

AGAPIE ALINA

**STILUL EDUCAȚIONAL ȘI IMPACTUL ASUPRA
MANAGEMENTULUI CLASEI/ GRUPEI DE ELEVI**

GHID METODICO-ȘTIINȚIFIC



ISBN 978-973-0-43616-7

BUZĂU, 2026

AGAPIE ALINA

**STILUL EDUCAȚIONAL ȘI IMPACTUL ASUPRA
MANAGEMENTULUI CLASEI/ GRUPEI DE ELEVI**

ghid metodic-științific

ISBN 978-973-0-43616-7

BUZĂU, 2026

CUPRINS

REZUMAT ÎN LIMBA ROMÂNĂ

REZUMAT ÎN LIMBA ENGLEZĂ

ARGUMENT

CAPITOLUL 1. STILUL EDUCAȚIONAL

- 1.1. Personalitatea cadrului didactic
 - 1.1.1 Personalitatea de bază
 - 1.1.2 Câmpul psihopedagogic
 - 1.1.3 Reprezentările psihopedagogice
 - 1.1.4 Credințele – convingerile psihopedagogice
 - 1.1.5 Personalitatea cristalizată
- 1.2. Stilul educațional-definire concept
 - 1.2.1. Stilul – o componentă esențială a predării
 - 1.2.2. Precizări conceptuale și origini
 - 1.2.3. Despre tipologia stilurilor didactice
 - 1.2.4. Stilul ca sinteză a deciziilor

CAPITOLUL 2. MANAGEMENTUL CLASEI/ GRUPEI DE COPII

- 2.1. Perspective de abordare a clasei de elevi
- 2.2. Climatul clasei
- 2.3. Rolurile manageriale de bază ale cadrului didactic
- 2.4. Consecințele negative ale unui management defectuos al clasei

BIBLIOGRAFIE

REZUMAT

Conceptul de stil educațional s-a impus relativ recent în literatura pedagogică, semnificațiile sale teoretice și aplicative configurându-se în aria cercetărilor interesate în special de comportamentul didactic al profesorului, relațiile profesor-elev/student și formarea/perfecționarea profesorilor. Pentru că stilul democratic se formează în timp, ne-am propus să punem bazele formării unui stil profesional democratic, comunicativ deschis, echilibrat socio-afectiv.

În virtutea dezvoltării multilaterale și armonioase a personalității copilului, managementul clasei de elevi utilizează decizia atât în organizarea activităților specifice întâlnite la clasă cât și ca model oferit de către cadrul didactic, un model personal ce se vrea a fi caracterizat prin corectitudine și care îi va servi viitorului adult în propriile lui alegeri.

Este foarte important ca managerul clasei de elevi să ofere un exemplu demn de urmat în ceea ce privește procesul decizional. Acesta trebuie să dovedească transparență în luarea deciziilor, să explice întotdeauna raționamentele conform cărora a ajuns la soluția prezentată, astfel elevii nu numai că-și vor însuși algoritmul pe care cadrul didactic l-a utilizat ci și stilul acestuia de abordare a problemei

SUMMARY

The educational style concept was imposed relatively recent within the pedagogical literature, its theoretical and applicable significances being configured within the area of the research especially interested in the didactic behavior of the teacher, the teacher-pupil/student relations and training/improving the teachers. Because the professional style is established in time, we have decided in our research to found formation of a democratic professional style, openly communicative, socio-affectively balanced.

By virtue of the multilateral and harmonious development of the child's personality, classroom management uses the decision both in organizing the specific activities encountered in the classroom and as a model provided by the teacher, a personal model that is meant to be characterized by fairness, what will serve the future adult in his own choices.

It is very important for the class manager to provide a good example of the decision-making process. It has to prove transparency in decision-making, always explain the rationale that it has reached the solution presented, so students will not only learn the algorithm used by the didactic framework but also its style of approach to the problem.

ARGUMENT

"Nu merge în spatele meu: s-ar putea să nu te conduc.

Nu merge în fața mea: s-ar putea să nu te urmez.

Mergi alături de mine și vom fi ca unul".

Ute

Literatura pedagogică a acordat în ultimul timp un interes deosebit formării profesorilor și problematicii noilor educații, ambele având o deschidere universală. Formarea stilului profesional din perspectiva noilor educații articulează competiția în domeniul învățământului la nivelul dezvoltării globale. Nu este întâmplător faptul că atunci când s-a recomandat introducerea noilor educații în învățământ, s-a pus și problema regândirii formării profesorilor, sub anumite aspecte.

Referitor la personalitatea profesorului în contextul democratizării învățământului, am subliniat faptul că democratizarea presupune o schimbare de optică în ceea ce privește formarea profesorilor. Nu putem concepe modelul profesorului în afara unei conștiințe axiologice, acesta trebuie să fie un autentic purtător, transmițător și creator de valori.

În investigarea formării stilului profesional din perspectiva cercetătorilor și experienței pedagogice, util este modelul personalității profesorului, esențiale sunt problemele actuale ale curriculumului, precum și relațiile educaționale, văzute ca mijloace de formare a stilului profesional. Suntem de părere că eficiența formării stilului profesional depinde de substanța concepției pe care se fundamentează pregătirea profesorilor. Stilul profesional se definește pe drumul decantării axiologice, de aceea, interesează în mod deosebit elaborarea unui model care să raporteze la valorile noilor educații.

CAPITOLUL 1. - STILUL EDUCAȚIONAL

1.1. Personalitatea cadrului didactic

Nu poate fi concepută analiza managementului clasei de elevi în absența unor analize foarte amănunțite ale personalității aceluia care pune în valoare toate principiile și cadrele organizatorice ale managementului clasei de elevi.

Propunem spre analiză un model inovator al personalității cadrului didactic, fundamentat, din punct de vedere psihologic, pe alternanța reprezentare, afectivitate, convingere în dinamica construcției unei imagini profesionale a personalității. În urma sintezei de tip psihosocial, se creionează și stilul educațional, analizat din perspectiva managementului clasei de elevi, ca posibila configurație a stilului managerial al cadrului didactic.

1.1.1. Personalitatea de bază

Paternitatea acestui concept o regăsim la Kardiner. La origine, sintagma desemna o configurație psihologică ce nu constituia exact un model de personalitate, ci un fundament, o matrice. Printr-un transfer lingvistic, am adaptat specificul conținuturilor ideilor noastre la titulatura preluată. Astfel încât, pentru noi, personalitatea de bază desemnează o structură personalitară internă, mobilă și flexibilă, parțial polivalentă, cu care individul intră în câmpul profesional psihopedagogic.

Ea este o structură complexă, integrativă, care conține două mari dimensiuni: *personalitatea reală*; *aptitudinea psihopedagogică*; ambele separate printr-o intervenție artificială, realizată în scop metodologic, deoarece în realitate cele două mari dimensiuni se suprapun. *Personalitatea reală*: reprezintă un ansamblu de procese, funcții și tendințe interne de care dispune un individ într-o manieră nesimulată, nemascată și care sunt foarte caracteristice, profund reprezentative pentru sine însuși, indiferent dacă în existența sa le cunoaște, le acceptă, le exteriorizează sau nu. Elemente ale acestei definiții au fost preluate din modelul sintetic-integrator al personalității, aparținând prof. Mielu Zlate.

Aptitudinea psihopedagogică: ar desemna dispozițiile interne relative care pot permite selecția, concentrarea, canalizarea și direcționarea componentelor personalității reale, în vederea obținerii celor mai bune rezultate în profesiunea didactică. Este observabil caracterul ei limitat.

Structura personalității de bază este analizată, din punctul nostru de vedere, pe 7 paliere relevante ca incidență asupra dinamicii acesteia:

1. *Temperamentală*
2. *Intelectual- cognitivă*:

- senzorială;
 - limbaj;
 - capacități intelectuale;
3. *Afectiv-motivațională:*
- motivația;
 - afectivitatea;
4. *Instrumentală*
5. *Stilistică:*
- stilul cognitiv;
 - stilul perceptual;
 - stilul de cunoaștere;
 - stilul apreciativ;
 - stilul de muncă intelectuală;
 - stilul de viață;
6. *Reglatorie:*
- atenția;
 - voința;
7. *Relațional -axiologică:*
- caracterială;
 - imaginea de sine;

Deși aminteam în paragraful introductiv de la structura personalității de bază despre elementele care au incidență asupra atributelor energizante, dinamice, totuși inventarierea făcută până aici într-o manieră analitică, descriptivă a morfologiei structurale s-a realizat mai mult în urma unei secțiuni transversale de natură statică. În realitate, așa cum noi am mai amintit, toate aceste elemente formează o unitate integrativ-dinamică. Această structură, deja constituită, intră în reacție într-un (și cu unități ale unui) mediu profesional specific: *câmpul psihopedagogic*.

1.1.2. Câmpul psihopedagogic

Această noțiune a câmpului psihopedagogic exprimă, mai mult decât un câmp al percepției, al reprezentării, al conștiinței ori al experienței. El implică un spațiu de viață, subiectiv, descris printr-o varietate de componente:

Statut socio-economic:

- are o influență covârșitoare asupra activității și asupra mentalității din cadrul raporturilor profesionale, desemnând poziția cadrului didactic în societate.

Influențe externe:

- *sociale*: percepția opiniei publice în raport cu profesiunea didactică, expectanțele societății față de misiunea cadrelor didactice;
- *politice*: atitudinea față de politica educațională existentă sau chiar opiniile de politică generală;
- *familiale*: relațiile cu părinții, solidaritatea colectivului de părinți;
- *factori ergonomici*: baza materială școlară și dotarea cu resurse practice de studiu; de asemenea, mai este de amintit dispunerea mobilierului intern în clasă și în școală;
- *norme deontologice*: libertățile și interdicțiile profesionale care sunt prevăzute într-un cod deontologic ori sunt vehiculate permanent și constant în alte documente școlare;
- *forme interacționale*: interacțiunile și contactele din interiorul unei instituții școlare:
 - nivel macro: relațiile la nivelul colectivului de cadre didactice (inclusiv aici și relațiile cu instituțiile ierarhic superioare, inspectorat, minister etc.);
 - nivel micro: contactele cu elevii;

Un caz specific al situațiilor educaționale îl reprezintă situațiile de criză manifestate printr-un caracter problematic. Toate cele șase componente ale câmpului psihopedagogic se transformă în forțe de câmp liniare, cu o acțiune constantă puternică asupra personalității de bază.

1.1.3 Reprezentările psihopedagogice

Problematica reprezentărilor psihopedagogice are la bază cercetările și studiile prof. Serge Moscovici, dar este implicit susținută și de "interacționismul simbolic" promovat de Mead, prin maniera simbolico-subiectivă de procesare a raporturilor gândire-conduită.

Sistemul de personalitate este un sistem deschis, realizând cu mediul nu numai un schimb substanțial și energetic, ci și unul informațional, prin recunoașterea deschisă a naturii informaționale a fenomenelor psihice, ireductibile, de astfel, la structurile neurobiologice ori la contingentele ce acționează asupra comportamentelor. Reprezentările sociale sunt, după concepția lui S. Moscovici, un proces de reconstrucție a realului care coordonează simultan stimulul și reacția.

Varietatea reprezentărilor psihopedagogice: dintr-o perspectivă pedagogică, educațională, reprezentările sunt foarte variate și în legătură directă cu câmpul psihopedagogic, în special:

1. *Didactice*: sunt incluse aici opiniile, percepțiile, imaginile și atitudinile educatorului față de:
 - *Proiectare*:
 - obiective;
 - conținuturi;

- timp
- și, evident, relațiile dintre acestea trei;
 - *Strategie:* preferința pentru o metodă
- expoziitive;
- conversative;
- demonstrative;
- explicative;
- acționale;
- sau combinațiile alternative dintre acestea;
 - *Interacțiuni:*
- Raport:
 - autotarist;
 - directiv (autoritar);
 - alternant (în raport de obiective, dar...armonios și eficient);
 - permisiv (accent pus pe munca independentă);
 - laissez- faire;
- Decizia:
 - elevii au dreptul la decizie;
 - numai cadrul didactic;
 - ambivalența;
 - *Evaluarea:*
- Forme:
 - prin muncă independentă;
 - prin teste și probe scrise;
 - prin examinări verbale;
- Ritmicitatea:
 - continuă;
 - prin sondaj;
 - sumativă;
 - eventual predictivă;
 - complexă;
- Rezistența în fața subiectivității:
 - efectele Hallo, Pygmalion;
 - efectele de așteptare;

- de contaminare;
- ecuația personală.

1. *Socio-educative*: " etnometodologice", surprinzând diferențele între elevi după:

- *Statutul părinților*;
- *Poziția familială*;
- *Sexul*;
- *Rasa*;
- *Etnia, naționalitatea etc.*

2. *Deontologice*: semnificațiile pe care cadrul didactic le dă normelor prevăzute în codurile deontologice scrise ori tradiția și maniera în care acestea sunt traduse în comportamente de rol.

Structura reprezentărilor psihopedagogice

După cum se poate observa, formarea reprezentărilor psihopedagogice este dependentă de câmpul psihopedagogic, care are o importanță covârșitoare, oferind, din punctul de vedere al materialității reprezentării, seturile de stimuli care vor fi procesați în interiorul structurii cognitive pe baza unor reguli, unor scheme ori a unor "scenarii "cognitive.

Mai apropiată de nevoile interpretative ale reprezentării ca element centrat pe dimensiunea psiho-socio-pedagogică, propunem următoarea structură internă a acesteia, pornind de la palierele modelului sintetic-integrator al personalității prezentat de prof. M. Zlate:

1. *imaginea pură*: este imaginea cu coordonate exterioare normale, obiective (în fapt, este realitatea percepută cu precizie matematică), o reprezentare de asemenea tip fiind dificil de obținut pe căi naturale;
2. *imaginea ideală*: este imaginea cu coordonate, cu parametrii conturați după o percepție individual-autonomă, independentă de alte influențe, având la bază un sistem axiologic propriu;
3. *imaginea autoevaluată*: este imaginea cu parametrii conturați după o percepție individual-autonomă, independentă de alte influențe, având la bază un sistem axiologic propriu;
4. *imaginea comună*: este imaginea cu care coordonatele trasate după o multitudine de percepții ale unor variații observatori (o medie a acestora) ; este imaginea percepută de "alții";
5. *imaginea reală "manifestă"*: este imaginea formată, finisată printr-o contribuție hotărâtoare a factorilor exteriori din câmpul psihopedagogic.

Odată cu persistența temporală în acest câmp psihopedagogic, numărul reprezentărilor se amplifică gradual, devenind din ce în ce mai larg și complex, dar și selectiv, dând naștere unui sistem reprezentational. Printr-o selecție mai atentă, prin fortificare și printr-o mai profundă implantare în structurile interioare afectiv-emoționale anumite reprezentări psihopedagogice se transformă în convingeri psihopedagogice.

1.1.4. Credințele – convingerile psihopedagogice

Kaes a completat seria fenomenelor de psihologie cognitivă cu noțiunea de "credință", ca o organizare durabilă a percepțiilor și cunoștințelor relative dintr-un domeniu specific al vieții cotidiene". Din punctul de vedere al analizei prezente, termenul "convingere" este apropiat celui de "credință", foarte bogat în semnificații și polisemantic. Din acest punct de vedere, vom utiliza ca fiind apropiată nivelurilor de interes investigațional relativa sinonimie (interacțiune) credință- convingere. Etimologic, termenul "credință" este polisemantic, fiind foarte bogat în semnificații. Este foarte dificil de găsit o definiție de lucru, însă vom încerca în cele ce urmează să prezentăm o structură orientativă a dimensiunilor interne care intră în componența acesteia:

- *Axiologică*: relația stabilită între subiect și un anumit fenomen este un raport axiologic, subiectul respectiv intrând în relație cu valoarea fenomenului : etică: bun /rău, estetică: frumos/urât, existența sau nonexistența.
- *Obiectivă*: în urma studiilor efectuate pe comunitățile primitive, Levy-Bruhl, pe baza elementelor iraționale detectate la nivelul gândirii acestor subiecți, extrapolează și asupra credințelor (sociale) caracterul illogic, irațional.
- *Psihologică*: acestea (credințele) angajează în totalitatea lor sistemul psihic uman. Din punct de vedere psihologic, elementul lor definitoriu este *convingerea* ca idee, adânc implantată în structura personalității, profund trăită afectiv, și care poate deveni un mobil determinant de acțiune.

Structura psihologică triadică a credinței

Planul cognitiv: în comparație cu reprezentările psihopedagogice unde era palierul fundamental, dimensiunea cognitivă nu ocupă un spațiu privilegiat în economia credinței. Convingerile psihopedagogice nu reconstruiesc realul, ci "reimaginează" realul – dacă putem spune și așa- prin apelul la sentiment și voință. Conținutul lor rămâne o imagine a unei idei care a fost furnizată prin intermediul reprezentărilor psihopedagogice.

Planul afectiv: sunt elementele privilegiate și foarte fertile ale convingerilor psihopedagogice. Rolul afectivității este acela de liant, care colorează ariditatea cognitivă, pe de o parte, iar pe de alta, mobilizează energia necesară unei rezistențe puternice și durabile la diverse obstacole.

Astfel, prin intermediul fundamentului lor axiologic, ele sunt personalizate și identificate cu anumite segmente ale nucleului de personalitate.

Planul volitiv: în spirit kantian, nu reprezentăm convingerile psihopedagogice ca o voință de adeziune individuală, care exclude îndoiala. Acest lucru provoacă o situație propice pentru disponibilizarea forțelor volitive la nivelul întregului sistem psihic și pregătirea pentru o acțiune totală în plan comportamental. Sunt blocate astfel alternativele rezolutive din planul intelectual și depășite, pe aceste temeuri, toate obstacolele endogene interpuse în calea desfășurării după propria credință a respectivei reacții comportamentale.

- *Experiențială*: sub forma unui produs axiologic, integrat într-o grilă valorică personală, convingerile psihopedagogice va impulsiona comportamentul atunci când aceasta va fi apelată. Ea nu va rămâne deloc în plan metafizic, ci va fi transpusă în practică. Experiența, contactul repetat cu anumite situații, oarecum repetitive, au o importanță covârșitoare în structurarea convingerilor psihopedagogice (determinantă este experiența personală).

Dinamica credințelor psihopedagogice

Potrivit concepției de ansamblu a acestui studiu, credințele psihopedagogice nu sunt fenomene statice, ci structuri complexe cu multă energie și o dinamică proprie, prezentându-se astfel atât *ca proces*, dar și *ca produs*. Problematika emergenței credințelor are la bază mecanismele formării convingerilor. Să ne reamintim, în plan cognitiv trebuie să apară o reprezentare psihopedagogică și, bineînțeles, o priză pentru un fenomen din realitatea școlară care este studiat, analizat. Dacă reprezentările psihopedagogice se schimbă printr-o transformare, o modificare informațională, deoarece dimensiunea intelectuală este cea mai importantă și comunicarea tehnică cel mai frecvent utilizată, credințele psihopedagogice se modifică mult mai dificil, pentru că investiția afectivă este mai profund ancorată în sistemul de personalitate și este protejată printr-un act de voință. Considerăm că, din punctul de vedere al carierei didactice, credințele psihopedagogice se schimbă arareori și puțin cantitativ, întrucât aceste procese presupun, pe o parte, o conversiune internă, o stare psihologică complexă și dificil tangibilă, iar pe de altă, o inversiune a planurilor de reprezentare.

1.1.5. Personalitatea cristalizată

În structurarea credințelor psihopedagogice, forțele interne, nucleul de personalitate au o contribuție pregnantă. Astfel, prin penetrarea forțelor interne la nivelul câmpului rezultă o configurație de personalitate *cristalizată* și o modificare de sens și direcție a forțelor de câmp: ele devin circulare, pentru că la intersecția între două forțe vectoriale se produce o deviere de traiectorie, de direcție și, bineînțeles, ia naștere o nouă configurație.

Atributul "cristalizată" a fost preluat prin transfer lingvistic, cu adaptare la context din teoria inteligenței, elaborată de R. Cattell. Pentru problema noastră însă, semnificațiile sunt mult mai bogate. Fundamentele concrete pentru construcția personalității cristalizată sunt plasticitatea și flexibilitatea personalității de bază.

În urma unei analize transversale se disting următoarele componente interne ale personalității cristalizată.

1. *Competența științifică*

- abilități necesare pentru manipularea cunoștințelor;
- informația științifică selectată, veridică, actualizată, precisă;
- capacități de transmitere a cunoștințelor;
- inteligență, dar mai ales înțelepciune;
- experiența didactică flexibilă;
- competență – 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.

2. *Competența psihosocială* (optimizarea relațiilor interumane prin și din activitatea educativă)

- capacitatea de a stabili fără dificultate 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 (cazul ideal, varierea raportului libertate – autoritate în funcție de obiectivele fundamentale);
- disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale;
- entuziasm, înțelegere și prietenie.

3. *Competența managerială* (gestionarea situațiilor specifice)

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

4. *Competența psihopedagogică* (factori necesari pentru construcția diferitelor componente ale personalității elevului)

- 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.

Ideea de stratificare este foarte importantă pentru definirea personalității cristalizată. Solicitățile câmpului educațional ori ale unei situații psihopedagogice sunt filtrate și neconvertite de această instanță, analizate, structurate și, în final, este elaborată o decizie de soluționare a respectivei probleme. Întregul sistem al personalității cristalizate convertit într-o variantă operațională, dotată cu forță și energie prin *stilul educațional*.

1.2. Stilul educațional- definire concept

Putem insera faptul că *stilul* este un set de constante asociate comportamentului, care sunt situate la regiunea de contact cu credințele psihopedagogice și perceptibile direct, fără o mediație internă.

Câteva explicații pentru opiniile noastre raportate la formarea stilului au ca bază de plecare un punct de vedere opus celor care susțin că tipologiile comportamentale individuale sunt dificil de schimbat. Behavioriștii, augmentând marca acțional- comportamentală a stilului, pierd din vedere că tipul de comportament aparține unui om, unui individ, particularizat prin anumite trăsături de personalitate, care, chiar dacă nu pot fi schimbate, totuși, pot fi redimensionate, reconstruite, reechilibrate.

O cercetare a lui Fried Fiedler introduce o departajare între comportament și stil. *Comportamentul* este înțeles ca un set de acte specifice, care-l angajează pe individ în activitatea didactică atunci când direcționează, conduce, critică, etc. *Stilul* reprezintă trebuințele fundamentale ale unui "lider" (spre exemplu), care motivează comportamentul. Astfel, *comportamentul* se schimbă prin modificarea situațiilor externe, în timp ce *stilul* rămâne constant.

Consecințe:

- în compoziția stilului intră componente personalitare, dar neoperaționale, neexecutive, în afara de câteva psihosociale și manageriale, formate în contact cu situațiile externe;
- stilul este o veritabilă variabilă organizațională, cu mare influență în planul relațional, interacțional –pedagogic;
- pentru o schimbare a stilului nu este nevoie de o schimbare a trăsăturilor de personalitate, ci de o reconstrucție și de o reechilibrare între cele două existente deja;
- stilul are valoare atunci când este interpretat situațional;
- nu există un stil ideal, cel mult unul mai eficient decât celălalt, explicabil prin separarea variabilelor constituitive ale acestuia;
- variabila direcțională: + directivism - - permisivism +
- variabila socio- afectivă : + căldură - - răceală +
- abordarea mai concretă a așa zisului stil "democratic";
- raportarea stilului educațional la situațiile de criză educațională și abordarea sa în conformitate cu particularitățile concrete ale solicitărilor câmpului educațional.

Alte remarci privitoare la aspectul stilului educațional în clasa de elevi pun în valoare câteva detalii importate pentru analiza implicațiilor stilului educațional în intervențiile absolut necesare din situațiile de criză. Elementul acesta transformă stilul educațional într-o veritabilă formă de specificare a unui autentic stil managerial al cadrului didactic în clasa de elevi.

1.2.1. Stilul – o componentă esențială a predării

Așa cum s-a mai subliniat, predarea poate fi considerată știință și artă în același timp, un tip de creație aparte, rațională și intuitivă totodată. În măsura în care depășește limitele unei structuri riguroase a conținuturilor și operațiilor învățării, ale programării sau algoritmizării, ale utilizării stricte a terminologiei științifice de specialitate și a raționamentului pur cognitiv, predarea se deschide *expresivității, emoționalității, subiectivității individuale*. În măsura în care ea manifestă o tendință de toleranță, de deviere de la norma științifică sau pur și simplu aceasta nu se potrivește unor conținuturi (ca, de exemplu, celor ce aparțin domeniilor socio-umane, literar –artistice etc.), apare posibilitatea includerii în cuprinsul ei a unor elemente sau momente de noutate, de originalitate, de invenție sau creație, a dezvoltării unor moduri mai personale de a gândi și realiza actul predării.

Altfel spus, funcției tranzitive, de transfer de informații științifice sau mesaje, i se alătură o funcție expresivă care se traduce în comportamente verbale și acționale specific didactice. Din structura sui-generis a acestora iau naștere anumite ansambluri comportamentale, privite ca moduri personale de a fi și de a acționa ale profesorilor. Ele reprezintă reflecția unor maniere

propriii în care aceștia înțeleg să abordeze problemele (sarcinile), să caute soluții, să utilizeze un limbaj expresiv, să gestioneze suporturi imagistice, să aleagă și să combine mai fantezist diferitele modele și procedee pedagogice de lucru cu elevii etc. Toate acestea, pentru a face mai accesibile, mai clare și mai exacte, mai motivante și eventual, mai transferabile conținuturile reactivitate, pentru a mobiliza mai viu disponibilitățile intelectuale și emoționale ale elevilor în vederea obținerii unei învățări mai eficace și eficiente. Din aceste moduri diferite de personalizare a activității de predare se ajunge la constituirea unor variate *stiluri didactice*.

Stilurile sunt aici cele care dau expresie gândirii, concepției, inteligenței, imaginației constructive, se leagă de modul în care profesorul își exprimă aptitudinile și atitudinile, competențele și capacitățile; se leagă deci de o anumită expresivitate pedagogică personală, de un mod de a fi și de a face care tinde să capete stabilitate în timp și care trădează un anumit simț al umanului, o vocație și o cultură a predării, reacții și atitudini personale, elemente de noutate și de originalitate, de măiestrie pedagogică adăugate comunicării obiectivelor generale.

În consecință, stilul didactic poate fi definit ca un *model de comportament relativ stabil ce caracterizează activitatea unui învățător sau profesor și care se obiectivează în anumite practici tipice de instruire și educație* (Schaub, Zenke, 2001). În alți termeni, stilul didactic definește modul unic de a fi al profesorului, felul cotidian (stabil) sau obșnuit (preferențial) al acestuia de a concepe, de a organiza și de a impune un anumit parcurs actului de instruire, un mod personal de a conduce procesul de învățământ, de a ajunge la un echilibru optim între cerințele de instruire și posibilitățile psihofizice reale ale celor care lucrează, pe scurt- un mod deosebit de a preda lecția.

Stilul exprimă libertatea de opțiune, iar libertatea opțiunii implică acele înzestrări ale cadrului didactic în măsură să- i acorde unicitate în maniera de a pune în acțiune respectiva opțiune, acea libertate de a crea în mintea sa și în execuțiile sale structuri mai personalizate de acțiune. Activitatea de predare, ca oricare altă activitate creativă, are, prin urmare, faptele ei de expresivitate. Și este normal să se bucure și ea de un regim stilistic, iar fenomenul predării să fie explicat și stilistic, stilul didactic făcând parte din multitudinea de stiluri umane. La fel ca în alte domenii, și în activitatea instructiv- educativă stilurile aduc o notă de originalitate și un plus de eficiență, imprimă o notă personală mai accentuată acestui tip de activitate. De exemplu, dacă vom considera arta predării o artă a meditației, profesorul poate fi original prin modul în care apropie subiectul învățării de conținutul dat.

Că stilurile sunt o realitate manifestă de netăgăduit în practica școlară o dovedește însuși faptul că nu toți profesorii predau la fel, că, și atunci când oferă aceleași experiențe (conținuturi), ei sunt înclinați să le prezinte în maniere diferite. De exemplu, unii dovedesc

rigurozitate în structurarea conceptuală a materiei și a operațiilor de învățare, în schimb alții mizează pe intuiția proprie și pe elaborări guvernate de spontaneitate. Tot astfel, ei relaționează în moduri diferite. Unii sunt apropiați, afectivi, cooperează strâns cu elevii, alții rămân distanți și rezervați sau mai analitici ori mai sintetici în tratarea materiei ș.a.m.d.

Cum s-ar spune, un cadru didactic se distinge de colegii săi prin modul concret de a aborda sarcinile de învățare, prin modul în care percepe, organizează și realizează situațiile de instruire sau prin arta de a comunica și de a relaționa cu elevii săi, cu clasa, prin efectele rezonanței educative pe care le produce. Practic, "nu există doi învățători sau profesori care folosind aceeași tehnică didactică, să-și îndeplinească îndatoririle școlare absolut identic" (Gostini, 1975, p.36), fiecare trecând schemele de acțiune prin sîta unei critici personale pătrunzătoare și inteligente. În ultima instanță, arată George Văideanu, fiecare om de la catedră are "felul lui de a fi pedagog", are un "mod specific de a aborda elevii sau adulții și stilurile de a învăța, de a trata și evidenția valorile disciplinei sale, de a mânui metodele, tehnicile și procedeele" (Tieger, Baron- Tieger, 1998, pp. 207- 208). Stilul impune o notă personală mai accentuată desfășurării procesului de predare.

Acesta este semnul că profesorii sunt în proces de căutare și încercare a unor moduri mai personale de lucru care să-i reprezinte, că sunt realmente preocupați să-și etaleze, odată cu trecerea timpului, propriile stiluri de activitate didactică, că ei sunt ceea ce sunt și prin stilurile care îi caracterizează; că dispun de un stil propriu inconfundabil. Așa încât, nici nu poate fi vorba despre instruirea unui stil unic, ci despre mai multe stiluri.

De remarcat este și faptul că, deși stilurile au o coloratură individuală, sunt puternic personalizate, nu întotdeauna unicitatea avînd un caracter de singularitate; ea poate avea și unul de generalitate, în măsura în care o categorie întregă de profesori își întemeiază activitatea pe o concepție comună. Prin urmare, realitatea școlară este de așa natură, în măsura în care o categorie întregă de profesori își întemeiază activitatea pe o concepție comună, încât trebuie să acceptăm ideea că, dincolo de prezența acestor stiluri cu caracter particular, adică de stiluri divergente, se fac simțite tot atât de multe stiluri comune sau convergente. După cum vom fi nevoiți să recunoaștem că nu neapărat unele stiluri au ceva nou în sine, că nu neapărat depășesc obișnuitul sau ies din limitele unei practici convecționale, dar devin un mod de lucru ce poate caracteriza o persoană sau o întregă categorie de persoane cu funcții didactice.

Dar stilurile variază nu numai de la persoană la persoană, ci și de la școală la școală, de la generație la generație.

1.2.2. Precizări conceptuale și origini

Ceea ce în mod generic numim *stil de predare* (stil didactic sau stil educațional) rămâne o noțiune cu înțelesuri mult prea largi, din cauza unui insuficient proces de conceptualizare parcurs până în prezent, la care se adaugă și o serie de dificultăți ce provin din *polisemantismul* însuși al termenului dat. Un termen care, așa cum remarcă Ausubel și Robinson, "este atât de variat în semnificații, încât aproape că își neagă o definiție formulată cu destulă acuratețe, [..] denumire utilizată fie într-un sens restrâns, pentru a indica o dimensiune particulară, fie într-un sens mai general, referindu-se la un număr de trăsături idiosincronice legate între ele, care caracterizează comportamentul profesorului în fața elevilor " (1987, p . 542). Așa încât definirea stilului se nuanțează mult mai mult, în funcție de atitudinile diferite pe care diferiți cercetători le adoptă față de elementele ce intervin în actul predării și care se presupune că generează și justifică dezvoltarea acestor stiluri. Ca atare, sunt implicate aici mai multe paradigme de investigație, fiecare căutând explicații de altă natură privind sursele generative ale stilurilor, originea diferită a acestora. Astfel, cel puțin patru concepții sunt de luat în considerare, și anume:

- *ideografică*- pentru care provine din viziunea personală a cadrului didactic; este o construcție sau un produs al personalității acestuia (origine personalistă);
- *nomotetică*- stilul provine din specificul activității de predare; este expresia conduite didactice întemeiate pe norme interiorizate și personalizate (determinantă este normativitatea interiorizată și exteriorizată);
- *situațională*- acordă un rol cauzal contextului;
- *ideotetică*- avansează ipoteza triplei proveniențe a stilului a stilului, ca sinteză sau îmbinare originală a celor trei variabile determinative amintite mai sus.

Tocmai în această intervenție combinatorie a mai multor factori își găsește explicația încărcătura de conotații ce caracterizează conceptul de stil de predare.

- a) *Abordarea ideografică*. Pentru adepții *paradigmei ideografice* (gr. *idios* = "propriu" , "specific"), ai teoriei personalității (G.W. Allport, D. P. Ausubel , B.O. Smith, D. Ryans ș.a.), stilul își are originea în structura psihologică a personalității profesorului, este oglinda personalității acestuia, este o reflexie a acelor caracteristici personale care au un impact direct și decisiv asupra conduite sale didactice, un semn al identității sale, al felului de a fi el însuși. Încercând să particularizeze un mai vechi aforism al lui Buffon, deja generalizat, conform căruia "stilul este omul însuși" ("Le style est l ' homme même "), în opinia adepților acestei orientări, stilul își are originea în ceea ce exprimă și angajează

esențialitatea profesorului, adică personalitatea acestuia, ca structură unică și irepetabilă, ca obiectivare și maximalizare a unor dimensiuni esențiale (ideografice sau odesincronice). În ceea ce face, profesorul exprimă ceea ce este el- personalitatea lui punându-și amprenta asupra întregii sale activități didactice.

Tipul propriu de personalitate este cel care-l face să reușească în îndeplinirea muncii sale. Stilul ar ține deci de o "schemă personală", ar fi produsul unei "ecuații personale", un produs voit căutat, elaborat, sau o formă naturală de manifestare spontană. "Ecuția personală" ar fi deci cea care conferă unicitate stilului, cea care ar da măsura stilului preferat, așa cum susține D. Potolea (1982, p. 153).

În virtutea "chipului propriu", ca să ne exprimăm așa, fiecare profesor își definește, astfel, *apartenența* la un stil personal de predare (sau la mai multe stiluri, dintre care unul rămâne totuși dominant), *stil care va imprima o notă distinctă întregii sale activități didactice, care îl va reprezenta* pe scena activității instructiv-educative. Căci, așa, "cum personalitatea este unică, la fel este și *pecetea stilului*" (Allport, 1981, p. 488), care își va pune o amprentă pe *executarea* actelor de predare.

Dintre caracteristicile –cheie ale personalității, cel puțin câteva ar juca un rol definitoriu în conturarea unor stiluri, precum: nevrotismul extraversia (căldura, afectivitate, sensibilitate la stările emoționale și la nevoile copilului, entuziasm pentru ceea ce întreprinde, optimism), agreabilitatea (încredere, sinceritate, altruism, bunăvoință, modestie), sociabilitatea (spirit gregar, capacitate comunicativă, relațională), deschiderea (spre fantezie, imaginație constructivă, receptivitate la nou, libertate de acțiune), conștiinciozitatea (competență, ordine, simț al datoriei), aptitudinile cognitive (inteligentă, intuiție, gândire divergentă, creativitate).

Este important, așadar, ca profesorul să recunoască relațiile dintre tipul său de personalitate și stilul său de predare și să lucreze în mod conștient la desăvârșirea acestuia.

b) *Abordarea nomotetică*. În accepția reprezentanților paradigmei nomotetice (gr. *nomotetis* = "promulgarea legii"), între care se numără Schelter, Mosston, Tieger ș.a., ceea ce contează nu sunt factorii de personalitate, ci *modul efectiv de acțiune conștient ales*, criteriile și normele pe care acesta se întemeiază. Stilul e produsul a ceea ce facem, "devenim ceea ce facem", după cum spune Tieger. Prin urmare, conduita didactică ar deveni adevărata sursă de constituire a stilului. O conduită care, prin specificitatea și subiectivitatea ei, este condiționată de sistemul de reprezentări și de norme preexistente în conștiința celui care predă, acestea acționând ca niște inductori ai comportamentelor didactice. De această conduită, întotdeauna modelată de o anumită normativitate

pedagogică interiorizată și personalizată, se leagă un mod propriu de raportare la situațiile de instruire.

Cum această conduită se manifestă atât în planul *configural* (al conceperii, al proiectării), cât și în planul *execuției efective*, ea angajează atitudini, orientări, o variație de alegeri sugerate de obiectivele urmărite, de specificul materiei, de natura sarcinii, de particularitățile *elevilor*, de climatul clasei etc., proprii unei situații date. Or, toate aceste căutări ale unor soluții convenabile supun profesorul unor solicitări individuale, care presupun:

- discernământ în analiza celor mai diverse situații;
- investiție de efort constructiv și creativitate pentru a imprima o raționalitate distinctă organizării respectivelor situații;
- comunicativitate, interacțiune cognitivă și afectivă cu clasa.

Stilul se prefigurează, astfel, în funcție de capacitatea profesorului de:

- a pune în relație optimă și în operă diferitele variabile antrenante în actul predării;
- a face față evenimentelor educaționale implicate în conformitate cu anumite prescripții pedagogice (reguli, norme, principii didactice) sau cu o tablă de valori pedagogice integrate în sistemul de referință (*ethosul* pedagogic).

În esență, toate acestea reflectă un mod propriu de a percepe procesul de învățământ, o filozofie sau o concepție pedagogică personală ce influențează în mod decisiv felul în care profesorul înțelege să joace rolurile și funcțiile specifice ce-i revin.

Pe scurt, stilul ar fi, în cele din urmă, un produs al "personalizării" normelor și principiilor care guvernează manifestarea de ansamblu a comportamentelor specific didactic, stil care se traduce într-un mod personal de a acționa preferențial (B. O. Smith), cu tendința de a reveni cu regularitate, de a căpăta stabilitate, selectivitate și durabilitate (Potolea, 1989), de a se transforma într-un "model comportamental" ce caracterizează activitatea instructiv-educativă a unei persoane. De aici, o serie de stiluri de tipul: discursiv sau euristic, informativ ori formativ, productiv sau reproductiv etc.

c) *Abordarea contextuală*. La rândul ei, paradigma situațională demonstrează că, niciodată, conduita didactică nu poate fi desprinsă de contextul în care ea se produce, nu poate fi privită în afara ansamblului de interrelații personale ce se țes între participanții la aceeași acțiune comună. Aspectele contextului, îndeosebi ambianța psihologică, obligă la opțiuni și diferențieri, la detașări și construcții care își spun cuvântul în determinarea unui mod personal de a gândi și de a acționa pedagogic.

Admițând, așadar, că stilul este "omul însuși", putem tot atât de bine să admitem că stilul este reflexul sau "expresia contextului" care îl solicită și care îl prodice, că această a treia

dimensiune – contextul- joacă un rol cauzal în dezvoltarea stilului, că factorii situaționali pot contribui decisiv la determinarea lui. Așa se prefigurează, de exemplu, stilul centrat pe munca în grup sau în echipă, stilul cooperant, stilul afectiv, stilul compensatoriu etc.

d) *Abordarea ideotetică (integrativă)*. Există și o abordare ideotetică (integrativă) susținută de E. Weber, Getzels, D. Potolea, I. Cerghit ș.a., conform căreia sursele stilului trebuie căutate atât în *structura personalității* (subiectivitatea profesorului), în *realitatea obiectivă* (constituită din activitatea didactică propriu-zisă), cât și în *contextul* în care evoluează actul predării. Stilul s-ar constitui, astfel, ca rezultat al *integrării și maximalizării* raportului dintre *caracteristicile* de personalitate ale profesorului, *cerințele conduitei* didactice și *particularitățile situaționale*, stilul ar fi *produsul combinării optimale și valorificării originale* a acestor trei dimensiuni decisive în determinarea sa. Simultan, configurația stilului (S) ar putea să fie percepută, așadar, în funcție de personalitate (P), normativitate personalizată (N) și mediu (M). O relație ce poate fi redată prin formula: $S = f(P \times N \times M)$.

În același timp, este de înțeles faptul că stilul nu vine de la sine. Fuziunea intimă și obiectivarea într-o *acțiune unitară* a unui "repertoriu de componente" atât de larg, într-un mod *individual și original* de manifestare, nu se produc în mod spontan, în afara solicitării unui efort conștient depus în acest scop, jalonat de tot atâtea interogații cu sine însuși, de tot atât de multe *căutări, încercări diferențieri și elaborări* proprii, de o activitate novativă desfășurată cu pricepere și perseverență. Și, bineînțeles, *liantul unificator* al acestor instanțe nu poate să fie altul decât *domeniul de realizare profesională* cu care educatorul se identifică sau caută să se identifice – adică învățământul, cu imperativele lui, cu solicitările și cu problemele lui, cu satisfacțiile și insatisfacțiile lui obișnuite. Găsim nu lipsită de importanță și sublinierea potrivit căreia ceea ce poate să contribuie la grăbirea conturării sau perfecționării stilului de predare pare a fi, în opinia lui E. Heil (cf. Văideanu, 1988, pp. 275-276), *autoevaluarea*, spontană, liberă sau sistematică (autoanaliză operațională), a propriei activități. Ea are o valoare stimulativă și ameliorativă, fiecare având posibilitatea să cunoască mai bine propriul comportament. Din acest punct de vedere, pauza dintre lecții poate constitui un moment excepțional de reculegere, de regăsire de sine, de privire retrospectivă, cu efecte dintre cele mai benefice asupra definirii unui stil mai bun de predare.

1.2.3. Despre tipologia stilurilor didactice

Un stil pur nu există. Există doar *stiluri și stiluri, dominante și asociații de dominante*, care dau configurație unor ipotetice modele sau stiluri. Ceea ce plasează *analiza* acestora în planuri

diferite: cel *al cunoașterii* sau *al afectivității*, *al acțiunii* sau *al comunicării*, *al deciziei* ori *al dirijării* (controlului), *al relaționării* umane (socioafectivității) sau *al organizării*.

Se pot întrevădea, astfel, mai multe *criterii* care ar putea să stea la baza diferitelor clasificări. Cu mențiunea că încercările de *tipologizare* de până acum s-au făcut pe baza sesizării unor *opoziii (tendințe contrare)* ori complementare, exprimate de obicei în *termeni bipolari* (ca în exemplificările ce vor fi date). Mai recent, s-a constatat însă preocuparea de a se renunța la acest mod *dihotomic*, în favoarea *adoptării* unor criterii mai largi, care să permită revelarea unei *plaje* mai *întinse* și mai *variate* de stiluri, constituite *gradual* (sau ca un continuum) în jurul uneia și aceleiași variabile determinative, așa cum se poate observa în tipologia propusă de M. Mosston, la care vom face referire.

În locul unor tipologii insuficient elaborate, vom încerca să prezentăm mai degrabă o listă a unor astfel de stiluri reflectate în activitatea didactică, sintetizând datele și contribuțiile unor cercetări în materie, precum și cele ale lui Bush (1964), Ryans (1960, 1972), Rosenshire (1971), Postlethwaite (1974), De Corte (1979), De Landsheere, Bonboir, Buting, Potolea (1983) ș.a.

Vom specifica, totodată, că stilurile de predare nu se identifică totuși cu stilurile de conducere a clasei de elevi, de relaționare profesor-elevi. Sunt de reținut, așadar, stilurile:

- *academic* sau *discursiv* (centrat pe transmitere, comunicare)/ *euristic* (axat pe stimularea căutării, experimentării, cercetării, descoperirii, de participare cot la cot cu cei care învață);
- *rațional* (bazat pe argumentație științifică și evaluare sistematică, pe *deliberare logică* într-o perspectivă temporară așteptată)/ *intuitiv* (axat pe intuiție, imaginație, pe cunoașterea de sine, emoțională, pe spontaneitate, măiestrie pedagogică, cu sentimentul prezentului);
- *inovator* (cu deschidere spre nou, spre invenție, creație, originalitate, ingeniozitate)/ *rutinier* (rigid, cu înclinație spre repetiție, fără altă reflecție sau punere în chestiune, refractar la orice inovație, dogmatic, având ca pretext experiența proprie);
- *informativ/formativ* (centrat pe dezvoltarea personalității elevilor, făcând din conținut un instrument de exersare a gândirii specifice domeniului, valorificând maximal potențialul educativ al conținutului);
- *productiv* (bazat pe gândirea divergentă, critic la producerea de nou)/reproductiv (conformist, dogmat, de imitație);
- *profund, superficial*;

- *independent* (cu inițiativă, întreprinzător, depășește dificultățile, nu simte nevoia de ajutor)/*dependent* (analiză greoaie a situației);
- *expozitiv/socratic* (cu preferință pentru dialog);
- *descriptiv/dialectic*;
- *analitic/sintetic*;
- *autoritar* (centrat pe dirijare riguroasă)/*centrat pe autonomie* (independență conferită elevilor, centrat pe spontaneitatea lor);
- *imperativ* (exigent)/*indulgent* (nivel scăzut de exigență);
- *afectiv* sau *empatic* (apropiat, cald, atitudine empatică)/*distant* (rece, rezervat, autoritar);
- *autocontrolat* sau *autocenzurat* (calculat în toate, metodic)/ spontan (impulsiv dezorganizat);
- *solitar* (preferă munca de unul singur)/*de echipă* (lucrează în cooperare cu colegii);
- *axat pe profesor/axat pe elev*;
- *elaborat/neelaborat*;
- *motivant* (compensatoriu, răsplătește eforturile, performanțele, laudă)/*nemotivant* (nu stimulează curiozitatea, interesul, pasiunea, aspirațiile etc.);
- *vechi* (cu înclinație spre forme standardizate)/*nou* (situat în actualitatea pedagogică, dovedește flexibilitate, adaptabilitate la schimbări);
- *previzibil/ imprevizibil* etc.

1.2.4. Stilul ca sinteză a deciziilor

O contribuție aparte la studierea stilurilor este adusă de cercetătorul american M. Mosston (1981, 1990, 1996), care, în lucrarea sa *The Spectrum of Teaching Styles* (1990), ajunge să definească și să ordoneze stilurile în funcție de *decizia* adoptată. Premisa de la care pleacă este aceea că fiecare act deliberat de predare este rezultatul unor *decizii*, decizii care devin dominante, întrucât ele guvernează atât comportamentele de predare, cât și cele de învățare. Și afectează, în același timp, gândirea, simțirea și conduita persoanelor implicate în ducerea la bun sfârșit a respectivelor procese. Predarea și învățarea pot să fie considerate astfel în lănturi de decizii care vin ca răspunsuri la întrebări de tipul: Cum organizăm materia? Cum organizăm activitatea elevilor? Cum structurăm timpul? Cum organizăm spațiul școlar? Cum utilizăm echipamentul didactic? Cum interacționăm cu elevii? Cum organizăm climatul socioafectiv al clasei? Cum evaluăm imediat rezultatele învățării? Cum reglăm învățarea? ș.a.

Deciziile luate sunt cele care *definesc stilul* însuși de predare. Sau, după cum arată autorul amintit, *orice stil de predare se definește prin deciziile luate în fiecare moment de către profesor*

și de către cei care învață. Pe scurt, decizia e stilul (stilul e decizie). Aceste decizii pot fi departajate în funcție de cele trei faze care redau ciclul complet al unui demers didactic, și anume:

- *decizii de preimpact* (luate înaintea desfășurării procesului, legate de proiectarea activității, a lecției, de definirea obiectivelor etc.);
- *decizii de impact* (care definesc acțiunea, realizarea efectivă a acesteia, a lecției, obținerea performanței);
- *decizii de postimpact* (ce vizează evaluarea modului de execuție a celor proiectate inițial).

Profesorii și elevii pot adopta decizii din toate aceste trei categorii, fiecare cu asumarea răspunderii cuvenite. Ceea ce în mod generic numim *stil didactic* reprezintă, în fapt, o sinteză a acestor tipuri de decizii. Ele sunt cele care prefigurează "anatomia" unui stil sau a altuia. Iar stilurile ar avea valoarea unor modele sau "patternuri universale", din repertoriul cărora profesorul poate alege, poate folosi, poate evita sau alterna unele ori altele la intervale de timp chiar foarte scurte. În acest context, importante rămân de fiecare dată întrebările: Cine ia deciziile? Despre ce anume? Când se iau ele? Există astfel posibilitatea ca deciziile să aparțină numai profesorului, profesorului și elevilor, deopotrivă, ori numai elevilor. În funcție de această translație a deciziilor dinspre profesor către elevi, care, în fond, indică o diminuare treptată a intervenției (autorității) profesorului și o creștere treptată a intervenției (autorității) profesorului și o creștere treptată a nivelului de participare (a gradului de libertate) a elevului, Mosston distinge 11 stiluri didactice frecvent utilizate, ordonate după cum urmează (cf. Mosston, 1990):

A. - *Stilul de comandă sau directiv*, bazat pe autoritatea profesorului care comandă succesiunea activităților;

B. - *Stilul practic* (bazat pe explicație precisă, apoi pe o execuție prin imitație din partea subiectului);

C. - *Stilul de reciprocitate* (bazat pe evaluarea reciprocă, după criterii pregătite de profesor, ca în cazul activității în echipă, al învățării în perechi);

D. - *Stilul de autocontrol* (cu accent pe autonomia subiectului și capacitățile sale de autoevaluare);

E. - *Stilul de incluziune* (de includere a elevului în îndeplinirea unor sarcini de nivele diferite, ele fiind acela care decide la ce nivel se poate implica);

F. - *Stilul centrat pe descoperirea dirijată*;

G. - *Stilul centrat pe descoperirea convergentă* (menit să ducă la descoperirea soluției unei probleme, la formularea unei concluzii prin raționament și gândire critică);

H. - *Stilul centrat pe activitate divergentă*, ce duce gândirea pe traiectorii necunoscute, neobișnuite, spre soluții inedite, spre creativitate;

I. - *Stilul bazat pe proiectarea programului individual* (personal);

J. - *Stilul inițiat de cel care învață* (acesta având posibilitatea să inițieze experiențe proprii, să le proiecteze, să le execute și să le evalueze);

K. - *Stilul de autoinstruire*.

Fiecare dintre acestea este analizat și în funcție de efectele pe care le generează. După cum se poate observa, la o extremitate se găsește un stil de comandă (A), dominat de decizii care aparțin în exclusivitate celui care predă, iar la cealaltă extremitate, se află un stil de autoinstruire (K), centrat pe decizii ce îi aparțin celui care învață (studiază).

Aceste 11 stiluri sunt grupate, în cele din urmă, în două mari categorii, în funcție de apartenența lor la una sau alta dintre cele două capacități esențiale ale ființei umane:

- capacitatea de reproducere și de imitare (a cunoștințelor și tehnicilor de acțiune), dominantă în cazul stilurilor A, B, C, D și E;
- capacitatea de producere (de noi cunoștințe, gânduri, sensuri, idei, moduri de acțiune) sau capacitatea de a îndrăzni, de a cuteza, de a risca, de a vrea, manifestate în cazul stilurilor F, G, H, I, J și K.

Firește, trebuie luat în considerare faptul că toți elevii posedă, în grade diferite, este adevărat, posibilități de reproducere și de producere de noi cunoștințe și moduri de acțiune. De asemenea, trebuie avut în vedere faptul că fiecare stil prezintă *avantajele și dezavantajele, plusurile și minusurile lui*. De exemplu, stilurile situate în grupa A-E reprezintă *opțiunea profesorului pentru achiziția de cunoștințe, priceperi și deprinderi, pentru dezvoltarea capacităților de reproducere, de participare adaptivă, cu caracter de acomodare și de imitare*. Ceea ce angajează operații mentale la nivel *inferior* (primare), cum ar fi cele de *memorizare, de reamintire, de recunoaștere, de reproducere, de clasificare, de imitație*. În esență, aceste stiluri de tip reproductiv sunt conformiste, înclinate spre preluare, presupun depedența de surse, sunt dogmatice, convergente, adaptative, cumulative și de imitație.

Spre deosebire, stilurile din grupa F-K invită la producerea de noi cunoștințe, pun accentul pe dezvoltarea capacității de producere, adică *de învățare prin cercetare, prin descoperire, prin invenție și prin creativitate*, ceea ce angajează operații mentale de nivel *superior*, precum cele de gândire divergentă, de *rezolvare de probleme, de invenție, de alternative, de elaborare de noi concepte, de raționament, de creație*.

Translația dintre stilurile aflate în gruparea A-E către stilurile din gruparea F-k reflectă tocmai acest *continuum* ce se întinde între limitele a două arii: cea a dirijării, a impunerii, a

comenzii, a învățământului reproductiv și cea a libertății, a spontaneității, a independenței, adică a unui învățământ productiv axat pe stimularea și dezvoltarea potențialităților active, inventive și creative ale elevilor, pe elaborări personale.

Plasându-se între aceste două extremități, este foarte important ca profesorul să manifeste flexibilitate, mobilitate capacitate de trecere cu ușurință de la un stil la altul, să-și extindă opțiunile pe acest continuum, de la comandă (impunere) la libera acțiune, la descoperire și invenție. Pentru exemplificare, vom reda prin contrast "anatomia" a două stiluri revelatoare din acest punct de vedere.

Astfel, *stilul de comandă (A)* se caracterizează prin aceea că profesorul este cel care decide în toate aspectele. Inițiativa îi aparține numai lui, întrucât el decide în aspectele care privesc:

- alegerea subiectului și a materiei de tratat;
- ordinea sarcinilor de lucru;
- distribuirea timpului de lucru;
- ritmul de lucru;
- natura întrebărilor și succesiunea acestora;
- metodele și procedeele de utilizat;
- utilizarea diferitelor modalități de evaluare;
- comportamentele elevilor etc.

În acest caz, rolul celor care învață se reduce la: a asculta, a urmări, a îndeplini sarcinile, a executa, a obține rezultatele așteptate, a se supune. Este stilul tipic situațiilor (lecțiilor) de comunicare-receptare, după cum este stilul care constituie adesea situația de refugiu a profesorului neexperimentat. La partea oarecum opusă se află, de exemplu, *stilul centrat pe stimularea activităților divergente (H)*, superior prin aceea că reușește să angajeze elevii într-un efort propriu de căutare, de tatonare, de descoperire, de găsim a soluțiilor adecvate la problemele propuse. De această dată, profesorul lasă pe seama elevilor luarea deciziilor. Ei sunt cei care iau deciziile cu privire la ordinea sarcinilor, gestiunea timpului, ritmul de lucru, durata activității; ei furnizează răspunsuri divergente (multiple soluții), ei verifică rezultatele și stabilesc validitatea răspunsurilor.

Stilul managerial al cadrului didactic

Potrivit lui Mielu Zlate, (2004), definim stilul de conducere ca fiind modul concret de jucare a unui rol, deci de transpunere efectivă în plan comportamental, a exigențelor ce derivă din statutul de conducător. În stilul de conducere se regăsesc reunite latura atitudinal- motivațională și cea comportamentală, care capătă însă valențe aparte, în funcție de interpretarea situațională.

Se poate considera că stilul managerial reprezintă comportamentul repetabil al profesorului, manifestat în limitele impuse de statusul său în cadrul școlii, cu scopul de a dezvolta un climat prielnic realizării obiectivelor educaționale.

Acum, rolul profesorului se restrânge la: precizarea temei (problemei), acceptarea răspunsurilor (soluțiilor), oferirea, eventual, a unor surse de verificare.

Sorin Cristea propune o clasificare a stilurilor didactice în raport cu: maniera de conducere a procesului de instruire, modul de organizare a procesului de instruire, modul de concepere a activității didactice.

Așadar, în raport cu maniera de conducere a procesului de instruire, relevantă la nivelul acțiunii educaționale/didactice, se evidențiază trei stiluri pedagogice:

- a) *stilul pedagogic democratic*, care valorifică integral resursele corelației dintre subiectul și obiectul educației, respectând autoritatea finalităților asumate, dar și libertatea de intervenție metodologică, perfectibilă pe diferitele circuite de conexiune inversă ;
- b) *stilul pedagogic autoritar*, care dezechilibrează corelația dintre subiectul și obiectul educației, prin accentuarea rolului educatorului în defavoarea celui educat, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă externă, necesare pentru perfecționarea permanentă a activității educatorului;
- c) *stilul pedagogic permisiv/liberal*, care dezechilibrează corelația dintre subiectul și obiectul educației prin accentuarea rolului celui educat în defavoarea educatorului, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă internă, necesare pentru perfecționarea permanentă a activității celui educat.

Modul de organizare a procesului de instruire permite delimitarea următoarelor trei "stiluri de învățământ ":

- a) stilul centrat pe: rezultate – acțiunea elevului acțiunea cadrului didactic;
- b) stilul centrat pe: antrenarea- supervizarea elevului;
- c) stilul centrat pe instruirea dirijată – autoinstruire.

Ideea de "stil de predare" , inclusiv de "stilistică didactică" , constituie o cucerire relativ recentă în teoria instruirii. Ea s-a impus, câștigând amploare și profunzime în ultimele decenii, datorită multiplelor semnificații teoretice și practice pe care le prezintă stilurile, și anume:

- reprezintă o formă de manifestare a originalității în activitatea didactică;
- au o valoare strategică deoarece sugerează ipoteze de activitate diferite, inspiră alegerea și utilizarea preferențială a unor strategii, ceea ce facilitează adaptarea instruirii la stilurile cognitive dominate de elevi. Astfel, pot să apară dizarmonii de natură să creeze dificultăți de învățare, perturbări și chiar unele blocaje;

- îmbogățesc practica școlară, introduc variație, favorizând o activitate mai vie, mai nuanțată în clasă;
- sugerează o cale în plus de prevenire și diminuare a unei tentații de uniformizare și standardizare;
- introduc componente variate de învățare și contribuie la modelarea stilurilor de muncă intelectuală la elevi;
- o utilizare preferențială de stiluri poate să semnaleze schimbări vizibile în sistemul de valori ce ghidează activitatea cu elevii, noi direcții în practica școlară, capabile să angajeze în mai mare măsură gândirea și imaginația, inventivitatea și creativitatea, să faciliteze depășirea mai rapidă a unui eventual didacticism arid și stereotip;
- sugerează interpretarea predării *drept abilitatea profesorului de a se comporta utilizând diferite stiluri educaționale*, în vederea atingerii obiectivelor (M. Mosston). Ceea ce ar putea să însemne că stilurile devin o necesitate în susținerea unei prestații didactice de calitate și eficiente;
- pot scoate la iveală și supune verificării noi tipuri de competențe pedagogice, ceea ce ar putea să contribuie la lărgirea bazei teoretice a formării profesionale inițiale și continue a personalului didactic (D. Potolea).

În general, studiul stilurilor și al factorilor care le generează îmbogățeste percepția noastră despre procesul de învățământ, ne ajută să înțelegem mai bine orientările și direcțiile noi ale dezvoltării calitative a învățământului. Pornind de la stilurile aplicate, se poate ajunge la aprecierea mai justă a valorii actului de predare.

Educatorea, manager al grupei de preșcolari.

În sens larg, managementul clasei, grupei de copii, înseamnă realizarea de către educator a tuturor funcțiilor manageriale recunoscute atât pe "dimensiunea sarcină" cât și pe "dimensiunea umană", deci înseamnă întreaga activitate a educatorului, de proiectare, aplicare și evaluare a influențelor educaționale, tot ceea ce gândește și face educatorul împreună cu un anumit colectiv de copii. Meseria de educator este o frumoasă profesie, care nu seamănă cu nici o alta. Este o meserie în care mediocritatea nu e permisă, o meserie care epuizează și înviorează, ingrată și plină de farmec deopotrivă. Puține profesii cer atâta competență, dăruire și umanism precum cea de educator, pentru că, doar în câteva se lucrează cu un material atât de prețios, de complicat și de sensibil precum omul în devenire. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruieste, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine.

Arta pedagogică înseamnă înainte de toate "arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele care îi animă" afirmă M. A. Bloch (1968) și este un dar pe care candidații la funcția de profesor îl au sau nu. O bună formare profesională poate ajuta acest dar să se dezvolte.

A fi profesor înseamnă un risc asumat. Și asta deoarece pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, momente de descurajare și multe ore de studiu. Totuși, la capătul acestui drum te pot aștepta multe lucruri și satisfacții.

Personalitatea cadrului didactic este o parte importantă a succesului și eficienței în această profesie. Ea acompaniază actul educațional și influențează rezultatele procesului de învățare. Principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității cadrului didactic este aptitudinea pedagogică, este considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul instructiv-educativ. Oricât de stăpân pe sine ar fi educatorul, acțiunea sa nu poate începe fără o foarte bună cunoaștere a potențialului copiilor, fără a stabili un scop, o tendință, un ideal pentru demersurile sale educative. A înzestra copiii cu știință pare un lucru relativ ușor, dar a forma oameni în plinătatea cuvântului este deosebit de greu. Cheia problematicei educației ne-o dă cunoașterea copilului.

D. Potolea (1989), raportându-se la funcțiile asumate și îndeplinite de către educator, identifică următoarele ramuri principale:

- de organizare și conducere a clasei ca grup social;
- de consiliere și orientare profesională;
- de îndrumare a activităților profesionale;
- de perfecționare profesională;
- de cercetare pedagogică.

Ipostaza de lider pe care o are profesorul generează anumite practici educaționale sau stiluri de conducere. Stilul de conducere al liderului are un puternic impact asupra unor aspecte esențiale ale vieții de grup: performanță, relații interpersonale, climat. Cele trei tipuri de stiluri de conducere a căror eficiență s-a testat au fost: autoritar, democratic și laissez-fair .

Stilul de conducere autoritar se caracterizează prin faptul că liderul determină întreaga desfășurare a activității, el dictează tehnicile și etapele activității, fixează fiecărui membru al grupului sarcinile de muncă și colegii cu care va lucra, distribuie aprecieri într-o manieră personală, fără a face cunoscute copiilor criteriile de evaluare, se menține în afara activităților concrete ale grupului.

Stilul de conducere democratic se caracterizează prin faptul că problemele sunt discutate și deciziile sunt luate cu participarea întregului grup, care beneficiază de încurajarea și asistența liderului. Perspectivele și etapele activității sunt schițate de la început. Liderul sugerează două-trei tehnici de lucru, între care membrii grupului pot alege. Aceștia din urmă sunt liberi să se asocieze cu cine doresc în vederea realizării sarcinilor. Liderul este obligat să justifice aprecierile pe care le face asupra realizărilor individuale sau de grup. El caută să fie un membru obișnuit al grupului, fără a lua asupra lui multe sarcini.

Stilul de conducere laissez-faire presupune un rol pasiv al liderului. Membrii grupului au întreaga libertate de decizie în ceea ce privește etapele de desfășurare a activității și metodelor utilizate. Liderul nu se amestecă în activitatea grupului. El furnizează unele materiale și, dacă o se cere, oferă explicații suplimentare, fără să participe la discuții și fără să se intereseze de mersul evenimentelor. Liderul ia minimum de inițiative posibile și face minimum de sugestii. Evită în mod constant să facă evaluări asupra performanțelor sau conduitelor participanților.

Cercetările privind relația dintre stilul educațional și eficiența învățării au relevat faptul că eficiența stilului educațional este mult influențată de natura sarcinii și a situației cu care se confruntă grupul, de vârsta copiilor, de caracteristicile de personalitate ale copiilor și profesorilor, de natura obiectivelor etc. Stilul democratic se dovedește a fi eficient pe termen lung, pentru că permite exprimarea liberă a diferențelor individuale, manifestarea fără îngrădiri a fiecărui membru. Stilul autoritar este mai eficient în ceea ce privește productivitatea, atunci când grupul are sarcini imediate: realizarea unui proiect, pregătirea unui examen în timp foarte scurt. Stilul laissez-faire are o eficiență, productivitate scăzută, chiar dacă creează un climat socio-afectiv pozitiv. Satisfacția grupului este însă provizorie, temporară, deoarece neimplicarea liderului și absența unui scop precis al activității generează anxietate și anxietate.

Trebuie amintit că nu există stiluri de conducere în stare pură, că în fiecare clipă cadrul didactic accesează diferite nuanțe și elemente în funcție de contextul educațional concret. Misiunea cadrelor didactice este de a-i ajuta pe elevi să conștientizeze propriul stil de învățare și să adopte strategii de învățare adecvate acestuia. Se poate vorbi de următoarele stiluri de învățare:

- competitivul – se simte confortabil în competiție cu ceilalți elevi, lucrează mai bine în mod independent,
- colaborativul – învață eficient împărțind ideile sale cu ceilalți, îi place să lucreze în echipă;
- singuraticul/retractilul – nu manifestă interes pentru învățare, este copleșit de tot ceea ce se întâmplă în mediul educațional, motivația sa este redusă sau de natură extrinsecă;

- participativul – este dornic să ia parte la activități, manifestă interes față de învățare;
- dependentul – are nevoie de o structură și de un suport pentru activități, manifestă încredere redusă în sine;
- independentul – manifestă autonomie în gândire și în acțiune, este încrezător în forțele proprii, este curios.

"Una din coordonatele fundamentale ale educatorului este aceea de a manifesta emoție față de ființa aflată pe calea formării, de a participa la sentimentele sale, de a-i accepta punctele de vedere într-o anumită situație rămânând totuși în exteriorul acesteia" arată L. Bârlogeanu într-un studiu care abordează educația din perspectiva postmodernității (2002, p. 30).

Empatia îi permite educatorului să se transpună în sufletul copiilor, să înțeleagă modul lor de a gândi, de a simți, să anticipeze posibilele reacții comportamentale la diverse situații de comunicare.

Ascultând empatic "atingem" sufletul interlocutorului, înțelegem ce simte, ce se află în "spatele" a ceea ce face sau spune, îl ascultăm nu numai cu urechile pentru a "traduce" limbajul verbal și paraverbal, sau cu ochii pentru a "traduce" limbajul nonverbal al vorbitorului, ci îl ascultăm și cu "inima" pentru a-i înțelege sentimentele, emoțiile, atitudinile, percepțiile, motivația, îl ascultăm cu dorința de a-l înțelege (Câdea, 2005, p.163).

Sistemul comunicațional interactiv, modern. Comunicarea a fost dintotdeauna o componentă principală a educației, un suport indispensabil învățământului. Cu atât mai mult astăzi, într-o societate a cunoașterii și a comunicării generalizate, când actul comunicării se implică efectiv în toate domeniile vieții și activității social-umane, beneficiind de puternice mijloace informaționale și de comunicare, învățământul se manifestă și mai sensibil la aceste evoluții. În afara acestora, se adaugă, bineînțeles, alte progrese ale realității sociale și culturale, cum ar fi interesul reînnoit pentru dimensiune interpersonală a relațiilor umane și o schimbare radicală a concepției despre comunicare ce accentuează actuala tendință de reînnoire a modurilor în care elevii învață și sunt învățați.

Depărtându-se cu bună știință de limitele și neajunsurile sistemului tradițional centrat pe transferul de cunoștințe, înțelegând că "transmiterea" nu poate fi totuna cu "comunicarea", luată în sensul ei autentic și actual, este evidentă preocuparea asiduă din ultimele decenii a învățământului de a-și construi un nou sistem comunicațional în strânsă relație cu cel informațional. Și care, îmbrățișând conceptul modern de comunicare interpersonală, tinde să extindă sistematic *interactivitatea* în practica școlară, să dezvolte în mai mare măsură relațiile: elevi- cunoaștere- profesor, elevi-cunoaștere-elevi, elevi-cunoaștere-multimedia.

CAPITOLUL 2- MANAGEMENTUL CLASEI/ GRUPEI DE COPII

2.1. Perspective de abordare a clasei de elevi

Clasa de elevi poate fi concepută ca fiind, din punct de vedere psihosociologic, "un grup social unde, ca urmare a interrelațiilor ce se stabilesc între membrii ei, apare și se manifestă o realitate socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv-educativ" (Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974). Prin analogie cu diferite alte categorii de grupuri, putem să considerăm clasa de elevi (potrivit autorului anterior menționat) "ca fiind un grup primar, între membrii săi stabilindu-se relații directe, nemijlocite, fiecare putând cuprinde și suferind, la rândul său, influența totalității relațiilor structurale ce se stabilesc la acest nivel".

Din punct de vedere etimologic, latinescul *classic*-clasa de elevi, mulțime, grup-constituie originea lingvistică a conceptului analizat. Dintr-o perspectivă externă de analiză, clasa de elevi poate fi apreciată ca un "grup formal", acest fapt influențându-i constituirea și evoluția. Geneza clasei de elevi este artificială, fiind creată pe baza unor criterii de vârstă, de dispersie geografică a populației școlare, și sub directe intervenții, îndrumări și evaluări ale unor organisme și persoane investite socialmente cu asemenea funcții organizatorice. Structura clasei de elevi permite observația că în interiorul acesteia se pot constitui în mod spontan subgrupuri (componente grupale informale), pe bază de afinități reciproce, cu instituirea unor lideri informali corespunzători acestora. Aceste subgrupuri informale, cu tendințe de delimitare față de grup și cu slabe capacități integrative, își construiesc o contracultură normativă în raport cu cea centrală a grupului, dezvoltând interacțiuni generatoare de tensiune și conflict.

Dincolo de aceste observații, clasa de elevi își prezintă dual imaginea de studiu din punctul de vedere al managementului clasei: o primă perspectivă o reprezintă cea *didactică*, în timp ce a doua este perspectiva *psihosocială*. Amândouă perspectivele, de interes al managementului în studiul clasei de elevi, au ca punct comun poziționarea accentului pe ideea asimilării clasei de elevi cu un spațiu preferențial al relațiilor interpersonale școlare (ca reprezentând un caz particular al relațiilor sociale).

Clasa de elevi este un ansamblu dinamic, în cadrul căruia au loc procese formative subordonate scopului fundamental, predarea, învățarea unor seturi de informații, atitudini și comportamente și care este supus în mod constant influențelor educative exercitate de școală. Totodată, poate fi evidențiat și aspectul instituționalizat al clasei, asigurat prin fundamentarea activității de asimilare a cunoștințelor pe planuri de învățământ, programe și norme elaborate de instanțele competente. În același timp, se poate observa că generațiile de copii pătrund în școală

potrivit cu criteriul vârstei și cu cel al normalității dezvoltării psihofizice, dobândind în urma integrării în viața școlară statutul de elev.

Perspectivile de abordare a clasei de elevi, înregistrate în urma generalizării datelor unor investigații psihopedagogice, sunt:

- perspectiva didactică;
- perspectiva psihosocială.

Pedagogia clasică a studiat clasa de elevi mai ales sub raport organizatoric și didactic, instructiv-educativ, în timp ce pedagogia contemporană își axează studiile și cercetările pe aspectele socio-relaționale și pe dinamica cognitivă- afectivă-socială și educativă. Din punct de vedere didactic, clasa de elevi reprezintă spațiul eminent destinat procesului instructiv-educativ, având ca finalitate dezvoltarea proceselor intelectuale și a motivației pentru studiu în condițiile unei omogenități relative a compoziției interne a colectivului. Perspectiva care definește cel mai bine, din punctul de vedere al managementului clasei de elevi, domeniul de studiu este perspectiva psihosocială.

Perspectiva psihosocială

Kriekemans (La Pédagogie générale, PUF, Paris, 1989) arată că universul clasei nu "constituie un domeniu static, ci un câmp dinamic în care se desfășoară joul unor forțe multiple: atracție, respingere, afirmare de sine, ascensiune, retragere, suspiciune, pretenții, stimă. Clasa este un grup care are propria taină. Fiecare clasă reprezintă o organizare dinamică și o structură specifică. Ea este în același timp un proces dinamic : structura grupului se schimbă...".

Elevul, în condițiile vieții școlare, nu trăiește izolat, ci într-un angrenaj social, viața sa afectivă, activitatea intelectuală și nu mai puțin cea profesională desfășurându-se în interiorul și în interdependență cu mediul social înconjurător sau în condițiile date de acesta.

Relațiile individului cu grupul social căruia îi aparține, respectiv clasa de elevi, au o importanță deosebită atât asupra evoluției personalității sale, cât și asupra randamentului activității desfășurate (învățarea). Îndeplinirea unor sarcini sau activități comune determină între membrii grupului-clasă o serie de relații funcționale de interdependență în vederea atingerii scopului propus. Pe de altă parte, pe lângă relațiile legate strict de natura obligațiilor sau a activităților, viața în grup comportă întotdeauna și aspecte emoționale și afective, precum și momente de tensiune și conflict.

Clasa de elevi constituie cadrul psihosocial al desfășurării activității de instruire și educare și un mediu de comunicare și socializare. Ca grup social, clasa de elevi are structură și caracteristici proprii, iar membrii acesteia ocupă diverse poziții, au roluri variate și stabilesc relații. Ca urmare a relațiilor dezvoltate între membrii clasei de elevi se va constitui o realitate

socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv-educativ, în ansamblul său.

Scopurile, în cadrul clasei de elevi, pot fi: de tip prescriptiv (stabilite anterior de persoane ce nu aparțin grupului-clasă) și scopuri individuale (stabilite în interiorul clasei de elevi). Se impune, ca o formă de echilibrare a structurii organizatorice a clasei de elevi, armonizarea și integrarea reciprocă a celor două tipuri de finalități în clasa de elevi.

Rolurile se referă la ansamblul de sarcini care trebuie realizate de membrii grupului. Atribuirea de roluri elevilor se va realiza în funcție de resursele personale ale acestora (cognitive, afective și acționale) și se vor urmări unele scopuri cum ar fi: ordonarea și controlul conduitei elevilor, creșterea prestigiului clasei, dezvoltarea resurselor personale. Dintre rolurile profesorului în clasa de elevi, menționăm pe cele de: sursă de informații, consilier, mediator, evaluator, coordonator sau organizator etc.

Normele reprezintă reguli de conduită recunoscute și acceptate de toți membrii grupului educațional și prescriu modele de comportament. Ele au rol de reglare și de evaluare a grupului și pot fi: după un anumit criteriu, de tip constitutiv (cu referire la activitatea de învățare) sau instituționale (cu referire la specificul instituției), iar, după un alt criteriu, implicite și explicite. Normativitatea, s-a constatat în urma cercetărilor, poate să afecteze atitudinea elevilor față de procesul de instruire și chiar performanțelor lor școlare. Climatul grupului școlar depinde de convergența dinamică a tipologiilor normative din clasa de elevi.

Coeziunea grupului se referă la gradul de unitate și integrare a colectivului școlar, cât și la rezistența acestuia la destructurare. Ca factori de menținere a coeziunii în grup, menționăm: utilizarea tehnicilor de motivare a elevilor (prin cooperare sau prin competiție) ori exploatarea problemelor de ordin afectiv ale elevilor. Este foarte importantă atitudinea deschisă a profesorilor față de elevi. El poate fi perceput de către aceștia drept colaborator sau drept adversar, în funcție de capacitățile sale de a stabili relații adecvate cu elevii, de a comunica eficient, de a dovedi entuziasm, înțelegere și prietenie.

La nivelul clasei de elevi, considerată ca un grup social cu o dinamică relațională accentuată, sunt general acceptate și analizate două mari tipuri de forțe: influența personală a profesorului, atât ca lider, cât și ca factor exterior, precum și influența de grup, guvernată aparent de factori nonformali.

Influența personală a profesorului asupra clasei de elevi este cunoscută și descrisă, în general, ca fiind o capacitate de a afecta comportamentul altor persoane, în speță al elevilor; în aproape orice miment, profesorul inițiază acțiuni prin care afectează comportamentul elevilor

(le poate cere să fie atenți, să îndeplinească anumite sarcini etc.), în timp ce elevii vor acționa în funcție de intensitatea influenței profesoriale.

Ullich (1986) arată că există patru condiții sau factori ce modelează influența educațională: relația de natură afectivă stabilită între cei doi protagoniști, percepția elevului asupra profesorului, folosirea în exces a influenței și gradul de individualizare a strategiei de lucru folosită de către profesor.

Dar subiectul de interes major aspectul psihosocial al grupului-clasă îl reprezintă nu influența personală, cât mai ales *influența de grup*, ca a doua forță ce trebuie luată în considerare la nivelul acesta al analizei. În general, se poate vorbi despre un grup în ceea ce privește clasa de elevi în situația în care s-au diferențiat clar față de alte grupuri și persoane din afara ei, dacă se poate vorbi despre un adevărat sistem social ce-și dezvoltă propriile standarde și influențează comportamentul membrilor, creând o dinamică la nivel de roluri, statute și subgrupuri.

În ceea ce privește clasa de elevi, se poate vorbi de grup sănătos sau de grup nesănătos; calificativul poate fi dat urmărindu-se câțiva parametri: coeziunea grupului, standardele grupului și structura grupului. Pentru o atitudine pozitivă a grupului față de elevi și deci pentru o influență personală puternică a acestuia este necesar ca acest lider exterior (profesorul) să înțeleagă real întreaga dinamică a grupului în fața căruia își desfășoară activitatea.

Creșterea coeziunii este determinată în esență de atracția ce se stabilește între membrii grupului; această atracție a individului față de grup există în măsura în care grupul respectiv îi satisface nevoile, iar dacă atracția este mare, individul se supune extrem de ușor presiunilor grupului. În clasele sănătoase, elevii cred că pot să-și satisfacă aceste nevoi prin participarea la clasă, la grupul respectiv; în general, bazele psihologice ale cerințelor elevilor, ce pot fi satisfăcute în grup, sunt nevoia de învățare activă, nevoia de socializare, nevoia de încredere și siguranță. În clasele nesănătoase ca grup, elevii nu cred că pot să-și satisfacă aceste nevoi prin participarea la respectivul grup.

Din punct de vedere definițional, *clasa ca un grup social mic* este definită de profesorul Mielu Zlate ca un "ansamblu de indivizi, constituit istoric, între care există diverse tipuri de interacțiune și relații comune determinate". Atributele care caracterizează grupul-clasă, după opiniile aceluiași autor, sunt următoarele:

- *mărimea* optimă pentru clasă a suscitat foarte multe discuții, deoarece s-a constatat că, cu cât clasa este mai mare, cu atât este mai mare tendința în interiorul acesteia de subdiviziune, în timp ce, cu cât clasa este mai mică, cu atât sporește tendința de subiectivitate a membrilor acesteia;

- *interacțiunea membrilor* este o condiție definitorie pentru existența grupului- clasă, însă de interes pentru studiul managementului clasei de elevi nu este orice tip de interacțiune, ci mai ales interacțiunea directă, nemijlocită (care presupune prezența față de față a partenerilor și cunoașterea reciprocă a tuturor membrilor);

- *scopurile*, care la nivelul grupului-clasă pot fi multiple; din perspectiva interesului de studiu al managementului clasei, cele mai reprezentative sunt scopurile comune, acceptate de toți membrii săi. În interiorul grupului-clasă pot fi întâlnite și situații dese de diviziune a grupului în subgrupuri și deci de stabilire a unor scopuri de subgrup;

- *structura* grupului-clasă definește două aspecte puternic corelate între ele: modalitatea concretă de interacțiune a membrilor grupului, având în vedere dinamica actului de comunicare, pe de o parte, și ierarhia internă a grupului pe baza jocului de statute și roluri, pe de altă parte;

- *compoziția și organizarea* sunt rezultatele corespondenței dintre personalitatea fiecărui membru al grupului și sinteza indicatorilor anterior amintiți (mărime, scopuri, interacțiuni, structură). Ca urmare, pot fi identificate compoziții omogene și compoziții eterogene ale clasei, centrări în jurul liderului formal sau în jurul liderului informal etc.

Ca urmare a unor puncte de vedere justificate prin intermediul unor cercetări îndelungate, profesorii Ioan Nicola și Mielu Zlate atrag atenția asupra unor caracteristici separate care pot să particularizeze și să individualizeze grupurile clasă:

- *coeziunea* acceptată de profesorul Mielu Zlate drept "grad de legătură, de unitate, de înțelegere reciprocă dintre membri sau, dimpotrivă, tensiunile și conflictele dintre ei "(în Popescu – Neveanu, Zlate, Crețu, *Psihologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997).

- *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 văzut drept grad de supunere și de accepare față de normele de grup;

- *permeabilitatea sau impermeabilitatea* înțelese în sensul psihologiei sociale ca disponibilitate a clasei de a primi și de a accepta cu ușurință sau, din contră, cu foarte mare reticență noii membri ai grupului ; acest subiect formează o preocupare constantă a orientărilor teoretice și practice din domeniul managementului clase de elevi;

- *stabilitatea sau instabilitatea grupului*- sinonimă cu durabilitatea în timp a grupului-clasă, subiect clar determinat prin prescripțiile de tip instituțional;

- *sintalitatea*, subiect de maximă importanță pentru clasa de elevi, introdus în literatura de specialitate de către Cattell, a fost dezvoltat în spațiul românesc al științelor educației de

profesorul Ioan Nicola și desemnează personalitatea grupului-clasă, ca ansamblu dinamic sub raport structural-funcțional, relațional, interacțional, de climat și atmosferă axiologică.

2.2. Climatul clasei

Preocupare constantă a studiului sociologiei clasei de elevi, analizei climatului educațional, la nivelul preocupărilor noastre de ordin managerial, constituie o permanență și o necesitate, argumentul fiind în special efectele negative ale unui management defectuos al clasei, răsfrântă asupra climatului educațional.

Climatul reprezintă, la nivelul clasei de elevi, realitatea intuitivă, direct perceptibilă pentru cei care iau contact cu structura sa organizatorică, este o pecete specifică a grupului școlar respectiv. Elementele care caracterizează climatul educațional sunt:

- caracteristicile relațiilor sociale din clasă;
- comportamentele elevilor în diferite situații școlare și extrașcolare;
- tipul de autoritate exercitat;
- gradul de (ne)încredere între cadrul didactic și elevi.

Climatul desemnează stări obiective, determinate de dinamica clasei de elevi. Definițiile empirice se referă la "atmosfera", "moralul", "starea afectivă" a clasei.

Definițiile științifice încearcă să distingă componentele principale ale climatului, convertindu-le în proprietăți măsurabile ale mediului școlar, bazate pe percepțiile elevilor, dar și pe cele ale cadrelor didactice. Psihologic, climatul este un ansamblu de caracteristici de ordin mental și emoțional, ce disting o clasă de elevi de o alta, exprimându-se în interacțiunile reciproce ale membrilor clasei respective. Având în vedere coloratura sa afectivă, arată Geulen (1994), climatul poate fi măsurat cu foarte mare dificultate. Din punct de vedere psihosocial, acesta este un produs rezultat la intersecția dimensiunii formale și informale a clasei de elevi.

Valoarea climatului poate fi pozitivă sau negativă, mobilizând, angajând sau, din contră, demotivând și frânând dezvoltarea colectivului respectiv.

Unele dimensiuni de ordin organizațional ale analizei climatului școlar, aplicabile, parțial, și în cazul clasei de elevi, sunt următoarele:

- frustrarea;
- intimidarea;
- nepăsarea;
- atmosfera;
- accentuarea productivă;
- distanțarea;
- considerația;

- încrederea.

Din punctul de vedere al altor investigații, *dimensiunile climatului* pot cunoaște următoarea formă:

- colegialitatea;
- familiaritatea;
- neangajarea;
- susținerea;
- autoritatea;
- restrictivitatea.

În urma combinării celor șase dimensiuni au rezultat patru tipuri de climate:

1. climat deschis: cooperare, respect reciproc, aprecieri sincere, familiaritate;
2. climat angajat: control sistematic, nivel ridicat de profesionalitate și de cerințe;
3. climat neangajat;
4. climat închis.

Toate aceste categorii de climate reprezintă elemente constatabile ale unei situații de fapt în interiorul clasei de elevi, caracterizându-se prin aceea că un climat "se observă mai ales când are o coloratură negativă".

2.3. Rolurile manageriale de bază ale cadrului didactic

Managementul, fiind o caracteristică a oricărei activități organizate, are câteva trăsături comune, indiferent de domeniu. Și pentru activitatea din clasă funcțiile și rolurile manageriale sunt izomorfe cu cele ale managementului general. Din acest punct de vedere, și managerii din domeniul învățământului, cadrele didactice, ar trebui să aibă:

- o pregătire de specialitate comună (funcțiile și rolurile manageriale de bază);
- o pregătire managerială specifică, ce presupune adaptarea principiilor generale și a funcțiilor manageriale la particularitățile domeniului condus (clasa de elevi și procesul instructiv-educativ).

Dacă toate procesele și domeniile de conducere cuprind elemente cu caracter informațional, decizional, motivațional, ponderea și semnificația lor diferă de la un domeniu la altul.

Ceea ce este specific funcțiilor sau rolurilor manageriale de bază ale cadrului didactic în învățământ sunt amplitudinile diferite pe care le capătă acestea și continuitatea și simultaneitatea lor. Nici unul dintre rolurile sau funcțiile manageriale ale cadrului didactic nu pot fi concepute independent, ele corelându-se reciproc. Spre exemplu, în comparație cu procesele manageriale din industrie, unde între conducător și personal se interpune mașina, în procesul educațional din clasă conducerea se realizează nemijlocit asupra personalității elevilor.

Dacă în industrie rebuturile pot fi recondiționate și reintroduse în procesul tehnologic, în educație, consecințele unor erori sunt inadaptația, delicvnta, incompetența.

Esența rolurilor manageriale ale cadrelor didactice în activitatea de la clasă este orientarea și dirijarea resurselor umane și materiale, de care dispun clasa și procesul instructiv-educativ la un moment dat, către realizarea obiectivelor proiectate, în condiții de eficiență maximă. Viziunea integrativă asupra acestor roluri manageriale nu poate fi concepută în absența disponibilizării resurselor educaționale și manageriale.

Selecția pe care am realizat-o cu privire la principalele funcții sau roluri manageriale ale cadrului didactic cuprinde următoarele componente:

- planificarea;
- organizarea: pregătirea materialelor, dinamica activităților educaționale, analiza temporalității didactice;
- decizia educațională;
- controlul și evaluarea;
- consilierea;

Reunirea acestor roluri construiește principala sferă dinamică a activității manageriale a cadrului didactic. Cele mai relevante particularizări pot fi pbtinute în urma trecerii în revistă a fiecărui rol în parte.

Planificarea- nu se referă, cu necesitate, la alcătuirea unor documente scrise, cum ar fi planificarea calendaristică, ci ea regăsește:

- obiectivele prioritare ale etapei;
- resursele necesare atingerii obiectivelor;
- principalele acțiuni de întrepins.

Ca o formă de defnire, proiectarea cuprinde un sistem de decizii privitoare la o serie de obiective și la viitoarele mijloace, acțiunii, resurse și etape pentru realizarea acestora.

Principalele subetape ale planificării sunt:

- a) *analiza ciclului managerial anterior*: prin intermediul unor instrumente de tip evaluativ;
- b) *diagnoza stării inițiale*: este indispensabilă oricărei proiectări eficiente și vizează concentrarea acțiunilor viitoare pe elemente deficitare;
- c) *prognoza*: are în vedere sesizarea unor caracteristici de viitor, de evoluție ale fenomenelor socio-educative, în scopul reorganizării informațiilor prezente în vederea realizării liniei de dezvoltare pe care o vizăm. Prognoza reprezintă totodată un enunț asupra unei stări de fapt, până acum necunoscută, dar previzibilă;

d) *alcătuirea planului*: rezultatul activității de planificare este planul, care cuprinde descrierea modului de utilizare în timp a resurselor pentru atingerea obiectivelor stabilite. Existența planului nu trebuie să presupună rigiditate și formalism, ci elasticitate, flexibilitate, inițiativă și creativitate. Planul trebuie subordonat obiectivelor esențiale.

Câteva elemente esențiale ale planificării sunt legate *de stabilirea operațională a obiectivelor, analiza detaliată a resurselor educaționale și manageriale, precizarea activităților ce se vor organiza pentru realizarea obiectivelor: stabilirea și eşalonarea în timp a responsabilităților pentru cadrul didactic, dar și pentru elevi* (termene precise).

Ca o observație referitoare la diferența dintre planificare și proiectare, putem spune că programarea este mai concretă și că nu toate elementele planificate se traduc în programe. Programul este mai operațional decât planul.

Cea mai importantă problemă a planificării însă o constituie corelația optimă dintre obiective- resurse- timp. Totodată, nu sunt de neglijat nici spațiile acordate microdeciziilor, locale și situaționale, care pot să determine flexibilizarea planificării.

Organizarea- nevoia organizării și reorganizării este determinată de permanența schimbărilor care au loc în procesul de învățământ. Din punct de vedere managerial, organizarea poate fi descrisă astfel:

- ansamblul de acțiuni menite să valorifice optim mijloacele umane și materiale ale clasei de elevi și ale procesului de învățământ;
- mijloacele operaționale selecționate sunt cele mai simple și eficiente;
- complexul de măsuri stabilite și aplicate pentru atingerea obiectivelor în condiții de productivitate și eficacitate maxime.

Organizarea presupune atât cunoașterea mijloacelor operative, cât și a lucrului și rolului precis al fiecărui membru al clase de elevi în cadrul instituționalizat dat, a capacităților sale de îndeplinire a sarcinilor instructiv-educative.

Mihaela Vlăsceanu (*Psihosociologia educației și învățământului, Editura Paideia, București, 1993*) caracteriza procesul de organizare ca fiind specific tipurilor de interacțiuni organizaționale. Specificarea principalelor activități pe care le au de îndeplinit atât elevii, cât și cadrele didactice, alături de gruparea lor într-o structură logică și coerentă sunt principalele deziderate ale unei organizări eficiente. Ar fi de dorit, ca distribuția sarcinilor la nivelul colectivului de elevi să se facă potrivit competențelor fiecărui elev.

Prin intermediul comunicării se poate asigura prosperitatea clasei, în timp ce *rețelele de comunicare* sunt sisteme structurate de transmitere a informațiilor, organizate de către

managerul clasei de elevi. Iată principalele configurații ale rețelelor de comunicare în clasa de elevi:

- a) *Roată*: fiecare membru comunică cu persoana din centru, caracterizând un sistem supercentralizat;
- b) *Lanț*: persoanele de la nivelurile inferioare pot comunica cu persoanele de la nivelul superior numai prin intermediarii de la nivelul al doilea; se creează liniile unei ierarhii;
- c) *Circulară*: fiecare persoană poate comunica cu celelelalte două; descentralizare;
- d) *Deschisă*: comunicare multicanal, stea, fiecare putând comunica cu orice altă persoană, realizând un schimb deschis și liber de informații, specific unor sisteme descentralizate.

Pentru determinarea modului în care se stabilesc, se organizează și se dezvoltă aceste rețele, cadrul didactic, în calitate de manager, poartă o răspundere ridicată.

Totodată, profesorul trebuie să aibă în vedere și alte elemente cu caracter de barieră în comunicarea educațională de nivel-rețea și care pot apărea în toate componentele și tipurile de rețele:

- lipsa unor informații reale sau a unor mesaje săracite, în care nu apar noutăți pentru receptor;
- evaluarea subiectivă a sursei informaționale, personalitatea (credibilitatea), și mai puțin pe cea a mesajului;
- percepții diferite asupra mesajului;
- distorsiuni semantice (simple deficiențe lingvistice ale mesajului);
- perturbări ale canalului de transmitere (blocaje fizico- spațiale);
- nivelurile ierarhice se pot transforma în factori frenatori sau distorsionanți ai mesajelor mai ales atunci când apar intermediari în actul de comunicare;
- aria de control a liderilor, cadru didactic sau elevi investiți cu funcții formale;
- poziția în diverse ierarhii obiective sau subiective a elevilor.

O bună cunoaștere a acestor obstacole poate însemna și o evitare a lor, o diminuare a efectelor și o valorificare plină de virtuozitate a capacităților manageriale ale cadrului didactic.

Pentru elevi, este foarte important să le fie consemnate de către cadrul didactic atribuțiile generale, derivate din diversele sarcini solicitate, activitățile cu caracter periodic sau permanent:

- activitățile îndeplinite zilnic și săptămânal;
- activitățile individuale și colective;
- colegii sau persoanele cu care colaborează, cuprinzându-se prin această trecere în revistă întregul domeniu vizat.

O soluție foarte practică pentru o bună organizare a activităților în clasa de elevi este *Regulamentul de ordine interioară*, care prevede obligațiile instituționale și personale ale membrilor acestei interacțiuni manageriale, disciplina, recompensele și sancțiunile, precum și detalierea, până la cele mai mici amănunte, a responsabilităților, a formelor de activitate, a timpului. Pentru echilibrarea optimă a procesului de conducere, în structura actului de organizare, un rol important joacă formularea clară a obiectivelor și motivarea elevilor.

Cele mai importante principii ale organizării sunt:

- coordonarea;
- echilibrul autoritate- putere- responsabilitate;
- unitatea de comandă;
- delegarea.

Pentru cadrul didactic, manager al clasei de elevi, nu sunt de neglijat aspecte legate de pregătirea materialelor, ca suport pentru desfășurarea activităților educaționale și didactice, organizarea spațiului ergonomic al clasei, pavoazarea, precum și stăpânirea și dezvoltarea oportună a unor intervenții punctuale solicitate de dinamica procesului educațional. Legătura la nivelurile anterior amintite s-a făcut printr-o "punte" familiară organizării, coordonarea.

Coordonarea se realizează în procesul didactic nemijlocit și vizează sincronizarea obiectivelor individuale cu cele din plan (obiective comune), evitându-se risipa și suprapunerile. La nivelul managementului clasei de elevi, cadrul didactic trebuie să manifeste interes față de organizare, întrucât aceasta favorizează și focalizarea pe obiectivele prioritare în limitele unei unități de cerințe, de acțiune grupală și instituțională, cu specificarea clară și precisă a termenelor și a responsabilităților pe intervale de timp controlabile.

Controlul și îndrumarea -foarte multe cadre didactice au în momentul de față reprezentarea potrivit căreia controlul este o activitate lipsită de importanță, inutilă și inefficientă sau mai mult chiar, o activitate foarte bine valorizată, exacerbată și utilizată în exces, conducând la sporirea stării de anxietate a celor controlați, a elevilor. Din punctul de vedere al managementului clasei de elevi, cunoașterea stadiului la care se află activitatea de realizare a obiectivelor propuse, precum și identificarea nivelului de performanță reprezintă caracteristicile esențiale ale procesului de control. Nevoia controlului se exprimă în următoarele considerente cu caracter general:

- nu toate clasele au condiții identice (climat) de derulare a relațiilor și proceselor educaționale;
- personalul didactic are o structură eterogenă, ca nivel de pregătire științifică și managerială;

- identificarea situațiilor de criză educațională nu se poate face întotdeauna în avans sub formă preventivă.

Controlul, la nivelul managementului clase de elevi, nu este numai un mecanism reglator de ansamblu, ci este un suport pentru activități cum ar fi cele de îndumare, de stimulare a inițiativelor, de generalizare a unor experiențe favorabile. Controlul presupune conlucrare, schimb de idei și opinii, în interesul optimizării procesului educațional.

Etapetele controlului, prezentate de Ioan Jinga (*Conducerea învățământului*, E.D.P., București, 1993), sunt următoarele:

- a. pregătirea: presupune identificarea obiectivelor, a domeniilor, a problemelor, a tematicii controlului;
- b. desfășurarea: utilizându-se metode diverse și strategii directe și indirecte, explicite și implicite;
- c. finalizare: anumite măsuri, eventuale controale de revenire etc.

Intervalele propuse pentru control depind de:

- tipul de activitate;
- gradul de instruire și experiență a elevilor;
- calitatea pregătirii manageriale a cadrului didactic.

Evaluarea -la nivelul managementului clasei de elevi, nu trebuie confundată cu evaluarea de tip docimologic. Din perspectivă managerială, evaluarea reprezintă verificarea măsurii în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă managerială dată au fost atinse. Evaluarea de această natură este atât de tip cantitativ, cât și calitativ.

Principalele componente (pași) ale evaluării sunt:

1. *Obținerea informațiilor*: proces complex de identificare și selecționare a datelor, a faptelor și a evenimentelor, prin intermediul unor instrumente cum ar fi:
 - dări de seamă statistice;
 - informări periodice din partea unor elevi însărcinați cu diferite activități specifice;
 - analiza unor documente scrise ale elevilor.

Problema cea mai acută la acest nivel al analizei o reprezintă volumul optim de informații care ar trebui recoltate în vederea constituirii unei bănci de date, relevante pentru susținerea evaluării pe criterii juste. Banca de date manageriale este un element foarte important al procesului de conducere a colectivului de elevi și este compusă din informații structurate despre situații, evenimente, efecte ale unor relații interpersonale în clasa de elevi etc.;

2. *Prelucrarea statistică* are în vedere organizarea sistemului de date pe criterii aritmetice și numerice și analiza fenomenelor interacționale din clasa de elevi, prin intermediul unor mărimi și valori statistice (media, mediana, modul, dispersia etc.);
 - centrarea activității de prelucrare trebuie să se facă pe principiile fidelității și ale validității.
3. *Elaborarea aprecierilor*: are în vedere emiterea și formularea științifică a unor judecăți de valoare asupra datelor prelucrate din punct de vedere statistic. Este recomandabil, în situația în care cadrul didactic acceptă și, evident, în situația în care școala dispune de asemenea oportunități, să fie consultat și consilierul școlar, persoana cu care managerul școlar poate colabora fructuos, atât la activitățile de diagnoză, cât și la cele de intervenție recuperatorie.

Consilierea- cadrul didactic, din perspectiva managementului clasei de elevi, este obligat să desfășoare și o adevărată activitate de consiliere. Consilierea este o relație specială, dezvoltată între cadrul didactic și persoana (elevul) în nevoie, cu scopul declarat de a-l ajuta. Deși psihologia este întrebuintată în consilierea psihopedagogică, cadrul didactic este, în primul rând, profesor și în al doilea rând, manager. Consilierea este doar o armă sau un instrument de lucru în mână, inima și mintea acestuia, alături de instrumentele fundamentale ce trebuie identificate pentru demersurile educaționale.

Consilierea practică, din punctul de vedere al cadrului didactic, corespunde următoarelor chestiuni teoretice pe care ar trebui să și le pună acesta: Intervenția este necesară?, Se poate defini corect problema?, Care este momentul potrivit pentru intervenție? Ce demersuri ar trebui întreprinse?, Sunt necesare și implicațiilor altor persoane în procesul de negociere?

Principalele faze ale consilierii sunt:

1. *Clasificarea* este faza primară în care cadrul didactic abordează un elev într-o manieră prospectivă, fie că elevul l-a abordat din proprie inițiativă, fie că profesorul a provocat el însuși procesul de consiliere, în scopul rezolvării unei situații de criză pe care o identifică. În această fază se vor urmări: inițierea unei relații de încredere, confidențialitate, ascultarea activă, stabilirea timpului și a duratei consilierii, alegerea limbajului de comunicare folosit;
2. *Formularea* prevede un mod de gândire asupra situației. Cadrul didactic definește situația respectivă dintr-o perspectivă etnometodologică, încercând să înțeleagă cu detașare problema elevului. Pentru acest lucru, cadrul didactic ar trebui să posede câteva cunoștințe structurate de psihologie, în scopul diagnosticării corecte a situației.

3. *Intervenția*: în foarte multe aspecte, faza de intervenție se suprapune cu cea de formulare, deși aceasta are propriile particularități. Întrebarea fundamentală pe care și-o pune cadrul didactic este dacă procesul de consiliere poate fi început sau mai trebuie așteptat. Necesitatea întrebării este legitimată de faptul că fiecare cadru didactic are limitele lui de cunoștințe, abilitate, autoritate și timp ;
4. *Încheierea* este faza finală a consilierii în criză, când cadrul didactic și elevul pot să constate finalizarea procesului și reluarea relațiilor normale profesor- elev sau elev-elev.

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

O definiție operațională a deciziei, dată de profesorul Ioan Jinga (Jinga, Ioan , *Conducerea învățământului*, E.D.P. , București, 1993), o prezintă ca "activitate conștientă de alegere a unei modalități de acțiune, din mai multe alternative posibile, în vederea realizării obiectivelor propuse ". La nivelul învățământului, decizia are un caracter mai complex decât în alte domenii, deoarece procesul condus vizează omul în formare. Consecințele deciziilor au influență directă asupra personalității viitorului adult, elevul în formare.

Actele de decizie au un rol reglator, ele nefiind un produs al unei hotărâri arbitrare, ci al unui proces logic, care trebuie să parcurgă anumite etape.

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

A. *După gradul de cunoaștere a efectelor*:

a. *decizii de rutină*:

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

b. *decizii creatoare*:

- decizii fără suport existent;

- implică incertitudinea; la acest ultim nivel al incertitudii implicate în actul decizional, profesorul Cătălin Zamfir arată că, după gradul de incertitudine implicat, deciziile sunt:
 - certe;
 - incerte;
 - în stare de risc.

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

B. După câmpul de acțiune, nivel ierarhic implicat:

a. decizii strategice:

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

b. decizii tactice:

- deciziile care privesc actul educațional din clasă.

Fundamentarea științifică a deciziei are în vedere un mare grad de certitudine și o minimizare a erorii. Ea este implicată în fiecare funcție a conducerii, fiind elementul calitativ cel mai dinamic, cel care declanșează practica. Perspectivele acționale asupra deciziei ne prezintă câteva puncte de vedere privitoare la principalele etape ale actului decizional.

A. Pregătirea deciziei

1. *Identificarea problemelor* acceptate ca un enunț ce consemnează o diferență, o neconcordanță între rezultatele obținute și cele preconizate într-o anumită situație educațională dată, nu este necesar ca managerul școlar (cadru didactic) să aștepte apariția problemei și identificarea ei de către o altă persoană, ci trebuie să dirijeze identificarea având ca linie de perspectivă obiectivele și ponderea cu care intervin în atingerea problemelor. Mijloacele de identificare a problemei sunt: controlul curent al activităților din clasă, sondajele psihosociale permanente, sesizarea problemelor de către alți factori exteriori, alte cadre didactice, părinți, etc
2. *Obținerea informațiilor:* face referire la cunoașterea cauzelor care au generat abaterea de la linia programată. Volumul de informații cules trebuie să depășească, de regulă, pe cel strict util luării deciziei, deoarece argumentația este cu atât mai necesară, cu cât în învățământ se lucrează cu personalități, cu sentimente etc. Principalele metode de obținere a informațiilor sunt observarea, testul, studiul de caz, *convorbirea*.

3. *Seleționarea, organizarea și prelucrarea informațiilor* presupun existența unor "filtre", pentru trierea informațiilor. Astfel, se caută o anumită evitare a redundanței prin comparații și legături corelative cu problema studiată. Un rol important la acest nivel îl au personalitatea cadrului didactic, pregătirea lui profesională, posibilitățile de discriminare, gândirea lui analitică.

2.4. Consecințele negative ale unui management defectuos al clasei

Oboseala - Pe parcursul ultimelor secole, mulți cercetători au studiat oboseala raportând-o la diverse abordări științifice. În ciuda unui mare număr de studii experimentale și teoretice, nu se știe întotdeauna foarte bine ce este oboseala, care sunt elementele care o provoacă, care sunt mecanismele ei fundamentale și locul pe care îl ocupă în structura intelectuală.

Gubser (1982), expert în ceea ce privește monotonia în activitate, descrie această stare de activitate fizică și intelectuală redusă, care se manifestă printr-o instalare a sentimentelor de oboseală (epuizare), somnolență, reducerea capacității de reacție și fluctuații, ca fiind expresia unui declin constant în ceea ce privește rezultatele educaționale obținute de elev. Acest din urmă aspect, al oboselii, ne interesează din perspectiva managementului clasei de elevi, deoarece starea de monotonie și supraîncărcarea, ca factori determinanți ai "oboselii de tip managerial", rezultă în urma unor disfuncții organizatorice ale activității din clasa de elevi:

- activități și sarcini repetitive, monotone;
- absența conexiunii inverse reale;
- perspectivele motivaționale limitate;
- durata și intensitatea inadecvate ale activităților de tip educațional;
- interesul scăzut ale activităților de tip educațional;
- interesul scăzut al elevilor pentru activități instructiv-educative, conduse inoportun de către cadrul didactic.

Oboseala obiectivă și oboseala subiectivă (plictiseala)

Acel tip de oboseală, care se manifestă printr-o reducere semnificativă, măsurabilă a cantității și a calității rezultatelor obținute, poartă denumirea de oboseală obiectivă.

Sentimentul de delăsare și epuizare se numește oboseală subiectivă. Oboseala este deseori identificată cu un sentiment de plictiseală. Plictiseala este un grad mai scăzut al oboselii și totodatăun simptom natural al instalării ei. Sentimentul subiectiv al oboselii, *plictiseala*, a creat și încă mai creează confuzii pivoare la geneza și evoluția ei. Uneori, elevul se simte plictisit imediat după ce începe să lucreze, mai ales dacă sarcina de învățare nu este interesantă sau dacă are o atitudine negativă sau contrară acesteia. În alte cazuri, atunci când un anumit fundal (muzical, spre exemplu) însoțește desfășurarea respectivei sarcini, starea de plictiseală poate fi

foarte lesne substituită cu una de entuziasm, în care elevul poate învăța, exersa, etc. timp îndelungat și cu o dispoziție agreabilă.

Supraîncărcarea: fluxurile școlare - O cauză majoră a supraîncărcării elevilor la școală rezidă în sistemul de instrucție cu orar variabil. Acest sistem cere mai mult elevilor decât orarul școlar normal, doar dimineața. Când școala are loc după-amiaza, elevii muncesc în condiții fizice, psihologice și intelectuale extrem de nefavorabile, comparativ cu cursurile de dimineața. Aceste condiții nefavorabile ale cursurilor de după-amiază antrenează o supraîncărcare pentru elevi. Dimineața, eficacitatea atingea nivelul maxim în primele două sau trei ore și nivelul minim la sfârșitul celei de-a cincea oră, în timp ce după-amiaza, cu exact aceeași folosire a timpului, eficacitatea aceluiași elevi era mai ridicată după prima oră și la nivelul cel mai de jos la finalul perioadei de studiu. Diferența de eficacitate, de performanță este rezultatul odihnei nocturne a elevilor și totodată a faptului că înseși condițiile de mediu fizic diferă foarte mult de la o perioadă la alta (dimineața și după-amiaza).

Cunoașterea acestor aspecte de către cadrul didactic, în calitatea sa specială de manager școlar, va conduce la o organizare mai bună a activităților de studiu și învățare, la o programare mai validă a efortului elevilor într-un orar al clasei acceptabil pentru toți elevii, și la o eficiență conducere a întregului colectiv de elevi (satisfacție personală pentru elevi, dar și mulțumire pentru părinți).

Lipsa de motivare a clasei- Atunci când s-a afirmat că elevii învață mai mult când se străduiesc mai tare, truismul părea foarte clar stipulat. Faptul că motivația este o componentă crucială a procesului de învățământ este luat atât de normal, încât devine o evidență.

Elementele clasice care privesc motivația în sala de clasă sunt:

- motivația intrinsecă/motivația extrinsecă;
- motivația cognitivă/ motivația afectivă;
- autocontrolul motivațional.

Studiile asupra performanțelor individuale ale învățării atestă faptul că peste 93% dintre elevii cu rezultate foarte bune au realizat datorită propriilor demersuri de studiu individual, însoțite și sprijinite de motivație. Bandura (1989) introduce termenul de "autostimulare", atunci când se referă la autocontrolul proceselor motivaționale. Cadrul didactic, în calitate de manager, trebuie să fie în permanență preocupat de transferul motivelor dinspre produs către proces (cu referire la învățare) și de construcția la nivel individual a unor strategii metacognitive de susținere a actului în sine.

Iată care sunt principalele strategii de "autostimulare" ale unui copil în sala de clasă, prezentate de Bandura (1989) și Zimmerman (1991), în *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, nr. 1/1998:

1. Copiii trebuie învățați să folosească limbajul interior pentru a-și redimensiona motivația (de exemplu, repetiția unor fraze cum ar fi " Voi face mai bine data viitoare" etc).
2. Copiii pot și trebuie să fie învățați să-și schimbe reprezentările despre stilul și metodele proprii de învățare, adecvându-le unor principii general valabile, dar și la ceea ce s-a numit a fi stiulul, "omul însuși. Obișnuința copiilor în a folosi cele mai bune metode și mijloace de învățare nu trebuie să se facă arbitrar, ci prin parcurgerea și înțelegerea lor de către fiecare dintre elevi.
3. Copiii pot și trebuie să fie învățați să-și facă cunoscute și să-și argumenteze părerile în public. Discuțiile deschise din timpul orei permit observarea de către profesor a modului de gândire a elevilor și împărtășirea acestuia la nivelul clasei de elevi. Acest fapt permite profesorului să cunoască comportamentul elevului și modul său de a gândi, din punct de vedere socio-interacțional și motivațional.
4. Copiii pot și trebuie să învețe strategii ce implică colaborarea și participarea activă. Prin participarea lor crescută la deciziile educaționale, elevii pot să-și dezvolte propria motivație și să dobândească un exercițiu efectiv de relaționare socială. Învățarea reciprocă solicită, de foarte multe ori, curaj din partea profesorilor în a accepta și a putea să schimbe rolurile cu elevii, atunci când situația o permite, solicitându-le ca, prin empatie, să înțeleagă modul de gândire al celuilalt.
5. Copiii pot și trebuie să fie învățați să-și pună întrebări despre ceea ce au citit și să rezume anumite paragrafe.

Toate cele cinci propuneri avansate cadrelor didactice reprezintă un sistem operativ foarte eficient, aflat la dispoziția managerilor școlari pentru a optimiza atât nivelul motivației elevilor în sala de clasă, cât și anumite capacități intelectuale punctale, care însoțesc obiectivele repective.

Deprecierea climatului educațional- Managementul clasei de elevi se preocupă, din perspectiva sociointeracțională, de două aspecte fundamentale: prevenirea comportamentelor negativ, intervenția și tratarea acestora.

Deosebit de importantă pentru managementul clasei este și specificarea, clarificarea consecințelor încălcării normelor conform cărora, dacă elevul cunoaște și anticipează corect efectele, consecințele încălcării normelor, iar acestea sunt nedorite, atunci când probabilitatea

de a le încălca este mai mică. Condițiile de prevenire a comportamentelor negative consistă în caracteristicile și aptitudinile manageriale ale profesorului, în comunicarea cu părinții.

În strânsă interdependență cu managementul clasei de elevi (relație biunivocă) se găsește sintagma "climat educațional", termen ce indică atmosfera, moralul, starea afectivă a clasei. Profesorul Emil Păun definește climatul din clasă ca un set de proprietăți măsurabile ale mediului de activitate educațională, bazat pe percepțiile colective ale elevilor care trăiesc și care învață în acest grup, având comportamente specifice.

Alterarea climatului educațional- abandonul școlar, nu poate fi asimilat, în totalitate, ca etiologie, climatului educațional. Sunt însă semnale de tip investigațional care arată că poate fi stabilită o corelație semnificativă între procesele manageriale negative, cu efect în alterarea și deprecierea climatului educațional și al abandonului școlar.

Într-o investigație de mică anvergură, având ca ipoteză " în cadrul clasei, un management defectuos poate conduce la deprecierea climatului educațional, fapt ce facilitează abandonul școlar", concluziile au fost interesante, au prezentat următoarele configurații și determinisme:

- nu se poate stabili o corelație semnificativă între deprecierea climatului educațional din clasă și fenomenele de abandon școlar, de cele mai multe ori la mijloc aflându-se cauze de ordin socio-economic sau disciplinar;
- climatul nesănătos într-o clasă de elevi poate constitui numai un factor de imbold suplimentar pentru elev, în scopul deja stabilit al părăsirii carierei școlare (în special, s-au înregistrat unele corelații între climatul deficitar și abandonul temporar);
- abandonul temporar este, de cele mai multe ori, acompaniat chiar de implicarea părinților în aceste cazuri, ei susținându-și copiii în demersurile de a părăsi clasa respectivă;
- se poate identifica o puternică legătură între climatul nesănătos, depreciat la nivelul anumitor clase și dorința elevilor, nematerializată însă, de a părăsi colectivul respectiv, nu neapărat cariera școlară.

Minciuna - În sala de clasă, minciuna este un comportament verbal și nonverbal, care apare foarte frecvent, de cele mai multe ori ca urmare a unor greșeli de tip managerial al cadrului didactic. Prin gesturi, ținută, poziția corpului și prin distanța menținută se realizează o cantitate mai mare de schimburi de mesaje decât prin orice alte canale specifice. Comunicarea verbală este utilizată cu precădere pentru transmiterea informațiilor, în timp ce canalul nonverbal este folosit pentru exprimarea atitudinii interpersonale, iar în anumite cazuri, pentru a înlocui mesajele verbale.

Elevul care minte știe perfect că are de susținut un fel de "examen" în fața cadrului didactic și de aceea fiecare cuvânt al său va avea un rol bine determinat. Nu este deci de mare folos să-i fie identificate cuvintele. Multă atenție trebuie acordată tonului vocii, astfel încât, dacă este ușor să compui un discurs perfect, este foarte greu să-l susții pe tonul just.

Agresivitatea - Problematika agresivității, fie că îmbracă forma acțiunilor individuale, fie a celor colective, cunoaștea numeroase fațete, fiind un important factor al comportamentului uman. Profesorul Septimiu Chelcea (1993) definește agresivitatea ca orice formă de comportament care are ca scop vătămarea sau jignirea altora. După cum se poate observa:

- agresivitatea nu este un sentiment, ci o formă de comportament;
- agresivitatea implică și o formă de intenționalitate (neglijența nu este suport al agresivității, numai ceea ce este realizat cu discernământ);
- cel vătămat evită, pe cât posibil, agresiunea.

Conceptul de agresivitate apare mai mult în limbajul sociologiei educației, decât în cel al psihologiei educației. Nivelurile agresivității sunt:

1. Agresivitate FIZICĂ.
2. Agresivitate VERBALĂ; criteriile după care a fost analizată sunt: caracterul activ/caracterul pasiv și caracterul direct/indirect.

Agresivitatea, agresiunea și violența au nuanțe diferite. Atitudinea agresivă implică scopul distructiv; violența, fiind o conduită agresivă acută, atât prin rapiditatea trecerii la act, cât și prin rapiditatea realizării agresive. Agresiunea este trecerea de la potențialitate la actul propriu-zis, implicând un comportament cu o motivație: "distrugere parțială sau totală, în sens propriu sau figurat, a unui obiect sau a unei persoane".

Agresivitatea, ca modalitate de relaționare interumană, îmbracă diverse forme, cum ar fi violența- acțiune distructivă îndreptată împotriva oamenilor sau a proprietății care face apel la forța fizică: insulta, furtul, constrângerea prin șantaj, amenințarea.

Reglatorul social al fricii și agresivității este *atașamentul*, atracția pentru sarcinile școlare, instituirea unui climat favorabil interrelaționării. Sarcini școlare accesibile și atractive, potrivite nivelului de dezvoltare a elevilor, contribuie la întărirea motivației pentru învățare, comunicare sau relaționare.

Practica pedagogică arată că, pentru atitudini necorespunzătoare, mai utile sunt: încurajarea, dojana, admonestarea. Cu tact, răbdare și dragoste, promovând modele pozitive și dezvoltând părțile bune din personalitățile "agresorilor", cadrul didactic poate apela la strategii manageriale experimentate deja, strategiile altruiste. Agresivitatea infantilă se dezvoltă în raport cu contraacțiunea pedagogică și tactul pedagogic.

Bibliografie

1. Barbu Ion, D., (2009), *Climatul educațional și managementul școlii*, Editura Didactică și Pedagogică, București
2. Cerghit, I., (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom Iași.
3. Cerghit, I., (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București
4. Ceobanu, C., (2008), în Cucoș, C., (2008), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași.
5. Cosmovici, A., Iacob, L., (1998), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.
6. Cucoș, C., (2008), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ediția a II-a, Editura Polirom, Iași.
7. Ionescu, M., Chiș, V., (1992), *Strategii de predare și învățare*, Editura Științifică, București
8. Ionescu, M., Bocoș, M., (2009), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești
9. Ionescu, M., (2007), *Instrucție și educație*, Ediția a III-a, Editura "Vasile Goldis" University Press Arad
10. Ionescu Mihaela, (2003), *Managementul clasei, un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect*, Colecția "Șanse Egale", Editura Humanitas.
11. Iosifescu, S. (2000), în Iucu, Romiță, (2000), *Managementul clasei de elevi- fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași,
12. Iucu, R., (2000), *Managementul clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași.
13. Iucu, R., (2006), *Managementul clasei de elevi- aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași.
14. Jago, A. G., (1994), în Zlate, M., (2004), *Leadership și management*, Editura Polirom, Iași
15. Jinga, I., (1987), *Educația în perspectiva unei noi calități*, Editura Științifică și Enciclopedică, București
16. Joița, E., (2000), *Management educațional, Profesorul –manager: roluri și metodologie*, Editura Polirom, Iași

17. Langa, C., Bulgaru, I., (2009), *Managementul clasei de elevi*, Editura Universității din Pitești, Pitești
18. Lemeni, G., Miclea M., (2004), *Consiliere și orientare*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
19. Likert, R., (1976), în Barbu Ion, D., (2009), *Climatul educațional și managementul școlii*, Editura Didactică și Pedagogică, București,
20. Manolescu, M., (2005), *Evaluarea școlară-metode, tehnici, instrumente*, Meteor Press, București
21. Nicola, I., (1974), *Microsociologia colectivului de elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București
22. Păun, E., (1999), *Școala- abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași
23. Pânișoară I. O., (2009), *Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași
24. Potolea, D., (1989), *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*, Editura Academiei Române, București
25. Stan, E., (2003), *Managementul clasei*, Editura Aramis, București
26. Ulrich, C., (2000), *Managementul clasei-învățare prin cooperare*, Colecția Șanse Egale, Editura Corint, București
27. Vlăsceanu, M., (1993), *Psihologia educației și învățământului*, Editura Paideia București
28. Voiculescu, F., (2004), *Analiza resurse –nevoi și managementul strategic în învățământ*, Editura Aramis, București
29. Zlate., M., (2003), *Stiluri de conducere, tipologii și criterii de evaluare a eficienței lor*, în Revista de psihologie organizațională, vol III, nr. 1-2 Editura Polirom, Iași
30. Zlate, M., *Leadership și management*, Editura Polirom, Iași