

Coordonator : Emil Stan

Autori : Viorel Nicolescu, Corina Iurea, Alina Brezoi

**MANAGEMENTUL CLASEI
GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CRIZĂ**

-suport de curs-

CUPRINS

1. Managementul relațiilor profesor-elev în situații de criză	4
1.1. Introducere.....	6
1.2. Despre putere în relația profesor-elev.....	7
1.3. Relația profesor-elev ca relație de autoritate.....	9
1.4. Sursele autorității în relația profesor-elev.....	14
1.5. Tipuri de autoritate prezente în școală.....	17
1.6. Concluzii.....	22
1.7. Profesorul între autoritate și putere.....	24
1.8. Elevul-subiect ignorat sau partener de negociere în școală?.....	29
1.9. Aplicații.....	40
Bibliografie.....	43
2. Managementul timpului și al priorităților	44
2.1. Caracteristicile resurselor temporale.....	47
2.2. Ipostazele timpului.....	48
2.3. Resursele temporale și problema nevoilor concurente.....	49
2.4. Timpul real-componente.....	50
2.4.1. Timpul de muncă instituționalizată.....	50
2.4.1.1. Timpul instituționalizat de învățare.....	51
2.4.1.2. Timpul opțional/ facultativ de învățare.....	54
2.4.2. Timpul de odihnă.....	55
2.4.3. Timpul liber.....	61
2.5. Aplicații.....	62
Bibliografie.....	73
3. Instrumente și tehnici de rezolvare a situațiilor conflictuale	74
3.1. Despre reguli și rolul lor în sala de clasă.....	76
3.2. Cauze ale comportamentului perturbator al elevului.....	78
3.3. Despre recompense și rolul lor în managementul clasei.....	87
3.4. Despre pedepse și rolul lor în managementul clasei.....	93
3.5 Când și cum pedepsim.....	100

3.6. Pedepse și recompense: comentarii Pro și Contra.....	104
3.7. Aplicații.....	111
Bibliografie.....	113
4. Relația profesor-elev în gestionarea situațiilor de criză.....	114
4.1. Modelul CANTER.....	117
4.2. Modelul FRED JONES.....	122
4.3. Modelul Disciplinei diferențiate.....	124
4.4. Modelul GLASSER.....	132
4.5. Modelul KOUNIN.....	132
4.6. Modelul Modificărilor de comportament.....	135
4.7. Modelul Consecințelor logice.....	147
4.8. Medierea colegilor.....	149
4.9. Aplicații.....	154
Bibliografie.....	156

Suporturile de curs reprezintă o prelucrare a textului din cartea
***Managementul clasei*, autor Emil Stan, Iași, Editura Institutul European, 2009**

1. MANAGEMENTUL RELAȚIILOR PROFESOR-ELEV ÎN SITUAȚII DE CRIZĂ

COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI	
1. Competențe privind cunoașterea și înțelegerea	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoașterea și utilizarea adecvată în activitatea didactică a conceptelor specifice managementului relațiilor profesor-elev. • Stabilirea de corelații conceptuale permanente și pertinente cu practica educațională.
2. Competențe în domeniul explicării și interpretării	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretarea contextelor educative ca relații de autoritate sau ca raporturi de putere. • Explicarea și argumentarea opțiunilor pentru utilizarea autorității sau a puterii în diferite contexte educaționale.
3. Competențe instrumental - aplicative	<ul style="list-style-type: none"> • Construirea de scenarii școlare de aplicare a diferitelor tipuri de autoritate. • Autoevaluarea propriului stil de relaționare cu elevii; capacitatea formulării punctelor tari și a punctelor slabe ale propriei atitudini în raporturile cu elevii.
4. Competențe atitudinale	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea interesului pentru perfecționarea cunoștințelor în domeniu și conceperea unor strategii adecvate de rezolvare a situațiilor de criză. • Adoptarea unei conduite de parteneriat cu elevii.

OBIECTIVELE DISCIPLINEI	
Obiectivele cursului	Obiectivele activităților aplicative
<ul style="list-style-type: none"> • Să utilizeze corect conceptele specifice managementului relațiilor profesor – elev; • Să fie capabili să adopte cele mai eficiente comportamente în raport cu situațiile concrete ivite în clasă în relațiile cu elevii; • Să facă distincția între diferite stiluri de conducere; 	<ul style="list-style-type: none"> • Să diferențieze între conceptele de putere și autoritate în context școlar. • Să delimiteze avantajele și dezavantajele diferitelor tipuri de autoritate. • Să diferențieze elevii și să acorde o mare atenție ca aceasta să nu producă tensiuni în relațiile cu elevii și dintre elevi.

• Să elaboreze portretul profesorului agreat de către elevi.	• Să găsească modalități de atragere a elevilor într-o relație de parteneriat.
--	--

CONȚINUTUL DISCIPLINEI		Nr. ore
CURS	• Conceptul de putere. Puterea în câmpul educativ școlar	1
	• Relația profesor-elev ca relație de autoritate	2
	• Profesorul între autoritate și putere?	2
	• Elevul partener de negociere sau subiect ignorat în școală?	1
SEMINAR	• Funcțiile puterii în context școlar	2
	• Tipuri de autoritate. Aplicații. Avantaje și dezavantaje	2
	• Profesorul – la intersecția dintre puterea personală și autoritatea personală. Ipostaze situaționale	2
	• Stiluri de conducere. Distincții. Efecte/consecințe în planul relațional-formativ. Avantaje și dezavantaje	2
	• Portretul profesorului agreat - dezbateri	2
	• Diferențele dintre elevi. Atitudini și abordări. Aplicații. Riscuri.	2

CRITERII DE EVALUARE	
Evaluările considerate pentru stabilirea notei finale	Ponderea evaluării în nota finală %
• Media notelor acordate pentru activitatea la seminar	50%
• Notele acordate pentru temele de acasă, referate, eseuri, studii de caz ...	-
• Notele acordate pentru participarea la cercuri științifice și/sau la concursuri profesionale	-
• Nota acordată la examinarea finală	50%
• Alte note	-

Modalitatea de examinare finală *:	
<ul style="list-style-type: none"> • Simularea unei situații de utilizare a puterii și a uneia de utilizare a unui anumit tip de autoritate. Explicații. • Identificarea caracteristicilor puterii și ale autorității în relația profesor-elev. 	
Cerințele minime de promovare	Cerințele maxime de promovare
<ul style="list-style-type: none"> • Să surprindă sensurile principale ale conceptelor de <i>putere</i> și de <i>autoritate</i>. • Să redea principalele tipuri de autoritate. • Să descrie stilurile de conducere în situația școlară. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să surprindă/redea complexitatea conceptelor de <i>putere</i> și de <i>autoritate</i>; să realizeze corelația dintre ele. • Să identifice modalități de antrenare a elevului într-o relație de parteneriat. • Să distingă între diferitele tipuri de autoritate. Să formuleze avantajele și dezavantajele fiecăruia. • Să fie capabil să opereze diferențieri între elevi, fără a face etichetări și a adopta comportamente discriminatorii.

1.1. Introducere

Managementul clasei poate fi înțeles ca un ansamblu de strategii și tehnici de gestionare a relației profesor-elev în condiții date. De asemenea, ar trebui amintit că această gestionare trebuie să posede întotdeauna valențe educative și că tot ceea ce se întâmplă în această zonă trebuie subordonat educativului. W. Weber definea managementul clasei astfel: "*setul de activități prin intermediul cărora profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului și elimină comportamentul inadecvat, dezvoltă relații interpersonale bune și un climat socio-emoțional pozitiv în clasă, stabilește și menține o organizare eficientă și productivă a clasei.*" (Weber, W., (1977), "Classroom Management", în J. Cooper (etc.), *Classroom Teaching Skills: A Handbook*, Lexington, MA:DC., p. 286)

Dacă analizăm câmpul educativ școlar, trebuie să acceptăm că relația profesor-elev este una esențialmente dezechilibrată; dacă pe coordonatele cunoașterii profesorul este *știutorul*, în mod automat elevul este *mai puțin știutorul* (și care nu este întotdeauna animat de dorința de a cunoaște, în orice caz, nu ceea ce oferă școala în planul cunoașterii; dar profesorul reprezintă în mod inerent și *adultul*, cel înzestrat cu autoritate (chiar putere), ceea ce înseamnă că elevul este *copilul*, cel nerăbdător să dețină

aceeași autoritate (chiar putere); în plus, orice adult este și *matur*, o persoană oarecum desăvârșită în structura sa, ceea ce înseamnă că un copil nu poate fi decât *imatur*, o persoană care este pe care de a se desăvârși prin intermediul educației (adică sub supravegherea și cu ajutorul profesorului adult); chiar și în aceste circumstanțe, o asemenea relație poate fi gândită în afara influenței puterii, iar exigențele educaționale interzic transformarea relației profesor-elev într-o relație de putere.

Există în schimb, curente și teoreticieni care argumentează în favoarea plasării acestei relații în câmpul argumentării, al persuasiunii. Se poate gândi relația profesor - elev ca o relație de egalitate? Acest lucru este posibil, dar numai în anumite circumstanțe și pe anumite segmente, care vor fi abordate plecând de la teoria lui Bochenski asupra autorității.

Acesta aduce cel puțin un argument peste care nu se poate trece și nici nu trebuie trecut cu vederea: inegalitatea în cunoaștere. Și atunci, în loc să fie eludată în numele unui egalitarism imposibil, relația de autoritate ar trebui să configureze un câmp educativ școlar apt să ofere elevilor experiența autentică a acesteia.

1.2. Despre putere în relația profesor-elev

Conceptul de putere este însoțit de o serie de controverse care nu fac decât să-i evidențieze actualitatea. Pus în discuție, acesta prezintă fațete neobișnuite și noi sfere de manifestare.

Dacă unele abordări se raportează la putere ca la un fenomen marginal, un produs al derapajului autorității, altele studiază puterea ca pe o realitate inerentă comunităților umane.

Într-o primă accepție, *“noțiunea de putere servește de cele mai multe ori pentru a desemna capacitatea unui actor dat de a ajunge la rezultatele urmărite și, în special, de a realiza acțiuni eficiente.”* (1, p: 220)

În acest sens, puterea este o caracteristică a tuturor acțiunilor umane care se înscriu pe coordonatele eficienței. Această aserțiune este prea vagă pentru a fi utilizată în situații concrete, dovadă că, din perspectiva ei ne-ar fi greu să diferențiem între poziția profesorului și aceea a elevilor în cadrul câmpului educativ școlar. Și profesorul și elevii controlează în mod eficient un ansamblu întreg de activități, unele chiar comune.

Chiar și așa, analiza acestei definiții a puterii relevă trei elemente importante:

- primul element pe care îl subliniază François Chazel este acela al relației directe dintre putere și acțiune, puterea desemnând acea intervenție capabilă să altereze cursul unei acțiuni;

- al doilea element subliniază capacitatea puterii de a <produce rezultate>, de a îndeplini, de a realiza, capacitate redată prin sintagma *putere de a...*; se subliniază astfel latura eficientă a puterii, latură care relevă o dimensiune conexată: *puterea asupra...*;
- al treilea element ne trimite la persistență ca trăsătură a puterii care relevă tocmai continuitatea acesteia; puterea nu reprezintă un fenomen episodic, care se manifestă din când în când, ci reprezintă mai degrabă o constantă, fie în formă potențială, fie în formă actualizată.

Încercând să surprindă relația puterii cu intenționalitatea umană, Dennis Wrong definește puterea drept “*capacitatea unor persoane de a produce efecte scontate și prevăzute asupra celuilalt*”; o problemă asupra căreia nu s-a stăruit niciodată îndeajuns este sugerată exact de această definiție a lui Dennis Wrong: *în ce măsură reușește profesorul să obțină efectele scontate în raport cu elevul? Și dacă rezultatele nu se ridică la înălțimea anticipărilor, cui se datorează acest lucru: profesorului, elevilor, lipsei resurselor, conjugării acestor factori într-un mod nepotrivit?*

Aceste interogări permit sublinierea altor caracteristici ale puterii:

- în primul rând, puterea poate fi concepută ca o *substanță*, subliniindu-se astfel mai ales masivitatea ei, caracterul static, potențial (puterea în starea ei *latentă*);
- în al doilea rând, puterea poate fi concepută ca o *relație*; această perspectivă “*pornește de la simpla constatare, explicitată în definiția lui Wrong, conform căreia în viața socială și politică puterea ia, în general, forma unei puteri asupra altor oameni sau, în cazuri limită, asupra unei persoane determinate*” (1, p: 224); se subliniază astfel caracterul dinamic, actualizat al puterii, puterea aflată în starea ei *manifestă*, efectivă;
- în al treilea rând, “*nu există putere fără resurse: dacă e considerată capacitate, puterea este legată de controlul asupra resurselor de natură foarte diversă, iar dacă e luată drept exercitare, presupune exploatarea lor.*” (1, p: 225)

În contextul câmpului educativ școlar este semnificativă și aserțiunea lui Robert Dahl: “*A are putere asupra lui B în măsura în care îl poate determina pe acesta din urmă să facă ceva ce, altminteri, nu ar face.*” (1, p: 223)

Această aserțiune ne obligă să facem câteva considerații: orice putere de acest tip este relativă la un domeniu determinat și la o durată temporală determinată; așa se configurează *extensiunea* puterii. B îl va asculta pe A într-o măsură mai mare sau mai mică, aspect care va determina intensitatea și gradul de ascultare; extensiunea și gradul de ascultare determină împreună *câmpul* puterii, dar și caracterul relativ al acesteia.

B îl ascultă pe A nu datorită calității dispozițiilor acestuia, pentru că problema lui nu este aceea a valabilității argumentelor, ci a motivelor pentru care să se supună: *“Problema esențială cu care se confruntă B nu este aflarea motivelor intrinseci ale unei eventuale acceptări a cererii lui A, ci identificarea semnelor extrinseci, legate de caracteristicile lui A, care îl determină să se supună. O primă concluzie decurge..., din remarcile precedente: pare pertinent să excludem din câmpul puterii persuasiună rațională ce depinde exclusiv de calitatea argumentelor folosite de A pentru a-l convinge pe B.”* (1, p: 230)

Puterea nu se reduce la forță; tot în prezența puterii ne aflăm și dacă sunt utilizate amenințările ori sancțiunile; sancțiunile sunt de două tipuri: pozitive și negative; prin sancțiuni pozitive se înțeleg acele <recompense efective sau promisiuni de recompensă>, prin care A încearcă să obțină din partea lui B un anumit tip de comportament.

Acordarea regulată a unor recompense va sfârși prin a-i crea lui B anumite așteptări care, dacă ulterior nu vor mai fi onorate (prin retragerea recompenselor), vor fi percepute tot ca sancțiuni negative. Aceste idei vor influența în mod semnificativ atât modalitățile în care profesorul definește pedepsele/ recompensele, cât și tipurile lor, precum și circumstanțele în care sunt considerate utile și eficiente.

Pentru Zygmunt Bauman societatea modernă stă sub semnul <grădinaritului>: aceasta înseamnă că și-a asumat în mod deliberat cultivarea și menținerea condiției conduitei umane între niște parametri considerați dezirabili, iar acest proces se desfășoară în mod continuu și uneori, inobservabil: *“Societatea modernă nu crede că se poate asigura pe sine fără a lua, conștient și deliberat, măsurile pentru a-și salva securitatea. Înainte de toate, acestea implică îndrumarea și urmărirea conduitei umane: ele înseamnă control social. Acesta din urmă se poate exercita în două feluri. Oamenii pot fi puși fie într-o situație care să-i împiedice să facă lucruri care nu sunt dorite, fie într-una care îi conduce să acționeze așa cum se dorește.(...) Fie că este vorba despre o conduită care se dorește ocolită, fie despre o faptă care se dorește realizată, sarcina esențială este dispunerea cadrului potrivit. Dar o astfel de atribuție se divide în două părți: prevenire și stimulare.”* (2, p: 37)

1.3. Relația profesor-elev ca relație de autoritate

Autoritatea este descrisă de Bochenski ca *“o relație cu trei termeni care se instituie între un purtător, un subiect și un domeniu.”* (3, p: 22) Purtătorul este *“cel care deține autoritatea”*, subiectul este *“omul pentru care purtătorul are autoritatea menționată”* (3, p:21), iar domeniul constituie pur și simplu aria de probleme în interiorul căreia purtătorul deține autoritatea în raport cu subiectul.

Particularizând, identificăm profesorul cu purtătorul autorității, elevul cu subiectul acesteia, iar domeniul este constituit din obiectul de studiu pe care îl predă profesorul respectiv. Credem că, în analiza noastră, o primă problemă apare exact în legătură cu delimitarea domeniului autorității. Bochenski însuși utilizează un exemplu ambiguu atunci când susține, de pildă, că elevul recunoaște autoritatea profesorului în domeniul în care acesta este specialist. Exemplul este legat de ideea că relația de autoritate se instituie numai “*atunci când S (subiectul autorității-n.a.) recunoaște în principiu drept adevărat tot ce-i este comunicat de către P (purtătorul autorității-n.a.) sub forma aserțiunii și face parte din domeniul D (domeniul în care se exercită autoritatea lui P în raport cu S - n.a.)*.” (3, p: 24)

Semnul de întrebare apare în legătură cu domeniul de competență al profesorului: se poate vorbi despre profesor ca despre un expert într-un domeniu anumit? Chestiunea s-a acutizat mai ales în perioada în care, încercând să se apere de acuzațiile gânditorilor afiliați la ceea ce s-a numit “*teoria critică*” (acuzațiile se refereau la opresiunea/manipularea ideologică a elevilor), unii teoreticieni ai educației au răspuns prin ideea profesorului specialist.

Cu alte cuvinte, profesorul nu este decât un expert într-un domeniu strict delimitat, care-și pune competențele în domeniul respectiv la dispoziția elevilor; vom avea, prin urmare, experți în filosofie, în limbi străine, în matematică etc. Ideea s-a dovedit neviabilă, o expunere semnificativă împotriva ei oferind pedagogul german Geissler.

Pentru o desfășurare optimă a procesului instructiv-educativ, profesorul trebuie să rezolve câteva probleme:

- o problemă vizează transmiterea cunoștințelor de specialitate, sarcină pe care o poate rezolva și expertul; este adevărat că aceste cunoștințe trebuie *prelucrate*, pentru a fi accesibile nivelului de performanță și vârstei elevilor, iar această prelucrare reclamă competențe pedagogice, pe care expertul nu le posedă;
- o a doua problemă, în concepția lui Geissler, vizează crearea motivației, a unei dispoziții - să-i spunem apercptive - pentru obiectul de studiu respectiv, iar acest lucru nu este ușor nici pentru o persoană cu studii de științele educației; pentru un expert este aproape imposibil (spunem “*aproape imposibil*” pentru că nu-i luăm în considerare pe acei experți care au vocația relaționării cu tinerii); pentru un expert, oricum, problema creării motivației nu există, deoarece el pleacă de la premisa că elevii au venit la școală să învețe (cu alte cuvinte, sunt deja motivați pentru aceasta);
- o a treia problemă vizează crearea și menținerea unei ordini inițiale, pe fondul căreia să se desfășoare procesul instructiv-educativ. În acest sens, Geissler scria: “... *profesorii reprezintă*

prima instanță socială care înțelege că, fără o ordine pre-existentă la elevi, procesul de învățare nu poate începe și nu se poate desfășura. Părinții mai pot masca pentru o vreme lipsa de ordine a copiilor lor, transformându-se în servitori care restabilesc ordinea desconsiderată de odraslele lor.” (4, p: 102)

- o a patra problemă vizează dificultățile legate de notare, precum și întregul cortegiu de efecte secundare pe care aceasta le (poate) induce. Să nu uităm că evaluarea ca activitate de verificare a performanței *“...reclamă atât cunoștințe legate de scopul urmărit prin verificarea cunoștințelor, de formele de verificare, cât și efectele secundare ce pot surveni pe parcursul acestei activități.” (4, p: 99- 100)*

De pildă, notarea poate genera anumite modalități de învățare din partea elevilor, modalități care să-i pună în situația de a da răspunsuri satisfăcătoare profesorului, chiar dacă efectul asupra propriei lor personalități este departe de a fi cel scontat (<toceala> pentru a putea reproduce anumite cunoștințe, asimilarea unor informații și abilități pentru care elevii nu întrezăresc nicio finalitate, situație ilustrată de răspunsul unui elev de clasa a XII-a, profil matematică-fizică la întrebarea: *”La ce vă sunt utile cunoștințele?”* Răspunsul a fost dezarmant: *”Ca să rezolvăm probleme.”*).

Mai amintim, în treacăt, că o notă nepotrivită și inadecvat comentată poate fi înțeleasă de către elev ca o evaluare a personalității sale ca întreg și nu ca o apreciere punctuală a capacităților și cunoștințelor asimilate la un anumit obiect de studiu. Pe termen lung și în urma repetării unor astfel de situații, efectele secundare pot fi grave.

Competențele unui profesor acoperă arii diferite, care se întretaie parțial și care includ multe zone vagi, neprecizate. Să amintim că, pentru Geissler, profesorul trebuie să sintetizeze în persoana și comportamentul său exigențele mai multor grupuri de referință: statul (ca instituție care îl angajează și îl plătește), părinții (considerați educatorii de drept ai copiilor), așteptările acelor agenți economici care reclamă forță de muncă de un anumit tip, elevii (care pot avea interese ce intră în contradicție cu așteptările celorlalte grupuri de referință). În același timp, el trebuie să se manifeste ca: profesor de specialitate, educator, coleg, partener etc.

Analiza lui Bochenski relevă că subiectul autorității este întotdeauna individul, chiar și atunci când aceasta se exercită asupra unui grup: *”căci atunci când vrem să spunem că profesorul este o autoritate pentru întreaga clasă, atunci vrem să spunem, de fapt, că el este o autoritate pentru primul elev și pentru al doilea elev și așa mai departe...” (3, p:30)*

Ar trebui amintit aici că autoritatea nu este o relație dată sau care instituită fiind, funcționează mai departe în virtutea instituirii inițiale. Autoritatea poate fi contestată (ceea ce presupune o luare de poziție explicită din partea elevului) sau ignorată (ceea ce presupune că, deși elevul ignoră autoritatea

profesorului - nu-l (mai) interesează domeniul sau profesorul respectiv - el nu face public acest lucru). Să zicem că în ultimul caz relația de autoritate este numai suspendată. Oricum, ea nu mai funcționează.

Dacă într-o clasă există elevi care contestă sau ignoră autoritatea profesorului, influența lor asupra grupului nu este de neglijat. Revenim: contestarea vizează profesorul, competențele lui în domeniu. În acest sens, Bochenski scria: „*P (purătorul autorității-n.a.) este o autoritate epistemică pentru S (subiectul autorității-n.a.) în domeniul D atunci când S recunoaște din principiu drept adevărată orice propoziție care îi este comunicată de către P (în formă asertivă) și care face parte din domeniul D.*” (3, p: 57) Ce este aceea autoritate epistemică vom lămurii mai târziu. Să reținem în acest punct că, indiferent dacă motivele elevilor sunt întemeiate sau nu (acest aspect este lipsit de importanță în acest moment al analizei noastre), competențele profesorului pot fi contestate.

Anticipând, contestarea este posibilă datorită ambiguității relației profesorului cu domeniul său de competențe, dar și datorită extinderii ilicite a acestuia. Ignorarea vizează mai ales domeniul, care poate fi lipsit de interes sau de atractivitate pentru elevi. Două observații colaterale se impun, care îi vizează pe planificatorii educației: prima, se referă la necesitatea unei diversificări a ofertei pe care învățământul trebuie să o facă elevilor, pentru a elimina (pe cât posibil) situația lipsei de interes a unui domeniu pentru elevi; a doua, se referă la rolul formativ al școlii în raport cu personalitatea elevului, ce impune prezența anumitor domenii, fără de care școala ar putea produce experți, dar nu oameni liberi (John Dewey).

În ambele situații profesorul trebuie să înțeleagă două imperative: acela al creării motivației la elevi și acela al autorității care nu se primește, ci se instituie cu fiecare oră de clasă.

Revenim: această influență (a acelor care contestă sau ignoră autoritatea profesorului) poate modifica (și va modifica) coordonatele relației de autoritate, deoarece unii elevi nu vor mai recunoaște (sau vor ignora) aserțiunile profesorului.

Analizând câmpul educativ școlar de astăzi, afirmăm că sunt pe cale să apară noi centri de putere și că unul dintre ei începe să fie reprezentat de către elevi. Problema care apare este aceea că profesorii nu sunt dispuși încă să accepte acest lucru. De altfel, nici planificatorii învățământului nu-l acceptă, dacă ne referim la *Statutul elevului*, care nu prevede în mod explicit vreun drept, sau vreun drept de decizie (de participare la decizie) pentru elevi.

Această inadecvare generează o multitudine de conflicte în relația profesor-elev, și măcar din aceste considerente - dacă nu din altele mai importante care vizează un statut nou, inevitabil pentru elevi - credem că următoarea întrebare a lui Bochenski merită toată atenția: “...*se poate întâmpla ca un om să fie purătorul autorității pentru un altul și acesta în același timp purătorul autorității pentru el, adică își pot fi reciproc autorități?*” (3, p: 38)

Răspunsul lui Bochenski este pozitiv: acest lucru este posibil, dar în domenii diferite. Ideea că o persoană poate fi purtătorul autorității pentru un subiect într-un domeniu, dar, în același timp, în alt domeniu relația se poate inversa, are implicații profunde în ceea ce privește relația profesor-elev. Ea trasează o cale semnificativă către democratizarea procesului de învățare, prin modificarea mentalității profesorului. Acesta trebuie să renunțe la prejudecata că elevul este o ființă nedesăvârșită, imperfectă, a cărei formare depinde în întregime de adult; consecința acestei prejudecăți ar fi că, nedesăvârșit încă, elevul nu poate fi un purtător al autorității pentru profesor - se subînțelege, chiar dacă nu se afirmă explicit - în nici un domeniu.

Dar o prejudecată nu este decât o prejudecată; chiar Bochenski afirmă că există cel puțin un domeniu în care fiecare persoană este un purtător al autorității pentru toți ceilalți. Exceptându-l pe Dumnezeu, nu există un purtător absolut al autorității: *“Acest lucru ar trebui să fie limpede și totuși se întâmplă destul de des ca anumitor oameni să li se atribuie o asemenea autoritate: se comite chiar o eroare și mai gravă, și anume: <Există un om care este o autoritate în toate domeniile și pentru toți oamenii>. Ceva de genul acesta se exprima în sloganul fascist: <Mussolini ha sempre ragione> (<Mussolini are întotdeauna dreptate>), în adulara <Președintelui Mao> și, în general, în mitologia creată în jurul marilor dictatori. Această mitologie este însă în modul cel mai evident greșită: **o autoritate umană absolută nu există.**”* (3, p: 43- 44)

Evident, Bochenski are dreptate, dar în raport cu relația profesor-elev exemplul este extrem. Desigur, derapaje pot exista (și există), deoarece sunt încă greu de acceptat adevăruri ca acesta: *“Fiecare om știe mai bine decât oricare altul ce simte nemijlocit atunci când îl doare o măsea sau este trist și multe altele. Aceasta înseamnă că fiecare dintre noi este în aceste domenii - atunci când sunt în joc simțiri - o autoritate pentru toți ceilalți oameni.”* (3, p: 42)

Dincolo de argumentele lui Bochenski, merită să amintim aici ideile lui John Dewey din lucrarea *Democrație și educație*. Dewey scria: *“Tendința de a considera imaturitatea doar ca o lipsă, iar creșterea drept ceva care umple golul dintre imatur și matur, se datorează analizării comparative a copilăriei, în locul analizei ei intrinsece. Trăim imaturitatea în mod simplu, ca și cum ar fi o lipsă, din cauză că o măsurăm luând vârsta adultă drept unitate de măsură.”* (5, p: 36)

Analizată în sine, imaturitatea - deși presupune dependență față de adult - nu înseamnă o etapă negativă de care trebuie să scăpăm cât mai repede, fie și pentru faptul că, afirmă Dewey, consecințele ei sunt pozitive: *“Considerată sub aspect absolut și nu comparativ, imaturitatea înseamnă o forță sau o capacitate pozitivă - puterea de creștere.”* (5, p: 38)

În aceste condiții, prejudecata că elevii nu pot fi și nici nu trebuie să fie un centru de autoritate își pierde orice urmă de justificare. Profesorul poate intra relativ ușor în mecanismul obișnuințelor, ca

purtător al autorității, obligându-l și pe elev la același proces, dar ca subiect al autorității, cu consecințe negative pentru relația dintre ei. Profesorul devine inautentic, se poate transforma într-un “mic tiran”, ori într-o persoană indiferentă în raport cu elevul. Indiferența este unul dintre păcatele capitale în educație.

Elevul se va obișnui să fie supus, ascultător, să accepte ce i se oferă (absența spiritului critic). Nu se va socializa și nu va ajunge să aibă spirit civic, deci nu va fi capabil să-și asume decizii și responsabilități într-o societate democratică. Una dintre concluziile unei cercetări desfășurate în cadrul Institutului de Științe ale Educației din București este următoarea: “În genere, exceptând procesul strict de predare-învățare, nu se încurajează asumarea de responsabilități din partea elevilor, nici față de propria lor persoană, nici față de grupul de colegi. Or, responsabilitatea și asumarea de responsabilități sunt esențiale pentru un cetățean.” (6)

1.4. Sursele autorității în relația profesor-elev

O altă problemă este și aceea a sursei autorității. Bochenski afirmă că aceasta se regăsește în acceptarea de către subiect a aserțiunilor purtătorului autorității ca fiind adevărate. În fapt, analiza lui Bochenski este mai complicată, relevând existența a două tipuri de autoritate: *autoritatea epistemică și autoritatea deontică*.

În mod evident, cele două tipuri de autoritate vor trebui să cunoască întemeieri specifice.

Autoritatea epistemică este a știutorului, a aceluia care este competent într-un domeniu; orice propoziție care are girul său are o probabilitate crescută de adevăr. Plecând de la aceste elemente, Bochenski va defini autoritatea epistemică astfel: “*P (purtătorul - n.a.) este o autoritate epistemică pentru S (subiectul autorității - n.a.) în domeniul D atunci și numai atunci când probabilitatea fiecărei propoziții care ține de domeniul D - raportată la nivelul său de cunoaștere crește prin comunicarea acestei propoziții de către P lui S.*” (3, p: 59)

În acest context, trebuie analizată și problema întemeierii autorității epistemice, deoarece, până la urmă, subiectul recunoaște autoritatea unui purtător în virtutea încrederii sale în persoana respectivă. Este această încredere pur subiectivă sau se pot aduce probe de o natură sau alta în sprijinul acestei încrederi? Bochenski susține că, deși nu se poate vorbi de o întemeiere total asigurată a încrederii într-un purtător al autorității, “*acceptarea unei autorități epistemice fără vreo motivare trebuie repudiată din motive morale.*” (3, p: 62)

În consecință, orice autoritate trebuie recunoscută în baza unei justificări de natură intuitivă sau rațională (argumentativă), justificare pe care se sprijină încrederea subiectului în purtătorul autorității.

Iar probabilitatea ca o propoziție spusă de acesta să fie adevărată sporește dacă sunt îndeplinite câteva condiții: *“În primul rând, trebuie să fiu convins că purtătorul își cunoaște într-adevăr domeniul, că așa cum se mai spune, este competent în acel domeniu. În al doilea rând, trebuie să fie acceptată ideea că știe măcar în vreun fel mai mult decât mine în acel domeniu, așadar că este mai competent decât mine. În al treilea rând, trebuie să presupun că nu minte, ci că-mi spune ceea ce știe într-adevăr. Pe scurt, purtătorului trebuie să i se recunoască două trăsături: o mai mare competență decât a mea și sinceritate.”* (3, p: 60)

Autoritatea deontică este a superiorului, a aceluia care prin poziție poate da directive care trebuie să fie ascultate. Domeniul autorității deontice nu mai vizează o clasă de propoziții (acele configurații ideale care pot fi adevărate sau false, pot avea grade diferite de probabilitate și care descriu o situație de fapt), ci clase de directive (acele configurații ideale care ne spun nu ce este, ci ceea ce trebuie să fie și care transmit o decizie de a se acționa într- un anumit fel).

Întemeierea autorității deontice se bazează pe două componente:

a. existența unui „obiectiv practic”, a unui „scop încă nerealizat care se află în viitor și este dorit de subiect.” (3, p: 84);

b. existența unei convingeri: *“subiectul trebuie să creadă în faptul că executarea respectivelor directive ale purtătorului reprezintă o condiție necesară, indispensabilă pentru atingerea obiectivului.”* (3, p: 84)

Pe baza acestei întemeieri, Bochenski oferă următoarea definiție a autorității deontice: *„P (purtătorul-n.a.) este o autoritate deontică pentru S (subiectul-n.a.) în domeniul D atunci și numai atunci când există un scop O de un anumit tip, astfel încât: (1) S dorește ca O să fie realizat, (2) S crede că executarea tuturor directivelor care-i sunt comunicate de către P sub forma aserțiunii și care țin de domeniul D reprezintă o condiție necesară a acestei realizări.”* (3, p: 83- 84)

Este evident că nici o autoritate deontică nu trebuie acceptată fără justificare. În concepția lui Bochenski, nimic nu împiedică un purtător al autorității deontice într-un domeniu să fie și purtător al autorității epistemice. Acest lucru este chiar de dorit, deși trebuie acceptată realitatea că nu se întâmplă întotdeauna. În acest context se pune întrebarea: ce fel de autoritate are profesorul, epistemică sau deontică? Este clar – credem - că profesorul trebuie să posede nu doar autoritate epistemică, ci și autoritate deontică.

Din perspectiva unei analize socio-organizaționale (status/rol), profesorul are autoritate deontică: este superiorul, cel îndreptățit (prin legi, regulamente etc.) să pună note și să ia decizii cu privire la desfășurarea procesului instructiv-educativ; mai mult, el ia decizii cu privire la viitorul elevului, uneori chiar fără să-l consulte și pe acesta. Este clar că, din alt punct de vedere (competențe

într-un domeniu), profesorul posedă autoritate epistemică în raport cu elevul. Marcel Postic nota: „S-a insistat adesea, de câțiva ani, asupra analizei tipului de relație ierarhizată, fondată pe diferențele de statut și care blochează reciprocitatea schimburilor și instaurarea unui dialog. G. Ferry (*Cahiers pédagogiques*, nr. 81, p:11, 1969) atribuie cauza inegalității în școală diferenței de vârstă, competenței presupuse a profesorului, care a fost însărcinat să-i învețe pe alții pentru că s-a presupus că el deține o cunoaștere superioară celei a elevilor, statutului său într-o viață școlară structurată, care îi conferă autoritate, puterea de a nota, de a controla, de a sancționa.” (7, p: 80)

Dar abuzul de autoritate în școală se produce nu numai prin generalizare ilicită (dacă este autoritate într-un domeniu, profesorul crede că este autoritate în orice domeniu), ci și în virtutea unei autorități deontice (nu doar pentru că știu mai multe, ci și pentru că sunt învestit cu această autoritate, am întotdeauna dreptate).

Contaminarea produsă de la autoritatea deontică la cea epistemică schimbă natura relației care se instituie, din relație de autoritate în relație de putere. Necesară uneori în educație (dar folosită în cunoștință de cauză și cu multe precauțiuni), relația de putere are consecințe negative în ceea ce privește dezvoltarea personalității elevului, de care ne vom ocupa mai târziu.

Mulți profesori cred în inerența relației de autoritate (pe dimensiune epistemică și deontică); ei consideră că este de la sine înțeles să li se recunoască autoritatea de către elevi și nu cred că trebuie să facă anumite lucruri în acest sens. Numai că situația este mai complicată. Dacă elevul învață că autoritatea trebuie acceptată ca atare și că aceasta nu trebuie pusă în discuție, mai târziu va accepta fără discernământ orice tip de autoritate (chiar și ilegitimă). Or, discernământul se dobândește experimentând în interiorul relației de autoritate, punând-o pe aceasta la încercare.

Elevii nu sunt dispuși să accepte întotdeauna autoritatea. S-a mers până acolo încât s-a contestat chiar autoritatea epistemică a profesorilor universitari: ”S-a întâmplat chiar în ultima vreme ca unii studenți să susțină că profesorii lor nu sunt mai competenți decât ei în domeniul științelor respective. Aceiași studenți au cerut în unele cazuri ca aprecierea rezultatelor obținute la examene să le revină lor. Ei s-au pronunțat în favoarea înlocuirii procesului de predare prin așa-numitul <dialog> dintre parteneri egali, profesorul de-o parte și ei de cealaltă. Acestea sunt fapte reale. Ele stau însă mărturie pentru faptul că a fost negată autoritatea profesorilor. Dar autoritatea unui profesor universitar în domeniul său este una dintre autoritățile epistemice cele mai întemeiate.” (3, p:73)

Bochenski argumentează aici (și pe bună dreptate) împotriva egalitarismului epistemologic, care este un nonsens și o imposibilitate. Dar acest fapt nu-i împiedică astăzi, chiar și pe elevii de liceu, să conteste autoritatea epistemică a unor profesori (de reținut că nu ne referim la abuzul de autoritate, adică la arogarea ilicită de competențe în alte domenii). Un caz mult mai frecvent însă, vizează

ignorarea autorității epistemice a profesorului. Dacă *in abstracto* un purtător al autorității într-un domeniu rămâne ca atare indiferent dacă manifestăm interes sau nu pentru domeniul respectiv, în școală lucrurile nu stau deloc așa, mai ales în cazul obiectelor de studiu obligatorii, dar pentru care elevii nu manifestă nici un interes. În această situație, profesorul trebuie să-și edifice autoritatea epistemică, iar ca fundament trebuie să determine motivația, interesul elevilor pentru domeniul său. Doar așa autoritatea sa epistemică devine efectivă.

Or, trebuie să recunoaștem că, deseori, în astfel de situații, profesorul recurge la autoritatea deontică pentru a-și consolida autoritatea epistemică. Referitor la autoritatea în educație, Olivier Reboul scria: “*Educația nu poate fi concepută în afara recursului la autoritate, aceea a adultului asupra copilului, a savantului asupra ignorantului, a celui ce este responsabil asupra irresponsabilului. (...) În toate cazurile, autoritatea indică supremația celui care o exercită; ea face deci din educație un raport vertical.*” (8, p:33)

1.5. Tipuri de autoritate prezente în școală

În funcție de temeiul care o legitimează, autoritatea îmbracă mai multe forme de manifestare, pe care le regăsim și în școală:

- a. autoritatea contractului;
- b. autoritatea expertului;
- c. autoritatea arbitrilor;
- d. autoritatea modelului;
- e. autoritatea “Regelui”.

a. Pentru Olivier Reboul, *autoritatea contractului* are o întemeiere rațională, beneficiind în același timp de consimțământul ambelor părți. Pedagogul francez nota: “*Este autoritatea regulii asupra jucătorilor, sau aceea a indivizilor sau instituțiilor având de aplicat o convenție. A o încălca ar însemna fraudă, trișaj.*” (8, p: 34)

Presupunând consimțământul ambelor părți, acest tip de autoritate îl obligă pe profesor la negocierea regulilor care vor governa viața clasei, ba mai mult, el va trebui să facă explicite alte reguli emane de la instanțe superioare (direcțiune, consiliu de administrație, inspectorat, minister), care ar putea părea elevilor lipsite de întemeiere.

Acest exercițiu depersonalizează într-o oarecare măsură relația de autoritate, ceea ce este de dorit în momentul apariției unei situații de încălcare a regulii. Într-o asemenea situație, elevul va trebui pedepsit, ceea ce poate trezi resentimente și poate tensiona relațiile sale cu cel care aplică sancțiunea:

profesorul. Dar, dacă a fost participant la procesul de negociere a regulii, el va percepe sancțiunea ca fiind dictată de încălcarea unei convenții pe care și-a asumat-o și nu de bunul plac al profesorului.

În același timp, efectul de undă nu va mai reverbera negativ în rândul colegilor. Pe de altă parte, îi va obliga pe elevi să facă alegeri și să facă alegeri responsabile pentru care, în viitor, vor trebui să-și asume consecințele (ne vom referi mai târziu la aceste aspecte care vizează managementul clasei).

b. *Autoritatea expertului*, ca și în cazul lui Bochenski, este a știutorului. Deși în mod implicit, textul lui Reboul susține ideea că și acest gen de autoritate poate avea o întemeiere, chiar dacă aceasta nu este întotdeauna strict rațională, ci ține mai degrabă de domeniul convingerii. Dar convingerea se întemeiază pe informațiile pe care le deținem despre categoria profesională căreia îi aparține purtătorul (profesorii au studii superioare, deci sunt competenți), dar și pe buna sa credință (un profesor nu are motive să spună lucruri neadevărate elevilor). Reboul nota: “*Apoi, există autoritatea expertului, a omului căruia îi urmăm sfatul chiar fără a-l înțelege, pentru că îi recunoaștem competența, pentru că <este o autoritate în materie>...*” (8, p: 34)

Un caz aparte ar fi acela în care, în mod deliberat, profesorul orientează elevii pe o pistă greșită, pentru a-i pune în situația de a se descurca singuri într-un context pe care nu îl controlează în întregime. Pentru a nu pierde încrederea elevilor (am văzut, temeiul autorității expertului), profesorul trebuie să țină cont de ineditul situației în evaluarea performanței elevilor, urmând să facă transparent întregul scenariu educativ, după derularea lui.

c. *Autoritatea arbitrilor* vizează situațiile conflictuale pe care profesorul este chemat să le rezolve. Deși în termenii lui Bochenski s-ar părea că profesorul trebuie să intervină în virtutea faptului că este superiorul, șeful (autoritate deontică), situația este oarecum atipică, deoarece o rezolvare cu valențe educative implică încredere în profesor, în calitățile lui de arbitru. Dacă lucrurile nu stau așa, deși un elev (cel considerat vinovat) va fi sancționat, el nu va accepta totuși sancțiunea (poate nici alții), în sensul că nu o va considera justificată, ci, în sinea lui (ori chiar explicit) va contesta obiectivitatea profesorului. Consecința ar putea fi apariția unei situații conflictuale, care l-ar implica și pe profesor, iar managementul clasei ar putea deveni dificil. Reamintim: autoritatea arbitrilor se legitimează cu fiecare situație conflictuală în rezolvarea căreia profesorul trebuie să se implice.

d. Cu privire la *autoritatea modelului* Reboul nota: “*Față de celelalte două precedente ea este durabilă; fundamentul ei nu este o necesitate ocazională, ci prestigiul care emană din model și admirația pe care acesta o suscită. Modelul poate fi un personaj istoric sau românesc, vedetă de sport sau cinema, profesor sau coleg etc.*” (8, p:34)

În cazul autorității modelului se impun câteva considerații:

- având o bază eminentamente afectivă, este foarte greu de influențat; din acest motiv profesorul ar trebui să fie la curent cu modelele cu care încearcă să se identifice elevii săi, pentru că, ulterior, dacă modelul nu este unul adecvat (deși, cu câteva excepții extreme, este foarte greu de apreciat acest lucru) va fi mult mai dificil de <demolat>;

- dacă profesorul este modelul, ceea ce ar putea contura o situație educativă teoretic ideală, acesta va trebui să fie foarte atent până la ce punct se implică, deoarece elevul trebuie să fie <descătușat> la școală, trebuie să fie pus în acea stare de libertate care să-i permită să facă propriile alegeri; o identificare profundă cu modelul riscă să-i anuleze accesul la amintita stare de libertate; pe de altă parte, profesorul trebuie să țină seama și de efectul de undă, deci de modalitatea în care ceilalți elevi percep situația creată.

e. Despre *autoritatea liderului* Reboul nota: ”<Leadership> răspunde celor care sunt supuși unei duble nevoi: aceea de a admira și aceea de a asculta; căci a asculta, calmează și te dispensează de a voi.” (8, p: 34)

Profesorul ar trebui să aibă în vedere faptul că acest gen de autoritate implică supunerea, iar supunerea afectează în mod negativ personalitatea viitorului adult, care ar trebui să se manifeste independent, critic în calitatea lui de om al cetății. O altă posibilă consecință negativă este subliniată chiar de Reboul: “Este semnificativ că, în situațiile în care autoritatea adultului (a părinților, a profesorilor) devine fie inumană, fie slabă, copiii se orientează după “călăuzitori”, care răspund dublei lor nevoi de a admira și de a urma.” (8, p: 34)

De obicei, “călăuzitorii” sunt excentrici în raport cu valorile și mentalitățile promovate de școală. Situația cea mai complicată în cadrul câmpului educativ școlar este creată de prezența autorității “Regelui”, adică a autorității absolute, incontestabile și nejustificabile, având cumva forța unui dat cvasi-absolut. Aceasta este autoritatea lui *pater* și a lui *magister* și “Se justifică prin faptul că acela care o exercită reprezintă civilizația în spiritul căreia trebuie crescut copilul, înainte chiar ca el să înțeleagă ce va să zică aceasta și prin faptul că, sub pedeapsa cu moartea, copilul trebuie să fie protejat și îngrijit.” (8, p: 35)

Presupoziția întemeietoare este aceea că un copil trebuie ajutat să depășească faza improprie, imperfectă în care se află, pentru a parveni la cultură și civilizație și, prin intermediul acestora, la starea de adult. În acest scop, elevul va trebui să refacă urcușul extrem de anevoios pe care l-a parcurs umanitatea de-a lungul evoluției sale, numai că el nu va accepta să facă de bunăvoie acest lucru; de aceea, profesorul va uza de autoritatea sa (perfect îndreptățită în acest mod) pentru a-i impune urcușul. Criticând această poziție a d-nei R.M. Mossé-Bastide (din lucrarea *L’autorité du maître*) Reboul scria: ”D-na Mossé-Bastide respinge de altfel orice tentativă de a introduce în școală inițiativa și

cooperarea, nu vede aici decât o utopie. Ce ar justifica un astfel de autoritarism? Conținutul însuși al învățământului care, la litere sau științe trebuie să permită elevului să escaladeze toate pantele pe care umanitatea le-a urcat cu greu vreme de 25 de secole.(...) Autoarea afirmă cu îndreptățire că elevul nu va face de bunăvoie această terifiantă ascensiune și că trebuie, deci, constrâns la a o face.” (8, p: 37)

La această perspectivă, criticată de John Dewey, ne-am referit mai înainte. În contextul acesta este mereu reiterată o problemă cu implicații morale, pe care Lucien Laberthoniere o descria astfel: *“Când copilul este considerat ca o persoană și când se pune întrebarea: <cu ce drept un altul intervine în viața sa, pentru a-l face să gândească și să vrea ceea ce el n-ar gândi și n-ar vrea în mod spontan?>, suntem conduși să credem că acest drept nu există; și, din acest punct de vedere, preocupați numai de salvarea și protejarea personalității copilului așa cum ea există deja, respingem autoritatea. Când, dimpotrivă, copilul este considerat ca un germen care are nevoie să fie dirijat în creșterea sa, ori ca o forță care are nevoie să fie dirijată în acțiunea sa, nu ne mai gândim decât la mijloacele ce trebuie folosite în acest scop; și, din acest punct de vedere, preocupați acum numai de conservarea sau dobândirea autorității pe care suntem obligați să o exercităm asupra-i, pierdem grija pentru personalitatea lui.” (9, p: 27)*

Este dilema dintotdeauna a educației care, departe de a fi una doar teoretică, vizează fiecare intenție de acțiune a profesorului. Dacă extremele sunt inacceptabile, calea de mijloc nu poate fi elaborată sub forma unui algoritm eficient. De aceea, singura orientare care s-ar putea oferi este aceea a necesității erodării acestui tip de autoritate. Altfel, starea de infantilism îl va caracteriza pe viitorul adult, care devine astfel o pradă ușoară în viața economico-socială. Din punctul de vedere al societății civile, el nu va reprezenta un veritabil om al cetății, acceptând și chiar dorind punctele de vedere ale altora (va fi ușor de manipulat).

Tipurile de autoritate prezentate de către Olivier Reboul relevă ideea că în școală nu se poate vorbi de prezența lor în stare pură, profesorul întruchipând în fiecare moment un profil al autorității, sintetizat din prezența mai multor tipuri în grade diferite.

Revenind la analiza lui Bochenski, să evidențiem că, dacă în clasele mici (învățământ primar și gimnazial) autoritatea epistemică a profesorului apare ca un dat pe care nimeni nu îl pune la îndoială (în nici un caz elevii), pentru clasele mai mari (liceu) situația se schimbă. Profesorul trebuie să fie conștient de faptul că autoritatea sa epistemică nu mai are atotputernicia datului, iar dacă elevii nu o contestă în mod explicit, o fac de multe ori implicit. Profesorul trebuie să vadă în întâlnirea sa cu elevii (în fiecare întâlnire) o “confruntare”, iar adăugarea acestor “confruntări” se constituie ca un proces care, fie reiterează autoritatea epistemică a profesorului, fie o dezmente.

Situația se complică dacă profesorul nu are în vedere faptul că orice elev, măcar într-un domeniu - așa cum afirma Bochenski - are autoritate epistemică în raport cu purtătorul formal. De aici se desprind mai multe consecințe semnificative în plan educativ:

- implicarea elevului în sfera deciziilor care îi afectează viața; în învățământul românesc nonimplicarea este aceea care predomină încă, sub mai multe aspecte:

a. cadrul juridic nu încurajează încă participarea elevilor la viața decizională a școlii; și chiar dacă situația se poate remedia relativ ușor în plan juridic (printr-o reglementare formală), mentalitatea profesorilor (mai degrabă ostilă transformării elevilor în parteneri cu anumite drepturi) va avea nevoie de o durată mai îndelungată și de acțiuni inteligent gândite și materializate pentru a se schimba;

b. profesorii ignoră *prezența* vie a unor persoane reale în clasă, raportându-se la elevi ca la niște abstracțiuni, prin intermediul unor standarde și criterii impuse de obișnuință (numită, uneori în mod nejustificat, experiență), de manuale, de programe, de tradiția (nu întotdeauna valabilă) școlii respective;

c. elevii nu sunt consultați (ori sunt formal consultați) când se iau decizii de genul: ce să se facă în orele de atelier, ce discipline facultative/opționale se aleg (folclorul școlar a născocit formula paradoxală, dar reală, *facultativ-obligatorii*), fixarea temelor pentru orele lăsate la dispoziția profesorului etc.;

- acceptarea ideii că dependența de celălalt (adultul/profesorul) nu înseamnă inferioritate, de vreme ce rezultatul îl constituie “creșterea” copilului (John Dewey); în același timp, personalul didactic are nevoie de fundamente teoretice adecvate, precum și de o cultură organizațională unitară, din perspectiva căroră să poată interacționa în același mod cu elevii; dintr-o astfel de perspectivă, lumea adulților se va prezenta ca un ansamblu coerent, cu mesaje, comportamente și valori coerente;
- relația de autoritate influențează și tipul de comunicare (putem spune că uneori chiar îl determină); o manifestare preponderent pe coordonatele autorității deontice din partea profesorului închide canalele de comunicare elev-profesor, chiar elev-elev, pentru că relațiile ierarhice nu permit comunicarea (idee amintită deja prin citarea lui Olivier Reboul).

A accepta și a pregăti confruntarea cu elevii presupune a le cultiva sentimentul că nu există autoritate omnipotentă și veșnică, pe de o parte, dar și transmiterea implicită a mesajului că persoana lor contează, că opiniile lor contează, că exercițiul lor contează (a nu se uita că în școală totul trebuie să aibă valențe educative).

1.6. Concluzii

Revenind la autoritatea deontică, menționăm că aceasta trebuie estompată pe cât se poate în școală, prezența ei trebuind să se facă simțită în situații conflictuale a căror natură eludează autoritatea epistemică. Altfel, profesorul va lăsa impresia că obiectivul elevului în școală este să promoveze cu o notă mai mare. Impresia aceasta ar putea fi întărită și de mentalitatea înrădăcinată deja, conform căreia un ciclu de învățământ (fie el primar, gimnazial sau liceal) nu reprezintă decât un interval de trecere către altceva, că nu are un scop în sine care să merite să fie atins și care să-l justifice prin el însuși.

Acest gen de mentalitate ignoră prezentul și posibilitățile lui, cu gândul la viitor. Olivier Reboul amintește un dialog dintre un grup de institute din Franța și Jean Piaget: “*Institutoarelor din Franța care îl întrebau dacă este posibil să se accelereze geneza operațiilor logice, estimând că rolul învățământului este < să grăbească dezvoltarea copilului >, Jean Piaget le-a răspuns: < Nu cred că scopul este de a grăbi, scopul trebuie să fie de a exploata toate posibilitățile unui stadiu determinat >; dacă nu se întâmplă așa, elevul capătă obiceiul iremediabil al verbalismului.*” (8, p: 44)

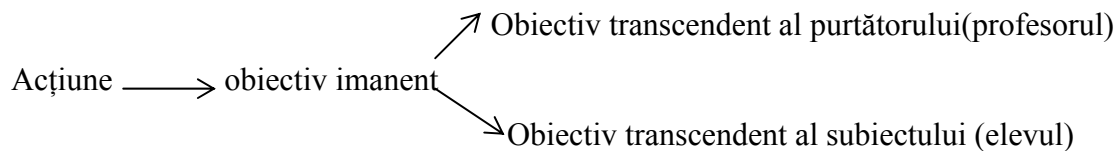
De obicei, în prezența autorității deontice, învățarea este redusă la simpla transmitere de cunoștințe și la eventualele reflecții provocate elevului de abaterile comportamentale tipice unui profesor care pune în joc eminamente autoritatea deontică: rigiditate, închistare, negarea sau mimarea dialogului, reprimarea spontaneității și creativității etc.

În acest context, învățarea este redusă la o simplă obligație, poate chiar o obligație importantă, dacă avem în vedere implicațiile posibile ale notării asupra relațiilor în familie. În același timp, se cultivă o anumită mentalitate de hăituit pentru elev și de urmăritor pentru profesor, situația educativă astfel concretizată neavând, în mod evident, nici o legătură cu educativul.

Situația de învățare descrisă mai sus este tipică pentru ceea ce Bochenski a numit autoritate de sancționare, ea fiind departe de a reprezenta o situație de învățare optimă, care presupune în mod preponderent autoritatea de solidaritate.

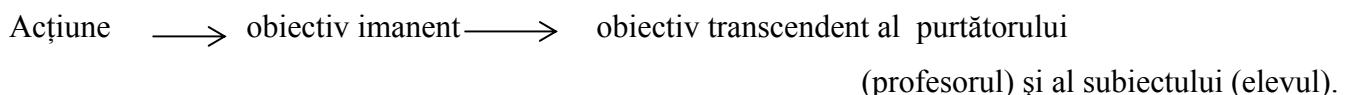
În concepția lui Bochenski, autoritatea deontică prezintă două forme: *autoritatea de sancționare și autoritatea de solidaritate*. Structura fundamentală a ambelor tipuri de autoritate este aceeași, deosebirea situându-se la nivelul atitudinii subiectului în raport cu obiectivul de atins. Să exemplificăm: apropiindu-se sfârșitul semestrului, profesorul constată că nu are note suficiente pentru încheierea mediilor; de aceea, hotărăște să dea elevilor săi o lucrare de control (extemporal). Venind în clasă, el își anunță elevii că vor da o lucrare de control. Scopul imediat (Bochenski îl numește obiectiv *immanent*) al lucrării de control este același, atât pentru profesor, cât și pentru elevi: acela de a avea note. Scopul mai îndepărtat diferă însă: dacă elevul urmărește să obțină o notă care să-i permită promovarea, profesorul dorește doar să aibă note suficiente ca să poată încheia mediile elevilor săi. Acest scop mai îndepărtat

este numit de către Bochenski *obiectiv transcendent*. Este clar că o lucrare de control dată în atare condiții ignoră orice valențe didactice și că intervine în bună măsură voința profesorului. Situația descrisă mai poate fi redată, conform lui Bochenski, prin următoarea schemă:



Autoritatea de sancționare este definită de către Bochenski astfel: “*O autoritate deontică este o autoritate de sancționare atunci și numai atunci când (1) obiectivele transcendente ale purtătorului și ale subiectului diferă și când (2) corelația dintre acțiunea și obiectivul transcendent al subiectului a fost creată de voința purtătorului.*” (3, p: 105)

Autoritatea de sancționare se caracterizează prin amenințarea care provine din voluntarismul profesorului. Lucrurile stau altfel în cazul autorității de solidaritate. Să exemplificăm: apropiindu-se sfârșitul semestrului, profesorul constată că a rămas în urmă cu materia, pentru că a fost nevoit să aloce mai multe ore decât proiectase inițial unor subiecte mai greu accesibile elevilor. El știe că, dacă nu schimbă strategia de predare, nu va putea să parcurgă întregul capitol planificat, iar elevii nu vor reuși să înțeleagă, fără ajutorul său, niște elemente de care vor avea nevoie pentru a parcurge mai departe materia, în semestrul următor. De aceea, venind în clasă, le prezintă acestora situația și modalitatea de remediere: o nouă strategie de predare, dar care reclamă din partea lor un efort suplimentar. Obiectivul imanent al profesorului și al elevilor este același: parcurgerea materiei planificate pentru semestrul în curs; obiectivul transcendent este și el același: înțelegerea acelor elemente necesare parcurgerii în continuare a materiei. Conform lui Bochenski, situația descrisă mai sus poate fi redată prin următoarea schemă:



Definiția autorității de solidaritate este, după Bochenski, următoarea: “*O autoritate deontică este o autoritate de solidaritate atunci și numai atunci când (1) obiectivele transcendente ale purtătorului și*

ale subiectului sunt identice și când (2) corelația dintre acțiunea subiectului și obiectivul său transcendent este independentă de voința purtătorului.” (3, p: 107)

Referindu-se la deosebirea dintre cele două tipuri de autoritate, Bochenski scria: “*Un om care se supune unei autorități de solidaritate se simte liber; în schimb, autoritatea de sancționare funcționează întotdeauna prin constrângere, cum se spune, ea îi răpește deci subiectului libertatea.*” (3, p: 107)

Totuși ar trebui amintit faptul că, pentru logicianul polonez, autoritatea deontică (indiferent de tip) presupune din partea subiectului o anume renunțare la libertate, de vreme ce, recunoscând autoritatea purtătorului, îl lasă pe acesta să hotărască în locul său. De aici și pericolul unei obediențe prelungite, care ar putea să mențină subiectul într-o stare de infantilism greu de contracarat ulterior.

1.7. Profesorul între autoritate și putere

Din paragrafele anterioare reiese că se impun două concepte cheie în abordarea controlului pe care profesorul trebuie să-l exercite în clasă: *putere și autoritate*.

Deși corelative, aceste concepte acoperă sfere semantice diferite, mai ales în domeniul controlului social. În concepția lui R. Peters (10), puterea denotă mai ales din modalitățile brutale, lipsite de normativitate consensuală, prin care un individ îi supune pe ceilalți voinței sale. În acest sens, amintim în primul rând, modalitățile de coerciție fizică (pedepsă dureroasă, restricția de a ieși afară la joacă etc.), apoi pe cele de coerciție psihologică (amenințări), dar și manipularea unor forme mai puțin extreme de sancțiune (jocul subtil al pedepselor și recompenselor, de pildă), inclusiv influența personală (hipnotismul, atracția erotică etc.). Să nu uităm, relațiile de putere sunt inerente oricărei comunități umane, deci se regăsesc și în cadrul câmpului educativ școlar; ca atare, profesorul trebuie să administreze în mod eficient experiențele pe care elevii le trăiesc în câmpul puterii (cu precauțiune, conștientizând formele de manifestare, anticipând efectele etc.)

Spre deosebire de putere, autoritatea se susține pe un sistem impersonal de norme și valori care întrunește măcar parțial consensul celor aflați în sfera sa de control. În situații de anomie, puterea poate deveni (și devine) una dintre formele cele mai eficiente de susținere a autorității. Clasa constituie un context social specific, deci și cele două concepte - putere și autoritate - vor căpăta accepții specifice.

Controlul pe care profesorul îl exercită asupra elevilor este rezultatul unui amestec subtil de *putere personală* și de *autoritate*, derivate atât din statutul său de profesor, cât și din încrederea pe care elevii i-o acordă.

Dozajul dintre autoritate și putere configurează mai multe stiluri de conducere. Stilurile de conducere, conform unei clasificări clasice, sunt: *stilul autoritar*, *stilul democratic* și *stilul laissez-faire* (sau permisiv).

Pentru Kenneth Moore (deși nu în mod exclusiv), calitățile personale ale profesorului joacă un rol semnificativ în stilul de conducere pe care îl preconizează; un *lider autoritar* posedă următoarele caracteristici personale: impunător, dominator, aspru, înclinat spre critică, sever; *liderul democratic* are alt suport în planul caracteristicilor personale: stimulat, cald, grijuliu, cinstit, amuzant, interesant; iar profesorul înclinat spre stilul de conducere de tip *laissez-faire* este afectuos și permisiv.

În același timp, Kenneth Moore mai notează: “*Stilul de conducere al profesorului va fi, de asemenea, puternic influențat de factori precum: obiectul de studiu pe care îl predă, nivelul la care predă (primar, gimnazial, liceal - n.a.), politica școlii, abilitățile elevilor.*” (11, p: 252)

Toate aceste componente sunt antrenate de personalitatea profesorului în relațiile sale cu elevii. Să reamintim că, indiferent de stil, profesorii vor să obțină cooperarea elevilor, acordul lor pentru ceea ce urmează să se desfășoare în sala de clasă; de asemenea, de o mare importanță este și atitudinea, am zice de fond, față de elevi; în acest sens, Timothy Blair nota: “*Profesorii eficienți au, în mod sigur, personalități diferite. Dar, indiferent de tipul de personalitate, succesul în interacțiunea cu elevii va fi legat de simpatia lor genuină pentru elevi, de bucuria de a preda, tratându-i pe elevi cu respect și corectitudine, permițându-le să se simtă în clasă ca acasă și comunicându-le preocuparea pentru ei.*” (12, p: 40)

Revenind la stilurile de conducere, să notăm că pentru Kenneth Moore, stilul autoritar denotă putere, presiune, dominație. Profesorul utilizează acești factori în relațiile lui cu elevii, asumându-și singur responsabilitatea pentru deciziile privitoare la clasă ca întreg, la fiecare elev în parte. Elevii sunt supuși unui control strict, impus rapid și brutal, având drept suport frica. Profesorul poate recurge la umilirea elevului în fața clasei, mizând pe efectul de undă, în ideea că îi va determina și pe ceilalți elevi la o ascultare necondiționată. Efectele stilului autoritar sunt și ele subliniate de către Kenneth Moore: “*Cercetările (...) sugerează că acest stil de conducere are adesea ca rezultat o atmosferă de ostilitate și induce elevilor sentimentul neputinței, al competiției, al unei dependențe înalte și al înstrăinării de obiectul de studiu respectiv. Adesea, într-o atmosferă de autoritate, elevilor le este teamă să facă încercări, astfel dezvoltându-se lipsa de încredere în sine și pesimismul. Elevii au tendința de a renunța când trebuie să înfrunte o nouă dificultate sau o sarcină nouă.*” (11, p: 252)

Forrest Parkay/Beverly Stanford (în *Becoming Teacher*) caracterizează oarecum asemănător stilul autoritar (13, p: 346):

- este șef;

- are voce ascuțită, aspră;
- comandă;
- arată putere;
- exercită presiune;
- cere imperativ cooperare;
- "Îți spun eu ceea ce trebuie să faci";
- impune ideile sale;
- domină;
- descoperă greșeli;
- critică;
- pedepsește;
- "eu decid, tu ascuți";
- își asumă întreaga responsabilitate.

Cercetătorii de la *Indiana University-Center for Adolescent Studies* marchează deosebirea între un stil autoritar și altul autoritativ (14): astfel, stilul autoritar este specific unui profesor care utilizează un control strict, fixând restricții ferme în raport cu elevii.

Elevilor li se repartizează locuri pentru întreg semestrul; băncile sunt așezate, de obicei, în rânduri drepte, fără nici o deviație; înainte de a începe ora de clasă elevii trebuie să se afle în bănci și nu se vor mișca de acolo pe întreaga durată a orei respective.

Profesorul autoritar acceptă rareori să motiveze absențe și nu învoiește pe nimeni. Elevii știu că profesorul nu trebuie întrerupt, că acesta descurajează discuțiile și controversele, fapt pentru care nu vor deprinde și nu vor exersa abilitatea de a comunica.

Profesorul autoritar impune o disciplină severă și se așteaptă să fie ascultat necondiționat; dacă elevul nu reacționează suficient de prompt, va fi oprit după ore sau va fi trimis la director. La orele unui asemenea profesor se execută ordine și nu se iau decizii comune.

De obicei, profesorul autoritar nu lasă în vreun fel să se vadă că îi pasă de elevi; aceștia primesc foarte rar laude și încurajări sau nu primesc deloc; activitățile extrașcolare (excursii, vizite de studiu, la muzee etc.) sunt considerate irelevante pentru educația elevilor, de aceea nu vor intra în atenția profesorului autoritar.

Dacă elevii vor realmente să învețe ceva, trebuie să-l asculte pe el, profesorul lor și nu să aibă inițiative <extravagante> ca vizitele la muzee sau excursiile; în fapt, acești elevi nici nu prea sunt capabili să inițieze ceva, deoarece n-au fost lăsați să-și manifeste nicio preferință și nici să organizeze

vreo activitate anume; profesorul autoritar este singurul apt și îndreptățit să ia decizii, în concepția sa rolul elevului fiind acela de a asculta.

Profesorul autoritativ pare dispus să stabilească o minimă colaborare cu elevii săi: el fixează restricții ferme elevilor dar, în același timp, încurajează și independența; profesorul autoritativ explică adesea necesitatea adoptării unor reguli și justifică impunerea unor decizii; el admonestează politicos, dar sever comportamentul perturbator al elevului, uneori poate încălca anumite limite și reguli, dar numai după o considerare atentă a circumstanțelor.

Profesorul autoritativ este deschis discuțiilor cu elevii, acceptă chiar controversile și dezbaterile critice; elevii știu că-și pot întrerupe profesorul dacă au de pus o întrebare pertinentă sau dacă au de făcut vreun comentariu la obiect; aceștia pot deprinde și exersa abilitatea de a comunica.

Profesorul autoritativ lasă să se întrevadă afecțiunea pe care o simte pentru elevii săi, utilizând frecvent laudele și încurajarea, scrie comentarii pe caietele cu teme ale elevilor și face remarci pozitive atunci când este cazul; creează un mediu stimulat, cultivă respectul de sine al elevilor și răspunde nevoii de afiliere a acestora.

Stilul democratic presupune împărțirea responsabilităților prin delegarea de către profesor a unei părți din prerogativele sale (conferite prin statut); elevii sunt încurajați să caute, să se implice, să ia decizii și să-și asume consecințele deciziilor lor. În acest sens, Parkay și Stanford scriau: *“Pentru a învăța cum să trăiască în democrație, elevii trebuie să se poată conduce liber și responsabil. Consiliile elevilor, sistemele judecătorești ale elevilor, instituția elevului de serviciu, întâlniri ale clasei și întâlniri ale școlii planificate de către elevi sunt forme ale guvernării elevilor care oferă oportunități de conducere și mijloace de a practica democrația”* (13, p: 347)

Kenneth Moore notează și el: *“Liderul democratic evită critica și umilirile. În schimb, dezvoltă autoaprecierea prin împărțirea responsabilității. Dacă elevii sunt încurajați când comit greșeli, ei își dezvoltă încrederea în sine. Drept rezultat, atmosfera în clasă este una de deschidere, comunicare prietenească și independență.”* (11, p: 253) Același Kenneth Moore caracterizează astfel stilul democratic (11, p: 254):

- prietenos;
- ferm;
- încurajează;
- stimulează;
- ajută;
- îndrumă;
- convinge;

- este atent, deschis, cinstit;
- influențează.

Profesorul democrat, consideră specialiștii de la *Indiana University - Center for Adolescent Studies* (14), ia decizii prin consultarea elevilor, dar menține totuși un anumit grad de control asupra acestora; el îi lasă pe elevi să decidă modul de rezolvare a temelor, precum și distribuția sarcinilor în rândul grupului.

Profesorul democrat poate fi privit din două unghiuri de vedere: adept al stilului democratic, el încurajează participarea și delegă responsabilități, dar nu pierde niciodată din vedere că poartă responsabilitatea ultimă; el pune preț pe discuțiile de grup și poate fi văzut motivându-și elevii pentru ca aceștia să se străduiască tot mai mult; profesorul care utilizează acest stil oferă sugestii, îndemnuri, posibile căi de rezolvare, dar nu impune nimic.

Pe de altă parte, profesorul care adoptă stilul democratic poate fi bănuț de nesiguranță, de neîncredere în relațiile cu elevii, motiv pentru care sfârșește prin a considera că *totul* trebuie supus discuțiilor și deciziilor grupului de elevi; în această situație, profesorul nu constituie propriu-zis un lider.

Stilul laissez-faire presupune o retragere accentuată a profesorului din prim-plan, pentru a interveni doar când este solicitat sau când situația riscă să degereze în conflict. Teoretizat la începutul secolului al XX-lea sub influența entuziasmului generat de declararea acestuia drept secol al copilului (a se vedea lucrările lui Ellen Key și nu numai), acest stil care acordă o libertate cvasi-totală elevilor s-a dovedit mai degrabă ineficient: “*De cele mai multe ori, acest stil de conducere sfârșește în haos. El produce dezorganizare, creează frustrări elevilor și se obțin puține rezultate pozitive. În plus, elevii sunt adesea stresați și au sentimentul că sunt copleșiți și pierduți.*” (11, p: 253)

Pe scurt, stilul laissez-faire se caracterizează prin :

- permisivitate;
- acceptă o libertate aproape totală;
- conduce la anarhie și dezordine. (11, p: 254)

Adeptii acestui stil exercită prea puțin control asupra clasei, lăsând elevii să-și stabilească rolurile și să abordeze temele, fără a participa ei înșiși la acest proces. În general, această abordare lasă elevii să se zbată, oferindu-le o minimă orientare și ignorând cu totul problema motivației.

Deși nerecomandabil în școală, există totuși situații când acest stil poate fi eficient; abordarea laissez-faire își dovedește utilitatea în prezența unor elevi foarte înzestrați, motivați și care au dovedit în situații anterioare că se descurcă excelent în absența regulilor sau a indicațiilor profesorului.

În momentul în care profesorul a constatat că elevii sunt încrezători, capabili și motivați se poate retrage din scenă pentru a-i lăsa pe aceștia să se organizeze singuri; în caz contrar, ar putea trezi resentimente și i-ar putea distrage de la lucru.

Printre alte considerații, ar trebui să amintim că nu există stiluri de conducere în stare pură, că în fiecare clipă profesorul antrenează nuanțe și elemente în funcție de situație și că nu sunt recomandate dominantele autoritare.

1.8. Elevul - subiect ignorat sau partener de negociere în școală?

Un management eficient se fundamentează pe negocierea sistemului de reguli care funcționează în sala de clasă. Negocierea presupune implicarea elevilor, activarea lor, într-un câmp esențial pentru individ, acela al exercițiului democratic. Dacă elevul este subiect pasiv în școală, nu i se va putea cere să manifeste ulterior atitudini și comportamente specifice unui om al cetății, unui cetățean.

Parteneriatul și negocierea sunt necesare nu numai pentru a asigura un control eficient al clasei, dar și pentru implicarea elevilor într-un exercițiu esențial al democrației: alegerea și acceptarea responsabilității pentru alegerea făcută.

În acest sens, o problemă esențială este aceea a comunicării. Thomas Gordon, care s-a ocupat de problema stabilirii unor relații pozitive între profesor și elevi, credea că utilizarea unor modalități de comunicare precise și relativ neutre contribuie la reducerea comportamentelor negative din partea elevilor.

Analiza lui Gordon, așa cum este ea redată de către Kenneth Moore, se centrează pe întrebarea: *“Cine are o problemă?”* Dacă problema este a elevului, profesorul va trebui să se implice și să ajute la rezolvarea ei (*“profesorul devine sfătuitor și suportor”*). În astfel de cazuri, Helena Cornelius și Shoshana Faire recomandă ascultarea activă, adică *“...acordarea temporară a propriului punct de vedere la punctul de vedere al partenerului.”* (15, p: 73)

Ideea este de a-l ajuta pe elev, oferindu-i drept suport simpatia profesorului, să găsească singur calea de rezolvare. Autoarele lucrării *Știința rezolvării conflictelor* recomandă câteva elemente care vor susține ascultarea activă:

- Nu vorbiți despre dumneavoastră.
- Nu schimbați subiectele.
- Nu dați sfaturi, nu diagnosticați, nu încurajați, nu criticați, nu hărtuiți.
- Nu vă gândiți înainte la ceea ce veți spune.

- Nu ignorați sau negați sentimentele celuilalt. Apreciați ceea ce simte din ceea ce *nu* spune, precum și din ceea ce spune! Urmăriți comunicarea nonverbală (de ex.: Are lacrimi în ochi? Face mișcări nervoase?)

- Nu pretindeți că ați înțeles ce vrea să spună dacă, de fapt, nu l-ați înțeles.

- Întrebați-l despre nevoile, preocupările, anxietățile și dificultățile lui.

- Confirmați că l-ați înțeles. Parafrazați ideea principală: "*Spui că vrei să...?*", "*Spui că nu crezi că vei suporta o tensiune atât de mare?*", "*Te simți cu adevărat revoltat ?*" (15, p: 73-74)

Dacă profesorul are o problemă, într-o modalitate sau alta vor fi afectați și elevii; de aceea trebuie să fie implicați și ei în soluționare. De pildă, dacă nu-și poate desfășura lecția datorită zgomotelor și agitației unui grup de elevi, profesorul are o problemă. Dacă profesorul este agasat, chiar deranjat de activitățile unor elevi, atunci aceștia au o problemă. Dacă nu suportă școala, un profesor, sau anumite obiecte de studiu iarăși elevii vor avea o problemă.

Dacă situația nu se schimbă, Gordon recomandă o procedură cu mai multe etape și care îi implică pe profesor și elevul (elevii) în cauză deopotrivă. Această procedură este tipică pentru o anumită modalitate care, în jocurile de putere se numește "tactică fără învinși" sau, în cazul autoarelor lucrării *Știința rezolvării conflictelor, strategia victorie/victorie*. Iată avantajele acestei strategii, așa cum sunt ele prezentate în lucrarea amintită: "*Avantajele abordării victorie/victorie sunt acelea că descoperiți soluții mai bune; relațiile se îmbunătățesc și se consolidează; când ambele persoane câștigă, ambele susțin soluția; dacă urmează să mai ai de-a face cu persoana respectivă (și chiar dacă știi că nu mai ai nevoie de ea), să fii cinstit față de ea; te simți atât de bine, încât vei dori să mai procedezi astfel și data viitoare!*" (15, p: 31)

În conturarea acestei strategii sunt recomandate câteva elemente:

- "*Formulați nevoile fiecăruia.*

- *Încercați să ieșiți în întâmpinarea nevoilor fiecăruia.*

- *Sprijiți atât valorile celorlalți, cât și pe ale dumneavoastră.*

- *Încercați să fiți obiectiv și disociați problema de persoane.*

- *Concentrați-vă pe corectitudine, nu pe forță.*

- *Căutați soluții creative și ingenioase.*

- *Fiți dur cu problema, dar blând cu oamenii.*" (15, p: 34)

Procedura lui Gordon cuprinde șase pași:

1.- a defini problema;

2.- a genera soluții posibile;

3.- a evalua aceste soluții;

- 4.- a decide care soluție pare cea mai bună;
- 5.- a decide cum se poate implementa soluția aleasă;
- 6.- evaluarea eficacității soluției alese.

Implicați într-un asemenea efort, elevii sunt <constrânși> să-și asume responsabilități mult mai mari decât în așa-zisele situații educative <normale>.

Managementul clasei depinde hotărâtor și de imaginea pe care elevii și-o formează despre profesorul eficient. Plecând de la rezultatele unor interviuri și observații, H. Gannaway (16) a ajuns la concluzia că profesorii sunt supuși în mod sistematic (deși, uneori, fără conștientizarea acestui fapt) unor teste, care configurează următoarea succesiune:

- a. poate profesorul să mențină ordinea?
- b. știe să rădă?
- c. îi înțelege pe elevi?

Trebuie să observăm că în mod aproape instinctiv, chiar dacă profesorul nu vrea acest lucru, un fel de <negociere>, de <acomodare> se produce deja, începând cu primele întâlniri ale profesorului cu elevii. Pentru a fi acceptat, un profesor trebuie să obțină răspunsuri pozitive la cele trei întrebări anterioare. Implicațiile acestor întrebări, așa cum le-a sugerat Gannaway (16), ar fi următoarele:

- prima întrebare (*poate profesorul să mențină ordinea?*) implică faptul că elevii așteaptă de la profesor exact acest lucru, să mențină ordinea;

- a doua întrebare (*știe să rădă?*) implică din partea elevilor așteptarea ca menținerea ordinii să nu se transforme într-un regim de disciplină prea aspră și represivă. După cum nota Gannaway (16), este nevoie de o <strictețe simpatcă> și nu de una <scârboasă>;

- întrebarea finală (*îi înțelege pe elevi?*) se referă la înțelegerea clasei ca întreg, a grupului de elevi și a statutului lor și nu la înțelegerea manifestată în raport cu anumiți membri ai grupului.

În urma unor cercetări ample, M. Saunders (17) a detaliat <portretul> profesorului agreat:

- este hotărât și se controlează pe el însuși;
- știe ce vrea să predea și verifică dacă elevii învață;
- ia măsuri pozitive atunci când descoperă că elevii nu progresează în mod adecvat;
- este sensibil la reacțiile elevilor săi și încearcă să adopte un comportament adecvat;
- încearcă să înțeleagă punctul de vedere al celui care învață;
- arată respect față de elevi;
- se preocupă de *toți* elevii săi.

Preocupat de aceeași problemă a profesorului agreat, Bruce Hart a cerut elevilor din clasa sa (de menționat că era o clasă de gimnaziu) să întocmească o listă cu trăsăturile caracteristice ale profesorului perfect (18); Bruce Hart a precizat: profesor, nu prieten și nu sfătuitor, ci o persoană care face tot ceea ce îi stă în putință pentru a-i ajuta să învețe).

Elevii lui Bruce Hart au întocmit liste individuale, apoi au fost grupați câte patru și s-a cerut fiecărui grup în parte să selecteze zece trăsături relevante pentru grup; cele zece trăsături ale fiecărui grup au fost scrise pe tablă, cu excepția acelor care se repetau:

- atitudine pozitivă, plină de umor;
- își ia obiectul de predare în serios;
- evaluează în mod obiectiv;
- sprijină consolidarea regulilor clasei;
- este antrenant;
- este bucuros să-și vadă elevii;
- nu se supără;
- îi plac jeanșii și tricourile;
- nu minte;
- este athletic;
- face lucruri amuzante;
- solicită pentru elevii săi birouri și nu bănci;
- este competent;
- face orele de clasă amuzante;
- tratează elevii în mod imparțial;
- nu este perfect;
- se află la dispoziția elevilor;
- este înțelegător;
- este simpatic, deștept și politicoș;
- iubește natura;
- iubește drumețiile;
- iubește elevii;
- are așteptări înalte;
- are simțul umorului și spune glume;
- elevilor nu trebuie să le fie frică de profesor;
- îi corectează pe elevi atunci când greșesc;

- îi obligă pe elevi să dea tot ceea ce este mai bun în ei;
- face tot felul de lucruri în afara orelor de clasă pentru elevii săi;
- explică un lucru până când acesta este înțeles de toți elevii.

Un management adecvat al clasei trebuie să țină cont de anumite diferențe la nivelul elevilor, diferențe care vor genera în mod firesc așteptări diferite în raport cu rolul profesorului. Pentru D. Fontana (19), cele mai importante diferențe sunt:

- **diferențe de vârstă**; un profesor eficient știe că trebuie să utilizeze metode adecvate vârstei și că aceiași elevi, la vârste diferite, au așteptări diferite. De aceea, vârsta este un criteriu de care trebuie să se țină seama în elaborarea unor tehnici de administrare a unei situații educative conflictuale. Astfel, în funcție de vârstă:
 - natura cererilor și așteptărilor elevilor în raport cu profesorul se schimbă;
 - natura relațiilor dintre elevi se modifică;
 - nevoia elevilor de statut și prestigiu sporește o dată cu vârsta;
 - elevii devin mai critici în raport cu comportamentul profesorului pe măsură ce înaintează în vârstă;
 - elevii mari au tendința de a-și blama profesorii pentru insuccesele și deficiențele lor;
 - crește capacitatea de concentrare și de efort intelectual.
- **diferențe de abilitate**; acest gen de diferențe reclamă din partea profesorului un comportament și metode diferențiate, deoarece:
 - motivația pentru munca în clasă diferă semnificativ în funcție de abilități;
 - niveluri diferite de abilitate reclamă atitudini diferite din partea profesorului;
 - criteriile care definesc succesul sau insuccesul diferă în funcție de nivelul de abilitate al elevilor.

Să mai amintim că, de multe ori în mod inconștient, profesorii introduc diferențieri în aprecierea rezultatelor elevilor în funcție de performanța atinsă. De obicei, diferențierile defavorizează elevii cu performanțe mai scăzute, ceea ce are adesea consecințe contraproductive; să nu uităm că printr-o apreciere adecvată profesorul poate oferi o întărire pozitivă strădaniilor unui elev, pe de o parte, iar pe de altă parte, datorită abilităților scăzute, unii elevi nu pot obține performanțe academice mai ridicate. Sancționați de atitudinea profesorului, ei își pot pierde încrederea în sine, pot deveni ținta ironiei celorlalți, pot fi izolați, ceea ce va pune sub semnul întrebării integrarea lor optimă în comunitate.

Parkay și Stanford (*Becoming Teacher*) sintetizează cercetările lui Good și Brophy în acest domeniu, încercând să evidențieze modalitățile prin intermediul cărora profesorul îi defavorizează pe elevii cu realizări mai modeste:

- a. *Acordă mai puțin timp elevilor cu realizări mai modeste*:
 - le acordă mai puțin timp să gândească un răspuns;

- le acordă mai puțină atenție/ intră în relație cu ei mai rar;
- evită să utilizeze cu ei cele mai potrivite metode de instruire, deoarece acestea necesită mai mult timp.

b. *Are mai puțină răbdare cu acești elevi:*

- preferă să ofere chiar el răspunsul sau să numească pe unul dintre elevii buni, în loc să pună întrebări ajutătoare sau să reformuleze întrebările;
- le oferă aprecieri (feed-back-uri) neglijente și neconcludente;
- îi solicită mai rar să răspundă.

c. *Ignoră elevii cu realizări mai modeste:*

- le repartizează locuri mai depărtate de traseul său obișnuit prin clasă;
- nu acceptă și nu utilizează ideile lor;
- interacționează cu ei mai degrabă în particular decât în public.

d. *Le acordă mai puțin interes:*

- se poartă mai puțin prietenos cu ei (le zâmbește mai rar);
- stabilește mai rar contactul din priviri;
- le acordă mai puține indicii nonverbale de sprijin, atenție și înțelegere.

e. *Discriminează elevii cu realizări mai modeste:*

- îi premiază mai rar pentru succesele obținute, îi critică mai des pentru eșecuri
- solicită mai rar ceva de la ei
- le gradează și le administrează în mod diferit testele și temele. (13, p: 349)

Această atitudine diferențiată din partea profesorului poate determina din partea elevilor un răspuns de tipul <jocurilor de sustragere>, de evitare. Pentru a nu se mai expune unui eventual eșec, sau pentru că au ajuns la concluzia că nu merită să se străduiască, elevii <joacă> anumite roluri care îi <protejează>: Clovnul clasei, Izolatul, Leneșul, Surghiunitul sau Respinsul. Dacă nu sesizează acest aspect, profesorul le poate face jocul, oferindu-le chiar el întăriri (râde la poantele clovnului etc.).

- **diferențe de gen-** în concepția lui Fontana (19), din punct de vedere educațional, ceea ce băieții și fetele au în comun este preponderent în raport cu orice diferență. Diferențele care transpar sunt mai degrabă rodul prejudecăților noastre proiectate asupra elevilor. Totuși, în clasele primare anumite diferențe sunt demne de luat în seamă: fetele sunt mai cooperante și le place să scrie și să citească; băieții iubesc sportul, preferă matematicile și activitățile practice. Evident, asemenea caracterizări sunt statistice și trebuie acceptate cu multe precauțiuni când ne raportăm la cazuri și situații concrete. În acest context, profesorul trebuie să încerce să reducă la

minimum respectivele diferențe, iar în ceea ce privește controlul clasei, intervențiile sale nu trebuie să inducă diferențieri în funcție de sex.

- **diferențe de statut socio-economic** - deși atenuate în multe școli, aceste diferențe există și pot induce o multitudine de efecte negative dacă nu sunt abordate cu grijă; iată câteva efecte negative de care trebuie să țină seama profesorii:

- elevii proveniți dintr-un mediu socio-economic modest au tendința de a se subaprecia în raport cu elevii proveniți din pătura bogată;
- valorile și standardele promovate în școli se apropie mai mult de cele proprii păturii bogate;
- elevii cu posibilități economice modeste au tendința de a se plasa în rândul celor cu un nivel mai scăzut al abilităților;
- elevii proveniți din pătura bogată înțeleg mai repede și cultivă oarecum firesc propriul statut printre colegi.

- **diferențe culturale**- acestea se referă mai puțin la subculturile generate de medii socio-economice diferite, având în vedere mai ales valorile culturale proprii grupului etnic (sau religios) al elevului; în acest sens, diferențele pot fi importante:

- codurile morale și religioase (pe lângă faptul că sunt diferite) pot fi mai stricte în anumite grupuri;
- ritualurile și ceremoniile religioase pot influența mai pregnant comportamentul în școală al unor elevi;
- diferențele culturale pot genera ostilitate, chiar conflicte între anumite grupuri etnice, deci și între elevii care le aparțin;
- elevii proveniți din grupuri etnice minoritare vor utiliza limba oficială în clasă, cu toate problemele care pot decurge de aici.

Toate aceste diferențe pot crea un câmp de tensiuni greu de aplanat, dacă profesorul le ignoră sau nu este capabil să le facă față; de aceea, poate că nu este lipsită de importanță studierea culturii (înțeleasă ca mod de viață propriu unei familii, în cadrul mai larg al unei comunități) mediului din care provin elevii dintr-o clasă (20); în acest sens, cele mai importante întrebări, care necesită un răspuns vizează:

- **familia:**

- din cine este alcătuită familia?
- câți dintre membrii familiei locuiesc în aceeași casă?
- care este ierarhia autorității în familie?

- care sunt drepturile și responsabilitățile fiecărui membru al familiei?
- copiii au obligația de a munci pentru a-și ajuta familia?
- care sunt obligațiile și care este rolul familiei în cadrul social mai larg, al comunității? dar față de școală? dar față de indivizi?
- care este importanța unui membru al familiei în raport cu familia ca întreg?
- care este gradul de solidaritate/coeziune în cadrul familiei?

Întrebările despre familie sunt foarte importante deoarece aceasta constituie cadrul inițial al socializării primare a copilului și multe dintre valorile și percepțiile sociale fundamentale se formează în acest context.

Cunoașterea structurii și valorilor familiei asigură profesorului posibilitatea de a anticipa și interpreta în mod adecvat comportamentul și atitudinile elevului, ale familiei sale în contexte particulare.

- **ciclul vieții:**

- care sunt criteriile pentru definirea etapelor și tranzițiilor de la o etapă a vieții la alta?
- care sunt atitudinile, așteptările și comportamentele individului aflat în diferite etape ale ciclului vieții?
- care etapă a vieții este cea mai importantă? care etapă a vieții este cea mai <dificilă>?
- care comportamente ale copiilor sunt acceptabile/inacceptabile la vârste diferite? cum se pot conexe aceste tipuri de comportamente cu acelea care sunt încurajate în școală?
- se modifică limbajul în funcție de diferitele etape ale ciclului vieții?
- cum se calculează vârsta copilului și cum i se aniversează (dacă acest eveniment are loc) vârsta de naștere?

Principalele etape ale ciclului vieții, deși au un suport biologic, ca oricare alt aspect al vieții omului sunt determinate cultural; din acest punct de vedere, este important de știut când cineva încetează să mai fie un copil, când și în conformitate cu care criterii cineva este considerat un adult, cum se raportează membrii comunității la un individ aflat într-o anumită etapă a vieții sale, care sunt responsabilitățile unui individ în funcție de etapa în care se găsește etc.

De exemplu, nu este <natural> pentru un copil să fie lipsit de inhibiții și să facă foarte mult zgomot, manifestările de acest tip fiind rezultatul socializării acestuia; în unele comunități umane copiii au responsabilități economice începând cu vârsta de șapte ani; unele etape recunoscute într-o cultură - adolescența, de exemplu - pot lipsi în altele; în unele culturi adultul este o persoană căsătorită sau care a devenit părinte, vârsta reprezentând un factor mai degrabă secundar.

- **relațiile interpersonale:**

- reprezintă gradul de asimilare a limbii o caracteristică pentru membrii grupului?
- cum se salută oamenii între ei?
- care sunt formulele de adresare între oameni care dețin roluri diferite?
- fetele interacționează și lucrează împreună cu băieții? acest fapt este ceva obișnuit?
- cum sunt percepute diferențele?
- cum sunt exprimate insultele?
- cine nu agreează pe cine? care sunt motivele?
- sunt utilizate forme de diminuare a conflictelor?

- **comunicarea:**

- ce limbă sau variantă a unei limbi este utilizată în comunitate? de către cine? când? unde? în care scopuri?
- care este limba utilizată în scris și cât de răspândită este abilitatea scrisului?
- care sunt caracteristicile <vorbirii corecte> și cum depind acestea de vârstă, sex, context sau alți factori sociali?
- care roluri, atitudini sau trăsături de personalitate sunt asociate cu modalități particulare de a vorbi?
- învățarea limbii constituie un prilej de mândrie? a ști încă o limbă este considerat un avantaj sau un handicap?
- limba maternă se utilizează la locul de muncă sau în cercuri mai largi?
- care gesturi sunt considerate ca având o semnificație specială și care ar putea fi considerate inacceptabile?
- ce înțeles este atașat contactului din priviri? dar evitării acestuia?
- cine poate vorbi și cui? când? unde? despre ce?

- **comportament dezirabil și disciplină:**

- ce înseamnă comportament dezirabil? cât de important este pentru individ și pentru grup?
- ce înseamnă disciplina? ce reprezintă disciplina în termenii culturii și ce nu? Ce importanță are aceasta?
- ce comportamente sunt considerate socialmente inacceptabile pentru elevii de diferite vârste?
- cine este considerat responsabil dacă un copil se comportă inadecvat? copilul? părinții? școala? societatea? mediul? sau nu este blamat nimeni?

- cine are autoritate asupra cui? în ce măsură o persoană își poate impune voința asupra altei persoane? prin ce mijloace?
- cum este controlat în mod tradițional comportamentul copilului, în ce măsură și în care domenii?
- instrumentele controlului social diferă în funcție de statut, de etapa din ciclul vieții, de apartenența la o categorie socială, de abaterea comisă?
- care este rolul limbajului în controlul social?
- **religia:**
 - ce este considerat sacru și ce este considerat profan?
 - ce autoritate și care roluri religioase sunt recunoscute în comunitate?
 - care este rolul copiilor în practicile religioase? ce se presupune că ar trebui aceștia să știe/ să nu știe despre religie?
 - ce nu ar trebui să știe cineva din afară?
 - ce tabuuri există? ce nu ar trebui discutat la școală? ce întrebări nu ar trebui puse? ce comportamente nu ar trebui solicitate elevului respectiv?
 - există semne exterioare ale participării la ritualurile religioase (cenușă, îmbrăcăminte etc.)?
 - există restricții privind alimentația?
 - există anumite proceduri religioase sau forme de participare la o înmormântare în familie? ce tabuuri sunt asociate cu moartea?
- **sănătatea și igiena:**
 - ce anume se crede că provoacă boala sau moartea (de exemplu factori naturali sau supranaturali)?
 - cine sau ce este responsabil(ă) pentru vindecare?
 - cum sunt tratate bolile specifice? în ce măsură indivizii utilizează sau acceptă practicile medicale <moderne>?
 - ce credințe, tabuuri și practici sunt asociate cu apariția menstruației și a celorlalte trăsături ale pubertății?
 - ce credințe sunt asociate cu conceperea și nașterea unui copil?
 - ce credințe sau practici se referă la igiena corporală (băi frecvente etc.)?
 - dacă un elev are un accident la școală este interzisă vreuna dintre măsurile de prim ajutor?
- **hrana:**
 - ce se mănâncă? în ce ordine? cât de des?

- care mâncăruri sunt favorite? care interzise? care sunt <specifice>?
- există reguli în timpul meselor în funcție de vârstă, sex, rol în cadrul familiei?
- există obligații sociale cu privire la împărțirea hranei cu diferite prilejuri?
- ce relație are hrana cu sănătatea? ce utilizări medicale sunt atribuite diferitelor alimente?
- **îmbrăcămintea:**
 - ce haine sunt <tipice>? ce se poartă la ocazii speciale?
 - ce semnificație au hainele pentru identitatea de grup?
 - cum diferă hainele în funcție de vârstă, sex, clasă socială?
 - ce restricții sunt impuse pentru a nu epata?
 - care este conceptul frumuseții sau al atractivității? cât de importantă este prezența fizică în comunitatea respectivă? care sunt caracteristicile cele mai prețuite?
 - ce constituie un compliment și ce formă ar trebui să aibă acesta?
 - culoarea hainelor are vreo semnificație?
- **istorie și tradiții:**
 - care evenimente și personalități constituie prilej de mândrie pentru comunitate?
 - în ce măsură comunitatea este interesată de cunoașterea istoriei?
 - în ce forme și modalități se transmit faptele istorice?
 - în ce măsură se poate vorbi de o istorie scrisă a comunității?
 - în ce măsură tradițiile și evenimentele istorice sunt reflectate în proverbe și aforisme?
 - există ceremonii sau ocazii festive care să comemoreze anumite evenimente istorice?
- **educație:**
 - care este scopul educației?
 - care sunt tipurile de învățare favorite (pe de rost, inductivă etc.)?
 - care sunt metodele de învățare utilizate acasă (modelarea și imitația, povestiri și proverbe didactice, instruire directă etc.)?
 - metodele de învățare variază în funcție de vârstă, poziție, conținuturi?
 - care este rolul limbajului în predare/ învățare?
 - elevii au voie să pună întrebări sau să ofere informații fără ca acest lucru să le fie cerut?
 - câți ani se consideră normal ca un elev să meargă la școală?
 - există așteptări diferite din partea profesorilor, părinților și elevilor în ceea ce privește reprezentanții anumitor grupuri, în ceea ce privește anumite obiecte de studiu pentru băieți, fete.

- **muncă și joacă:**
 - care tipuri de comportamente sunt considerate <muncă> și care <joacă>?
 - care tipuri de muncă sunt apreciate și de ce?
 - de ce este considerată munca importantă (câștiguri financiare, satisfacție individuală, promovarea coeziunii grupului, poziție în comunitate)?
 - există prejudecăți în raport cu ceea ce se așteaptă de la membrii vreunui grup?
 - care este scopul jocului (exersarea rolurilor sociale, a deprinderilor, dezvoltarea mușchilor și a coordonării etc.)?



1.9. APLICAȚII

1. Definiți autoritatea pornind de la următoarea afirmație: *“Întrucât autoritatea cere întotdeauna supunere, ea este, de obicei, confundată cu o anumită formă de putere sau violență. (...) Dacă trebuie cu adevărat definită autoritatea, atunci ea trebuie să se opună atât constrângerii prin forță, cât și persuasiunii prin argumente.”* (H. Arendt, *Între trecut și viitor*).
2. Pornind de la afirmația lui Fr. Chazel conform căruia puterea este *“capacitatea unui actor dat de a ajunge la rezultatele urmărite și, în special, de a realiza acțiuni eficiente”*, descrieți relația profesor-elev în cadrul câmpului educativ școlar.
3. Rolul recompenselor în procesul instructiv-educativ.
4. Argumente pro și contra utilizării puterii disciplinare în relația profesor-elev.
5. Consecințe ale sancțiunii prin notare.
6. Efecte secundare ale notării.
7. În ce condiții nota poate fi înțeleasă de către elev ca o evaluare a personalității sale?
8. Cine reprezintă subiectul autorității în relația profesor-clasă?
9. În ce condiții poate fi contestată autoritatea profesorului într-o clasă de elevi?
10. Comentați: *Autoritatea nu se primește, ci se instituie cu fiecare oră de clasă.*
11. Analizați afirmația lui Bochenski: *“... se poate întâmpla ca un om să fie purtătorul autorității pentru un altul și acesta în același timp purtătorul autorității pentru el, adică își pot fi reciproc autorități?”* (Bochenski, J.M., *Ce este autoritatea?*, 1992, p. 38).
12. Prezentați evoluția autorității epistemice a profesorului de la ciclul primar la cel gimnazial.
13. Comentați: *Pentru a fi autentică, autoritatea trebuie să deschidă, nu să închidă posibilitățile subiectului.*

14. Profesorul are autoritate deontică sau autoritate epistemică? Exemplificați!
15. Cum poate trece relația profesor-elev de la relație de autoritate la relație de putere? Consecințe.
16. Realizați un profil concret al autorității unui profesor pornind de la tipurile prezentate de O. Reboul.
17. Comentați: “*Autoritatea își schimbă complet natura în funcție de intenția care o animă.*” (L. Laberthoniere)
18. Rolul personalității profesorului în managementul clasei.
19. Realizați o analiză comparativă între stilul autoritar și stilul autoritativ.
20. Avantaje și limite ale stilului democratic.
21. Avantaje și limite ale stilului laissez – faire.
22. Analizați stilul unui profesor pornind de la regulile propuse de Wragg (ca premise ale reușitei sale în ceea ce privește managementul clasei).
23. Pornind de la rezultatele cercetărilor lui H. Gannaway, R. Nash, M. Saunders, B. Hart etc. și observațiile personale, alcătuiți un scurt eseu cu tema “*Portretul profesorului ideal*”.
24. Ce experiment celebru a pus în evidență influența imaginii de sine și a imaginii profesorului despre elev asupra performanțelor școlare ale elevului?
25. Efectele pozitive/negative ale atitudinii diferențiate a profesorului în raport cu elevii.
26. Importanța cunoașterii specificului religiei (istoriei, tradițiilor) fiecărui elev (familiei elevului) în vederea unui management adecvat al clasei.



ÎNTREBĂRI

1. Care este temeiul autorității după H. Arendt?
2. Relația profesor – elev poate fi considerată relație de egalitate? Argumentați!
3. Cum poate fi privit conceptul de putere? De ce?
 - a. ca un fenomen marginal, un produs al derapajului autorității?
 - b. ca o realitate inerentă comunităților umane?
4. Care sunt caracteristicile puterii?
5. Care este raportul dintre forță și putere?
6. Care este definiția pe care Bochenski o dă autorității?
7. Ce probleme consideră Geissler că trebuie să rezolve profesorul pentru o optimă desfășurare a procesului instructiv – educativ?

8. Bochenski consideră că subiectul autorității este:
 - a. întotdeauna individul, chiar și când aceasta se exercită asupra grupului;
 - b. individul sau grupul.
9. Dacă într-un grup există elevi care contestă autoritatea profesorului, ce influență are acest lucru asupra grupului de elevi?
10. Care este noul centru de putere care se configurează în câmpul educativ școlar astăzi?
11. Există un purtător absolut al autorității? Argumentați!
12. Ce attribute are autoritatea autentică?
13. Ce tipuri de autoritate distinge Bochenski pornind de la sursa autorității?
14. Ce reprezintă abuzul de autoritate în școală și ce consecințe poate avea el?
15. Ce forme ale autorității distinge O. Reboul?
16. Care este diferența dintre autoritate și putere?
17. Care sunt, după Wadd, cele patru componente ale puterii profesorului?
18. Ce factori influențează stilul de conducere al profesorului?
19. Care sunt diferențele dintre *stilul autoritar* și *stilul autoritativ*?
20. Prin ce se caracterizează *stilul democratic*?
21. Dar *stilul laissez-faire*?
22. Există stiluri de conducere pure?

BIBLIOGRAFIE:

1. Fr. Chazel, *Puterea*, în R. Boudon (coord.), *Tratat de sociologie*, București, Ed. Humanitas, 1997.
2. Z. Bauman, *Libertatea*, București, Ed. Du Style, 1998.
3. J. M. Bochenski, *Ce este autoritatea?*, București, Ed. Humanitas, 1992.
4. E. Geissler, *Didactica generală*, Stuttgart, E. Klett Verlag, 1981.
5. J. Dewey, *Democrație și educație*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1972.
6. E. Stan, *În corsetul blocajelor sociale și al multiplelor inadecvări*, în *Tribuna învățământului*, nr. 399, sept. 1997.
7. M. Postic, *La relation éducative*, P.U.F., 1979.
8. O. Reboul, *La Philosophie de l'éducation*, P.U.F., 1971.
9. L. Laberthoniere, *Théorie de l'Éducation*, Paris, Librairie Bloud & Gay, 1923.
18. J.-Fr. Lyotard, *Inumanul*, Cluj-Napoca, Ed. Idea Design&Print, 2002.
19. L. Cohen/L. Manion, *A Guide to Teaching Practice*, London, Routledge, 1989.
10. R. Peters, *Etics and Education*, London, George Allen and Unwin, 1966.
11. K. Moore, *Classroom Teaching Skills*, New York, Mc. Graw-Hill, Inc., 1992.
12. T. Blair, *Emerging Patterns of Teaching- From Methods to Field Experiences*, London, Merrill Publishing Company, 1988.
13. F. W. Parkay/B. Stanford, *Becoming Teacher*, Boston, Ally and Bacon, 1992.
14. * * *, *Classroom Management Profile*, <http://www.file://A:/authoritarian.html>.
15. H. Cornelius/ S. Faire, *Știința rezolvării conflictelor*, Buc. Ed. Științ. & Tehnică, 1996.
16. H. Gannaway, *Making sense of school*, in M. Stubbs and S. Delamont (eds.), *Explorations in Classroom Observation*, London, John Wiley, 1976.
17. M. Saunders, *Class Control and Behaviour Problems: A Guide for Teachers*, Maidenhead: Mc.Graw-Hill, Inc., 1979.
18. B. Hart, *Bruce Hart's Perfect Teacher List*, [http://www.BruceHart's perfect tchr list.htm](http://www.BruceHart's%20perfect%20tchr%20list.htm).
19. D. Fontana, *Classroom Control: Understanding and Guiding Classroom Behaviour*, London, British Psychological Society, 1985.
20. * * *, *Culture Traits and Generalisations*,
<http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/classics/culture/questions.htm>.

2. MANAGEMENTUL TIMPULUI ȘI AL PRIORITĂȚILOR

COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI	
1. Competențe privind cunoașterea și înțelegerea	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoașterea și utilizarea adecvată în activitatea didactică a conceptelor specifice managementului timpului și al priorităților. • Cunoașterea resurselor de care dispune profesorul, pentru a-și putea desfășura activitățile didactice în cele mai bune condiții și pentru a nu suprasolicita și obosi elevii. • Cunoașterea și înțelegerea modalităților/ strategiilor prin care elevii caută să facă față sarcinilor școlii.
2. Competențe în domeniul explicării și interpretării	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretarea contextelor educației din punct de vedere al managementului timpului și al priorităților, atât ale profesorului, cât și ale elevului (aflat pe diferite trepte de școlaritate). • Explicarea și interpretarea diferitelor opțiuni de organizare a timpului de învățare, a timpului de odihnă, a timpului liber. • Interpretarea și explicarea atitudinii „hoților de timp” în vederea limitării prezenței lor.
3. Competențe instrumental - aplicative	<ul style="list-style-type: none"> • Construirea de variante privind organizarea optimă a bugetului de timp al elevilor. • Aplicarea de instrumente adecvate în vederea cunoașterii bugetului de timp al elevilor. • Autoevaluarea propriului buget de timp; capacitatea delimitării punctelor tari și a punctelor slabe în organizarea timpului propriu de lucru, de odihnă, a timpului liber.
4. Competențe atitudinale	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea interesului pentru perfecționarea organizării și planificării timpului propriu; sprijin acordat elevilor în buna organizare a bugetului de timp. • Adoptarea unei conduite care să valorifice cât mai bine

	<p> timpul avut la dispoziție în vederea realizării obiectivelor propuse.</p>
--	---

OBIECTIVELE DISCIPLINEI	
Obiectivele cursului	Obiectivele activităților aplicative
<ul style="list-style-type: none"> • Să utilizeze corect conceptele specifice managementului timpului și al priorităților. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să caracterizeze timpul de muncă instituționalizat, timpul de învățare, timpul de odihnă, timpul liber. • Să coreleze diferitele tipuri de manifestare ale timpului în vederea obținerii celei mai înalte valorificări, în raport cu obiectivele propuse și cu potențialul propriu și al elevului. • Să găsească cele mai bune modalități de organizare a timpului și de stabilire a priorităților. • Să identifice rapid și să evite (sau să restrângă) contactul cu „hoții de timp”. • Să opereze în cunoștință de cauză cu factorii stabilirii priorităților. • Să opereze cu instrumente cu ajutorul cărora să cunoască modul de organizare a bugetului de timp al elevilor, în vederea evitării supraîncărcării lor. • Să fie capabili să adopte cele mai adecvate opțiuni și activități în vederea folosirii cât mai eficiente a timpului. • Să-și însușească regulile unui bun management al timpului. • Să fie atenți la bugetul de timp al elevului.

CONȚINUTUL DISCIPLINEI		Nr. ore
CURS	• Caracteristicile resurselor temporale. Ipostazele timpului	2
	• Resursele temporale și problema nevoilor concurente	1
	• Regulile unui bun management al timpului	1
	• Managementul timpului în activitatea didactică	2
APLICAȚII	• Timpul de muncă instituționalizată. Concept. Particularități	2

	<ul style="list-style-type: none"> • Timpul de învățare. Trăsături. Tipurile timpului de învățare (timpul instituționalizat și timpul opțional/ facultativ) 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Timpul de odihnă. Tipurile timpului de odihnă 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Timpul liber. Trăsături. Funcții 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hoții de timp</i>. Comentarii, ipostaze 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Factorii stabilirii priorităților. Urgența. Importanța. Aplicații 	2

CRITERII DE EVALUARE	
Evaluările considerate pentru stabilirea notei finale	Ponderea evaluării în nota finală %
• Media notelor acordate pentru activitatea la aplicații	25%
• Notele acordate pentru temele de acasă, referate, eseuri, studii de caz ...	25%
• Notele acordate pentru participarea la cercuri științifice și/sau la concursuri profesionale	-
• Nota acordată la examinarea finală	50%
• Alte note	-
Modalitatea de examinare finală *: <ul style="list-style-type: none"> • Identificarea caracteristicilor diferitelor tipuri ale timpului și formularea regulilor unui bun management al timpului; • Aplicarea și analiza unui chestionar referitor la bugetul de timp al unui elev (studiu de caz). 	
Cerințele minime de promovare	Cerințele maxime de promovare
<ul style="list-style-type: none"> • Să caracterizeze conceptele de timp de muncă instituționalizat, timp de învățare, timp de odihnă, timp liber. • Să formuleze cel puțin 3 reguli ale unui bun management al timpului. • Să formuleze factorii stabilirii priorităților. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să cunoască și să utilizeze adecvat conceptele managementul timpului și al priorităților. • Să facă distincția între timpul instituționalizat de învățare și timpul opțional/facultativ de învățare. • Să opereze cu diferitele categorii ale timpului de odihnă. • Să identifice rapid <i>hoții de timp</i>.

	<ul style="list-style-type: none"> • Să cunoască și să coreleze factorii stabilirii priorităților. • Să formuleze toate regulile unui bun management al timpului.
--	---

2.1. Caracteristicile resurselor temporale

Pentru Constantin Cucoș, “... timpul a devenit una dintre resursele cele mai importante. El costă, e o valoare în sine, nimeni nu-și permite să-l piardă. O persoană este valorizată (apreciată) și din perspectiva perceperii și consumării timpului. Cei care își risipesc timpul fără folos sunt repudiați și marginalizați. Timpul constituie o raritate, el nu mai revine, nu ne mai putem lansa în căutarea timpului pierdut. El ne împinge de la spate, ne presează, ne accelerează gesticulațiile. Învățăm de mici o anumită deontologie a timpului, o etică a considerării timpului ca pe o resursă cu multiple valențe. Cel care se mișcă greu sau dispune de prea mult timp devine un tip curios, bizar, atipic.” (1, p. 63)

Referindu-se la caracteristicile resurselor temporale, autorii unei lucrări clasice pentru domeniu notează: “Este chiar de mirare cum, de atâtea ori, se ignoră realitatea elementară că timpul de muncă al elevilor (dar și cel al profesorilor) este limitat și că tocmai caracterul limitat al resurselor temporale este constrângerea cea mai severă care obligă planificatorul să opereze cu ierarhii de nevoi și cu ordine de prioritate atunci când stabilește ce și cât trebuie să învețe elevii în procesul de învățământ. În fond, supraîncărcarea planurilor și programelor de învățământ este tocmai consecința acelei neraționalități ce rezultă din ignorarea caracterului limitat al resurselor temporale.” (2, p. 15-16)

Resursele temporale au următoarele caracteristici:

- timpul este o resursă limitată la modul absolut; el nu poate fi extras și nici produs; orice activitate este consumatoare de timp, iar deficitul de timp nu poate fi compensat sau substituit cu alte resurse;
- timpul este o resursă cu o dinamică unidirecțională; el se consumă ireversibil și într-un singur sens; nu poate fi depozitat, conservat sau recuperat;

- orice activitate este consumatoare de timp; timpul apare simultan ca nevoie și ca resursă; ca nevoie: în raport cu nevoia de timp toate activitățile sunt concurente, astfel încât utilizarea timpului pentru o activitate le privează pe celelalte de resurse;
- consumul de timp nu poate fi oprit sau suspendat; timpul ori este folosit în mod rațional și eficient ori este irosit: -consumul de timp nu este opțional ci obligatoriu;
- timpul este o resursă cu potențial variabil; valoarea lui de întrebuințare este variabilă și este dependentă de valoarea activităților pe care cineva le desfășoară în unitatea respectivă de timp;
- sub raport economic timpul este cea mai costisitoare resursă deoarece:
 - timpul costă pentru că, așa cum aminteam anterior, este o resursă cu limitare absolută;
 - timpul se consumă continuu, indiferent de scopul în care este folosit (acest consum nu poate fi oprit, deci orice utilizare ineficientă este echivalentă cu o irosire de resurse și cu o creștere a costurilor; în plus, se poate vorbi cu sens și de „pierderea” timpului);
 - cererea de timp este mult mai mare decât “oferta”, iar această afirmație are un înțeles profund existențial, mai puternic decât înțelesul strict economic: timpul vieții individuale se dovedește întotdeauna prea scurt (școala românească nu oferă elevilor o percepție adecvată a timpului, adică una care să conștientizeze un adevăr simplu: nimeni nu poate produce/oferi mai mult timp);
 - în aceste condiții, ”prețul” timpului se formează în condiții “de monopol”, fără alternative;
 - totul se poate măsura în unități de timp: productivitatea, prețul, eficiența, venitul, gradul de civilizație, distanțele geografice (în cât timp se poate ajunge undeva) etc.

2.2. Ipostazele timpului

Ipostazele timpului sunt:

- I - timp cosmic (derularea zilelor, nopților, lunilor, anilor etc.);
- II - timp biologic (alternanța somn-veghe, ciclurile metabolice, succesiunea fazelor de creștere, maturizare, dezvoltare, a vârstelor biologice etc.);
- III - timp social (programul de lucru, odihnă, recreere, durata studiilor, succesiunea evenimentelor sociale etc.).

În consecință, timpul nu se derulează monoton, uniform, invariabil, ci dimpotrivă, este influențat de diversitatea activităților desfășurate de o persoană, precum și de stările subiective ale persoanei respective; ca atare, timpul real variabil are implicații practice directe:

- potențialul de lucru al elevilor este diferit dimineața și seara, la începutul și la sfârșitul programului;
- timpul are altă valoare de utilizare în copilărie și adolescență față de vârsta adultă; în plus, ratarea unei etape în evoluția individului este de regulă definitivă, irecuperabilă.

2.3. Resursele temporale și problema nevoilor concurente

Activitățile oricărei persoane sunt concurente în raport cu nevoia de timp, ceea ce înseamnă că, în fiecare clipă, se impun ierarhizări și prioritizări în raport cu nevoia de timp. În acest context, este necesar să subliniem că și nevoile de educație sunt nevoi concurente în raport cu resursele de timp; de exemplu: resursele de timp pentru studiu individual, independent (efectuarea temelor pentru acasă și pregătirea temelor pentru a doua zi); în prezent, în condițiile unui orar zilnic de 5-7 ore, resursele pentru studiu individual nu pot fi estimate la mai mult de 2-3 ore pe zi; aceste 2-3 ore sunt distribuite de elev pe cele 5-7 discipline pe care le are de pregătit pentru a doua zi. Pe ce criterii face elevul această distribuție? Cele 20-25 de minute alocabile în medie pe disciplină sunt suficiente la volumul actual al conținuturilor programelor școlare? Și chiar dacă răspunsul la această întrebare ar fi unul pozitiv, presupuziția elevului “model” care se adaptează perfect și egal la cerințelor tuturor profesorilor, distribuind timpul de învățare în mod egal, se dovedește de cele mai multe ori falsă; practic, lucrurile se petrec destul de diferit: sunt elevi care dedică și zilele de sâmbătă și duminică studiului, sunt elevi care învață “din când în când”, și elevi care refuză orice efort în afara orelor de clasă; situația cea mai frecventă este aceea a elevilor care învață selectiv: învață la ceea ce îi interesează sau este important pentru ei, restul fiind decis după principiul: “*nu am notă, deci mă ascultă; am notă, deci nu mai învăț*”.

În mod evident, această situație are consecințe în plan educațional: de exemplu, la tehnica școlărească a “planificării” învățării, sunt profesori care, la rândul lor, răspund cu “tehnici” variate pentru a-i surprinde pe elevi: nu notează fiecare răspuns al elevilor, nu trec notele în catalog sau nu le comunică elevilor, “ascultă” pe cei care au mai multe note și nu pe cei fără note, dau extemporale “surpriză” etc.; apar astfel situații ciudate, când același elev are la același obiect de studiu note extrem de diferite între ele (de exemplu, note de trei și nouă); consecința: notele nu mai reflectă efortul intelectual al elevilor, ci abilitatea lor de a anticipa comportamentul profesorilor.

De vreme ce nu are timp pentru a învăța cu seriozitate la toate obiectele de studiu pentru ziua următoare, se impune cu necesitate întrebarea: care sunt criteriile în funcție de care elevul alege la ce discipline de studiu să învețe? De obicei, criteriile țin de motivații conjuncturale, fără relevanță pe termen mediu și lung: la presiunea familiei, la amenințarea unei corigențe, va acorda atenție obiectelor de studiu predate de profesori exigenți, care dau mult de lucru acasă, te ascultă “când nu te gândești” etc.

Criteriile de această factură, precum și opțiunile făcute în funcție de ele, vor avea consecințe profunde și pe termen lung: a cere unui elev să studieze 20-25 de minute o lecție care are în manual 10-15 pagini este echivalent cu a-l obliga la un studiu superficial, mecanic, expeditiv și orientat exclusiv spre “ascultarea de mâine” – efectele formative sunt indiscutabil minore.

2.4. Timpul real-componente

Ziua omului modern se împarte după schema celor trei 8: 8 ore de serviciu, 8 ore de timp liber, 8 ore de odihnă; această împărțire ignoră variații în minus, adică creșterea perioadei de timp nelucrate (zilele nelucrătoare, sărbătorile legale, concediile, statutul de șomer etc.) precum și variațiile în plus, adică creșterea perioadei de timp lucrate (al doilea/ al treilea serviciu, renunțarea la timpul liber în favoarea muncii etc)

Plecând de la schema celor trei 8, timpul cotidian al unei persoane a fost împărțit în trei componente mari:

- timpul de muncă
- timpul liber (adică, timpul aflat la dispoziția individului și cu care acesta poate decide ce să facă, dincolo de constrângerile profesionale și sociale)
- timpul de odihnă (adică, timpul alocat odihnei prin somn pentru refacerea capacității de muncă a individului)

De reținut că schema celor “trei 8” are și o bază juridică, ceea ce permite stabilirea unor limite minime - maxime admise legal și universal recunoscute.

2.4.1. Timpul de muncă instituționalizată

Întrucât nu există reglementări specifice, învățarea școlară poate fi considerată o formă specifică de muncă instituționalizată, deoarece:

- A. - munca asociată statutului de elev este recunoscută social și reglementată sub aspectul sarcinilor, al obligațiilor de serviciu, al programului săptămânal, lunar, anual, al condițiilor și instituțiilor în care se realizează;
- B. - învățarea poate fi asimilată muncii instituționalizate și pentru că presupune efort, deci consum de energie, pentru că implică o organizare cu caracter mai mult sau mai puțin obligatoriu, subordonarea la reguli exterioare individului;
- C. - învățarea poate fi considerată o formă de muncă instituționalizată și pentru faptul că timpul instituționalizat de învățatură este reperul central în funcție de care sunt delimitate celelalte componente ale timpului elevului.

Din acest punct de vedere, și timpul instituționalizat de învățare poate fi asimilat timpului instituționalizat de muncă.

Timpul de învățare

Timpul de învățare constituie reperul central în funcție de care se dimensionează celelalte componente ale timpului de care elevul dispune pe perioada activității școlare; timpul global/total de învățare are două categorii reciproc exclusive:

- Timp instituționalizat;
- Timp opțional sau facultativ.

Nu este lipsită de interes nici definiția pe care o oferă o echipă de cercetare din cadrul Institutului de Științe ale Educației din București: „*Timp școlar este secvența din bugetul zilnic de timp al unui elev, care presupune un anumit caracter de obligativitate și care cuprinde volumul de timp pe care elevii îl alocă sarcinilor școlare (programul școlar propriu-zis, timpul de deplasare către și de la școală, timpul destinat pregătirii temelor, activităților organizate de școală în afara programului școlar propriu-zis, meditațiilor și consultațiilor în școală și în afara acesteia etc.). Cu alte cuvinte, timpul școlar, (...), reprezintă, în general, ceea ce în literatura de specialitate se vehiculează, de multe ori, sub titulatura de timp educațional. Acesta cuprinde timpul școlar – timpul total dedicat activităților educative, incluzând timpul consumat în școală, în cadru formal/oficial oferit de aceasta și timpul perișcolar – timpul care se consumă dincolo de perimetrul școlii, pentru activități care au direct sau indirect un scop educativ, inclusiv pentru activități de timp liber.*” (3, p: 5)

2.4.1.1. Timpul instituționalizat de învățare

Timpul instituționalizat de învățare este acea parte a timpului total disponibil al elevului, care este alocată învățării școlare, reglementată și programată instituțional, în baza unor documente oficiale

privind durata, structura și conținutul activităților de învățare aferente programului de studii pe care elevul îl parcurge; acest tip de timp este un timp standardizat la nivelul sistemului de învățământ și programat la nivelul instituției școlare, el constituind temeiul recunoașterii sociale a studiilor și a statutului de elev. Referindu-se la aceste aspecte, Constantin Cuceș nota: *„Timpul, ca resursă educativă, constituie o problemă de îmbinare, de combinare a diferitelor ipostaze ale timpului trăit de către partenerii educaționali (elevi, profesori, părinți). Un principiu dezirabil în compunerea și eficientizarea acestuia ar consta în realizarea unor corelări și complementarități nimerite astfel încât să se elimine desfășurările energo-fage, „furturile” sau abuzurile reciproce de timp, stresul temporal.”* (1, p. 66)

Timpul instituționalizat de învățare se distribuie pe două categorii de activități de învățare:

- a. activități colective (prezența elevilor în clasă);
- b. activități individuale (independente).

a. Activitățile colective de învățare

Activitățile colective de învățare sunt activități de tipul lecțiilor, laboratoarelor, practicii sau a altor forme de organizare a procesului de învățământ, care se caracterizează prin:

- ▶ sunt organizate și desfășurate pe grupuri de elevi (clase);
- ▶ se desfășoară în școală sau în alte locuri stabilite de școală, sub conducerea profesorilor;
- ▶ sunt programate zilnic și săptămânal (prin orar), precum și semestrial și anual (prin prevederile planului de învățământ);
- ▶ sunt obligatorii pentru elevi sub aspectul frecvenței lor, abaterile fiind sancționate disciplinar, indiferent de gradul participării active și efective (se sancționează numărul absențelor nemotivate și nu numărul prezențelor formale).

b. Activitățile independente/ individuale de învățare

Activitățile independente/individuale de învățare, se caracterizează prin:

- ▶ sunt nemijlocit legate de procesul de învățământ desfășurat în școală, ele constituind o formă complementară de învățare;
- ▶ sunt activități care se desfășoară în afara programului școlar sau/și în afara școlii, sub forma studiului individual, a efectuării temelor pentru acasă, a altor activități de tipul referatelor, compunerilor, a lucrărilor practice, proiectelor etc., care se caracterizează prin:

1. sunt realizate în mod independent de către elevi, dar se mențin sub controlul direct al profesorilor care stabilesc conținutul acestor activități și evaluează gradul lor de îndeplinire;

2. sunt obligatorii pentru elevi sub aspectul îndeplinirii sarcinilor stabilite, nerealizarea sau gradul și calitatea realizării fiind criterii de evaluare a activităților elevilor;
3. nu pot fi strict programate și nici controlate sub aspectul duratei și modului de distribuire a timpului care le este alocat, existând o diversitate de situații specifice (de la elevul care depășește cu mult sarcinile până la elevul care nu învață nimic acasă);
4. “absentarea” de la activitățile independente de învățare nu poate fi sancționată direct, ci doar indirect, prin notare.

Atât activitățile colective de învățare, cât și activitățile independente, concurează pe același timp total de care elevul dispune, astfel încât creșterea sau diminuarea timpului alocat unei categorii se face pe seama diminuării sau creșterii timpului alocat celeilalte categorii. În consecință:

- un program școlar obligatoriu supraîncărcat conduce în mod direct la diminuarea timpului alocat sau alocabil activităților independente de învățare;
- diminuarea numărului de ore alocate lecțiilor din orarul școlar nu conduce în mod direct și cu certitudine la creșterea timpului alocat de elevi studiului individual.

Importanța timpului instituționalizat de învățare

Timpul instituționalizat de învățare, ca formă de concretizare a timpului de muncă instituționalizată, ar trebui să se încadreze în limita maximă a celor 8 ore pe zi și a celor 5 zile lucrătoare pe săptămână; la vârste mai mici (învățământul primar și gimnazial) ar trebui ca această limită să coboare la 6 ore pe zi sau chiar mai puțin; în realitate, programul școlar impus elevilor depășește cu mult aceste limite.

Astfel, la nivel liceal, depășirile ating limite inadmisibile ajungându-se la o medie zilnică de 6-7 ore de activitate didactică, la care se adaugă 3-5 ore pe zi de care elevii ar avea nevoie pentru “temele pentru acasă” și pentru a-și pregăti lecțiile; programul este impus de exigențe legale și manageriale, dar nu este realizat și de elevi în mod efectiv; ei își alcătuiesc programul prin redimensionare (adică, reducerea lui prin neefectuarea temelor pentru acasă și a studiului individual).

Dacă învățarea a fost proiectată ca având două faze – lecția în clasă și studiul individual acasă – atunci aceasta va fi doar parțială dacă elevul nu-și face toate temele; în același timp, cercetările relevă că un program școlar redus, simplu și nesolicitant ar avea efecte negative pentru o mare parte a elevilor, deoarece constrângerea implicată de programul școlar obligatoriu nu este în sine blamabilă.

Un program școlar supraîncărcat, nerațional, care ignoră limitele posibilităților de învățare ale elevilor este la fel de nociv, deoarece generează **oboseală, stres, demotivare, reducerea capacităților de învățare ale acestora.**

Pe de altă parte, dacă elevii nu dispun de timpul necesar unei învățări de calitate, aceștia vor fi obligați să practice o învățare superficială, expeditivă, situată la limita minimei rezistențe, ceea ce prezintă un mare pericol – pericolul obișnuinței, ca stil de muncă.

2.4.1.2. Timpul opțional/facultativ de învățare

Timpul opțional/ facultativ de învățare depinde de deciziile elevului, nefiind reglementat și programat de școală și profesori, deci nefiind obligatoriu; acest timp este un timp de învățare dedicat activităților cu scopuri explicite de învățare și nu trebuie confundat cu timpul alocat altor activități (de muncă, de divertisment etc.).

În același timp, trebuie remarcat că distincția opțional/ facultativ este relativă:

- activitățile opționale de învățare sunt acele activități care sunt stabilite în urma unei alegeri din mai multe variante posibile, fie că această alegere este liberă (când elevul dispune de timp suficient), fie că rezultă dintr-o constrângere (când trebuie să renunțe la unele activități în avantajul altora);
- timpul opțional de învățare este timpul dimensionat și utilizat în urma unei alegeri din mai multe variante de utilizare, în vreme ce timpul facultativ de învățare nu rezultă dintr-o alegere de tipul ori/ori, fie că nu există alternative concurente, fie că nu există constrângeri foarte ferme.

În consecință, timpul facultativ de învățare se apropie mai mult de timpul liber decât de timpul de muncă, deoarece el reprezintă o modalitate de folosire a timpului liber care poate concura cel mult cu alte moduri de folosire a timpului liber (divertismentul, munca, odihna).

De obicei, timpul extrașcolar al elevilor este insuficient în raport cu multitudinea opțiunilor și nevoilor de timp, astfel încât situația cea mai frecventă este aceea a unei opțiuni și mai puțin aceea a unei decizii total libere sau facultative.

Timpul opțional se constituie ca un rest de timp care rămâne la dispoziția elevului după ce acesta și-a realizat sarcinile aferente timpului instituționalizat de învățare (lecții la școală și studiu independent acasă); în realitate, timpul opțional nu apare întotdeauna ca un rest față de timpul instituțional, uneori el “rupe” din acest timp (absențe intenționate de la ore, neefectuarea temelor pentru acasă etc.) în avantajul opțiunilor elevului.

Trebuie să observăm și că restul de timp rămas la dispoziția elevului nu este folosit neapărat pentru activitățile de învățare: uneori, activitățile de învățare realizate de elevi se încheie la sfârșitul orelor, alteori ele ocupă aproape întregul timp liber de care dispun aceștia.

Timpul opțional de învățare trebuie analizat în funcție de anumiți factori:

1. trebuie deosebit între timpul opțional *potențial* și cel *real*; teoretic, timpul opțional ar trebui să înceapă după acoperirea timpului instituționalizat (inclusiv cel destinat studiului individual); în

realitate, timpul elevului devine opțional după încheierea orelor, ceea ce transformă timpul destinat studiului individual în principala sursă pentru timpul opțional;

2. sunt frecvente situațiile în care elevul refuză să aloce timp studiului individual, în avantajul unor activități de învățare care răspund mai bine intereselor lor; astfel de situații relevă raporturi contradictorii între școală și elevi, în sensul că:

a) tendința elevilor de a aloca timpul pentru activități opționale de învățare, altele decât cele planificate de școală, trebuie considerată ca pozitivă și chiar încurajată;

b) timpul opțional de învățare poate fi și rezultatul unui program instituționalizat de învățare supradimensionat care, generând criza de timp și, pe fondul ei, imposibilitatea obiectivă ca elevul să-și îndeplinească toate sarcinile stabilite de școală, îl constrânge pe acesta să opteze, să stabilească priorități;

c) orice ierarhie de priorități presupune activități și discipline trecute în plan secundar. Care? Corespunde ierarhia elevului cu prioritățile stabilite de școală?;

d) prioritățile elevului, în plan real, sunt foarte dinamice; de ex., iminența unei notări face dintr-o disciplină o prioritate, care revine la vechiul loc după ce evenimentul s-a consumat;

3. timpul opțional de învățare concurează și cu timpul alocat de elev, prin opțiune liberă sau datorită unor constrângeri, altor activități decât cele de învățare: practicarea unor sporturi, a unui hobby, munca în gospodărie, un job plătit etc.

Reiese că timpul opțional de învățare are o dinamică complexă, puternic personalizată, contextualizată, cu deosebiri mari de la un elev la altul; în același timp, dimensiunile și structura timpului opțional de învățare sunt puternic influențate de statutul socio-familial al elevului: elevii care provin din familii sărace, din mediul rural sau din medii defavorizate sunt angrenați în munci gospodărești sau în afara familiei, care le reduc până la zero timpul disponibil de învățare, afectând chiar programul școlar obligatoriu.

2.4.2. Timpul de odihnă

Timpul de odihnă este parte a timpului total alocată refacerii potențialului energetic și funcțional, fizic și psihic al elevului în vederea restabilirii capacității sale de muncă și, în particular, a capacității sale de învățare; timpul de odihnă se impune ca o necesitate organică și fiziologică, o trebuință cu caracter ciclic care se înscrie în bioritmicitatea specifică funcționării organismului uman.

În cadrul unei cercetări efectuate de cercetători de la Institutul de Științe ale Educației din București, această componentă a timpului a fost desemnată prin sintagma timp extrașcolar: „*Timp*

extrașcolar – segmentul din bugetul zilnic de timp al unui elev care presupune, de asemenea, un anumit caracter de obligativitate impus de anumite cerințe fiziologice și condiții socio-economice. În cadrul timpului extrașcolar se face distincție între:

- *timpul destinat activităților care răspund unor cerințe fiziologice (timpul afectat somnului nocturn și diurn, odihnei pasive, servirii mesei, igienei personale);*
- *timpul destinat unor activități în gospodărie sau în afara acesteia, altele decât cele incluse în timpul școlar (exemple de activități: spălat vase, pregătirea mesei, spălat rufe, curățenie, cumpărături, activități în agricultură, alte activități remunerate etc.).” (3, p. 5)*

Limitele minime ale timpului de odihnă sunt determinate biologic, iar respectarea lor condiționează funcționarea normală a organismului; totodată, timpul de odihnă are și o determinare socială: este recunoscut ca un drept fundamental al omului, fiindu-i stabilite limite minime admise social.

Timpul de odihnă reprezintă intervalul de timp situat între încheierea unei perioade de activitate și începerea perioadei următoare; timpul de odihnă se distribuie și pe orizonturi de timp mai mari (cotidian, săptămânal, lunar, anual).

Timpul cotidian de odihnă este timpul alocat repausului zilnic și este reprezentat de intervalul ce desparte 2 zile consecutive de lucru; prin analogie, **timpul zilnic de odihnă al elevului** se întinde între momentul încheierii programului școlar (timp instituționalizat de învățare) din ziua curentă și momentul începerii programului școlar din ziua imediat consecutivă. De reținut, **în România acest interval de timp nu este precizat.**

În legislația muncii se precizează că, în cazul angajaților, repausul zilnic nu poate fi mai mic de 12 ore consecutive (prin analogie, se poate aplica și elevilor); la vârste mai mici (învățământul primar și gimnazial) intervalul ar trebui să fie de minimum 14-16 ore; trebuie precizat că, deși programul școlar obligatoriu nu garantează elevilor un repaus de cel puțin 12 ore, apar și intervale mai mici de timp de odihnă, plasate între perioadele de activitate: pauzele.

Timpul săptămânal de odihnă este timpul alocat repausului săptămânal; este timpul dimensionat prin ceea ce, ca reglementare oficială, se numește durata săptămânii de lucru; repausul săptămânal este recunoscut ca un drept al tuturor angajaților, indiferent de sectorul în care lucrează; în România (după 1990): săptămâna de lucru este de 5 zile; repausul săptămânal este de 2 zile (48 ore) consecutive; prin analogie, săptămâna de lucru de 5 zile a fost aplicată și în învățământ (programul școlar cuprinde 5 zile de școală și 2 zile de repaus).

Având în vedere complexitatea activităților educative, în școală apar și abateri de la aceste reglementări: concursurile, olimpiadele școlare, programele speciale de pregătire (consultații, meditații etc.) sunt programate sâmbăta și/ sau duminica (adică în timpul săptămânal de odihnă).

Timpul anual de odihnă este timpul alocat unor perioade de odihnă compacte și de lungă durată (de ordinul săptămânilor) distribuit pe parcursul unui an calendaristic sau, în cazul învățământului, al unui an școlar – concedii de odihnă pentru profesori/vacanțe pentru elevi. La rândul lor, vacanțele pot fi afectate de: examene de corigență, pregătirea și desfășurarea olimpiadelor, lecturile suplimentare etc.

Timpul de odihnă pasivă este de 2 tipuri:

- odihnă pasivă: prin somn, de obicei în timpul nopții;
- odihnă activă: în principal prin alternarea activităților.

Timpul de odihnă pasivă este timpul alocat somnului nocturn și/sau diurn; în plus, există și alte forme ale timpului de odihnă pasivă: *relaxarea* după un efort fizic intens sau *reveria* - deconcentrare mentală.

Somnul este o trebuință primară, vitală a cărei satisfacere condiționează funcționarea normală a organismului uman; privarea de somn (sau somnul insuficient) au efecte negative importante asupra organismului; de exemplu:

- tulburări psihice, inclusiv tulburări de personalitate (după 2-3 zile de nesomn 40-60 ore), scade atenția, scade activitatea gândirii și a memoriei, apar iluziile perceptive, incoerența exprimării verbale, instabilitate motorie etc.

Trebuința de somn are un caracter ciclic: apariție-satisfacere-stingere-reapariție; satisfacerea trebuinței de somn este deplină doar dacă se înscrie în această ritmicitate, în acord cu ciclul diurn și alternanța zi/noapte; în consecință, o perioadă îndelungată de nesomn nu poate fi compensată prin prelungirea perioadei de somn.

În condiții normale, durata somnului “continuu” nu depășește 10-12 ore consecutive; dacă se depășește această durată, somnul continuu este un simptom de patologie a somnului (mai puțin la copiii sub 4-5 ani); în cazul copiilor care dorm mai puțin de 6 ore/zi, în mod repetat și pe termen lung, se înregistrează un retard intelectual de cel puțin un an în raport cu vârsta mentală normală (scade capacitatea de învățare).

De reținut că, sub aspect cantitativ, trebuința de somn variază invers proporțional cu vârsta: este mai mare în copilărie și descrește în adolescență, la vârsta adultă și la vârsta a treia; la copilul mic (sub 1 an) durata somnului este în medie de 15-18 ore/zi, cu întreruperi, atât ziua, cât și noaptea.

Din aceste motive, învățământul preșcolar presupune încadrarea într-un program zilnic de reducere a duratei zilnice de somn, urmat de stabilizarea unei perioade compacte de somn în timpul nopții, la care se adaugă, de regulă, o perioadă de somn diurn (de obicei după-amiaza) – în medie 10-12 ore de somn; la vârsta de 12-16 ani, trebuința zilnică de somn se stabilizează la o medie de 9 ore într-o singură perioadă compactă (somnul nocturn), iar în adolescență și la vârsta adultă durata zilnică a somnului este în medie de 8 ore/zi.

La vârsta școlară, copilul se întâlnește pentru prima dată cu *criza de timp*, pe care încearcă să o rezolve pe seama reducerii duratei alocate somnului; de obicei, inserția copiilor în programul școlar obligatoriu se produce în paralel cu amplificarea și diversificarea activităților de care ei se simt atrași, pe care doresc să le realizeze în afara și uneori împotriva sarcinilor școlare.

Dacă elevii nu renunță la activitățile extrașcolare către care se simt atrași, supraîncărcarea programului școlar va avea ca efect diminuarea timpului alocat somnului.

Diminuarea excesivă a timpului alocat somnului are ca efect instalarea **surmenajului**.

Surmenajul (mai ales intelectual) are următoarele efecte:

- reducerea ritmului și nivelului activităților intelectuale;
- diminuarea performanțelor școlare;
- pierderea încrederii în sine a elevului;
- instalarea sentimentului de incapacitate intelectuală.

Aspectul cronologic al somnului (programul):

Distribuția cronologică a timpului de somn variază în funcție de vârstă; astfel, în perioada copilăriei mici durata totală a somnului zilnic se distribuie în mai multe reprize (noaptea și ziua), cu variații de la un copil la altul; la vârsta preșcolară, somnul se distribuie în 2 “reprize”: somnul nocturn (durata cea mai mare) și somnul diurn (de regulă, 1-2 ore, după-amiaza; treptat somnul diurn pierde calitatea de deprindere și devine aleatoriu); în continuare, eficiența cea mai ridicată o are somnul nocturn; sub aspect orar:

- la vârsta școlară mică, se recomandă perioada situată între orele 20-21 seara și 6-7 dimineața;
- la gimnaziu, durata de 9-10 ore de somn nocturn este suficientă;
- la liceu, durata somnului nocturn se stabilizează la 8 ore, de regulă între 22-23 seara și 6-7 dimineața.

În ultimii ani au apărut foarte mulți factori conjuncturali, care produc abateri de la această structură orară:

- întârzierea cu 2—3 ore a orei de culcare (mai ales datorită programelor TV);
- tendința deplasării către noapte (uneori târzie) a unor activități specifice copilăriei/adolescenței: joc, plimbări, biliard, cinema, internet, discotecă etc.);
- de regulă, somnul nocturn este plasat la ore târzii, uneori după miezul nopții, chiar și în cazul elevilor de gimnaziu;
- efectul imediat: prelungirea somnului de dimineața compensatoriu pentru nesomnul nocturn.

Permanentizarea acestor fenomene (normale până la un punct în copilărie și adolescență) are ca efect diminuarea capacității de învățare a elevilor, scăderea performanțelor lor școlare.

De reținut și că programul școlar supraîncărcat ca efect creșterea nevoii odihnei prin somn, care prin repetare generează **hipersomnia cronică** (durata zilnică a somnului se prelungește la peste 12-14 ore, fără ca efectul de revigorare să apară); în plan psihologic, hipersomnia cronică se manifestă prin dorința acută a elevului de a dormi, trezirea de dimineață se face greu, iar starea de somnolență persistă în cursul zilei (adormire involuntară în timpul lecțiilor).

Timpul de odihnă activă este timpul alocat altui gen de odihnă, care nu presupune suspendarea stării de veghe și a activității, ci desfășurarea unor activități cu valențe revitalizante; odihna activă este relativă, ea nu înlocuiește somnul și nu are efecte asupra stării generale de oboseală, ci asupra unor tipuri specifice de oboseală care se instalează în anumite momente ale programului zilnic, săptămânal, anual.

Din acest punct de vedere, se consideră că odihna activă înseamnă “a schimba ocupația obișnuită” sau “alternarea unui fel de activitate cu altul”; în mod evident, maximizarea efectelor odihnei active ridică probleme de genul: cu ce fel de activități trebuie făcută alternanța? Când și cât timp trebuie făcută schimbarea pentru a fi eficientă și pentru a nu obosi ea însăși?

Odihna activă nu are sens decât dacă există rezerve energetice și funcționale care să poată fi activate prin odihnă activă; să nu uităm că activitățile prin care se realizează odihna activă produc la rândul lor oboseală, iar pe măsură ce potențialul global al organismului scade, se reduce și eficiența odihnei active.

Odihna activă este posibilă și necesară datorită fenomenului de **oboseală selectivă**: se datorează faptului că activitățile umane sunt diferite sub raportul structurii și naturii solicitărilor la care supun organismul și, în particular, sistemul psihic; de exemplu:

- activitățile manuale solicită preponderent efort fizic, deci generează oboseală fizică, musculară;
- activitățile intelectuale presupun concentrare senzorială și efort mental, deci generează o oboseală intelectuală, senzorială (a analizatorilor) sau/și mentală (a funcțiilor corticale).

De remarcat că există structuri specifice de solicitări în interiorul fiecărei categorii de activități, după cum urmează:

➤ **activități fizice:**

- pot fi activități care solicită efortul muscular;
- activități care solicită precizia și viteza mișcării;
- se pot desfășura stând în picioare sau șezând;
- pot fi repetitive sau variate;
- în aer liber sau în incinte amenajate;
- există o oboseală specifică fiecărui tip de activitate și care poate fi diminuată prin intercalarea altor tipuri de activități (odihnă activă).

➤ există structuri specifice de solicitări (mai puțin evidente) și în cadrul **activităților cu dominantă intelectuală:**

- angajează în proporții diferite procesele percepției, gândirii, memoriei, imaginației, limbajului
- concentrează atenția;
- mecanismele interne de autocontrol cognitiv – fiecare generează forme specifice de oboseală intelectuală.

Desfășurarea timp îndelungat a aceleiași activități sau a unor activități (acțiuni, operații, mișcări) repetitive, monotone și omogene în conținut amplifică și grăbește instalarea oboselii – generează oboseală unilaterală, care se acumulează mai repede decât oboselile specifice; așa apare nevoia de odihnă activă și trebuința de alternare a activităților.

Riscul monotoniei, al repetitivității și omogenității solicitărilor există și în învățământ, cu următoarele efecte:

- scăderea capacității de concentrare a atenției;
- activitatea intelectuală devine instabilă iar dinamica ei nu mai respectă dinamica solicitărilor externe – apare necesitatea alternării activităților; de aceea, se recomandă ca studiul individual să **nu** fie imediat succesiv programului școlar, ci să fie precedat de o perioadă determinată (1-2 ore) în care elevul să facă altceva.

2.4.3. Timpul liber

Timpul liber se înscrie în schema celor trei 8 care alcătuiesc cele 24 de ore ale unei zile din viața omului modern: 8 ore de muncă, 8 ore de odihnă (somn), 8 ore de timp liber. Timpul liber este timpul rămas între două constrângeri: timpul de muncă (mai ales aceea instituționalizată) și timpul de odihnă “pasivă” (prin somn).

Referindu-se la această componentă a timpului a timpului elevului, unii autori au descris-o astfel: *„Timpul liber este secvența din bugetul zilnic de timp în care elevii desfășoară activități fără caracter obligatoriu, de cele mai multe ori într-un cadru informal. Se deosebește de celelalte două segmente de timp prin faptul că elevii sunt liberi, în general, să decidă asupra timpului și conținutului diferitelor activități pe care acesta le cuprinde. Cu alte cuvinte, intenția și inițiativa participării la astfel de activități sunt la decizia elevilor, motivația participării fiind, în general, de ordin personal. Exemple de activități de timp liber: lectură, vizionări programe TV, participare la activități sportive, participare la spectacole cultural-artistice sau de divertisment (teatru, concerte) etc.”* (3, p. 5)

Timpul liber este timpul care, ca durată și mod de întrebuințare nu este supus unor constrângeri (sociale sau biologice); prin analogie, **timpul liber al elevului** este timpul care îi rămâne la dispoziție între timpul alocat programului școlar (inclusiv sarcinile extrașcolare aferente acestuia) și timpul necesar somnului. În același timp, trebuie să avem în vedere că:

- timpul liber se distribuie nu numai zilnic, ci și săptămânal, lunar, semestrial, anual;
- timpul liber este un timp pe care subiectul îl caută, și-l creează sau și-l rezervă;
- timpul liber este timpul pe care subiectul concret și în condiții concrete îl resimte ca liber, ca pe un drept;
- “nemunca” șomerului nu este timp liber.

Lumea în care trăim a produs și produce timp liber; mai mult, a transformat timpul liber dintr-o concesie sau un lux într-o necesitate și un principiu de funcționare a societății; profesionalizarea și supraspecializarea au condus la unilateralizarea formării, la un gen de “deformare profesională” a personalității și de sărăcire a orizontului de preocupări ale individului.

În aceste condiții, timpul liber are rolul de a restitui armonia și integralitatea persoanei; în consecință, timpul liber trebuie să fie și un obiectiv al educației, precum și o cale prin care educația poate contribui la formarea personalității tânărului. Pe de altă parte, timpul liber nu este folosit întotdeauna pentru divertisment, ci și pentru completarea veniturilor obținute în timpul de muncă, pentru formare sau reconversie profesională, pentru activități în gospodărești etc. Prin analogie, și

timpul liber al elevului va fi utilizat pentru recreere și divertisment, pentru muncă sau activități suplimentare de învățare (impuse sau opționale).

Dacă în cazul adulților timpul de muncă este factorul limitativ principal care condiționează durata și “orarul” timpului liber, la elevi, principalul factor limitativ al timpului liber este timpul programat de învățare în școală (să nu uităm, timpul de învățare școlară nu se încheie odată cu programul școlar, ci se prelungește (sau ar trebui să se prelungească) cu studiul individual.

Timpul liber ca timp subiectiv se referă la durata subiectivă, durata “trăită subiectiv” ca fiind liberă; cu alte cuvinte, este acel timp disponibil în care individul *poate alege* în mod liber și *poate controla* prin voință proprie activitățile pe care le efectuează; este timpul opțiunii libere, în afara oricăror constrângeri, cu excepția celor autoimpuse.



2.5 APLICAȚII

I. Pe baza și prin adaptarea unuia dintre chestionarele de mai jos, calculați bugetul de timp al elevilor dumneavoastră dintr-una din clasele la care predați:

Ciclul preșcolar

Chestionar

Bugetul timpului la preșcolari

Precizez că acest chestionar se referă doar la o singura zi de week-end (sâmbăta sau duminica), zi pe care o alegeți dumneavoastră și la care trebuie să vă referiți cu precădere (chestionarul se adresează părinților/ bunicilor).

1. Precizați ziua de week-end pe care o aveți în vedere:

a) sâmbăta;

b) duminica.

2. Cât timp doarme copilul dumneavoastră în 24 de ore?

.....

3. Precizați programul de somn al copilului în ziua aleasă.

.....

4. Cât timp petreceți într-o zi de week-end cu copilul?

-
5. Cât timp petrece copilul dumneavoastră în aer liber, într-o zi de week-end?
.....
6. Cât timp se uită la TV copilul, într-o zi de week-end?
.....
7. Cât timp folosește calculatorul copilul dumneavoastră, într-o zi de week-end?
.....
8. Cât timp petrece copilul dumneavoastră mâncând, într-o zi de week-end?
.....
9. Cât timp petrece copilul cu frații, bunicii, rudele, într-o zi de week-end?
.....
10. Cât timp petrece copilul dumneavoastră cu prietenii lui, într-o zi de week-end?
.....
11. Care sunt activitățile preferate ale copilului dumneavoastră în week-end? Cât timp dedică acestora?.....
12. Precizați cât timp aloca, într-o zi de week-end, copilul dumneavoastră scrisul/pictatului/coloratului/ “măzgălitului”.
.....
13. Precizați dacă, și cât timp, petrece copilul dumneavoastră cu activitățile extrașcolare într-o zi de week-end (pian, balet, patinaj, echitație, înot, altele...).
-
14. Vă pedepsiți copilul în week-end? Dacă da, de câte ori?
.....

Ciclul primar

Chestionar

Managementul timpului

Acest chestionar își propune să identifice modul în care copiii de vârstă școlară mică știu să-și planifice timpul atât pentru studiu, cât și pentru relaxare și joacă.

Părerile voastre sunt foarte importante pentru noi, cadrele didactice, de aceea sunteți invitați să vi le exprimați.

Chestionarele sunt anonime, iar datele rămân confidențiale.

Vă mulțumim pentru participare și vă rugăm să răspundeți la toate întrebările din chestionar.

1. Care este ora la care te trezești, de obicei?

2. Câte ore stai la școală?

3. În cât timp îți pregătești lecțiile pentru a doua zi?

4. Faci pregătire la vreun obiect de studiu? Dacă da, câte ore pe săptămână?

5. Câte ore petreci zilnic în fața calculatorului? În ce scop utilizezi calculatorul?

6. Câte ore privești, zilnic, la TV?

la desene animate: _____

la emisiuni de divertisment: _____

la documentare și/sau știri: _____

7. Câte ore petreci, zilnic, în aer liber?

8. Câte ore petreci pe drum la/ de la școală?

9. Mergi des la evenimente culturale (teatru, filarmonică, expoziții, muzee)? Dacă da, câte ore pe săptămână?

10. a) Câte ore petreci zilnic, cu familia (timp efectiv, interactiv)?

b) Câte ore ai vrea să petreci cu familia?

11. Obişnuieşti să îţi ajuţi părinţii la treabă? Dacă da, precizează activităţile (activităţi casnice, angajare) şi câte ore săptămânal?

12. În cursul unei zile desfăşori şi activităţi extraşcolare? Dacă da, menţionează-le şi câte ore pe zi?

13. a) Zilnic, câte ore te joci singur(ă) ? _____

b) Zilnic, câte ore te joci cu alţi copii ? _____

14. Obişnuieşti să dormi în timpul zilei? Dacă da, câte ore?

15. Se întâmplă, în cursul unei săptămâni să nu îţi ajungă timpul? Dacă da, de câte ori pe săptămână?

16. Cât timp foloseşti pentru igiena personală?

17. Citeşti şi în timpul liber? Dacă da, câte ore pe săptămână?

18. a) Câte ore ai vrea să stai zilnic la şcoală? _____

b) Câte ore ai vrea să dureze pregătirea zilnică a temelor? _____

19. La ce obiecte de învăţământ te plictiseşti?

20. La ce oră te culci?

Completați:

Ai ani.

Ești fată/ băiat.

Ai frați/surori.

Ciclul gimnazial

Chestionar

Bugetul de timp

1. La ce oră te trezești de obicei?
2. Cât timp îți ia să mănânci și să te pregătești pentru școală?
3. Cât timp îți ia să ajungi la școală?
4. Câte ore din zi le petreci la școală?
5. Câte ore din zi ai dori să petreci în școală?
6. Dormi în timpul zilei? Dacă da, cât timp?
7. Între ce ore îți pregătești temele?
8. Consideri că ai suficient timp să te pregătești pentru școală? Dacă nu, de cât timp ai mai avea nevoie?
9. Cât timp petreci zilnic cu familia?
10. Consideri că ai suficient timp liber?
11. Cât timp liber ai, în medie, pe zi?
12. Cu ce îți ocupi timpul liber? computer televizor lectură, altele.....
13. Ai o pasiune? Cât timp aloți pentru pasiunea ta?
14. Cât timp aloți pentru muncile gospodărești?
15. Faci meditații? Dacă da, câte ore pe săptămâna ?
16. Cât timp aloți igienei personale înainte de culcare?
17. La ce oră mergi, de regulă, la culcare?
18. Precizează alt gen de activități efectuate într-o zi obișnuită, dar necuprinse în chestionar, precum și timpul alocat acestora.

Mic dejun.....

Dejun(prânz).....

Cina.....

10. Cât timp liber aveți?

- a. 0-1 ore;
- b. 1-2 ore;
- c. 2-3 ore;
- d. 3-4 ore;
- e. alt interval, anume

11. Câte ore pe zi vă trebuie pentru rezolvarea temelor?

- a. 0-1 ore;
- b. 1-2 ore;
- c. 2-3 ore;
- d. 3-4 ore;
- e. alt interval, anume

12. Câte ore acordați pregătirii temelor la disciplinele reale, respectiv umaniste, tehnice?

Teme discipline reale.....

Teme discipline umaniste.....

Teme discipline tehnice.....

13. Faceți meditații? Dacă da, câte ore pe săptămână ?

.....

14. Cât timp alocați activităților extrașcolare?

- a. 0-1 ore;
- b. 1-2 ore;
- c. 2-3 ore;
- d. 3-4 ore;
- e. alt interval, anume

15. Cât timp petreceți pe zi în fața calculatorului?

- a. 0-1 ore;
- b. 1-2 ore;
- c. 2-3 ore;
- d. 3-4 ore;
- e. alt interval, anume

16. În ce scop utilizezi calculatorul ?

- școală , referate, proiecte;
- jocuri;
- messenger;
- download muzica, filme;
- socializare (Hi5, Tweeter, Facebook....);
- altele, anume.....

17. Cât timp petreceți pe zi în fața televizorului?

- a. 0-1 ore;
- b. 1-2 ore;
- c. 2-3 ore;
- d. 3-4 ore;
- e. alt interval, anume

18. Practicați un sport?

- a. DA
- b. NU

Dacă da, de câte ori pe săptămână?

.....

19. Câte cărți ați citit în ultima lună?

a. niciuna; b. una; c. două; e. mai multe, anume.....

20. Cât timp petreceți zilnic împreună cu familia?

a. 0-1 ore; b. 1-2 ore; c. 2-3 ore; d. 3-4 ore; e. alt interval, anume

21. Cum petreceți timpul cu familia?

.....

22. Cât timp petreceți zilnic cu prietenii?

a. 0-1 ore; b. 1-2 ore; c. 2-3 ore; d. 3-4 ore; e. alt interval, anume

23. Cum petreceți timpul cu prietenii?

.....

24. Procesul instructiv- educativ se desfășoară:

- o dimineața (7.00 – 13.30);
- o după amiază (13.30 – 20.00).

25. Locuiți în :

- o mediul rural;
- o mediul urban.

25. Sex:

- o masculin;
- o feminin.

26. Cât timp v-a luat să completați prezentul chestionar?

.....



II. Hoții de timp

Te-ai întrebat vreodată câte ore petreci în fața calculatorului, televizorului sau citind ziarul?

Majoritatea dintre noi au o slabă evidență a felului cum ne petrecem timpul. Chiar și în situația în care ai o cunoaștere bună a felului cum îți petreci timpul, un inventar ți-ar fi deosebit de util și te-ar putea chiar surprinde. Un exercițiu util de diagnostică este ca, timp de câteva zile, să ai mereu un carnetel cu tine și să-ți notezi toate activitățile și un timp aproximativ în care le-ai făcut. Ai putea fi tentat să faci acest lucru pentru activitatea ta de la școală, însă exercițiul va fi și mai eficient dacă vei include și timpul tău personal.

Această analiză a alocării timpului tău ar trebui să includă: (4)

- televizorul;
- vecinii;
- copiii;
- prietenii;
- programul altor persoane (suprapuneri/lacune);
- oboseala;
- temperamentul;
- familia;
- treburi gospodărești;
- naveta;
- transportul în comun;
- discuții de complezență cu “prieteni” și colegii;
- birocrăția;
- programe radio/ TV;
- persoane care nu sunt de găsit atunci când ai nevoie de ele;
- activitățile urgente care ocupă mai mult timp decât acelea cu adevărat importante;
- documente solicitate de birocrăția școlară;
- computerul;
- internetul;
- telefonul;
- vizite neprevăzute;
- toaleta zilnică;
- orele peste program;
- traficul aglomerat.

III. În încheiere, o scurtă parabolă: demonstrația unui expert american în probleme de gestiune a timpului. În fața studenților, profesorul ia o găleată și o umple cu vreo zece pietre mari, pe care le introduce una câte una.

- Găleata e plină? întrebă el cu glas tare.
- Da, răspunde sala.
- Serios?

Expertul scoate de sub catedră un săculeț cu pietriș mărunț și îl răstoarnă în găleată.

- Dar acum e plină?
- Poate că nu, răspund studentii, de această dată prudenți.

Profesorul ia apoi un recipient plin cu nisip, zgâlțâie găleata pentru ca pietrele și pietricelele de diverse dimensiuni să se taseze și varsă nisipul peste ele.

- Gata! Acum e plină?
- Nu! Strigă sala.

Expertul ia apoi o sticlă mare cu apă și o varsă toată în aceeași găleată, până ce lichidul ajunge sus, la buză. Pe urmă se întoarce spre studenți:

- Care este obiectul acestei demonstrații?

Un tânăr ridică mâna, curajos:

- Să arate că, deși putem crede că ne utilizăm la maximum timpul, întotdeauna mai putem face câte ceva în plus.

- Nu, răspunde profesorul. Voiam doar să vă amintesc că, dacă nu puneți în primul rând pietrele mari, nu veți mai avea după aceea loc pentru ele. Care sunt „pietrele mari” din viața dumneavoastră? Cei pe care îi iubiți? Cariera profesională? Dezvoltarea personală? Scrierea unei cărți? Să vă bucurați mai mult de viață? Să vă aflați rostul pe lume? Oricare ar fi ele, dumneavoastră vă revine rolul de a vă asigura că-și găsesc un loc prioritar în timpul de care dispuneți. Iar acum știți deja ceva mai multe despre modul în care puteți face acest lucru. (5)

IV. Cum relaționez cu timpul?

Fiecare avem o perspectivă personalizată a timpului, dar majoritatea dintre noi nu suntem conștienți deloc că avem sentimente inconștiente despre problema timpului. După ce citești cu atenție următoarea listă, vei alege **5 cuvinte** care simți că se aplică cel mai bine la **timp**. Permite-ți puțină creativitate în alegerile care le vei face.

istovitor	alb	prietenos
oportunitate	vioi	relativ
epuizant	peșteră	pregătit
ocupat	îndemânic	eficient

muntos	descurajant	încordare
ca o vale	disponibil	gol
energetic	agitat	brusc
încurcătură	cețos	agitație

Cum pot fi interpretate alegerile făcute de tine?

Dacă ai selectat: *vale, alb, peșteră, disponibil, relativ, pregătit, cețos* sau *gol*, vezi timpul ca pe ceva ce trebuie umplut. Lucru care, privit dintr-o anumită perspectivă, poate fi ceva benefic: probabil nu te afli sub o presiune a timpului. Dar, de asemenea, poate reprezenta pasivitate referitor la timp, iar tu permițându-le altora să îți impună cum să folosești acest timp.

Dacă alegerile tale sunt dominate de cuvintele *istovitor, epuizant, muntos, încurcătură, descurajant, agitat, încordare* sau *brusc*, vezi timpul ca pe un inamic. Acest lucru este deosebit de periculos deoarece poate arăta faptul că tu ești în prezent suprasolicitat de mediu, de responsabilități sau simți că timpul te controlează pe tine. În orice caz, o schimbare este necesară înainte de a putea cu adevărat să-ți administrezi timpul.

Cuvintele: *oportunitate, ocupat, energetic, vioi, îndemânat, prietenos, eficient, agitație* fac parte din majoritatea alegerilor tale? În acest caz, probabil că ești o persoană care ține cont de timp, care îl remodelează pentru a se potrivi obiectivelor personale și stilului propriu de viață.

Acum e posibil să întrebi: ce se întâmplă dacă alegerile mele nu au fost majoritar dintr-o categorie au alta? Ca mulți alți oameni, tu probabil că ai sentimente mixte legat de timp. Până la finalizarea acestui curs practic, aceste sentimente mixte ar trebui să se schimbe. Este necesar să vezi timpul ca pe un aliat și nu ca pe un dușman. (4)

BIBLIOGRAFIE

1. C. Cucuș, *Timp și temporalitate în educație*, Iași, Editura Polirom, 2002.
2. F. Voiculescu, I. Todor, E. Voiculescu, *Managementul timpului*, Cluj-Napoca, Editura Risoprint, 2004.
3. M. Jigău (coord.), *Timpul elevilor*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2008.
4. G. Moldovan, *Managementul timpului*, RRVBIUM hr, 2006.
5. J.-L. S. Schreiber, *Noua eră a timpului împotriva stresului*, București, Elena Francisc Publishing, 2004.

3. INSTRUMENTE ȘI TEHNICI DE REZOLVARE A SITUAȚIILOR CONFLICTUALE

COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI	
1. Competențe privind cunoașterea și înțelegerea	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoașterea și utilizarea adecvată, flexibilă a conceptelor referitoare la tehnicile de rezolvare a situațiilor conflictuale în perimetrul școlar. • Cunoașterea și înțelegerea principalelor modele de prevenire a situațiilor conflictuale în școala românească.
2. Competențe în domeniul explicării și interpretării	<ul style="list-style-type: none"> • Explicarea (cât mai) competentă a situațiilor conflictuale. • Interpretarea justă a principalelor modele de prevenire a situațiilor conflictuale în școala românească.
3. Competențe instrumental - aplicative	<ul style="list-style-type: none"> • Construirea de scenarii școlare în vederea aplicării diferitelor modele de prevenire a situațiilor conflictuale. • Aplicarea în cunoștință de cauză a celui mai eficient scenariu de prevenire a situațiilor conflictuale la o clasă dată.
4. Competențe atitudinale	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea interesului pentru perfecționarea modurilor de prevenire a situațiilor conflictuale în sala de clasă. • Adoptarea unei conduite de restrângere/eliminare a tensiunilor emoțional- relaționale în clasă.

OBIECTIVELE DISCIPLINEI	
Obiectivele cursului	Obiectivele activităților aplicative
<ul style="list-style-type: none"> • Să utilizeze corect conceptele specifice situațiilor conflictuale. • Să fie capabili să adopte cel mai eficient model de prevenire a situațiilor conflictuale în spațiul școlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice diferențele existente între diferite tipuri de situații conflictuale. • Să delimiteze avantajele și dezavantajele fiecărui model de prevenire a situațiilor conflictuale în spațiul școlar. • Să abordeze cu luciditate și calm diferitele probleme de comportament apărute la elevi. • Să sesizeze la timp problemele de

	<p>comportament; să adopte rapid cea mai eficientă atitudine.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Să apeleze la medierea colegilor ca procedeu de rezolvare a disputelor dintre elevi.
--	--

CONȚINUTUL DISCIPLINEI		Nr. ore
CURS	• Situațiile conflictuale. Concept. Tipologie. Abordări	2
	• Modele de prevenire a situațiilor conflictuale în spațiul școlar – avantaje și limite	4
APLICAȚII	• Aplicații referitoare la modelele de prevenire a situațiilor conflictuale în spațiul nostru școlar	8
	• Probleme minore de comportament ale elevilor și abordarea lor adecvată. Principii de abordare. Studii de caz	1
	• Tehnici de eliminare a unor greșeli minore ale elevilor	1
	• Medierea colegilor – procedeu de rezolvare a disputelor și a conflictelor dintre elevi	2

CRITERII DE EVALUARE	
Evaluările considerate pentru stabilirea notei finale	Ponderea evaluării în nota finală %
• Media notelor acordate pentru activitatea la seminar	50%
• Notele acordate pentru temele de acasă, referate, eseuri, studii de caz	-
• Notele acordate pentru participarea la cercuri științifice și/sau la concursuri profesionale	-
• Nota acordată la examinarea finală	50%
• Alte note	-
Modalitatea de examinare finală *:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea trăsăturilor diferitelor modele de prevenire a situațiilor conflictuale • Realizarea unui model propriu de rezolvare a situațiilor conflictuale în sala de clasă 	

Cerințele minime de promovare	Cerințele maxime de promovare
<ul style="list-style-type: none"> • Să redea sensul conceptului de <i>situație conflictuală</i>. • Să enumere modelele de prevenire a situațiilor conflictuale în școală. • Să descrie un model de prevenire a situațiilor conflictuale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să definească termenul de <i>situație conflictuală</i>. • Să descrie fiecare model de prevenire a situațiilor conflictuale. • Să-și realizeze propriul model de rezolvare a situațiilor conflictuale în funcție de particularitățile unității școlare în care lucrează. • Să identifice tehnici de eliminarea a unor greșeli (minore) elevilor.

3.1. Despre reguli și rolul lor în sala de clasă

Un management eficient al situațiilor școlare presupune prezența regulilor. În acest sens, Kenneth Moore scria: "*Elevii au nevoie de reguli și vor reguli. Ei vor să știe ce se așteaptă de la ei și de ce. Profesorii care încearcă să evite fixarea unor reguli și a unei structuri vor descoperi adesea că rezultatul este haosul, mai ales când se ocupă de copiii mici.*" (1, p: 271)

Regulile pot fi impuse de către profesor sau pot fi negociate cu elevii; ele pot funcționa în favoarea profesorului sau îi pot submina autoritatea, obligându-l să recurgă la acte care țin de sfera puterii. Cercetările de teren demonstrează că un număr prea mare de reguli atestă o situație anomică, explozivă, uneori generată tocmai de numărul exagerat de mare al acestora (avem în vedere mai ales regulile cu caracter punitiv): "*Fiecare clasă trebuie să aibă reguli. Orice clasă are nevoie de câteva reguli, nici una nu are nevoie de prea multe; prea multe reguli creează confuzii în rândul elevilor și pot deveni imposibil de impus. Câteva reguli bine definite, care să convină atât elevilor, cât și profesorului, se vor dovedi ideale.*" (2, p. 106)

Regulile care guvernează situația <normală> dintr-o sală de clasă trebuie să satisfacă următoarele criterii: *relevanța, transparența, pozitivitatea*. Pentru a fi relevante, regulile trebuie să evite extremele: să nu fie nici atât de generale încât să nu se potrivească nici unei situații reale, dar nici atât de specifice încât fiecare lecție nouă să reclame alte reguli. Relevanța presupune o anumită ierarhie a regulilor, prezența unei *compatibilități* între acestea, precum și o *relativă flexibilitate* în interiorul ierarhiei respective.

Pentru Kasambira o regulă adecvată este *univocă* (nu lasă loc la interpretări), *necesară* (nu este impusă doar pentru a mai exista o regulă) și *poate fi impusă* (elevii trebuie să fie convinși că regulile se vor aplica, că încălcarea lor nu va fi tolerată și că respectarea lor, în schimb, va fi recompensată).

În același timp, inconsecvența în aplicarea regulilor le face ineficiente; elevii își pierd respectul față de reguli și nu vor mai accepta impunerea lor. De aceea, rolul profesorului este de a impune cu strictețe și consecvență aplicarea regulilor, pentru că, în contrast cu aparențele, elevii vor să știe care le sunt limitele.

Elevii acceptă mai ușor regulile *al căror sens este transparent*. Transparența se obține fie prin negocierea regulii aflate în discuție, subliniindu-i-se astfel necesitatea, fie prin clarificarea faptului că este impusă de chiar îndeplinirea unei sarcini școlare anumite (cu alte cuvinte, este impusă de situație). Chiar în situația în care regulile țin de o instanță superioară, oarecum abstractă pentru elevi (Ministerul Educației, Tineretului și Sportului, inspectorat școlar, direcțiunea școlii) se impune clarificarea acelor factori care au condus la apariția lor. Sloganul <regulile nu se discută> atestă incompetență din partea profesorului și poate genera efecte neplăcute în controlul situațiilor școlare. O formulare *pozitivă* a regulii oferă o țintă de atins și este preferabilă unei formulări negative, care presupune ceva de evitat. Este mai eficient să spui <lucrează în liniște>, decât <să nu vă mai aud că vorbiți>.

D. Hargreaves (3) sugerează că profesorul ar trebui să negocieze lista sa de reguli încă în cursul primelor întâlniri cu elevii. Acestea pot acoperi mai multe domenii: intrarea în clasă, mișcarea în timpul orei de clasă, modalitățile de adresare, când se vorbește și când se tace în sala de clasă, cine se ocupă cu distribuirea materialelor și a echipamentelor atunci când este nevoie de acestea etc.

Dacă sistemul de reguli dintr-o școală poate fi anterior venirii profesorului în instituția respectivă, sistemul de reguli care funcționează în clasă trebuie să poarte amprenta negocierii dintre profesor și elevi. Se obțin astfel câteva avantaje:

- există un sistem *impersonal* de norme, ca atare elevii știu că nu depind de capriciile profesorului;
- regulile respective s-au fixat prin negociere, ceea ce a avut drept efect creșterea stimei de sine a elevilor; pe de altă parte, participând la negocierea regulilor, elevii conștientizează necesitatea acestora;
- elevii înțeleg rațiunea unei pedepse, derivată din încălcarea unei reguli, micșorându-se astfel riscul apariției unor reacții afective necontrolate atunci când sunt pedepsiți;
- elevii învață că orice grup social există atât timp cât funcționează anumite reguli;
- managementul clasei se va sprijini preponderent pe autoritate și nu pe putere.

Instituirea unui sistem de reguli necesită timp, deoarece multe dintre ele devin limpezi și evidente pentru elevi în urma producerii unor incidente. În astfel de situații, profesorul trebuie să dovedească autoritatea de a impune și de a întări regula respectivă. Nu trebuie fixate reguli care nu pot fi impuse sau care nu pot fi respectate, deoarece aceasta are implicații negative atât în ceea ce privește autoritatea profesorului, dar și, mult mai grav, în ceea ce privește ideea de ordine și de coerență (a se avea în vedere și ideile lui Kasambira cu privire la caracteristicile unor reguli adecvate).

Negocierea regulilor presupune în mod explicit și negocierea unor pedepse pentru încălcarea lor; nu este recomandabil ca eventualele pedepse pentru nerespectarea unor reguli să fie hotărâte după producerea incidentului. În același timp, Kenneth Moore subliniază că este mult mai eficientă o ierarhizare a pedepselor, în funcție de gravitate și de circumstanțe, de pildă: "*Prima infracțiune: numele elevului este scris pe tablă. A doua infracțiune: nu este lăsat să iasă afară în recreație. A treia infracțiune: discuție cu profesorul după ore. A patra infracțiune: discuție cu directorul. A cincea infracțiune: chemarea părinților la școală pentru discuții.*" (1, p. 272)

În rezumat, un bun management al clasei implică stabilirea de reguli clare acolo unde este nevoie, evitarea celor inutile, eliminarea - pe cât posibil - a celor punitive, revizuirea lor periodică, schimbarea sau eliminarea lor când este cazul.

Să mai amintim că, pe lângă scopul lor pragmatic, imediat, de a face controlabilă o situație școlară dată, negocierea și asumarea regulilor vizează o finalitate pe termen lung: formarea unor mentalități și atitudini democratice în raport cu norma și cu exigențele acesteia.

3.2. Cauze ale comportamentului perturbator al elevului

Deși nu este foarte simplu, o tipologizare nu foarte precisă a cauzelor comportamentului inadecvat în clasă se poate totuși elabora, cu o eficiență destul de importantă, mai ales pentru profesorii tineri. În acest sens, cităm mai întâi concluziile unui studiu elaborat de Saunders (4):

1. antipatie în raport cu școala: întrucât nu face parte din anticipările lor, școala devine irelevantă pentru unii elevi, iar uneori, chiar <agasantă>. În astfel de circumstanțe, profesorul nu poate recurge la tradiția scrisă sau nescrisă a școlii, la regulile negociate împreună cu clasa etc., deoarece, în cazul elevilor aflați în această situație, pedepsele decurgând din transgresarea respectivelor tradiții, norme etc. devin irelevante în plan educativ. În acest caz, profesorul trebuie să rezolve două probleme: mai întâi, creșterea relevanței, a sensului muncii școlare, apoi evitarea conflictelor de interes cu elevii în cauză. Relevanța școlii pentru reușita în viață (mai ales echivalată cu un standard economic ridicat) pare cu totul pusă sub semnul întrebării astăzi, iar munca profesorului capătă uneori accente sisifice.

Rămâne posibilitatea motivării elevilor prin intermediul unor factori proprii instituției școlare, posibilitate care reclamă multă energie din partea profesorilor și prin intermediul căreia nu se obțin întotdeauna rezultate semnificative. În acest sens, Kenneth Moore enumera:

- A avea așteptări maxime în raport cu elevii. Cercetările au relevat că elevii au tendința de a fi la înălțimea așteptărilor profesorului. În acest caz, aceste așteptări pot fi utilizate pentru motivarea elevilor. Dacă se așteaptă și se solicită cât mai mult de la elevi, adesea se va și obține acest lucru.
- A oferi prin exemplul propriu un model pentru comportamentele dorite. Urmând exemplul profesorului, elevii își vor schimba propriul comportament. De pildă, acesta poate arăta entuziasm pentru obiectul de studiu pe care îl predă și pentru lucrul cu elevii. Entuziasmul este molipsitor și se va transmite și elevilor.
- A împărtăși elevilor așteptările sale; este recomandabil ca profesorul să comunice elevilor scopurile pe care le urmărește, mijloacele și strategiile pe care intenționează să le utilizeze în acest scop, pentru a-i implica atât în procesul de elaborare a obiectivelor, cât și în acela de proiectare a mijloacelor și a strategiilor adecvate. Această implicare determină asumarea de responsabilități din partea elevilor și creșterea semnificativă a întăririlor pozitive, ca urmare a atingerii obiectivelor propuse.
- A stabili o atmosferă pozitivă, de empatie pentru fiecare elev în parte, dar fără a pierde din vedere centrarea lor pe ceea ce trebuie făcut în clasă.
- A implica elevii în mod activ, utilizând astfel disponibilitatea lor naturală de a face ceva. Profesorul ar trebui să gândească un proces instructiv-educativ viu care să potențeze această disponibilitate naturală a elevilor.
- A releva foarte clar că merită să înveți, că fiecare lecție transmite ceva foarte important, decisiv pentru viața elevilor; altfel, aceștia vor încerca să se sustragă.
- A cultiva încrederea în sine a elevilor. Oricine vrea să se simtă prețuit și respectat. De aceea, profesorul are sarcina de a planifica în așa fel activitățile, încât fiecare elev să poată face ceva și să obțină succese. Eșecul repetat determină sustragerea elevilor de la activități și pierderea încrederii în ei înșiși sau în profesor.
- A utiliza interesele și cunoștințele anterioare ale elevilor, plecându-se de la ceea ce a devenit aproape un truism în educație: elevii acordă o atenție mai mare și se implică mai mult dacă subiectul are o legătură vizibilă cu experiența și interesele lor. O astfel de situație poate determina și o atitudine mult mai pozitivă față de școală și de profesori.

- A utiliza ideile elevilor, pentru că în acest caz interesul și implicarea lor vor fi mai mari.
- A utiliza curiozitatea naturală a elevilor; în acest sens, profesorul urmează să pună în joc un arsenal variat de tehnici și mijloace care să scoată lecțiile din anonimat.
- A provoca elevii prin solicitările la care trebuie să răspundă. Temele ușoare devin cu timpul plictisitoare, fapt ce determină fie neimplicarea elevilor, fie deplasarea centrului lor de interes. Problemele pe care le au de rezolvat trebuie să-i provoace, dar să nu-i descurajeze, deoarece, în acest ultim caz, efectul ar fi similar cu acela al temelor ușoare.
- A utiliza întăririle pentru a recompensa comportamentele dezirabile. Nu de puține ori, comportamentul dezirabil este <uitat>, pentru a acorda o atenție sporită elevilor care creează probleme. Dar a beneficia de atenția profesorilor este o întărire pozitivă cu valențe educative semnificative, de care nu întotdeauna profesorul face uz.
- A utiliza instruirea individualizată, adică a realiza o proiectare diferențiată a activităților de învățare în funcție de interesele, nevoile și abilitățile elevilor.
- A utiliza competiția, întrucât în mod natural elevilor le place să intre în competiție și să câștige, să fie cei mai buni. Această modalitate de motivare trebuie utilizată cu grijă, deoarece, dacă în mod repetat aceiași elevi pierd competiția, ea poate deveni contraproductivă din punct de vedere educativ.
- A reduce anxietatea elevilor; elevii neliniștiți nu se pot concentra pe activitatea de învățare, iar unele presiuni care se exercită asupra lor (utilizarea fără discernământ a competiției, teme prea grele sau care necesită un volum de muncă prea mare, lucrări de control lipsite de relevanță etc.) sunt inutile și pot fi contraproductive.

Conflictele de interese sunt generate de discrepanța manifestă dintre sistemul de valori, interese, nevoi ale elevilor și sistemul pe care îl reprezintă/ întruchiează profesorul.

1. Calea cea mai potrivită pentru rezolvarea unui astfel de conflict de interese pare a fi **negocierea**. Procedura de negociere cuprinde patru pași:

a. *confruntarea pozițiilor* - exprimarea deschisă a sentimentelor de către ambele părți; sentimentele trebuie orientate către problemele implicate și *nu* către persoane.

b. *definirea conflictului în termeni acceptați de ambele părți* - în acest scop, centrarea trebuie făcută pe comportamente și nu pe caracteristicile indivizilor, pe probleme și nu pe persoane. De aceea, conflictul trebuie definit ca o problemă de rezolvat și nu ca o bătălie de câștigat. Constrângerea nu poate da decât rezultate precare și pe termen scurt.

c. *stimularea dorinței de cooperare* - aceasta va avea ca efect: reducerea suspiciunii și neîncrederii; mai bună înțelegere a punctului de vedere opus; perceperea în termeni pozitivi a conflictului; acceptarea mai rapidă a înțelegerii cu partea adversă, devenită acum partener de negociere.

d. *negocierea și adoptarea unei perspective comune de abordare a conflictului* - aceasta presupune detașarea de poziția inițială și disponibilitatea de a privi problema și din punctul de vedere al celuilalt.

2. nevoia de recunoaștere socială, mai ales din partea colegilor. Unii elevi simt nevoia unor întăriri periodice care să le ateste ascendența pe care o dețin printre cei de aceeași vârstă. Acest lucru se poate realiza cel mai ușor provocând autoritatea profesorului; dacă provocarea nu este acceptată, prin contaminare, orice elev va crede că poate sfida autoritatea profesorului, iar clasa va fi scăpată de sub control.

3. izolarea socială - unii elevi mai labili psihic simt nevoia acută de a fi doriți și acceptați de către colegii lor; pentru că se integrează mai greu, de obicei sunt marginalizați, ceea ce le provoacă un mimetism exagerat în raport cu comportamentul grupului; în dorința de a fi asemănători celorlalți membri ai grupului, vor exagera, provocând dificultăți de control profesorului.

4. comportamentul impulsiv - este caracteristic acelor elevi care par incapabili să anticipeze consecințele actelor lor. Lipsiți de o socializare adecvată, incapabili să-și reprime pornirea de a provoca, acești elevi pot constitui o problemă dificilă pentru profesor.

La concluziile lui Saunders le putem adăuga și pe acelea ale lui Gnagey (5):

5. ignorarea regulilor - ceea ce nu presupune neapărat ignorarea lor cu bună știință. Instituirea unui sistem de reguli cere timp și, oricum, întotdeauna va funcționa un sistem formal (mai strict) și unul real (mai lejer). Regulile existente (cele care funcționează de fapt) se instituie de multe ori prin <presiunile> pe care elevii le fac asupra profesorului, pentru a vedea în ce măsură acesta este dispus să se abată de la sistemul formal.

6. conflicte între sistemele opuse de reguli - apar atunci când un elev posedă seturi opuse de reguli, deoarece unul poate permite ceea ce altul interzice. De obicei, un elev posedă un set de reguli pentru școală, unul pentru acasă și unul pentru grupul de prieteni din care face parte. Invariabil, setul de reguli mai lejer este cel de acasă. Ciocnirea dintre aceste ierarhii diferite poate genera comportamente deviate, dacă profesorul nu observă la timp acest lucru și nu ia măsurile adecvate.

7. transferul afectiv - cum aminteam, un comportament nepotrivit în clasă poate fi acceptabil acasă sau cu prietenii. Pe lângă transferul de comportamente, elevii pot opera și un transfer afectiv; astfel, antipatia resimțită față de tatăl său de pildă, poate acționa prin transfer asupra profesorului și prin

intermediul acestuia, asupra școlii în general. Transferul afectiv - cu efecte negative în comportament - se produce mai ales când apar probleme în familie: divorț, separarea părinților etc.

Dintre factorii proprii mediului familial care induc un comportament perturbator în sala de clasă, Thurston, Feldhusen și Benning amintesc (6):

- regulile tatălui sunt prea lejere, prea stricte sau lipsite de coerență;
- supravegherea pe care mama o exercită este în cel mai bun caz corectă, dar poate fi și total inadecvată;
- părinții manifestă indiferență, uneori chiar ostilitate față de copii;
- membrii familiei sunt angrenați în medii socio-profesionale diferite și au prea puține lucruri în comun;
- părinții nu vorbesc despre copii și despre problemele lor;
- relațiile soț-soție sunt lipsite de căldură, ori nu sunt relații de egalitate;
- dezaprobările părinților sunt mult mai numeroase decât încurajările;
- mamele nu sunt fericite în mediul în care trăiesc;
- când copiii greșesc, sunt pedepsiți; în aceste perioade autocontrolul este mai dificil;
- pentru a-și masca dezinteresul, părinții preferă să creadă că influența hotărâtoare asupra copiilor lor o au colegii/ prietenii;
- timpul liber al părinților este lipsit de semnificații pozitive;

Valabili în SUA (unde a avut loc cercetarea) credem că acești factori sunt semnificativi și pentru situația din România.

8. agresivitatea umană înăscută - chiar dacă numeroși reprezentanți ai domeniului științelor socio-umane neagă încă existența ei, noi considerăm că ea trebuie luată în considerare. Se preferă ipoteza rolului hotărâtor al mediului social în provocarea și potențarea agresivității umane, deoarece adepții acestei teorii mizează pe educație, dar uită că fondul genetic al individului îl pregătește pe acesta pentru competiție în lupta pentru supremație. Irenäus Eibl-Eibesfeldt consideră că a recunoaște inerența agresivității umane în raport cu individul nu înseamnă și a accepta ineducabilitatea acesteia. Pe de altă parte, aspecte ale agresivității se resimt în multe dintre cauzele unui comportament indezirabil, așa cum au fost ele amintite mai înainte. Dăm un citat mai lung din lucrarea *Agresivitatea umană*: "*Spectrul agresivității umane este larg. Omul își poate orienta agresivitatea în mod direct împotriva unui congener, lovindu-l, jignindu-l verbal sau ironizându-l. Agresivitatea umană poate acționa de asemenea indirect, atunci când adversarul este vorbit de rău sau i se întinde o cursă. Agresivitatea se poate manifesta și prin refuzul contactului social, ajutor sau discuție, de pildă. Agresivitatea poate fi îndreptată împotriva unui individ sau unui grup, atât în conflictul ideologic cât și în cel armat. Tuturor*

acestor forme le este comun faptul că cu ajutorul lor se exercită asupra unui congener sau asupra unui grup de congeneri o presiune care conduce în cele din urmă la îndepărtarea lor sau la supunerea acestora față de cei cu rang înalt sau față de norma grupului." (7, p: 108)

9. anxietatea - poate genera comportamente inadecvate ca o formă de apărare împotriva unor elemente ale mediului educațional: examinări, vorbitul în fața clasei, a fi judecat în fața colegilor etc.

10. modul de manifestare al profesorului - de multe ori poate crea probleme de disciplină, în loc să le rezolve; iată câteva atitudini inadecvate:

- de asuprire a elevilor, plecând de la premisa că ordinea este alfa și omega în educație;
- de ignorare disprețuitoare a elevilor;
- de evaluare a elevilor în termeni constant negativi și depreciativi.

Reacția elevilor la asemenea atitudini poate lua forme extreme: furie, agresivitate verbală, vandalism, bătăi etc.

Pentru profesorii britanici - așa cum reiese dintr-un studiu al lui Dierenfield (8) - principalele cauze ale comportamentului perturbator al elevilor sunt:

- mediu familial dezechilibrat;
- presiunea colegilor;
- lipsa de interes pentru o anumite disciplină de studiu;
- dezinteres pentru școală în general;
- instabilitatea psihică/emoțională a elevilor;
- lipsa abilității de a lucra în clasă;
- revolta împotriva autorității adultului;
- nivel scăzut al respectului de sine;
- lipsa de afecțiune pentru profesor;
- utilizarea drogurilor.

Pentru contracararea acestor cauze profesorii britanici au atenționat că sunt necesare anumite calități din partea cadrului didactic, dar și asigurarea anumitor oportunități din partea celorlalți factori implicați:

- profesorul trebuie să posede o personalitate pozitivă;
- să utilizeze metode de predare eficiente;
- să utilizeze și să mențină standarde comportamentale coerente;
- să dispună de sprijinul directorului pentru măsurile disciplinare luate;
- să aplice în mod consecvent standardele de comportament tuturor elevilor;
- să dispună de sprijinul părinților;

- să se ocupe în mod consecvent și coerent de cauzele comportamentelor inadecvate;
- să dispună de influența pozitivă a directorului;
- să ia măsuri stricte de respectare a disciplinei.

K. Paul Kasambira (în lucrarea *Lesson Planning and Class Management*) consideră totuși că principalele cauze ale problemelor de disciplină sunt proprii câmpului educativ școlar și se pot grupa astfel: *probleme legate de profesor* și *probleme legate de elev*. (2, p: 96-101)

Probleme legate de profesor: de obicei, profesorii nu agreează ideea că propriul lor comportament poate constitui sursa unor probleme de disciplină, dar eșecul în elaborarea și obiectivarea unui scenariu educativ relevant determină uneori incidente neplăcute în sala de clasă; printre factorii care pot determina probleme de comportament în sala de clasă Kasambira amintește:

A. *lipsa de experiență:* profesorii începători nu știu cum să interacționeze cu un anumit grup de elevi sau nu știu cum să reacționeze în anumite situații concrete, iar efectul este cel mai adesea perturbarea activităților din sala de clasă; de teama de a nu pierde controlul asupra elevilor, profesori începători pot utiliza în mod inadecvat proceduri de menținere a disciplinei sau pot utiliza proceduri inadecvate pentru situația creată (de obicei reacționează disproporționat, ceea ce are drept efect producerea unei perturbări mai mari decât aceea pe care vor să o rezolve; această reacție exagerată se datorează faptului că le este teamă să nu piardă controlul asupra elevilor sau, nu de puține ori, le este teamă că nu vor fi luați în serios).

B. *probleme de comunicare:* profesorul comunică într-un mod inadecvat așteptările sale în raport cu elevii și cu performanțele intelectuale ale acestora, ceea ce va lovi în nevoia lor de respect de sine și va anula rolul de factor de motivare al propriilor așteptări; în plus, remarcile sarcastice ale profesorului pot fi preluate de colegi și însușite ca atare, ceea ce va produce același efect: pierderea respectului de sine, dar și mai grav, fenomenul numit <neputință învățată> (elevul va sfârși prin a crede că anumite deprinderi, cunoștințe etc. nu-i vor fi niciodată accesibile, chiar dacă, așa cum am subliniat, neputința nu este reală, ci doar învățată); să mai adăugăm că nu sunt recomandabile disputele cu elevii în fața clasei; prezența celorlalți colegi constituie uneori un factor mai degrabă agravant, obligându-i pe cei în cauză la reacții exagerate, doar pentru a-și păstra prestigiul în ochii acestora; mai mult, unii dintre ei se pot ralia la punctul de vedere al rebelilor, amplificând dimensiunile conflictului.

C. *diferențe de atitudine:* un management eficient al clasei presupune acceptarea diferențelor de opinii dintre profesor și elevi; mulți elevi găsesc școala lipsită de relevanță pentru viitorul lor și, oricum, plictisitoare; altora le place școala, dar nu pot suferi un anumit obiect de studiu; deși rolul profesorului presupune încercarea de a modifica atitudinea negativă a elevilor în raport cu școala,

acesta trebuie să accepte, în același timp, diferențele de opinii, de nevoi și interese; pentru fiecare profesor obiectul de studiu pe care îl predă este cel mai important, dar s-ar putea, ca opțiunile unor elevi să nu se îndrepte către obiectul de studiu respectiv cu aceeași ardoare, iar profesorul trebuie să respecte acest lucru.

D. *probleme personale*: recomandarea cea mai des auzită este ca profesorul să-și lase problemele personale la ușa sălii de clasă; doar în aceste condiții își poate utiliza întreaga energie pentru a crea o atmosferă stimulativă, favorabilă procesului de învățare; nu este corect din partea profesorului să permită problemelor personale să-l distragă de la îndatoririle profesionale și, în plus, este contraproductiv din punctul de vedere al managementului clasei: elevii vor profita de lipsa sa de concentrare; de asemenea, nu este recomandabil ca profesorul să facă publice în sala de clasă neînțelegerile sale cu alți colegi, care predau alte obiecte de studiu.

E. *proiectarea*: în absența proiectării, lecția se desfășoară la întâmplare și nu sunt rare situațiile în care profesorul intră în sala de clasă fără a avea un proiect, o structură clară a activităților anticipate; prin intermediul proiectării profesorul încearcă să asigure un învățământ diferențiat, care să răspundă nevoilor și intereselor elevilor din clasa respectivă, nevoi și interese mai degrabă divergente decât omogene; proiectarea potențează creativitatea și inițiativa, iar situația de învățare este gândită în funcție de resursele educaționale existente.

F. *resurse materiale adecvate*: diferențierea experiențelor de învățare este strâns legată (pe lângă proiectare) de prezența unui curriculum suficient de personalizat (ceea ce constituie treaba profesorului), dar și de prezența resurselor materiale adecvate, care să constituie împreună premisele unui învățământ activ, individualizat; în aceste circumstanțe elevul se va implica în activitățile desfășurate în cadrul lecției, ceea ce va reduce la minimum situațiile conflictuale din sala de clasă.

G. *mediul*: sala de clasă cuprinde mediul fizic și mediul emoțional; altfel spus, se poate vorbi de șase factori care constituie cadrul educațional: profesorul, elevul, strategiile și tehnicile instructive, conținuturile, mediul social și mediul fizic.

În ceea ce privește mediul fizic, profesorul ar trebui să aibă în vedere iluminatul (de exemplu, stângacii ar trebui să stea mai aproape de ferestre pentru ca lumina să nu fie blocată în timpul scrisului), aranjamentul mobilierului (în funcție de activități, strategii și resursele materiale intenționate), curățenia (pe care o pot întreține în bună măsură chiar elevii, ca efect al programului de disciplină care funcționează în sala de clasă) și temperatura (care trebuie să se încadreze între parametrii standard indiferent de anotimp).

Probleme legate de elevi: unul dintre factorii frecvenți ai situațiilor conflictuale în sala de clasă îl constituie elevii; astfel:

A. *presiuni din partea colegilor:* presiunea exercitată de colegi poate juca un rol pozitiv (prin interacțiunile pe care le presupune ajută la socializarea rapidă și adecvată a elevilor), dar poate juca la fel de bine și un rol negativ (generând revoltă împotriva regulilor clasei, a profesorului, a școlii în genere, revoltă care va strânge aderenți, datorită nevoii de afiliere a acestora).

B. *absența succesului academic:* elevii care obțin de regulă rezultate mediocre la învățătură trăiesc sentimentul insuccesului, al neputinței (care, la limită, poate deveni neputință învățată) de a se încadra în ritmul impus de colegi și sfârșesc prin a-și pierde interesul pentru învățare și pentru valorile școlii; conștientizarea unei situații de acest tip, la care se adaugă deplasarea interesului către domenii care îi permit să obțină și el succese (unele aflate la limita legalității) constituie un mediu favorabil pentru izbucnirea conflictelor în sala de clasă.

C. *hrana și somnul:* un mediu familial ostil și care neglijează nevoia de hrană și de somn (nevoia de odihnă în genere) a elevului, devine premisa unor posibile stări conflictuale, datorită unei munci intelectuale de slabă calitate și a unei dispoziții ușor iritabile.

D. *plictiseala:* mai întâi, nivelul stimulilor din mediul școlar diferă semnificativ de acela din mediul extrașcolar, unde clipurile, reclamele, filmele horror, muzica heavy etc. creează deprinderi pentru intensități, dinamici, culori de neatins; ca atare, mediul școlar pare cenușiu, anost, în ultimă instanță plicticos; gradul de plictiseală este accentuat și de lipsa de legătură dintre o bună parte din conținuturile predate la clasă și interesele reale ale elevilor, la care se adaugă un învățământ pasiv și absența unui material auxiliar adecvat; plictiseala este una dintre cauzele majore ale problemelor minore de comportament.

Kasambira consideră că profesorii tineri au în primul rând probleme legate de disciplină și nu în ceea ce privește competențele tehnice, vizând deprinderile sau conținuturile specifice obiectului de studiu respectiv.

Conceptul de disciplină a primit accepții diferite în perioade de timp diferite; astfel, cu nu prea mulți ani în urmă, disciplina școlară era asociată cu liniștea, în așa fel încât se spunea că într-o sală de clasă trebuie <să se audă bâzâitul muștei>; astăzi, disciplina nu se mai asociază cu liniștea, chiar dacă în anumite momente ale lecției sau la anumite discipline de studiu mai este nevoie de așa ceva: *“expunerile și demonstrațiile presupun un grad mare de concentrare, deci de liniște; ședințele de lucru la diverse cercuri, activitățile de laborator presupun o activitate mai relaxată, caracterizată de zgomote specifice; cu alte cuvinte, în clasele de astăzi grupuri de băieți și fete pot fi văzuți vorbind despre munca lor, în timp ce alții se deplasează cu treabă prin sala de clasă, iar alții lucrează singuri*

la proiectele lor. Scena se aseamănă cu aceea dintr-un birou sau dintr-o firmă mare, în cadrul cărora se îndeplinesc mai multe activități în același timp.” (2, p: 101)

Acest concept nou al disciplinei i-a determinat pe unii autori să creadă că ordinea nu este necesară, mai mult, că este chiar dăunătoare; aceste afirmații sunt lipsite de orice suport, atât teoretic, cât și practic: *"sala de clasă este un spațiu destinat învățării; orice distragere a atenției împiedică sau întrerupe experiențele educaționale, motiv pentru care nu trebuie tolerate; ordinea este o nevoie; diferența dintre sala de clasă de ieri și aceea de astăzi vizează tipul de ordine și nu abolirea acesteia.”* (2, p: 102)

Scopul pe termen mediu și lung în ceea ce privește disciplina este interiorizarea codurilor comportamental-valorice ale comunității și crearea autodisciplinei individului; de aceea, un cod al comportamentului în sala de clasă elaborat serios, cu grijă poate aduce o contribuție vitală la dezvoltarea unor standarde comportamentale dezirabile atât în interiorul școlii, cât și în afara acesteia; problema nu este tocmai simplă, dacă luăm în considerare că în familie sau în cartierul de unde provin, elevii întâlnesc standarde și criterii inacceptabile pentru sala de clasă sau pentru imperativele profesorilor; în competiția cu atractivitatea acestora profesorul trebuie < să se bazeze pe caracterul rezonabil și pe fiabilitatea standardelor din sala de clasă și mai puțin pe autoritate >; cu alte cuvinte, elevii trebuie puși în acele situații care să le arate că este mult mai profitabil pentru ei să respecte standardele comportamentale acceptate de profesor, printre altele și pentru că, acestea sunt considerate dezirabile de comunitatea în cadrul căreia trăiesc.

3.3. Despre recompense și rolul lor în managementul clasei

Marea majoritate a lucrărilor de psihologia educației amintesc de rolul semnificativ al recompenselor interne și externe în formarea și întărirea motivației elevilor. Cele două tipuri de recompense pot juca un rol important și în managementul și controlul clasei. Dintre recompensele externe amintim: note, diplome, premii, laude în public, excursii sau tabere gratuite etc. În cazul recompenselor interne putem face referire la: sentimentul de împlinire provocat de lucrul bine făcut, satisfacerea curiozității, plăcerea resimțită la rezolvarea unei probleme sau la atingerea unui standard pe care elevul l-a fixat singur, fără implicarea profesorului.

Deși nu se află sub controlul direct al profesorului, recompensele interne pot fi influențate prin intermediul celor externe. Printre recompensele accesibile profesorului, cele mai la îndemână sunt premiile, iar C. Madsen, W. Becker, și D. Thomas (9) au arătat că premiarea comportamentelor dezirabile pare a fi cheia unui management eficient al clasei.

Însă, trebuie avut în vedere că premiile pot produce, pe lângă efectele benefice și efecte nedorite. În acest sens, W. Waller scria: "*Întreaga problemă a controlului prin premii este o enigmă și este un pic paradoxală. Unde este aplicată cu înțelepciune, metoda controlului prin premii poate avea drept rezultat stabilirea unor relații optime între profesor și elevi. Unde metoda este aplicată fără înțelepciune, ea este ineficace, și în ultimă instanță, dăunătoare pentru elevi. Premiul trebuie să fie întotdeauna meritat și trebuie să fie întotdeauna discret, altfel standardele își pierd semnificația. Premiul <ieftin> jignește și dezamăgește în același timp, anulând distincția dintre performanță și mediocritate. Premiera trebuie să cunoască întotdeauna o scală de aprecieri; apelul la superlative creează elevului un sentiment de confort și de <amețeală>, blocând până la urmă performanța. Premiera trebuie utilizată astfel încât să deschidă căi de <creștere> și nu să le închidă. Premiile trebuie să fie acordate întotdeauna cu sinceritate; în absența sincerității ele nu-și ating scopul. Ca mijloace de control, premiile trebuie să fie adaptate particularităților elevilor. Ele trebuie să fie folosite frecvent, dar numai în situații adecvate și nu trebuie să fie transformate într-o politică invariabilă.*" (10, p: 230-231)

Acordarea unui premiu face plăcere oricui, iar profesorul trebuie să orienteze acest sentiment în vederea obținerii unor comportamente dezirabile: muncă, spirit de colaborare, răspunsuri rapide. Pentru maximizarea efectelor sale, premiera nu trebuie să vizeze numai cea mai bună lucrare de control, cel mai bun comportament, performanța absolută. Ideea este că nu trebuie premiați mereu doar cei care strălucesc oarecum de la sine, ci dimpotrivă, că premiul este la îndemâna tuturor elevilor care se străduiesc. De pildă, când în anumite situații sunt implicați și elevi mai puțin dotați este de dorit să se premieze efortul și nu rezultatul obținut; la fel în cazul elevilor dotați, dar fără încredere în forțele proprii.

Există două modalități de premieră a unui elev:

1. *în public;*
2. *între patru ochi.*

Premierea în public se poate face în fața clasei sau în cadrul unei ceremonii aparte, în prezența elevilor din întreaga școală. Cuvântul de laudă spus elevului între patru ochi nu este atât de uzitat, deși ar trebui recurs la acest procedeu mai ales în cazul elevilor rebeli. Despre astfel de situații Marland scria: "*Dacă, așa cum este adesea cazul, elevul provoacă grupul prin comportamentul său ostentativ, el va detesta premiera în public, ca pe un atac la reputația sa, astfel încât va recurge la anumite forme de expresie sau gesturi care, nu numai că vor anula efectul premierii, dar, mai mult decât atât, asociat și cu disprețul său, va devaloriza ideea premierii în sine, în ochii celorlalți...*" (11)

Aceasta nu înseamnă că el nu dorește premiul, dar nu-l dorește oferit în public. Pentru un astfel de elev premiarea între patru ochi este necesară și eficientă. Premiarea verbală poate fi întărită printr-o serie întreagă de semnale non-verbale, care toate semnifică aprobarea profesorului; evident, aceste semnale pot fi utilizate și în alte contexte cu același sens, de aprobare. De pildă, un zâmbet, o înclinare afirmativă a capului, o mângâiere pe spate, o mână pusă pe umăr, toate indică acceptarea comportamentului elevului. În mod similar se mai pot folosi: expunerea ideilor unui elev pe tablă ori publicarea lor în revista școlii, expunerea unei lucrări pentru a putea fi văzută de întreaga școală etc. Chiar și o simplă privire poate fi semnificativă în acest context.

Timothy Blair a sistematizat caracteristicile unor recompense eficiente:

- se oferă din când în când (de câte ori este cazul), nesistematic;
- specifică detaliile realizării pentru care elevul este recompensat;
- relevă spontaneitate, varietate și alte semne de credibilitate; sugerează clar centrarea atenției profesorului pe îndeplinirea sarcinilor specifice de către elevul recompensat;
- recompensează atingerea unor standarde specificate anterior (care pot include și efortul depus pentru atingerea standardelor; precizarea vizează acele situații repetate în care unii elevi nu pot atinge standardele de performanță, deci nu pot fi recompensați; în schimb, dacă profesorul nu arată - prin recompensă - că le-a observat efortul, se pot resemna);
- furnizează elevilor informații (feed-back) despre nivelul de competență și despre valoarea realizărilor lor;
- orientează elevii spre o apreciere mai exactă a eficacității comportamentului lor în timpul realizării temelor, a eficienței modului lor de a gândi rezolvarea unor probleme;
- performanțele trecute reprezintă contextul în funcție de care sunt apreciate performanțele actuale ale elevului;
- se atribuie pentru un efort încununat de succes, pentru perfecționarea unor capacități și implică supoziția că, pe viitor, sunt așteptate performanțe asemănătoare;
- sprijină motivația intrinsecă (elevul crede că face eforturi pentru că îi place subiectul și/ sau este interesat în perfecționarea aceluia tip de capacități);
- centrează atenția elevului pe comportamentul propriu, desfășurat în timpul realizării performanței;
- întărește comportamentul dezirabil care a avut drept consecință atingerea performanței recompensate.

Tot el a sistematizat și elementele care definesc recompensele ineficiente:

- se oferă la întâmplare;

- vizează reacții pozitive globale, nespecifice din partea elevului, acesta discriminând cu dificultate elementele care l-au pus în situația de a fi recompensat;
- relevă o anumită periodicitate, ceea ce îl obligă pe profesor să acorde o recompensă indiferent de performanțe (pentru că a venit timpul);
- recompensează doar participarea, ignorând performanța;
- nu oferă informații relevante (feed-back) despre performanța atinsă, despre modalitățile de atingere a performanței, sau oferă informații generale, vagi;
- orientează elevul spre comparația cu ceilalți (nu cu sine), încurajând competiția (ceea ce nu întotdeauna este de dorit din punct de vedere educativ);
- drept context pentru a descrie performanța actuală a unui elev sunt utilizate performanțele colegilor;
- se oferă fără o relație evidentă cu efortul depus de elevul respectiv;
- se atribuie doar atunci când sunt puse în joc anumite talente, sau în situații în care decisivi au fost factorii externi: norocul, o temă prea ușoară etc.
- sprijină o motivație extrinsecă (elevii fac eforturi din rațiuni exterioare: ca să facă plăcere profesorului, ca să câștige o competiție sau o recompensă);
- centrează atenția elevilor pe profesor, ca figură exterioară a autorității și care îi manipulează;
- nu centrează atenția elevului pe comportamentul relevant pentru atingerea performanței preconizate. (12, p: 38-39)

Marvin Marshall (13) subliniază că recompensa nu trebuie asimilată mitei, elevii nu trebuie să fie mituiți pentru a se comporta într-un mod adecvat; despre recompense acesta afirmă:

- recompensele pot fi considerate drept o confirmare minunată a efortului și a talentului elevilor;
- recompensele pot constitui stimulente foarte eficiente, dacă elevii au decis că merită să muncească pentru a le primi;
- recompensele primite pentru comportamentele dezirabile sunt contraproductive, deoarece atunci când își recompensează elevii pentru comportamentul așteptat, profesorul trimite un semnal fals (societatea nu oferă astfel de recompense);
- dacă va fi recompensat pentru comportamentul așteptat, elevul se va obișnui să întrebe: *<Dacă fac ceea ce îmi ceri, ce primesc în schimb?>* Această abordare subminează valorile comunității și democrației, responsabilitatea socială, încurajând egoismul și nonimplicarea.
- mesajul că un comportament este bun deoarece este recompensat vizează nivelul cel mai de jos al valorilor etice: *<Ceea ce fac trebuie să fie bun de vreme ce a fost recompensat>;*

- oferind astfel de recompense nu se încurajează deloc dezvoltarea morală; bun sau rău, drept sau nedrept, just sau injust, moral sau imoral nu contează, din moment ce factorul determinant îl constituie premiarea;
- recompensarea comportamentului așteptat presupune că acel comportament nu este valoros în sine, ci pentru că a fost premiat.

Pentru învățământul primar, deși se aplică aceleași principii, nu sunt întotdeauna aplicabile toate ideile privind recompensele; de aceea, în ceea ce îi privește pe elevii mici, se recomandă mai ales următoarele (14):

- a-l lăsa să stea la catedră;
- a avea grijă în timpul orelor de școală de animalele clasei;
- a fi sunați părinții pentru a li se spune despre meritele copilului lor;
- a avea dreptul să deseneze pe tablă;
- a fi primul în rând;
- a rezolva doar jumătate din temele pentru acasă;
- a alege orice îndatorire din școală în săptămâna respectivă;
- a alege muzica pentru pauze, eventual a aduce o casetă cu muzica respectivă;
- a avea dreptul să ia acasă casetofonul școlii până a doua zi;
- a utiliza cretă colorată;
- a organiza toate activitățile din sala de clasă în ziua respectivă;
- a invita o persoană care să le vorbească despre un subiect ales de elevul recompensat;
- a primi o sticlă cu răcoritoare;
- a fi cel care îi ajută în clasă pe cei mai lenți;
- a-l ajuta pe profesor;
- a ajuta secretara școlii;
- a ajuta bibliotecara școlii;
- a utiliza ștampile și cerneală;
- a utiliza scaunul profesorului;
- a lua un joc acasă până a doua zi;
- a alege lectura pe care o va citi profesorul;
- a-și alege banca pe care o dorește;
- a ține o jucărie pe bancă;
- a mânui proiectorul;
- a utiliza computerul;

- a utiliza aparatul video;
- a expune o problemă colegilor;
- a fi conducătorul unui joc din sala de clasă;
- a alege poziția din cadrul unui joc din sala de clasă;
- a citi lectura pe care a ales-o;
- a aduce un poster care îi place pentru a fi afișat o perioadă de timp;
- a alege filmul pe care îl vor vedea cu toții.

La aceeași adresă pe internet sunt prezentate și câteva modalități de a încuraja comportamentul pe care profesorul îl consideră dezirabil; modalitățile sunt adecvate învățământului primar:

- *regulile clasei*: elaborarea regulilor clasei și a consecințelor respectării/nerespectării acestora ar trebui să se facă prin implicarea elevilor;
- *carduri colorate*: pe perete ar trebui să existe o hartă cu numele tuturor elevilor; în dreptul fiecărui nume va exista un plic în care se pun carduri de diferite culori, fiecare culoare având semnificația ei; astfel: roșu= reamintirea unor reguli și a consecințelor încălcării lor; galben= avertisment; verde= te descurci foarte bine;
- *cartele*: fiecare elev primește câte o cartelă; ori de câte ori aceștia se disting prin ceea ce fac, primesc câte un punct prin perforarea cartelei, iar la acumularea unui anumit număr de puncte pot primi un premiu dintr-o cutie specială;
- *sistem cu puncte*: acesta este făcut cunoscut la începutul anului școlar; de fiecare dată când se remarcă prin ceva anume elevii primesc un anumit număr de puncte, iar atunci când întreaga clasă a acumulat un anumit punctaj, va avea dreptul la o activitate pe care o dorește;
- *borcanul cu pietricele*: de fiecare dată când clasa respectivă a obținut rezultate pozitive adaugă încă o pietricică în borcan, până la umplerea acestuia; când s-a umplut borcanul, elevii au voie să aleagă o activitate pe care, însă, nu o pot desfășura decât în sala de clasă;
- *jetoane*: profesorul va scrie pe jetoane comentarii pozitive de genul: <super-efort>, <foarte bun coleg>, <cel mai ordonat> etc.; jetoanele pot fi înmânate elevilor la sfârșitul fiecărei zile de școală, iar la acumularea unui anumit număr de jetoane elevul poate primi un premiu;
- *hartă comportamentelor dezirabile*: profesorul va întocmi o listă cu acele comportamente pe care le așteaptă de la elevii săi; la finalul fiecărei zile de școală profesorul va întreba elevii cu privire la comportamentul fiecărui coleg în parte; cei care vor atinge baremul fixat vor primi mulțumirile întregii clase.

3.4. Despre pedepse și rolul lor în managementul clasei

Combinarea autorității și a puterii profesorului asigură posibilitatea controlului unei clase și menținerea disciplinei. În acest context, disciplina definește conformitatea cu regulile negociate în prealabil cu elevii. Încălcarea flagrantă a sistemului de reguli negociat impune recurgerea la pedepse. Suntem în prezența unei pedepse - scria Peters - când sunt întrunite trei elemente: 1. aplicarea unei sancțiuni (sau provocarea unei neplăceri), 2. de către cineva având autoritate, 3. unui elev care a încălcat sistemul de reguli. Din acest punct de vedere, refacerea unei teme de către un elev nu constituie o pedeapsă.

Deși pedeapsa, ca instrument de control, trezește asocieri și conotații negative, profesorul n-ar trebui să ezite în aplicarea ei, dacă împrejurările o impun. Însă, ceea ce trebuie să știe orice profesor este că pedeapsa, ca remediu, nu are efecte pozitive decât în mod circumstanțial și pe termen scurt.

În schimb, de cele mai multe ori produce reacții emoționale negative cu efecte pe termen lung: anxietate, frustrare, deteriorarea relațiilor profesor-elev. De aceea, a anticipa o situație conflictuală și a interveni înainte de a deveni explozivă - fapt ce ar impune recursul la arsenalul pedepselor - trebuie să reprezinte o prioritate pentru orice profesor.

Evident, pedepsele nu trebuie să încalce reglementările legale în vigoare și nici tradiția școlii, deși profesorul poate imagina alternative la pedepsele instituite în virtutea respectivei tradiții. Așa cum sublinia Peters, pedepsele se impun ca soluții mai ales în cazul profesorilor dezinteresați și care țin lecții <plăticioase>; în condiții normale - entuziasm pentru ceea ce se întâmplă, prezența unor tehnici de predare imaginative, existența unui management eficient al clasei - se va evita soluția pedepsirii. Plictiseala este una dintre cele mai puternice cauze ale dezordinii.

Dintre pedepsele uzuale, a ține elevii la școală după program reprezintă un tip eficient, dar care ridică și anumite probleme, la care s-a referit Peters: există problema a ceea ce se poate face cu elevii într-o astfel de situație. Situația poate deveni absurdă și deci foarte greu de administrat dacă profesorul nu oferă nimic constructiv. Totuși, condițiile sunt aproape ideale pentru a obține o situație educațională cu valențe pozitive.

Pentru un singur elev o pedeapsă utilă este aceea a izolării, ea putând să constituie (cum spunea Waller) <o pârghie pe termen lung pentru obținerea conformității>. Aceasta nu înseamnă că elevul aflat <în culpă> trebuie trimis afară din sala de clasă, unde nu mai poate fi controlat, ci este suficient să fie așezat la colț, într-o bancă mai departe de colegi pentru a-i transmite sentimentul izolării.

Deci ne aflăm mai degrabă în prezența unei pedepse psihologice, care este eficientă dacă izolarea nu durează prea mult. Thompson afirmă că în cazul acestui tip de pedeapsă contează mai ales

sentimentul sociabilității elevului pedepsit și mai puțin cât de obraznic s-a dovedit până la situația dată. Pentru o fire sociabilă izolarea poate fi resimțită ca o pedeapsă severă.

Limitarea unor privilegii este privită de elevi ca o pedeapsă suficient de aspră pentru a-i determina să adopte un comportament dezirabil; în acest sens, amintim: renunțarea pentru un timp determinat la anumite procedee didactice pe care elevii le-au îndrăgit (experiențe de laborator, utilizarea aparaturii audio- video, renunțarea la excursia proiectată sau amânarea ei etc.), interzicerea pauzelor, a timpului de joacă (afecțați vor fi mai ales băieții), interzicerea posibilității de a sta la locul preferat în sala de clasă (probabil pe locurile din spatele clasei) etc.

Pe de altă parte, anumite tipuri de pedeapsă nu sunt recomandabile din cauza posibilelor efecte secundare negative:

- activitatea școlară n-ar trebui folosită drept pedeapsă, pentru a nu crea asocierea afectivă (cu efecte negative) între școală și pedeapsă; dacă unui elev i s-a interzis să se joace în pauză, acest tip de pedeapsă nu trebuie asociat și cu obligativitatea realizării unor teme școlare suplimentare (la limba și literatura română, la matematică, la fizică etc.);
- n-ar trebui aplicate pedepse colective pentru vini individuale; de pildă, nu trebuie ținută toată clasa la școală după program dacă în culpă s-au aflat doar unul sau doi elevi; altfel, profesorul va trezi resentimente din partea elevilor nevinovați;
- mijloacele psihologice de pedeapsă (de genul: critica severă a persoanei, ridiculizarea elevului, sarcasmul etc.) nu sunt recomandabile;
- nu sunt recomandabile nici acele sancțiuni care fac apel la procedee dureroase: bătaia, zgâlțâitul etc.;
- nu este recomandabilă trimiterea unui elev aflat în culpă la director decât în
- cazuri deosebite, deoarece acest lucru slăbește considerabil autoritatea profesorului;
- trebuie evitată eliminarea elevului din sala de clasă; dacă este necesară izolarea, ar fi bine ca aceasta să fie pusă în practică în sala de clasă.

Louis Cohen și Lawrence Manion au realizat o trecere în revistă a pedepselor uzuale întărite de tradiția școlară și care sunt recomandabile în situații conflictuale:

- a ține un elev pentru o discuție de câteva minute după ce restul clasei a plecat, astfel încât să piardă un autobuz (nu este cazul pentru elevii navetiști) sau să fie așteptat de prieteni;
- a ține un elev la școală după program pentru a îndeplini o sarcină anume, dar care să nu aibă legătură cu lecțiile;
- a ține un elev la școală după program pentru a termina tema pe care în mod deliberat nu a terminat-o în timpul orei de clasă;

- retragerea unor privilegii de genul: accesul în sala computerelor după program, accesul în spațiul de joacă al școlii, accesul la programele extracurriculare ale clasei (excursii etc.);
- izolarea de restul clasei, însoțită de obligația de a îndeplini o sarcină; dacă au fost stricate bunuri aparținând școlii, i se poate cere elevului (dacă acțiunea este adecvată din punct de vedere educativ) să repare ceea ce a stricat sau să îndeplinească alte sarcini de genul: a face ordine în sala de clasă, a strânge hârtiile din curtea școlii sau de pe terenul de sport etc.;
- ca răspuns la utilizarea unui limbaj inacceptabil, i se poate cere elevului să scrie cuvântul/ cuvintele incriminat(e) de un număr de ori.

Caracterul controversat al pedepselor este subliniat și de Kasambira care recunoaște în același timp, că sunt inerente managementului clasei; pedeapsa trebuie să constituie consecința <naturală> a abaterii elevului; astfel, dacă acesta a spart un geam, fie din neatenție, fie cu bună știință, el ar trebui să curețe resturile și să restituie contravaloarea pagubei (iar dacă este posibil, chiar să înlocuiască geamul pe care l-a spart).

Analizând relația abatere-pedeapsă, Kasambira pune în evidență necesitatea transparenței acesteia: *“În general, dacă pedeapsa reprezintă consecința logică a comportamentului inacceptabil, este probabil ca elevul să o accepte fără resentimente, învățând, poate, să nu mai repete greșeala respectivă; de aceea, o pedeapsă este mai eficientă dacă elevul îi înțelege rațiunea, iar profesorul ar trebui să se preocupe de măsura în care elevul înțelege rațiunea și justețea pedepsirii sale.”* (2, p: 111)

Recursul la pedepse ar trebui să fie sporadic, deoarece utilizarea excesivă a acestora creează o atmosferă represivă, inadecvată învățării; în plus, amintește Kasambira, sfârșește prin minimalizarea pedepsei ca instrument: *“Uneori ea cauzează minciună, înșelătorie, absențe nemotivate, comportamente de rebel; de aceea instrumentul pedepsei ar trebui ținut în rezervă și ar trebui utilizat numai când apar situații conflictuale grave.”* (2, p: 111)

Pedepsele nu trebuie să constituie un instrument banal din arsenalul managementului clasei; profesorul care pedepsește fără discernământ, prea repede și prea des va fi descoperit în situații care realmente presupun recursul la pedeapsă (între timp, utilizată prost și excesiv, aceasta și-a pierdut atât eficiența, cât și valențele educaționale).

Utilizarea pedepsei, odată decisă, trebuie să fie *rapidă, precisă, vizibilă*; profesorul nu trebuie să pedepsească niciodată sub imperiul sentimentelor, dar decizia o dată luată, trebuie să fie promptă; în fapt, ceea ce se urmărește este <compatibilitatea> dintre pedeapsă, abatere și cel care a comis abaterea; pedepsele trebuie întotdeauna dublate cu măsuri pozitive (recompense), pentru ca elevul să poată conexa fără probleme consecințele pozitive, respectiv negative cu comportamentele sale.

Este extrem de important ca profesorul să știe modul în care elevii se raportează la scala pedepselor pe care a elaborat-o, pentru că, deseori, ceea ce acesta consideră ca fiind o pedeapsă aspră, nu are deloc aceeași conotație și pentru elev; în acest sens, Kasambira povestește cazul unui elev de gimnaziu, care în urma problemelor pe care le crea, a fost reținut la școală după ore timp de o lună, fără a părea că aceasta îl afectează prea mult; la un moment dat s-a aflat și de ce: elevul trebuia oricum să-și aștepte tatăl în fiecare după-amiază, iar uneori era destul de dificil să găsească o modalitate de a-și petrece timpul.

Kasambira analizează opt tipuri de pedepse:

1. *pedeapsa corporală*: presupune recursul la durerea fizică drept pedeapsă; chiar și astăzi sunt persoane care reproșează școlii faptul că nu mai recurge la fel de des sau la fel de tare la acest gen de pedepse; ceea ce surprinde este încrederea în eficiența educațională a acestora, cu toate că timpul a demonstrat de cele mai multe ori contrariul; deși este adevărată constatarea că elevii din medii dezavantajate înțeleg mai degrabă semnificația pedepsei corporale, aproape întotdeauna este mai eficientă utilizarea altor metode; în concluzie, ultimul instrument la care poate recurge profesorul, ar trebui să fie acest gen de pedeapsă;

2. *reținerea elevilor la școală după orele de curs*: este una dintre cele mai utilizate pedepse, deși în învățământul românesc lipsa de spațiu sau de organizare a împiedicat până acum recursul frecvent la aceasta; în realitate, există două tipuri de organizare: în școlile mai mari există un spațiu special amenajat, elevii fiind supravegheați de personalul școlii, iar în școlile mai mici profesorul își supraveghează singur elevii pedepsiți; în genere, metoda nu este foarte eficientă, cu excepția situațiilor în care elevul respectiv are ceva foarte important de făcut pentru el după orele de școală;

3. *pedeapsa verbală*: mustrarea reprezintă una dintre cele mai comune și mai slabe pedepse; o muștruire nu strică nici unui elev dacă deranjează în mod repetat lecția, dar nici efectele unei asemenea pedepse nu durează prea mult, mai ales dacă este utilizată în exces. Kasambira notează: *“Mustrările frecvente, făcute pe un ton ridicat sunt ineficiente; ele nu fac decât să dea amploare incidentului; mustrările calme și ferme au mult mai mult efect; ca o regulă, mustrările ar trebui făcute între patru ochi; mustrările făcute în public pot constitui întăriri pentru comportamentul inadecvat: clasa ar putea simpatiza cu elevul muștrat și l-ar putea privi, chiar, ca pe un erou”* (2, p: 113); sarcasmul și ridiculizarea par să facă parte și ele din tipul pedepselor verbale, dar nici un specialist nu recomandă utilizarea acestora, chiar dacă, în anumite circumstanțe și cu anumiți elevi ar da rezultate;

4. *izolarea*: presupune schimbarea locului unui elev, pentru a împiedica o colaborare prea apropiată între acesta și colegii din jur; se recomandă utilizarea acestei pedepse doar dacă profesorul are garanția că nu va urma o bulversare și mai mare a lecției: adică șoaptele să devină strigăte, iar bilețelele

aruncate peste colegi să le distragă și acestora atenția. Unii profesori preferă să așeze elevii-problemă cât mai aproape de catedră; împotriva acestui tip de aranjament se pot aduce două obiecții: în primul rând, așezat astfel, elevul poate fi văzut de toată lumea ceea ce ar putea constitui o întărire pentru comportamentul indezirabil anterior (îi crește prestigiul în ochii unor colegi), iar în al doilea rând, profesorul însuși va rămâne cantonat în fața clasei, ceea ce nu este deloc recomandabil; un alt procedeu de izolare este eliminarea elevului de la lecție; recursul la acest procedeu este acceptabil doar în situații extrem de grave și când profesorul crede că realmente situația nu se poate rezolva în sala de clasă;

5. *teme suplimentare*: una dintre cele mai vechi pedepse din sistemul educațional european este aceea de a obliga elevii-problemă să traducă un anumit număr de versuri din poezii latini; și astăzi temele suplimentare constituie un tip de pedeapsă foarte răspândit, chiar dacă specialiștii nu o recomandă; obiecția acestora vizează asocierea inadecvată care se poate crea în mintea elevului între pedeapsă și un anumit obiect de studiu, sau chiar între pedeapsa respectivă și instituția școlii ca întreg; dar această obiecție n-ar trebui să vizeze refacerea temelor lucrate superficial, chiar dacă profesorul va fi nevoit să ceară de mai multe ori acest lucru, fapt ce ar putea fi perceput ca o pedeapsă;

6. *privarea de privilegii*: reprezintă una dintre puținele pedepse care întrunește acordul experților și se dovedește și eficientă; punctul slab îl constituie faptul că elevii care creează probleme au în genere prea puține privilegii, deci nu prea au ce să piardă prin suspendarea acestora; în mod evident, privarea de privilegii trebuie să fie însoțită de acordarea unor privilegii elevilor cu un comportament dezirabil; pentru a reprezenta o miză, privilegiile trebuie să fie dorite de elevi;

7. *scăderea notelor*: deși tentantă această metodă trebuie evitată; notele elevilor trebuie să corespundă întotdeauna efortului lor intelectual, fără a fi afectate în vreun fel de comportamentul acestora; scăderea notei pentru comportamentul inadecvat nu este corectă nici față de elev și nici față de părinți; în plus, fiind consemnată în actele oficiale (diplome, certificate etc.) va influența pe termen lung viața acestuia, iar pe termen scurt îl poate determina să nu mai învețe la obiectul de studiu respectiv, ca o reacție la măsura injustă a profesorului;

8. *trimiterea elevilor la director*: deși fiecare profesor este responsabil pentru disciplina din sala sa de clasă, unii elevi, prin comportamentul lor, pot crea o situație care să reclame trimiterea lor la director; această pedeapsă nu trebuie utilizată prea des, deoarece se poate crea impresia că profesorul respectiv nu este în stare să-și rezolve singur problemele, pe de o parte, iar pe de altă parte, directorul nu cunoaște în amănunțime situația din clasa respectivă, deci nu poate lua întotdeauna o decizie corectă; de aceea, doar elevii care comit delict major trebuie să fie trimiși la director. Kasambira notează: *“Uneori, directorul simpatizează cu elevul; mai mult, trimiterea elevului în biroul acestuia poate fi percepută de elevi ca pe un semn de slăbiciune din partea profesorului, ceea ce va avea ca efect*

scăderea prestigiului acestuia. Fără îndoială, există și situații de criză când profesorul este nevoit să-l pună pe elev într-o ipostază mai puțin obișnuită, dar aceste situații trebuie reduse la minimum.” (2, p: 115)

Pedeapsa reprezintă o măsură eficientă de schimbare a comportamentului unei persoane, chiar dacă sunt necesare anumite măsuri de precauție; astfel, persoana pedepsită poate învăța să evite atât sancțiunea, cât și persoana îndreptățită să aplice sancțiuni; există totuși probleme, când pedepsele se impun fără prea multe discuții: furtul, înșelătoria, copiatul sau bătaia. De aceea, în momentul aplicării pedepsei, profesorul trebuie să creeze condiții pentru o eficiență maximă, ceea ce include și măsuri de minimizare a comportamentului evaziv din partea vinovatului; pedeapsa eficientă se aplică imediat; ea presupune, de exemplu, retragerea privilegiilor sau a încurajărilor, dar și relevarea pașilor necesari pentru recâștigarea acestora; cu alte cuvinte, elevii trebuie să înțeleagă caracterul tranzitoriu al pedepsei, dar și faptul că anularea acesteia depinde numai de comportamentul lor.

Există, totuși, destule argumente împotriva utilizării frecvente a pedepselor; astfel, pedepsele presupun aplicarea unor stimuli neplăcuți sau suspendarea stimulilor care fac plăcere. În concepția lui Kasambira *“utilizarea stimulilor neplăcuți trebuie evitată pe cât se poate, nu pentru că nu ar avea efect, ci datorită consecințelor secundare nedorite. Părinții și profesorii ar trebui să-i obișnuiască pe copii să le ceară ajutorul în rezolvarea problemelor, indiferent de natura acestora, dar efectul major al utilizării stimulilor neplăcuți este comportamentul de evitare și nu implicarea adulților.”* (2, p: 115) Cu alte cuvinte, comportamentul inadecvat este întărit pentru faptul că îl îndepărtează pe elev de stimulii neplăcuți; în plus, efectul pedepselor nu se traduce întotdeauna printr-o schimbare reală a comportamentului nedorit, ci printr-o suspendare temporară a acestuia.

În concluzie, aplicarea unei pedepse ar trebui să respecte următoarele elemente:

- *prevenirea sustragerii de la pedeapsă*: retragerea încurajărilor sau a privilegiilor reprezintă o formă eficientă de pedeapsă, cu condiția ca pașii necesari recâștigării acestora să fie limpezi celui pedepsit; indiferent de condiții, elevul trebuie să știe că pedeapsa nu-i va marca definitiv viața, pentru că în acest caz va face tot ce depinde de el pentru a se eschiva;
- *minimizarea repetării pedepsei în viitor*: în acest scop se utilizează două etape: în primul rând, folosirea ca primă etapă a avertismentului, iar în al doilea rând, încurajarea comportamentului considerat dezirabil, în dauna comportamentului nedorit;
- *evitarea modelului agresiv*: presupune retragerea privilegiilor în locul aplicării unor stimuli neplăcuți și încurajarea comportamentului acceptabil prin încurajări și recompense; în acest mod elevul nu va veni în contact cu un model agresiv de pedeapsă;

- *aplicarea promptă a pedepsei*: procedând astfel, se obține o maximizare a efectelor pedepsei (inclusiv prin efectul de undă) datorită posibilității de a se stabili o conexiune directă între comportamentul indezirabil și pedeapsa aplicată;

- *retragerea privilegiilor trebuie însoțită de modalitățile necesare recâștigării lor*: de exemplu, dacă unui elev i se interzice participarea la jocurile de pe terenul de sport pentru că s-a bătut cu niște colegi, este recomandabil să i se spună că mâine va fi primit din nou, cu condiția ca până atunci să nu se mai bată cu nimeni;

- *utilizarea avertismentelor*: la prima abatere elevul va primi un avertisment, la a doua abatere i se vor retrage unele privilegiile și abia apoi, dacă va continua, va fi pedepsit;

- *consecvența atitudinii profesorului*: profesorul nu va face excepții nici de la algoritmul aplicat celor care greșesc, nici de la aplicarea aceluiași algoritm indiferent de elevul aflat <în culpă>.

Dincolo de sfaturi și recomandări, profesorul trebuie să-și asume atât evaluarea gravității comportamentului nedorit al elevului, cât și selectarea unei pedepse adecvate atât gravității abaterii, cât și personalității celui care a greșit; deși pedepsele nu reprezintă cel mai potrivit instrument din punct de vedere educațional, există cel puțin două împrejurări când utilizarea acestora este necesară: în primul rând, atunci când frecvența comportamentelor nedorite este atât de mare încât nu se poate recurge la încurajarea comportamentului dezirabil alternativ; în al doilea rând atunci când actele elevului sunt atât de violente încât îi poate răni pe alții sau se poate răni pe sine.

Indiferent de situație, există câteva recomandări pentru profesorul care a hotărât că se impune pedepsirea unui elev:

- ❖ nu recurge la amenințări, acționează;
- ❖ nu folosi sarcasmul, ridiculizarea sau crearea unei situații stânjenitoare pentru elev; acestea produc resentimente, înstrăinează clasa de profesor și pot determina chiar riposte;
- ❖ nu pedepsi la mânie, nu atinge elevul la mânie, este importantă menținerea calmului indiferent de situație;
- ❖ nu aplica pedepse umilitoare din punctul de vedere al persoanei sau al colectivului; nu muștrului un elev în public, nu prelungi incidentul;
- ❖ nu recompensa elevii pentru un comportament inadecvat;
- ❖ nu utiliza temele ca pedeapsă pentru un comportament inadecvat, deoarece poți distruge valoarea temelor pentru procesul de învățare;
- ❖ nu pedepsi întreaga clasă pentru vini individuale, deoarece se pot produce resentimente în raport cu profesorul;
- ❖ nu amenința cu folosirea pedepsei corporale;

❖ nu face publică nici abaterea unui elev și nici pedeapsa primită.

Gary Sturt (15) stabilește chiar o scală a pedepselor:

1. contactul din priviri;
2. semn cu mâna;
3. reamintirea regulii;
4. avertismente (maximum trei);
5. sancțiuni determinate de comportamentul nepotrivit;
6. schimbarea locului ocupat în sala de clasă;
7. eliminarea de la lecție;
8. scrisoare către părinți;
9. scrisoare către părinți întocmită de director;
10. referat către director;
11. avertisment scris din partea directorului;
12. eliminare de la școală o zi;
13. eliminare de la școală două zile;
14. eliminare de la școală cinci zile;
15. eliminare definitivă de la școală.

3.5. Când și cum pedepsim

În legătură cu pedepsele ca instrument de control al clasei, trebuie să amintim că foarte important este și momentul administrării lor. În genere, se admite că trebuie recurs la pedepse doar în cazul unor comportamente perturbatoare repetate și nu în cazul unor incidente izolate, singulare, minore. Pedeapsa trebuie să survină atunci când, în ciuda unor intervenții repetate din partea profesorului, copilul persistă în greșeală. Profesorul care recurge la acest instrument de ultimă instanță recunoaște implicit eșecul încercărilor sale de a controla o situație; nu altfel gândește și elevul, și, de aceea, nu trebuie abuzat de instrumentul pedepselor.

În nici un caz pedeapsa nu trebuie administrată unui elev care, în ciuda încălcării unor reguli, pare că face eforturi să se schimbe în bine; un prim pas în recuperarea lui îl constituie tocmai nerecurgerea la pedeapsă dacă situația creată nu este explozivă.

Aplicarea unei pedepse este însoțită de un cortegiu întreg de sugestii pentru colegii elevului aflat în culpă. Aceste sugestii, constituite în ceea ce numim efecte secundare, pot da naștere unui efect pozitiv mult mai important decât pedeapsa în sine. Ele denotă coerența și consecvența profesorului (care s-a dovedit sistematic în aplicarea pedepselor), fermitatea lui, dar și capacitatea de a lua decizii

rapide și radicale în situații conflictuale. Cum aminteam mai înainte, dacă profesorul a stabilit împreună cu clasa un set minimal de reguli, atunci aplicarea pedepsei nu va trezi reacții afective negative și nici nu va implica emoțional întreaga clasă. Efectul pedepsei depinde și de relația pe care profesorul a stabilit-o cu elevii: *„Pedepsa aplicată de un cadru didactic care, în mod obișnuit, cultivă o distanță socio-afectivă semnificativă între el și elevi, va avea efecte minore, posibil negative; aceeași pedeapsă utilizată de un profesor care se impune în fața elevilor prin respect, pregătire profesională și atașament pentru clasa respectivă (posesor al autorității epistemice, în sens bochensian) are șanse de a se solda cu efecte pozitive mai mari și va fi benefică pe o perioadă mare de timp.”* (16, p: 233)

Aplicarea pedepsei, în concepția lui Wright, trebuie însoțită de o discuție lămuritoare cu elevul, discuție foarte importantă, deoarece îl ajută pe acesta *<să-și construiască acțiunile într-un anumit fel, să le structureze bazându-se pe anumite cunoștințe și să le relaționeze cu regulile generale>*. O astfel de discuție va trebui să se refere la natura greșelii, să ofere temeiul în virtutea căruia comportamentul său a fost greșit, să explice influența comportamentului său greșit asupra celorlalți. În fine, o astfel de discuție va oferi elevului criterii în funcție de care să poată face propriile sale evaluări.

Tot Wright subliniază importanța relației temporale dintre greșeală și pedeapsă. Astfel, pe cât posibil, pedeapsa trebuie să urmeze imediat greșelii, pentru ca elevul să sesizeze legătura cauză-efect dintre cele două, iar înlăturarea pedepsei trebuie condiționată de îmbunătățirea comportamentului.

Good și Brophy au făcut câteva observații relevante în legătură cu pedepsele și cu contextul aplicării lor:

- a se recurge la pedeapsă doar atunci când comportamentul indezirabil este persistent și nu lasă loc alternativei;
- pedeapsa trebuie utilizată doar pentru înăbușirea comportamentului perturbator;
- pedeapsa ar trebui să fie cât mai apropiată temporal de infracțiune;
- recursul la pedeapsă trebuie să fie deliberat și nu sub semnul emoției sau al unor impulsuri necontrolate;
- foarte util ar fi dacă elevul ar putea conștientiza mai întâi amenințarea recurgerii la pedeapsa respectivă, deoarece aceasta i-ar oferi prilejul renunțării la comportamentul inadecvat;
- durata și asprimea pedepsei trebuie să fie în relație directă cu gradul de neplăcere pe care îl va produce, dar și cu gravitatea situației conflictuale creată de elev;
- pedeapsa ar trebui însoțită de o discuție asupra circumstanțelor, asupra regulilor care au fost încălcate, centrată mai mult pe ceea ce vinovatul ar trebui să facă, decât pe ceea ce n-ar trebui, ca și pe consecințele viitoare dacă elevul va repeta greșeala.

De remarcat (conform unor studii și cercetări minuțioase) că profesorii și elevii au percepții diferite în legătură cu cele mai eficiente pedepse. Astfel, elevilor nu le place: pedeapsa corporală, o scrisoare nefavorabilă trimisă acasă, să fie puși într-o situație ridicolă în fața clasei și să fie astfel obligați să suporte ironiile colegilor, să fie trimiși la director.

Profesorii cred că cele mai eficiente forme de pedeapsă sunt: a sta de vorbă între patru ochi, a reține elevul vinovat la școală după program, a-l obliga pe acesta la un efort suplimentar, dar care să nu aibă legătură directă cu temele și lecțiile, a-l obliga pe vinovat să stea după program și să efectueze tema pe care în mod deliberat nu a făcut-o la ora de clasă.

Marvin Marshall (17) consideră că pedepsele îl determină pe elev să nu-și asume responsabilitatea pentru acțiunile sale:

- pedeapsa mută responsabilitatea de pe elev pe profesor;
- pedeapsa este prea adesea folosită în sala de clasă fără a fi nevoie: acei elevi ar acționa într-o modalitate dezirabilă și fără a fi pedepsiți;
- pedeapsa presupune mai degrabă o dependență față de profesor; amenințarea pedepsei poate constrânge un elev să se poarte cum trebuie în sala de clasă, dar nu în afara acesteia;
- înainte de a ajunge în învățământul secundar elevii au suportat cam toate tipurile de pedeapsă, de aceea acum nu le mai pasă;
- comportamentul se poate schimba sub amenințarea pedepsei, dar nu este deloc sigur că s-a schimbat și voința elevului în ceea ce privește comportamentul;
- pedeapsa este temporară și tranzitorie; odată cu încetarea ei, elevul crede că o poate lua de la capăt;
- pedeapsa trezește sentimente de teamă, furie, rezistență și apărare;
- pedeapsa este contraproductivă deoarece nu încurajează responsabilitatea, cooperarea, motivația pozitivă;
- pedeapsa trezește resentimente și invariabil diminuează motivația elevului de a învăța ceea ce profesorul dorește ca el să învețe;
- utilizarea pedepsei creează în mod automat o relație de adversitate între profesor și elev; această relație de adversitate poate avea drept consecință <testarea> profesorului pentru a vedea cât suportă înainte de a recurge la pedeapsă; uneori acest lucru impune recursul la autoritate, dar nu neapărat la procedee punitive.

Riscurile aplicării oricărei pedepse sunt subliniate și de către David Fontana:

- utilizarea pedepselor ar putea deteriora, probabil pe termen lung, relația profesorului cu elevii (mai ales dacă pedeapsa este nedreaptă sau are drept consecință umilirea acestora);
- la rândul lor, elevii pot desfășura strategii de evitare, precum falsificarea, ipocrizia sau minciuna; pe termen lung, acestea pot afecta personalitatea lor, iar pe termen scurt ar putea submina orice urmă de încredere în relația profesor-elev;
- pedeapsa îi transmite elevului o lecție nedorită, aceea că întotdeauna cei puternici pot impune penalități asupra celor slabi.

Prin pedeapsă, consideră David Fontana, profesorul suspendă privilegiile atribuite unui elev pentru a-l determina să nu mai încalce anumite reguli; în același timp, încearcă să-l determine să renunțe la acel comportament considerat inacceptabil în sala de clasă; în concepția lui David Fontana, *“metoda de pedepsire cea mai frecventă și, adesea, cea mai eficientă în cazul elevilor cooperanți este mustrarea verbală; profesorul îl mustră pe elev, acesta acceptă mustrarea și problema se încheie atunci și acolo; motivul pentru care mustrarea verbală este atât de eficientă îl reprezintă faptul că elevul are nevoie de aprobarea adultului; mizând pe faptul că el primește deja o atenție adecvată din partea acestuia, el cere acum ca această atenție să fie aprobatoare; acest lucru este legat probabil de nevoia lui de afiliere, la care se adaugă aceea de respect de sine.”* (18, p: 373)

Elevii se simt inconfortabil și înstrăinați de grupul clasei dacă au pierdut aprobarea profesorului, mai ales dacă profesorul este agreat de clasa respectivă; în plus, având în vedere că asemenea profesori sunt priviți adesea de colegii lor ca niște adevărați judecători, elevii vor începe să aibă îndoieli cu privire la propria lor valoare; o asemenea stare este atât de neplăcută încât se vor grăbi să revină la un comportament dezirabil, doar pentru a beneficia din nou de aprobarea profesorului și a scăpa de îndoieli.

O pedeapsă mai aspră este considerată anunțarea părinților despre comportamentul copilului lor; efectul acestei pedepse este mai mare deoarece, dacă va continua să se poarte inadecvat, va crește presiunea asupra lui nu doar la școală, ci și acasă; strategia curentă în acest sens constă din pregătirea unei scrisori către părinți și din convocarea elevului pentru a i se citi scrisoarea respectivă; elevului i se asigură astfel posibilitatea opțiunii: fie își ia niște angajamente, iar scrisoarea nu va fi trimisă, fie scrisoarea va ajunge la părinții săi; de obicei acesta alege prima variantă, fapt ce va determina păstrarea scrisorii pentru a fi trimisă ulterior, dacă elevul nu-și respectă angajamentele.

O altă sancțiune utilizată cu o anumită regularitate în școală este legea consecințelor naturale; așa cum afirma David Fontana, *“valoarea legii consecințelor naturale în educație a fost demonstrată pentru prima dată cu mulți ani în urmă de Susan Isaacs (1933), la școala Malting House; dacă, de exemplu, cei mici continuau să se joace deși fuseseră chemați la masă, aceasta le permitea să întârzie,*

dar când veneau să mănânce, găseau fie mâncarea rece, fie nu-i mai servea nimeni; dacă un elev era neatent sau neastâmpărat și strica un lucru, trebuia după aceea să se descurce fără el pentru o anumită perioadă de timp.” (18, p: 375)

Este mai mult decât evident că sunt situații când această modalitate de a reacționa nu poate fi utilizată (de exemplu, situațiile în care printre consecințe s-ar înscrie și rănirea elevului), dar procedeul în sine merită toată atenția, deoarece punerea sa în practică îl ajută pe acesta să vadă legătura cauzală directă dintre acțiunile sale și rezultatele nedorite asociate lor; legea consecințelor naturale afirmă că elevii care comit abateri, ar învăța mai repede și mai temeinic dacă, în loc să li se aplice o pedeapsă <convențională>, ar fi lăsați să experimenteze consecințele faptelor lor; pe lângă grija ca respectivii elevi să nu se rănească, profesorul va trebui să aibă grijă ca durata de timp cât consecințele acționează să fie limitată (de exemplu, dacă elevii strică televizorul, este bine să fie privați un timp de utilizarea lui, dar dacă durata temporală se prelungește, se vor obișnui fără televizor, sau vor ajunge la concluzia că profesorul se răzbună în mod deliberat pe ei, ceea ce le va trezi resentimente nedorite); reiese că durata temporală cât funcționează legea consecințelor naturale este decisivă pentru eficiența acestui tip de pedeapsă.

3.6. Pedepse și recompense: comentarii Pro și Contra

Așa cum mult timp s-a considerat că agresivitatea și comportamentul indezirabil reprezintă semne ale patologiei câmpului educativ școlar, care trebuie rezolvate într-un fel sau altul (pedepse și recompense pe de o parte, eliminarea când răul este prea mare), tot așa astăzi managementul clasei pare a deveni un panaceu în ceea ce privește problemele de disciplină; grav în acest caz este că managementul clasei își pierde reflexivitatea, adică interogativitatea în raport cu statutul și eficiența sa.

Managementul clasei nu constituie o rutină (dar se poate transforma într-o rutină), nu reprezintă un ansamblu de rețete (dar poate fi utilizat în acest sens), ci reprezintă mai degrabă un sistem de principii care se pot configura și reconfigura într-o multitudine de modalități concrete, în funcție de situația educațională concretă.

În acest sens, pedepsele și recompensele nu constituie <calea regală>a instituirii disciplinei, ci elemente care pot (și trebuie) să fie puse sub semnul întrebării.

Plecând de la ideile lui Alfie Kohn, Denise Breton și Christopher Largent susțin că pedepsele și recompensele au efecte negative majore asupra psihicului uman; ei își susțin punctul de vedere făcând apel la mai multe argumente:

1. pedepsele și recompensele corup relațiile umane, începând cu acelea dintre cei plasați mai sus și cei plasați mai jos în ierarhia stabilită de accesul la administrarea pedepselor și recompenselor; de pildă,

cei de jos nu pot spune adevărul celor de sus de teama consecințelor; mai mult, cei aflați sus, de teamă să nu-și piardă poziția, nu vor să se afle adevărul; astfel, adevărul și sinceritatea pierd poziții importante în raport cu ipocrizia și disimularea;

2. dubletul pedepse/ recompense administrează mai degrabă imaginea și nu realitatea: a părea bun este mult mai important decât a fi bun;

3. mecanismul pedepselor și recompenselor presupune observare, supraveghere (la limită, *Panopticonul* de care vorbea Bentham); oamenii trebuie să fie văzuți atunci când fac lucruri bune sau lucruri rele, doar așa ei pot primi ceea ce merită;

4. pedepsele și recompensele înlocuiesc motivația internă cu motivația externă; nu mai facem ceea ce ne-ar plăcea să facem, ceea ce considerăm drept să facem, ci acele lucruri pentru care suntem recompensați.

Dorința interioară, mai puțin și mai greu controlabilă este înlocuită cu ceva ce poate fi controlat de ceilalți; astfel, pedepsele și recompensele ne decuplează de la viața interioară și ne plasează în dependență de voința altora. În acest sens, se poate cita un interviu al lui Alfie Kohn (*Carrots or Sticks? Alfie Kohn on Rewards and Punishments*) care afirmă: “Să fie limpede de la început, recompensele și pedepsele nu sunt opuse. Una este imaginea în oglindă a celeilalte, adică sunt două modalități de a acționa asupra elevilor și nu două modalități de a lucra cu ei.” (19)

Atât pedepsele cât și recompensele, afirmă Alfie Kohn, sunt eficiente doar în ceea ce privește un singur lucru, obținerea acordului temporar al elevului cu ceea ce profesorul consideră ca fiind dezirabil. Din păcate, nici pedepsele, nici recompensele, ca instrumente de acțiune *asupra* elevului nu-l pot determina pe acesta să-și asume anagajamente în raport cu ceea ce va face.

Mai mult, cercetări semnificative în domeniul psihologiei sociale demonstrează că, a recompensa o persoană pentru ceea ce face are ca efect scăderea interesului pentru activitatea respectivă și nu, cum ne așteptam până acum (și sub influența behaviorismului) o creștere a acestuia. De pildă, elevii care primesc note (mai ales note mari) devin pe parcurs mai puțin interesați de ceea ce învață decât elevii care nu sunt evaluați prin note. Această concluzie surprinzătoare este susținută, cum aminteam, de o serie de concluzii ale unor cercetări în domeniu; astfel, Theresa Amobile, profesor de psihologie la Brandeis University, a organizat un experiment cu două grupe de subiecți, studenți și elevi din învățământul primar; studenții aveau ca sarcină să elaboreze colaje (sarcină considerată plicticoasă), iar cei mici trebuiau să inventeze povești. Concluzia profesorilor care au evaluat lucrările a fost clară: lucrările mai puțin creative au aparținut acelor subiecți care s-au înscris în experiment pentru recompense.

Un alt experiment al profesoarei de la Brindeis University ajunge la concluzii similare; unui grup de 72 de studenți înscriși la cursuri de *creative writers* li s-a cerut să scrie poezii; studenții au fost împărțiți în trei grupuri: primul grup a primit o listă cu diferite motive externe pentru care merită să scrii poezii (a impresiona profesorii, a câștiga bani, a absolvi studiile etc.) și li s-a cerut să se gândească la scrisul lor din perspectiva acestor interese externe; al doilea grup a primit o listă cu interese intrinseci (plăcerea de a te juca cu înțelesul cuvintelor, satisfacția exprimării de sine etc.), iar al treilea grup nu a primit nici o listă. Concluzia experimentului, întemeiată pe evaluările a 12 poeți independenți a fost clară: poeziile celor cărora li s-a cerut să scrie din rațiuni exterioare s-au dovedit cele mai puțin creative, iar volumul muncii lor a înregistrat o scădere.

O altă cercetare realizată de această dată de James Gabarino, actualmente președinte al *Erikson Institute for Advanced Studies in Child Development, Chicago* ajunge la concluzii similare; în cadrul acestei cercetări, fete de gimnaziu, în calitate de tutori, s-au ocupat de elevi mai mici, ajutându-i pe aceștia în procesul învățării. Fetele cărora li se promisesse bilete gratuite la film au fost mai puțin eficiente decât celelalte, cărora nu li se promisesse nimic: *“fetele care munceau pentru recompensă comunicau ideile mai lent, deveneau mai ușor frustrate și în final au muncit mai prost decât acelea cărora nu li se promisesse nici o recompensă.”* (20)

Asemenea concluzii, consideră Alfie Kohn, pun în chestiune credința larg răspândită că banii constituie o cale eficientă și chiar necesară de a-i motiva pe oameni. În același timp, contestă și presupuziția behavioristă în conformitate cu care orice activitate are șanse mai mari să fie eficientă dacă este recompensată.

În același timp, Theresa Amobile susține că experimentele sale resping categoric posibilitatea potențării creativității prin condiționare operantă, dar acest punct de vedere nu-l împiedică pe Kenneth McGraw, profesor de psihologie la University of Mississippi, să susțină că behaviorismul nu a fost invalidat: <princiipiile fundamentale ale întăririi și recompensării funcționează fără probleme, dar într-un context mai restrâns>, adică în cazul acelor activități pentru care oamenii nu manifestă un interes special.

5. dubletul pedepse/ recompense manipulează și cultivă egoismul : <ce primesc dacă fac acel lucru ?>, <cum să fac să nu fiu prins ?> Așa cum spunea Kant, dacă pedepsesc un copil pentru că nu a fost cuminte și îl recompensez pentru un comportament inacceptabil, acesta sfârșește prin a se comporta așa cum se așteaptă de la el doar de dragul recompensei; iar mai târziu, când va trebui să dea piept cu lumea și va descoperi că binele nu este recompensat întotdeauna, după cum răul nu este pedepsit mereu, problema lui nu va mai fi să facă numai ceea ce trebuie, ci să facă doar acele lucruri care îi aduc avantaje. Kant afirmă : *“Când copilul, de pildă, minte, nu trebuie să-l pedepsim, ci să-l întâmpinăm cu*

dispreț, spunându-i că pe viitor nu i se va da crezare etc. Dacă însă pedepsim copilul când face ceva rău și îl răsplătim când face binele, atunci el face binele pentru a avea bine. Când iese apoi în lume, unde nu se întâmplă așa, căci putem face binele fără a primi răsplată, și răul fără a primi pedeapsă, atunci acest copil devine un om care nu se va gândi la altceva decât cum ar putea străbate bine în lume, și el va fi bun sau rău după cum va găsi că e mai folositor pentru dânsul.” (73, p: 57)

6. mecanismul pedepse/ recompense întărește o concepție despre viață stresantă, competitivă, de tipul <eu împotriva celorlalți>, care conduce la anxietate și alienare; în plus, stresul este accentuat și de rolul ierarhizant al evaluării, ca și de situația celor care, fie rămân corigenți sau repetenți, fie nu rezistă presiunilor exercitate de procedurile de evaluare și se îmbolnăvesc la propriu; dincolo de control și de ierarhizare, rămâne încă deschisă întrebarea despre sensul și semnificația evaluării în cadrul câmpului educativ școlar.

7. recompensele anulează sensul și semnificația unor activități umane autentice; de exemplu, în mod obișnuit copiii le place atât de mult să învețe încât preferă să renunțe de multe ori și la mâncare doar pentru a mai afla ceva nou.

Introducerea recompenselor le transmite însă un mesaj mai mult decât limpede: a primi o recompensă este mai important decât a învăța ceva; dintr-odată, nota devine mai importantă decât învățarea. Poate din acest motiv copiii își conservă bucuria învățării în primul an al fiecărui ciclu școlar (primar, gimnazial, liceal), așteptând apoi cu nerăbdare să absolve, lipsiți acum și de bucuria interioară de a învăța.

8. pedepsele și recompensele ascund consecințele reale ale acțiunilor umane, înlocuindu-le cu semnificația lor, fie în planul recompenselor, fie în planul pedepselor; dar nu este deloc obligatoriu ca o acțiune întărită prin recompense să aibă și consecințe benefice pentru oameni, animale sau natură în genere; și totuși, recompensa o transformă într-o acțiune dezirabilă, îndreptățită; așa se pot legitima lăcomia, malversațiunile, egoismul etc.

9. dubletul pedepse/ recompense validează o concepție inacceptabilă despre oameni, în conformitate cu care <fiecare are un preț>; integritatea interioară este disprețuită sau ignorată pentru o integritate exterioară, de imagine conferită de recompensele primite; întreaga cultură occidentală încurajează aparența unui comportament dezirabil (susținută și întărită cu recompense) și mai puțin integritatea interioară, care, în consecință, nu are nevoie de recunoaștere exterioară.

10. recompensele se pot transforma în pedepse, distrugând <bucuria de a trăi>; goana după recompense și încercarea de a evita pedepsele par să alcătuiască jocul vieții, dar de fiecare dată când cineva primește o recompensă, oricât de mică, pentru ceva ce făcea de plăcere, recompensa respectivă va declanșa un întreg mecanism care va distruge bucuria interioară de a face lucrul respectiv pentru a o

înlocui cu bucuria de a fi recompensat; libertatea alegerii dispare și ea, înlocuită de încercarea de a <fenta> pedepsele și de vânătoarea de recompense.

Cercetările demonstrează că recompensele pot produce efecte contrare celor scontate, din mai multe motive: în primul rând, <recompensele încurajează centrarea oamenilor strict pe sarcină, pentru a o îndeplini cât mai repede și cu riscuri minime> (pentru a-și putea <încasa> premiul, ei sunt dispuși să fie mai puțin creativi); în al doilea rând, oamenii sfârșesc ei înșiși prin a se simți controlați de recompense; ca atare, ei se simt mai puțin autonomi, ceea ce poate interfera cu performanțele lor în activitatea desfășurată; în al treilea rând, recompensele pot distruge în timp intersul interior. Oamenii care se percep ei înșiși ca lucrând pentru bani, pentru laudele șefilor sau pentru succes sfârșesc prin a descoperi că activitatea desfășurată este mai puțin plăcută, că este i mai mult o obligație, fapt care le va afecta performanțele.

* * *

O atenție aparte trebuie acordată notelor, datorită tradiției notării în învățământul românesc (niciodată pusă la îndoială), dar și din cauza reacțiilor negative ale învățătorilor și ale părinților la introducerea calificativelor în învățământul primar și, nu în ultimul rând, datorită intențiilor care vizează tipul de evaluare care urmează a fi utilizat în gimnaziu și liceu.

În învățământul românesc (dar și în societatea românească în general) utilitatea și eficiența notării ca întărire pozitivă în învățare sunt indiscutabile. De aceea, trebuie relevate efectele negative ale notării, așa cum au fost acestea sintetizate de Alfie Kohn, în studiul *From Degrading to De-Grading* (21):

- *notele au tendința de a reduce interesul elevilor pentru învățare*; această constatare este fundamentată de mai multe cercetări desfășurate în domeniul psihologiei motivației, toate ajungând la aceeași concluzie: cu cât oamenii primesc mai multe recompense pentru ceea ce fac, cu atât aceștia tind să-și piardă interesul pentru ceea ce fac. Constatarea este valabilă și în cazul elevilor care învață pentru notă sau pentru alte recompense. Mai mult, afirmă Alfie Kohn, <orientarea elevilor către note> este chiar opusul <orientării lor către învățare>. În plus, motivația nu reprezintă o entitate omogenă pentru a conta doar cantitatea în care aceasta este prezentă; există două tipuri de motivație, *motivația intrinsecă* și *motivația extrinsecă*, iar raportul dintre aceste două tipuri pare a fi, în concepția lui Alfie Kohn, invers proporțional: cu cât există mai multă motivație de un tip (intrinsecă, de pildă) cu atât există mai puțină motivație de celălalt tip (în exemplul nostru, extrinsecă); motivația intrinsecă presupune că o persoană face un anumit lucru pentru că realmente îi place să facă acel lucru; după cum, în cazul

motivației extrinseci, o persoană dezvoltă o activitate pentru o notă mare, pentru o laudă, în final, pentru un stimulent sau altul. Ca atare, nu măsura în care sunt motivați elevii contează, ci tipul de motivație care le susține și le orientează activitatea (recursul la recompense nu numai că este mai puțin eficient, dar erodează și premisele motivației interne);

- *notele au tendința de a reduce interesul elevilor pentru teme dificile și incitante*; tocmai pentru că interesul elevilor este centrat pe note, ei vor prefera teme mai ușoare și cu un risc minim de insucces, pentru a se proteja;
- *notele au tendința de a afecta calitatea gândirii elevilor*; cercetările în domeniu demonstrează că elevii care sunt notați în funcție de o scală numerică sunt semnificativ mai puțin creativi decât elevii care primesc un feedback calitativ. Dublarea notelor cu comentarii (și alte evaluări de tip calitativ) nu este eficientă. În conformitate cu rezultatele unui experiment, elevii cărora li s-a spus că vor fi notați pentru modul în care au înțeles o lecție de științe sociale au avut probleme mai mari în decelarea semnificației ideilor principale decât aceia cărora li se spusese că efortul lor nu va fi notat. Chiar și învățarea de tip factologic (însușirea cunoștințelor) este afectată negativ de procesul notării;
- *notele nu sunt valide, obiective, de încredere*; o notă nu spune nimic despre ceea ce elevul înțelege sau poate să facă, despre problemele în raport cu care are nevoie de ajutor. Chiar dacă sintetizează rezultatele mai multor testări, fiecare notă în parte are o fundamentare subiectivă, intrând în joc ceea ce profesorul consideră că este important de evaluat în cadrul unei lecții; în plus, o temă poate fi notată diferit de profesori diferiți, mai mult, aceeași temă, după o perioadă de timp poate fi notată diferit de același profesor;
- *notele distorsionează curriculumul*, încurajând abordarea de tip factologic, mult mai accesibilă evaluărilor de tip cantitativ (note);
- *notele risipesc timpul profesorului și al elevului*; în loc să acorde mai mult timp procesului de învățare, profesorul trebuie să se agite în legătură cu notele: discuții cu elevii, cu părinții, cu directorul, cu inspectoratul școlar, amenințări, văicăreli, intervenții toate afectând negativ entuziasmul său, al elevilor și chiar al părinților;
- *notele încurajează înșelătoria*; elevii care înșală pot fi blamați și pedepsiți, dar în acest mod nu se elimină una din sursele majore care îi îndeamnă la înșelătorie; cercetările relevă că tendința de a înșela este susținută semnificativ de centrarea elevilor pe obținerea unor note cât mai bune;
- *notele afectează în mod negativ relația profesorului cu elevii*; această afirmație este ilustrată de mărturisirea unui profesor: “*Am obosit să mă ocup de clase în care totul se învârte în jurul notelor. Am obosit să fiu suspicios de fiecare dată când elevii îmi fac un compliment,*

întrebându-mă dacă nu cumva vor să mă manipuleze. Am obosit să cheltuiesc atât de mult timp și atât de multă energie ca să corectez și să notez lucrări, când există, mai mult ca sigur, mai multe soluții mult mai eficiente de evaluare a lucrărilor respective. Am obosit să tot aud întrebarea <Contează pentru notă?> M-a obosit toată ciorovăiala iscată de note, care răpește atât de mult din plăcerea predării și a învățării.” (75)

- *notele afectează în mod negativ relațiile dintre elevi; gândirea elevilor este influențată în mod pozitiv de învățarea în grup și de alte metode care presupun colaborarea acestora; dar notele și clasamentele introduc suspiciunea, resentimentele, neîncrederea, spiritul de competiție care afectează în mod negativ cooperarea, deci învățarea;*
- *evaluarea cu cel mai mare impact negativ este aceea care respectă o anumită curbă de distribuție a rezultatelor; dacă se respectă exigențele curbei de distribuție doar un număr limitat de elevi pot primi note maxime, indiferent de efortul și determinarea celorlalți. În plus, această manieră de evaluare transmite elevilor sentimentul că succesul lor este subminat de efortul celorlalți, cultivând astfel un sentiment al competiției care distruge valorile comunității; chiar și acolo unde nu se aplică în mod explicit curba de distribuție a rezultatelor, profesorii evaluează într-o manieră oarecum asemănătoare-ei vor distribui notele astfel încât se vor constitui trei grupuri: câteva note mari, câteva note mici și grupul masiv al notelor <medii>. Această distribuție, considerată <normală> în virtutea tradiției, nu face decât să releve încă o dată eșecul profesorului în ceea ce privește predarea, evaluarea, dar și în ceea ce privește influența sa pozitivă în viața elevilor;*
- *procesul notării întărește spiritul de competiție, iar competiția afectează negativ experiențele individului (22); în concepția lui Alfie Kohn, dacă se renunță la modelul competiției necruțătoare, ar avea de câștigat registrul relațiilor umane, respectul de sine al individului, plăcerea vieții și chiar productivitatea acestuia. Pentru Kohn, competiția reprezintă acea situație în cadrul căreia succesul unei persoane depinde de insuccesul alteia (altora); există două tipuri de competiție: în primul rând, *competiția structurală*, în cadrul căreia succesul unuia reprezintă în mod necesar eșecul celorlalți participanți (în sport, de exemplu, unde nu poate exista decât un singur câștigător, concursurile de frumusețe etc.); iar în al doilea rând, *competiția intențională*, care presupune mai degrabă o stare de spirit, competitivitatea individului, dorința de a face orice lucru cât mai bine; dorința de a câștiga, de a fi mai bun decât ceilalți nu are nevoie de scor, de clasamente, de elemente exterioare care să illustreze poziția. O asemenea competiție se poartă în primul rând cu sine însuși, nu are neapărat nevoie de interactivitate, de competiție de tip structural.*

Pentru Alfie Kohn, eficiența spiritului de competiție este susținută de patru mituri: 1. primul mit *susține că, indubitabil, competiția este un fapt inerent vieții*; autorul american consideră că acest mit se bazează pe lectura greșită a teoriei darwiniene a selecției naturale, în speță a ideii că supraviețuiește cel mai bun, acela care este rezultatul luptei eterne pentru supraviețuire. În realitate, indivizii cei mai buni sunt aceia care s-au adaptat cel mai bine la mediu, aceasta însemnând doar că sunt cei mai capabili să se reproducă și să-și îngrijească progenitura (ceea ce înseamnă mai degrabă cooperare decât competiție structurală);

2. al doilea mit *susține că lecția supremă a competiției se regăsește în formarea caracterului*, competiția ne face mai buni. Alfie Kohn susține, dimpotrivă, că intrăm în competiție pentru a ne învinge îndoiele fundamentale cu privire la capacitățile noastre și, în final, pentru a compensa un nivel scăzut al respectului de sine; vrem să câștigăm pentru a ne dovedi că nu suntem niște ratați; în acest sens, autorul american afirmă: *“Adevărata alternativă la a fi numărul unu, nu este să fii numărul doi, ci să fii din punct de vedere psihologic gata să te dispensezi de întărirea pe care poziția în clasament o aduce.”* (22) Afirmarea lui Alfie Kohn este întărită de rezultatele unor cercetări experimentale importante: *“învățarea în grup, în comparație cu învățarea individuală este mult mai eficientă din perspectiva creșterii respectului de sine și a conștiinței propriei valori.”* (23)

3. al treilea mit *susține că întrecerea este distractivă*, ceea ce, în opinia lui Alfie Kohn, rămâne de dovedit, având în vedere că recompensele primite de învingător au drept efect chiar erodarea spiritului jocului, acela că rezultatul final este lipsit de importanță; în plus, fiecare competitor cheltuiește resurse importante pentru a-i împiedica pe ceilalți să câștige; al patrulea mit susține că întrecerea are drept efect o creștere a productivității, ceea ce, așa cum o demonstrează și cercetările în domeniu, nu este decât un mit: *<competitivitatea se corelează în mod consistent și negativ cu realizările în domeniu>*.



3.7. APLICAȚII

1. Alcătuiți un inventar al caracteristicilor regulilor eficiente.
2. Prezentați câteva dintre greșelile pe care le poate face un profesor în aplicarea sistemului de reguli la clasă.
3. Alcătuiți o listă cu cel puțin trei lucrări (găsite în bibliotecă) din literatura românească sau străină de specialitate care tratează problema regulilor și rolul lor în managementul clasei.

4. Elaborați un studiu de caz pentru un copil care prezintă comportamentul tipic al individului cu antipatie față de școală. Formulați câteva modalități de intervenție.
5. Rolul exemplului personal al profesorului în educarea comportamentului elevilor.
6. Stimularea competiției sau a cooperării în clasa de elevi? Argumentați!
7. Alcătuiți o sinteză a principalelor cauze ale comportamentului perturbator al elevului, oferind soluții pentru prevenirea apariției acestor cauze.



ÎNTREBĂRI

1. Care este importanța instituirii regulilor într-un colectiv?
2. Care sunt condițiile ce trebuie îndeplinite de reguli? Ce criterii trebuie să îndeplinească regulile care guvernează o situație “normală” la clasă?
3. Cum pot fi eficient aplicate regulile în sala de clasă? Care este rolul profesorului în această situație?
4. Care sunt cauzele comportamentului perturbator?
5. Cum pot profesorii să motiveze elevii?
6. Ce generează conflictele de interese?
7. Care este calea cea mai potrivită pentru rezolvarea unui conflict de interese?
8. Care sunt pașii procedurii de negociere?
9. Ce reprezintă *transferul afectiv* și care este cauza apariției acestui fenomen?
10. Este agresivitatea umană înnăscută?
11. Care sunt cauzele legate de profesor care generează probleme de disciplină?
12. Care sunt cauzele legate de elevi care creează probleme de disciplină?

BIBLIOGRAFIE

1. K. Moore, *Classroom Teaching Skills*, New York, Mc. Graw-Hill, Inc., 1992
2. K. P. Kasambira, *Lesson Planning and Class Management*, Essex, Longman Group Limited, 1973
3. D. Hargreaves, *Interpersonal Relations in Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1972
4. M. Saunders, *Class Control and Behaviour Problems: A Guide for Teachers*, Maidenhead: Mc.Graw-Hill, Inc., 1979
5. W. Gnagey, *Motivating Classroom Discipline*, New York, Macmillan, London, Collier-Macmillan, 1981
6. J. Thurston, J. Feldhusen, J. Benning, *A longitudinal study of delinquency and other aspects of children's behaviour*, in *International Journal of Criminology and Penology*, nr. 341-51, 1 nov. 1973
7. Irenäus Eibl- Eibesfeldt, *Agresivitatea umană*, București, Ed. Trei, 1995
8. R. Dierenfield, *Classroom Disruption in English Comprehensive Schools*, Minnesota: Macalester College Education Department, 1982
9. C. Madsen, W. Becker, D. Thomas, *Rules, praise and ignoring: elements of elementary classroom control*, în *Journal of Applied Behaviour Analysis*, nr. 139-50, 1968
10. W. Weber, *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley, 1932
11. M. Marland, *The Craft of the Classroom*, London, Heinemann Educational, 1975
12. T. Blair, *Emerging Patterns of Teaching- From Methods to Field Experiences*, London, Merrill Publishing Company, 1988
13. M. Marshall, *Rewards*, www.marvinmarshall.com/Rewards.html
14. * * * , *A List of Rewards Ideas*, www.track0.com/canteach/elementary/classman2.html
15. G. Sturt, *A Scale of Punishments*, www.garysturt.free-online.co.uk/classman.htm
16. R. Iucu, *Managementul clasei de elevi-Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Iași, Ed. Polirom, 2006
17. M. Marshall, *Punishments*, www.marvinmarshall.com/Punishments.html
18. D. Fontana, *Psychology for Teachers*, London, Macmillan Press Limited, 1995
19. * * * , *Carrots or Sticks? Alfie Kohn on Rewards and Punishments*, www.education-world.com/a_curr/curr299.shtml
20. A. Kohn, *Studies Find Rewards Often No Motivator*, www.cs.pdx.edu/~trent/gnu/MOTIVATION
21. A. Kohn, *From Degrading to De-Grading*, www.alfiekohn.org/teaching/fdtd-g.htm
22. G. Catlin, *No Contest: the case against competition*, www.shareintl.org/archives/cooperation/co_nocontest.htm
23. * * * , *Alfie Kohn is not insane*, www.reformk12.com/archives/000050.mclnk

4. RELAȚIILE PROFESOR - ELEV ÎN GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CRIZĂ

COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI	
1. Competențe privind cunoașterea și înțelegerea	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoașterea și utilizarea a conceptelor referitoare la gestionarea situațiilor de criză. • Cunoașterea și înțelegerea importanței administrării recompenselor și pedepselor în context școlar. • Cunoașterea modalităților de încurajare a comportamentelor dezirabile ale elevilor.
2. Competențe în domeniul explicării și interpretării	<ul style="list-style-type: none"> • Explicarea competență a conceptelor de <i>regulă, pedeapsă, recompensă</i>. • Interpretarea aplicării recompenselor și pedepselor din punctul de vedere al creării și menținerii unei atmosfere de încredere în clasă și de participare la activitățile școlare.
3. Competențe instrumental - aplicative	<ul style="list-style-type: none"> • Construirea/conceperea de recompense și de pedepse în raport cu situațiile școlare date. • Autoevaluarea propriilor modalități de recompensare și/sau pedepsire a comportamente-lor elevilor. • Perfecționarea propriului sistem de aplicare a pedepselor și a recompenselor.
4. Competențe atitudinale	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestarea interesului pentru perfecționarea propriului mod de administrare a pedepselor și a recompenselor. • Adoptarea unei conduite care să încurajeze comportamente dezirabile din partea elevilor.

OBIECTIVELE DISCIPLINEI	
Obiectivele cursului	Obiectivele activităților aplicative
<ul style="list-style-type: none"> • Să utilizeze în activitatea practică conceptele specifice gestionării situațiilor de criză. • Să fie capabili să adopte cele mai eficiente recompense și pedepse în vederea dezvoltării armonioase, sănătoase a personalității 	<ul style="list-style-type: none"> • Să distingă între cauzele comportamentului perturbator al elevului. • Să recunoască principalele categorii de recompense; să stabilească raportul dintre ele. • Să formuleze caracteristicile

<p>elevului.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Să identifice efectele emoționale (uneori dureroase) ale aplicării pedepselor. 	<p>recompenselor/pedepselor eficiente și ale celor ineficiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Să utilizeze modalitățile de încurajare a comportamentului dezirabil la elevi. • Să distingă între diferitele tipuri de pedepse. • Să discearnă momentele adecvate aplicării pedepselor. • Să enumere/formuleze efectele negative ale utilizării pedepselor și recompenselor. • Să identifice situațiile de utilizare și de eficiență a notării în învățare.
---	--

CONȚINUTUL DISCIPLINEI		Nr. ore
CURS	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptul de <i>regulă</i>. Semnificația (educativă) a regulilor în relația profesor-elev 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Cerințele regulilor bine definite. Negocierea regulilor în sala de clasă 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Recompensele și rolul lor în managementul clasei 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Pedepsele și rolul lor în managementul clasei 	2
APLICAȚII	<ul style="list-style-type: none"> • Cauze ale comportamentului perturbator al elevului 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Cauze ale problemelor de disciplină: <ul style="list-style-type: none"> ○ probleme legate de profesor; ○ probleme legate de elev. 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Recompensele și managementul clasei: recompense interne și recompense externe; raportul dintre ele 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteristici ale recompenselor eficiente și ale celor ineficiente 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Modalități de încurajare a comportamentului dezirabil de către profesor 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Elementele componente ale unei pedepse. Efectele emoționale ale pedepselor 	1

	<ul style="list-style-type: none"> • Tipuri de pedepse 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Pedepse recomandabile în situații conflictuale 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Momentul administrării pedepselor. Riscurile aplicării pedepsei. Studiu de caz. 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Efectele negative ale utilizării pedepselor și recompenselor 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Notele, utilitatea și eficiența notării în învățare. Efecte negative ale notării 	2

CRITERII DE EVALUARE	
Evaluările considerate pentru stabilirea notei finale	Ponderea evaluării în nota finală %
• Media notelor acordate pentru activitatea la seminar	50%
• Notele acordate pentru temele de acasă, referate, eseuri, studii de caz	-
• Notele acordate pentru participarea la cercuri științifice și/sau la concursuri profesionale	-
• Nota acordată la examinarea finală	50%
• Alte note	-
Modalitatea de examinare finală *:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea efectelor pozitive și negative ale aplicării recompenselor și pedepselor • Rezolvarea unei situații date prin utilizarea cât mai eficientă a sistemului de pedepse și recompense 	
Cerințele minime de promovare	Cerințele maxime de promovare
<ul style="list-style-type: none"> • Să redea sensul conceptului de <i>regulă</i>. • Să recunoască rolul recompenselor și al pedepselor în gestionarea relațiilor dintre profesor și elev. • Să identifice caracteristicile recompenselor/pedepselor eficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să definească termenul de <i>regulă</i>. • Să formuleze avantajele și dezavantajele aplicării sistemului de reguli în sala de clasă. • Să redea cerințele regulilor bine definite. • Să caracterizeze recompensele și pedepsele eficiente. • Să enumere modalitățile de încurajare a comportamentului dezirabil al elevilor;

	<ul style="list-style-type: none"> • Să aibă în vedere efectele emoționale ale aplicării pedepselor. • Să surprindă momentele adecvate aplicării recompenselor și/sau pedepselor. • Să enumere efectele negative ale notării.
--	--

Inerența unor factori care determină comportamente indezirabile la elevi impune prezența unui mecanism managerial în doi timpi: *prevenirea* (ca proces continuu) și *soluționarea* pe diverse căi a conflictului care n-a putut fi prevenit. Acest mecanism se numește *disciplină* și nu implică neapărat (și nu de fiecare dată) pedeapsa. Kenneth Moore scria: "*Pe când pedeapsa este reacția la un comportament indezirabil, disciplina este preocupată de prevenirea comportamentului indezirabil, ca și de reacția de răspuns declanșată de comportamentul respectiv. De aceea disciplina se preocupă de ceea ce face profesorul pentru a preveni problemele de comportament, dar și de ceea ce va face acesta dacă asemenea probleme apar.*" (1, p: 252)

În educație există aproape o axiomă care susține că este mult mai ușor să previi un conflict decât să-l dezamorsezi ulterior. De aceea se acordă o mare atenție tehnicilor de prevenire a situațiilor conflictuale în sala de clasă. Kenneth Moore sistematizează mai multe astfel de tehnici pe care le redăm în continuare:

4.1. MODELUL CANTER

Marlene și Lee Canter sfătuiesc profesorii să se manifeste pozitiv. Un profesor pozitiv este acela care comunică elevilor clar și ferm nevoile și cerințele sale, care dă curs unor acțiuni adecvate, răspunde elevilor astfel încât să maximizeze acordul cu ei și care nu încalcă în nici un fel interesele cele mai înalte ale acestora. Scopul modelului Canter este de a-i ajuta pe profesori să-și asume responsabilități în sala de clasă și de a-i învăța să fie calmi, deși energici cu elevii. Încă de la începutul anului școlar profesorii pozitivi manifestă intoleranță față de comportamentul indezirabil și nu acceptă scuze de genul: probleme emoționale, mediu defavorizant acasă, slăbiciuni ereditare, necazuri personale; ei stabilesc reguli de comportament, dar și consecințe, atât pentru comportamentul considerat adecvat, cât și pentru acela considerat indezirabil.

Elevii care respectă regulile primesc semnale pozitive de genul: recompense morale (chiar materiale), mai mult timp liber, anumite privilegii (își aleg singuri locul în sala de clasă, pot lucra în

laborator după ore, pot împrumuta cărți din biblioteca profesorului etc.); elevii care nu respectă regulile primesc semnale negative de genul: nu sunt lăsați în recreație, sunt ținuți la școală după orele de program, sunt convocați să discute cu directorul etc. Regulile și consecințele respectării/ nerespectării lor sunt comunicate elevilor (cel mai bine ar fi să fie negociate cu ei) și părinților încă de la începerea anului școlar.

Profesorii pozitivi cer de la elevi un comportament decent și responsabil. Ei pleacă de la premisa că elevii se pot comporta astfel dacă vor. Comportamentul adecvat este o problemă de alegere. Profesorii pozitivi fac promisiuni, nu recurg la amenințări, nu amenință pentru a întări regulile, ci dau curs consecințelor nerespectării lor; ei sunt consecvenți și acționează coerent.

Modelul Canter (2) a fost elaborat pe baza a mii de ore de observare a profesorilor în sala de clasă și are drept fundament mai multe principii:

- profesorii trebuie să solicite elevilor un comportament responsabil;
- eșecul profesorului se datorează unui control slab al clasei: ei nu pot preda, iar elevii nu utilizează oportunitatea de a învăța;
- mulți profesori cred că un control ferm al clasei este înăbușitor și inuman; fals, controlul ferm, dar impus într-o manieră umană este eliberator.

Ca educatori, profesorii au următoarele drepturi fundamentale:

- dreptul de a asigura un mediu optim pentru învățare;
- dreptul de a se aștepta la un comportament adecvat din partea elevilor;
- dreptul de a se aștepta la un ajutor adecvat din partea părinților și a administrației atunci când este cazul.

Ca persoane care învață, elevii au următoarele drepturi fundamentale:

- dreptul de a avea profesori care să-i ajute să se dezvolte pe de o parte, iar pe de altă parte, de a-i împiedica să se distrugă printr-un comportament inadecvat;
- dreptul de a primi un sprijin adecvat din partea profesorului în procesul deprinderii unui comportament adecvat;
- dreptul de a alege un anumit comportament, știind dinainte care sunt consecințele alegerii respective.

Aceste drepturi, necesități și condiții se regăsesc într-un plan privitor la disciplina în sala de clasă, prin intermediul căruia profesorul fixează așteptările, consecințele încălcării regulilor etc. și care nu ignoră niciodată interesele cele mai semnificative ale elevilor.

Disciplina pozitivă presupune:

- a formula și a transmite așteptări în raport cu comportamentul elevului
- persistența în așteptări și dorințe de genul: <Vreau ca tu să...> și <Îmi place asta> (în acest caz, centrarea mesajului pe eul profesorului nu interferează cu respectul de sine al elevului); nu sunt acceptabile mesaje de genul: <Tu nu ești bun, de ce n-ai face mai degrabă...>, deoarece interferează cu respectul de sine al elevului
- utilizarea unei voci clare, ferme, calme și a contactului din priviri
- utilizarea unor gesturi care să sprijine afirmațiile verbale
- a influența comportamentul elevului fără amenințări sau strigăte
- a practica tehnica repetării (a repeta calm mesajul ori de câte ori elevul vrea să se certe) mai degrabă decât să se ajungă la confruntare.

Profesorul pozitiv este mai eficient decât unul ostil; ostilitatea și slăbiciunea profesorului produc confuzie și traume psihologice în rândul elevilor; acesta este capabil să mențină un climat pozitiv, plin de grijă și eficient în sala de clasă; un climat plin de siguranță asigură o învățare eficientă. În conformitate cu modelul Canter, climatul pozitiv, perceput ca un climat sigur și eficient este asigurat cel mai bine de utilizarea disciplinei pozitive.

Disciplina pozitivă cuprinde cinci pași:

1. recunoaște și îndepărtează blocajele din calea disciplinei pozitive. Cele mai multe blocaje se referă la așteptările negative în raport cu elevii: din cauza sănătății precare, a căminului, a tipului de personalitate sau a mediului deficitar este de așteptat ca ei să greșească.

Cu probleme sau fără, nici unui elev n-ar trebui să i se permită să se poarte într-o manieră autodistructivă, sau să nesocotească drepturile colegilor ori ale profesorului; profesorul trebuie să plece de la premisa că poate influența de o manieră pozitivă comportamentul elevilor în sala de clasă, indiferent de problemele acestora. Pentru a obține aceste rezultate, profesorul va avea în vedere:

- toți elevii au nevoie de limite, iar profesorul are dreptul să le fixeze; profesorii eficienți sunt aceia care au așteptări înalte, fixează standarde înalte și-i ajută pe elevi să le atingă;
- profesorul are dreptul de a cere și de a primi ajutorul părinților, al directorilor și al colegilor;
- nu toți elevii pot fi tratați întotdeauna la fel; unii ar putea avea nevoie de programe speciale privind disciplina, de programe axate pe tehnicile modificărilor de comportament etc., înainte de a se situa la nivelul standardelor așteptate.

2. exersează utilizarea stilurilor pozitive de răspuns; modelul Canter diferențiază trei stiluri de răspuns: *pasiv, ostil și pozitiv*.

Profesorii pasivi nu-i copleșesc pe elevi cu cerințe, dar eșuează în a stabili standarde clare de comportament; și chiar dacă reușesc acest lucru, nu vor putea adăuga expresiilor verbale acțiunile adecvate; ei nu se implică.

Profesorii ostili utilizează o abordare caracterizată de țipete, amenințări și sarcasm. Atât profesorii pasivi, cât și aceia ostili încalcă drepturile elevilor, drepturi care au fost amintite mai înainte.

Profesorii pozitivi își fac cunoscute în mod limpede așteptările atât față de elevi, cât și față de părinți sau administratori; ei insistă în mod calm ca elevii să le accepte așteptările și-și dublează imperativele prin acțiuni adecvate. Dacă elevii aleg orientările profesorului, vor primi recompense, iar dacă aleg să se comporte într-o manieră inacceptabilă, vor suporta consecințele firești ale acțiunilor lor.

3. a fixa limite: indiferent de activitate, pentru a fi pozitiv, profesorul trebuie să știe care sunt comportamentele pe care le așteaptă din partea elevilor; cu alte cuvinte, el trebuie să gândească în termenii a ceea ce așteaptă din partea elevilor: a nu țipa, a începe teme la timp, a asculta când vorbește altcineva etc.

De aceea, la începutul activităților profesorul va specifica acele comportamente considerate dezirabile; de pildă, <Fii drăguț> și <Muncește din greu> nu sunt enunțuri suficient de specifice; așteptările ar trebui să fie atât de limpezi, încât orice elev să fie în stare să comunice unui nou venit care sunt exigențele cărora trebuie să le facă față.

Profesorul trebuie să se asigure că frecvența laudelor este mai mare decât frecvența intervențiilor care sunt consecința comportamentelor indezirabile; răspunsurile acestuia trebuie să fie adecvate: pentru cei mai mulți elevi, mesajul verbal este suficient, dar sunt situații care reclamă recompense materiale sau privilegii speciale pentru a motiva în continuare comportamentul dezirabil.

De obicei elevii de gimnaziu nu agreează să fie singularizați prin laude: pentru ei profesorul va utiliza modalități mai adecvate - comentarii pe lucrări, laude între patru ochi etc.

Profesorul nu poate ignora comportamentul inadecvat; el trebuie să intervină pentru stoparea acestuia, reamintind ferm care sunt așteptările în raport cu modul de a fi al elevilor în sala de clasă; contactul din priviri este esențial pentru ca mesajul să aibă un impact deplin, dar profesorul nu trebuie să insiste dacă elevul continuă să-l fixeze, deoarece în unele culturi acesta este un obicei inacceptabil.

Utilizarea numelui este eficientă, mai ales dacă mesajul este adresat unui elev din celălalt colț al clasei; întreruperea elevului este eficientă, mai ales atunci când acesta se tot scuza, se tot ceartă etc.; profesorul trebuie să rămână calm și să-l determine pe acesta să revină la poziția inițială; insistența profesorului este bine venită dacă elevul refuză să asculte, persistă să răspundă într-un mod inadecvat, refuză să-și asume responsabilitatea pentru propriul comportament; intervențiile sale vor fi prefăcute cu: <Dar nu aceasta este problema...>, sau <Înțeleg acest lucru dar...>; întreruperile trebuie utilizate de

aproximativ trei ori, urmând ca după aceea, dacă mai este cazul, elevul să suporte consecințele comportamentului său.

4. a învăța să respecte limitele: limitele sunt cerințe pozitive impuse elevilor; profesorul trebuie să acționeze în mod adecvat atunci când aceștia fie *refuză să răspundă* cererilor, fie *acționează în concordanță* cu acestea; fiecare răspuns este urmat de consecințe; în primul caz vor fi invocate consecințele naturale ale unor răspunsuri inacceptabile, iar în al doilea caz consecințele naturale ar trebui trecute sub tăcere. Rolul profesorului este de a stabili consecințele în avans, de a face promisiuni și nu de a profera amenințări.

5. implementarea unui sistem de aserțiuni pozitive: multe dintre elementele anterioare sunt negative- reguli și limite; dar aceasta este numai o latură a domeniului disciplinei, cealaltă fiind pozitivă și manifestându-se prin atenția sistematică acordată elevilor care se poartă în mod adecvat; dintre consecințele pozitive care joacă un rol semnificativ în motivarea acestora amintim:

- atenție personală din partea profesorului - saluturi, discuții scurte, complimente, înțelegere, zâmbete, contacte prietenoase din priviri etc.;
- scrisori/telefoane pozitive la părinți;
- premii speciale - de la comentarii pe lucrări până la diplome;
- privilegii speciale - cinci minute în plus pentru o activitate dorită de întreaga clasă, libertatea de a alege un prieten pentru respectiva activitate etc.;
- premii materiale - postere, creioane, popcorn etc.;
- premii acordate în colaborare cu părinții - mai mult timp pentru tv, bilete pentru un concert sau meci etc.
- premii de grup- mai mult timp pentru activitatea preferată etc.

Rezumând, modelul Canter pune accentul pe:

- formularea de reguli și așteptări clare;
- aplicarea consecințelor pozitive dacă elevul răspunde așteptărilor profesorului, dar și a celor negative dacă acestea sunt ignorate;
- profesorul trebuie să fie mai degrabă pozitiv decât pasiv sau ostil.

4.2. MODELUL FRED JONES

Fred Jones este directorul *Classroom Management Training Program*, care dezvoltă și promovează proceduri pentru îmbunătățirea eficienței profesorilor; accentul este pus pe motivația elevului și pe comportamentul acestuia în sala de clasă. Modelul reprezintă rafinarea practicii profesorilor eficienți, ceea ce îl face accesibil și ușor de aplicat; dintre coordonatele sale amintim (2):

A. *aproximativ 50% din timpul destinat lecției este pierdut datorită comportamentului perturbator al elevilor și al lipsei de concentrare în raport cu temele aflate în lucru; aceste pierderi se distribuie astfel: aproximativ 80% din timpul pierdut se datorează vorbitului fără permisiune; aproximativ 19% din timpul pierdut se datorează visatului cu ochii deschiși, părăsitului locului propriu, producerii de zgomote etc.; doar 1% din timpul pierdut se datorează unor probleme mai serioase de comportament.*

B. *cea mai mare parte a timpului pierdut poate fi evitată prin utilizarea sistematică a limbajului trupului, a sistemului de stimulente și a unui ajutor individual eficient.*

C. *eficiența limbajului trupului presupune stoparea comportamentului indezirabil fără ca profesorul să piardă timpul: contact din priviri, expresie facială (calm, privire neutră), poziție (primul pas înainte), semnale și gesturi, apropiere fizică; semnalele nonverbale eficiente stopează comportamentul nedorit și evită confruntarea verbală (un gest adecvat, de pildă a arăta spre regulile de pe perete, sau rostirea scurtă a numelui celui aflat în culpă pot opri comportamentul indezirabil cu pierderi de timp minimale, în vreme ce, eșuând în încercarea de a calma situația - <până când voi avea timp să mă ocup de ea> - poate determina deteriorarea ei, cu costuri temporale și emoționale mai mari).*

D. *sistemul de stimulente motivează elevii în desfășurarea activităților solicitate, îi menține pe aceștia concentrați asupra temei lecției respective și îi determină să aibă un comportament adecvat. Un stimulent este ceva pe care profesorul îl poate oferi și pe care elevii îl doresc suficient de mult pentru a munci o perioadă determinată de timp – o săptămână, o lună - pentru el; stimulente ca: stele decupate din hârtie colorată, a și se permite să părăsești primul sala de clasă, a avea lucrarea expusă la gazeta clasei, notele etc. motivează doar pe cei buni- cei cu așteptări nerealiste nu vor fi motivați prin așa ceva; *timpul suplimentar pentru activitatea preferată* poate constitui un stimulent pentru întreaga clasă (sistemul de stimulente trebuie gândit în așa fel încât, cu un minim de efort din partea profesorului să se obțină maximum de participare din partea clasei.*

E. *sprijin instrucțional pozitiv*: elevii sunt motivați să rezolve temele în sala de clasă dacă profesorul se deplasează rapid de la unul la altul (laudă, îndemn, atenționare) și furnizează un ajutor eficient în rezolvarea temei (observarea vizuală a instruirii).

F. *sisteme de întărire*: multe dintre intervențiile profesorului (amintite mai sus) pot eșua; problema care apare este a mijloacelor pe care profesorul le mai are la îndemână dacă elevii continuă să se comporte inadecvat, în ciuda unei instruirii bine proiectate și aplicate, a sistemului de stimulente și a altor intervenții.

Într-o asemenea situație, este important ca profesorul să fie gata să aplice într-o succesiune crescătoare consecințele adecvate și un sistem de întărire exterior clasei; implementarea unui plan secvențial care să-l conducă pe elev către punctul de la care se va întoarce la cerințele lecției se realizează cu pierderi temporale minimale; cunoașterea a ceea ce urmează să fie făcut transmite încredere în posibilitățile profesorului de a controla o situație.

G. *pregătirea <scenei>*: există un număr de lucruri pe care profesorul ar trebui să le facă pentru a controla o clasă în mod eficient; acestea includ:

- aranjarea sălii de clasă în așa fel încât să faciliteze învățarea și mișcarea;
- la începutul semestrului discută cu părinții pentru a le câștiga sprijinul;
- este conștient de natura situațiilor conflictuale din sala de clasă, atunci când acestea există, pentru a putea răspunde în mod adecvat și prompt;
- regulile generale cuprind tipurile de comportamente așteptate de către profesor din partea elevilor; aceste reguli trebuie să fie simple și clare, să fie afișate și să nu depășească un număr considerat acceptabil;
- regulile operaționale descriu momentele sensibile din desfășurarea unei lecții: ce materiale urmează a fi utilizate (de pildă, hârtie, creioane etc.), ce trebuie făcut pentru a realiza o activitate (așteptări în privința performanței), când se ascultă creioanele, când se bea apă și se merge la toaletă, când elevul se poate deplasa în sala de clasă, când și cu cine este potrivit să vorbești, cum să ajuți și cum să ceri ajutor, cum și când să faci curățenie, când se ia pauză etc.;
- de ce sunt necesare regulile; regulile trebuie justificate, iar elevii vor să știe și cât anume se pot abate de la reguli (dacă profesorul nu enunță reguli clare, elevii vor testa limitele toleranței sale- acesta este un comportament general uman);
- regulile trebuie transmise cu aceeași grijă ca oricare alt element al unei lecții;
- regulile trebuie reamintite la începutul unei activități, după vacanțe, sau când există confuzie;
- regulile trebuie întărite în mod consecvent, calm și prompt (abordarea de tip cazarmă nu este necesară, deoarece scopul profesorului este de a-i ajuta pe elevi să-și dezvolte autocontrolul);

- există trei abordări diferite ale disciplinei exercitate de profesor/părinte: *permisivă* (structurare precară), *autoritară* (structurare înaltă, justificare precară) și *autoritativă* (structurare înaltă, justificare înaltă); adolescenții își urmează mai degrabă conștiința decât să cedeze presiunii colegilor, dacă au crescut într-un mediu autoritativ; adică o situație în care regulile sunt ferme, dar explicate și justificate în mod clar;
- elevilor le place o clasă controlată eficient; întreruperile care interferează cu realizarea temelor îl supără pe profesor și din cauza privilegiilor care ar putea fi retrase, îi supără și pe elevi;
- un plan privind disciplina în sala de clasă și care cuprinde sistemul de stimulente economisește timp, astfel încât conținutul lecțiilor va fi studiat mai eficient; *profesorul care este <prea ocupat> ca să transmită reguli și să le întărească prompt va fi întotdeauna în criză de timp.*

4.3. MODELUL DISCIPLINEI DIFERENȚIATE (THE HONOR LEVEL SYSTEM)

Acest sistem este rezultatul a mai mult de două decade de dezvoltare; creat pentru a răspunde nevoilor unui gimnaziu din vestul Washingtonului, este astăzi utilizat în școli cu peste 90000 de tineri din întreaga Americă; licee, gimnazii și școli din învățământul primar îl utilizează ca sistem de instaurare a disciplinei (3).

Sistemul disciplinei diferențiate a fost descris ca <una dintre abordările cele mai proaspete și proactive> care se ocupă cu disciplina elevului în învățământul american; acesta este un amestec perfect de disciplină pozitivă și empatică, care arată respect pentru copil. Sistemul prevede rapoarte pentru părinți, profesori și director. În cadrul sistemului elevii parcurg etape progresive de acțiune disciplinară și conștientizează pedepsele repartizate.

Sistemul disciplinei diferențiate cuprinde **patru niveluri**:

I. elevii aflați la primul nivel al sistemului sunt tineri care rareori au probleme; pentru a funcționa la acest nivel un elev nu trebuie să fi fost oprit după ore sau să fi primit vreun bilet care însoțește eliminarea de la o lecție în ultimele 14 zile; orice problemă apărută în clădirea școlii, în curte, sau în altă parte (în autobuz, de exemplu) îl descalifică pe elev pentru primul nivel al acestui sistem.

Profesorii care utilizează acest sistem pregătesc privilegiile și activități speciale pentru elevii aflați la acest nivel; acestea pot include: recreații mai lungi, timp mai îndelungat în anumite laboratoare etc. Nu sunt de neglijat nici câteva recompense <neanunțate> sau <surpriză>: de exemplu, înghețată sau sucuri gratuite, cornuri, bilete pentru teatru etc; de obicei, 70-80% dintre elevi vor atinge acest nivel.

II. elevii aflați la nivelul al doilea al sistemului sunt tineri care au avut una sau două probleme în ultimele 14 zile calendaristice; în fapt, câteva dintre privilegiile rezervate elevilor aflați la nivelul anterior (de obicei, activități extrașcolare) pot reveni și celor aflați la acest nivel; în realitate, 20-30% dintre elevi vor atinge nivelul doi al sistemului.

III. elevii aflați la nivelul al treilea al sistemului par a avea dificultăți în ocolirea problemelor de disciplină; în ultimele 14 zile calendaristice ei au avut trei sau mai multe asemenea probleme, fapt pentru care nu se vor bucura de privilegiile celor aflați la nivelurile unu și doi; adesea ei sunt excluși de la anumite activități (acelea extrașcolare), ca în cazul nivelului patru, iar participarea la activitățile respective este condiționată de o negociere cu profesorul.

IV. elevii aflați la nivelul al patrulea al sistemului creează aproape zilnic probleme de disciplină; din fericire, aceștia constituie un grup foarte restrâns, rareori depășind 5%; elevii aflați la acest nivel nu participă la nici una dintre activitățile extrașcolare de care se bucură colegii lor; de exemplu, nu sunt admiși la ședințele clasei și nu pot participa la evenimente precum dansul sau întreceri atletice; ei nu-și pot negocia participarea, cum este cazul cu elevii aflați la nivelul trei.

Budd Churchward, creatorul sistemului disciplinei diferențiate consideră că există și patru stadii ale disciplinei (4) care, în principiu, pot fi parcurse de orice copil; astfel, prin analogie cu diferențierile care există între elevi la matematică sau la citire, el consideră că există diferențieri inerente și în ceea ce privește disciplina; totuși, tacit disciplina este gândită în mod uniform pentru toți elevii: *“așa cum elevii se găsesc la niveluri diferite în ceea ce privește matematica și citirea, ei se găsesc la niveluri diferite și în ceea ce privește disciplina.”* (4)

Autorul american a elaborat un sistem consistent de disciplină, adecvat unor elevi aflați în stadii diferite și care, în același timp, îi încurajează pe toți; în conformitate cu acesta, există patru asemenea stadii ale evoluției individului din punctul de vedere al disciplinei:

A. Stadiul puterii: elevii aflați în acest stadiu au un comportament tipic recalcitrant; adesea refuză să urmeze indicațiile și sunt sfidători, solicitând foarte multă atenție din partea profesorului; ei posedă o moralitate heteronomă, adică posedă doar câteva reguli, în rest urmând regulile altora. Cei mai mulți copii depășesc acest stadiu la vârsta de 4-5 ani, dar sunt și alții mai în vârstă care <funcționează> încă la acest nivel. Acest stadiu se sprijină pe dezechilibrul puterii dintre copil și adult (persoana înzestrată cu autoritate).

La vârsta copilăriei dezechilibrul puterii dintre copil și părinți este important, urmând ca apoi să se diminueze pe măsură ce aceștia cresc; părinții vor spune atunci că nu-l mai pot controla pe copil, care le contestă autoritatea în mod constant. Din fericire, prea puțini elevi funcționează la acest nivel;

aceștia urmează regulile atâta timp cât dezechilibrul puterii funcționează împotriva lor; profesorul care adoptă un program pozitiv de disciplină îi poate ține pe linia de plutire dacă îi urmărește din scurt; orice slăbire a controlului le va da ocazia să provoace stări conflictuale; dacă acești elevi doresc ceva, de obicei iau fără nici un scrupul, arătând prea puțină grijă pentru sentimentele celorlalți; ei caută să-și extindă puterea, iar instrumentele cele mai banale (creioane, rigle, foarfeci etc.) devin adevărate arme în mâinile lor. Elevii din acest stadiu se încadrează, de obicei, la nivelul patru al sistemului disciplinei diferențiate.

B. Stadiul puterii și al recompensei: elevii care se situează în stadiul al doilea sunt mai ușor de controlat; și ei reprezintă un procent nesemnificativ dintre elevii unei clase; Kohlberg îi descrie ca având o morală individualistă; ei pot fi foarte centrați pe sine; elevii aflați în acest stadiu se comportă cum trebuie fie pentru că primesc anumite recompense (bomboane, timp liber etc.), fie pentru că nu le place ceea ce li se întâmplă atunci când nu fac ceea ce li se cere.

Cei mai mulți copii depășesc acest stadiu la vârsta de 8-9 ani; elevii mai în vârstă care funcționează încă în acest stadiu se descurcă mai bine cu profesori care aplică o disciplină pozitivă.

În acest stadiu există încă foarte puțin sentiment al autodiscipliniei; ca și în cazul stadiului puterii, elevii au nevoie de o supraveghere constantă și se comportă cât se poate de bine în sala de clasă, dar își dau în petec pe hol, în drum către laboratoare etc.; acești elevi se situează de obicei la nivelurile trei și patru ale sistemului.

C. Stadiul relațiilor interpersonale: elevii care funcționează în stadiul trei studiază de obicei în gimnaziu și liceu; acești copii au început să-și dezvolte sentimentul disciplinei de sine; ei se comportă într-un anume fel pentru că profesorul le cere acest lucru.

Elevilor le pasă ce cred ceilalți despre ei și vor ca profesorul să-i placă; aceștia au nevoie să li se reamintească într-o manieră prietenească regulile care funcționează în sala de clasă; profesorul le cere să rezolve problemele de comportament și ei le rezolvă; disciplina pozitivă se potrivește cel mai bine acestor elevi deoarece este pe înțelesul lor; doar rareori au nevoie de o abordare mai dură în ceea ce privește disciplina din școală.

Adesea profesorul va avea în sala de clasă elevi aflați în tranziție de la stadiul doi la stadiul trei și nu este exclus să afle despre un elev anume care stă cuminte la orele sale, că provoacă foarte multe probleme la altele; aceștia tocmai învață să aibă încredere în ceilalți și să construiască relații interpersonale cu colegii, care sunt mult mai la îndemână; de aceea trebuie să li se spună că se apreciază la ei comportamentul dezirabil nu doar la o anumită oră de clasă, ci și la celelalte; acești elevi se situează aproape întotdeauna la nivelurile unu și doi ale sistemului.

D. Stadiul ordinii sociale: elevii care funcționează în stadiul patru ajung foarte rar să aibă probleme; ei au sentimentul a ceea ce este corect și a ceea ce este greșit, a ceea ce este acceptabil, respectiv inacceptabil; deși mulți elevi de gimnaziu și liceu funcționează ocazional în acest stadiu, doar câțiva o fac în mod constant; aceștia sunt tinerii cu care îi place oricui să lucreze; ei pot studia singuri și 20-30 de minute, fiind preocupați doar de rezolvarea temei.

Elevii aflați în acest stadiu se comportă astfel deoarece știu că așa este drept, corect să se procedeze; ei se află aproape întotdeauna la nivelul unu al sistemului disciplinei diferențiate.

Chiar dacă s-ar putea să nu o spună niciodată, acești elevi nu apreciază disciplina de tip pozitiv; ei sunt deranjați de faptul că alți elevi îl forțază pe profesor să se ocupe atât de mult timp cu probleme de disciplină; deși cei mai mulți dintre elevi nu funcționează în acest stadiu, ei se apropie destul de mult de acesta pentru a-i înțelege exigențele, iar învățarea în grup îi încurajează să se plaseze în stadiul respectiv.

Nu trebuie uitat că fiecare elev își croiește propriul drum de-a lungul acestor stadii, pe măsură ce se maturizează; când profesorul identifică stadiul la care funcționează un elev, îl poate ajuta pe acesta să-și pregătească drumul către stadiul următor; oricum, este de reținut că se comite o greșală dacă profesorul își propune să ajute elevul să sară peste un stadiu; a insista ca un elev aflat în stadiul unu <să se îndrepte și să acționeze corect> (ca un elev aflat în stadiul patru) nu constituie o așteptare rezonabilă; în schimb, profesorul trebuie să-și stabilească drept scop stadiul doi și va fi mai puțin frustrat, căci realmente va putea observa progresele elevului respectiv.

Este important să ținem minte că, dintr-o multitudine de motive, un copil poate să și regreseze din când în când; de aceea, după ce își va cunoaște elevii cât de cât, profesorul va trebui să anticipeze cam care ar fi motivele de regres în cazul unuia sau altuia dintre elevi: probleme în familie, cu prietenii, cu alcoolul sau cu drogurile, oboseala, apariția unei boli etc. Indiferent de motiv, este important ca profesorul să-și facă timp pentru a sta de vorbă cu elevul și a vedea ceea ce se întâmplă.

Profesorul poate avea sentimentul că nu are timp să urmărească evoluția copiilor de la un stadiu la altul, preocupat fiind de predarea conținuturilor prevăzute de programă; întrebarea care se pune este ce îi învață el pe elevi până la urmă? Matematică? Științe? Limbi străine? Bud Churchward consideră că în această situație nu se poate da decât un singur răspuns: *profesorul îi învață pe copii*. Când profesorul se va gândi în acest mod la profesiunea sa, va fi ușor să-și găsească timp pentru a-i ajuta pe aceștia să depășească problemele de comportament și să poată trece de la un nivel la altul al sistemului de disciplină.

A învăța autodisciplina este același lucru cu a învăța orice obiect de studiu, iar elevii nu vor proceda întotdeauna bine de prima dată; în acest caz, profesorul va trebui să-i ajute și atunci când va considera că a venit momentul, să le ofere o nouă încercare; dacă profesorul constată că mai mulți elevi au probleme cu asimilarea împărțirii, va introduce mai multe exerciții cu această operație; în mod similar, dacă un elev are probleme cu trecerea către stadiul trei, va alocă mai mult timp pentru consolidarea stadiului doi, iar acolo unde altcineva ar remarca problemele de disciplină, profesorul respectiv ar remarca un progres evident, oricât de lent ar fi acesta.

Un element important al sistemului disciplinei diferențiate îl constituie *fereastra celor 14 zile*, adică intervalul de timp în cadrul căruia se contabilizează problemele de comportament ale oricărui elev. Indiferent de numărul problemelor create de acesta, există întotdeauna o cale de a reveni la nivelul unu al sistemului; fiecare zi este o nouă zi, iar numărul problemelor de comportament se reactualizează; dar orice evidență a acestora vizează doar fereastra celor 14 zile calendaristice; elevii care nu se mai situează la nivelul unu primesc o înștiințare în privința zilei când pot reveni și pe măsură ce progresaază, sunt încurajați și li se reamintește că se află pe un drum ascendent. Încurajarea și utilizarea altor elemente pozitive ale unui sistem de disciplină nu rezolvă întotdeauna problemele de comportament.

În realitate, aplicarea consecințelor negative este la fel de inerentă și joacă un rol cel puțin la fel de important: elevii sunt trimiși la cancelarie, sunt reținuți după ore, li se cere să scrie părinților despre purtarea lor inacceptabilă, iar în situații extreme sunt eliminați pentru o perioadă de timp determinată.

Sistemul disciplinei diferențiate presupune contabilizarea comportamentelor elevilor, ceea ce are drept efect aplicarea relativ simplă atât a consecințelor pozitive (premieri etc.), cât și a celor negative (sanctiunile), iar elevul are garanția că este tratat la fel ca oricare altul; în acest scop este necesară doar utilizarea unui computer, care se poate afla în cancelarie.

Un sistem de disciplină de acest tip presupune utilizarea unei stadialități a consecințelor, în cadrul căreia stadiul următor este mai important ca precedentul; pe măsură ce elevul parcurge alt stadiu, acțiunea disciplinară a școlii devine tot mai severă; exemple de stadii: prima abatere: nu va ieși în recreația mare; a doua abatere: nu va ieși deloc în recreație în ziua respectivă; a treia abatere: reținere la școală după orele de clasă; a patra abatere: excudere de la lecții cu obligația de a sta la școală în spațiul special creat pentru așa ceva; a cincea abatere: consemnare la școală în ziua de sâmbătă; a șasea abatere: eliminarea de la școală pe o durată determinată de timp etc.

În fapt, lucrurile sunt un pic mai complicate; acest sistem pleacă de la premisa că elevii se încadrează în stadii diferite de disciplină, ceea ce presupune utilizarea unor seturi diferite de reguli în

sala de clasă, în funcție de stadiul în care se află fiecare elev; această idee nu va fi ușor de acceptat de către părinți, director sau de către membrii consiliului profesoral.

Dacă profesorul stabilește o politică privind disciplina în sala de clasă și încearcă să răspundă în mod progresiv nevoilor elevilor aflați mai întâi în stadiul patru, apoi în stadiul trei, și în final în stadiile doi și unu, poate fi la fel de consistent în ceea ce privește disciplina pe cât se așteaptă de la el și, în același timp, poate încuraja elevii să exerseze un comportament superior stadiului în care se află.

Sistemul disciplinei diferențiate utilizează și patru stadii ale consecințelor purtării inacceptabile a elevilor (4):

A. *Reamintirea*: reamintirea nu este o admonestare și poate fi direcționată către întreaga clasă sau către unul sau doi elevi; profesorul nu are nevoie să se apropie de elevul aflat în culpă, dacă utilizează acest pas; el poate utiliza situația astfel creată pentru a aminti elevilor că nu se înregistrează deloc progrese; de exemplu: *<Maria, George, toți colegii voștri se ocupă de teme; încetați vorba și treceți la treabă>*.

Acest stadiu nu este lipsit de importanță; elevii care funcționează în stadiul al treilea, stadiul relațiilor interpersonale, vor reacționa rapid la reamintirea sa; ei vor să-i facă pe plac și aceasta este reacția corectă pentru nivelul lor; elevii care sunt în tranziție către stadiul al treilea au ocazia de a exersa deprinderile privind disciplina la acest nivel.

Unii profesori se pot plânge că s-au săturat să le tot reamintească elevilor aceleași lucruri; le reamintim aceleași lucruri pentru că *ei nu sunt decât copii*.

B. *Avertismentul* poate fi de două feluri: verbal și scris; *avertismentele verbale* nu ar trebui lansate pentru întreaga clasă; profesorul se va deplasa către elev și îi va transmite ce așteptări are în raport cu el; elevul este rugat să identifice pasul următor; de exemplu: George stă aplecat către banca Mariei, umblându-i prin penar; profesorul se apropie de el și-i spune: *<George, mă aștept să stai la locul tău și să te ocupi de tema ta; acesta este un avertisment pentru tine, care este pasul următor?>*. *Avertismentele scrise* sunt chiar mai eficiente; elevul este abordat și i se înmânează un bilet cu infracțiunea prevăzută de sistem; profesorul îi spune că, dacă nu va mai apărea nici o problemă, el îi va anula avertismentul la finalul lecției; dacă nu încetează, biletele vor fi strânse și contabilizate; de exemplu: George nu o lasă în pace pe Maria; profesorul completează un bilet și-i spune lui George: *<Iată un bilet cu numele tău, pe care am scris: “Eșec în a-și trata colegii cu respect”; am să-l pun aici, pe banca ta; dacă va mai fi acolo la sfârșitul lecției, îl vei putea arunca; dacă nu te potolești, eu îl voi lua și îl voi contabiliza>*.

A pune biletul pe banca elevului este mult mai eficient, deoarece este mult mai probabil să nu uite de el și deci, să nu mai greșească încă o dată; chiar și în sala de gimnastică elevii pot primi biletul,

fie lipit cu bandă adezivă undeva, fie pus într-un pantof; este important ca elevul să se afle în posesia biletului și să înțeleagă că el controlează situația; așa cum este răspunzător pentru infracțiunea pe care o comite, tot așa este răspunzător și de ceea ce se va întâmpla în viitor; acest procedeu îl ajută pe elev să învețe să-și asume răspunderea pentru actele sale; când biletul se află la profesor elevul poate ușor să creadă că situația este controlată de altcineva; în schimb, a pune biletul la îndemâna elevului îi transmite acestuia sentimentul că totul se poate îndrepta, că soarta sa se află în mâinile sale.

Pasul avertismentului, mai ales avertismentul scris, se adresează în mod direct nevoilor elevului care funcționează în *stadiul puterii*; acesta va putea aprecia suficient de bine situația; profesorul s-a deplasat în spațiul lui și a comunicat foarte clar care îi sunt așteptările; dacă este ferm, *cool* și pozitiv, el poate simți că echilibrul puterii va funcționa în favoarea sa; dacă țipă și manifestă o furie excesivă, atitudinea sa va fi înțeleasă ca o provocare, iar elevul va dori să se confrunte cu el.

C. *Contabilizarea abaterilor*: elevului i se reamintește că a primit deja un avertisment; biletul cu abaterea sa va fi contabilizat; dacă elevul a primit un avertisment scris, acesta va fi preluat de profesor și i se va cere să identifice pasul următor; dacă biletul reprezintă prima infracțiune, elevul poate rămâne la școală după ore o durată relativ scurtă de timp; dacă biletul se adaugă altor bilete primite anterior, elevul poate fi exmatriculat pentru o anumită perioadă de timp; indiferent de situație, consecința nu este aleasă de către profesor, ci face parte în mod obiectiv din sistemul de disciplină existent în școală; este important ca profesorul să utilizeze unul sau doi pași înainte de a contabiliza abaterea; doar în situații extreme ar trebui utilizat/contabilizat biletul ca prim pas.

D. *Trimiterea la cancelarie*: elevul este îndepărtat din sala de clasă; profesorul completează un bilet special și îl trimite pe elev la cancelarie cu biletul respectiv; dacă primii trei pași sunt urmați în mod adecvat, acest ultim pas va fi utilizat destul de rar; dar dacă lucrurile au ajuns atât de departe, profesorul poate trece la acest ultim pas de o manieră rece, fără nici o implicare emoțională; nu este nevoie de țipete sau de accese de furie.

Acești pași ar trebui afișați în sala de clasă, alături de trei-cinci reguli pe care profesorul le consideră esențiale; regulile ar trebui să fie exprimate prin intermediul unor comportamente considerate dezirabile; în primele întâlniri cu elevii, profesorul trebuie să-și facă timp să le arate locul unde sunt afișate regulile; elevilor li se va spune că pot fi întrebați care este pasul următor, dacă vor crea probleme și vor fi cumva sancționați; în același timp, li se va spune că se pot uita la afișajul de pe perete pentru a răspunde, iar profesorul își rezervă dreptul de a trece direct la un stadiu mai înalt, dacă abaterea elevului este gravă.

Singura modalitate de a reveni la stadii inferioare ale consecințelor este ca elevul să înregistreze o scădere a frecvenței abaterilor pe un interval de 14 zile, iar dacă avem în vedere vacanțele de vară și de iarnă, toți elevii se vor afla la nivelul unu al sistemului de cel puțin două ori într-un an școlar.

De exemplu, la *Kewaunee Middle School din Wisconsin* s-a aplicat sistemul disciplinei diferențiate astfel (5): nivelul la care se situează elevul depinde de numărul abaterilor acumulate în ultimele 14 zile calendaristice; fiecare nivel are propriile sale stimulente și privilegii, iar elevii acumulează abateri pentru că nu răspund în mod satisfăcător așteptărilor profesorilor, așteptări pe care le cunosc și care sunt afișate în sala de clasă; în cadrul acestei școli, scala consecințelor arată astfel:

- o abatere: nu se iese afară în recreația mare;
- 2 abateri: 30 minute consemnare după ore;
- 3 abateri: 45 minute consemnare după ore;
- 4 abateri: 60 minute consemnare după ore;
- 5 abateri: eliminare de la lecții (dar consemnare într-o sală specială) și discuții cu părinții;
- 6 abateri: eliminare din școală pentru o perioadă de timp care se va determina în funcție de gravitatea abaterii.

Meritele și privilegiile se acordă acelor elevi care răspund în mod pozitiv așteptărilor profesorilor; astfel:

I. 1 merit - pentru așteptări organizaționale:

- A. a ajunge la școală și a intra la ore la timp;
- B. a veni la ore cu materialele cerute de profesor;
- C. a returna materialele împrumutate de la școală;
- D. a utiliza tot timpul doar spațiile admise pentru elevi.

II. 3 merite - așteptări în raport cu regulile școlii:

- E. a te deplasa și a acționa într-o manieră sigură și ordonată;
- F. a răspunde așteptărilor de la nivelul clasei, respectiv al școlii.

III. 5 merite - așteptări privind respectul:

- G. utilizarea unui limbaj adecvat;
- H. a trata proprietatea cu respect;
- I. a trata colegii și adulții cu respect;
- J. comportament adecvat în sala de clasă;
- K. a rezolva conflictele în mod adecvat;
- L. a evita comportamentul de bătăuș.

Scala meritelor:

- nivelul unu: 21+ merite;
- nivelul doi: 11-20 merite;
- nivelul trei: 1-10 merite;
- nivelul patru: 0 merite.

4.4. MODELUL GLASSER

Recomandă *terapia realității* ca mijloc de a institui disciplina. Terapia realității este actul orientării elevului către realitate, adică al sprijinirii în procesul devenirii lui ca individ responsabil, capabil de a-și satisface nevoile în lumea reală. Glasser crede că elevii sunt ființe raționale care își pot controla comportamentul, dacă doresc. Mai degrabă ei trebuie să fie sprijiniți în a face ceea ce este bine, decât să fie lăsați să facă alegeri proaste; adică elevii trebuie orientați pentru a deveni responsabili și capabili să-și satisfacă interesele în lumea reală. Este treaba profesorului să furnizeze asistență astfel încât elevii să facă alegeri bune. Regulile sunt esențiale pentru Glasser și ele trebuie întărite. Consecințele logice ar trebui să urmeze imediat comportamentului elevului, fără a se accepta scuze pentru un comportament indezirabil. Factorii justificativi (mediu familial dezorganizat, educație neglijată din partea părinților etc.) nu transformă comportamentul indezirabil într-unul acceptabil. Responsabilitatea elevului trebuie subliniată în mod continuu, iar elevii trebuie obligați să ia cunoștință de propriul comportament și să emită judecăți de valoare în ceea ce îi privește.

Glasser pune în evidență și rolul întâlnirilor tuturor membrilor unei clase în abordarea, chiar rezolvarea problemelor. Elevii stau într-un cerc strâns și discută problemele, caută soluții. Rolul profesorului este de a sta oarecum retras și de a evita să formuleze opinii. Regulile clasei, ca și consecințele lor, trebuie discutate la aceste întâlniri, astfel încât toți elevii să fie în cunoștință de cauză. Regulile ar trebui să fie flexibile și deschise, pentru a se adecva unor situații dinamice.

4.5. MODELUL KOUNIN

Concepția lui Deb Wuest (cel mai important discipol al lui Kounin și cel mai cunoscut utilizator al modelului) (6) se concentrează pe disciplina preventivă, adică presupune utilizarea unor tehnici și strategii apte să prevină apariția problemelor de comportament; în conformitate cu modelul lui Kounin, un bun management al clasei depinde de managementul lecției; ideile cheie ale lui Kounin includ: efectul de undă, atenția distributivă, controlul simultan, tranziția eficientă și sașietatea.

Efectul de undă: survine atunci când profesorul corectează comportamentul greșit al unui elev, iar acest lucru influențează în mod pozitiv comportamentul celorlalți elevi; efectul de undă este amplificat de claritatea și fermitatea corecției; acesta crește dacă profesorul indică în mod limpede comportamentul inacceptabil și motivele pentru care acesta trebuie să înceteze; de reținut că fermitatea atitudinii mărește efectul de undă; efectul de undă este mult mai eficient la începutul anului școlar, urmând apoi să se diminueze pe măsura trecerii timpului; în cazul liceului, Kounin a descoperit că respectul pentru profesor, dublat de o motivație înaltă conduc la implicarea majoră a elevului în procesul instruirii și la reducerea semnificativă a problemelor de comportament.

Atenția distributivă: desemnează capacitatea profesorului de a observa tot ceea ce se întâmplă în sala lui de clasă; în mod obișnuit, această calitate este redată de sintagma <a avea un ochi la ceafă>; pentru a fi eficientă, elevii trebuie realmente să creadă că profesorul știe tot ceea ce se întâmplă acolo; dacă elevii își abandonează temele, pierzând timpul, profesorul trebuie să trimită un mesaj clar, care să comunice acestora că a observat lipsa lor de disciplină și, mai ales, că este imperios necesar să se întoarcă la treabă.

Atenția distributivă se poate îmbunătăți prin exerciții de genul: a învăța cum să utilizezi sistematic tehnicile de observare a sălii de clasă; eficiența atenției distributive crește atunci când profesorul îl identifică în mod corect pe elevul care a provocat incidentul; dacă îi declară responsabili pe elevii nevinovați, acesta este perceput ca neștiind ceea ce se întâmplă de fapt în sala de clasă.

Când apar mai multe probleme de comportament în același timp este important ca profesorul să se ocupe în primul rând de problema cea mai gravă; a alege întotdeauna momentul potrivit reprezintă o trăsătură caracteristică a atenției distributive.

Controlul simultan: presupune implicarea în două sau mai multe evenimente în același timp; de exemplu, profesorul poate corecta lucrarea unui elev, adresând în același timp un cuvânt de încurajare elevilor care lucrează în alt punct al sălii de clasă; Kounin a descoperit că profesorii care au deprinderea unui control simultan sunt și mult mai conștienți de ceea ce se întâmplă în sala de clasă (atenție distributivă); dacă elevii știu că profesorul observă totul și este gata oricând să-i ajute, crește mult probabilitatea ca aceștia să se ocupe doar de activitățile legate de lecție.

Tranzițiile: comportamentul elevului este influențat de eficiența și <firescul> tranzițiilor de la un moment la altul al lecției; eșecul în a capta atenția elevilor, indicațiile confuze, explicațiile lungi și plicticoase, insistența pe detalii și nu pe punctele cheie, a permite elevilor să piardă prea mult timp cu tranziția la noua activitate, toate acestea la un loc contribuie la apariția problemelor de comportament.

Regulile bine stabilite, un semnal capabil să capteze imediat atenția clasei, indicațiile clare, pregătirea elevilor în ceea ce privește centrarea atenției pe noua activitate, explicațiile concise, care

relevă punctele cheie ale noii activități, toate acestea la un loc determină reducerea frecvenței apariției problemelor de comportament; Kounin a descoperit că tranzițiile eficiente și <firești> reprezintă una dintre tehnicile cele mai importante de implicare a elevului și de control al clasei.

Concentrarea elevilor: abilitatea de a menține atenția elevilor centrată pe problemele lecției este esențială în menținerea eficienței lor; în același timp, se va înregistra și o reducere a problemelor de comportament; gruparea eficientă maximizează participarea activă și-i menține pe elevi preocupați de învățare; în caz contrar, controlul reprezintă o forță puternică de menținere a elevului centrat pe activitățile specifice lecției; controlul poate include înregistrarea greșelilor (liste, bilete, recunoașterea publică, testarea deprinderilor, teme scrise etc.); când elevii știu că trebuie să dea seamă pentru comportamentul lor și pentru ceea ce au învățat, mai ales atunci când știu că profesorul este în cunoștință de cauză, problemele de comportament scad semnificativ.

O altă tehnică importantă o reprezintă atenționarea; orientând atenția elevilor către punctele critice ale demonstrației, utilizând întrebări pentru a le verifica înțelegerea și variind elevii solicitați să răspundă, profesorul apelează la modalități de centrare a atenției; când profesorul captează atenția întregii clase crește implicarea elevilor, iar numărul problemelor de comportament se reduce.

Menținerea interesului și a implicării: sașietatea este un concept pe care Kounin îl utilizează pentru a descrie pierderea treptată a interesului din partea elevilor; când aceștia experimentează sașietatea sau plictiseala, apar alte tipuri de comportamente; astfel, ei pot introduce variații în rezolvarea temelor, pot lucra mecanic sau pot încerca să se amuze împreună cu colegii, ajungându-se la comportamente inacceptabile.

Kounin sugerează reducerea sașietății prin: a oferi elevilor sentimentul progresului și al provocării, a fi entuziast; varietatea reduce sașietatea și plictiseala; în plus, modificarea nivelului provocărilor, restructurarea grupurilor de lucru, extinderea varietății temelor, utilizarea unor stiluri diferite de predare adaugă culoare lecțiilor.

În concluzie: utilizarea tehnicilor specifice acestui model poate reduce problemele de comportament, contribuind astfel la menținerea unui mediu pozitiv al învățării; în acest scop, profesorul ar trebui să aibă în vedere următoarele:

- fii conștient de tot ceea ce se întâmplă în sala de clasă; observă frecvent și sistematic;
- acționează preventiv, înainte ca problemele să se agraveze; ocupă-te în primul rând de problemele serioase apărute;
- învață să rezolvi probleme contradictorii apărute în același timp;
- captează atenția elevilor; utilizează regulile existente, explicațiile concise și tranzițiile eficiente pentru a menține interesul elevilor;

- menține elevii implicați prin control și atenție distributivă;
- elimină sașietatea și plictiseala prin provocări, extinderea varietății temelor, feedback eficient, lecții antrenante etc.

4.6. MODELUL MODIFICĂRILOR DE COMPORTAMENT

Orice comportament este afectat de consecințele sale; consecințele pot fi percepute ca o recompensă sau întărire, dacă drept rezultat comportamentul persistă, sau ca pedeapsă, dacă respectivul comportament slăbește sau încetează.

Plecând de la aceste constatări, pedagogii au pus la punct așa-numitele tehnici ale modificărilor de comportament, care sunt preferate mai ales de către profesorii care nu sunt de acord cu utilizarea pedepselor și care caută căi non-punitive drept alternativă.

Pentru Louis Cohen și Lawrence Manion tehnicile modificărilor de comportament cuprind trei componente:

1. specificarea comportamentului indezirabil care urmează să fie minimizat sau înlăturat, ca și a comportamentului dezirabil care îi va lua locul;
2. identificarea recompenselor și a întăririlor care susțin comportamentul nedorit, ca să poată fi evitate;
3. identificarea recompenselor și întăririlor care vor contribui la sporirea frecvenței comportamentului dezirabil;
4. evitarea sistematică a primului tip de întărituri și recompense simultan cu aplicarea acelor întărituri și recompense semnificative pentru comportamentul dezirabil; pe întreaga durată a acestui proces se înregistrează cu grijă schimbările de comportament.

În acest context, prin întărire înțelegem acele fenomene care au capacitatea de a grăbi apariția comportamentului dezirabil; printre cele mai eficiente întărituri, amintim *întăririle sociale*, care afectează semnificativ comportamentul elevului: a obține atenția profesorului, premiarea, aprobarea/dezaprobară profesorului etc.

Un caz aparte îl reprezintă comportamentul antisocial al unor elevi, comportament care poate fi susținut adesea de aprobarea restului clasei, dar uneori și de dezaprobară ei. În astfel de cazuri, este recomandabil ca profesorul să ignore comportamentul de captare a atenției la care elevii respectivi recurg cu bună știință (de pildă, ridicarea continuă în picioare) simultan cu întărirea alternativei dezirabile (de pildă, elevul care rămâne la locul său va fi recompensat: acordarea atenției, premiere, forme de aprobare non-verbală etc.).

Folosit sistematic, acest procedeu este util și în alte situații:

- starea de visare cu ochii deschiși;

- eșecul în a centra atenția unui elev asupra temei aflate în lucru;
- absența solicitării unor întâlniri legate de activitatea școlară;
- elevi necomunicativi și refractari;
- elevi care încalcă regulile clasei;
- reacții exagerate în condiții de stres;
- insensibilitatea unor elevi față de problemele celorlalți;
- comportament antisocial;
- hiperactivitate;
- lipsă de respect;

Constatările unor cercetări extinse (efectuate de D. Thomas, W. Becker și M. Armstrong) accentuează rolul profesorului în producerea și întărirea unor comportamente dezirabile, ca și în minimizarea sau eliminarea comportamentelor perturbatoare.

Interesant este și proiectul lui J. Lawrence, D. Steed și P. Young, desfășurat într-o clasă cu probleme, aparținând unei școli dintr-o zonă defavorizată. Clasa cuprindea 32 de elevi cu coeficientul de inteligență sub medie, mixtă rasial, iar șase dintre aceștia apăruseră cel puțin o dată în fața unui tribunal. Tehnicile folosite de grupul de profesori care predau la clasa respectivă au constat în controlul sistematic al recompenselor (premiere, acordarea atenției, încurajare) acordate pentru comportamente dezirabile și ignorarea comportamentului inadecvat, firește, cu excepția situațiilor în care acesta putea degenera. Încurajările utilizate în cadrul acestui proiect au fost: premii de toate felurile acordate atât pentru munca academică a elevilor, cât și pentru comportamente pozitive, atenție acordată aceluiași elevi, manifestarea interesului pentru soarta lor, acordarea de sprijin, sporirea respectului de sine al elevilor (prin respectul și considerația pe care profesorii le manifestau).

Concluziile proiectului au fost următoarele:

1. încurajarea este un instrument puternic pentru îmbunătățirea comportamentului elevilor;
2. cu cât este încurajat mai mult pentru efortul depus sau pentru comportament, cu atât elevul se va strădui mai mult;
3. un profesor poate gândi că a încurajat un elev, dar în practică lucrurile pot să nu stea chiar așa; de pildă, ceea ce profesorul consideră a fi încurajare, pentru elev se poate dovedi lipsit de semnificație;
4. comportamentul perturbator poate fi adesea anulat dacă, ignorându-l, profesorul premiază elevul care se comportă adecvat; în acest caz, reacția de încurajare a profesorului trebuie să fie promptă;
5. o altă cale de a controla un comportament nepotrivit este să-l ignori pur și simplu, dar să premiezi prompt același elev imediat ce se comportă adecvat;

6. a te mișca în jurul sălii de clasă spunând <E bine> sau <Corect> este o cale de a liniști elevii clasei respective și de a-i determina să treacă rapid la ceea ce au de făcut în momentul respectiv;
7. grupurile mici pot fi încurajate în mod similar;
8. încurajarea unui elev poate include o discuție între patru ochi înainte sau după lecție;
9. discuțiile legate de sarcinile școlare (teme pentru acasă, lucrări scrise, teze etc.) pot fi folosite pentru a-i încuraja pe cei care își propun diferite scopuri (colaterale sau mai profunde decât cele fixate de către profesor);
10. profesorul trebuie să rostească o încurajare chiar cu riscul de a fi exagerat;
11. când încurajezi un elev, folosește-i limbajul sau asigură-te că te-a înțeles;
12. a expune lucrarea unui elev în locuri special amenajate (sală de expoziții, holurile școlii, revista școlii) este un semn vizibil de încurajare;
13. o discuție relaxată (șuetă), personalizată și pe un subiect care interesează în genere pe adulți este o altă formă semnificativă de încurajare.

O atenție aparte acordă acestor tehnici ale modificărilor de comportament și David Fontana. Astfel, în *Psychology for Teachers* paragrafe întregi se ocupă de acest subiect. Comportamentul elevilor reprezintă încă o necunoscută pentru profesori, fapt pentru care constituie și o sursă majoră de stres; situația nu se prezintă cu mult diferită nici în cazul profesorilor experimentați.

În plus, aceștia știu că nici arsenalul de care dispun, în cazul unor probleme de comportament nu este prea eficient; cei mai pesimiști consideră că autoritatea profesorului se fundamentează pe un fel de păcăleală, deoarece mijloacele de intervenție ale acestuia se încadrează strict în limitele fixate de necesitatea obținerii relevanței educaționale; cu alte cuvinte, sancțiunile fără relevanță educațională sunt blamabile, descalificante pentru un profesor, uneori având chiar efecte juridice (desfacerea contractului de muncă).

În schimb, dacă se încadrează între parametrii relevanței educaționale, intervențiile profesorului nu mai constituie o amenințare suficientă pentru a bloca derapajele comportamentale. De aceea David Fontana constată: *“În afară de faptul că se arată ineficient, profesorul care adoptă strategia amenințărilor constante ar trebui să se întrebe, de asemenea, și dacă realmente doresc o relație bazată pe intimidare cu elevii, având în vedere că o asemenea relație provoacă antipatie reciprocă și lipsă de respect.”* (7, p: 355)

Dar ce este aceea o problemă de comportament? O descriere foarte simplă a acesteia se obține prin raportare la profesor, subliniindu-se astfel dependența evaluărilor comportamentale de relația elevului cu profesorul: elevul are o problemă de comportament atunci când profesorul consideră respectivul comportament ca fiind indezirabil; cercetările de teren relevă faptul că în învățământul

primar și gimnazial problemele de comportament sunt provocate cu precădere de băieți și nu de fete: raportul este de aproximativ 3 la 1.

Raportarea la profesor și la standardele sale introduce și o notă de relativism în apreciere, având în vedere deosebirile inerente dintre personalitățile, mentalitățile și criteriile diferiților profesori; ceea ce un profesor poate considera deranjant, un altul încurajează ș.a.m.d.; astfel: un profesor poate accepta ca elevii să vorbească între ei în timpul orei, în vreme ce un altul poate cere liniște absolută; un profesor poate accepta ca elevii să vorbească neîntrebați în timpul orei, în vreme ce un altul poate cere ca aceștia să ridice mâna și să aștepte permisiunea sa; un profesor poate încuraja o anumită notă de familiaritate în relația sa cu elevii, în vreme ce un altul nu permite decât relațiile formale, sobre; un profesor poate accepta momente de neatenție în timpul orei (considerându-le inerente, chiar utile ca parametri ai stării de oboseală a elevilor), în vreme ce un altul solicită atenție maximă și continuă etc.

Cercetările specialiștilor în științele educației demonstrează că marea majoritate a problemelor de comportament se înscriu pe coordonatele unor perturbări minore - *vorbitul neîntrebat, distragerea de la rezolvarea temei, zgomot inutil, comportament nu întru totul adecvat etc.* - chiar dacă sunt deranjante pentru profesor; ele nu se înscriu totuși într-un registru major de tipul: *atacul verbal al profesorului, violența fizică, distrugerea etc.*; ca atare, profesorul ar trebui să se întrebe, în primul rând, dacă situația impune neapărat intervenția sa, dacă nu cumva reacționează exagerat considerând că îi este amenințată autoritatea: poate că grupul pălăvrăgește despre munca pe care o desfășoară, poate că le-a impus standarde prea ridicate, iar acum elevii sunt frustrați și supărați că nu le-au putut atinge, poate că el însuși a creat confuzie modificându-și radical comportamentul etc.

Analizând propriul comportament, profesorul poate ajunge la concluzia că, de fapt, el a fost acela care a generat cele mai multe probleme: simțindu-se jignit când nu era cazul, certând elevii și întrerupându-i pentru orice fleac, fiind încrezut și inabordabil sau inconstant și confuz etc.; astfel, la exagerările profesorului elevii au răspuns și ei în mod exagerat, ajungându-se astfel la o spirală periculoasă a derapajelor comportamentale.

Într-o asemenea situație, prima măsură a profesorului ar trebui să conștă în reevaluarea și revizuirea propriului comportament, fapt ce nu exclude defel varianta vinovăției elevilor; există elevi care creează constant probleme, indiferent de oră și de profesor, dar există și elevi care vor să sublinieze de la început că s-au hotărât să nu se implice în nici un fel la anumite ore sau la anumiți profesori; în cazul lor, profesorul poate recurge la tehnicile modificărilor de comportament.

Tehnicile de acest tip, cum aminteam, nu constituie un panaceu, dar prezintă avantajul că permit profesorului o analiză aplicată a comportamentului considerat indezirabil, ca și a factorilor ce par responsabili de declanșarea și susținerea comportamentului respectiv; în aceste condiții, profesorul își

poate fundamenta un ansamblu de strategii corective, ca răspuns la problemele create de elevii respectivi (atenție, asemenea strategii pot determina influențe pe termen lung!).

Tehnicile de modificare a comportamentului au drept suport teoria condiționării operante a lui Skinner; ideea de bază este aceea că o întărire pozitivă (sau ceva perceput de elev ca o întărire pozitivă, independent chiar de intenția profesorului) mărește probabilitatea apariției comportamentului considerat dezirabil, după cum, o întărire negativă (sau ceva perceput de elev ca o întărire negativă, independent de intenția profesorului) va avea drept efect scăderea probabilității manifestării comportamentului considerat indezirabil.

De multe ori, percepția elevului diferă de aceea a profesorului cu privire la ceea ce se dorește a fi o întărire pozitivă, respectiv negativă; de pildă, în cazul unui elev mediocru și care nu reușește să atragă atenția profesorului prin rezultatele sale la învățătură, un comportament perturbator poate constitui o cale de a obține atenția dorită și, deși profesorul va utiliza o întărire considerată negativă, va observa că probabilitatea manifestării comportamentului respectiv nu va scădea, ci dimpotrivă; motivul: obținând atenția dorită, elevul va considera întărirea negativă ca fiind una pozitivă.

De aceea profesorul va trebui să fie atent la următoarele manifestări comportamentale ale elevului:

- cere constant ajutorul profesorului, mai ales în situații când nimeni altcineva nu o face;
- oferă profesorului mici cadouri cu o oarecare regularitate;
- îl așteaptă frecvent pe profesor pentru flecăreli sau mici bârfe;
- este întotdeauna gata să-l ajute pe profesor la treburi mărunte (să agațe harta în cui, să ștergă tabla, să aducă un aparat etc.);
- îl însoțește frecvent pe profesor în drumul către casă;
- trimite scrisori afectuoase profesorului.

Problema care apare este că unii elevi au realmente nevoie de ajutor, dar ei percep ajutorul respectiv ca pe o recompensă, ceea ce va duce la agravarea comportamentului inadecvat; aceeași este situația cu elevii insolenți, care se agită prin clasă încercând astfel să câștige atenția colegilor, sau să demonstreze unui grup că merită să fie primiți printre membri, sau să demonstreze că sunt niște duri și că au curaj.

Utilizarea tehnicilor de modificare a comportamentului va debuta prin elaborarea unui tabel care să cuprindă comportamentele perturbatoare ale elevului respectiv (urmând a se constata destul de repede că există un repertoriu destul de limitat și care se repetă stereotip), răspunsurile uzuale ale profesorului (percepute de elev ca întăriri pozitive), precum și alternative la comportamentele percepute drept recompense; un asemenea tabel ar putea arăta astfel:

Comportamentul elevului	Răspunsul profesorului
elevul intră în clasă după începerea orei	profesorul spune:<ți-am zis de atâtea ori să nu mai întârzii >
- elevul nu scoate cărțile când profesorul cere acest lucru	- profesorul spune:<de ce nu faci ceea ce ți se cere?>
- elevul cască zgomotos arătând clar că este plictisit	- profesorul comentează sarcastic că, desigur, elevului nu i se poate cere să fie interesat
- elevul vorbește când nu trebuie	- profesorul întrerupe lecția și pune la îndoială posibilitățile intelectuale ale elevului
- elevul greșește intenționat la o întrebare simplă	- profesorul îi cere să nu vorbească neîntrebat
- elevul răspunde:<dar pe mine nu mă întrebați niciodată nimic>	?!

Este important ca acest tabel să treacă în revistă întreaga gamă de comportamente ale elevului, dar și răspunsurile profesorului; înainte de a decide să-și schimbe răspunsurile comportamentale profesorul ar trebui să aibă în vedere următoarele aspecte:

- definirea clară a problemei;
- dimensiunile problemei: cât de gravă este problema de comportament;
- antecedente și consecințe: blocaje și întăriri;
- proiectarea intervenției;
- derularea intervenției ca atare.

În urma unei analize care respectă acești pași, profesorul va constata că, departe de a fi percepute ca o pedeapsă, răspunsurile sale (oricum lipsite de valențe educaționale) nu fac decât să întărească acele comportamente considerate inacceptabile.

Această deturnare de sensuri are o multitudine de cauze, dintre care cea mai importantă pare a fi mediul familial: elevul poate proveni dintr-o familie unde singura cale de a atrage atenția celorlalți era aceea de a deveni enervant.

Atenția adultului este indispensabilă în construcția de sine a copilului, deoarece îi cultivă respectul de sine și îi transmite sentimentul propriei sale importanțe; de aceea va prefera atenția plină de nervi a profesorului în locul ignorării sale constante.

David Fontana consideră că una dintre modalitățile cele mai utilizate de a atrage atenția este aceea de a face viața grea celorlalți; să amintim și ideea că acest proces nu este în mod necesar unul conștient: *“Comportamentul copilului nu este așadar o încercare deliberată de a crea probleme profesorului, părinților sau colegilor, ci o reacție condiționată, asociată nevoii sale de a i se acorda atenție. Un astfel de comportament, numit <comportament care solicită atenția> este recunoscut ca fiind o cauză majoră a problemelor din sala de clasă.”* (7, p: 357)

Purtarea elevului poate îmbrăca și o formă lipsită de agresivitate, dar nu mai puțin îngrijorătoare; de pildă, elevul în cauză se poate adresa constant profesorului în timpul orei, poate solicita ajutorul acestuia atunci când este evident că nu are nevoie de așa ceva, îl poate aștepta în fiecare dimineață pentru a-i spune ce se mai vorbește prin școală, poate rămâne după ore pentru a pune la locul lor anumite lucruri din sala de clasă, poate cere permisiunea profesorului să-l însoțească până acasă, poate să-i trimită bilețele, uneori anonime, care conțin de cele mai multe ori mesaje intime de afecțiune și admirație.

Toate acestea sunt semne ale nevoii elevilor de ajutor, dar profesorul poate descoperi destul de repede că răspunsurile sale determină creșterea insistenței acestora, îndepărtându-l de lecție și de restul clasei.

Alți elevi au nevoie de atenția colegilor și nu a profesorului; când li se pare că nu sunt doriți în acea clasă, descoperă prin condiționare operantă că modalitatea de a fi acceptați este de a provoca autoritatea profesorului.

În oricare din aceste situații, procedura listării comportamentelor-problemă și a răspunsurilor uzuale ale profesorului rămâne primul pas în tehnica modificărilor comportamentale. Următorul pas constă în întocmirea unei alte liste care să cuprindă comportamentele dezirabile ale elevilor, dar și răspunsurile profesorului la care aceștia reacționează pozitiv, după modelul:

Comportament	Răspunsul profesorului
- elevul intră în clasă înainte de începerea lecției	- profesorul răsuflă ușurat și-și pregătește materialele pentru a începe lecția
- elevul își scoate cărțile în același timp cu colegii	- profesorul începe lecția
- elevul ridică mâna pentru a răspunde la întrebări	- profesorul îl ignoră și numește pe altcineva de teamă să nu greșească și să-i strice lecția
- elevul își vede de tema lui	- profesorul este mulțumit de situație și nu zice nimic

De observat că profesorul se mulțumește să ignore sistematic comportamentul dezirabil al elevului; așadar, în loc să rețină atenția acestuia (și, eventual, o recompensare) elevul constată că este ignorat în continuare; în această situație nu este de mirare că la orele următoare va începe din nou să deranjeze și să creeze probleme.

David Fontana subliniază încă o dată relația directă dintre comportamentul elevului și acela al profesorului, fapt relevat, de altfel, și de tehnicile modificărilor de comportament: *“Problemele de comportament nu sunt de sine stătătoare, ele sunt centrul unui sistem de forțe care le creează și le susțin. Dacă vrem să producem o schimbare în acest domeniu trebuie mai întâi să modificăm aceste forțe. În cazul comportamentului profesorului în sala de clasă acest lucru nu înseamnă decât abandonarea răspunsurilor anterioare și aplicarea soluțiilor alternative gândite în a doua listă.”*(7, p: 359)

Cu alte cuvinte, elevul este ignorat dacă se manifestă într-o manieră inacceptabilă (de pildă, intră în clasă mai târziu, făcând mult zgomot), dar este salutat prietenos și i se zâmbește dacă are un comportament dezirabil (de pildă, se găsește în sala de clasă la începerea lecției, sau intră fără a întârzia și fără a deranja pe cineva).

Procedând astfel, în timp, se va constata o schimbare semnificativă în maniera de a fi a elevului, comportamentul perturbator fiind tot mai mult înlocuit de elementele care au fost întărite de profesor, deci acceptate ca fiind dezirabile. David Fontana nu uită să sublinieze că se pot înregistra și eșecuri: *“Desigur, vor exista și momente de stagnare sau momente de eșec; uneori elevul va parcurge jumătate din distanța către schimbarea dorită de profesor, stricând după aceea lucrurile. De exemplu, dacă el ridică mâna și este rugat să răspundă, poate cădea în tentația de a da un răspuns insolent, de senzație ca și în alte situații. Singura opțiune a profesorului rămâne aceea de a-l ignora și de a ruga pe altcineva să răspundă. În mod contrar, dacă elevul oferă un răspuns cuminte, dar greșit profesorul trebuie să-l recompenseze printr-un zâmbet și să-l încurajeze, înainte de a numi pe altcineva să răspundă.”* (7, p: 360)

Există mai multe tehnici legate de condiționarea operantă (8):

A. **utilizarea recompenselor** (cum aminteam); recompensele sunt de două feluri: *recompense interne* (fixarea unor teme care să nu fie nici prea grele, nici prea ușoare) și *recompense externe* (a permite elevului să desfășoare o activitate care îl atrage, dacă a terminat tema mai repede; utilizarea unor <consumabile>: dulciuri etc., a unor obiecte care se pot manipula: jucării etc., a unor jucării din domeniul audio-vizualului, a stimulilor sociali: premii etc., a unor însemne: stele etc.; părinții pot utiliza drept recompense externe banii sau alte privilegii speciale: bilete la filme, la meciurile de fotbal, la concerte etc.). Întăririle eficiente variază de la profesor la profesor și de la elev la elev. Addison și

Homme propun chiar un meniu al întăririlor, dar subliniază că la o anumită vârstă (între doi și șase ani) copiii sunt prea mici pentru a face alegeri semnificative.

Întăririle eficiente respectă următoarele principii:

- întărirea este mai eficientă dacă i se explică elevului pentru ce o primește (respectarea principiului este cu atât mai necesară cu cât elevul este mai mic);
- trebuie întărite scopurile pe termen scurt, în așa fel încât elevul să poată stabili o legătură directă între comportamentul dorit și întărire;
- întărirea ar trebui să fie consecința comportamentului elevului și n-ar trebui acordată doar pentru a contrabalansa muștrări pentru comportamente anterioare;
- recompensa nu trebuie acordată cu întârziere (în acest sens, este foarte importantă corectarea rapidă a temelor pentru acasă, astfel încât elevul să poată stabili aceeași legătură directă între efortul depus și nota primită);
- în timp, atât recompensele reale cât și cele potențiale tind să se deprecieze, motiv pentru care, profesorul trebuie să realizeze o corelare între vârsta elevilor și tipurile de recompense pe care le utilizează;
- organizarea lecției într-o succesiune de pași bine delimitați, care să se încadreze într-o structură <vizibilă> pentru elevi.

B. *utilizarea strategiilor corective; împotriva acestora există mai multe obiecții:*

- nu funcționează decât pe termen scurt;
- etică: are drept consecință umilirea elevilor;
- profesorul trece cu vederea violența, iar elevii ar putea să-l imite;
- produce efecte emoționale: frica de școală, ostilitate, furie; elevii se simt nedoriți, ceea ce are drept efect scăderea respectului de sine;
- există modalități umane mai eficiente de a interacționa cu elevii;
- scopurile educației pot fi atinse prin mijloace nonagresive;
- pedeapsa eficientă trebuie să fie corect <programată>: durata, intensitatea și specificul ei trebuie bine echilibrate, luând în considerare atât factorii de mediu, cât și pe aceia cognitivi.

Există și argumente în favoarea utilizării strategiilor corective:

- unele tipuri de comportament sunt atât de periculoase și de inacceptabile, încât nu lasă profesorului alternativă;
- deși procedul întăririlor este util în cultivarea unor comportamente dezirabile, nu este ușor dezvățul comportamentului indezirabil, dacă se utilizează doar tehnica întăririlor - deci pedeapsa este uneori necesară;

- strategia corectivă este mai eficientă dacă este aplicată de părinți, care fac acest lucru pe un fond de căldură și dragoste;
- nu există dovezi că pedeapsa însoțită de fondul de căldură și dragoste adecvat creează o ruptură între părinți și copii.

Cele mai eficiente strategii corective sunt:

1. *reprimarea* este eficientă datorită legăturilor cu socialul; eficiența sa se amplifică atunci când: este specifică (<Nu mai închide mereu penarul te rog, mă împiedică să mă concentrez> este de preferat în loc de <Nu mai face așa>); este aplicată din apropierea elevului. Reprimările <pentru urechile elevului aflat în culpă> sunt mai eficiente decât reprimările spuse cu voce tare; în genere elevii trebuie premiați în public și certați între patru ochi. Reprimările nu funcționează în cazul unor comportamente violente.

2. *eliminarea temporară* este de trei tipuri:

- izolarea: ridică probleme etice;
- excluderea de la activitățile aflate în desfășurare (fața la perete etc.);
- eliminarea din cadrul activităților, dar nu și din sala de clasă pentru a-i putea vedea pe ceilalți lucrând (nu există suficiente cercetări în domeniu, dar se pare că această strategie este eficientă).

3. *răspunsul nepotrivit costă*: presupune pierderea unor întăriri (de pildă, uitatul la TV).

De curând a început să se afirme o altă abordare în ceea ce privește tehnicile modificărilor de comportament, abordarea numită *eco-behavioristă* și care încearcă să releve necesitatea de a studia mediul în care se produce comportamentul, contextul acestuia.

Analiza contextului facilitează înțelegerea complexității interacțiunilor dintre motivația internă a elevilor (nevoia de atenție) și factorii externi (inclusiv motivația externă); se poate înțelege astfel mai ușor modul în care sunt <formați> elevii, comportamentul acestora, precum și posibilitățile pe care le au profesorii de a-i susține prin propriul lor comportament.

Abordarea eco-behavioristă se întemeiază pe patru principii:

1. comportamentul este determinat de modul în care individul interpretează orice situație din care face parte;
2. de obicei există mai multe moduri valide de a interpreta situația respectivă;
3. dacă interpretarea se schimbă, se va schimba și comportamentul;
4. schimbarea de comportament va influența percepția și comportamentul celorlalți participanți la o situație dată.

De exemplu, un elev poate întrerupe frecvent lecția pentru că el percepe activitatea din clasă ca pe o amenințare, iar întreruperile reprezintă singura sa modalitate de a se apăra și de a-și păstra respectul de sine; profesorul observă intenția vădită de a perturba lecția și, ca o reacție oarecum

spontană, trece la represalii, deoarece consideră că numai așa va influența în bine comportamentul viitor al elevului turbulent. David Fontana conchide: *“Dacă profesorul poate determina elevul să accepte o altă interpretare cu privire la natura și scopul activităților din clasă (prin accentuarea laturii nonamenințătoare a acestuia și prin protejarea respectului de sine) comportamentul elevului se va schimba fără intervenția unui program deliberat de modificare a comportamentului.”* (7, p: 360-361)

Există și obiecții în raport cu tehnicile modificărilor de comportament:

- în primul rând, deși se vor identifica tipurile nedorite de comportament și se vor aplica procedurile recomandate, s-ar putea să nu survină nici o schimbare pozitivă în felul de a fi al elevului, ceea ce ar însemna că profesorul nu poate utiliza întăririle pe care le intenționează; cercetările relevă că această posibilitate există, iar răspunsul la o asemenea situație este modelarea: *“Modelarea înseamnă susținerea comportamentului care pare cel mai apropiat de acela considerat dezirabil; așadar, deși este posibil ca un elev să nu intre niciodată liniștit și la timp în sala de clasă, totuși el va intra uneori mai liniștit, iar profesorul va aproba și va întări exact aceste intrări mai aproape de normalitate. Cercetările arată că, treptat, prin modelare, comportamentul se va apropia din ce în ce mai mult de comportamentul acceptabil.”*(7, p: 361)

- în al doilea rând, deși este animat de cele mai bune intenții, profesorul nu poate ignora orice tip de comportament pe considerentul că nu trebuie să transmită o întărire elevului respectiv; de pildă, nu se pot tolera acele comportamente care îi rănesc pe ceilalți elevi și nu se poate tolera <insolența extremă>, tocmai pentru a nu deveni repere pentru colegi; profesorul are responsabilități nu doar pentru elevul-problemă, ci și pentru colegii acestuia. Dar chiar și în această situație, *“riscurile sunt mult mai mari dacă profesorul se lasă cuprins de furie sau de frustrare, decât dacă va continua senin activitatea, fără a se lăsa câtuși de puțin afectat de prostiile unui singur elev.”* (7, p: 361)

Există, cum aminteam, și situații extreme, situații care impun renunțarea la strategia întăririlor comportamentului pozitiv, profesorul fiind nevoit să recurgă la eliminarea elevului din sala de clasă; dacă este dat afară din clasă, elevul nu mai are posibilitatea obținerii recompenselor din partea profesorului (câștigarea atenției profesorului, respectiv a colegilor); dar dacă, așa cum s-a văzut, tocmai nevoia de atenție l-a determinat să se poarte necorespunzător, elevul se va plictisi foarte repede și va dori să se reîntoarcă în sala de clasă; este ceea ce va obține doar dacă va accepta să se poarte în mod corespunzător. Dacă va călca înțelegerea elevul va trebui să iasă din nou afară.

În genere, amintește David Fontana, îndepărtarea elevilor din sala de clasă este blamată în ultimii ani deoarece fie vor pierde elementele de lecție predate cât au fost afară, fie ușa poate avea o

fereastră de sticlă, ceea ce le va permite să se strâmbă la colegii lor, distrăgându-i, fie nu le va păsa pur și simplu.

Cercetările au sugerat că obiecțiile anterioare rămân fără obiect dacă școala dispune de o sală numită <de izolare> sau <de detenție>, unde elevul respectiv va sta sub supravegherea unui membru al personalului școlii; în încăperea respectivă n-ar trebui să se afle mai mult de doi elevi în același timp, iar media absențelor de la lecție nu depășește zece minute, adică o perioadă de timp destul de limitată.

Unele obiecții vizează situația în care elevul ar putea găsi distractivă deplasarea repetată până la sala <de izolare> și înapoi; iarăși cercetările nu confirmă acest lucru ca pe o regulă, el arătându-se mai degrabă plictisit și oricum neproductiv, pentru că, plimbându-se pe drumuri este lipsit de posibilitatea de a obține atenția; așa că, după o inițială perioadă de amuzament, nu va mai fi la fel de încântat; în plus, deranjați de preumblarea aceasta repetată, ar putea interveni chiar colegii pentru a-i cere să se potolească.

Analizând comportamentele inacceptabile, profesorul va trebui să stabilească o ierarhie a lor, precum și nivelul de la care este nevoit să intervină, renunțând temporar la strategia modificărilor de comportament; de pildă, ar putea decide că singurul comportament perturbator pe care îl va ignora va fi intrarea zgomotoasă a elevului în sala de clasă; în cazul celorlalte tipuri de comportament indezirabil se va mulțumi să intervină verbal, dar intrarea zgomotoasă va fi ignorată sistematic și tot sistematic va fi premiată intrarea normală a elevului în sala de clasă.

Poate că ar mai trebui făcute două remarci cu privire la tehnicile modificărilor de comportament: în primul rând, ele nu vizează exclusiv elevii cu probleme; elevii de acest tip sunt descriși ca dezvoltând modalități de a fi care au efecte inacceptabile atât pentru colegi, cât și pentru ei înșiși; în această categorie intră ușor elevii izolați sau cei retrași, nu doar cei obraznici.

În cazul elevului izolat, uneori chiar modul profesorului de a se raporta la determinanții săi comportamentali îi întărește modul său de a fi; astfel, dacă în urma eforturilor depuse acesta va face primii pași către interacțiuni cu colegii, profesorul îl va abandona imediat pentru a se ocupa de alți elevi cu probleme; procedând astfel profesorul îi întărește caracteristicile comportamentului izolat (de vreme ce, doar atunci beneficiază de atenția profesorului) și nu a comportamentului considerat normal (de vreme ce, la primele semne de interacțiune normală cu colegii, nu mai beneficiază de atenția specială a acestuia): *“Profesorul ar trebui să recompenseze cu atenția sa nu doar comportamentul izolat al elevului, ci în primul rând primele gesturi făcute în direcția celorlalți; asemenea gesturi trebuie urmate de atragerea sa în alte activități și atenția specială a profesorului, cel puțin până când sprijinul ocazional (acces la alte activități interesante care se desfășoară în cadrul unor grupuri de colegi,*

consolidarea sentimentului de afiliere, dobândirea prieteniei altora etc.) se vor dovedi suficiente pentru susținerea unui comportament social.” (7, p: 362)

În al doilea rând, rămâne disputa privitoare la nivelul ridicat de manipulare pe care acest tip de tehnici îl conțin; în acest caz, s-ar mai putea spune că aceste tehnici nu sunt incompatibile cu o filosofie care susține necesitatea acțiunilor voluntare din partea elevilor; indiferent de perspectivă, tehnicile modificărilor de comportament reprezintă un ajutor practic neprețuit pentru profesori; astfel acestea:

- atrag atenția profesorului asupra comportamentului său și asupra influenței acestuia asupra elevilor;
- demonstrează că purtarea observată a elevului poate fi descrisă în termeni obiectivi, ceea ce va ajuta și la formularea unor soluții (atunci când este cazul) în aceeași termeni;
- reamintesc că purtarea este *învățată*, că elevii care se comportă în modalități nedorite au deprins aceste modalități prin intermediul unor experiențe inadecvate acasă sau în grupul de prieteni;
- atrag atenția asupra *legii efectului*: comportamentul deprins în mod conștient sau inconștient are consecințe considerate de elevul respectiv dezirabile
- accentuează importanța contextului: elevii se comportă în modalități inacceptabile datorită interpretării greșite a factorilor de mediu (interpretarea eco-behavioristă).

4.7. MODELUL CONSECINTELOR LOGICE

A fost inițiat de Rudolf Dreikurs. Scopul lui este dezvoltarea autodisciplinii elevului. Dreikurs subliniază că elevii trebuie să fie învățați că sunt responsabili de modul în care se comportă.

Regulile clasei și consecințele logice ale încălcării lor sunt dezvoltate cât mai democratic cu putință. Consecințele logice constituie acele experiențe organizate de către profesor pentru a arăta elevilor cum stau lucrurile dincolo de zidurile școlii; de pildă, dacă un elev face murdar în clasă, cineva trebuie să curețe; dacă un elev nu și-a terminat tema pentru acasă, o poate face în recreație sau după ore.

Punerea în practică a consecințelor logice ale comportamentelor elevilor îi învață pe aceștia să evalueze situații, să învețe din experiență și să facă alegeri responsabile. Mai departe, Dreikurs sugerează că elevii vor să aparțină unor grupuri, cercuri etc. și să câștige acceptarea membrilor grupului respectiv; de aceea, comportamentul lor este orientat către atingerea acestui obiectiv; de multe ori elevii se comportă nepotrivit deoarece cred că aceasta este calea pentru a obține acceptarea pe care o doresc.

Dreikurs numește acest tip de credințe *scopuri greșite*. Iată câteva exemple de scopuri greșite: captarea atenției profesorului, căutarea puterii, încercarea de răzbunare, dorința de a fi lăsat în pace etc.

Cheia corectării comportamentului indezirabil stă în identificarea scopului greșit și în a-l face pe elev să înțeleagă că este vorba de o problemă de comportament.

Elevul este informat asupra consecințelor logice ale comportamentului său și este sfătuit să-și asume o conduită adecvată (amintim aici că în această serie se înscrie și modelul elaborat de Gordon pe care l-am prezentat în altă parte).

* * *

Cum, în ciuda utilizării unor strategii de prevenire, apariția conflictelor este inevitabilă, să abordăm câteva aspecte legate de problemele de comportament. Să menționăm că nu există strategii sigure de rezolvare a conflictelor, dar, în confruntarea din sala de clasă, în concepția lui Timothy Blair, profesorul poate beneficia de câteva atu-uri dacă: își păstrează cumpătul, evită răspunsurile negative extreme, reacționează rapid și nu se sfiește să ceară ajutor colegilor.

Cele mai frecvente probleme de comportament într-o clasă sunt cele minore: lipsa de atenție și de concentrare, distragerea de la subiectul lecției, comiterea de pozne etc. Confruntat cu astfel de probleme minore, profesorul trebuie să găsească modalități rapide de rezolvare pentru a împiedica răspândirea și acutizarea lor, pe cât posibil *fără întreruperea fluxului lecției și fără perturbarea celorlalți*.

Kasambira (în *Lesson Planning and Class Management*) amintește patru principii care structurează un posibil răspuns al profesorului la astfel de probleme de comportament: principiul saturării, principiul anulării, principiul alternativei incompatibile și principiul întăririi negative.

1. *Principiul saturării*: forțarea elevului să-și continue comportamentul inadecvat până la saturație; de pildă, dacă unui elev îi place să întrerupă lecția punând întrebări stupide, profesorul l-ar putea îndemna să continue până când obosește, până când înțelege că a întrecut măsura sau până când vor interveni colegii, agasați ei înșiși de comportamentul colegului lor.

2. *Principiul anulării*: anularea unor recompense datorită comportamentului inacceptabil al elevului; de pildă, dacă acesta nu-și rezolvă temele pentru acasă, profesorul îi poate ridica dreptul de a conduce discuțiile legate de temele respective.

3. *Principiul alternativei incompatibile*: presupune recompensarea unui comportament incompatibil al elevului tot cu un comportament incompatibil din partea profesorului; de pildă, dacă un elev întrerupe frecvent lecția, profesorul l-ar putea „recompensa” pentru momentele când nu face acest lucru; recompensele ar putea consta în laude la adresa comportamentului considerat dezirabil, astfel elevul fiind pus într-o situație opusă celei scontate.

4. *Principiul întăririi negative*: profesorul poate crea o situație inacceptabilă pentru elev, situație care ar putea înceta doar prin modificarea comportamentului acestuia; de pildă, profesorul poate decide <izolarea> unui elev (sau trimiterea lui la colț) până când acesta își va îmbunătăți comportamentul.

4.8. MEDIEREA COLEGILOR

Este un procedeu recomandat de *Indiana University-Center for Adolescent Studies* (5); medierea reprezintă procesul de rezolvare a disputelor și conflictelor prin intervenția unui factor de mediere, care nu este implicat în conflict; scopul medierii este de a administra în mod constructiv diferențele dintre elevi, indiferent de natura lor.

Medierea oferă școlilor o alternativă la practicile disciplinare tradiționale; elevii implicați în acest proces fie ca mediatori, fie ca parte în conflict învață o cale nouă de rezolvare a disputelor; în procesul de mediere, elevii special pregătiți își ajută colegii să identifice problemele reale din spatele conflictelor și să găsească soluții.

Medierea colegilor nu-și propune să descopere cine are dreptate și cine greșește; elevii sunt încurajați să se concentreze pe ceea ce s-a întâmplat înainte de conflict și să învețe cum să meargă mai departe împreună, ceea ce constituie o deprindere importantă în lumea de astăzi.

Mediatorii cer colegilor aflați în dispută să-și spună punctul de vedere și le solicită clarificări, acolo unde acestea se impun; în același timp, aceștia îi ajută pe elevi să identifice căi de rezolvare a conflictului.

O componentă cheie a oricărui proces de mediere este dreptul fiecărui elev implicat în dispută să-și spună povestea și să simtă că o persoană i-a înțeles perspectiva. Nate Johnson afirma: <A ști că există o persoană care înțelege realmente ceea ce spui reduce tensiunea în timpul medierii>.

Nu orice problemă este potrivită pentru acest tip de mediere; de exemplu, bătaia, alte activități infracționale grave nu trebuie repartizate programului de mediere al școlii; situații obișnuite ca: insultele, gălăgia, a îmbrânci colegii pe holuri etc. au fost rezolvate cu succes prin medierea colegilor.

Medierea colegilor este o procedură care poate începe doar dacă părțile aflate în conflict sunt de acord și cuprinde mai mulți pași:

- acordul cu privire la regulile de bază;
- ascultarea versiunii fiecărui elev implicat în conflict;
- verificarea tuturor versiunilor;
- discutarea versiunilor;
- elaborarea de soluții;
- discutarea soluțiilor;
- selectarea unei soluții;
- semnarea unui <contract>.

În același timp, există câteva reguli de bază pe care trebuie să le respecte participanții, care ar trebui să dorească:

- să rezolve problema;
- să spună adevărul;
- să asculte fără a întrerupe;
- să fie respectuoși;
- să-și asume responsabilitatea pentru respectarea înțelegerii;
- să păstreze confidențialitatea procesului de mediere.

* * *

Ținând sub un control dinamic clasa, profesorul este în poziția de a rezolva rapid, încă din stadiul incipient încercările de perturbare a lecției; știindu-se atent supravegheați, elevii nu vor încerca să profite nici de acele împrejurări în care profesorul nu-i poate privi: când scrie la tablă, când stă la birou sau la pian, când se ocupă de un elev sau de un grup de elevi.

Analizând intervențiile profesorilor, Good și Brophy (6) au ajuns la concluzia că, de multe ori, acestea produc perturbări mai mari decât cele pe care și-au propus să le elimine. De aceea, ei recomandă o combinație între ignorarea comportamentului nedorit și aprobarea/recompensarea comportamentului dezirabil. Această strategie nu se dovedește întotdeauna eficientă, mai ales în cazul profesorilor tineri. Dacă le scapă o problemă minoră de disciplină, elevii vor considera scăparea respectivă drept un semn de slăbiciune (sau de incompetență) și vor încerca să profite, arogându-și noi drepturi.

Există mai multe tehnici disponibile la care profesorul poate apela în cazul unor greșeli de comportament minore, dar *repetate*, mai ales când acestea amenință să fragmenteze lecția sau să se răspândească la alți elevi; dintre acestea, Louis Cohen și Lawrence Manion amintesc:

a. *contactul din priviri* - una dintre cele mai eficiente modalități de a opri <infrațiuni> minore este să privești pur și simplu către cel în cauză și să stabilești contactul din priviri cu el. O privire rece, fixă are propria sa elocvență și poate determina recentrarea atenției elevului asupra temei lecției.

b. *contactul prin intermediul gesturilor* - o tehnică eficientă în situații care implică grupuri mici de elevi este utilizarea contactului prin gesturi. Un elev neastâmpărat poate fi ușor potolit atingându-l ușor fie pe cap, fie pe umăr sau printr-un gest semnificativ.

c. *deplasarea către elevul neastâmpărat* - este suficientă apropierea de elevul vinovat pentru ca acesta (mai ales în cazul elevilor mai mari) să se concentreze din nou asupra lecției.

d. *alte mijloace nonverbale* - încruntarea, ridicarea sprâncenelor, amenințarea cu degetul, legănarea capului a dezaprobare. Natura nonverbală a acestor intervenții asigură profesorului posibilitatea de a elimina problemele minore de comportament fără a întrerupe lecția și fără a distrage atenția celorlalți elevi.

e. *invitația la răspuns* - este un alt mijloc eficace de a redirecționa atenția elevului asupra lecției. Întrebarea ar trebui pusă astfel încât centrarea atenției să se facă *pe temă* și nu *pe profesor*. De pildă: "*Ce ai face tu într-o astfel de situație?*" este o manieră preferabilă de a pune o întrebare în locul sintagmei atât de des uzitate: "*Ce am spus eu adineaori, George?*"

Thomas H. Allen în studiul *Developing a Discipline Plan for You* (9) consideră că profesorul nu poate desfășura un învățământ de calitate, decât în prezența anumitor circumstanțe care astăzi nu mai sunt de la sine înțelese; profesorul trebuie să elaboreze un proiect privitor la aceste circumstanțe, iar proiectul trebuie să aibă în vedere că fiecare clasă, fiecare obiect de studiu, fiecare situație este diferită.

Thomas Allen constată că, începând cu anii 1970, profesorii nu mai sunt capabili să mențină ordinea în sala de clasă doar prin afirmarea autorității lor: "*În genere elevii aveau un comportament rezonabil, rareori necesitând mai multă atenție disciplinară din partea profesorului; dar vechile metode au început să devină ineficiente.*" (9)

Începând cu anii 1970, sub presiunea realității din școli, specialiștii în științele educației au elaborat un număr de modele privind controlul în sala de clasă; aceste modele constituie modalități sistematice, coerente de abordare și control a problemelor de disciplină (cele mai importante au fost deja descrise mai înainte); pornind de la ideile oferite de aceste modele se poate elabora un proiect individualizat privind disciplina în sala de clasă. Participanții la un seminar organizat de Thomas Allen au sugerat următoarea structură a unui asemenea proiect:

Reguli pentru elevi:

- a ajunge la timp la școală;
- respect pentru procesul de predare/învățare;
- ridică gunoiul și depozitează-l la coș;
- respect mutual pentru procesul de predare/învățare;
- activitățile din sala de clasă trebuie desfășurate acolo, în sala de clasă;
- fără șepci pe cap în sala de clasă;
- nu arunca cu bile de plastilină;
- fără alergări;
- fără bătaie cu mâncarea;
- fii cooperant;
- fumatul este interzis în sala de clasă;
- ascultă în liniște;
- dă curs imediat indicațiilor profesorului;
- nu vorbi când se face prezența;

- utilizează un limbaj adecvat în sala de clasă;
- nu intra cu gumă de mestecat în sala de clasă;
- nu lua ceea ce nu-ți aparține;
- nu-i deranja pe cei care lucrează;
- respectă-i pe ceilalți;
- stai de fiecare dată la locul repartizat;
- ai grijă de echipamentele și aparatura din laborator;
- prezintă la timp temele pentru acasă;
- nu striga în sala de clasă;
- respectă regulile convenite cu profesorul.

Comportamentul profesorului:

- contact din priviri;
- proximitate;
- gesturi calme;
- așază mâna pe banca sau cartea elevului;
- deschide cartea elevului și arată tema care urmează a fi rezolvată;
- aprinde/stinge lumina;
- utilizează presiunea colegilor (poate fi sprijinită, dar nu direcționată);
- se apropie de elevul care, din diferite motive, nu este atent;
- ignoră în mod intenționat problemele nesemnificative de comportament;
- vorbește cu elevul respectiv după lecție;
- încuviințează din cap sau subliniază din priviri;
- se deplasează (lasă impresia că se află peste tot și că nu-i scapă nimic);
- arată către elev;
- realizează gesturi cu mâna.

În aceste situații s-au inventariat și o serie de comportamente pentru care sunt așteptate *consecințe pozitive*: se referă la urmările pe care ar trebui să le aibă acele comportamente individuale (sau de grup) considerate dezirabile:

- dreptul de a alege filmul pentru lecție;
- dreptul de a alege muzica din pauze;
- dreptul de a avea invitați la anumite lecții;
- excursii gratuite;
- timp suplimentar în sala computerelor;

- scrisori de laudă trimise acasă;
- lecturi la alegere;
- scutire de teme pentru acasă;
- premii acordate în cadrul unor ceremonii;
- premieri între patru ochi;
- dreptul de a modera discuțiile pe o temă pe care el a ales-o;
- bilete gratuite la tombolă;
- bilete gratuite la cinema sau la concerte;
- dreptul de a organiza petrecerea clasei;
- a scrie un eseu fără a i se fixa tema .

Consecințe negative:

- reținere la școală după ore (caz în care trebui anunțați părinții și directorul);
- trimitere în sala elevilor pedepsiți;
- chemarea părinților la școală;
- avertisment la prima abatere;
- contract privind comportamentul viitor al elevului;
- izolare (în sala de clasă sau în sala elevilor pedepsiți);
- anularea participării la anumite activități (la cele dorite);
- numele scris pe tablă și, eventual, pedeapsa;
- se trimite o scrisoare părinților;
- suspendarea unor privilegii;
- interdicția de a părăsi banca;
- activități suplimentare (atenție la riscul de a echivala școala cu pedeapsa);
- scuze cerute colegilor (doar dacă acceptă să facă acest lucru);
- face curat în sala de clasă;
- trimitere la director;
- întâlnire profesor-părinte-elev-director;
- eliminare pe o durată determinată de timp.



4.9. APLICAȚII

1. Definiți termenul de *disciplină pozitivă*! Ce tehnică dintre cele prezentate are ca element de bază utilizarea *disciplinei pozitive*?
2. Alegeți un model pe care l-ați utiliza în activitatea cu clasa voastră! Justificați alegerea!
3. În ce lucrare W. Glasser descrie pe larg terapia realității? Prezentați pe scurt principiile care stau la baza acestui tip de terapie!
4. Enumerați câteva dintre tehnicile pe care le-ați observat la colegii dumneavoastră. Prezentați avantajele și limitele acestor tehnici!
5. Pornind de la materialele prezentate în acest capitol, alcătuiți un set de recomandări proprii pentru prevenirea comportamentelor indezirabile în clasa de elevi.



ÎNTREBĂRI

1. Care sunt principiile pe care se bazează modelul Canter pentru prevenirea situațiilor conflictuale în sala de clasă? Ce înseamnă *profesor pozitiv*? Ce înseamnă *disciplină pozitivă* și care sunt pașii ce se parcurg pentru obținerea ei?
2. Pe ce pune accent modelul Fred Jones și care sunt ipotezele de la care acesta pornește?
3. Care sunt problemele ce se ridică în legătură cu regulile instituite în sala de clasă?
4. Ce mijloc de promovare a disciplinei propune modelul Glasser?
5. Care este premisa fundamentală de la care pleacă modelul modificărilor de comportament?
6. Ce model considerați că este mai eficient și de ce?

Prin intermediul programului de formare MANAGEMENTUL CLASEI - GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE CRIZĂ, din cadrul proiectului POSDRU, ID 63329, ”Profesionalizarea carierei didactice - noi competențe pentru actori ai schimbărilor în educație din județele Brăila și Prahova” se vor forma și dezvolta cursanților competențe și atitudini de responsabilitate socială și față de mediu atât prin achiziționarea de echipamente care să răspundă cerințelor actuale de mediu cât și prin asigurarea administrării în siguranță a sistemelor tehnice la sfârșitul perioadei lor de funcționare, respectiv a selectării celor ce devin neutilizabile și a modalităților adecvate de gestionare a deșeurilor rezultate la sfârșitul perioadei de utilizare. O astfel de abordare va conduce la creșterea conștientizării cetățenilor în ceea ce privește necesitatea protejării mediului și utilizării resurselor în mod rațional și eficient. Programul de formare axat pe managementul clasei + gestionarea situațiilor de criză răspunde obiectivului „Egalitatea de șanse” prin : implicarea în formare a tuturor cursanților, fără discriminare de gen, a persoanelor cu vârste diferite, cu impact pozitiv asupra relațiilor între generații, favorizând schimbul de competențe caracteristice fiecărei categorii de vârstă. De asemenea, grupul țintă va cuprinde atât femei cât și bărbați, promovându-se o atitudine pozitivă față de non-discriminarea sexuală, de mediu, de proveniență etc.. De asemenea, se are în vedere dobândirea de noi abilități de către cadrele didactice, ducând astfel la dezvoltarea capacității de non-discriminare după orice criteriu în realizarea managementului clasei - gestionării situațiilor de criză.

BIBLIOGRAFIE

1. K. Moore, *Classroom Teaching Skills*, New York, Mc. Graw-Hill, Inc., 1992
 2. Budd Churchward, *Four Steps for Better Classroom Discipline*,
<http://www.honorlevel.com/techniques.html>
 3. * * *, *Honor Level System*,
<http://www.middle.kewaunee.k12.wi.us/HonorLevelSystem/Pages/hnrlv.htm>
 4. Deb Wuest, *Are You With It?*, <http://pe.central.vt.edu/climate/april99article.html>
 5. * * *, *Indiana University-Center for Adolescent Studies*, <http://www.peer.html>
 6. T. Good/ J. Brophy, *Looking in Classrooms*, New York, Harper and Row, 1973.
 7. D. Fontana, *Psychology for Teachers*, London, Macmillan Press Limited, 1995.
 8. K. Wadd, *Classroom Power*, in B. Turner (ed.), *Discipline in Schools*, London, Ward Lock Educational, 1973.
 9. Thomas H. Allen, *Developing a Discipline Plan for You*,
<http://www.humboldt.edu/~tha1/discip-options.html>
- * * *
10. Emil Stan, *Managementul clasei*, Iași, Editura Institutul European, 2009.