

Ramona Iulia Herman

**Program pedagogic de optimizare
a stilurilor manageriale ale profesorilor
și ameliorare a climatului clasei de elevi**

Presa Universitară Clujeană

2022

CUPRINS

INTRODUCERE	9
FUNDAMENTE TEORETICE	13
CAPITOLUL I. MANAGEMENTULUI CLASEI, DELIMITĂRI CONCEPTUALE, REPERE ASUPRA FORMĂRII CONTINUE ÎN DOMENIUL MANAGEMENTULUI CLASEI	13
I.1. Relevanța managementului clasei pentru domeniul educațional	13
I.2. Managementul clasei de elevi, clarificări terminologice	14
I.2.1 Perspective de abordare a managementului clasei de elevi	16
I.3. Studii și cercetări asupra managementului clasei	19
I.3.1. Aspecte ale unui management al clasei de succes	19
I.3.2. Caracteristici ale sistemului de învățământ și ale managementul clasei de elevi	27
I.4. Cercetări privind eficacitatea programelor de formare și a intervențiilor experimentale în managementul clasei de elevi	29
I.5. Perspective teoretice ale managementului clasei de elevi	32
I.5.1. Evoluția conceptului de management al clasei	32
I.5.2. Multidimensionalitatea managementului clasei de elevi	34
I.5.3. Perspectiva didacticii generale asupra managementului clasei de elevi	40
I.5.4. Abordarea behavioristă a managementului comportamentului	41
I.5.5. Raportul dintre managementul clasei și teoriile ecopsihologice	42
I.5.6. Teoriile psihosociale și managementul clasei	43
I.5.7. Teoriile sistemice și managementul clasei	46
I.6. Conceptul de stil educațional și stil managerial	48
I.7. Studii relevante despre stilurile de management ale cadrelor didactice	50
I.8. Modele teoretice ale stilurilor manageriale	53
I.8.1. Stiluri manageriale centrate pe trăsăturile de caracter ale liderului	53
I.8.2. Teoriile stilului managerial orientat pe comportamentul liderului	54
I.8.2.1. Stilurile unidimensionale	54
I.8.2.2. Stilurile independente	55
I.8.2.3. Stilurile bidimensionale	58
I.8.3. Teoriile situaționale privind stilul managerial	61
I.8.3.1. Teoria situațională a lui Paul Hersey și Kenneth Blanchard	61
I.8.3.2. Teoria contingenței a lui Fred Fiedler	63
I.8.3.3. Modelul „drumului țintă” al lui Robert House	66
I.8.4. Stilurile manageriale – model integrator	67
CAPITOLUL II. PERSPECTIVE TEORETICE ȘI EXPERIMENTALE ASUPRA CONDIȚIILOR DE FAVORIZARE A CLIMATULUI CLASEI DE ELEVİ	69
II.1. Climat educațional, cultură, atmosferă, clarificări terminologice	69
II.2. Abordări teoretice ale climatului clasei	70
II.2.1. Multidimensionalitatea climatului clasei de elevi	75

II.3. Studii și cercetări asupra climatului clasei de elevi	80
II.3.1. Climatul clasei și performanțele elevilor	81
II.3.2. Influența expectațiilor profesorului asupra climatului clasei de elevi	82
II.3.3. Amenajarea sălii de clasă și climatul clasei	82
II.3.4. Studii asupra tipologiilor climatului clasei de elevi	83
II.3.4.1. Axa deschis-închis	83
II.3.4.2. Axa participativ-exploatator	85
II.3.4.3. Axa uman-custodial	86
II.3.4.4. Climatul competitiv	86
II.3.4.5. Climatul cooperant	87
II.3.4.6. Climatul individualist	87
II.4. Concluzii	88

CONTRIBUȚII EXPERIMENTALE LA OPTIMIZAREA STILURILOR DE MANAGEMENT ALE CADRELOR DIDACTICE ȘI A CLIMATULUI SOCIO-AFECTIV AL CLASEI DE ELEVII	91
---	-----------

CAPITOLUL III. ETAPA CONSTATIVĂ A INVESTIGAȚIEI	91
III.1. Fundamentele conceptuale și metodologice ale cercetării constatative	91
III.1.1. Obiectivele cercetării constatative	92
III.1.2. Structura și organizarea cercetării constatative	92
III.1.2.1. Eșantionul de subiecți al etapei constatative	93
III.1.2.2. Eșantionul de conținut al investigației constatative	93
III.1.2.3. Metodele și instrumentele cercetării	94
III.2. Perspective ale cadrelor didactice față de elementele componente ale stilurilor manageriale adoptate la clasă	96
III.2.1. Rezultate ale etapei constatative privind nevoile de formare în managementul clasei ale cadrelor didactice din învățământul primar	107
III.3. Administrarea pre-testului	132
III.3.1. Rezultatele pre-testului	135
III.3.1.1. Rezultate obținute ca urmare a administrării chestionarului privind investigarea stilurilor manageriale ale cadrelor didactice	135
III.3.1.2. Rezultate obținute ca urmare a administrării chestionarului privind climatul socio-afectiv al clasei	144
III.4. Concluziile studiului constatativ	158

CAPITOLUL IV. EXPERIMENT PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE MANAGEMENT AL CLASEI, OPTIMIZAREA STILURILOR MANAGERIALE ALE CADRELOR DIDACTICE ȘI AMELIORAREA CLIMATULUI SOCIO-AFECTIV AL CLASEI DE ELEVII	163
IV.1. Premisele teoretice și scopurile principale ale cercetării	163
IV.2. Etapa de pilotare a experimentului	165
IV.3. Modelul experimental de formare de competențe de management al clasei de elevi, optimizare a stilurilor manageriale existente și ameliorare a climatului clasei	166

IV.4. Organizarea cercetării experimentale	170
IV.4.1. Obiectivele cercetării și ipotezele experimentale	170
IV.4.2. Variabilele independente și dependente ale experimentului	172
IV.4.3. Metodele de cercetare utilizate	174
IV.4.4. Eșantionul de subiecți	176
IV.4.5. Valorificarea eșantionului de conținut	177
IV.5. Descrierea experimentului propriu-zis	193
IV.5.1. Prezentarea selectivă a unor metode și instrumente utilizate în cadrul experimentului formativ	194
IV.5.2. Valențele instrumentelor formative utilizate în cadrul programului de formare	199
IV.6. Administrarea post-testului	201
IV.7. Etapa de retest	201
CAPITOLUL V. ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR EXPERIMENTALE	203
V.1. Rezultate obținute în cadrul experimentului formativ	203
V.1.1. Date referitoare la gradul de antrenare a abilităților de management al clasei ale cadrelor didactice prin intermediul activităților de formare, desfășurate pe baza modelului experimental de dezvoltare a competențelor de management al clasei	205
V.1.2. Date privind percepția generală a cursanților asupra eficienței programului de formare și a activității formatorului	211
V.2. Analiza relației dintre datele obținute în contextul formării în planul strategiilor de self-management, a strategiei LEARN pentru managementul clasei și a tehnicilor pentru managerizarea clasei de elevi cu probleme de comportament și posibilitatea de optimizare/dezvoltare a stilurilor manageriale și a climatului clasei de elevi	224
V.3. Rezultate obținute în post-test; aspecte comparative privind stilurile manageriale și climatul socio-afectiv al clasei de elevi, rezultate din pre-test și post-test	226
V.3.1. Date cu privire la relația dintre demersurile de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei și dimensiunile stilurilor manageriale centrate pe control	227
V.3.2. Date referitoare la relația dintre demersurile de formare cu rol de dezvoltare a competențelor de management al clasei și dimensiunile stilurilor manageriale centrate pe interacțiune	233
V.3.3. Date cu privire la afectarea climatului clasei datorită implicării cadrelor didactice într-un program de formare ce are la bază dezvoltarea repertoriului de strategii manageriale	239
V.4. Rezultate ale re-testului	244
CONCLUZII GENERALE	257
BIBLIOGRAFIE	267
ANEXE	279

FUNDAMENTE TEORETICE

CAPITOLUL I.

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI, DELIMITĂRI CONCEPTUALE, REPERE ASUPRA FORMĂRII CONTINUE ÎN DOMENIUL MANAGEMENTULUI CLASEI

I.1. Relevanța managementului clasei pentru domeniul educațional

Rezultatele cercetărilor indică relevanță majoră a managementului clasei pentru succesul activității didactice. O meta-analiză realizată de Walberg și colaboratorii (Fraser, Walberg, Welch, Hattie, 1987; Wang, Haertel și Walberg, 1993) cuprinde trei niveluri de analiză ce vizează caracteristicile elevilor (abilități, motivație, nivelul de dezvoltare), activități didactice (cantitatea și calitatea acestora), și mediul (familia, clasa, grupul de prieteni și televiziunea). Rezultatele meta-analizei realizate în 1993, indică faptul că factorii distali cum ar fi de exemplu politica educațională și organizarea școlii nu sunt de importanță pentru elevi. Mai relevantă este percepută a fi relația profesor–elevi, metodele de instruire precum și climatul școlii și al clasei de elevi. Printre cei mai de seamă factori care contribuie la creșterea performanțelor elevilor sunt menționați cu cea mai mare frecvență de răspunsuri, managementul clasei, urmat factorii metacognitivi și apoi de cei cognitivi, precum și de mediul familial și sprijinul oferit de părinți.

Rezultă așadar faptul că modul în care profesorul percepe funcția sa managerială în cadrul clasei este un factor decisiv și are influență majoră asupra succesului școlar al elevilor (Schönbächler, 2007).

Managementul clasei are un impact major și asupra stării de bine a cadrului didactic. Un studiu realizat de Helmke și Jäger (2002) evidențiază faptul că profesorii se simt afectați într-o mare măsură de elevii dezinteresați și indisciplinați. Acești doi factori alături de aspecte precum consumul de mass-media, programa școlară supraîncărcată și dezinteresul părinților reprezintă cei mai mari factori de stres pentru cadrele didactice (Helmke, 2003, p.55). Diferite studii indică corelația între comportamentul perturbator al elevilor și fenomenul de burn-out al profesorilor (Friedman, 1995). Comportamentul inadecvat al profesorilor poate constitui chiar un motiv pentru părăsirea profesiei de cadru didactic. Ingersoll (2001), a stabilit ca urmare a unei anchete realizate pe un eșantion de 6700 de profesori americani, faptul

că aproximativ 30% dintre cei 400 de profesori americani care au părăsit domeniul educațional, au perceput și menționat indisciplina elevilor ca motiv pentru ieșirea din sistem (Schönbächler, 2007).

Astfel un management eficient al clasei care presupune implementarea și menținerea structurilor de ordine, are efect preventiv în ceea ce privește comportamentul perturbator al elevilor, contribuie la creșterea rezultatelor școlare și influențează pozitiv comportamentul și atitudinea cadrelor didactice (Schönbächler, 2007).

I.2. Managementul clasei de elevi, clarificări terminologice

În conturarea unei imagini despre managementul clasei de elevi ne propunem să realizăm pentru început o încadrare și o delimitare a acestuia de managementul educațional iar ca urmare redăm o serie de definiții regăsite în literatura de specialitate și care exprimă sintetic esența acestor domenii. Astfel Gilbert de Landsheere, (1992), definește managementul educației sau pedagogic ca o disciplină pedagogică, interdisciplinară care studiază „evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative”. I. Jinga, (1998), consideră că în esența managementul pedagogic (educațional) poate fi definit ca știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate. E. Joița, (2000), consideră managementul educației ca fiind teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării, elementelor activității educative, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualității umane, în mod permanent pentru afirmarea autonomă și creativă a personalității sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaționale.

Managementul educațional și cel subsumat, al clasei de elevi, deși a apărut mai târziu decât managementul economic își definește treptat conturul unei științe interdisciplinare la interacțiunea dintre psihologie, pedagogie, sociologie, filozofie, economie, științele comunicării, științele rezolvării conflictelor, etc.

Corpul propriu de cunoștințe, metodologia specifică, normele și legile proprii recomandă managementul educațional și pe cel al clasei de elevi ca pe o știință tânără dar cu experiență milenară.

- a. managementul educațional se referă la întreg sistemul educațional, la toate nivelele instituționale, la relația dintre instituțiile educaționale, la relația dintre actorii implicați în contextul educațional;
- b. managementul clasei de elevi se referă la clasa de elevi, la coordonarea tuturor resurselor umane, materiale și financiare ale acesteia cu scopul creșterii eficienței educaționale;
- c. cele două tipuri de management sunt intercorelate, managementul clasei de elevi fiind parte componentă a managementului educațional;

- d. managementul educației și managementul clasei de elevi ca discipline pedagogice interdisciplinare sunt din punct de vedere epistemologic la intersecția dintre știință, tehnologie și artă;
- e. criteriul eficiența educațională constituie nucleul celor doua tipuri de management.

Pornind de la această analiză, Iucu, R. (2000), realizează o definiție completă a managementul clasei de elevi, ca un domeniu de cercetare în științele educației care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi cât și structurile dimensional-practice ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situațiile educaționale concrete, prin exercițiul microdeciziilor educaționale.

În sistemul social de educație și învățământ profesorii trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relații de cooperare cu elevii și părinții acestora și cu alți factori interesați ai societății. Ei nu educă numai la catedră, în clasă, ci prin fiecare contact relațional cu copiii și părinții desfășoară o muncă de creștere și dezvoltare, de conducere și direcționare. Activitatea cadrelor didactice se desfășoară în fața unor individualități psihice umane în formare. De aici derivă necesitatea unei maxime responsabilități față de comportamentele și intervențiile educatorului.

Conceptul de managementul clasei „Classroom Management” a fost introdus în SUA și are în spațiul anglo-american o importanță mai mare decât în alte regiuni. Termenul de managementul clasei este deseori tradus ca și conducerea clasei. De asemenea sunt utilizați și alți termeni cum ar fi managementul activității didactice, organizarea, conducerea clasei. Managementul care face referire la conducerea unei instituții este deseori contrapus termenului „leadership”, adică conducerea oamenilor. Sub umbrela conceptului management intră însă ambele sensuri, activitățile organizatorice și activitățile legate de conducerea personalului. Termenul „conducere” are în contextul educațional mai degrabă sensul de coordonare, dirijare a unității școlare (Dal Gobbo și Peyer Sigrist, 2000, în Schönbächler, 2008).

În unele studii managementul clasei definește o utilizare eficientă a timpului în cadrul procesului de învățământ, însoțită de reguli clar stabilite (Helmke, Hosenfeld, Schrader & Wagner, 2002). La nivelul simțului comun managementul desemnează imaginea unui conducător carismatic, calitate considerată a fi înnăscută. Managementul însă este o aptitudine care poate fi dobândită.

Managementul clasei este definit ca abilitatea profesorului de a planifica și organiza activitățile clasei, astfel încât să se asigure un climat favorabil învățării. Prin managementul clasei se urmărește prevenirea comportamentelor indezirabile, pe de o parte, și rezolvarea problemelor comportamentale apărute, pe de altă parte. (Băban, A., 2001)

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” (Stan, E., 2009).

Principiile managementului clasei sunt sintetizate de Băban. A. (2001), după cum urmează:

- Îmbunătățirea condițiilor învățării;
- Prevenirea stresului profesorilor și elevilor;
- Creșterea timpului petrecut în sarcina de învățare și nu controlul comportamentelor perturbatoare;
- Elevii respectă regulile pe care le înțeleg și le acceptă;
- Implicarea elevilor în activități care să le solicite participarea activă.

Poate că nici un alt aspect al predării, nu constituie o preocupare la fel de importantă a profesorilor, indiferent că sunt începători sau cu experiență, decât activitățile de management a clasei. Managementul clasei reprezintă un set complex de comportamente de organizare a clasei, inițiate de către profesor, cu scopul de a crea și menține un climat, care să-i permită atingerea obiectivelor instructive. Desigur principalul obiectiv al acestor comportamente vizează facilitarea activității de învățare a elevilor. Ca atare, organizarea clasei poate fi considerată una din sarcinile fundamentale, și poate cea mai dificilă, pe care o realizează profesorul în școală.

I.2.1. Perspective de abordare a managementului clasei de elevi

Parcurgând literatura de specialitate putem decela câteva perspective de abordare a managementului clasei:

- a. *Perspectiva generală, conform căreia managementul clasei reprezintă un set de comportamente utilizate în predare, prin intermediul cărora profesorul stabilește și menține condiții care să permită elevilor să învețe eficient.*
- b. *Perspectiva autoritară, disciplinară: managementul clasei este acel set de comportamente de predare cu ajutorul cărora profesorul stabilește și menține ordinea în clasă. Frecvent persoana ce adoptă un astfel de stil de predare este percepută ca ostilă și dușmănoasă. Educatorii care acționează într-o manieră dură, pot să-i transmită implicit elevului (care manifestă un comportament indezirabil) că este inapt sau prost. Acești profesori de cele mai multe ori fie: (a) stabilesc pedepse extreme, nefiind însă consecvenți în aplicarea lor, fie (b) încearcă să compromită încrederea în sine a elevului, inducându-i ideea că este un incapabil. Duritatea poate fi comunicată atât verbal cât și nonverbal. Desigur nu este necesară întotdeauna utilizarea limbajului verbal pentru a comunica un anumit mesaj. Limbajul trupului poate să exprime la fel de bine atitudinea ostilă a profesorului.*

- c. *Perspectiva tolerantă sau pasivă: managementul clasei este acel set de comportamente de predare prin care profesorul permite elevilor să facă ceea ce doresc în oră, fără a interveni decât în situații speciale.* Profesorii care adoptă un stil pasiv se caracterizează prin câteva aspecte: (a) evită confruntările directe cu problemele comportamentale ale elevilor, (b) adoptă un stil de abordare a dificultăților de relaționare cu elevii insuficient de ferm și direct (c) intervențiile lor sunt de cele mai multe ori post-eveniment, adică le spun elevilor doar ceea ce trebuiau sau se așteptau să facă, (d) ignoră comportamentul dezadaptativ al elevilor și (e) nu reușesc să impună anumite reguli.
- d. *Perspectiva modificărilor comportamentale: managementul clasei vizează acel set de comportamente utilizat de profesor în predare prin intermediul căruia:*
- *promovează și stimulează comportamentele adecvate ale elevilor*
 - *reduce/elimină frecvența și probabilitatea apariției unor comportamente nepotrivite la oră,*
 - *facilitează relații interpersonale și un climat socio-emoțional pozitiv în sala de clasă.*

În felul acesta inițiază și menține o organizare a clasei cât mai productivă.

Perspectiva didactică este focalizată pe organizarea situațiilor de instruire și pe obținerea performanțelor/competențelor școlare specifice (profesorul este centrat expres și explicit pe conținuturile proceselor de predare–învățare–evaluare).

O abordare conceptuală importantă a managementului clasei aparține lui Doyle, (1986). El analizează procesul de învățământ, ca fiind o activitate complexă și îl descrie cu ajutorul a șase dimensiuni (Herzog, 2002, p.433):

- *Multidimensionalitate* – clasa de elevi este un spațiu dens ocupat, în care se întâlnesc persoane cu interese diferite și au loc diverse evenimente;
- *Simultaneitate* – multe fapte se petrec simultan în cadrul procesului de învățământ și solicită atenția distributivă a profesorului;
- *Stabilirea priorităților* – desfășurarea rapidă a evenimentelor, îngreunează reflecția. Deseori intervenția urgentă a profesorului este absolut necesară și rămâne puțin timp pentru a reflecta;
- *Imprevizibilitate* – deseori apar perturbări, distrageri ale atenției sau evenimente neprevăzute. Activitatea didactică nu poate fi prevăzută în totalitate și nici planificată în cel mai mic amănunt;
- *Caracterul public* – interacțiunile nu au loc într-un cadru privat ci într-un spațiu public și pot fi observate și de către alte persoane. Sfera de influență este astfel lărgită și asupra altor persoane participante;
- *Caracterul istoric* – elevii claselor petrec mult timp împreună. Acțiunile și evenimentele care se petrec acolo nu sunt doar un fenomen contemporan ci au rădăcini în trecut și consecințe pentru viitor.

Herzog, (2002), mai adaugă alte două dimensiuni:

- *Lipsa transparenței* – participanții la procesul de învățământ nu au întotdeauna abilitatea de a se înțelege reciproc. Influențarea reciprocă este posibilă doar indirect, prin procesul de comunicare;
- *Caracterul informal* – procesul didactic este în mică măsură standardizabil și reglementabil. Principii, reguli, rețete, legi sau tehnici trebuie adaptate la situațiile variate întâlnite în practică.

Pe lângă această complexitate fenomenologică existentă, procesul de învățământ este supus influenței și altor două aspecte structurale (Doyle, 1986). Pe de-o parte școala presupune un proces de instruire, transmitere de informații sau procese de învățare iar pe de altă parte este necesară crearea unui cadru propice pentru desfășurarea acestor procese. Doyle diferențiază astfel între sarcini instructive orientate înspre elevi și sistemul social orientat asupra funcției manageriale a profesorului. Prin această funcție managerială, înțelegându-se managementul clasei. Ambele funcții se împletesc în practica educațională.

Ordinea, nu este dorită de dragul ordinii, ci cu scopul orientării atenției elevilor asupra conținuturilor de specialitate și pentru ca elevii să se concentreze cât mai mult asupra obiectivelor de învățare din clasă (Helmke, 2003, Neuenschwander, 2005, Wellenreuther, 2004).

Departajarea analitică a celor două probleme fundamentale ale procesului de învățământ, învățarea care presupune instrucție, versus ordinea (socială) care presupune activități de management – este abordată de Neuenschwander (2005). Prin managementul clasei el se refera la dimensiunea acțiunii profesorului în clasă, care este orientată asupra planului social al demersului didactic și o diferențiază de activitatea didactică a profesorului care se focalizează pe învățarea conținuturilor predate. În concepția lui Neuenschwander, este cuprinsă și perspectiva elevilor, fiind abordată diferit de cea a profesorului.



Figura 1.1. Planuri și perspective ale procesului educațional (Neuschwander, 2005, p.46)

Dacă în practica educațională cele două perspective, activitatea profesorului, respectiv activitatea elevilor, nu pot fi total separate, nici planul social de cel al conținuturilor învățării, nu poate fi abordat diferențiat. Reprezentarea grafică oferă o primă impresie despre modalitatea de integrare analitică a managementului clasei în totalitatea proceselor de învățământ.

Perspectiva psihosocială. Pedagogia clasică a studiat clasa de elevi mai ales sub raportul organizatoric și didactic, instructiv educativ, în timp ce pedagogia contemporană își axează studiile și cercetările pe aspectele socio-relaționale și pe dinamica cognitiv–afectiv-socială și educativă.

Managementul relațiilor interpersonale este focalizat pe procesul activizării și motivării grupului de elevi, pe formarea și dezvoltarea profilului psihosocial și psihomoral al elevilor. Pentru managementul clasei de elevi perspectiva relevantă de abordare este cea psihosocială. Elevul trăiește într-un angrenaj social, viața sa afectivă, activitatea intelectuală și cea profesională, desfășurându-se în interiorul și în interdependență cu mediul social înconjurător. Pe lângă relațiile legate de natura obligațiilor sau a activităților, viața în grup comportă întotdeauna și aspecte emoționale și afective, precum și momente de tensiune sau de conflict.

I.3. Studii și cercetări asupra managementului clasei

În subcapitolul 1.3. sunt expuse o serie de studii și rezultate semnificative pentru managementul clasei, precum și câteva metode relevante pentru un management de succes. De asemenea este prezentată pe baza cercetărilor realizate, relația dintre specificul activităților instructiv-educative și managementul clasei de elevi.

I.3.1. Aspecte ale unui management al clasei de succes

Acest capitol face referire la dovezile empirice obținute, care vizează aspecte ale unui management de succes. Dintre aceste aspecte menționăm stabilirea regulilor și rutinelor clasei, implicarea elevilor în deciziile clasei și dimensiunea ergonomică a clasei. Un rol de pionierat a avut Kounin (1970; 1976), cu cercetările sale care vizau pentru început interacțiunile dintre elevi și profesori dintr-o perspectivă ecologică. Astfel au fost stabilite 5 dimensiuni ale comportamentului profesorului care corelau semnificativ cu comportamentul dezirabil al elevilor și aveau ca efect un proces educațional lipsit de perturbări. Aceste dimensiuni sunt:

- Omiprezența și simultaneitatea;
- Coordonarea activităților, evitarea discontinuităților;
- Mobilizarea grupei și responsabilizarea elevilor;
- Stimularea intelectuală a elevilor;
- Diversificare și stimularea muncii în echipă.

Din cercetările lui Kounin și a colaboratorilor, rezultă două concluzii fundamentale pentru studiile ulterioare asupra managementului clasei (Herzog, Hollenstein, Kunz-Makarova; Retsch, Rysler, Schönbächler și Vetter, 2003):

1. Interesul principal nu îl mai constituie intervenția în cazul tulburărilor ce au loc la nivelul procesului de management al clasei, ci prevenția acestora.
2. Atenția nu mai este focalizată pe probleme individuale ale elevilor ci pe întreaga clasă și pe tehnicile de conducere a grupului.

Cercetările realizate în spațiul anglo-american au urmărit în principal să decan-teze acele aspecte ale unui profesor-manager de succes. Astfel Evertson și Harris (1992) au ajuns la concluzia că profesorii eficienți se caracterizează prin:

- Utilizarea eficientă a timpului;
- Implementarea de strategii de grup cu un grad ridicat de angajament și un nivel scăzut de perturbare;
- Profesorii aleg formate de lecții și sarcini academice care determină o preocupare intensă a elevilor;
- Comunică reguli clare ce vizează participarea;
- Evită problemele prin implementarea unui sistem de reguli la începutul anului.

Pe baza acestor rezultate Evertson a dezvoltat o abordare proactivă a managementului clasei pe baza căreia a propus ulterior și programe de formare pentru cadrele didactice.

Un alt studiu realizat de către austriecii Mayer, Eder și Fartacek (1991), realizat pe un eșantion de 97 de cadre didactice a determinat următoarele rezultate: relevarea importanței calității relației profesor-elev ca strategie principală pentru un management de succes al clasei. În aceeași ordine de idei Kounin și colaboratorii săi au stabilit și patru tipuri de profesori de succes: tipul A este focalizat pe dimensiunea comunicare – relații interpersonale, tipul B este orientat pe cunoștințe și dezvoltarea intelectuală, tipul C este centrat pe menținerea disciplinei, iar tipul D se bazează pe atitudinea practică și economică (Mayer, 2002). Autorii nu recomandă în mod special un anumit tip de conducere a clasei, ci afirmă faptul că profesorul de succes selectează dintr-o anumită tipologie acele comportamente și atitudini care corespund cel mai bine cu felul său de a fi, precum și cu condițiile cadru la care se raportează (Mayer, Eder, Fartacek, 1991).

Un studiu realizat de Nolting (2002) pe un eșantion de 101 cadre didactice a vizat identificarea metodelor care ajută la combaterea problemelor de disciplină. Cel mai frecvent răspuns s-a referit la regulile clasei. Prevenția problemelor printr-un sistem clar de reguli ale clasei este una dintre cele patru strategii propuse de Nolting. Această strategie este invocată foarte frecvent în literatura de specialitate și se bazează pe cercetări realizate în anii 80 de o echipă de cercetători, condusă de Evertson și Anderson, asupra a 27 de clase cu elevi cu vârste cuprinse între 8 și 9

ani. Rezultatele consemnate ca urmare a observațiilor sistematice și a interviurilor realizate pe parcursul unui an școlar au relevat diferențele între stilurile de management ale cadrelor didactice. Astfel grupa de profesori care a practicat un management eficient s-a caracterizat prin faptul că la începutul anului școlar timp de trei săptămâni a stabilit împreună cu elevii reguli și proceduri ale clasei. Numai că spre deosebire de grupul profesorilor ineficienți care au procedat la fel, cadrele didactice cu un stil de management performant au depus efort pentru a explica regulile, pentru integrarea lor într-un sistem practicabil pentru elevi și pentru a-i învăța pe aceștia cum să aplice aceste reguli. Profesorii eficienți au planificat pentru prima zi de școală activități care să faciliteze contactul social al elevilor, au monitorizat permanent comportamentul copiilor, au introdus fiecare regulă, au explicat-o au oferit exemple și argumente, pentru respectarea ei de asemenea au explicat elevilor rutinele clasei (spațiile și materialele pe care le pot utiliza și modalitatea în care trebuie să o facă). Prima săptămână de școală au dedicat-o discutării regulilor, reamintirii acestora, intervențiilor prompte pentru soluționarea problemelor comportamentale. Profesorii cu un stil managerial eficient monitorizau cu atenție și interveneau la fiecare problemă de disciplină, în primele săptămâni au lucrat cu regulile până când elevii le-au învățat. Predarea a fost importantă, însă accentul a fost pus pe socializarea în cadrul clasei. În acest fel cadrele didactice s-au impus ca lideri ai clasei, în primele trei săptămâni de școală și au reușit ulterior să conducă și să gestioneze cu eficiență maximă toate problemele de disciplină și de comportament ale elevilor (Emmer, Evertson, Anderson, 1980).

Cercetări realizate la nivelul elevilor de gimnaziu evidențiază faptul că instituirea unui sistem de management al clasei la începutul anului școlar și stimularea consecventă a respectării regulilor are influență benefică asupra comportamentului elevilor, implicarea acestora în activitate, precum și asupra rezultatelor școlare (Evertson, Harris, 1992; Good, Brophy, 2003). Regulile și procedurile sunt componente esențiale ale sistemului de management al clasei. Cadrele didactice care instituie astfel de norme și obțin astfel cooperarea elevilor au la dispoziție mai mult timp pentru procesul instructiv-educativ (Brophy, 1999). Eficacitatea implementării unui sistem de reguli la nivelul clasei este constatată și de către Johnson, Stoner și Green (1996) în cadrul unui experiment derulat într-o clasă de a VII-a cu elevi cu probleme comportamentale. Autorii au testat trei strategii de intervenție: a. o planificarea săptămânală a activității didactice cu obiective individuale; b. predarea activă a regulilor clasei; c. automonitorizarea comportamentului de către elevi. Comparând datele obținute în pre-test cu cele din post-test autorii au constat diferențe semnificative concretizate în scăderea în frecvență a abaterilor comportamentale și la nivelul optimizării cooperării elevilor. Cea mai eficientă a fost cea de a doua strategie. În cadrul acestei strategii profesorul a discutat în primele zece minute ale lecției patru dintre regulile clasei. Apoi în celelalte lecții a repetat timp de trei minute

la debutul activității, una dintre reguli și pe parcursul lecției a oferit feed-back potrivit elevilor. Această procedură a fost aplicată la toate cele trei discipline cuprinse în experiment.

Interogația de la care au pornit cercetarea Hargreaves, Hester și Mellor (1981) viza regulile ce trebuie implementate pentru a conduce o clasă. Autorii au observat la începutul anilor 70 elevii cu probleme comportamentale din cadrul a două școli din Marea Britanie, intervievând apoi și cadrele didactice din acele școli. Bazându-se pe datele obținute cercetătorii au clasificat cinci categorii de reguli: a. reguli referitoare la vorbitul în timpul orelor; b. reguli ce vizează deplasarea în clasă; c. reguli cu privire la dimensiunea temporală a lecțiilor; d. reguli referitoare la relația profesori-elevi; e. reguli ce vizează relația elevi-elevi.

Howard și Norris (1994) au realizat un studiu în două mari orașe americane asupra regulilor pe care cadrele didactice le aplică elevilor din clasele I–VIII. Din cele 128 de răspunsuri primite s-a stabilit o medie de 5–6 reguli utilizate de profesori pentru managementul clasei. Acest număr corespunde recomandărilor făcute de specialiști (Curran, 2004; Evertson, Emmer și Worsham, 2005; Moser și Trash, 2003; Nolting, 2002; Szadaz, Kummer, Pool și Mettauer, 2000). În proporție de 72% dintre respondenți au considerat că regulile trebuie formulate pozitiv. Majoritatea cadrelor didactice au indicat reguli cu privire la vorbitul în clasă (ridicarea mâinii, vorbitul în șoaptă, a nu întrerupe pe interlocutor), altele referitoare la interacțiuni (respectul față de ceilalți, considerație față de ceilalți, non-violență). Aproximativ jumătate din profesori au reglementat deplasarea în sala de clasă (să nu fugă, părăsirea locului doar cu permisiune). O treime au reglementat manipularea materialului (să aibă întotdeauna creionul și hârtia pregătită, să păstreze caietele și banca curate) și rezolvarea sarcinilor de lucru (terminarea la timp, rezolvarea integrală, predarea temelor la începutul orei) (Howard, Norris, 1994). Prin contrast cu recomandările din literatura de specialitate referitoare la numărul de reguli și formularea acestora, nu se regăsește la nivel teoretic o concepție unitară a recomandărilor referitoare la conținutul lor. Totuși se sugerează ca regulile să fie structurate flexibil astfel încât să nu pericliteze dezvoltarea proceselor cognitive ale elevilor (Neuenschwander, 2005) și să fie astfel concepute încât să acopere cât mai multe domenii comportamentale și situații de învățare (Curan, 2004; Evertson, Emmer și Worsham, 2005).

Un studiu realizat de Kalthoff și Kelly (2000) demonstrează cum regulile și aplicarea lor sunt diferențiate și interpretate situațional. Prin urmare cercetătorii au constatat faptul că în situațiile în care regulile erau discutate explicit profesorul juca rolul celui care apară regulile. Cadrul didactic reamintea regula sau o impunea iar timpul de intervenție era foarte scurt. Oricum regulile rămăneau deseori implicite și ofereau astfel porțițe de scăpare pentru elevi. În ceea ce privește cadrele didactice acestea aveau posibilitatea de a sesiza sau de a ignora nerespectarea unei reguli și respectiv de a acționa versus de a nu acționa. De asemenea comportamentul elevi-