Reflecție de grup
5. Eu sunt responsabil de...	Evocare	Ceremonie de adoptare a regulilor clasei
	Realizarea sensului	Studiul de caz

		Jocul de rol Discuție frontală
	Reflecție	Ciorchinele Discuția dirijată
6. Luarea deciziei corecte	Evocare	Discuție Harta/planul personală (I)
	Realizarea sensului	Reflecție personală Studiul de caz Decizia de grup
	Reflecție	Problematizarea Conversația

Desfășurarea subiectelor de lecție la DP

Subiectul „Regulile în clasa noastră”.

Evocare. Prin prisma motto-ului „Ce consecințe trag dacă nu respect regula?” și a tehnicii *Ciorchinele*, am cerut elevilor să aducă exemple de comportamente neadecvate în clasă, completând cu alte exemple: agresivitate; minciună, trișare; întreruperea orelor; neatentie (elevul se joacă, nu este atent la temă ș.a).

Realizarea sensului. Am propus elevilor un exemplu de regulă „Nu supăra pe nimeni” la care am cerut să dea exemple de comportamente care enervează și supără ca apoi, în aceeași cheie, prin grupuri de lucru elevii să *simuleze, prin roluri* exemple de respectare/încălcare de reguli în clasă. Fiecare grup am distribuit roluri în baza sarcinilor, expuse în tab. de mai jos: 1. Cum se procedează corect în timpul orelor; 2. Cum se procedează incorect în timpul orelor. 3. Cum se procedează corect în pauză; 4. Cum se procedează incorect în pauză

În această etapă a lecției am tras atenția spre inversarea rolurilor, încât acei elevi de la care se aștepta să încalce regulile să joace rolul învățătoarei și să arate modul în care acționează ei față de cei care încalcă regulile.

<i>Reguli ce trebuie respectate în timpul orelor</i>	<i>non-exemple</i>	<i>Reguli ce trebuie respectate pe timpul pauzei</i>	<i>non-exemple</i>
- nu dăm din mâini și din picioare, - o singură persoană vorbește și ceilalți, toți, ascultă, - valorificăm tot ce învățăm în timpul orelor	- gesticulare exagerată, - aruncatul obiectelor, - bârfa, amenințările adresate unui/unor colegi	- discuții în termeni amicali cu ceilalți colegi, - pe coridoarele școlii nu se aleargă, - ușile claselor vor fi păstrate deschise în pauze, - nu vom gesticula și nu vom simula acțiuni agresive	- alergatul pe culoare, - lovirea, îmbrâncirea, - limitarea spațiului de mișcare al unui coleg,

Apoi, am propus elevilor să aleagă reguli pe care le consideră că ar fi importante să le respecte cu toții pentru semestrul doi și totodată să propună și consecințele nerespectării lor. Pentru această etapă a lecției elevii au *modelat situații de consecințe la abaterea de regulă prin utilizarea semnalelor secrete*: semnalul secret (ex. „Nu” arătat cu degetul); scrierea numelui pe tablă („Nu vorbi”); privire insistentă („Termină”); scoaterea elevului din bancă în fața clasei; legătura telefonică cu părinții; punerea steluței lângă numele elevului, prima ca preîntâmpinare, a doua steluță lângă nume va duce la pedeapsă (ex. elevul scos în față, pus în anumit loc, în afara clasei sub supraveghere, telefonarea părinților); semnarea contractului de bună purtare atât cu învățătoare cât și cu părinții și unele în imaginile de mai jos.

În așa mod elevii au ajuns la concluzia că, apelăm la anumite consecințe atunci când regulile sunt încălcate; ele vor fi stabilite nu haotic, ci într-o ierarhie clară, evoluând de la cele mai puțin severe până la cele mai severe, în funcție de comportament și de cele stipulate în Codul școlii; la pronunțarea consecințelor elevii trebuie să fie de acord cu aceste consecințe, să ajute la alegerea lor și să le

cunoască dinainte. De asemenea, elevii au înțeles că în cazul manifestării unui anumit comportament neadecvat se vor aplica consecințe specifice cazului.

Reflecție. În scopul valorificării regulilor de conduită în clasă și a consecințelor, am tins să reamintesc scopul și obiectivele acestora pentru fiecare elev în parte și pentru clasă, clarificând și unele stimulente/recompense.

Pentru enumerarea comportamentului așteptat, a regulii și a consecințelor prin *pânza de păianjen*, în activitatea de lucru în perechi, am propus elevilor să extindă o ideie după conținutul tabelului de mai jos.

<i>Comportamentul așteptat</i>	<i>Regula</i>	<i>Consecințe pentru elevii care nu respectă regula</i>
Să nu se utilizeze în vorbire cuvinte necenzurate.	Comunicăm într-un limbaj decent.	Selectează un text despre cultura vorbiri, studiază-l și povestește-l cursiv, coerent în fața clasei.
Să nu alergăm în pauze prin clasă.	În clasă ne deplasăm fără grabă, ordonat	Șterge praful de pe mobilierul din clasă.

Conținutul elaborat de perechi (4 la număr) a fost ascultat frontal prin *brainstorming* dar printr-o *reflecție de grupuri* am elaborat un „Pact de conduită în clasă”, care a fost multiplicat în scop de informare a părinților, pentru a semna în act de cunoștință și al returna. Împreună cu regulile și consecințele am trimis părinților și un exemplar din cugetările personale cu privire la disciplină, pentru ca părinții să înțeleagă contextul în care au fost stabilite regulile.

Ex: „Eu, învățătoarea la clasă, consider că toți copiii au dreptul să învețe, iar eu am dreptul să profez. Scopul meu este să-i ajut să-și valorifice potențialul, să învețe să lucreze împreună și să aibă grijă unul de celălalt. Nu există scuze pentru comportamentul violent. Elevii care sunt violenți sau întrerup în mod regulat procesul educațional al celorlalți vor fi eliminați. Elevii sunt de acord cu aceste cugetări și, împreună cu mine, au stabilit acest set de reguli și consecințe. Discutați-le împreună cu copilul Dvs., semnați formularul și returnați-mil. Vă mulțumesc”.

Pe final am informat elevii că la lecția următoare, după ce părinții vor returna exemplarul de reguli și cugetări, vom organiza și desfășura o ceremonie în care regulile vor fi adoptate, iar fiecare membru al clasei va semna o foaie mare de hârtie pe care vor fi scrise regulile.

Subiectul „ Eu sunt responsabil de...”

Evocare. Am desfășurat *ceremonia de adoptare a regulilor clasei* unde fiecare membru al clasei a semnat pe foaia de stipulare a regulilor clasei.

Realizarea sensului. Am cerut elevilor să formeze grupuri de lucru, cerând fiecărui grup să studieze *cazul* propus și să completeze fișa cu comportamente posibile ale personajelor implicate în conflict.

Fișa: „Cum rezolvăm problemele în clasă?”

<p><i>Completați în spațiile libere comportamentele posibile ale următoarelor personaje:</i></p> <p>Cum poate reacționa Florin:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. <p>Cum pot reacționa părinții:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. <p>Cum poate reacționa învățătoarea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. <p>Cum pot reacționa colegii:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.

Cazul: Ion este în clasa a III -a. Cu toate că nu a creat până acum probleme de indisciplină,

astăzi l-a lovit pe unul dintre colegii lui, astfel încât acesta are nevoie de îngrijire medicală și va trebui să stea acasă trei zile pentru a se recupera.

Apoi, am discutat avantajele și dezavantajele fiecărui comportament identificat și am ales împreună cu elevii alternativa care rezolvă cel mai rapid și eficient situația conflictuală. Pe urmă am propus elevilor un *joc de rol* în care elevii au pus în scenă varianta dezirabilă selectivă. Jocul l-am finisat printr-o *discuție frontală*: Care dintre reacțiile celorlalți îl ajută pe Florin să își rezolve problema?, Dreptul lui Florin de a-și spune opinia și de a fi ascultat; Necesitatea colaborării între cele patru categorii de persoane în găsirea celei mai bune soluții. Pe parcursul discuției am cerut să ofere cât mai multe soluții la problema menționată; să analizeze utilitatea reacțiilor persoanelor implicate în rezolvarea problemei.

Reflecție. Am propus elevilor să identifice care sunt responsabilitățile pe care le au elevii în clasă prin *tehnica ciorchinele* unde a fost scris pe tablă enunțul „Responsabilități ale elevilor în clasă”. Elevii au fost rugați să noteze aceste responsabilități în fișa de lucru.

Fișa: Sarcină: Marcați cu „X” responsabilitățile pe care le respectați:

Responsabilități ale elevilor în clasă	Marcați cu „X”
1.	
2.	
3.	
4. 10	

Exemple de responsabilități: particip la fiecare oră, vin la școală pregătit, sunt activ și atent în timpul orelor, particip la discuțiile din clasă, un întrebări atunci când nu înțeleg ce mi s-a predat, jung întotdeauna la timp la ore; încerc să rezolv orice sarcină școlară pe care o primesc; dacă lipsesc, recuperez lecția predată și mă pregătesc pentru ora următoare.

Am rugat elevii să lucreze individual și să marcheze un „X” în dreptul afirmațiilor care îi reprezintă și am *discutat* cu elevii motivele pentru care dintre responsabilități nu sunt respectate. Pe final am cerut elevilor să se gândească la modalități prin care elevii ar putea fi ajutați să respecte responsabilitățile pe care le au în clasă, chiar dacă acestea sunt dificile: Care sunt motivele pentru care unii elevi nu își respectă responsabilitățile? Cum ați putea schimba acest lucru?, Care sunt responsabilitățile cele mai importante ale unui elev?, Cum reușesc să își respecte responsabilitățile?

Subiectul „Luarea deciziei corecte”

Evocare. Am provocat elevii la o *discuție* prin a oferi exemple de scopuri pe care ei și le-au stabilit, realizând distincția între scopuri pe termen scurt și scopuri pe termen lung. Apoi am propus elevilor să aleagă unul dintre scopurile pe care și le-au propus și să-și *schiteze planul propriu* de realizare a acestuia, utilizând fișa de lucru. Dar, totodată am dat un exemplu de scop (să citesc cursiv, fluent) și de plan de realizare a scopului (de fiecare dată voi citi atent și conștient textul; voi ronunța corect fiecare cuvânt, voi articulez corect toate cuvintele, voi citi expresiv, cu intonația potrivită) și am discutat cu elevii modul în care vor completa fișa. Am acordat 10 minute elevilor pentru a-și completa planul propriu și oferit ajutor la nevoie.

Fișa: „Planul meu de atungere a scopului”

Scopul propus:.....

Acțiunile pe care le voi face pentru atingerea scopului propus	Timpul în care trebuie realizată fiecare acțiune	De ce am nevoie pentru realizarea fiecărei acțiuni	Ce mă poate împiedica în realizarea acestor acțiuni

Realizarea sensului: Apoi, am rugat elevii să prezinte câteva *planuri personale* și am identificat împreună cu elevii aspectele dificil de realizat din planul de atingere a scopului, iar pe finalul sarcinii am subliniat importanța realizării unui astfel de plan. Am precizat elevilor că planurile de atingere a unui scop sunt utile în procesul de învățare și de dezvoltare personală, dar

sunt posibile și diverse obstacole ce pot apărea în calea atingerii scopului, stabilind că înainte de a stabili un scop este necesar de a lua și o decizie corectă pentru ca el să fie atins.

Am propus elevilor textul *caz*:

„Luarea deciziei corecte”

„Ștefan și mama lui a mers la magazin să cumpere produse pentru o serbare la școală. În timp ce puneau produsele în sacoșă, ei au scăpat sacoșa pe jos. Sucul, sticla și bomboanele s-au împrăștiat prin tot magazinul. Atunci...”

Elevii au fost împărțiți în grupuri de lucru și au avut de conceput două finalități posibile ale situației prezente, corespunzătoare celei mai bune, etice decizii și celei mai proaste/nepotrivite decizii luate de personajele implicate. S-au ales din fiecare grup câte o persoană care a prezentat cele două scenarii realizate.

După ce au fost ascultate soluțiile alese de grupuri, eleva Ruxanda F., cu ajutorul întregii clase, au elaborat „cea mai bună decizie” și au discutat deciziile alternative care au fost prezentate de grupurile de lucru.

Analiza carcinii a fost realizată prin întrebări: Care sunt consecințele deciziilor luate? Ce înseamnă „decizie potrivită”? Dar „decizie proastă”? Pentru cine este o decizie bună sau rea? Pornind de la decizia luată în fiecare situație, puteți realiza un portret al personajelor implicate? De ce? Există „Cea mai bună decizie”?

Concluziile au fost realizate în sensul că există decizii morale și decizii sau comportamente mai puțin acceptate social. Atunci când trebuie să se ia decizie e bine să se aibă în vedere, în afara consecințelor asupra propriei personaje, și în ce fel aceasta va afecta viața celorlalți oameni implicați în situație.

Reflecție: Am propus elevilor, așezați în grupuri de lucru, o *situație problemă*.

„Andrei are 11 ani. Părinții lui sunt plecați la muncă în Spania, iar el locuiește de aproape de un an cu fratele cel mai mare care are 17 ani și cu bunica. Într-o seară, când juca fotbal în curtea școlii, a auzit un zgomot de sticlă spartă. A văzut apoi trei tineri, prieteni ai fratelui său, care, după ce au spart un geam, au intrat în școală, au răsturnat mesele dintr-o clasă, au spart dulapurile, au luat casetofonul și computerul și s-au făcut nevăzuți. Andrei s-a speriat și a fugit spre casă. Fratele său a venit târziu în seara aceea, însoțit de unul din „făptași”.

A doua zi, directorul școlii a intrat în fiecare clasă și a întrebat dacă are cineva vreo informație despre acest incident”.

Apoi am distribuit fișa cu problema enunțată și fișa cu un tabel „Ce să fac?”:

Luarea deciziei corecte „Ce să fac?”

Deciziile posibile	Efecte asupra propriei persoane	Efecte posibile asupra celor implicați
•	•	•
•	•	•
•	•	•

și am numit din fiecare grup, o persoană care să prezente soluțiile selectate de grup.

După ce au fost ascultate toate soluțiile identificate, precum și consecințele lor, am elaborat împreună cu elevii cea mai potrivită variantă de acțiune în situația dată. În faza de analiză am propus *întrebări*: Ce factori influențează decizia lui Andrei?; Ce se va întâmpla dacă Andrei îi va povesti directorului ce a văzut?; Dar dacă nu va spune?; Dar dacă fratele mai mare al lui Andrei l-a rugat pe aceasta să tacă?; Dar dacă l-a amenințat cu bătaia în caz că va scoate măcar un cuvânt?; Ce-i de făcut dacă directorul a promis copiilor că va păstra anonimatul celui care are vre-o informație cu privire la furt?; Dacă directorul promite o recompensă celui care ajută la soluționarea cazului, acest lucru poate schimba ceva în decizia lui Andrei?; Este posibil ca fratele lui Andrei să nu aibă nici o legătură cu furtul? Cum poate afla Andrei acest lucru? Are Andrei toate informațiile necesare luării deciziei?; Care ar fi primul lucru pe care ar trebui să-l facă Andrei înainte de a lua o decizie?; Ce este mai important pentru voi: să fiu un bun elev, cetățean sau să-ți protejeze familia?; Cum ar trebui să procedeze Andrei?

La finalul activității am concluzionat că deciziile fiecăruia sunt influențate de valorile societății (non-violența, compasiunea și empatia, corectitudinea, încrederea, dreptatea, toleranța, stima de sine, respectul pentru alții, celebrarea diversității, aprecierea controverselor). Fiecare om, este însă diferit, având propria sa „constelație” de personalitate și propria experiență de viață. De aceea, în condiții similare, oamenii reacționează și aleg diferit. Uneori, este greu să luăm decizii în situații în care sunt implicate persoane dragi nouă. Un prim pas în procesul dificil de luare a unei decizii poate fi comunicarea sinceră cu persoanele direct implicate, precum și solicitarea unui sfat, a unei păreri altor persoane în care avem încredere.

Ținem să menționăm că pe parcursul realizării sarcinii am urmărit ca elevii să identifice obstacolele ce pot apărea în calea atingerii scopului și să genereze soluții constructive pentru depășirea acestora.

- Localizați, în baza suportului practic oferit, instrumentele didactice care oferă învățătorului posibilitatea de a obține rezultate precise în managementul clasei.

LABORATOR:

(1) Strategii de prevenire a absenteismului și abandonului școlar în clasele primare

- Studiați și analizați textul științific din suport, propus la laborator.
- Diferențiați specificul strategiilor de prevenire și diminuare a abandonului școlar la nivel de școală și a celor de prevenire a eșecului/ abandonului școlar la nivelul clasei de elevi, completând organizatorul tabelar de mai jos:

Strategii de prevenire și diminuare a abandonului școlar la nivel de școală	Strategii de prevenire a eșecului/ abandonului școlar la nivelul clasei de elevi

- Studiați și analizați *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV* (2019) la anexa „ TABELUL PERFORMANTELOR ȘCOLARE” (pp. 53-57), disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.20191_site.pdf

- Argumentați despre impactul „Notei pentru cadre didactice și părinți” ca modalitate educațională de prevenire a abandonului și absenteismului școlar

- Descrieți, în baza rubricii „Copilul la școală” specificul evaluării comportamentului elevului la școală pe parcursul anului școlar.

EVALUARE CURENTĂ nr. 1

Forma de evaluare: scrisă

Metoda: eseu structurat „Pâlnia concretizării unui concept”

Forma de prezentare: fișier Word

Timp de pregătire: 60'

Obiectivele evaluării:

În cadrul realizării pâlnia concretizării unui concept, studentul va demonstra că este capabil:

- psihologice și pedagogice privind particularitățile de vârstă ale copiilor în activitatea educațională la nivelul primar de învățământ;
- să valorifice cadrul normativ-reglatoriu, documentele de politici educaționale cu referire la managementul clasei în activitatea educațională la nivelul primar de învățământ;

Se supun evaluării finalitățile de studiu pe următoarele unități de conținut:

- Managementul educațional. Managementul clasei: abordări conceptuale și normative
- Statutul și rolul învățătorului – manager școlar prin prisma paradigmei centrate pe elev

Proba de evaluare - eseu structurat

„Pâlnia concretizării unui concept”

Sarcini:

- Analizați figura propusă
- Definiți pilonii conceptelor : management educațional, managementul clasei, cadru didactic, elev, clasa de elevi, indicând sursa de specialitate abordată.
- Localizați elementele normative manageriale cu referire la statutul învățătorului și elevului în mediul educațional școlar

Management educațional

Managementul clasei

Învățător, diriginte - manager școlar: statut, roluri, atribuții, obligații; competențe profesionale

Clasa de elevi - elevul: drepturi, obligații, recompense, sancțiuni, calificativ pentru comportament

Indicații:

În redactarea eseului veți lua în vedere următoarele aspecte:

- în *introducere* - prezentarea comentariilor cu privire la subiectul propus;
- Ce înseamnă și care este importanța subiectului propus pentru activitatea Dvs.;
- Ce aspecte veți prezenta și de ce?;
- în *conținut* - dezvoltarea argumentării în 3-4 idei principale însoțite fiecare de exemplificarea

ideilor;

- *în concluzii* - recapitularea ideilor principale; concluzii și implicații, eventual viitoare perspective de studiu cu impact în devenirea profesională personală.

Acordarea punctajului:

●introducere	<i>Se acordă 0-1 puncte pentru:</i>
●conținut	corectitudine; completitudine; judiciozitate
●concluzii	<i>Se acordă 0-6 puncte pentru:</i>
	corectitudine; judiciozitate
Punctaj maximal	27 puncte

Nota \approx (Punctajul acumulat : Punctajul maximal) \times 10.

EVALUARE CURENTĂ nr. 2

Forma de evaluare: scrisă.

Metoda: proiect individual - diagrama Venn a rezolvării unei situații manageriale

Forma de prezentare: fișier Word

Timp de pregătire: 60'

Obiectivele evaluării:

În cadrul diagramei Venn a rezolvării unei situații, studentul va demonstra că este capabil:

- să proiecteze activități manageriale la clasă pe baza unor strategii centrate pe elev și în premisa corectitudinii științifice și judiciozității metodologice;
- să realizeze activități de management al clasei, cu aplicarea tehnologiilor educaționale adecvate contextului concret;
- să evalueze/autoevalueze activități de management al clasei, în vederea luării unor decizii de sporire a calității educației;
- să susțină o comunicare/cooperare constructivă cu familiile elevilor și alți factori implicați în diverse contexte ce vizează managementul clasei la nivelul învățământul primar, inclusiv în cadrul unor parteneriate educaționale;
- să propună soluții proprii în situații de problemă tipice și individuale ce vizează aspecte de management al clasei, la nivelul elevului de vârstă școlară mică , pe baza folosirii unor metode relevante de cercetare psihopedagogică.

Se supun evaluării finalitățile de studiu pe următoarele unități de conținut:

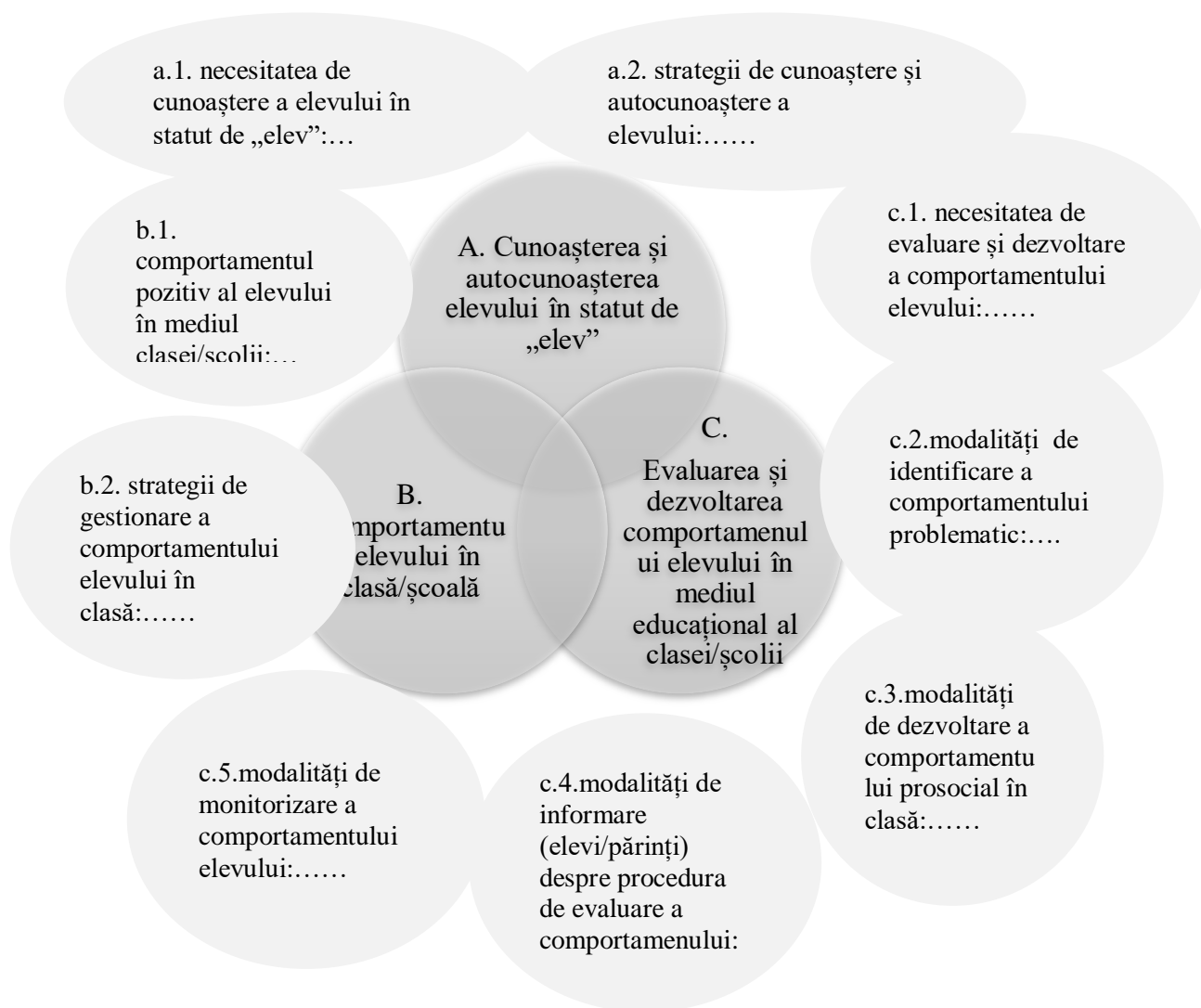
- Climatul educațional în clasa de elevi
- Identificarea și gestionarea situațiilor de criză educațională la nivelul clasei de elevi

Proba de evaluare diagrama Venn a rezolvării unei situații manageriale

„Promovarea comportamentului pozitiv al elevilor în sala de clasă”

Sarcini:

- În baza unităților de învățare 3 și 4 din suport și a „Instrucțiuni privind evaluare și dezvoltarea comportamentului elevului din învățământul primar și secundar general” (2016) reflectați la subiectul „Promovarea comportamentului pozitiv al elevilor în sala de clasă” pe baza diagramei venn propuse mai jos :



Indicații:

- Completați, în scris fiecare spațiu adiacent ordnii alfabetice din diagramă: A: a.1.; a.2.; B: b.1.; s.2.; C: c.1.-c.5, utilizând sursele de specialitate indicate.

Acordarea punctajului:

Nr. item	<i>Se acordă 0-5 puncte:</i>
●A: a.1.; a.2.	pentru fiecare completare corectă din cercurile adiacente, raportată la conținutul științific-metodologic de management al clasei;
●B: b.1.; s.2.	
●C: c.1.-c.5	pentru fiecare completare adecvată/judicioasă; pentru corelarea aspectelor solicitate din fiecare cerc adiacent, raportată la conținutul normativ de management al clasei.

Punctaj maximal 45 puncte

Nota ≈ (Punctajul acumulat : Punctajul maximal) × 10.

EVALUARE FINALĂ

Forma de evaluare: mixtă

Metoda: portofoliul de progres

Forma de prezentare: format word (portofoliul plasat pe Google Classroom); comunicare orală însoțită de prezentare electronică PPT

Timp de prezentare: 7-10 min.

Portofoliul de progres

Structura dosarului:

1. Antetul
2. Sarcinile/activitățile pentru studiul individual;
3. Sarcinile/activitățile pentru seminarii
4. Sarcinile/activitățile pentru laborator
5. Autoevaluarea prin jurnalul de reflecție (Ce am învățat: Ce pot să aplic; Ce vreau să învăț?)

Indicații de prezentare a dosarului: *Ca rezultat al studiului la disciplină:*

- Am învățat să:
- Am conștientizat că am nevoie să-mi dezvolt:
 - ✓ cunoștințele referitoare la:
 - ✓ capacitățile de a:
 - ✓ calitățile personale pentru a:

Acordarea punctajului:

•calitatea portofoliului și a produsului realizat:	<i>Se acordă 0-5puncte pentru:</i> completitudine, corectitudine, adecvanță
•calitatea activității studentului, a procesului pe care l-a parcurs	<i>Se acordă 0-5puncte pentru:</i> adecvanță, critică, structurare, corectitudine, aplicabilitate, relevanță, originalitate, creativitate
Punctaj maximal	55 puncte

$Nota \approx (\text{Punctajul acumulat} : \text{Punctajul maximal}) \times 10$

BIBLIOGRAFIE LA SUPORT

1. Saranciuc-Gordea L. Managementul clasei. Chișinău: UPSC, 2017.
<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2676>
2. Saranciuc-Gordea, L. Modalități de comunicare școală-familie sub semnul parteneriatului educațional : (clasele 1-4) : supliment la suporturile de curs : Managementul clasei ; Consiliere educațională, Chișinău: UPSC, 2021
<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2660>
3. Saranciuc-Gordea, L., Ghid metodologic „Dezvoltarea personală” disciplină școlară în clasele primare. Supliment la suporturile de curs: „Didactica dezvoltării personale”, „Consiliere educațională”, Chișinău: UPSC, 2021
<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2659>

LITERATURĂ DE SPECIALITATE (OPȚIONAL):

4. Jinga, I., Managementul învățământului, Editura ASE, București, 2003.
5. Stan, E., Managementul clasei, Editura Aramis, București, 2003.
6. Olsen, J. și Nielsen, T., Metode și strategii pentru managementul clasei, Didactica Publishing House, 2009.
7. Petty, G., Profesorul azi, Editura Atelier Didactic, 2007.
8. Ceobanu, C., Managementul clasei de elevi. Disponibil:
https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/dppd/postuniv/12-13/CeobanuC_ManagClasei.pdf
9. Răduț-Taciu, R., Bocoș, M., Chiș, O., Tratat de management educațional pentru învățământul primar. Pitești: Editura Paralela 45, 2015.

10. Saranciuc-Gordea, L. Ursu, L., Studierea copilului prin metoda observării și documentării. Suport de curs. Pedagogie în învățământul primar. Masterat. Chișinău: Editura Epigraf, 2015.

Cadrul normativ:

11. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634. Chișinău: Parlamentul RM. COD Nr. 152 din 17-07-2014.

<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>

12. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Aprobare prin Ordinul ministrului nr. 432 din 29 mai 2017. Chișinău: MECC, 2017.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf

13. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Aprobate prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf

14. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de COVID-19, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal. Chișinău: MECC, 2020.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere_inv_mixta.pdf

15. Repere metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal. Anexă la Ordinul MECC Nr. 1069 din 06.10.2020.

https://mecc.gov.md/sites/default/files/img20201007_13332167.pdf

16. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul curent de studii.

17. Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II. Anexă la ordinul nr. 235 din 25.03.16. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_organizare_si_functionare_institutii_invatamint_gene.pdf

18. Instrucțiunea privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevului din învățământul primar și secundar general. Aprobare la ordinal nr. 1090 din 29.12.16. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_instrucțiune_comportament.pdf

19. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Aprobare prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019

Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf

20. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV Chișinău, 2019. Elaborat în baza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

21. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobare la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

22. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

23. Gollob Rolf, Wiltrud Weidinger, Dezvoltare profesională prin vizite la clasă. Manual de observare pentru profesori. Observarea lecțiilor și feedbackul de calitate. Chișinău: MEC, Universitatea Pedagogică din Zurich (Zurich University of Teacher Education); Proiecte Internaționale în Educație International Projects in Education (IPE), 2022. Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ro_hb_profesori_web.pdf