



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

NR. 92 / APRILIE 2019

92

Evaluările Naționale

| de SILVIU SULIȚĂ

Magie finlandeză în sala de clasă sau „porcul nu se îngrașă cu cât se cântărește mai des”

| de VIOLETA-DANIELA NEDELICU

Activități de înlăturare a eșecului școlar

| de LOREDANA PENEȘ

Caracteristicile grupului școlar

| de FLORINA-MAGDALENA ONAGA

Voce sau tăcere, în organizația școlară?!

| de TEODORA-ARTEMIS CRISTEA



Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Online: www.iteach.ro/experiencedidactice



Partener: Institutul de Științe ale Educației

Revista "iTeach: Experiențe didactice" își propune să promoveze aspectele practice ale predării, învățării și evaluării școlare prin aducerea în prim plan a experiențelor concrete ale cadrelor didactice. Constituie un canal de comunicare și de informare în cadrul comunității cadrelor didactice înscrise pe platforma iTeach.

Descriere prin cuvinte cheie:

didactică aplicată, practică pedagogică, situații educative, experiențe didactice

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:
iTeach: Experiențe didactice (online) = ISSN 2247 – 966X
ISSN – L = 2247 – 966X

EDITOR: **TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație**

www.tehne.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

dr. Olimpius ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru Formarea
Profesorilor)

dr. Oana GHEORGHE (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona VELEA (Institutul de Științe ale Educației)

Alexandra ARAMĂ (Institutul de Științe ale Educației)

Doru ȘTEFĂNESCU (Social IT)

dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica București, Catedra pentru Pregătirea
Personalului Didactic)

dr. Ema FÂCIU (Universitatea "Vasile Alecsandri" din Bacău, Școala doctorală; Casa
Corpului Didactic "Grigore Tăbăcaru" Bacău)

E-MAIL: echipa@iteach.ro

PAGINA REVISTEI:

www.iteach.ro/experiencedidactice

Evaluările Naționale

De **Silviu Suliță**

Școala Gimnazială Nr.1 Suceava (Suceava)



În anul școlar 2013-2014, Ministerul Educației Naționale (M.E.N.), la sugestia și îndemnul Institutului de Științe ale Educației (I.Ș.E.), introducea Evaluările Naționale la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a. Motivul principal era că până la clasa a VIII-a nu exista nici un fel de evaluare de sistem și că era imposibil să fie făcute calibrări la nivelul învățământului primar și gimnazial.

Articolul este o analiză a Evaluărilor Naționale.

Din anul școlar 2018-2019, M.E.N. a introdus Simularea pentru Evaluarea Națională la clasa a VII-a și Simularea pentru Bacalaureat la clasa a XI-a. Motivul fiind analiza existenței șanselor de a progresa, dat fiind un decalaj care începe de timpuriu și devine irecuperabil.

Dacă este să ne luăm după zvonurile care circulă prin M.E.N., numărul evaluărilor s-ar putea să crească, ținându-se cont doar de dorința unor politicieni de a arăta cu orice preț cât de implicați sunt în reformarea învățământului.

Logistica necesară desfășurării acestor examene este impresionantă.

- Se stabilesc: comisiile de examen, profesorii supraveghetori și profesorii evaluatori.
- Se întocmesc: dosare, procese-verbale, fișe de instruire, declarații, adrese, formulare etc.
- Se verifică: echipamentele IT, foile tipizate, ciornele, listele de elevi, sălile de primire-multiplicare subiecte, sălile de examen, sălile de bagaje etc.
- Se fac instruirii cu profesorii și elevii.
- Activitatea din timpul examenelor este supravegheată audio-video, într-un lung metraj plictisitor.

Starea de spirit care domnește peste cei implicați direct sau indirect este „superbă”.

- Elevii sunt „degajați” și tratează cu superficialitate aceste examene, fiindcă notele nu se trec în cataloage.
- Profesorii sunt „încântați” de volumul de muncă suplimentar, fără rost și neremunerat.
- Directorii școlilor sunt „bucuroși” că aceste evaluări se dau în timpul programului obișnuit, când elevii și profesorii ar trebui să fie și la ore, și la supraveghere.
- Părinții sunt „mulțumiți” că evaluările „nu-i afectează” pe copii.
- Inspectorii își „fac de lucru”, întocmind dosare de verificare a centrelor de examen.

- M.E.N. elaborează subiectele, face analize statistice și „își dă importanță”.
- Ministrul apare în emisiuni televizate și dă interviuri nenumărate, demonstrând cât de bine este în învățământ de când „domnește domnia sa”.
- Mass-media „înflorește” datorită dezbatărilor și părerilor nespecialiștilor asupra educației.

Se poate spune că Evaluările Naționale „dau de lucru” multor persoane, deși impresia generală este că acestea nu prea contează.

Elevii, părinții și profesorii așteaptă de ani buni ca M.E.N. să formuleze niște concluzii în legătură cu evaluările și să ajusteze sistemul educațional. Dar timpul și schimbările politice și-au spus cuvântul, iar M.E.N. a dat în amnezie, și pasivitate. Așa că ne învârtim în jurul cozii educaționale, primind de la ministeriabili doar declarații evazive și contrare despre învățământ.

Părerea profesorilor (care au experiență îndelungată la catedră în țară și străinătate, și viziune de ansamblu asupra sistemului educațional) ar trebui să constituie un impuls pentru M.E.N. de a realiza corecțiile necesare.

Ce probleme există?

- Nu există o viziune clară și coerentă asupra sistemului de învățământ preuniversitar.
- Ciclurile primar, gimnazial și liceal par să aibă legături doar la nivel formal.
- Există multe discipline în planul cadru iar programele școlare sunt încărcate.
- Elevii nu fac față nivelului impus prin programa școlară la anumite discipline.
- Evaluările la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a nu au finalitate.

Ce măsuri s-ar impune?

Perioadele de dezvoltare psihico-fizică ale copiilor ar trebui să determine diviziunile ciclurilor din învățământul preuniversitar și clasele corespunzătoare. Spre exemplu: ciclul 1 (P, I, II), ciclul 2 (III, IV, V), ciclul 3 (VI, VII, VIII), ciclul 4 (IX, X), ciclul 5 (XI, XII).

Pentru fiecare ciclu ar trebui să existe mai multe trasee educaționale, în funcție de capacitatea și ritmul de învățare ale elevilor.

Învățământul trebuie să pregătească elevii pentru societatea viitorului. Ca atare, anumite discipline vor dispărea din planul cadru, altele noi urmând să le ia locul. Disciplinele aparținând aceleași arii curriculare trebuie înlocuite cu discipline de tip agregat predate de un singur profesor. Fiecare disciplină va fi structurată modular. La finalul unui modul elevul va da un test standardizat pe care dacă-l promovează va trece la modulul următor. Acest sistem va îngădui elevilor care au un ritm de învățare ridicat să avanseze mai repede, nefiind condiționați de finalizarea unei clase.

La sfârșitul fiecărui ciclu, s-ar impune o evaluare națională diferențiată și o redistribuire a elevilor pe clase, ținându-se cont de aptitudinile, abilitățile, competențele și predilecțiile elevilor pentru anumite discipline.

Până ce I.Ș.E. va detalia structura sistemului prezentat mai sus și

se va aplica, s-ar putea da o Evaluare Națională cu redistribuirea elevilor la sfârșitul clasei a IV-a, renunțându-se la evaluările de la clasele a II-a, a VI-a și a XI-a.

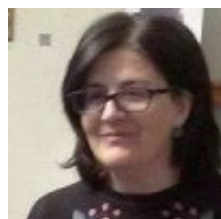
Până la implementarea noului sistem, nu ne rămâne decât să visăm la o educație mai bună, într-o țară în care lucrurile merg din ce în ce mai strâmb.

Baftă la Evaluare, oricare ar fi ea!

Magie finlandeză în sala de clasă sau „porcul nu se îngrașă cu cât se cântărește mai des”

De **Violeta-Daniela Nedelcu**

Școala Gimnazială Nr. 2 Diaconu Coresi, Brașov (Brașov)



Articolul descrie întâlnirea de învățare nonformală pe care am organizat-o pentru cei interesați, la Secția de Copii și Tineret a Bibliotecii Județene Brașov, de tema Evaluării formative, prezentată de profesor Alexandra Anton, fondator al Centrului pentru educație finlandeză Yuppi Coti Centre și CEO al FIEdu Ploiești.

Cuvintele pe care Alexandra Anton le-a rostit înainte de a începe prezentarea din cadrul atelierului de învățare nonformală: „Magie finlandeză în sala de clasă - Evaluare pentru învățare” ne-au adus un zâmbet și ne-au prins în călătoria învățării.

Eram între prieteni, într-o zi de vineri, 5 aprilie 2019, într-un spațiu primitor - Secția de Copii și Tineret a Bibliotecii Județene George Barițiu - Brașov, a cărui ușă e ținută deschisă de Melania Luana Butnariu și Melinda Dinu, oameni cu dragoste de carte, bibliotecari între bibliotecari.

Alexandra Anton ne-a adus o temă grea, și dacă nu grea, cel puțin provocatoare: EVALUAREA PENTRU ÎNVĂȚARE. Ne-a mărturisit că, deși a fost bună la școală, a rămas cu impresia că niciun profesor nu a avut instrumentul potrivit pentru a o evalua.

Structura atelierului:

1. De ce să luăm în serios evaluarea pentru învățare?
2. Patru acțiuni concrete de pus în practică.
3. Povești de succes care ne inspiră.

„Cum putem împreună să-i ajutăm pe copii?” a fost întrebarea pe care am auzit-o adresată într-un film despre școala din Finlanda și mi-a fost aproape de inimă, căci cred că interesul pentru elev este punctul comun al tuturor cancelariilor bune.

Beneficiile evaluării formative, considerată evaluare pentru învățare, au fost cele pe care le-a subliniat Alexandra, și noi am rezonat: „Cercetările arată că schimbarea practicilor de evaluare

formativă îmbunătățește rezultatele elevilor la testele standard. Profesorii pot încorpora la clasă schimbări fezabile, cum ar fi redistribuirea efortului, implementarea pas cu pas a noțiunilor noi, obținându-se, astfel, bucuria învățării”. Elevul se va bucura, căci va experimenta învățarea, și profesorul se va bucura, pentru că efortul își găsește împlinire.

Alte aspecte esențiale pentru evaluarea pentru învățare sunt: „Autoevaluarea- înțelegerea obiectivelor și a criteriilor de evaluare, compararea abordărilor-profesorii învață mai bine când folosesc informațiile sistematic, diagnostic individual, nu general și evaluare reflectivă în echipă, cu impact mai mare asupra elevilor cu rezultate slabe.” (după suportul vizual realizat de Alexandra Anton și prezentat la activitatea noastră).

„AVEM NEVOIE DE EVALUARE?” „Da.”

DAR, MAI MULT, AVEM NEVOIE DE ÎNVĂȚARE!

Alexandra Anton ne-a transmis și că dăm calificative și note elevilor prea devreme. Am aflat că în Finlanda se introduc abia din clasa a V-a și NU la toate disciplinele deodată. Nu există note, evaluare, testare, concursuri.

Cu ce idei am rămas eu în urma atelierului și gândurile legate de ce putem face noi în sala noastră de clasă, din România:

1. Evaluarea pentru învățare se poate face în fiecare oră. Profesorul este cel care se adaptează la nivelul clasei, reia sau merge mai departe.
2. Să lăsăm copiii să vorbească mai mult. Să trecem de la 80% (profesor)-20% (elevi) la 60-40 - Ar fi un început. Bravo cui nu se recunoaște în aceste procente!
3. Să-i întrebăm pe elevi ce-și doresc, ce-i interesează și în funcție de răspunsuri, să construim învățarea.
4. Feedback-ul nu e nota. (Știu că știm.) Să dăm fiecărui elev și feedback și notă.
5. Să-i invităm pe părinți la școală să vadă ce fac elevii la oră/ore.

Cele scrise mai sus reprezintă câteva aspecte pe care eu le-am receptat, idei care mi-au oferit subiecte de reflecție sau confirmări. Pentru cei interesați de educație, întâlnirea aceasta a fost importantă, deoarece am ascultat-o pe Alexandra și am fost împreună, prieteni din Brașov și din București și Ploiești. Consuela Coltan și Daniela Stana, vă mulțumim că ați venit în clubul nostru!

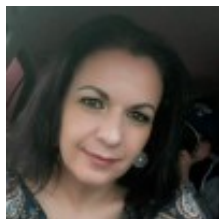
Îți mulțumim, Alexandra Anton, că ai venit și că ne-ai spus lucruri pe care nu le știam și că ne-ai confirmat că drumul pe care suntem - Eu, una, așa afirm că parte dintre profesorii români sunt pe drumul învățării deschise, centrate pe elev, au dorință de cunoaștere și de dezvoltare, așadar, drumul pe care suntem e drumul cel bun.

Rămâne ca și sistemul să intre pe un drum mai bun.

Activități de înlăturare a eșecului școlar

De **Loredana Penes**

Liceul Teoretic Șerban Vodă, Slănic (Prahova)



Rămânerea în urmă presupune, atât un proces de acumulare a unor lacune în îndeplinirea cerințelor, cât și fiecare caz concret de néîndeplinire; acest caracter dublu reflectă esența obiectivă a lucrurilor; continuitatea procesului este rezultanta momentelor sale componente, iar acumularea, concentrarea acestor momente duce la eșec, procesul încheindu-se astfel printr-un rezultat logic. Esența activității de profilaxie a eșecului constă în împiedicarea stratificării și consolidării lacunelor, adică în împiedicarea încheierii procesului. Scopul profesorului, sub aspectul abordat, este acela de a depista la timp indicii care semnalează diferite dificultăți întâmpinate de elevi. Selectarea de către profesor a căilor de înlăturare a eșecului școlar depinde, de asemenea, și de condițiile care au determinat apariția elementului respectiv. În literatura de specialitate însă nu sunt suficient delimitate reperele teoretice și practice ale studierii cauzelor eșecului la învățătură, premise generale și împrejurări concrete care determină apariția eșecului la anumiți elevi.

Variațiile mari de ritm intelectual și stil de lucru, de rezistență la efortul de durată, de abilități comunicaționale și nevoi cognitive, existente în general între elevi (impun acțiuni de organizare diferențiată a procesului de predare-învățare, pe grupuri de elevi), în care să primeze însă sarcinile individuale de învățare. În cele ce urmează vor fi prezentate numai acele măsuri a căror adoptare depinde, în aceste limite, de opțiunea educatorilor.

Alegerea unor metode și mijloace care să promoveze participarea activă a elevilor la procesul de învățământ este considerată un prețios instrument în lupta împotriva eșecului atribuindu-i-se avantaje ca dezvoltarea interesului și motivației elevilor, trecerea lor de la joc la activitate de învățare, eliberarea de sentiment de frică față de examinare, creșterea puterii de observație și de concentrare a atenției, dobândirea unor obișnuințe de muncă intelectuală independentă.

După modul de organizare a activităților în clasă, se distinge îndeobște între activitățile frontale, activitățile pe grupe și activitățile individualizate. Este știut că eșecul școlar este foarte strâns legat de nivelul motivației activității. Se constată, în acest sens că unii elevi prezintă o fluctuație îngrijorătoare a acestui nivel, fapt care-i ridică problema asigurării de către elevii în cauză a unui prag optimal al motivației în activitate. Acest prag este numit **optimal**, deoarece el evită cele două extreme ale motivației la care recurg unele persoane: pe de o parte, *supramotivarea*, caracteristică persoanelor orgolioase la care expectanțele cu privire la rezultatele pe care le vor obține sunt întotdeauna exagerate, fapt care le determină să-și propună obiective care

întrec, de regulă, propriile posibilități de a le realiza, iar pe de altă parte, *submotivarea*, proprie persoanelor néîncrăzătoare în ele însele, care de teama înregistrării unui eșec, își fixează obiectivele care se află cu mult sub nivelul posibilităților și a capacităților lor psihice reale. Și o extremă, și cealaltă sunt la fel de periculoase pentru elevi: dorințele sau expectanțele exagerate sunt urmate, de regulă, de eșec și implicit de puternice decepții sau suferințe care vor influența în mod negativ performanțele viitoare.

Dar nici menținerea persoanei numai la un nivel de aspirații ușor accesibil nu este recomandabilă, deoarece acest fapt echivalează, în general, cu stagnarea activității și a performanțelor. Un nivel optim al motivației poate fi asigurat prin realizarea de către elevi a unor aprecieri realiste atât cu privire la dificultatea performanțelor atinse și cu privire la posibilitățile proprii de a le îndeplini.

De asemenea, una dintre dificultățile frecvente întâlnite în activitatea de învățare a elevilor este aceea de înțelegere greoaie a materialului de studiu. Cu cât mai greoaie este înțelegerea cu cât elevul respectiv nu dispune de un sistem informațional bogat și bine structurat în care să integreze noile informații O altă dificultate des întâlnită în învățare, strâns corelată cu procesul de înțelegere, este aceea de memorare. În învățare, se recurge de multe ori la o memorare mecanică. Totuși, cum se știe, memorarea logică este mai productivă și mai eficientă. Atenția este o condiție psihologică necesară pentru perceperea materialului. Dificultățile de concentrare se întâlnesc în mod frecvent. Comoditatea de a depune efort voluntar în activitatea de studiu este, de asemenea, destul de răspândită în rândurile elevilor. Elevul trebuie să fie conștient de existența greutăților, dar și de posibilitatea ca acestea să fie învinse. De asemenea, una dintre dificultățile frecvente întâlnite în activitatea de învățare a elevilor este aceea de înțelegere greoaie a materialului de studiu. Cu cât mai greoaie este înțelegerea cu cât elevul respectiv nu dispune de un sistem informațional bogat și bine structurat în care să integreze noile informații.

O altă dificultate des întâlnită în învățare, strâns corelată cu procesul de înțelegere, este aceea de memorare. În învățare, se recurge de multe ori la o memorare mecanică. Totuși, cum se știe, memorarea logică este mai productivă și mai eficientă. Atenția este o condiție psihologică necesară pentru perceperea materialului. Dificultățile de concentrare se întâlnesc în mod frecvent.

Comoditatea de a depune efort voluntar în activitatea de studiu este, de asemenea, destul de răspândită în rândurile elevilor. Elevul trebuie să fie conștient de existența greutăților, dar și de posibilitatea ca acestea să fie învinse.

În sfârșit, crearea unui climat favorabil de muncă concretizat în ordine, curățenie, relații interpersonale de cooperare contribuie substanțial la înlăturarea dificultăților în activitatea de învățare. Pentru profilaxia eșecului la învățătură, profesorul trebuie să cunoască manifestările caracteristice ale acestui fenomen, precum și mijloacele adecvate da înlăturare. Mijloacele adecvate de prevenire a eșecului la învățătură presupune realizarea următoarelor obiective:

- delimitarea manifestărilor caracteristice ale eșecului la învățătură, atât în faza de început, cât și pe parcursul dezvoltării lor;

- selectarea mijloacelor de depistare a manifestărilor caracteristice;
- stabilirea schemei de analiză a manifestării eșecului în activitatea la lecții, pentru alegerea măsurilor concrete de înlăturare;
- elaborarea propriu-zisă a măsurilor respective.

Cercetările organizate în acest sens, demonstrează că importanța cea mai mare în delimitarea manifestărilor caracteristice ale eșecului la învățătură, în curs de apariție sau consolidare, o are definirea noțiunii de „rămânere în urmă”, în raporturile sale reciproce cu noțiunea mai cuprinzătoare de „eșec la învățătură”. Această definire a rămânerei în urmă este înregistrată de faptul că în literatura pedagogică nu există o definiție generală a noțiunii de eșec la învățătură.

Și totuși, prin eșec la învățătură înțelegem nedeplinirea de către elevi a cerințelor didactice fixate pentru o anumită etapă a procesului instructiv. Rămânerea în urmă este tocmai acea nedeplinire a cerințelor didactice ce se observă la sfârșitul unei etape a procesului instructiv. De exemplu, în cazul analizei unui ciclu tematic, nedeplinirea cerințelor la sfârșitul acestui ciclu se consideră eșec la învățătură, pe când nedeplinirea cerințelor la o lecție sau alta reprezintă o rămânere în urmă. Într-o asemenea abordare, eșecul la învățătură și rămânerea în urmă sunt raportate la nivelul minim al cerințelor obligatorii ce se pun în fața elevilor.

Rolul principal în prevenirea eșecului la învățătură aparține stimulării interesului elevilor pentru conținutul și procedeele activității lor cognitive, precum și educării lor în spiritul înțelegerii importanței cunoștințelor de cultură generală. Bineînțeles, sarcina educării acestei atitudini este realizată nu numai de școală, ci și de familie.

Bibliografie:

Bontaș I., Pedagogie, Ed.All, 1999 Radulian, V., Lichidarea și combaterea repetenției, Ed. Didactică și Pedagogică.
Sălăvastru, D., Psihologia educației, Ed. Polirom, 2004.
Stan, L., Fundamente ale succesului educațional, Ed. Fundației AXIS, 2004.
Stănculescu E., Sociologia educației familiale, Editura Polirom, 1997.

Caracteristicile grupului școlar

De **Florina-Magdalena Onaga**

Școala Primară Casa Speranței, Timișoara (Timiș)



Caracteristicile clasei de elevi, ca grup social, sunt importante. Cunoașterea acestora conduce la crearea unui climat școlar propice învățării și dezvoltării personalității elevilor. Această „societate în miniatură” stă la baza înțelegerii vieții colective și

prefigurează viața colectivă de mâine.

1. Caracteristicile grupului social

Realitatea socială se prezintă ca un sistem complex de grupuri, acestea construind norme și valori, distribuind poziții și exercitând influențe. În accepțiunea lui Neculau (2007, p. 13) grupul social constituie cel mai important mijloc de socializare și integrare socială, oferă individului securitate și mijloace de afirmare și răspunde nevoilor asociative și de apartenență ale ființei umane. De asemenea, datorită dimensiunii sale interactive, grupul devine mediul și mijlocul de învățare a unor roluri sociale, contribuind totodată și la dezvoltarea conștiinței de sine a membrilor săi. Grupul are o dinamică a sa, devenind un spațiu al confruntărilor și învățării reciproce.

2. Specificul grupului școlar

Elevul aparține unui grup social special constituit pentru educarea în conformitate cu normele sociale, pentru a se realiza o bună integrare în societate a acestuia. Intrând în școală, în clasa de studiu, identitatea sa e mai mult legată de grupul de apartenență socială, culturală și de semnificațiile evaluative ale acestei apartenențe. Înțelegând această organizare a elevilor în colective constituite după criterii care să optimizeze procesul de învățământ, apare în prim plan necesitatea cunoașterii caracteristicilor grupurilor. Un colectiv de clasă este o organizație socială formală care include roluri și responsabilități privind atingerea scopurilor grupului. De asemenea, din punct de vedere al efortului solicitat, grupul – clasă este un grup de muncă care presupune existența unui scop, a relațiilor dintre membri, a legăturilor cu liderul.

Grupurile educaționale se deosebesc de alte grupuri prin scopurile pe care le au. Acestea implică procesul instructiv-educativ, de formare a indivizilor care fac parte integrantă din grup, fiind astfel scopuri formative. Scopul clasei de elevi îl constituie acumularea de către fiecare copil a experienței cognitive prin procesul de învățare.

Deoarece activitatea principală a membrilor grupului școlar este învățarea, considerată ca o formă de muncă, sunt autori care încadrează acest grup în categoria grupului de muncă. În grupul școlar, cadrul didactic – transmitător de cunoștințe, organizatorul și conducătorul grupului, este impus din afară luându-se în considerare statutele și rolurile distincte pe care le au membrii acestui grup. Din punctul de vedere al caracteristicilor celor ce formează grupul, se cuvine să evidențiem gradul de omogenitate din punctul de vedere al vârstei, al dezvoltării intelectuale, al sexului, al nivelului de pregătire al școlarilor. De asemenea se cuvine să amintim existența normelor, a regulilor ce trebuie respectate de toți școlarii, persistența în timp a grupului, obligativitatea activităților comune (Zlate, 1987, pp. 360-361).

Deoarece vârsta membrilor grupurilor școlare este aceeași sau apropiată, performanțele și orientările lor cuprind numeroase repere comune. Aici, elevii învață și practică conduite sociale dezirabile. În clasă, elevii învață normativitatea socială, comportamentele așteptate de societate specifice vârstei lor; tot aici sunt diferențiați, apreciați și li se fixează un statut nu după criterii biologice ci după performanțele școlare, după modul în care își îndeplinesc sarcinile educative.

În grupurile școlare, numărul membrilor nu e prea mare pentru a favoriza subdiviziuni, dar nici prea mic pentru a conduce la

subiectivism. Interacțiunile specifice acestor grupuri se realizează pe două niveluri: cadrul didactic – elev și elevi – elevi, fiecare având particularități specifice și care diferă atât ca sens cât și în ceea ce privește mijloacele prin care se realizează. Între componentele umane esențiale ale clasei, profesorii și elevii, se stabilesc raporturi sociale diverse, atât interindividuale cât și individual-colective.

Comunicarea elevi – elevi e determinată de pozițiile ocupate de aceștia în cadrul clasei, de rolurile fiecăruia. Interacțiunea cadru didactic – elev e reglată de planurile de învățământ, de programe școlare, de manuale, de cerințele activității și are un caracter strict determinat și un caracter prestabilit. Această influență este explicită, directă, profesorul afectând comportamentul elevului. Forma principală de realizare a acestei interacțiuni este comunicarea verbală. În cazul interacțiunii elev – elev aceasta se bazează pe comunicarea afectivă, pe relațiile preferențiale. Interacțiunile sunt de tipul față-în-față, diferențiindu-se prin gradul de determinare, felul și mijloacele de realizare.

3. Relații în grupul școlar

Psihosociologia grupurilor mici pune accentul pe importanța ce trebuie acordată interrelațiilor personale în dezvoltarea personalităților. Tucicov-Bogdan (1972), în urma analizei comportamentului specific vieții de grup, argumentează că acesta e determinat de modelul de interacțiune, de structurile ce apar intenționat sau pe neașteptate, de coeziunea sau de spiritul de prietenie de care este animat grupul, de normele și regulile de comportare care domină indivizii și de motivele și scopurile grupului. Grupurile de elevi variază sub raportul unității și gradului de prietenie, variază în funcție de coeziune, de modul de interacțiune și comunicare. Copiii sunt atrași de grup datorită nevoii de manifestare a sentimentului de apartenență, a acceptării, a recunoașterii și a securității pe care acesta, grupul, le oferă. Diferența dintre grupurile școlare în ceea ce privește gradul de prietenie, împlinirea sarcinilor propuse, armonia în activitate, e dată de tendința de atașare la alții, de a fi de acord cu ei, de coeziunea grupului. Aceasta este forța care acționează asupra membrilor determinându-i să rămână în grup. Pentru educarea coeziunii, în cazul claselor de elevi, e necesară crearea convingerii școlarilor că nevoile personale pot fi realizate prin colectiv, trebuie evidențiată satisfacția ce rezultă din cooperarea cu alții, trebuie utilizate tehnici de cooperare. Coeziunea presupune atât satisfacerea individului cât și beneficiul colectivității.

Interacțiunea, ca tip de relații între două sau mai multe persoane în care acțiunea uneia este afectată de acțiunea alteia, determină în cadrul grupurilor școlare structuri formale și informale, acestea fiind determinate de vârsta copiilor, de sex, de acceptarea socială, de mediul de proveniență, de mărimea grupului, precum și de practicile de comunicare. În urma relațiilor ce se stabilesc între elevi pe parcursul timpului petrecut împreună, se elaborează norme specifice grupului, care capătă contur tot mai clar privind anumite reguli, coduri, valori, obiceiuri, pe măsura petrecerii a cât mai mult timp împreună. Astfel, copiii venind în contact unii cu alții de-a lungul unei perioade mai mari de timp, încep să fie conștienți de modul în care trebuie să acționeze, să gândească și să se comporte în diferitele situații ale vieții școlare.

Relațiile pe care elevul le are cu colectivul clasei în aria afectiv-simpatetică constituie pentru acesta „un stimulente în activitatea sa școlară și un suport moral care-l ajută să depășească

mai ușor situațiile stresante prin care poate trece” (Iancu, 2000, p. 163).

4. Concluzii

Clasa de elevi este un grup social cu o anumită structură evidențiată de tipurile de interacțiuni dintre membri, de dinamica rol – statut, de modelul de autoritate specific grupului. Această structură poate fi formală, organizată după norme, legi prescrise; sau informală, născută din interacțiunile directe, concrete ale membrilor grupului școlar, fiecare structură producând efecte specifice. Printre funcțiile grupului clasă se regăsește funcția de integrare, de reglementare a relațiilor sociale, de socializare, precum și de sancționare a acțiunilor neconforme cu regulile stabilite. Cunoașterea caracteristicilor grupurilor școlare e necesară deoarece se pot realiza o serie de schimbări pozitive atât la nivel individual (al elevului), cât și la nivelul întregului colectiv școlar prin conștientizarea valorii acțiunii în grup.

Clasa poate avea astfel caracteristicile unei mici societăți unde copiii gândesc, simt și acționează altfel decât atunci când sunt izolați. În cadrul grupului școlar se pot produce fenomene de contagiune, de demoralizare colectivă, aici se deprind caracteristicile și normele specifice vieții colective.

Bibliografie:

1. Iancu, S. (2000). Psihologia școlarului – de ce merg elevii în crunțați la școală. Iași: Editura Polirom.
2. Neculau, A. (2007). Dinamica grupului și a echipei. Iași: Editura Polirom.
3. Tucicov-Bogdan, A. (1972). Personalitatea copilului. București: Editura Politică.
4. Zlate, M. (1987). Clasa școlară – ca grup psihosocial. În P. Popescu-Neveanu, M. Zlate, T. Crețu (ed.), Psihologie școlară. București: Facultatea de Istorie-Filosofie, 355–376.

Voce sau tăcere, în organizația școlară?!

De Teodora-Artemis Cristea

Școala Gimnazială Nr. 12 Miron Costin, Galați (Galați)



De-a lungul timpului, ca urmare a experienței personale în mediul școlar, am sesizat de foarte multe ori un fenomen frapant prin instabilitatea sa, prin modul imprevizibil de manifestare, determinat de conjuncturi dintre cele mai diverse sau chiar de însăși starea psihologică a protagoniștilor. Este vorba despre întrepătrunderea voce/tăcere în cadrul organizației școlare.

Articolul se încadrează în categoria management și leadership în organizațiile școlare și își propune o prezentare empirică a fenomenelor de „voce” și „tăcere”, ca forme de manifestare a opiniei, atitudinii, identității cadrelor didactice în cadrul organizației din care fac parte. Cele două concepte sunt

interconectate și se manifestă cu precădere ca strategii de comunicare între membrii organizației, între membrii și echipa managerială. E lesne de înțeles că cele două fenomene depind de factori contextuali și nu reflectă întotdeauna o identitate autentică a individului, membru în organizația școlară.

Într-o încercare empirică de a defini aceste manifestări, am putea afirma că ambele reprezintă o formă de exprimare sau neexprimare a opiniei/atitudinii personale în raport cu o anumită situație, cele două presupunându-se reciproc dar, în același timp, fiind conceptual opuse. Fiecare dă sens și semnificație celeilalte într-o asemenea măsură încât absența uneia ar minimiza complet importanța prezenței celeilalte.

Așadar, membrii personalului dintr-o organizație școlară reacționează, în funcție de context, atât prin voce, cât și prin tăcere având în vedere că se situează pe trepte diferite din punct de vedere al statutului, ierarhiei, nivelului de cultură/formare având încărcături diferite și adresându-se unei audiențe diferite. Astfel că vocea și tăcerea apar ca resurse de comunicare strategică adoptată de protagoniști în funcție de moment, interacțiune, context, audiență. Apare însă situația în care cele două fenomene se manifestă rigid, impus am putea spune, fără nicio posibilitatea de transformare sau schimbare.

Așa cum am afirmat anterior, indivizii utilizează vocea sau tăcerea ca modalitate de comunicare strategică. Intenția este clară, dorința de a-și contura identitatea în interacțiunea cu ceilalți membri ai organizației. De cele mai multe ori însă, contextul generează constrângere, presiune, astfel că individul nu își poate manifesta autentic identitatea și este nevoit să-și negocieze, să-și reconstruiască strategia de comunicare. Astfel, identitatea nu mai este ceva esențial, distinctiv și durabil, de aceea manifestarea acesteia devine un proces complex și multifățetat, în care vocea și tăcerea sunt utilizate strategic. Prin urmare, ne exprimăm vocal propria atitudine cu privire la o anumită situație sau, dimpotrivă, alegem calea tăcută, reținută.

Din păcate însă, vocea sau tăcerea reprezintă o mască, de cele mai multe ori, ambele ascunzând opinii radicale sub aparenta pasivitate. Ca strategii de comunicare, și vocea și tăcerea presupun o dozare a schimbărilor dorite pentru organizație în funcție de limitele și constrângerile impuse de echipa managerială.

De regulă, vocea (exprimarea directă și verbală a opiniei/atitudinii) presupune vizibilitatea diferențelor identitare și poate conduce la marginalizare și excludere, pe când tăcerea (alegerea opțiunii de a nu exprima direct și obiectiv propria opinie) presupune atât invizibilitate, cât și imposibilitatea de expune public identitatea și de a o construi liber în interacțiunea cu ceilalți. Toate aceste tendințe pot fi sesizate în oricare din stadiile integrării unui individ într-o organizație.

Atitudinea normală, ideală, am putea spune, presupune, tocmai, ca, pe măsură ce individul se integrează în organizație, pe măsură ce devine un membru cu drepturi depline al acesteia, și împărtășește din valorile, credințele, regulile și comportamentele dominante din organizație, să dobândească o voce mult mai puternică. Același fenomen se petrece și în cazul evoluției în carieră prin dobândirea de noi sarcini și responsabilități, deci prin dobândirea de noi cunoștințe, abilități și competențe.

Unul dintre cele mai importante motive pentru abordarea strategică a vocii și tăcerii este auto-protejarea. Astfel, vocea și

tăcerea sunt utilizate în scop defensiv pentru a rezolva conflictele, pentru a minimiza interpretările sau pentru a evita reacțiile negative din partea celorlalți. Pe de altă parte, există persoane care utilizează vocea și tăcerea strategic, dar nu în scop defensiv, ci în scopul impunerii propriilor idei, opinii, puncte de vedere sau soluții.

Apar firesc, două întrebări extrem de pertinente:

Cine și de ce tace în organizația școlară?

- *Lipsa încrederii în forțele proprii* este unul din motivele pentru care un individ cu o stimă de sine scăzută, timid, nu îndrăznește să își spună părerea în cadrul unei întâlniri, de teama eșecului sau a ridicolului.
- *Tăcerea colectivă* – într-o ședință e vizibilă în cazurile în care managerul este agresiv, iar membrii consiliului profesoral nu îndrăznesc să îl combată. În această situație apare o comunicare defectuoasă cu acesta. Un exemplu ar putea fi situația în care apare teama de a interveni în cazul unui coleg agresat verbal fără un motiv întemeiat.
- *Statutul de debutant/nou venit* în organizație este un alt context favorabil tăcerii care va impune negreșit, o atitudine de expectativă, acesta va aștepta să vadă care sunt regulile în cadrul organizației neputându-se impune din primele momente.
- *Tăcerea individuală* – în cadrul unui proiect sau o acțiune a școlii apare din comoditate sau din lipsa implicării generată de autoprotejare, individul având convingerea că a comunica e inutil deoarece, oricum nu poate schimba nimic. Tăcerea individuală se manifestă și în situația în care există teama de a nu-și deteriora imaginea publică, de a nu fi etichetat negativ.
- *Tăcerea persoanei responsabilă cu activitatea de formare* la nivelul școlii în legătură cu organizarea unor cursuri de formare, explicația/motivația fiind teama de concurență, egoismul.

A cui voce se aude în organizație și ce o motivează să se facă auzită?

- *Vocea directă* – directorul este permisiv – funcția are avantajul că oferă de cele mai multe ori putere și forță pentru a exprima direct ceea ce gândește
- *Vocea ascunsă* – directorul este autoritar – persoanele vorbesc în grupuri izolate, neîndrăznind să își expună problemele de teama apostrofării, penalizării....
- *Vocea experienței* – o dată cu dobândirea vechimii în unitate și implicarea în proiecte de succes, membrii capătă încredere și un statut aparte, fapt ce le conferă dreptul și puterea de a-și expune punctul de vedere.
- *Vocea sănătoasă* – Angajații au posibilitatea de a vorbi, de a căuta soluții și rezolva problemele în cadrul consiliului profesoral. Se manifestă capacitatea de a sări în ajutorul unui coleg agresat fără motiv de director.
- *Vocea angajatului în urma nerespectării echității în organizație* – dorința cadrului didactic de a fi apreciat, de a i se recunoaște meritele/rezultatele obținute în cadrul diverselor activități cu elevii, dorința de a fi sprijinit într-un proiect în care este implicată școala.

Bibliografie:

1. Bențea, Corina. – Suport de curs „Psihologie organizațională”
 2. Moașa, Horia – rezumatul tezei de doctorat - „Voce și tăcere în organizație”, București, 2011
 3. Creed, D. (2003) – Voice Lessons: Tempered Radicalism and the Use of Voice and Silence, Journal of Management Studies
-



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice