

V. GESTIONAREA SITUATIILOR DE CRIZA EDUCAȚIONALĂ ÎN CLASA DE ELEVI

5.1. Situațiile de criză educațională în clasa de elevi

Nu puține sunt situațiile în care cadrul didactic se confruntă cu unele situații aparent insolvabile care afectează prin obstaculare bunul mers al activităților din clasă.

Încercarea de definire a unei situații de criză impune un apel justificat la elemente ale managementului teoretic:

Definiție:

Criza poate fi definită ca un eveniment sau un complex de evenimente inopinante, neașteptate dar și neplanificate, generatoare de pericolozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranța clasei respective și a membrilor acesteia.

Definiția ar trebui completată cu o serie de elemente conexe cum ar fi, pe de o parte, precizarea gradului de pericolozitate, a percepției reale ori false a acestuia, iar pe de alta, gradul de probabilitate a evenimentului studiat.

Mecanismele de a prevedea, delimita, defini, controla și soluționa o situație de criză presupun un efort mare, strategii de intervenție ferme dar prudente, un consum de energie nervoasă și fizică sporit, cu șanse de a determina consecințe greu de evaluat în planul echilibrului psihic al persoanelor implicate. Traumele pot fi semnificative întrucât "tentaculele" crizei tind să pună stăpânire și pe elemente conexe, aparent neimplicate în situația generatoare.

Extensia crizei este favorizată și de intervențiile stângace ori chiar de nonintervențiile cadrului didactic nepregătit și neabilitat din punct de vedere managerial pentru o asemenea derulare evenimentială. De obicei situația de criză este recunoscută numai în momentele limită, deși, fragmente ale acesteia au fost identificate anterior, limitând la maximum șansele de soluționare promptă.

Caracteristicile unei situații de criză

Sintetizând caracteristicile unei crize să observăm că aceasta:

- *beneficiază de o izbucnire instantanee, declanșându-se fără avertizare;*

- *debutează de obicei prin afectarea sistemului informațional: viciază mesajele, îngreunează comunicarea prin obstaculare permanentă, prin destructurarea canalelor, urmărind instaurarea stării de confuzie;*
- *facilitează instalarea climatului de insecuritate,*
- *generează stări de panică prin eliminarea reperelor de orientare valorică;*

În planul strategic abordarea managerială a crizei evidențiază, ineditul stărilor declanșate, faptul că nu poate fi asemănată cu vreun element stabil din starea de normalitate și impresia de insolvabilitate. Aceasta poate că imposibilitate a identificării vreunei soluții de intervenție eficientă pe termen scurt.

Se pare însă ca elementele cu gradul cel mai mare de nocivitate le reprezintă "traumatismele" psihice și organizaționale crizele paralizând și uneori chiar stopând activitățile curente, destructurând echilibrul organizației școlare atât în interior, prin confuzia și insecuritatea create, dar și în exterior, prin discreditarea imaginii colectivului și a cadrului didactic respectiv.

În majoritatea situațiilor cadrele didactice își concentrează eforturile și atenția, controlul și concentrarea asupra situațiilor didactice, asupra activității de predare ignorând, de multe ori nu din rea voință, diversitatea situațiilor educaționale ca structuri complexe, atitudinal-relaționale. Involuntar, asemenea atitudini educaționale creează un teren propice apariției și dezvoltării fenomenelor de criză.

Atitudini favorizante apariției și evoluției fenomenelor de criză educațională

În căutarea identificării multitudinii de atitudini favorizante apariției și evoluției fenomenelor discutate, au mai fost identificate următoarele:

- intervenții tardive lipsite de promptitudine și rapiditate;
- reacții singulare, incoerente și absența unor strategii pe termen lung;
- absența fermității și a inconsecvenței prin neasumarea responsabilității intervențiilor;
- reprezentarea eronată a situației care generează sentimentul incompetenței și al neîncrederii în sine;

- teama de represalii din partea superiorilor ierarhici în cazul intervențiilor personale și declanșarea unei stări de așteptare pentru oferta unui portofoliu de soluții din partea acestora.

Încercând o identificare a principalelor tipuri de crize, Ghinea Viorica ("Gestiunea crizelor, o provocare pentru managementul educației", lucrare prezentată la Sesiunea de comunicări științifice, 1996 BCP), alcătuiește următoarea *tipologie*:

a. după gradul de dezvoltare în timp

- instantanee (apar brusc, fără putința anticipării prin predicții)
- intermitente (dispar în urma măsurilor de intervenție însă reapar după o anumită perioadă de timp);

b. după gradul de relevanta:

- critice (pot conduce la destructurarea organizației în care au apărut;
- majore (prezintă efecte importante fără însă a împiedica redresarea organizațională);

c. după numărul subiecților implicați:

- crize individuale
- crize de grup
- crize colective, globale.

5.2. Structura situațiilor de criză educațională în

clasa de elevi

Din punctul de vedere al structurii interne a crizei ea se prezintă sub forma unei stări complexe, multidimensionale. În concordanță cu complexitatea structurală trebuie să fie situate și demersurile de soluționare. Din perspectiva axiologică, principiile care e necesar să guverneze intervenția managerială de soluționare e bine să fie următoarele: *sinceritate, cooperare, beneficiu comun*. Rolul calităților și al pregătirii manageriale în diminuarea efectelor produse de starea de criză dar și în eradicarea acesteia sunt incontestabile.

Simplele informații cu caracter perspectiva pregătirii profesionale a cadrului didactic nu mai sunt suficiente. Am văzut deja cât de prejudicioase pot fi intervențiile pripite, neconforme cu realitatea și lipsite de promptitudine, acum este necesar să analizăm efectele unor asemenea măsuri în absența temeiurilor manageriale.

Operația de gestionare a crizelor,

din câte s-a putut observa până acum dar și din câte se va observa în viitoarele noastre aserțiuni, este:

o inițiativă managerială prin excelență care se organizează, se conduce și se desfășoară după legiti, principii și funcțiuni cu o solidă specificitate managerială.

Înainte însă ca să fie introduse corective ori demersuri de soluționare, în procesul de stingere și eliminare a crizei respective, trebuie să fie statuate demersurile de diagnoza inițială a fenomenelor, de analiza, de elucidare, de investigare.

Astfel că, prima etapă a activității de gestiune a situațiilor de criză o reprezintă:

Identificarea și cunoașterea situațiilor de criză:

este potrivit pentru debutul analizei să particularizăm situațiile de criză la nivelul spațiului școlar. Ce fenomene școlare în interiorul clasei de elevi pot constitui adevărate crize: conflicte și situații relaționale greu controlabile între:

- elevi: certuri injurioase, bătăi soldate cu traume fizice și psihice (rănirea elevilor) care au implicat mai mulți elevi ai clasei și au condus la divizarea grupului; prezența și infiltrarea unor grupări delictive, implicarea mai multor elevi ai clasei în asemenea acțiuni: furturi, consum de droguri, abuzuri sexuale, tentative de sinucidere, omor;
- profesori-părinți: conflicte care pot impieta incomensurabil coeziunea organizației clasei și a echilibrului atitudinal al cadrului didactic; denigrări; mituiri;
- inter-clase: prin exacerbarea stărilor de emulație în diverse împrejurări, prin conflicte deschise între membri marcanți ai celor două colective, toate însă cu proiecții ample în planul relațiilor ori a stabilității organizației clasei și identificabile prin scăderea eficienței activităților educaționale.

Am încercat să identificăm numai câteva din posibilele situații de criză intervenite în derularea activităților școlare zilnice. Dar pentru ca am spus ca unei crize îi este propriu atipismul pare dificil de creionat și de anticipat

Etiologia situației de criză:

generată de derularea în forme de configurația acesteia manifestare atipice, necesitatea cunoașterii profunde a situației dar și a cauzelor acesteia constituie o a doua etapa în procesele de gestionare a crizelor școlare. Identificarea cauzalității trebuie să constituie un debut necesar al operațiilor de analiza. Trebuie să recunoaștem că inițiativa anterioară nu este un demers prea simplu, desfășurarea sa fiind marcată de strategiile și de sursele informaționale, de cantitatea și relevanță informațiilor, dar și de capacitățile manageriale ale cadrului didactic. Cauzele e bine să fie explorate multicriterial iar investigația în ansamblu să nu capete aspectul unei anchete polițienești. Rolul cadrului didactic nu este de a culpabiliza, de a blama, de a stigmatiza persoanele și faptele ci de a accentua ideea de cooperare în rezolvarea crizei. E bine să fie accentuate elementele cu valoare de liant, ceea ce unește și elementele stabile, ceea ce echilibrează.

Decizia

Întrucât situațiile de criză am spus că solicită un mare grad de operativitate, orice minut pierdut în fazele incipiente se poate converti în zile de căutări și de eforturi mai târziu. De aceea perioadele de criză, evenimente cu caracter atipic, solicită cadrului didactic nu numai promptitudine și rapiditate (ambele circumscrise eficienței) ci și variante rezolutive, de multe ori nestructurate, nonstandard, în raport de analiza și diagnoza inițială. Numărul alternativelor pentru decizie e bine să fie multiplicat, durata luării deciziei foarte scurtă și neînsoțită de ezitări. La fel de dăunătoare sunt și inconsistențele, marcate prin reveniri.

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

O definiție operațională a deciziei, data de profesorul Ioan Jinga în Jinga, Ioan, "*Conducerea învățământului*", EDP, București, 1993 o prezintă ca "*activitate conștientă de alegere a unei modalități de acțiune, din mai multe alternative posibile, în vederea realizării obiectivelor propuse*". La nivelul învățământului, decizia are un caracter mai complex decât înalte domenii, deoarece procesul condus vizează omul în formare.

Actele de decizie au un rol reglator, ele nefiind un produs al unei hotărâri arbitrare ci al unui proces logic care trebuie să parcurgă o serie de etape cum ar fi: Determinarea rezultatului așteptat - Stabilirea **obiectivelor** – Alegerea **variantelor** pe baza unor **criterii** - **Decizie** – Punerea acesteia în practică în **acțiune** - Rezultat dorit - **control**.

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

Clasificarea deciziilor

poate fi realizată după unele criterii astfel:

A. După gradul de cunoaștere a efectelor:

a. decizii de rutină:

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

b. decizii creatoare:

- decizii fără suport existent;
- implică incertitudinea

B. La acest ultim nivel al incertitudinii implicate de actul decizional, profesorul Cătălin Zamfir, arata că *după gradul de incertitudine implicat*, deciziile sunt:

- certe;
- incerte;
- în stare de risc;

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

C. După câmpul de acțiune, nivel ierarhic implicat:

a. Decizii strategice:

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

b. Tactice:

- deciziile care privesc actul educațional din clasa și care vor constitui preocuparea de studiu în acest subcapitol.

Fundamentarea științifică a deciziei are în vedere un mare grad de certitudine și o minimizare a erorii. Ea este implicată în fiecare funcție a conducerii, fiind elementul calitativ cel mai dinamic cel care declanșează practica. Noțiunea de proces decizional, arată N. Vorobyev, "La theorie des jeux", în volumul colectiv "La pensee scientifique", Mouton, UNESCO, Paris, 1988, este luată în cel mai simplu ca alegere de către subiectul de referință a unei decizii arbitrare, dintr-o mulțime de decizii posibile date dinainte".

După opinia lui Kutschera, Fr. Von, "Einfurung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen", Verlag Alber, Freiburg, 1983, problema centrală a teoriei deciziilor constă în propunerea unor criterii raționale cu ajutorul cărora într-o situație dată, să alegem o acțiune din mai multe posibile.

Perspectivile acționale asupra deciziei ne prezintă câteva puncte de vedere privitoare la principalele etape ale actului decizional. Iată în ce constau elementele particulare ale fiecărei etape:

a. Pregătirea deciziei

- *Identificarea problemelor* acceptate ca un enunț ce consemnează o diferență, o neconcordanță între rezultatele obținute și cele preconizate într-o anumită situație educațională dată; Nu trebuie ca managerul școlar (cadrul didactic) să aștepte apariția problemei și identificarea ei de către alta persoana, ci trebuie să dirijeze identificarea având ca linie de perspectivă obiectivele și ponderea cu care intervin în atingerea lor, problemelor. Mijloacele de identificare ale problemei sunt: controlul curent al activităților din clasa; sondajele psiho-sociale permanente; sesizarea problemelor de către alți factori exteriori, alte cadre didactice, părinți, etc. Controlul sistematic și planificat al activităților din clasa este un factor determinant al cunoașterii realităților educaționale și interpersonale.
- *Obținerea informațiilor:* face referire la cunoașterea cauzelor care au generat abaterea de la linia programată. Stabilirea cauzelor-analiză logico-teoretică: analiza practică, pe calea celor două formule analitice poate face apel la o eventuală bancă de date alcătuită pentru o argumentare solidă.

Volumul de informații cules trebuie să depășească de regula pe cel strict util luării deciziei, deoarece argumentația este cu atât mai necesară cu cât în învățământ se lucrează cu personalități, cu sentimente, etc. Principalele metode de obținere a informațiilor sunt observarea, testul, studiul de caz, convorbirea, etc.

- *Seleționarea, organizarea și prelucrarea informațiilor* presupune existența unor "filtre" pentru trierea informațiilor. Astfel, se caută o anumită evitare a redundanței prin comparații și legături corelative cu problema studiată. Se recomandă o anumită organizare pe baza de grupare pe categorii după semnificația pe care o au sau după corelarea cu abaterile. Un rol important la acest nivel îl are personalitatea cadrului didactic, pregătirea lui profesională, posibilitățile de discriminare, gândirea lui analitică.
- *Elaborarea variantelor de activitate și a proiectelor de masuri* astfel încât se ajunge la situația în care nu se mai poate vorbi de decizie fără posibilitatea opțiunii între două sau mai multe variante. Existența variantelor să posibilitatea decidentului să compare avantajele și dezavantajele fiecăreia astfel încât decizia să capete un posibil caracter rațional. Pe baza unor asemenea demersuri se construiesc proiectele planurilor de masuri pentru aplicarea viitoarei decizii

b. Adoptarea deciziei și măsurile de aplicare

Decizia, la nivel personal sau la nivel de grup, este chemată să răspundă la întrebările: ce obiectiv (claritatea scopului) și cu ce resurse (resursele disponibile), și să compare astfel, avantajele și dezavantajele alternativelor - variante.

Variantele cele mai performante sunt cele care pot oferi cele mai bune rezultate, într-un termen foarte scurt și cu cheltuielile de resurse materiale și financiare minime. La acest nivel, calitățile celui care decide, experiențele, intențiile, cunoștințele sale sunt determinante.

Mihaela Vlăsceanu (ibidem) propune câteva variante de strategii coparticipative: negocierea colectivă, sisteme legale de participare, sistemele consultative. Cele mai eficiente forme de adoptare a deciziei sunt prin cooptarea elevilor în activitatea de selecție a alternativelor, contribuind astfel la educația pentru participare și la dezvoltarea unei culturi participative în planul personalității elevilor

c. Aplicarea deciziei și urmărirea îndeplinirii:

O decizie oricât de bună ar fi nu poate să conducă de la sine, prin ea însăși la atingerea obiectivelor propuse, fiind necesară o succesiune de activități organizatorice și motivaționale.

Aplicarea vizează: comunicarea deciziei; explicarea și motivarea ei în fața elevilor; organizarea acțiunii practice; controlul îndeplinirii deciziei; reglarea optimală a acțiunii; adoptarea unor decizii de corecție a deciziei inițiale; evaluarea rezultatelor finale.

În urma trecerii în revistă a pașilor anterior analizați, se poate constata rolul deosebit al personalității cadrului didactic, care în calitate de manager școlar trebuie să dea dovada de un tact, de o responsabilitate și de o pricepere maxime.

Vroom stabilește trei atribute vitale ale deciziei:

a. Nivelul de calitate: are în vedere, după opinia specialistului anterior, nuanța autoritaristă sau centralistă a deciziei, fundamentată pe informația relevantă și cu consultarea personalului;

b. Acceptarea și apropierea de către personal a deciziei: impune adevărată înțelegere colectivă la decizie; Alegerea deciziei care ia cel mai puțin timp.

Program de intervenție

Înainte de a trece la măsurile imediate de soluționare e necesar să se alcătuiască un set de operații planificate în funcție de parametrii de definiție ai crizei. Chiar dacă decizia preliminară a fost luată deja (accentuând valoarea imediată a deciziilor preliminare) ca tip de intervenție imediată foarte necesară, pentru perspectivele pe termen lung trebuie să fie trasate liniile de evoluție și alternativele pentru deciziile secundare. Aspectele operative ale intervențiilor vor fi îmbinate cu cele care țin de redresarea și ameliorarea situației pe termen mediu și lung. Pe cât este posibil ar fi bine dacă ar exista și o eșalonare în timp a următorilor pași, marcați de evidentul caracter probabilist al acestora.

Aplicarea măsurilor

e bine să alinieze strategic intervențiile prin ajustarea lor permanentă la situație, la oameni, la caracteristicile momentului ales. Orientarea către scopul comun, eliminarea ostilității și a suspiciunilor, precum și situarea tuturor celor implicați în ipostaza de participanți activi la procesul de soluționare a crizei, trebuie să constituie constante ale acțiunilor cadrului didactic.

Controlul

trebuie să însoțească orice demers acțional. Importanța acestuia constă în grija pentru localizarea cât mai fidelă a fenomenului, evitarea și prevenirea altor efecte ale crizei sau chiar micro-crise paralele. De asemenea, diversitatea procedurilor folosite, multe dintre ele fără o

pretestare anterioara, solicita o ajustare permanenta a lor din mers fără stagnări și pauze. Cursivitatea intervențiilor, gradul de omogenitate și coerenta sunt verificate și optimizate prin intermediul controlului.

Evaluarea:

are în vedere măsurarea și aprecierea stării finale a clasei în urma încheierii demersurilor rezolutive. E bine să fie configurate seturi de indicatori relevanți pentru a evita distorsiunile în apreciere și pentru certificarea nivelului final. O întrebare se ridică însă aici:

Nivelurile de conștiința ale indivizilor fiind foarte diferite iar efectele cu care criză s-a soldat nefiind prea ușor de creionat, nici starea finala (cum la fel de greu se creionează și cea inițială) nu este simplu de evaluat.

Un obiectiv esențial al etapei evaluative îl constituie **concluziile** inferate în urma impactului cu starea de criză și angajarea tuturor celor implicați în acțiuni de cunoaștere și de prevenire a viitoarelor situații de acest gen. Semnificația acordată evenimentului critic trebuie să constituie un fundament temeinic de învățare. Un cadru didactic bun, cu experiența dar și cu calități manageriale evidente va putea să exploateze întreaga desfășurare a evenimentelor în favoarea dezvoltării ulterioare a organizației, a eficientizării demersurilor sale personale dar și pentru sporirea productivității clasei. O criză poate să fie așadar formativă pentru ca, după cum s-a putut observa, ea îndeplinește și o serie de funcțiuni ameliorative, dependente de competențele manageriale.

Totodată, orice cadru didactic performant, trebuie să-și formeze încă o strategie de intervenție manageriala în cadrul activității educaționale: gestionarea stărilor de criză apărute în activitatea instructiv-educativa cu clasa de elevi.

3. Strategii de intervenție în situațiile de criză

educațională în clasa de elevi

Încercând să deslușim căile și modalitățile optime de intervenție în situații de criză în general și în situații de criză educațională în special, ne-am oprit asupra unor propuneri venite din partea domnului Daniel Gheorghe Luchian, în lucrarea "Managementul în perioade de criza", în ceea ce privește pașii pe care ar trebui să-l parcurgă managerul (cadrul didactic) în gestionarea și organizarea intervențiilor în cazul unor situații de criza:

„Primo Tempo”

scăpa de urgente, dar:

- nu neglija consecințele negative pe termen lung;
- nu abandona atingerea obiectivelor importante dar mai puțin urgente;
- nu încălca și nu ignora restricțiile stabilite anterior;
- nu acționa sub stres, după inspirația de moment;

ordonează-ți ideile, dar:

- nu neglija cauzele reale ale problemelor apărute în schimbul efectelor;
- nu acționa prin supra-reacție;
- evita amalgamul de probleme, dorințe, minuni și lozinci din mintea;

nu deveni gorilă:

- răutatea oamenilor se accentuează în situații de criza;
- "chiar dacă fierbi pe dinăuntru, stăpânește-te în interior";
- neuronii nu îți poți recupera indiferent ce ai face

decompresarea:

- nu te pierde în nimicuri;
- subalternii te aproba pe față pentru acțiunile minore de succes dar te critica pe la spate (ca nu ești un bun manager pierzându-ți timpul cu nimicuri);

- tine la distanta subalternii care sunt mereu de acord cu tine;
- apropie-te de subalternii care te critică pe față;

renunță la telefoane:

- 9 din 10 apeluri sunt neimportante;

scapă de “hoții de timp”:

- paradoxul timpului: ai la dispoziție doar timpul de care dispui;

anticipează răul:

- **regula entropiei:** orice acțiune sau eveniment are tendința naturală de a evolua în sensul descreșterii eficienței, cu toate ca efortul și cheltuielile cresc constant;
- nu lăsa acțiunile riscante să se desfășoare de la sine;
- pregătește decizii anticipate, secundare pentru cazurile defavorabile;
- nu te lăsa luat prin surprindere de cazurile negative care pot apărea;
- deși în interior, într-o asemenea situație, ești pesimist, trebuie să arăți în permanenta o figura de om mulțumit și optimist față de toți;

planificarea:

- “lipsa unei planificări în luptă este mai gravă decât războiul însuși” (De Gaule);
- orice ora petrecuta pentru planificarea acțiunilor tale viitoare îți va economisi 4 ore de execuție a acțiunilor în derularea lor;

pune-te pe locul doi:

- cu toate criză manageriala actuala și viitoare, managerii romani sunt campioni mondiali în abilitatea de a-și atinge obiectivele personale: primul loc este persoana mea, pe locul doi este persoana mea, pe locul trei este persoana mea, pe ultimul loc este sistemul pe care îl conduc, de la creșă pana la minister;

atenuează reculurile:

- în perioada de criză fixează-ți mereu trei obiective principale deoarece orice obiectiv principal îți generează minimum două obiective derivate;
- atenuază la maximum contradicțiile dintre obiectivele derivate;

ia “decizii bomba”:

- pentru atingerea fiecărui obiectiv principal trebuie să proiectezi un set de decizii dure, care aplicate, devin restricții reale;

fixează priorități:

- aplică regula expansiunii americane; go step by step;
- prioritățile se stabilesc în funcție de patru factori: câștigul financiar, durata de timp, calitatea produselor și a serviciilor, cererea reală a populației țintă;

anticipează întârzierile:

- “orice acțiune îți ia de două ori mai mult timp decât ai calculat inițial” (Murphy);
- soluția mediocră este simplă, soluția inteligentă este mai complexă;

nu da vina pe vecini:

- este foarte greu să determini precis cauzele problemelor deoarece ele sunt mascate și sunt îmbrăcate într-o haină a imposibilului;
- ferește-te de managerii care scot total cauzele în afara sistemului pe care îl conduc;

respectă regula lui 3:

- nu ai voie să mizezi totul pe o singură alternativă, stabilește-ți cel puțin trei asemenea soluții decizionale;

fii decis:

- cu partenerii nu ai voie să fii nehotărât sau oscilant, deoarece crezi un efect de bumerang și ei vor fi nehotărâți cu tine;
- mai bine să lucrezi o scurtă perioadă de timp în pierdere decât să îți pierzi renumele;

nu amâna decizia:

- amânarea generează și menține stresul în comportarea subalternilor și pierderea eficienței deciziei;
- trebuie să acționezi dur și în forța;
- orice amânare lucrează în defavoarea ta;

renunță la “șefuleți”:

- elimină sau minimalizează pe cât posibil numărul adjuncțiilor deoarece pentru a-și da importanță produc doar încurcături;

încarcă-ți subalternii:

- delegă autoritatea executanților și ei devin eficienți deoarece: decid pentru ei înșiși ce lucrări să facă, execută corect lucrările alese, controlează rezultatele obținute, răspund pentru lucrările executate, sunt plătiți după calitatea muncii lor;

formează echipe:

- obligă subalternii să lucreze în echipă, activitatea va fi mai eficientă și mai bine organizată;
- fiecare membru al echipei este expert într-un domeniu bine definit;

controlează corect:

- în perioada de criză trebuie să îți testezi executanții, să le determini competența reală: explică-le standardele de atins, dă-le mână liberă, controlează-i periodic, compară rezultatele cu standardele, explică-le când și unde au greșit;
- personalul trebuie: încărcat la maximum, să le fie fixate obiective, să le dăm mână liberă, să le dăm sarcini precise, să le dăm termene strânse, să fie controlați eficient, să le fie corectate abaterile;

„Secondo tempo”

fă-ți feedback-ul:

- dacă lași lucrurile să evolueze de la sine, ele se vor degrada continuu;
- compară ceea ce ți-ai propus cu tot ceea ce ai realizat și calculează abaterile;
- pentru a nu te enerva și a nu te îmbolnăvi ești tentat să renunți la control, fapt care poate minimaliza eficiența activității;

condu prin excepție:

- deviza managementului prin excepție este “nu trebuie să știi istorie”;
- subordonații trebuie să îți dea informații de excepție;

micșorează pauzele:

- de obicei inactivitatea este ridicată la nivel de activitate;
- subalternii trebuie obligați să alcătuiască un raport asupra activității zilnice;
- în perioade de criză activitățile trebuie să se desfășoare continuu fără întreruperi;

relaxează-te :

- nimeni nu te menajează în perioadele de criză;
- trebuie planificate anumite perioade de liniște în timpul activității manageriale: și acestea fac parte din proiectarea inițială;

respectă masa:

- “Tot ce e bun pe lumea asta e ilegal, imoral sau ... îngrașă”
(Murphy)

menține transparența:

- de frică să nu pierzi hârtiile, le pui la adăpost; este o mare greșeală;
- regula calvarului: dacă ai nevoie de o hârtie nu o găsești. Când nu mai ai nevoie de ea, apare brusc;
- organizează activitatea de secretariat;

renunță la ciorne:

- trebuie să fii conștient ca toate hârtiile ajung, în final și fără excepție, la renumitul cos de gunoi;
- trebuie să ai în permanență tăria de a te rupe de trecut, păstrând numai documentele importante;

nu îți mări stresul:

- nu îți încărca locul de muncă cu documente și accesorii inutile;

cere scheme:

- o schemă înlocuiește 1000 de cuvinte și te face să te simți mai bine;
- schemele consumă de zece ori mai puțin timp și îți dau posibilitatea să decizi mai repede și mai eficient;

luptă cu birocrăția:**schimbă mereu & orice:**

- tot ceea ce este prezent este perimat;
- aducând schimbări permanente în sistemul pe care îl conduci, te vei menține pe linia de plutire a eficienței;

fii american:

- lucrează mereu după un plan;
- lucrează step by step: “un tun îl dai o dată în viață; al doilea tun este o plasă”

împarte în sferturi:

- împarte-ți programul zilnic în diviziuni de câte 15 minute; fragmentează-ți programul tău zilnic în 10 minute și vei realiza mai multe acțiuni în același interval de timp;

fii flexibil:

- durata fiecărei acțiuni trebuie să conțină câte o rezervă;

aplică legea Pareto:

- în organizarea tuturor resurselor umane și materiale, cu o parte mică de efort (20%) vei produce o parte mare de rezultate (80%);
- probabilitatea de rezolvare a problemelor din întâmplare crește direct proporțional cu mărimea și efortul depus pentru rezolvarea lor;

focusează-te:

- evită să te concentrezi greșit; evită să pierzi timpul; evită să faci efort

După cum se poate observa, recomandările formulate pentru manager (în cazul nostru, cadrul didactic, ca gestionar al situațiilor de criză educațională în clasa de elevi) sunt supuse unor condiții de flexibilitate și de relativitate evidente. La nivel de sfat, de recomandare însă,

elementele anterior prezentate și luate în seama, pot deveni condiții favorizante ale succesului în gestionarea situațiilor de criza.

5.3.1. Intervenția în raport cu "abaterile liniare"

Decizia care stă la baza actului de intervenție sau de nonintervenție este una nu lipsită de dificultate. Ceea ce este foarte normal de menționat a fost deja făcut în subcapitolul referitor la decizie, cu referire directă la decizie și la factorii și condițiile de risc ce o însoțesc. Decizia de intervenție în situații de criza, situații care sunt caracterizate printr-un grad foarte ridicat de risc însă, prezintă o serie de aspecte particulare, de a căror clarificare poate depinde însuși succesul respectivei intervenții.

Riscul

este definit de Choffray, Jean Marie, "Systemes intelligents de management", Nathan, 1992, ca fiind o variație a valorilor reale față de valorile medii sau cele pe care le așteptăm, variații care sunt datorate unor cauze întâmplătoare.

Incertitudinea

este definită, în același context bibliografic, ca o variație a valorii reale cauzate de erorile de estimare și aceasta datorită puținelor informații asupra factorilor de influență sau a imposibilității de a lua în considerare toți acești factori.

Atunci când avem de-a face cu o decizie în situații de risc sau de incertitudine este recomandabil să se determine în ce măsură modificările dintr-o estimare ar afecta decizia, deci este importantă descifrarea sensibilității unei situații la modificările unui anumit factor ce nu este cunoscut cu rigurozitate științifică. O situație este certă, atunci când nu există nici un dubiu față de rezultatul așteptat. Dacă un anumit factor poate fi variat pe o plajă largă de oferte valorice fără a prezenta un efect important asupra unei decizii de intervenție, se poate spune despre ea că nu este sensibilă la acel factor. În opoziție, dacă o mică schimbare a mărimii factorului este identificabilă în efectele unei decizii, spunem despre ea că este sensibilă la acel factor și deci supusa unor condiții de risc și incertitudine.

Parametrii după care poate fi analizată o situație care implică dintr-un punct de vedere finalist, intervenția sau nonintervenția, în asemenea cazuri sunt:

- durata abaterii comportamentale;
- frecvența abaterilor;
- susceptibilitatea de "contaminare" la nivel de grup;

- structurile personalizate afectate;
- consecințele în planul evoluției longitudinale a elevului respectiv

Toate elementele anterior prezentate sunt dependente și de ceea ce noi numim în sens psihopedagogic, copii cu tulburări comportamentale.

Încercând să spicuiim unele reprezentări clasice, figurate, ale copilului cu tulburări comportamentale, poate rezulta următorul tablou: -"copilul rău", Joubrel; -"copilul turbulent", Wallon; -"copilul revoltat", Beaujean; - "inadaptatul juvenil", Lafon; -"copilul cu dezvoltare dizarmonică a personalității", Suhareva; -"copilul "irascibil", "hiperactiv", "cu tulburări de caracter", Boucharlat.

O clasificare simptomatologică a tulburărilor comportamentale propusă de Boucharlat ar cuprinde trei niveluri și anume:

a. Nivelul individual, cuprinde copii:

- cu variații - ale dispoziției;
- ale activității (labilitate);
- agitați;
- heteroagresivi și autoagresivi;
- emotivi, inhibați;
- cu comportament - fobic;
- obsesional;

b. Nivelul relațional, cuprinde copii:

- indiferenți;
- întorși spre sine (introverți);
- izolați;
- opozanți;
- dependenți;
- revendicativi (afectivitate);

c. Nivelul social, cuprinzând copii:

- cu manifestări delincvente;
- fugari.

Tulburările comportamentale, (din punctul de vedere al managementului clasei de elevi acceptate ca fiind abateri comportamentale), nu pot fi înțelese decât prin raportarea la dezvoltarea bio-psiho-socială a copilului. Totodată ele nu pot fi izolate de mediul socio-familial de viața al copilului și de evaluarea psiho-patologică. Cu relevanta majora sunt **variabilele socio-familiale**, ce fac trimitere la: - istoria grupului familial; - istoria relației părinți copii; - istoria cuplului parental; - istoria fratriei; - cultura familiala.

Primul pas pe care trebuie sa-l întreprindă cadrul didactic în momentul deciziei de intervenție este

Diagnoza și prognoza comportamentală

Ele nu sunt ușor de realizat și de stabilit, deoarece există probleme practice ale examinării ce țin de:

- tipul informației;
- complexitatea situației;
- modelul de colectare a datelor (ședințe individuale, întrevederi cu familia);
- relația cadrului didactic cu anturajul copilului;
- *modalitățile de examinare* sunt:
 - observarea comportamentului școlar
 - cunoașterea universului relațional
 - cunoașterea trecutului;

Consemnarea datelor se face cu ajutorul unei fișe individuale de examinare psihopatologica:

- anamneza;
- simptomatologie-diagnostic;
- factori etiologici și de prognostic.

Pașii specifici pentru *analiza unui asemenea caz de abatere* sunt următorii:

- observarea pasiva a cazului;
- necesitatea unei distanțări în raport cu o modalitate de relaționare indusă de copil - cu capcana reacțiilor - proiective;
- contratransferențiale care, odată conștientizate permit mobilizarea energiei și instaurarea unei relații de consiliere sănătoase;
- elaborarea unei relații mai structurate prin decodarea problemelor practice ale copilului
- elaborarea unui proiect pedagogic centrat pe elementele ascultării active

Subiectului referitor la ascultarea activa îi putem aloca un spațiu suplimentar.

Ascultarea activă

este un mod excelent de a-i încuraja pe elevi să comunice. Interesul pe care îl arătam persoanei respective îl va determina adesea să fie mai comunicativ. Faptul că nu le criticăm elevilor cu care intrăm în relații de comunicare, gândurile și sentimentele îi va face să se simtă mai bine și să se destăinui mai profund. Ascultarea activă ne ajută să ne descurcam chiar și atunci când nu avem nimic de spus și de comentat.

Atunci când ne concentrăm asupra partenerilor de conversație ne vin în minte mult mai ușor subiecte comune despre care putem discuta. Capacitatea umana de a vorbi este de 125 cuvinte pe minut și de a asculta de 400 de cuvinte pe minut. Din acest considerent se întâmplă adesea să o luăm înaintea vorbitorului, în timp ce gândurile noastre se pot îndrepta în alta parte. Este deci important a exersa să ne concentrăm pe ceea ce ne spune cu exactitate celălalt.

Elementele definerii ale ascultării active, propuse de Ferguson, Jan, "Autoritatea perfectă", Editura Național, 1998, sunt: Tăcerea / Calmul / Concentrarea / Îndepărtarea factorilor perturbatori (a acelor care favorizează distragerea atenției) / Privirea îndreptată spre cel care vorbește / Focalizarea privirii în ochii vorbitorului / Evitarea situațiilor conflictuale (nici exterioare și nici în gând, interioare) / Concentrarea studiului și pe personalitatea vorbitorului / Echilibru în intuirea și cântărirea presupunerilor / Ignorarea propriilor sentimente și trăiri.

Semnalele nonverbale sunt fundamente ale ascultării active. Un exercițiu de ascultare activa este parafrizarea de către elevi a replicilor cadrului didactic sau ale unor colegi. Ascultarea activă presupune o comunicare mai eficientă, bazată pe o ascultare atentă, comprehensibilă în voința și în fapt, la nivelul clasei de elevi.

O altă perspectivă interesantă privitoare la analiza situațiilor problematice este cea a lui Kemer&Tregor "The Rational Manager", în Jinga, Ioan, "Managementul educațional preuniversitar", ARC, București, 1997. Autorii fac distincția între problema și situație problematică, aceasta cuprinzând mai multe serii de probleme ce pot fi supuse unor metode algoritmice sau creative de soluționare. "Problemele" care compun o situație problematică pot fi încadrate în trei tipuri posibile: - probleme de tip abatere; - probleme de tip optimizare; - probleme potențiale.

Intervenția în cazul situațiilor problematice presupune planificare în funcție de tipul problemei. Din punctul de vedere al intervenției, aspectele anterior prezentate îmbracă forma unei

asistente psihologice,

descriptibilă prin următorii pași (vezi Laing, R.D., "Interpersonelle Wahrnehmung", Frankfurt, 1994):

1. Secvența diagnostic: constativă, furnizează date pentru identificarea problemelor, evaluarea și ierarhizarea, precum și elaborarea procedurilor de soluționare;
2. Secvența formativ-profilactică: vizează metode și acțiuni prin care cadrul didactic să învețe cum să abordeze exigentele și solicitările situației problema respective în scopul soluționării acesteia;
3. Secvența terapeutic-recuperatorie îmbină deopotrivă elementele de consiliere și cele de psihoterapie. Ambele au drept scop sprijinirea unei persoane aflate într-o situație critică.

Majoritatea abaterilor comportamentale în clasa nu sunt datorate unor patologii psihologice cât mai ales unor tulburări adaptative și de comportament. Efectele posibile ale tulburărilor sau abaterilor comportamentale ale elevilor în clasa sunt eșecurile privind adaptarea și integrarea școlară precum și delincvența juvenilă. Copiii cu probleme de integrare școlară se caracterizează prin: - insubordonare în raport cu regulile și normele școlare; - lipsa de interes față de cerințele și obligațiile școlare; - absenteismul, repetenția, conduita agresivă.

Nivelul de adaptare și de integrare școlară

poate fi analizat din punctul de vedere a doi indicatori mai importanți:

a. Randamentul școlar

b. Gradul de satisfacție resimțit de elev

Toate problemele specifice privitoare la situațiile de criză sunt, după cum am mai amintit probleme "de tip abatere", în care, plecându-se de la o

situație inițială A către ținta B, datorită unei cauze (mai multor cauze) are loc o perturbare, o deviere de traiectorie, spre punctul B1, abătând sistemul de la parcursul preconizat. Abaterile comportamentale reprezintă deci această deviere a unui elev de la normele comportamentale stabilite în clasa, deviere soldată cu efecte în planul adaptării și integrării social-școlare a elevului respectiv.

În funcție de criteriile amintite în paragrafele preliminare ale acestui subcapitol, abaterile liniare (cele mai simple ca anvergura și consecințe în planul dezvoltării personalității) îmbracă frecvent și forma *alergiei școlare* (elevii care nu suportă școala) datorită unor cauze manageriale clare:

- profesori inapți, neimplicați și nerespectând particularitățile de vârstă;
- profesori care nu fac eforturi de cunoaștere și de mobilizare a elevului;
- profesori autoritariști și agresivi;
- profesori inabili din punct de vedere managerial

Toate aceste motivații reprezintă și o dezvoltare în plan educațional a unor cauze de tip managerial, pe care o pregătire deficitară a cadrului didactic le-ar putea induce.

În ceea ce privește momentele pertinente de intervenție și posibilele derulări ale acesteia, schema ce va urma și care va fi supusă atenției și studiului în paginile următoare, poate să probeze, încă o dată dacă mai era nevoie, că acțiunea respectivă este un demers interdisciplinar de anvergură sociologică, psihologică, pedagogică și managerială, atât de frecvent uzitat încât un cadru didactic bun nu-si poate permite luxul de a-l rata. Într-o sinteză personală, principalele stadii parcurse de analiză și intervenția cadrului didactic într-o situație de criză educațională (abatere comportamentală), sunt următoarele:

Prezentarea problemei:

- reprezentarea de către elev;
- reprezentarea de către cadrul didactic;
- prezentarea problemei în sistemul relațional al copilului (grup de prieteni, familie, etc.

În urma investigațiilor este formulată problema principală definindu-se situația de criză educațională.

Evaluarea problemei:

- istoria problemei;
- eforturi și demersuri anterioare de rezolvare a problemei;
- În urma interviului se stabilesc și se evaluează punctele "forte" și punctele "slabe" ale situației la nivelurile:
 - a.1. avantajele / dezavantajele biologice;
 - a.2. avantajele / dezavantajele psihologice;
 - a.3. avantajele / dezavantajele pedagogice;

Modalități de intervenție:

- crearea climatului echilibrat de învățare;
- evitarea, prevenirea greșelilor educaționale;
- cultivarea intereselor și a preocupărilor școlare prin recunoașterea și aprecierea reușitelor;
- integrarea într-un sistem de terapie de grup.

Caracteristicile **terapiei de grup** sunt:

- Circulația și plasamentul informației, sugestii, opțiuni, consiliere în legătură directă cu problemele psihosociale sau didactice;
- Inocularea speranței care este un ingredient psiho-afectiv, absolut necesar oricărui debut de activitate intraclasă
- Universalitatea, presupune conștientizarea faptului că nici o problemă nu este unică și personală;
- Altruismul;
- Reluarea și corectarea unor obișnuințe comportamentale;
- Dezvoltarea tehnicilor de socializare: învățarea socială, dezvoltarea competențelor interacționare;
- Coeziunea grupului: intensificarea comunicării între membrii grupului; nivele înalte ale încrederii; asumarea normelor de grup; stabilirea rolurilor;
- Catharsis-ul individual și de grup
- Includerea factorului existențial

Plan de intervenție:

- a. Depășirea stării de disconfort care are la bază ideea ca efortul este prea dificil
- b. Înlăturarea sentimentelor de neputință, lipsa de speranțe legate de ideea că problema e mult prea dificilă și el este prea slab pentru a face ceva;
- c. Teamă de eșec trebuie înlăturată prin convingerea că orice succes mic este semnificativ;
- d. Înlăturarea tendinței la rebeliune, care rezultă din opinia subiectului că trebuie să aibă un control total asupra propriului său destin și că poate să facă tot ce dorește, prin practicarea tehnicilor de judecată valorică.

În planul intervenției se mai pot lua în considerare următoarele elemente:

a. Problemele adiacente, ostilități:

- carențele relațiilor sociale;
- acceptarea aparentă a situației în care se află elevul;
- minciuna;
- relația cu părinții, prietenii și cu cadrele didactice;

b. Durata intervenției și tipul ei;

c. Evaluarea intervenției

Toate aceste elemente reprezintă baza de intervenție în situații de criză educațională în clasa de elevi.

Intervenția în cazul copiilor cu nevoi speciale în clasă

S-a conturat în ultima perioadă de timp o nouă paradigmă la nivelul managementului clasei de elevi, **integrarea**, ca principiu organizatoric preluat și acceptat necondiționat și în pedagogia generală.

Dintotdeauna mulți specialiști ai acestei ramuri pedagogice s-au preocupat de a nu separa copiii și tinerii cu "handicap" (denumire la care vom renunța) de ceilalți copii ai școlii de masă, ai clasei, militând pentru integrarea treptată a acestei categorii la nivelurile de politica educațională și curriculare. Cu toate acestea, managementul clasei de elevi în ansamblu este tribut ar accepțiunilor tradiționale, astăzi vetuste: orientarea elevilor cu nevoi speciale spre forme de îngrijire autonome, izolate și specifice.

Această predispoziție a condus la grave dezavantajări și masive prejucii sociale și morale: stigmatizări, discriminări, etichetări pentru unele categorii de copii și tineri. Elevul cu nevoi speciale a fost apreciat de către unele curente psihopedagogice ca "subiect educațional" degradat. Conceptual însă, extensiunea noțională a termenului de elev cu nevoi speciale îi presupune atât pe aceia cu inteligența supramedie, deci pe elevii supradotați, cât și pe cei cu diverse forme de handicap. Dar pentru ca aceasta din urma categorie provoacă mai multe situații predispozante la criză ne vom ocupa cu precădere de domeniul elevilor cu handicap. Este de aceea important ca diagnozele orientate medical-simptomatic să fie direcționate și spre o evaluare globală ,de ansamblu, astfel încât să nu se uite că: "Un handicap rămâne numai ca o parte a unei personalități umane!".

Stigmatizarea direcției de cercetare a managementului clasei de elevi privitoare la nevoile speciale de educație frânează dezvoltarea comunicării și a personalității copilului punând bazele unei izolări sociale sigure. Pe aceste temeuri perioada de timp de până la substituirea paradigmelor trebuie să fie mult redusă a.i. copilul să nu mai fie constrâns la a intra în tipare medicale ce țineau de modelele afecțiunilor ori ale bolilor ci, să aibă libertatea contextelor naturale de viața. Aici vor fi incorporate câteva caracteristici stabilite ca valori personale ale copilului perceput ca o ființa armonioasă cu sentimentele sale, cu temerile sale ,cu grijile și capacitățile sale dezvăluite la o sumara evaluare.

Numai într-o asemenea situație echivalentă logică (dar mai corect spus sofistică) face ca un handicap să fie un "handicap". În afară de aceasta un elev este handicapat numai în corespondență cu aranjamentele școlare prestabilite, cu așteptările și sistemele de evaluare ale școlii ori ale profesorilor. Dar în școlile integrate lucrează specialiști ce au depășit deja mentalitățile și accepțiunile tradiționale defectuoase ale handicapării, susținând un punct de vedere democratic și eficient. Ei operează deja cu unele convingeri.

Învățarea ca model pozitiv de interacțiune multivariantă, altfel spus, învățarea ca proces de trăire a unui context spatio-temporal într-o colectivitate a constituit în urma observațiilor și investigațiilor (evident din punctul de vedere al psihologiei învățării) o perspectivă valoroasă ce va trebui grabnic acceptată în special pentru instruirea copiilor cu probleme adaptative de natură psiho-socială

Rezumarea exclusivă a elevilor, spre exemplu, cu evidente dificultăți social-reționale ori de învățare, la o singură presupusă grupă omogenă de învățare trebuie astăzi abandonată, datorită atât experiențelor științifice pozitive cât mai ales ca răspunsuri imediate la imperatiile psiho-pedagogice ale prezentului ori ale viitorului. Astfel, managementul clasei de elevi trebuie să renunțe la reproșurile celor care nu corespund cunoscutei "fiecărui a normalității" "situându-se astfel pe un statut defăimător.

Cei mai mulți copii cu probleme de învățare și de comportament prezintă și puncte fierbinți la nivel social - relațional. În universul vieții lor cotidiene, regulile comportamentale, modalitățile de definire ale informațiilor și situațiilor precum și decodificarea modelelor, au o altă semnificație statuată prin jocul regulilor și al normelor stabilite de comunitatea școlară și de educator. Rămâne deschisă întrebarea. Cu ce drept acordă unii pedagogi eticheta de "handicapat" copiilor dezavantajați tocmai în spiritul însușirilor anterior amintite? Ce trăsături de personalitate determină un anumit tip de percepție socială pentru copiii cu nevoi speciale? Când cineva este considerat "normal", când diversitatea personalității umane poate fi considerată drept apanaj al normalității, atunci nu mai avem nevoie de a tinde către aparenta omogenității și astfel, anumiți oameni nu vor mai fi izolați, selecționați. În acest caz este drept ca trebuințele individuale și problemele descrise anterior să ia într-un timp cât mai scurt locul noțiunii stigmatizate, fără a simplifica prin aceste acțiuni pedagogice, cât mai ales substratul teoretic, argumentativ.

Managementul clasei de elevi este provocat, pretențiile pedagogice trebuie să fie realist iar dezideratul integrării în Științele Generale ale Educației trebuie să fie redeschis. Astfel, pe bazele schimbate ale cadrului acțional de astăzi nu vor mai fi posibile separațiile între școlile de masă și școlile speciale, între Pedagogie și Pedagogie specială, iar problematica integrării se va situa pe o poziție privilegiată la nivelul preocupărilor Științelor Educației.

Pentru managementul clasei este demnă de luat în seamă deschiderea către Pedagogie și către Științele Educației. Sistemul prezentat anterior croiește drumul unei reale integrări pedagogice în clasă. Ea pune temelia unei punți de legătură între cele două latifundii spirituale și științifice având ca rezultat un înalt nivel calitativ al instruirii și învățământului cu acest specific. Managementul clasei are atunci posibilitatea de a-și îndeplini și nobila misiune de a transcende granițele fizice și spirituale

dintre copii și tinerii cu dificultăți adaptative și ceilalți copii din clasa/școala. Când integrarea va deveni regulă în orice caz instrucțional nu va mai fi necesară decât o calificare superioară a cadrului didactic.

Intervenția în cazul abaterilor comportamentale grave

Abaterile comportamentale grave

După cum am mai arătat deja, din punctul de vedere al analizei noastre, situațiile de criză educațională cu gradul cel mai mare de risc și care implica consumuri de efort și de energie semnificative sunt abaterile comportamentale grave, printre care am amintit violența, manifestată în plan juridic sub forma delincvenței.

Abaterile comportamentale grave pot fi definite ca o atitudine antisocială care poate ajunge până la încălcarea regulilor și a legilor de drept, sancționabilă, de cele mai multe ori pe cale judiciară.

Sunt deci, încălcate și violate de către unii elevi, legile și regulile de conduită socială și școlară, de cele mai multe ori, în mod voluntar și conștient. Faptul acesta atrage după sine o intervenție promptă atât a factorilor educativi, dar de cele mai multe ori și a celor de ordine publică.

După opinia specialistului Liviu Stoica (1997), "Delincvența juvenilă", în "Ghidul directorului", coord. Aurora Toea & Anca Butuca, Editura Balgrad, Alba Iulia, 1997, criteriile simptomatice ale deficiențelor comportamentale sunt:

Repetarea și persistența formelor de comportament:

Agresiune față de oameni și animale:

- intimidarea celor din jur;
- inițierea frecventă a bătăilor și vătămarilor corporale;
- folosirea mijloacelor de vătămare ce pot crea daune integrității corporale a colegilor (ciomag, piatră, sticlă, cuțit, arma de foc);
- atitudine nemiloasă/cruzimă față de animale;
- atitudine nemiloasă față de integritatea corporală a semenilor;
- furt într-o confruntare cu victima (jefuire, smulgerea servietei, etc.);
- forțarea unei persoane în săvârșirea actului sexual;

Distrugerea proprietății private:

- intenția deliberată de distrugere prin foc a unor bunuri, materiale aparținând altor persoane, în scopul exterminării și a distrugerii;
- intenția deliberată de distrugere a unor bunuri materiale aparținând altor persoane (altă formă decât focul), înșelătorie sau furt;

- violarea proprietății cuiva (clădire, mașină)
- folosirea frecventă a minciunii în dobândirea unor bunuri fără a-și crea vreo obligație ("a gira" pentru cineva);
- furtul articolelor de valoare fără confruntare cu victima;

Violări / încălcări serioase de principii:

- zile petrecute prin absenteism în afara orelor de școlare (chiul);
- fuga de la domiciliu;
- fuga de la școală;

Frământarea / Neliniștea în comportament:

- creează o deteriorare majoră a personalității elevului respectiv

Dacă elevul are vârsta mai mică de 18 ani:

- se află sub incidența unor reglementări juridice speciale;

Gradul de severitate al abaterilor comportamentale anterior menționate recomandă o atitudine rezervată a cadrului didactic, întrucât competențele acestuia în ceea ce privește intervenția sunt limitate. Este recomandabilă în momentul identificării și diagnozei unui asemenea tip de comportament, apelarea unei echipe interdisciplinare care poate soluționa, după gradul de severitate, problema în cauză.

Componența echipei

Componența unei asemenea echipe ar putea să fie următoarea:

- cadrul didactic;
- unul dintre părinți (sau amândoi în situațiile în care încrederea elevului în cei doi părinți este difuză, incertă);
- consilierul școlar;
- organele polițienești (după caz);
- organele judiciare (după caz);
- factori de reeducare (după caz).

Echipa nu va avea în componența sa colegi de clasă fiind recomandabilă o izolare și o menajare a grupului clasă în fața unei situații cu un grad mare de risc și de subiectivitate interpretativă. Indiferent cât de bună este pregătirea managerială a cadrului didactic, o intervenție solitară a acestuia nu poate să fie creditată cu sorți serioși de izbândă. Numai colaborarea și demersurile de consiliere pot să susțină un eventual parcurs acțional îndreptat către succesul educațional.

Elementele unitare care ocrotesc copilul și integritatea sa fizică și corporală

Înainte de final, în conformitate cu prevederile legilor și a regulamentelor școlare, elemente unitare care ocrotesc copilul și integritatea sa fizică și psihică în școală, și în funcție de care trebuiesc stabilite și organizate demersurile de intervenție, sunt următoarele:

- sa solicite tot ceea ce doresc;
- să exprime propriile opinii, stări sufletești și emoții;
- să nu fie supuși la discriminare;
- să ia propriile hotărâri și să suporte consecințele;
- să fie opțională implicarea în problemele grupului și ale altor membri ai acestuia;
- să facă greșeli și să învețe din ele;
- să primească exact ceea ce și cât a plătit;
- să se răzgândească;
- sa aibă intimitatea sa;
- sa aibă succes.

Toate aceste probleme cu conținut normativ vor reprezenta repere suficient de clare pentru creionarea intervențiilor educaționale serioase și utile atât pentru cadrul didactic cât și pentru elev. Problema respectării drepturilor copilului e bine să rămână o constantă și pentru cadrul didactic în calitate de manager școlar.

“Greșeala” – standarde psihopedagogice în managementul clasei de elevi

Greșeala, indiferent de spațiul educațional unde este detectată dar mai cu seamă în spațiul clasei de elevi, este frecvent acompaniată de calificative negative și permanent asociată cu curențe ale sistemului educațional. Mai toți specialiștii care și-au propus să studieze aceste fenomene au ales titluri provocatoare pentru studiile lor fără a reuși să ofere însă o soluție în eradicarea greșelilor.

Greșeala există! și în loc să ne resemnăm cu gândul că este ceva de domeniul iremediabilului ar fi mult mai nimerit să o considerăm că un fenomen natural de învățare, de educație. E bine să fie depășite accepțiunile greșelii ca neînțelegeri ale normativității ori ca incapacități de transpunere în practică ale acestora și să ne oprim mai mult asupra conținutului psihologic iar mai apoi asupra celui recuperatoriu al său.

Concepțiile psiho-pedagogice

prezintă greșeala din mai multe perspective:

- **concepțiile clasice** așează greșeala sub semnul maleficului, a negativului extrem, a incapacității totale ori parțiale a individului în raport cu unele elemente psihologice: *aptitudinile*, exprima un nivel redus al inteligenței iar eticheta așezată în dreptul individului ar fi " E redus... e limitat... e prost...". Explicația inexistă ține loc de explicație definitivă; *atitudinile*: se vorbește despre lipsurile de motivare, de concentrare, de atenție, de voință, tânărul fiind etichetat "poate dar nu vrea...", "nu e nimeni care să-l încurajeze".
- **concepțiile moderne** caută geneza greșelii, pe de o parte în disfuncțiile sistemului educațional familial, școlar ori social, iar pe de altă în deficiențele psihice potențiale ori funcționale ale individului (spre exemplu, ar fi o neștiință de a procesa informația, de a o valorifica, dându-se naștere astfel unui nou tip de greșeala, eroarea funcțională).

Puțini sunt educatorii, care s-au gândit la starea psihologică a tânărului în momentul greșelii. Reacția automată, aproape reflexă a adultului la greșeală este sancțiunea, conferindu-i în această manieră unei tehnici represive valențe educaționale. Stăpânindu-ne însă în acel moment și zăbovind o clipă cu gândul la situație, e bine să ne punem întrebarea dacă sancțiunea poate fi atât de educativă, de formativă încât să conducă la diminuarea ori chiar la eradicarea greșelii. Eficiența unei intervenții educative, susțin adepții unor asemenea procedee, se resimte atunci când efectele nu s-au mai produs într-un interval redus de timp. Este însă de dorit să spulberăm efectele înainte de a ne fi oprit mai intens asupra cauzelor care le-au determinat? Probabilitatea de apariție într-un interval mai lung de timp a greșelii ar fi cu mult mai mare.

Să nu ne grăbim deci în a apela automat, la mijloace punitiv, coercitive, în a sancționa o stare de fapt - greșeala - pe care nici nu o cunoaștem îndeajuns. Au o mare frecvență cazurile în care ne sancționăm adesea pe noi înșine, greșeala copilului fiind o replică în miniatură a comportamentului nostru necontrolat de dinainte.

Sancțiunea noastră instantanee îl inhibă pe individ, obligându-l de multe ori să devină irațional, să opereze cu un comportament (catalogat de noi ca fiind corect) impus, străin, pe care nu-l poate înțelege și chiar accepta.

Opinăm că ar fi mai eficientă abordarea mai elastică a problemei "greșelii" fără a continua să o mai considerăm o "pacoste" , o nenorocire, ba din contra, "un cadou" care trebuie primit cu înțelepciune pentru al dăru, la rândul nostru, în forma reală corectă și educativă tânărului. Nu trebuie să evităm nici o greșeală, să le exploatăm pe cele care apar și să le convertim prin tact în instrumente de educație profitabile.

O manieră de a depăși eroarea este aceea de a o înțelege și pătrunde, de a face o "psihanaliză" a disfuncțiilor observate ale acesteia. De aceea primele și cele mai mari dificultăți consistă în recunoașterea greșelii de

către tânăr, acceptarea intimă a acesteia, conștientizarea raționamentului ori a comportamentului eronat și, în cele din urmă, adoptarea sau construirea unui răspuns "așteptat" mai aproape de corectitudine la problema respectivă. Efortul de introspecție a raționamentului este o intervenție foarte complicată, dureroasă și aproape imposibil de realizat de unul singur. Nu este de loc agreabil nici chiar pentru un tânăr să-și recunoască și să-și accepte propria greșeală datorită afectivității care impregnează foarte mult aceste procese. E evident că pentru un tânăr e mult mai simplu să admită eroarea și să abandoneze ideea ori comportamentul greșit, decât la un adult.

Eroarea este inconștient așteptată, solicitată, dar nu pentru a construi prin intermediul acesteia ci pentru a "demola".

Fără a cădea în capcana unui cult al erorii, fără a încuraja falsul și mediocritatea relevate adeseori prin greșeală, considerăm potrivită schimbarea de optică asupra acestui subiect. Așa cum contemporaneitatea ne obligă să conviețuim cu foarte multe alte elemente psihologice incomparabil mai nocive (stresul), de ce nu ar fi mai convenabilă apropierea de greșeala, acceptarea acesteia și exploatarea ei în favoarea noastră. Așadar, în condiții de grijă și pricepere, greșeala poate deveni energizantă, motivantă, educativă deci, revelatoare și iluminatoare

Să fim mai indulgenți deci cu asemenea "cadouri" formative, să le potențăm forțele educative refuzând argumentul vetust al tradiției școlare. Spiritul pedagogic modern ne obligă să înțelegem și să tratăm nu numai diferențiat și situațional greșeala, ci și cu o atitudine schimbată: intransigentă dar deschisă, motivantă și cooperantă. Temeiurile care fundamentează decizia unei intervenții corective în cazul erorii trebuie să fie deci cele psiho-pedagogice.