

Cuprins

<i>În loc de prefață. De la principiile didactice „tradiționale” la principiile de pedagogie practică</i>	<i>9</i>
1. Principiul automotivării cadrului didactic	19
2. Principiul competenței cadrului didactic	24
3. Principiul cunoașterii pedagogice	27
4. Principiul autorității didactice	29
5. Principiul libertății de alegere	34
6. Principiul construirii independenței	41
7. Principiul primelor impresii	49
8. Principiul familiarității	51
9. Principiile ambianței	55
10. Principiul efectului placebo	60
11. Principiul personalizării relației	63
12. Principiul empatiei	67
13. Principiul creării unei conexiuni emoționale cu elevul	71
14. Principiul flexibilității	73
15. Principiul încrederii	76
16. Principiul reciprocității	81
17. Principiul conștientizării	84
18. Principiul coerenței între comunicarea verbală și comunicarea nonverbală	88
19. Principiul dialogului	96
20. Principiul întrebărilor	101
21. Principiul feedbackului	107

22. Principiul ascultării active	112
23. Principiul participării active	118
24. Principiul lucrului în echipă	123
25. Principiul interactivității	131
26. Principiul atractivității informației	136
27. Principiul creativității	142
28. Principiul motivației	147
29. Principiul manipulării	156
30. Principiul dovezii sociale	168
31. Principiul managementului performanței școlare	172
32. Principiul managementului conflictelor educaționale	177
33. Principiul conducerii clasei	183
34. Principiul gestiunii situațiilor de criză educațională	190
35. Principiul consecvenței comportamentale	196
36. Principiul non-escaladării	204
37. Principiul relației dintre atitudini și comportament	207
38. Principiul diminuării pierderilor	217
39. Principiul persistenței în timp a informațiilor	221
40. Principiul pedepsei și recompensei	224
41. Principiul consecințelor logice	230
42. Principiul consolidării	234
43. Principiul relației predare-învățare-evaluare	239
44. Principiul descongestionării informaționale	244
45. Principiul diferențierii instruirii	247
46. Principiul stabilirii corecte a obiectivelor educaționale	254
47. Principiul standardelor de performanță	257
48. Principiul explicației	261
49. Principiul autoevaluării	264
50. Principiul disonanței cognitive	270
51. Principiul rarității	274
52. Principiul mentoring-ului și coaching-ului	277
53. Principiul bunului model/bunelor practici	282
54. Principiul schimbării educaționale	288

55. Principiul succesului	296
56. Principiul încurajării	306
57. Principiul evitării gândirii stereotipe	309
58. Principiul nondiscriminării	315
59. Principiul nonagresivității comportamentale	320
<i>Bibliografie</i>	325

33. Principiul conducerii clasei

Poate rareori v-ați gândit la faptul că, în fiecare oră pe care o desfășurați cu elevii dumneavoastră, trebuie să acționați din postura de conducător al clasei. Desigur că profesorul trebuie să fie de cele mai multe ori un manager la clasei, uneori însă el se cuvine să fie perceput ca un lider de către cursanții săi. Diferențele între manageri și lideri sunt bine descrise de către Drucker (1954) (*apud Zlate, 2004, p. 175*) : „Leadership-ul face ceea ce trebuie, managementul face lucrurile cum trebuie” ; la rândul său, Covey (1989) face o analogie potrivită, evidențiind că dacă leadership-ul știe să așeze scara pe peretele care trebuie, managementul presupune eficiență în urcarea pe scara respectivă. Astfel, dacă un lider stimulează, un manager coordonează ; dacă liderii sunt empatici și se implică emoțional, managerii sunt mai „reci”, centrați pe rolul formal pe care îl dețin ; dacă liderii „iau” după ei pe ceilalți pe care reușesc să-i entuziasmeze și să-i motiveze, managerii au drept instrument controlul pentru a construi drumul spre performanță.

În literatura de specialitate se disting trei mituri fundamentale despre lideri (vezi și McKee, Boyatzis, Johnston, 2008), mituri la fel de valabile și în relație cu rolul de conducător al clasei pe care cadrul didactic trebuie să îl

aibă. De altfel, putem spune fără teama de a greși că un cadru didactic modern de succes trebuie să fie mai mult decât un manager al clasei (perspectivă care a generat o disciplină pedagogică – managementul clasei) – el trebuie să devină un lider al clasei (cu toate aspectele implicate de un asemenea rol).

Primul mit este acela că ar fi suficient să fii inteligent pentru a fi și un bun lider. Acest lucru este departe de a fi adevărat. Astfel, în profesia didactică, la fel ca și în cazul leadership-ului, vocația este un aspect esențial. Mai mult decât atât, putem adăuga un mit didactic propriu-zis: de multe ori există credința că simpla acumulare a cunoștințelor de specialitate poate conduce la formarea și a unui bun profesor, ceea ce este de asemenea fals. Cei trei autori observă că pentru a fi un bun lider ai nevoie de mai mult decât de cunoștințe de specialitate: este necesară dezvoltarea inteligenței sociale și emoționale.

Al doilea mit spune că starea liderului nu contează. Și acesta e fals – liderul (în cazul nostru, cadrul didactic) este cel care poate crea un climat pozitiv în clasă, motivator și atractiv pentru elev. În același timp, cadrul didactic – în calitate de lider al clasei – este și cel care poate crea un climat demotivant, dezangajant și neplăcut pentru elevi. Ați observat, spre exemplu, că dacă aveți o „zi proastă” și mergeți la ore, chiar dacă vă faceți datoria la fel ca întotdeauna, starea dumneavoastră influențează implicit atmosfera din clasă? Rețineți că orice stare dispozițională pe care o aveți va influența dramatic dinamica și evoluția colectivului de cursanți la care predați.

Al treilea mit specifică faptul că liderii sunt supuși unei presiuni constante generate de stresul puterii. Cadrul didactic

se află într-o poziție similară: puterea didactică pe care profesia de profesor i-o dă celui care o practică este extrem de stresantă pentru unii dascăli. Astfel, în clasă există zilnic, adesea neconștientizată, o luptă pentru putere între cadrul didactic și cursanți: de multe ori, această luptă pentru putere poate determina probleme de indisciplină școlară greu de controlat de către dascăl. La aceste aspecte se adaugă ceea ce autorii amintiți numesc *sindromul sacrificiului*. Sindromul sacrificiului este o rezultată a stresului generat de propria autoritate și putere, manifestându-se într-un mod negativ în sensul celor observate mai jos (adaptare după McKee, Boyatzis, Johnston, 2008):

- cadrul didactic muncește mai mult, dar are mai puține rezultate decât în trecut;
- ajunge acasă mai târziu și pleacă la serviciu mai devreme cu fiecare zi care trece;
- este obosit chiar și după ce a dormit;
- are probleme cu somnul, nu reușește să adoarmă sau se trezește în toiul nopții;
- are din ce în ce mai puțin timp pentru lucrurile care îi plac;
- toate gândurile îi sunt îndreptate spre situația școlară și se gândește frecvent la cum să scape din situația care-l apasă;
- se simte copleșit de situația cu care se confruntă și este mai puțin capabil să încerce experiențe noi, provocatoare (are senzația epuizării).

Desigur că aceste aspecte nu trebuie să fie neapărat nici atât de dramatice, nici să apară toate în același timp. Totuși, profesia didactică fiind una foarte solicitantă la nivel emoțional, există riscul ca pentru profesorii tineri (fără

experiență) sau pentru cei care au aplicat anumite rutine care au funcționat (dar care nu reușesc să se mai adapteze la o schimbare accelerată a condițiilor de desfășurare a activității instructiv-educative) să apară un astfel de sindrom al sacrificiului. Pentru profesia didactică, sindromul sacrificiului poate avea și alte fațete (neenunțate de către autori, care s-au referit la lideri în general), și anume sentimentul că presiunea puternică pe care o suportă nu este suficient echilibrată de recunoașterea socială (și financiară!) de care se bucură dascălul în lumea de astăzi. Drept consecință, apare un element nou, acela de a vedea profesia îndeplinită drept un sacrificiu personal (aspect care include persoana în cauză într-un ciclu al demotivării profunde: cadrul didactic nu se mai bucură de meseria pe care o practică deoarece nu o mai resimte ca o liberă alegere, ci ca un lanț de care nu poate scăpa).

Principiul conducerii clasei poate conține uneori, la o primă vedere, elemente paradoxale; acest lucru se întâmplă deoarece, având omul ca obiect al acțiunii didactice, realitatea este extrem de schimbătoare, diversă și interpretabilă.

Un prim unghi de vedere ne este oferit de către Aubrey Daniels (2007). Parafrazând cele spuse de autor, sunt sigur că ați observat că petreceți cea mai mare parte din timpul dumneavoastră cu cei doi-trei elevi-„problemă” (deoarece aceștia tulbură în mod evident și efectiv timpul dumneavoastră), mai mult timp decât acordați poate restului de douăzeci și... de elevi? O asemenea concluzie nu înseamnă altceva decât că acordați o mai mare atenție performanței slabe decât performanței bune. Și, în consecință, întăriți/consolidați comportamentele negative (care primesc atenția dumneavoastră), fără a face același lucru cu persoanele care

au comportamentele cerute de un proces de învățământ eficient.

La polul opus perspectivei furnizate de ideea de mai sus, să zicem că aveți în clasă un elev indisciplinat. Orice ați încercat în privința lui nu a funcționat și sunteți la capătul răbdării. De cele mai multe ori l-ați pedepsit, dar lui nu pare să-i pese de sancțiunile pe care le primește tot mai des. Un coleg cu mai multă experiență vă spune că, în loc să-l pedepsiți, ar trebui să-l lăudați. Pare o glumă – cum am putea face acest lucru? Schmitt (2007) îi dă dreptate colegului dumneavoastră atunci când sugerează să combinăm lucrurile (care par) incompatibile! Nu este o idee nouă, dar este bună. Să ne gândim la problema noastră: elevul indisciplinat. Nimeni nu pare să-l poată controla. Atunci de ce să nu îi oferim lui controlul propriei discipline școlare? Îl putem face, spre exemplu, responsabil cu disciplina în clasă. Îi putem da și însemnele unui astfel de rol (ca imaginea să fie mai puternică) și anumite beneficii dacă îl îndeplinește așa cum trebuie. Un alt caz-problemă: elevul care nu se implică în activități. Îl putem pune în echipă cu persoana cea mai implicată (de multe ori, entuziasmul acesteia îl va molipsi și pe cel fără motivație). Practica școlară a înțeles de mult această perspectivă. Cadrul didactic a observat că dacă îl izolează pe elevul cu un nivel scăzut la învățatură și îi cere să lucreze împreună cu un elev bun, șansa ca activitatea acestuia să crească în calitate este mai mare decât dacă elevul respectiv ar lucra cu unul asemenea lui. Similară acestei viziuni este și aceea care recomandă să nu construim clase (sau grupe) de nivel, deoarece eterogenitatea clasei este mult mai productivă pentru toți participanții.

Pentru a putea realiza însă întreaga paletă de acțiuni descrise mai devreme, profesorul trebuie, la rândul său, să devină un suport pentru dezvoltarea elevilor săi. În acest mod, parafrazând elementele importante pentru dezvoltarea sprijinului în echipă (West, 2005, pp. 189-194), putem spune că un cadru didactic trebuie, la rândul său, să fie în măsură să ofere patru tipuri de sprijin față de elevii săi :

- *sprijin informațional* – este probabil elementul cel mai întâlnit și în practica curentă de la noi. Cadrul didactic trebuie să se constituie într-o resursă informațională pentru cursanții săi, în sensul că trebuie să ofere cele mai noi cunoștințe, să le facă pe acestea accesibile publicului-țintă vizat, să le facă atractive în ochii elevilor/studentilor săi ;
- *sprijin instrumental* – simpla transmitere de informație este departe de a fi suficientă ; cursanții trebuie învățați cum să învețe, ce să facă și cum să facă. Mai mult decât atât, cadrul didactic trebuie să-și ajute cursanții să își dezvolte strategii de gândire în acord cu materia predată, deoarece, așa cum de multe ori se remarcă în literatura de specialitate, o cunoștință singură are o foarte scăzută valoare formativă. Dacă vreți să observați adevărata valoare a sprijinului instrumental, gândiți-vă la un exemplu curent : modul în care ați învățat să conduceți automobilul, de pildă. Simpla informare asupra modului în care puteți conduce corect respectivul vehicul nu a folosit prea mult, nu este așa ?
- *sprijinul evaluativ* – cadrul didactic trebuie să ofere un feedback de substanță elevului, prin care apreciază deopotrivă calitatea și cantitatea prestației acestuia. Demersul nu trebuie însă să fie un fel de „sperietoare” pentru