



MENTOR – Mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal

Nr. proiectului- 2014-1-PL01-KA200-003335

Except where otherwise noted, content on
this site is licensed under a Creative
Commons 4.0 International license.



Metoda (modelul) de mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal

Manual

Partneri:

**KCZIA, Universitatea Lucian Blaga din Sibiu, DDE FTHIOTIDAS, ISCTE-IUL,
INVESLAN, Kütahya İl MilliEğitim Müdürlüğü**

Tări:

Polonia, Romania, Grecia, Portugalia, Spania, Turcia

Octombrie 2015



Erasmus+

This project has been funded with the support from the European Union. This publication reflects the views only of the author, and the European Commission or Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – National Agency of Erasmus+ in Poland cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained herein.



**Manualul a fost realizat de către un grup de autori în cadrul proiectului ”
Mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal” din țările
participante în proiect**

Autori:

**Maria Karkowska, Czesław Krzysztof Cieplik, Katarzyna Krukowska -
KRAKOWSKIE CENTRUM ZARZADZANIA I ADMINISTRACJI SP. Z O.O. (Polonia);**

**Carmen Duse, Dan Duse, Carmen Chisiu, Gabriela Gruber, Daniela Andron, Daniela
Crețu - UNIVERSITATEA LUCIAN BLAGA DIN SIBIU (Romania);**

**Victoria Tsaroucha, Ioannis Dimos, Polyxeni Papagiannopoulou - DIEFTHYNSI
DEFTEROVATHMIAS EKPEDEFSIS NOMOU FTHIOTIDAS (Grecia);**

Leire Monterrubio, Iratxe Ruiz, Jaione Santos - XXI INVESLAN, S.L. (Spania);

**Marina Ventura, Mariana Mendonça – ISCTE - INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
LISBOA (Portugalia);**

Sinan Koruc - KUTAHYA İL MILLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ și

Ismail Dincer Gunes, Uludag University Bursa, Turcia



Cuprins

Prefață

Partea 1: Introducere în Mentorat.	6
1.1. Definiția mentoratului și a tipurilor sale.	6
1.2. Etica mentoratului.	12
1.3. Care sunt activitățile posibile de mentorat? Beneficii si capcane: la ce să ne așteptăm de la relatia de mentorat? Orientări generale.	15
Partea a 2 a: Mentoratul între profesori	
2.1. Rolul și responsabilitățile mentorului. Drepturi, obligații, aptitudini.	25
2.2. Etica predării.	32
2.3. Cunoștințe despre legislație și despre documentele școlare.	36
2.4. Ce înseamnă a fi profesor: responsabilități, obligații, drepturi: predarea.	40
2.5. Cultura organizațională. Mituri, eroi, povestioare. Dimensiuni culturale	45
2.6. Managementul strategic și managementul calității.	52
Partea a 3 a: Implementarea modelului mentoratului în gimnaziu și licee	
3.1. Planificarea activităților de mentorat.	58
3.2. Metodologia necesară pentru predarea / învățarea adulților.	64
3.3. Mentorat si grup de lucru.	66
3.4. Relațiile cu părinții și comunitatea locală.	75
3.5. Îmbunătățirea realizărilor/rezultatelor elevilor.	79

Prefață



Aceasta carte este un manual pentru educatori realizat de educatori și se dorește a fi un ghid practic pentru dezvoltarea programelor de mentorat între profesori. Manualul este util atât profesorilor și directorilor cu experiență, precum și profesorilor debutanți, tuturor celor interesați de dezvoltarea cadrelor didactice.

Manualul reprezintă unul dintre produsele proiectului “MENTOR - Mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal”, proiect Erasmus + , acțiunea cheie Parteneriat Strategic pentru școli și a fost cofinanțat de către Uniunea Europeană .

Scopul general al proiectului este de a încuraja și sprijini punerea în aplicare a mentoratului între profesori, și în acest fel de a contribui la progresul profesional al cadrelor didactice, de aceea ne-am dori ca acest manual să ofere mai degrabă sprijin practic, decât să fie o simplă carte de lectură. Exemplele și metodele descrise în manualul au fost propuse și apoi implementate în fazele de pregătire. Ele au fost alese pe baza chestionarelor și cercetărilor bibliografice întreprinse și ulterior din raportul de nevoi, precum și din colectarea materialelor și modele de mentorat între profesori rezultate din baza de date colectate din cercetare. Toate aceste produse rezultate sunt disponibile pe site-ul proiectului: <http://edu-mentoring.eu>.

Alte produse tangibile al proiectului MENTOR sunt : Kitul de instruire - "Manual: de formare pentru profesorii mentori" precum și ghidul ”Cum să implementezi modelul mentoratului în școală. Sfaturi pentru școli”. Primul este dedicat formării profesorilor care doresc să devină mentori pentru colegii lor începători, iar ultimul va fi realizat pe baza concluziilor din faza pilot de implementare a modelului de mentorat propus, care ar putea fi utile pentru punerea în aplicare a mentoratului între profesori.

Echipa proiectului MENTOR este reprezentată de organizații și universități din diferite țări europene. Experiențele pe care fiecare partener le-a adus cu el, precum și cele dobândite în implementarea proiectului au servit ca baza pentru manualul “Metoda (modelul) de mentorat între profesori în învățământul secundar și liceal.

Am propus o serie de orientări practice pentru realizarea programului de mentorat în școli, cum ar fi capitolul: “Planificarea activităților de mentorat”, precum și câteva părți dedicate managementului, cum ar fi: “Managementul strategic și managementul calității”.



Dacă se dorește aprofundarea cunoștințelor despre mentoratul între profesori, precum și asupra altor probleme legate de viața școlii, vă invităm să citiți Suplimentul la acest manualul, care a fost, de asemenea elaborat. Acesta este disponibil pe site-ul proiectului: <http://edu-mentoring.eu>. În Supliment sunt incluse tematici precum: dezvoltarea inteligenței emoționale a celor mentorați, sociograma clasei, managementul clasei, managementul conflictului în educație și altele. Ne dorim sincer ca cei care vor citi aceste lucrări să le găsească folositoare.

Autorii capitolelor și traduceriile au fost:



PARTEA 1: INTRODUCERE ÎN MENTORAT

1.1. Mentoratul: definiție, tipuri și distincția față de alți termeni

Definiția mentoratului



Una dintre principalele dificultăți de care ne lovim când dorim să definim mentoratul este existența unui număr foarte mare de definiții. Am decis să prezentăm câteva dintre acestea, pentru o abordare generală în context educațional

Termenul de mentor¹ este atribuit lui Homer, în opera sa epică Odiseea. În povestea lui, Odysseus, Regele Ithacai, pornește într-o călătorie și aventură timp de zece ani, lăsând în urmă soția și fiul, Telemachus. Odysseus îl instruiește pe servitorul său loial și devotat, Mentor, să vegheze asupra casei regale și să păstreze un ochi vigilent asupra Telemachus. Mentor este de acord și acționează în consecință, devenind un tată, profesor, model, ghid și prieten al lui Telemachus.

Atena, zeița înțelepciunii, ia uneori forma de Mentor și oferă încurajare și sprijin pentru Telemachus. Din această poveste, cuvântul "mentor" a ajuns să însemne un "tată" sau, poate, o "figură maternă" (după înțelepciunea și sfaturile Atenei) pentru cei mai tineri.

“**Mentoratul** este termenul general folosit pentru a descrie relațiile dintre un individ mai neexperimentat, numit discipol sau protejat de către un alt individ, mai experimentat, numit mentor. În mod tradițional, mentoratul este văzut ca o relație diadică, față-în-față, pe termen lung dintre un supervisor adult și un învățăcel pentru a-i întări celui din urmă dezvoltarea profesională, academică sau personală.”²

In context educațional, mentoratul este o relație de colaborare temporară între doi profesori bazată pe relația dintre un profesor mai experimentat și un novice, sau un profesor debutant.

1 Ehrich Lisa Catherine, Dr. (2013): Developing Performance Mentoring Handbook.

2 Packard, B.W, (2003): Definition of Mentoring. Mount Holyoke College.

http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf



Scopul acestei relații este acela de a oferi noului profesor, un sistem de sprijin care să-l poată ajuta pe acesta să reușească. Cercetările au arătat că există o legătură între colaborarea dintre profesorul experimentat și debutant, în sensul sunt mai multe șanse ca acesta din urmă să rămână în profesia de cadru didactic, decât cei care nu sunt susținuți. Mentorii eficienți trebuie să aibă pregătirea și practica lucrului cu adulții, să știe să asculte, să facă observații, și să fie capabili de rezolvarea problemelor³.

Mai mult decât atât, succesul relației de mentorat se bazează pe emoția reciprocă dintre mentor și profesorul debutant, pe modul comun în care văd aceștia munca împreună și stilurile de învățare pe care le abordează. În parteneriatele cele mai de succes, participantii realizează o creștere intelectuală și creativă cu idei comune care acționează ca un stimul pentru această creștere.

Mentoratul este:

Reciproc: Mentorul și profesorul debutant muncesc împreună pentru a dezvolta relații de parteneriat reciproc, în care fiecare devine, în aceeași măsură, profesor și discipol.

Dinamic: Mentoratul influențează/schimbă contextul, iar contextul modelează relația.

Reflexiv: Mentoratul facilitează reflecția din partea profesorului începător pentru a sprijini dezvoltarea identității profesionale; mentorul provoacă profesorul debutant, din punct de vedere profesional, să-și dezvolte propria filosofie cu privire la predare, precum și să-și definească eficacitatea ca profesor.

În acest context, **mentoratul nu este ...**

- O clonare, ori o substituție a părinților sau acapararea unui discipol, sau o oportunitate de a demonstra cât de minunați suntem, sau o oportunitate de a stabili o bază de putere.
- O alternativă la o consiliere sau relație confesională.
- Despre o persoană (profesorul debutant) care devine cunoscător; este despre două persoane într-o relație de dezvoltare care susțin creșterea și învățarea reciprocă.

³ UC Santa Cruz New Teacher Center. Peer Coaching Models Information.

<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/peer-coaching-models.pdf>



În cele din urmă, în domeniul educației, mentoratul este un proces complex și multi-dimensional de orientare, de predare, influențare și sprijinire al unui nou profesor. Este general acceptat faptul că un profesor mentor conduce, ghidează și sfătuiește un altul mai tânăr în profesie și experiențe, într-o situație de muncă caracterizată prin încredere reciprocă și convingere .

Mentorat/ Coaching / Consiliere/ Formare

Mentoratul va necesita de multe ori utilizarea unor tehnici de coaching și consiliere, dar diferă de ambele.

O relație de coaching este mult mai limitată în scop și este adesea concentrată pe dezvoltarea unor abilități particulare de muncă și pe achiziția de cunoștințe. Coaching-ul este de obicei orientat pe termen scurt și spre performanță. O persoană poate împărtăși o relație de coaching cu mai multe alte persoane.⁴

Coaching –ul este (procesul de) deblocarea a potențialului oamenilor, de a maximiza performanța lor. El îi ajută mai degrabă să învețe decât învățându-i. "(Whitmore, 2009, p. 10). La fel ca mentoratul, coaching-ul poate fi înțeles într-un număr de moduri, deoarece există mai multe tipuri și abordări de coaching.

Consilierea este un proces realizat de consilieri sau psihologi care se adresează problemelor și tulburărilor psihologice. Mentorii joacă rolul de consilieri, atunci când oferă tipuri speciale de sprijin pentru cei care se află în situații stresante sau dificile. (Dr. Ehrich Lisa Catherine).

Instruirea este un proces structurat de predare prin care formatorul se axează pe dezvoltarea de aptitudini, cunoștințe și atitudini necesare pentru a finaliza o activitate sau de a performa la un loc de muncă. Formare ca o formă directă de instruire poate să se bazeze uneori pe coaching și mentoring (Dr. Ehrich Lisa Catherine).

⁴ State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), (2010): A Learning Guide for Teacher Mentors. Published by Teacher and Education. Support Development Unit. School Improvement Division. Office for Government School Education. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne, Australia. <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>.



Tipuri de mentorat⁵:

Există **diferite tipuri de mentorat**, în funcție de aspectul evidențiat: mentorat formal sau informal, mentorat tradițional, îndrumare de grup, mentorat între colegi, e-mentorat, etc. Toate acestea pot avea loc în diverse contexte, cum ar fi școala, la locul de muncă, diferite organizații, adunări în comunitate și comunități virtuale.

În ceea ce privește durata unui program de mentorat există, de asemenea, opinii diferite, dar ea depinde de relația și de sensul legăturii care are loc în timp între mentori și mentorați (profesorii debutanți). Pentru unii autori "mentorii și mentorații ar trebui să se întâlnească periodic cel puțin patru ore pe lună, timp de cel puțin un an. Există excepții, cum ar fi mentoratul la decizia școlii, care coincide cu anul școlar și alte tipuri de inițiative speciale de mentorat. În astfel de circumstanțe speciale, mentorații trebuie să știe de la început cât de mult se pot aștepta ca relația să dureze, astfel încât să poată ajusta așteptările lor, în consecință". MENTOR / Parteneriat Național Mentoring, (2005: 18).

"Studiile în domeniul mentoratului fac o distincție importantă între diferite tipuri de mentorat. Două dintre acestea sunt mentoratul "informal" și "formal". O altă distincție importantă este de a vedea mentoratul ca fiind efectuat de către colegii cuiva, ca și în cazul mentoratului între colegi, sau mai mult în mod tradițional, fiind realizat de un coleg senior sau mai experimentat. Un tip în ce mai important de mentorat care a apărut în ultimii 10 ani este e-mentoratul, care folosește e-tehnologie, pentru a permite mentorilor și mentoraților să comunice". (Ehrich Lisa Catherine, Dr. 2013:12).

Mentoratul informal se referă la două persoane angajate într-o relație de mentorat fără niciun fel de intervenție sau ghidare oficială din partea organizației.

Mentoratul informal poate fi înțeles atunci când două persoane care muncesc în același domeniu sau în domenii apropiate descoperă că au un interes mutual și decid să muncească împreună. În acest fel apare relația informală. Caracteristica cheie definitorie a

⁵ Subcapitol realizat pe baza textului lui Ehrich Lisa Catherine, Dr. (2013): Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment. Queensland University of Technology.
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>



mentoratului informal (spre deosebire de mentorat formal) pleacă de la Clutterbuck ⁶ (2004b) care puncta faptul că mentoratul informal are loc fără nicio asistență sau intervenție din partea organizațiilor.

Conform cu Clutterbuck⁷ (2004a), câteva avantaje ale mentoratului informal, sunt:

- oamenii care sunt informal mentorați au tendința de a fi mai satisfăcuți decât cei care sunt într-o relație de mentorat formală;
- mentorii informali sunt "acolo" deoarece ei vor să fie; mentoratul informal este voluntar;
- longevitatea, un mai mare de angajament și motivația sunt caracteristici ale acestui tip de mentorat.

Dezavantajul mentoratului informal este că nu oricine care vrea să fie îndrumat (mentorat) este ales de către un mentor.

Mentoratul formal apare " în cazul în care organizația oferă structuri de sprijin pentru a se asigura că pentru participanți există claritatea scopului și sprijinul de care au nevoie pentru a putea face față cu succes relației " (Clutterbuck 2004b).

Este o strategie de tip intervenționist, după modelul proceselor și activităților de mentorat informale, utilizate de organizații ca un mijloc de a oferi personalului dezvoltarea și suportul necesar.

Partea comună în programele formale este de sprijinul, învățarea și creșterea, dezvoltarea abilităților, și îmbunătățirea încrederii.

Avantajele mentoratului formal:

- au ca scop incluziunea socială;
- astfel de aranjamente tind să devină mai focalizate și mai structurate;
- obiectivele specifice ale programului sunt cunoscute de toți participanții.

Dezavantajele mentoratului formal:

⁶ Dr. Ehrich Lisa Catherine face o referire la lucrarea lui Clutterbuck, D. "Prezentarea mentoratului formal și informal" susținută la Conferința Națională a mentorilor în Toronto Marriott Eaton Centre, Canada în 2004.

⁷ Referință utilizată în acest caz de Dr. Ehrich Lisa Catherine: Clutterbuck, D. (2004a). Oricine are nevoie de un mentor: Promovarea talentului în organizația dumneavoastră (4th Ed.). Chartered, Institute of Personnel and Development: London.



- ambelor părți le trebuie mai mult timp să dezvolte relația;
- nu întotdeauna este voluntar, iar sub presiunile timpului devin mai evidente.

Mentoratul între colegi și mentoratul de grup

Mentoratul între colegi (de la egal la egal) implică două persoane de același nivel sau status care muncesc împreună pentru a sprijini unul pe altul.

Mentoratul de grup pot fi văzut și practicat într-o varietate de moduri, în funcție de combinația de persoane care-l formează.

De exemplu, mentoratul de grup poate include:

1. un grup de colegi care lucrează împreună și se susțin reciproc;
2. un mentor care lucrează cu un grup de mentorați;
3. mai mulți mentori care lucrează cu mai mulți mentorați, și toate aceste persoane sunt conectate într-un singur grup.

Caracteristica cheie a mentoratului între colegi și a celui de grup este faptul că toți cei implicați lucrează împreună pentru a învăța unul de la altul și a se sprijini reciproc.

Spre deosebire de mentoratul tradițional în care există o persoană mai experimentată, un mentor, care lucrează alături de profesorul debutant, mentoratul colegial și cel de grup tind să fie interpretate ca fiind mai egalitariste în ceea ce privește concentrarea atenției și implică întreaga comunitate de participanți.

Avantajele mentoratului între colegi și a mentoratului de grup:

- oferă sprijin reciproc, învățare și prietenie;
- există o abordare non-ierarhică;
- pot fi folosite într-o varietate de contexte, cum ar fi educația, medicina și afaceri.

Dezavantajele mentoratului între colegi și al celui de grup:

- colegii pot să nu aibă expertiza sau aptitudinile necesare pentru a oferi sprijin în carieră și în anumite funcții, iar aceasta poate conduce la anumite tipuri de rezultate pentru mentorați (McManus & Russell 2007);
- mentoratul între colegi se poate concentra mai mult pe prietenie și pe suportul psiho-



social, mai degrabă decât a oferi învățarea care este, sau ar trebui să fie, elementul cheie al mentoratului.

E-mentoratul se bazează pe comunicare mediată de calculator (CMC) cum ar fi tehnologiile de comunicare electronice și prin e-mail, platformele de colaborare on-line, web social media 2.0 etc., pentru a permite mentoratului să aibă loc. E-mentoratul este o abordare care poate fi folosită în acordurile formale sau informale de mentorat, pentru mentoratul tradițional, sau pentru diferite tipuri de mentorat între colegi sau de mentoratul de grup.

Avantajele e-mentoratului:

- eliminarea distanțelor geografice;
- o mai mare flexibilitate în programare;
- reducerea costurilor în administrare (de exemplu, mai ieftin decât față-în-față);
- pot atrage persoane cărora li se pare greu să acceseze un mentor prin mijloace față-în-față.

Dezavantajele e-mentoratului:

- dacă se utilizează metode de comunicare bazate pe text (de exemplu, e-mail), există posibilitatea interpretării greșite a mesajului sau pot apărea probleme de comunicare din cauza comunicării asincrone;
- poate dura mai mult timp pentru a dezvolta încrederea și raporturile în relație;
- pot apărea defecțiuni de calculator sau internet;
- se pot manifesta diferite grade de competență, în scris.

În cadrul acestui manual vom dezvolta o abordare de mentorat între colegi într-un context la educațional, în învățământul secundar și licee.

1.2 Etica mentoratului

Codul de Etică al Consiliului European pentru Mentoring și Coaching⁸

⁸ European Mentoring and Coaching Council (EMCC): Code of Ethics. Updated December 2008.
<http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>.



În toate profesiile, când vorbim despre mentoratul profesional este necesar să ne referim și la un cod etic. Într-adevăr, Consiliul European Pentru Mentoring și Coaching (EMCC)⁹ și-a actualizat Codul de Etică pentru profesioniști în general și pentru membrii ai EMCC în 2008 cu scopul principal ” să promoveze cele mai bune practici și să se asigure că sunt menținute cele mai înalte standarde posibile în mediul antrenor/mentorat, oferind cea mai mare oportunitate de învățare și de dezvoltare”. Codul de Etică al EMCC acoperă următoarele domenii profesionale: competență, context, limite ale managementului, integritate și profesionalism, în care mentorii de profesie trebuie să acționeze etic. Bazându-ne pe propunerile sale în contextul acestui manual, vrem să subliniem următoarele aspecte:

1. **Competență.** Mentorul (se) va :

- asigura că nivelul său de experiență și cunoaștere este suficient pentru a răspunde nevoilor celor mentorați (discipolilor)
- dezvolta și apoi spori nivelul competenței participând la stagii relevante de training potrivite activităților de dezvoltare profesională continuă
- menține o relație cu supraveghetorul calificat corespunzător care va evalua regulat competența lui/ei și va sprijini dezvoltarea acesteia

2. **Context** Mentorul (se) va

- înțelege și se va asigura că relația de mentorat reflectă contextul în care are loc mentoratul
- asigura că așteptările celui mentorat (discipolului) sunt înțelese și că mentorul înțelege cum trebuie atinse aceste așteptări
- căuta să creeze un mediu în care discipolul și mentorul se concentrează și au oportunitatea să învețe

3. **Limite** Mentorul va:

⁹ EMCC este o organizație pan-europeană fondată în 1992 cu ramificații în diferite țări europene, Belgia, Croația, Republica Cehă, Danemarca, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Ungaria, Irlanda, Italia, Luxemburg, Maroc, Olanda, Norvegia, Polonia, România, Serbia, Spania, Suedia, Elveția, Turcia, Ucraina și Regatul Unit <http://www.emccouncil.org/>.



- opera tot timpul în limitele competenței proprii, va recunoaște când această competență poate fi depășită și când este necesar să trimită discipolul la un mentor mai experimentat
- fi conștient de posibilitatea să apară conflicte de interese din relația de mentorat și să se ocupe de ele rapid și eficient pentru a se asigura că nu există niciun prejudiciu pentru discipol.

4. **Integritate** Mentorul va:

- menține mereu nivelul de confidențialitate care este potrivit și agreat de la începutul relației.

5. **Profesionalism** Mentroul (se) va

- răspunde la nevoile de dezvoltare ale discipolului , așa cum sunt definite de agenda adusă la relația de mentorat
 - asigura că durata contractului de mentorat este numai atât de lungă cât este necesar pentru procesul de mentorat

Alte considerații de natură etică¹⁰

Organizația London Deanery Coaching and Mentoring, propune propriul cod etic pentru mentori pe care l-am adaptat pentru a fi utilizat în acest manual:

- Rolul mentroului este să răspundă la nevoile și la agenda discipolului; nu să impună propria sa agendă
- Mentorii trebuie să respecte în cadrul acordului actual cu discipolul confidențialitatea potrivită în context
- Mentorii trebuie să fie la curent cu orice lege actuală și să lucreze în cadrul legii
- Discipolii ar trebui să fie conștienți de drepturile lor și de orice proceduri de reclamare
- Mentorii și discipolii ar trebui să-și respecte reciproc timpul și responsabilitățile asigurându-se că ei nu impun dincolo de ceea ce este rezonabil.

¹⁰ London Deanery. Coaching și Mentorat, (2008): Cod Etic de .<http://mentoring.londondeanery.ac.uk/our-scheme/mentors/ethical-code-of-practice>.



- Discipolul trebuie să accepte responsabilitatea crescândă pentru gestionarea relației de mentorat; mentorul ar trebui să-l împuternicească pe discipol să facă așa și trebuie în general să promoveze autonomia celui care învață
- Fiecare parte poate să dizolve relația
- Mentorii trebuie să fie conștienți de limitele propriei competențe în practica mentoratului
- Mentorul nu va pătrunde în domeniile pe care discipolul dorește să le păstreze private până când nu va fi invitat să o facă. Totuși, el ar trebui să-l ajute pe discipol să înțeleagă cum pot fi relaționate alte probleme cu aceste doemnii
- Mentorii și discipolii ar trebui să-și propună să fie deschiși și sinceri unii cu ceilalți și cu ei înșiși în legătură cu relația lor
- Mentorii și discipolii împărtășesc responsabilitatea pentru lichidarea relației când aceasta și-a atins scopul-ei trebuie să evite să creeze dependență.
- Relația de mentorat nu trebuie să fie de exploatare în niciun fel, nici nu poate fi deschisă la interpretări greșite.

Este necesar să se stabilească un accord etic între discipoli și mentori pentru a garanta o relație profesională și eficientă.

1.3. Mai multe despre mentorat

Beneficii si capcane: Ce pot aștepta de la relațiile mele de mentorat?



În general, "Mentoratul promite beneficii potențiale în cel puțin următoarele trei domenii"¹¹:

¹¹ SEDL organisation-Southwest Educational Development Laboratory, (2000): Mentoratul profesorilor debutanți: Lecții din experiența texană. Policy Research Report. November, 2000. <http://www.sedl.org/pubs/policy23/mentoring.pdf>

NOTĂ: Când au menționat cele trei domenii, autorii au citat lucrarea lui Little, JW publicată în 1990, "Fenomenul mentoratului și organizarea socială a predării", în C.B. Cazden (Ed.), Revista de cercetare în educație, 16, 297 -351. Washington, DC: Asociația Americană de Cercetare Educațională.



1. **Pregătirea noului profesor (cel mentorat):** pentru a ajuta tranziția profesorilor debutanți spre sala de clasă și pentru a-i ajuta să se acomodeze la școală, la mediul în care vor lucra.

2. **Dezvoltarea carierei (mentor):** oferă o cale de conducere, de recunoaștere publică și recompensă pentru profesorii cu experiență calificați care servesc școlile lor ca mentori, care susțin dezvoltarea și / sau contribuie la curriculum și la îmbunătățirea instruirii.

3. **Dezvoltarea profesională și inovarea programului (comunitate):** pentru a dezvolta capacitatea de inovație a școlii și pentru a ghida reforma educației la nivel local".

În mod specific pot fi așteptate următoarele **beneficii**¹² **pentru profesorii debutanți și profesorii mentori:**

	Profesori debutanți	Profesori mentori
1. Dezvoltarea pedagogică și didactică a profesorilor:		
Acces la cunoașterea, experiența și suportul unui profesor mentor	✓	
Împărtășire de materiale și experiențe	✓	✓
Metode de planificare a distribuției conținutului didactic într-un an școlar	✓	
Criterii de evaluare a performanțelor elevilor	✓	
Sporirea învățării, a înnoirii și a performanțelor în predare		✓
Revenirea la concentrarea pe practici instrucționale și dezvoltarea de deprinderi de reflecție		✓
2. Învățarea profesională continuă (în subiectele predate și în general):		
Feedback legat de performanțele profesorului	✓	
Tutoriat în dezvoltarea carierei	✓	

¹² **NOTĂ:** Pentru a dezvolta acest tabel am luat ca referință diferite texte enumerate în bibliografie, cum ar fi Dr. Ehrich Lisa Catherine, (2013) și Statul Victoria (Departamentul de Educație și Dezvoltare Timpurie a Copilului) (2010).

Răspuns la nevoile individuale ale profesorilor debutanți	✓	
Dezvoltare personală, socială și profesională	✓	✓
Recunoaștere profesională. Recunoaștere ca profesor excelent conferită prin statutul de mentor		✓
Pregătește succesul la locul de muncă, dezvoltă încrederea în sine și stima de sine	✓	
Reduce învățarea prin încercare și eroare și accelerează dezvoltarea profesională	✓	
3. Managementul clasei:		
Formarea echipelor în clasă: motivarea elevilor	✓	
Conducerea întâlnirilor cu părinții	✓	
Beneficii din participarea la clasele/orele mentorului	✓	
4. Comunicare Interpersonală:		
Apropiere și suport între profesori	✓	✓
Managementul conflictelor și a situațiilor de criză	✓	✓
Suport în legatura cu părinții	✓	✓
Creșterea sensului de apartenență la școală	✓	
Gratitudinea celor care au beneficiat de mentorat		✓
5. Cunoașterea mediului școlar:		
O mai bună integrare în școală	✓	
Cunoașterea funcționării a structurii organizaționale a școlii	✓	
6. Alte:		
Cunoștințe despre legislație și alte aspecte	✓	
Îmbunătățirea stării de bine d.p.v. personal și profesional datorită reducerii stresului în timpul tranziției	✓	
Management strategic și managementul calității	✓	
Suport pentru o adaptare de succes la cariera didactică	✓	

Sursa: Pregătire proprie



Capcanele mentoratului¹³:

1) Mentoratul fără un scop

Pentru ca procesul de mentorat să devină o experiență satisfăcătoare atât pentru mentor, cât și pentru cel mentorat, stabilirea scopurilor este extrem de importantă. Scopurile permit o anticipare în aspirațiile celui care beneficiază de mentorat, dar, de asemenea oferă o imagine clară a situației actuale în care se află acesta.

2) Lipsa programării unor întâlniri regulate

Într-o relație de mentorat este foarte important să se programeze întâlniri regulate, și ambele părți să le respecte. Acest lucru stabilește un model de contact care îmbunătățește încrederea, coerența și progresul.

Același lucru este valabil pentru anularea sau amânarea întâlnirii. Odată ce o întâlnire este sărită, probabilitatea ca acest lucru să se întâmple din nou, este foarte mare. Prin urmare, o lipsă de planificare este a doua capcana în mentorat.

3) Incompatibilitatea

Relațiile de mentorat necesită o potrivire de caracter și / sau de interes pentru a conecta persoanele. E nevoie de similitudine între părți participante. Atunci când există o neconcordanță între mentor și cel mentorat, șansele ca mentoratul să eșueze cresc. Cei doi nu trebuie să fie în toate aspectele la fel.

4) Clonarea

Clonarea este ceea ce se întâmplă atunci când un mentor, în loc să asculte și să îl îndrume pe cel mentorat, încearcă să-l modeleze pe acesta în așa fel încât el sau ea să devină

¹³ Rosier, Bart Jacobsz (2014): 5 Capcane ale relației de mentorat: <http://hi.dwillo.com/5-pitfalls-mentoring-relationships/>.



o replică exactă a mentorului. Scopul pentru un mentor este de a consilia, de a informa și de a sprijini alegerile celui mentorat.

5) Vorbirea fără ascultare

Este de mare importanță pentru mentori să-i asculte pe cei mentorați, mai ales atunci când relația este încă la început. Ascultarea va oferi șansa celui mentorat pentru:

1. A vorbi despre experiențele sale fără să aibă sentimentul că mentorul are anumite așteptări.
2. A nu fi intimidat de experiența vastă pe care o are mentorul.
3. A se simți confortabil să vorbească.

Considerându-le pe toate acestea, ascultarea va permite celui mentorat să comunice fără bariere și să câștige cel mai mult din relația de mentorat.

Baza relației de mentorat este dată de întâlniri periodice între mentor și cel mentorat, în care comunicarea deschisă este un standard. Cu compatibilitate adecvată și obiective clare, relația de mentorat se dezvoltă. Un discipol care poate să își identifice propria cale se va dezvolta prin mentorat și în cele din urmă, atât mentorul cât și cel mentorat vor beneficia.

Activități posibile de mentorat¹⁴

Pentru dezvoltarea programului de mentorat în rândul cadrelor didactice trebuie să fie puse în aplicare diverse activități, cu diferite forme și obiective. Doar ca un exemplu, am putea implementa unele din următoarele:

1. **Participarea** la grupul de suport inițial pentru profesorii debutanți din școală:
 - Asistență în orientarea în ceea ce privește facilitățile școlare și structurile organizatorice

¹⁴ **NOTĂ:** Pentru a oferi sugestii de activități de mentorat s-a utilizat ca referință unele texte listate în bibliografie, ca de exemplu: Mentor. National Mentoring Partnership, Hanover Research-Academy Administration Practice, (2014) and Arlington Public Schools (2013).



- Prezentarea acestora pentru ceilalți profesori și pentru personal
- Asistență în completarea documentelor școlare
- Oferirea de informații generale cu privire la activități, evenimente, sărbători etc.

2. Asistență extra-școlară:

- Pregătirea materialelor didactice împreună cu mentorul profesor
- Participarea la orele profesorilor mentori pentru a observa și a învăța din experiența acestora
- Participarea la seminarii / sesiuni organizate de către școală.

3. Seminarii speciale pentru profesorii debutanți:

- Diferite forme de dezvoltare profesională
- Resurse didactice (oferirea unor materiale, sugerarea unor manuale, ghiduri etc.).

4. Participarea într-o rețea a profesorilor debutanți în afara școlii

- Păstrarea contactului cu comunitatea locală a școlilor gimnaziale și a liceelor
- Distribuirea de resurse pedagogice, informații, materiale, experiențe etc. (seminarii, întâlniri informale, conferințe etc.).

5. Comunicare sistematică și de suport cu conducerea școlii

- Întâlniri formale sau informale cu conducerea școlii

Linii directoare pentru activitatea de mentorat

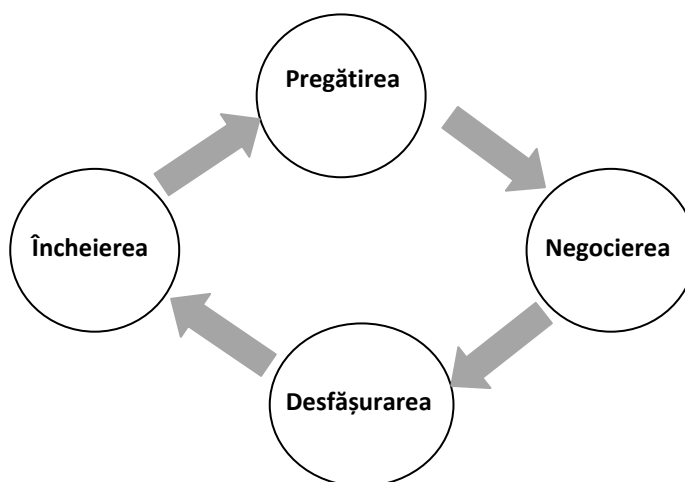
Pentru a asigura un proces de mentorat de succes ar trebui să fie respectate următoarele linii directoare¹⁵:

- Oferiți feedback constructiv, mai degrabă decât să evidențiați greșelile.
- Fiți receptivi la criticile constructive și dispuși să încercați sugestiile oferite de alții.
- Comunicați și altora ceea ce ați învățat, fie și din greșeli.

15 RIT-Rochester Institute of Technology. The Wallace Center. Faculty Career Development Services.

<https://www.rit.edu/academicaaffairs/facultydevelopment/mentoring/mentee>.

- Fiți dispus să împărtășiți și colegilor apartenența la diferite rețele.
- Păstrați confidențialitatea în cadrul relației.
- Dezvăluiți propriile experiențe personale atunci când acestea sunt relevante. Există 4 etape distincte ale procesului de mentorat¹⁶:
- Atât mentorul, cât și cel mentorat trebuie să se pregătească în mod individual, dar și în parteneriat.



Etapa 1: Pregătirea

Mentorii își explorează motivația personală și pregătirea lor de a fi mentori, își evaluează abilitățile lor și își identifică propriile domenii pentru învățare și dezvoltare. Amandouă părțile stabilesc clar așteptările și rolurile.

Etapa 2: Negocierea

Partnerii ajung la un acord cu privire la obiectivele învățării și definesc conținutul și procesul relației. Stabilesc reguli de bază și creează o înțelegere comună cu privire la ipoteze, așteptări, obiective și nevoi.

¹⁶ NESSE. Network of Early career Scientists & Engineers Mentorship Program Tips. (Aceste materiale sunt bazate pe “The Mentor’s Guide: Facilitating Effective Learning Relationship” by Lois J. Zachary. <http://www.sustainablescientists.org/wp-content/uploads/2015/01/Mentoring-Tips.pdf>.)



Discută despre confidențialitate și limite, indiferent de cât de delicate sunt aceste subiecte.

Stabilesc când și cum să se întâlnească, responsabilități, criteriile de succes, ținerea evidenței și un calendar pentru închidere.

Recapitulează, completează și semnează un Acord de Mentorat.

Etapă 3: Desfășurare

Învăță și se dezvoltă, comunică în mod deschis, reflectează asupra progresului în învățare în mod continuu.

Mentorul stabilește și menține un climat de învățare deschis și oferă feedback atent, în timp util, sincer și constructiv.

Împreună monitorizează progresele în învățare pentru a se asigura că obiectivele sunt atinse.

Etapă 4: Încheierea

Fii conștienți de semnele care indică timpul pentru finalizare.

Evalueați dacă obiectivele învățării au fost atinse sau dacă relația nu mai este eficientă.

Evalueați învățarea și sărbătoriți progresele făcute.

Bibliografie:

Arlington Public Schools (2013): Mentor Handbook. Arlington, Massachusetts, EE.UU.

<https://www.arlington.k12.ma.us/tl/pd/pdfs/mentorhandbook.pdf>

Clutterbuck, D. (2004a). Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation (4th Ed.). Chartered, Institute of Personnel and Development: London.

Clutterbuck, D. (2004b). Formal v informal mentoring presentation. Paper presented at the Mentoring Connection National Conference, Toronto Marriott Eaton Centre, Canada.



Ehrich Lisa Catherine, Dr., (2013): Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment. Queensland University of Technology. <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>

Hanover Research-Academy Administration Practice, (2014): Faculty Mentoring Models and Effective Practices. Washington, DC, EE.UU. <http://www.hanoverresearch.com/media/Faculty-Mentoring-Models-and-Effectives-Practices-Hanover-Research.pdf>

http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_413.pdf

Koki, Stan: The role of teacher mentoring in educational reform. Pacific Resources and Learning. <http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Role-mentor.pdf>

Mentor. National Mentoring Partnership: How to Build A Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers. http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_417.pdf

MENTOR/National Mentoring Partnership, (2005): How to Build A Successful Mentoring Program; Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers.

Mentoring and Coaching Council, (2008): Code of Ethics. <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>

NESSE. Network of Early career Scientists & Engineers Mentorship Program Tips. (These materials are based on the “The Mentor’s Guide: Facilitating Effective Learning Relationship” by Lois J. Zachary. <http://www.sustainablescientists.org/wp-content/uploads/2015/01/Mentoring-Tips.pdf>

Packard, B.W, (2003): Definition of Mentoring. Mount Holyoke College http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf

RIT-Rochester Institute of Technology. The Wallace Center. Faculty Career Development Services. <https://www.rit.edu/academicaaffairs/facultydevelopment/mentoring/mentee>

SEDL organisation-Southwest Educational Development Laboratory, (2000): Mentoring beginning Teachers: Lessons from the Experience in Texas. Policy Research Report. November, 2000. <http://www.sedl.org/pubs/policy23/mentoring.pdf>



State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), (2010): A Learning Guide for Teacher Mentors. Published by Teacher and Education. Support Development Unit. School Improvement Division. Office for Government School Education. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne, Australia.
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>

The Alberta Teachers' Association, (1998): Mentoring Beginning Teachers. Program handbook (1998).
http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring_Beginning_Teachers.pdf

UC Santa Cruz New Teacher Center. Peer Coaching Models Information.
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/peer-coaching-models.pdf>.

PARTEA a 2a: MENTORAT ÎNTRE PROFESORI

2.1. Rolul și responsabilitățile mentorului. Drepturile, obligațiile, competențele



Un rol deosebit de important în mentoratul între profesori aparține mentorului, care este un profesor ce lucrează în aceeași școală cu discipolul. Aptitudinile și competențele lui sunt cruciale pentru succesul programului de mentorat.

Pentru a decide dacă un anumit profesor, poate acționa în mod corespunzător cu statutul de mentor, trebuie să dispună de următoarele:

- 1) caracteristicile personale adecvate,
- 2) cunoștințe adecvate, abilități și experiență ca profesor,
- 3) atitudine și motivație adecvată.

Activitățile mentorului trebuie să se bazeze pe implicarea acestuia voluntar în rolul de mentor și pentru a asigura familiarizarea cu rolul de cadru didactic și integrarea profesorului începător în noul mediu, la locul de muncă. De aceea, cel mai important pentru succesul mentoratului între profesori este implicarea voluntară și personală a mentorului.

Pe de altă parte, ar trebui să fie, de asemenea, profesorul mentorat să fie deschis și dispus pentru o astfel de relație, să aibă încredere în mentor. În caz contrar, activitatea de mentorat nu va fi eficientă și va duce la frustrare și descurajare.

Pentru eficiența cadrelor didactice de mentorat, este important ca profesorii (atât mentorii cât și cei mentorați) să înțeleagă rolul de mentoratului.



designed by freepik.com

În lucrarea sa "Păstrarea excelenței cu trei tipuri de mentori" Anthony K. Tjan¹⁷ a descris trei tipuri de mentori:

1. mentor prieten;
2. mentor pentru carieră;
3. mentor pentru viața.

Cu toate acestea, în educație, în școală, nu numai în cazul în care mentorul combină toate aceste trei tipuri, dar, de asemenea, în funcție de situație, el trebuie să preia sarcinile un antrenor, a unui ghid, a unui expert, a unui model, a unui motivator. Astfel mentorul este, necesar, este așteptat de către profesori, după cum reiese clar din cercetarea făcută în cadrul proiectului nostru (vezi: "Mentoratul între cadrele didactice din școlile secundare și licee", Raport de analiză - nevoile profesorilor mentorați). Cei mai mulți dintre respondenți consideră că rolul mentorului este de a ajuta "integrarea în viața școlii și sprijinul în rezolvarea rapidă și eficientă a problemelor din școală. Mai mult decât atât, datoria unui mentor este să ajute discipolul în o mai bună organizare a activității didactice și în management clasei

Referitor la tipurile de mentori menționate mai sus, un exemplu de mentor pentru carieră este un supraveghetor al profesorului care intră în sistemul de învățământ, cu scopul promovării, dezvoltării și formării profesionale. Acest rol apare în unele dintre țările Uniunii Europene.

De asemenea, este de remarcat faptul că, în mediul școlar mentorul este ca un prieten, care sprijină profesorul debutant, nu numai psihologic, dar în primul rând în dezvoltarea competențelor profesionale. Majoritatea respondenților au subliniat importanța rolului mentorului în îmbunătățirea practicilor de predare și în consolidarea cunoștințelor pedagogice.

În general, respondenții au subliniat nevoia și dorința de a avea un mentor dispus să împărtășească cunoștințele, abilitățile și întreaga experiență pe care o are. Aceasta este caracteristica cele mai dorită a mentorului. Gândirea pozitivă este, de asemenea, esențială în acest loc de muncă. Când vine vorba de abilitățile de mentor, foarte dorite, de către discipoli, sunt abilitățile de comunicare și coaching interpersonal. Mentorul trebuie să știe, de asemenea, modul în care să încurajeze și să-i motiveze pe alții și dorește să contribuie la creșterea, la formarea altor oameni și de succes.

¹⁷ <https://hbr.org/2011/08/keeping-great-people-with-thre.html>.



După cum s-a menționat deja, mentoratul ar trebui să urmeze câteva reguli:

- 1) Voluntariatul - atât mentorul cât și mentoratul nu trebuie să simtă ca fiind sunt forțați să participe la activitățile de mentorat;
- 2) Compatibilitatea – existența relației și a potrivirii perechii mentor-discipol, bazată pe înțelegere reciprocă, respect și acceptare.

În mentorat relația dintre cei doi este deosebit de importantă. Depinde de structura de personalitate, desigur, dar nu trebuie să uităm că dezvoltarea competențelor relaționale ar putea fi sprijinite, de exemplu, prin cursuri de formare.

Pentru a defini mai bine, am putea urma Matricea Competențelor Europene "Mentor", elaborată în cadrul proiectului "Certi.Men Tu - Certificarea mentorilor și îndrumătorilor" - numărul proiectului LLP LDV TOI 12-AT-0015, Fohnsdorf 2012. În secțiunea "Dezvoltarea relației bune cu discipolii în procesul de mentorat" nu sunt menționate ca fiind necesare cunoștințe, aptitudini și competențe ale mentorilor.

Potrivit Matricei Competențelor Europene "Mentor", mentorul ar trebui:

- 1) să aibă cunoștințe cuprinzătoare referitoare la:
 - teorii specifice, modele și metode de comunicare;
 - teoriile de soluționare a conflictelor specifice, metode și modele, principii și tehnici de ascultare activă;
 - înțelesuri specifice privind confidențialitatea.
- 2) să aibă cunoștințe asupra mediului în care comunicarea, ascultarea activă și rezolvarea conflictelor au loc, precum și a rolului fiecărei părți implicate în acest mediu;
- 3) să aibă o gamă completă de abilități cognitive și practice:
 - comunică eficient cu mentorizatul folosind instrumente și tehnici practice de comunicare;
 - demonstrează abilități de ascultare activă atunci când comunică cu discipolul, fie la telefon sau față în față, în scopul de a rezolva diferite probleme;
 - gasește, dezvoltă soluții creative la probleme ivite, luând în considerare contribuția mentorizatului;
 - ajută discipolul să conștientizeze, să clarifice și să ierarhizeze obiectivele și prioritățile personale și profesionale, să-și înțeleagă mai bine gândurile, sentimentele și opțiunile;
- 4) competența:



- crearea și menținerea unei relații de lucru eficiente cu mentorizatul, ceea ce va contribui la realizarea obiectivelor sale profesionale;
- asigurarea bunăstării mentorizatului și, dacă este necesar, sprijinirea în rezolvarea problemelor personale;
- revizuirea și îmbunătățirea rolului propriu în dezvoltarea unei relații de lucru care va maximiza rezultatele procesului de mentorat.

Deși Matricea Competențelor Europene "Mentor" se referă la mediul de lucru al unei întreprinderi, după ajustarea am putea aplica la mediul școlii.

Bazându-se pe rezultatele cercetării întreprinse în proiectul nostru - "MENTOR - Mentorat între cadrele didactice din școlile secundare și licee" - putem spune că profesorii mentori ar trebui să:

- cunoască excelent viața școlii și toate aspectele de lucru ale profesorului;
- aibă abilitatea de a împărtăși cunoștințele;
- aibă abilitatea de a motiva la locul de muncă;
- fie o personalitate puternică;
- aibă abilitatea de a coopera;
- conștientizeze etapele cheie în dezvoltarea profesională a unui profesor;
- cunoască problemele juridice legate de locurile de muncă profesor.

Este foarte important pentru mentor să aibă abilități de comunicare interpersonală și de a utiliza în mod corespunzător toate canalele de comunicare.

Mentorul trebuie să aibă abilități în:

- stabilirea de contacte;
- a conduce o conversație;
- ascultare;
- exprimarea, verbalizarea, sentimentelor, gândurilor, observațiilor;
- a oferi feedback.

Mentorul trebuie să aibă experiență de lucru în școală, pentru a putea susține dezvoltarea debutantului. Vârsta mentorului nu este semnificativă. Mai importante sunt: poziția, rolul mentorului în școală și succesele pedagogice obținute.



Pentru eficiența activității de mentorat, importante sunt de asemenea: atitudinea de mentorului, rolul său, spiritul practic, spiritul de inițiativă, implicarea în rol și perseverența.

Drepturile mentorului sunt rezultate din rolul său special, din rolul pe care îl are în școală. Aceste drepturi pot fi împărțite în două grupe:

1. Drepturi care definesc poziția (situația) mentorului în școală.

Acestea sunt:

a) dreptul de a cere și de a obține ajutor și sprijin în îndeplinirea rolului mentorului de la managerul școlii lui (directorii), inclusiv cu oportunitățile de training și publicații oferite pentru a dezvolta competențele necesare;

b) dreptul de a refuza să îndeplinească rolul de mentor față de un anumit discipol, în cazul în care acest rol nu poate fi realizată în mod corespunzător pentru anumite cauze obiective, reale, chiar și cauze personale rezultate în relația nu tocmai confortabilă cu persoana mentorată.

c) dreptul de a obține ajutor în conectarea îndatoririlor mentorului cu atribuțiile profesionale (ca profesor), de exemplu, prin ajustarea programului de lecții pentru a se armoniza cu programul, întâlnirile cu discipolul.

2. Drepturi ce definesc poziția mentorului în relația cu mentorizatul. În special, acestea sunt:

a) dreptul de a fi respectat și apreciat din cauza faptului că dedica timp și efort voluntar pentru binele mentorizatului;

b) dreptul de a termina activitățile care rezultă din rolul său de mentor, în orice moment, după ce concluzionând că:

- rolul lui ca mentor a fost îndeplinit iar mentorizatul este pe deplin pregătit să îndeplinească sarcinilor ca profesor;
- nu este în măsură să îndeplinească funcția de mentor față de un anumit discipol, având cauze și motive justificate.

Trebuie reamintit faptul că rolurile de mentor și mentorizat/ profesor debutant prebuie înțelese ca fiind bazate pe egalitate. „Ei sunt parteneri. Relația lor se bazează pe reciprocitate,



empatie, înțelegere și încredere. Respectul este fundamentul cooperării. Judecățile morale nu sunt acceptate. Indiferent de opiniile personale ale oricăreia dintre părți, nici unul dintre ei ar trebui să facă judecăți morale. Pentru respectul personal al fiecărui individ este necesar să se manifeste toleranță. Este important ca mentorul care îndrumă mentorizatul, să se dedice pentru rezolvarea unor probleme, să ofere mentorizatului timpul și răbdarea lui. ¹⁸

Pe de altă parte, feedback-ul cu privire la munca discipolului și o oarecare măsură de control asigurat de mentor cadrelor didactice debutante este esențial. Mentorul ar trebui să aibă în vedere, faptul că mentorizatul, ca un adult care învață, are un puternic sentiment de maturitate și independență în procesul de învățare și pentru aceasta pricina, ar trebui să fie tratat în mod corespunzător. De fapt, această abordare va avea influență pozitivă asupra procesului de învățare și a rezultatelor activităților de mentorat, prin aportul pe care îl are stima de sine în activitatea de învățare. De aceea, atunci când dă feedback-ul, mentorul ar trebui să se concentreze asupra comportamentului și rezultatele activității discipolului, nu să judece persoana. Controlul, ca să fie ușor acceptat de către cursantul adult, ar trebui să aibă caracter formativ, care ar trebui nu doar să-l informeze cu privire la "ceea ce este", cât mai ales despre "cum poate să îmbunătățească, să schimbe, să îmbunătățească anumite aspecte".

Relația dintre mentor și discipol se desfășoară pe trei domenii:

- personal - bazate pe încredere reciprocă, atitudine pozitivă, motivație și entuziasm;
- intelectual - pe baza intereselor profesionale similare și disponibilitatea de a împărtăși cunoștințele și experiența de la locul de muncă de către mentor, precum și pe deschiderea celui mentorat pentru noile experimente și cunoștințele,
- organizațional - bazat pe contacte mai mult sau mai puțin formale, menționând forma și frecvența reuniunilor și a activităților.

Obligațiile, îndatoririle de bază ale mentorului sunt următoarele:

1. respectarea mentorizatului/profesorului debutant, dorința de a coopera și acceptarea alegerilor lui;

¹⁸ http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym_jest_mentoring/



2. ajutarea, sprijinirea mentorizatului în integrarea cât mai repede în viața școlii;
3. ajutarea, sprijinirea mentorizatului în munca cu elevii, inclusiv asistență în rezolvarea problemelor școlare ale elevilor, organizarea mai bună a clasei, dezvoltarea unui management al clasei constructiv, precum și îmbunătățirea practicilor didactice: strategii didactice eficiente;
4. ajutarea, susținerea mentorizatului în furnizarea de contacte cu elevii, părinții/apartenenții, inclusiv consiliile părinților (sau alte organisme de reprezentare) și parteneri externi interesați de activitatea din școală;
5. mobilizarea și încurajarea mentorizatului la dezvoltarea constantă a abilităților pedagogice și a calificărilor profesionale;
6. ajutarea mentorizatului în orice aspecte ale postului de profesor, cel puțin patru ore pe lună;
7. păstrarea confidențialității în timpul activității de mentorat, de asemenea, după încetarea programului de mentorat;

Obligațiile, îndatoririle de bază ale mentorizatului sunt următoarele:

1. întâlnirea cu mentorul, pentru a discuta și planifica activitățile, prioritățile pentru activitatea de mentorat și respectarea planificării;
2. participarea pe deplin la programul de mentorat;
3. discutarea tuturor problemelor cu mentorul, fără ezitare și cât mai curând posibil.

Se recomandă să se stabilească un contract (acord) între mentor și mentorizat. Acordul ajută la reglarea relației. Acesta poate include drepturi mai detaliate și obligațiile ambelor părți, în conformitate cu nevoile personale și posibilitățile celor două părți. În special, acordul ar trebui să menționeze obiectivele de mentorat, așteptările, rezultatele așteptate, structura întâlnirilor, a programului, valorile, ceea ce mentor poate / nu poate face pentru mentorizat, perioada de mentorat etc.

Bibliografie:

Polish Psychologists' Association. (n.d.). *Czym jest mentoring?* Retrieved from http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym_jest_mentoring/.

Schulungszentrum Fohnsdorf. (2012). *European Competence Matrix "Mentor"*. Retrived from http://www.adam-europe.eu/prj/10053/prj/08_European%20Matrix%20Mentors_EN.pdf.

Tjan, Anthony K. (2011). *Keeping Great People with Three Kinds of Mentors*. Retrived from <https://hbr.org/2011/08/keeping-great-people-with-thre.html>.

2.2 Etica predării. Etica mentoratului între profesori

Etica și deontologia în practica profesorilor



Așa cum am menționat deja (Capitolul 1.2), etica este importantă în procesul de mentorat. Cercetarea în domeniul educației profesorilor afirmă că profesia didactică presupune cerințe etice și deontologice în dezvoltarea personală și în cea profesională. Așa cum apreciază Sadio¹⁹, ”educația reprezintă mult mai mult decât formarea abilităților, dobândirea abilităților sau competențelor, socializarea și-cu siguranță mult mai mult decât predarea. O conștiință profesională puternică și deontologia corespunzătoare ar trebui să fie o dimensiune esențială în formarea cadrelor didactice”. Comportamentul lipsit de etică poate să distrugă încrederea și respectul între profesori și colegii lor. Profesorul trebuie să fie cinstit, echitabil, imparțial și cu responsabilitate profesională.



¹⁹ Sadio, Fernando, Deontologie pedagogică în formarea profesorilor. Raport, in “Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla”, Granada, vol 41, 2011, from <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2192/2324>, accesed 23.07. 2015.

Codurile de etică au scopul de a ghida asupra felului în care un individ ar putea să acționeze ca membru responsabil moral al grupului, când situația cere un element de compromis între principii. Un cod deontologic al profesorilor ar trebui să unifice diferitele reglementări care sunt dispersate în acte, legi, statute sau standarde. Un cod deontologic pentru profesori cuprinde de obicei două părți, prima dintre ele referindu-se la Angajamentul față de elevi și cea de-a doua la Angajamentul față de profesie. Aceasta din urmă ar putea fi extinsă cu cerințele față de mentor. Pentru acest scop am putea să adaptăm Codul Etic propus de Consiliul European pentru Mentoring și Coaching (EMCC). Unele tipuri de comportamente, cerute fiecărui mentor (inclusiv profesorului-mentor) sunt universale. Printre acestea se numără nevoia de a trata activitățile de mentorat cu seriozitate, și cele referitoare la demnitatea, autonomia discipolului și la responsabilitatea comportamentului fiecăruia.

În plus:

1. Privitor la competențe-profesorul-mentor ar trebui:
 - să fie conștient dacă experiența și cunoștințele sale sunt proporționale cu așteptările și cerințele discipolului
2. Privitor la context- profesorul –mentor ar trebui:
 - să înțeleagă că relația de mentorat reflectă contextul pe care se bazează
 - să se asigure că așteptările discipolului sunt înțelese corect de el/ea și că discipolul înțelege modurile în care aceste așteptări ar putea să fie satisfăcute
3. Privitor la management și la limitele funcției lui/ei-profesorul-mentor ar trebui:
 - să acționeze întotdeauna în limitele responsabilității lui/ei și să fie capabil să observe situația în care aceste limite sunt sau ar putea fi depășite
 - să fie conștient de conflictele potențiale care pot să apară în timpul relației de mentorat și să fie pregătit să se descurce în acele situații
4. Profesorul-mentor ar trebui să fie drept și onest: ea /el ar trebui să mențină confidențialitatea ale cărei limite ar trebui să fie stabilite la începutul relației cu discipolul
5. Privitor la profesionalism-profesorul-mentor ar trebui:
 - să reacționeze pozitiv la neviolate legate de dezvoltarea vocațională a discipolului
 - să nu profite de pe urma discipolului în niciun fel, mai ales financiar sau profesional



- să respecte regula potrivit căreia responsabilitatea rămâne chiar și după încheierea oricărei relații cu discipolul.

Bibliografie

Allen, Karen, What is an Ethical Dilemma, in “ The New Social Worker”, Spring 2012, vol 19, nr 2, from
http://www.socialworker.com/feature-articles/ethics-articles/What_Is_an_Ethical_Dilemma%3F/,
accessed 23.07.2015.

An Encyclopedia Britannica Company. Dictionary. Thesaurus, from
<http://www.merriam-webster.com/dictionary/morality> accesed 10.07. 2015.

Bucholz Jessica L., Keller, Cassandra L; Brady Michael P, Teachers` Ethical Dilemmas, in
“Teaching Exceptional Children”, vol 40, nr. 2, 2007.

Carriere, Peter M., Levinas, Ethics, Pedagogy and the Face, in CEA Forum, Winter/ Spring
2007, vol 36, issue 1, from
<http://connection.ebscohost.com/c/biographies/28675689/levinas-ethics-pedagogy-face>
accessed 28.07. 2015.

Cavalier, Robert, Kant`s Ethics, in “Online Guide to Ethics and Moral Philosophy”, from
<http://caae.phil.cmu.edu/cavalier/80130/part1/sect4/Kant.htm> accessed 15.07.2015.

Cioara, Ionel, Etica I-II. Note de curs, 2013, from
<https://www.scribd.com/doc/137978264/Hedonism-etica>, accessed 15.07.2015.

European Mentoring and Coaching Council (EMCC), Code of Ethics. Updated December 2008
<http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>

Galiyabanu, Kerkyeva,, Deontological Preparedness of Teacher as a Guarantee of Psychological
Comfort in the Classroom, in “Literacy Information and Computer Education Journal”, vol 4,
issue 4 2013.

Hooker, Brad, Kant`s Normative Ethics, in “Richmond Journal of Philosophy” 1 , June 2002,
from http://www.richmondphilosophy.net/rjp/back_issues/rjp1_hooker.pdf, accessed
15.07.2015.



Key, Charles, Notes on Deontology, 1997, from <http://sites.wofford.edu/kaycd/deontology/>, ac
Kriesberg, Nell, Professional Responsibility and Codes of Conduct, in „Science, Technology
and Society Initiative”, 4-1, 2000.

Lazăr, Cornel, Autoritate și deontologie, Editura Licorna, 1999.

Marica, Mircea Adrian, On the ethical management of the teaching profession, in “Procedia-
Social and Behavioral Sciences”, 76, 2013.

Murphy, Kathleen E., Resolving Ethical Dilemmas, in NASW. Messachusetts Chapter, oct
1997, in <http://www.naswma.org/?114>, accesed 23.07. 2015.

Olson, Andrew, Authoring a Code of Ethics: Observationson Process and Organization, in
“Codes of Ethics Collection, in . <http://ethics.iit.edu/ecodes/authoring-code>, accessed
23.07.2015.

Pritchard, M., S., Goldfarb, T., Ethics in the Sciece Classroom: An Instructional Giude for
Secondary School Science Teachers, vol. 8 no.3, 2007. in ENC Focus: A Magazine for
Classroom Innovators , accesed 10.07. 2015.

Sadio, Fernando, Professional Deontology in Teacher Training. Report on a Training
Experience, in “Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de
Melilla”, Granada, vol 41, 2011, from
<http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2192/2324>, accesed 23.07. 2015.

Sapiro, Gisele, Responsabilitatea scriitorului la originile teoriei sartriene a literaturii angajate
(The writer`s responsibility at the origins of Sartre`s theory on engaged literature), in “ Sfera
Politicii”, nr 140, 2009, <http://www.sferapoliticii.ro/sfera/140/art09-sapiro.html>, acc. 4.08. 2015.
Shapira Lischinski, Orly; Orland-Barak, Lili, Ethical Dilemmas in Teaching:The Israely Case, in
“Education and Society”, vol 27, nr 3, 2009, p.27-45, from
http://education.biu.ac.il/files/education/shared/education_and_society-shapira.pdf, accessed
4.08.2015.

Shapira- Lishchinsky Orly, Teachers` critical incidents:Ethical Dilemmas in Teaching Practice,
in “Teaching and Teacher Education”, 2010, 1-9. from
http://education.biu.ac.il/files/education/shared/TAT_16_DEC_2010.pdf, accessed 8.08.2015.
Sher, Shlomo, Suggestions for incorporating lessons on ethics into your course, from
<http://dornsife.usc.edu/levan-institute/ethics-in-the-classroom/>, accesed 8. 08.2015.

Stanford Encyclopedia of Philosophy, from <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-deontological/>, accessed 10.07.2015.

The Basics of Philosophy, UK Limited, 1987, p. 346, from http://www.philosophybasics.com/branch_deontology.html, accessed 10.07.2015.

Vocila, Andrei, Etica pedagogică, din <https://andreivocila.wordpress.com/2010/09/23/etica-si-deontologie/>, accessed 5.07.2015.

2.3 Cunoștințe despre legislația în educație și documentele școlare



În cele mai multe țări ale Uniunii Europene mentoratul între profesori nu este reglementat prin lege. Reglementările legale și formale ale relației între minor și discipol în mediul școlar nu sunt comune. Cele mai detaliate reglementări apar în Regatul Unit. Ele sunt incluse în ”Inițiere pentru profesorii debutanți. Ghid al Statutului pentru directori, personal școlar și corp decizional ”. Acest ghid se referă la Secțiunile 135A, 135B și 141C(1) din Legea Educației 2002 și Reglementări pentru educația asociată (Aspecte ale inițierii pentru profesorii din școli) (Anglia) 2012.

În ciuda acestui fapt, în legile celorlalte țări pot să apară reglementări ale relațiilor dintre profesorii începători și așa numiții mentori sau tutori, la fel ca și reguli valide în școli și pentru managerii de școli. De obicei acestea se referă la activități similare cu cele de mentorat, de exemplu responsabilitățile managerilor de școli față de inițierea profesorilor începători în a avea documentația potrivită. În unele țări ale Uniunii Europene reglementările se referă la organizarea plasării cadrelor didactice începătoare în sistemul oficial de promovare profesională.

De aceea când se implementează conceptul și activitățile de mentorat între profesori trebuie să fie luate în considerare reglementările legale existente. Acele reglementări pot fi direct relaționate cu metoratul sau se referă la situații similare, de exemplu plasarea profesorilor începători sau oricare aspect fragmentat al programului de mentorat.

Pentru a concluziona înaintea planificării și implementării mentoratului între profesori ar trebui verificat dacă vreun act legal ar determina programul. Ar trebui să reținem că

reglementările legale sunt schimbătoare și pot fi amendate. Iată de ce este recomandat să se utilizeze consultările corpurilor supevizoare care au specialiști în domeniul legii educației.

Exemplele de acte legale în vigoare la data de 30 septembrie 2015:

POLONIA- activitățile de mentorat ar putea fi relaționate cu plasarea în muncă a profesorilor debutanți în interiorul sistemului de promovare profesională a profesorilor, care este reglementat de:

- a) Actul Parlamentului din 26 ianuarie 1982 numit "Carta Profesorilor", consolidat prin actul "Statut carte de drept (Dziennik Ustaw) din 2014 nr. 191 cu schimbările Capitolului 3a Avansarea profesională a cadrelor didactice.
- b) Ordinul Ministrului Educației din 1 martie 2013 în problema obținerii avansării profesionale –grade didactice ale profesorilor (Statute law book) (Dziennik Ustaw) din 2013 nr.393.

ROMÂNIA:

- a) Legea Educației Naționale nr 1 /2011 care în art 247 paragraful a1 specifică calitatea de mentor a profesorului
- b) Ordinul de Ministru nr 5485 din 29/09/2011 numit " Metodologia profesorului mentor de a coordona stagiul de practică a profesorului debutant pentru a ocupa o poziție de predare " și anexa " Statutul profesorului mentor".

GRECIA- nu există nicio lege în vigoare care să reglementeze această problemă

PORTUGALIA:

- a) Despacho no 9488/2015 reglementează aspectele legate de inițierea profesorilor debutanți angajați cu contracte de muncă pe perioade nedeterminate. Acești profesori au " perioade de probă"al căror scop este de a evalua competențele didactice și de a verifica dacă el/ea se poate adapta la cerințele jobului. Profesorul tânăr este supervizat de un profesor senior (ales de managementul școlii), care definește un plan individual care să fie realizat de el/ea. Acest plan se concentrează pe mai multe domenii și țintește să evalueze abilitățile didactice pedagogice și științifice ale tânărului profesor. La sfârșitul perioadei

de probă, ambii profesori (supervizor și supevizat) au de făcut câte un raport. Aceste rapoarte sunt analizate de un judecător extern (care este de asemenea profesor).

- b) DL 43/2007, 22 februarie definește condițiile cerute pentru a începe activitatea didactică. Între alte probleme se vorbește și despre stagiile studenților care implică practica pedagogică cu supervizor având cel puțin 5 ani de experiență didactică.

TURCIA:

- a) Legea de bază a Educației Naționale nr 1739, articolul 43, paragraful 6 (din 2014) intitulat "Profesia didactică" definește calificările generale ale profesorilor
- b) Regulamentul privind numirea și înlocuirea profesorilor organizațiilor de învățământ afiliate la Ministerul Educației Naționale (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği) din 17 aprilie 2015 regelementează evaluarea profesorilor printr-un examen național administrat de Ministerul Educației Naționale și prin interviuri desfășurate de directorul școlii, un profesor senior și un inspector în accord cu "Grila de evaluare a performanței pentru profesorii debutanți".

SPANIA:

- a) EDU/2886/2011, 20 octombrie reglementează chemarea, recunoașterea, certificarea și înregistrarea activităților de formare a profesorilor. În Articolul 6 și 7 se explică proiectele de formare în centre educaționale precum seminarii, grupuri de lucru, congrese, cu un tutorat însărcinat cu activitățile online pentru a oferi ajutor și îndrumare profesorilor care participă la activități. În articolul 6, paragraful 3 se explică faptul că grupurile de lucru vor fi coordonate de unul dintre participanți (care sunt profesori), iar în paragraful 4 se afirmă că proiectele de formare în centrele educaționale se bazează pe munca colaborativă între egali.
- b) ECD/686/2014, 23 aprilie, în Articolul 21 explică faptul că tutoriatul și îndrumarea elevilor (individual sau în grupuri) în educația primară sunt părți ale datoriei profesorilor care vor oferi orientare educativă și îi vor ajuta dacă va fi nevoie.
- c) ECD/1361/2015, 3 iulie, în Articolul 16, denumit "Tutoriat și îndrumare" se afirmă de asemenea că tutoriatul și îndrumarea elevilor în educația secundară sunt părți ale datoriei profesorilor care vor avea ca obiectiv dezvoltarea integrată și echilibrată a elevilor.

Este important să menționăm documentația cerută profesorilor. Profesorii sunt obligați prin lege să pregătească anumite documente specifice muncii lor și îndeplinirea acestei obligații ar putea fi destul de dificilă pentru profesorii debutanți. Câteva exemple ale celor mai importante documente din mediul polonez²⁰ sunt:

- Curriculum-ul care descrie implementarea sarcinilor educaționale. Profesorul alege curriculum-ul dintre cele publicate și aprobate de Ministerul Educației.
- Core-curriculum elaborat de Ministerul Educației care descrie scopurile educaționale, sarcinile școlii și rezultatele învățării la un anumit nivel educațional
- Planul didactic, elaborat de profesor care prezintă distribuția informațiilor unui anumit subiect pentru un anumit nivel educațional
- Sistemul de evaluare a performanței elevilor , elaborat în comun de cadrele didactice. Este intern pentru o anumită școală sau dedicat unui anumit subiect
- Scenariile didactice, elaborate de fiecare profesor corespunzător planificării și implementării lecțiilor predate de el.
- Registrul clasei pentru documentarea performanței elevilor, participării și aplicării planului didactic. El a devenit din ce în ce mai accesibil în format electronic permițând părinților să monitorizeze performanțele copiilor lor.

Exemplele de mai sus sunt numai câteva exemple despre documentația pe care profesorii trebuie să o cunoască și să o utilizeze. De aceea este important să luăm în considerare inclusiv în activitățile de mentorat , dobândirea de competențe de pregătire a documentației profesorului. În plus, cum o astfel de sarcină este de îndeplinit la începutul anului școlar, este recomandabil să se prevadă activități de mentorat legate de documentație, încă de la început, poate chiar înainte de începerea anului școlar.

Bibliografie :

Dobies, I. (n.d.). Dokumentacja pracy nauczyciela [PowerPoint slides]. Rethrived from <http://slideplayer.pl/slide/803777/>.

²⁰ Dobies, I. (n.d.). Dokumentacja pracy nauczyciela [PowerPoint slides], <http://slideplayer.pl/slide/803777/>.

2.4. Ce înseamnă să fii profesor: responsabilități, drepturi, obligații.

Predarea

Responsabilități, drepturi, obligații ale profesorului



Ce înseamnă să fii profesor? Este destul de greu să dai un astfel de răspuns aici, deoarece profesorul joacă o serie de roluri când planifică, organizează și conduce lecția. El este: ”organizator”, ”manager”, ”conducător”, ”facilitator”, ”sfătuitor”, ”resursă”, ”sufleur”, ”instructor”, ”tutore”, ”evaluator”, ”examinator” ca să numim doar câteva roluri.

"Brown, H. Douglas (2007) menționa că profesorul poate juca multe roluri în timpul predării și acest lucru poate facilita învățarea. Capacitatea lui de a realiza efectiv aceste lucruri va depinde într-o mare măsură de raportul pe care-l stabilește cu elevii, și de propriul nivel de cunoștințe și abilități. "

Mai mult decât atât, profesorul are o serie de obligații și responsabilități în interiorul și în afara clasei, dintre care, cele mai importante includ:

- Pregătirea planurilor de lecție, predarea la clasă și evaluarea progresului elevilor;
- Încurajarea elevilor și acționarea ca un profesor-sfătuitor pentru elevi;
- Menținerea disciplinei în clasă;
- Predarea în conformitate cu nevoile educaționale, cu abilitățile și achizițiile atât individuale ale elevilor, cât și cele ale grupurilor de elevi;
- Atribuirea de teme, corectarea și marcarea activității desfășurată de către elevi;
- Evaluarea, înregistrarea și raportarea cu privire la dezvoltarea, progresul și comportamentul elevilor;
- Comunicarea cu părinții despre progresul elevilor;
- Comunicarea, consultarea și cooperarea cu alți membri ai personalului școlii, inclusiv cu cei care au posturi de răspundere specială precum și cu părinții/tutorii pentru a asigura cel mai bun interes al elevilor;
- Revizuirea și evaluarea propriilor strategii de predare și învățare, a metodologiilor și programelor, în conformitate cu orientările naționale din cadrul Curriculum-ului;
- Participarea la adunările școlare;

- Partajarea în orice mod rezonabil posibil și eficient de gestionare, organizarea ordinii și disciplinei școlii.

Lista atribuțiilor și responsabilităților cadrelor didactice este, fără îndoială una mai lungă și variază de la o țară la alta, uneori chiar de la o școală la altă școală. Cele menționate mai sus sunt comune pentru majoritatea sistemelor educaționale.

Deși o mulțime de cerneală a fost consumată pe definirea atribuțiilor profesorului, puțin a fost scris cu privire la drepturile profesorului. Gill și Macmillan evidențiau următoarele:

- dreptul la securitate fizică, emoțională, socială, intelectuală, creativă și sexuală;
- dreptul la respect de către elevi, colegi, lideri și părinți;
- dreptul de a predă într-o atmosferă de ordine și atenție;
- dreptul de a cere structuri sociale în cadrul școlii, care să garanteze respectarea drepturilor profesorilor;
- dreptul de a cere ajutor atunci când este nevoie;
- dreptul la echitate, leadership eficace din partea directorului școlii și directorului adjunct;
- dreptul de a-și exprima orice nevoie sau plângere pot avea.

Este esențial ca aceste drepturi să fie respectate de către toate părțile. Numai atunci profesorii vor fi capabili să se concentreze pe sarcina lor principală: predarea.



Ce este predarea?

Predarea reprezintă furnizarea unui sprijin de valoare, necesar pentru a se asigura că se produce învățarea. Pentru că să se întâmple așa, profesorul trebuie să știe de ce are nevoie elevul și cum să-l învețe. Ciclul de predare și învățare are patru elemente cheie: aprecierea,



evaluarea, planifica-rea, și predarea. Scopul oricărei predări este de a produce învățarea, care, la rândul ei oferă o nouă mostră de apreciere pentru profesor în scopul evaluării.

Profesorul trebuie să creeze condiții adecvate în care evaluarea sprijină învățarea elevilor, oferă feedback util pentru acțiunile de corecție și încurajează elevii să-și continue studiile.

Importanța feedback-ului nu trebuie să fie subestimată. Prin feedback-ul este posibilă:

- corectarea erorilor;
- înțelegerea, prin explicații suplimentare;
- generarea învățării suplimentare prin sugerarea de sarcini de studiu specifice, suplimentare.

Cu alte cuvinte, feedback-ul păstrează ciclul de predare-învățare în mișcare. Ciclul nu se termină niciodată. Profesorul se ține de planificare în predarea lecțiilor lui. Profesorul evaluează munca elevilor și evaluează performanțele acestora. El dă feedback-ul și totul începe din nou.

Dar adevărul adevărat este că nu învățarea poate avea loc fără acordul elevului. Profesorul nu mai este figura dominantă în sala de clasă. Elevul este în centrul ciclului. Elevul decide dacă el va fi beneficiarul de predare sau nu. Prin urmare, toate cadrele didactice trebuie să adopte predarea centrată pe elevi, ei trebuie să treacă de la predare la învățare și să încerce să înțeleagă cum pot elevii lor să învețe, pentru a spori capacitatea lor de învățare.

Säljö (1982) descrie elevii ca având una dintre cele cinci concepții de învățare:

1. Învățarea ca primire pasivă de informații.
2. Învățarea ca memorarea activă de informații.
3. Învățarea ca memorarea activă de informații sau proceduri, pentru a fi utilizate la un moment dat în viitor.
4. Învățarea și înțelegerea.
5. Învățarea ca o schimbare în realitate personală: a vedea lumea diferit.

Profesorul trebuie să exploreze și să descopere care este concepția de a învăța a fiecărui elev și să țină cont de acest lucru atunci când planifică și desfășoară evaluarea. Aceasta pentru că



fiecare elev are abilități și nevoi unice de învățare și nu pot fi toate evaluate după aceleași criterii.

O abordare de evaluare globală trebuie să nu se concentreze pe punctele slabe ale elevului, dar să ia în considerare toate aspectele diferite ale personalității elevului. Nu în ultimul rând, evaluarea ar trebui să laude eforturile elevului și să-i încureze acestuia studiul, în continuare.

Evaluarea continuă pe tot parcursul anului școlar va aduce metode și tehnici de predare îmbunătățite și rezultate ale învățării mai bune.

Pentru a rezuma, munca profesorului este foarte exigentă și necesită o combinație de abilități și calități. Viitorii profesori capătă un suport teoretic la universitate sau prin cursurile de formare a cadrelor didactice. Ei sunt învățați cu privire la obligațiile și drepturile profesorului, la diferitele roluri care le pot avea și a le juca în timpul unei lecții, despre cele mai recente metode și tehnici de predare și evaluare etc. În practică, cu toate acestea, noi profesorii se confruntă cu atât de multe probleme încât numai cunoștințele lor teoretice nu sunt suficiente pentru a le rezolva.

Acesta este momentul când prezența unui mentor este cu adevărat necesară. Un mentor este un profesor mai experimentat, pe deplin calificat și bine instruit, care va avea responsabilitatea de a pregăti, a-l susține și instrui pe profesorul începător, cum să facă față tuturor acestor probleme.

Bibliografie :

Brown, H. Douglas, (2007) Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language.

<http://www.gillmacmillan.ie/help/teachers/the-rights-of-teachers>.

The Rights and Responsibilities Of Teachers and Students. By Robert Day. Science Education 925 , Dr. Paul Vellom , July 1999.



Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools NASSP Bulletin December 2013 97: 350-377, first published on November 13, 2013.

http://www.pearsonclassroomlink.com/articles/0910/0910_0502.htm.

<http://www.waverley.nsw.edu.au/uploads/pdf/Teacher%20Job%20Description.pdf>.

<http://teachwellnow.blogspot.co.uk/2012/03/classroom-teacher-roles-and.html>.

<http://www.ware.k12.ga.us/Handbook/Secondary%20pages/Teacherdutyandrespon.htm>.

SÄLJÖ, R. (1982) Learning and Understanding, Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

2.5. Cultura Organizațională. Mituri, eroi, povești. Dimensiuni culturale

Repere în determinarea culturii organizaționale a școlii.



Chiar dacă privite din exterior, școlile sunt percepute în mod similar, fiecare dintre ele are trăsături distincte și culturi ce le face diferite de alte școli. Cultură organizației școlare este unul dintre cei mai importanți factori care contribuie la eficiența și succesul școlii.

Există diferite definiții ale culturii organizaționale. De exemplu, Edward Sapir identifică trei sensuri principale ale culturii:

- sensul tehnic, care are ca scop pentru unificarea tuturor elementelor umane (cultura umană coextensivă, termenul identic cu "civilizația"),
- cultura ca un ideal de personalitate, în ceea ce privește educația și formarea,
- cultura ca spirit sau geniu al unei națiuni.

Prin urmare, putem concluziona prin a defini cultura organizațională ca fiind formată din valorile, simbolurile, ritualurile, ceremoniile, miturile, atitudinile și comportamentele tipice pentru un anumit societate. Aceste elemente sunt apoi transmise din generație în generație. Cultura organizațională poate fi înțeleasă ca un mod de a gândi, simți și acționa, având o influență enormă asupra rezultatelor și evoluției unei anumite organizații.



Principalele componente ale culturii organizaționale

Modalitățile în care cultura organizațională se manifestă sunt prezentate în figura de mai jos (figura 2):

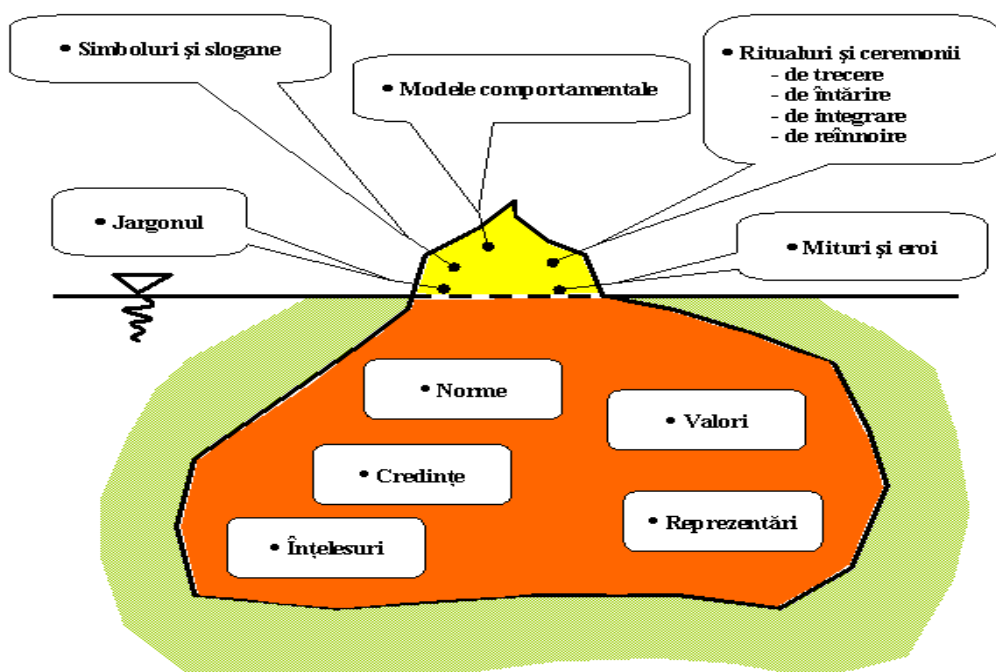


Figura 2. Icebergul culturii organizaționale (prelucrare după Iosifescu, S²¹)

Simboluri și sloganuri

Conceptul de simbol caracterizează fenomenul de organizare, precum și manifestarea acestuia la diferite niveluri. Uneori se simbolează în relație cu alte culturi, cu scopul de a sublinia asemănările și diferențele.

²¹ Iosifescu, S.(2004) Management educațional. Vol.I. Ed. CDRMO, Iași



Simbolurile reprezintă obiecte, evenimente sau moduri în care se pot transmite anumite idei. Ele reflectă filosofia, valorile, credința și așteptările pe care un angajat le-ar putea avea. Prin intermediul lor, diferite concepte și comportamente sunt transmise și promovate în cadrul unei organizații.

Simbolurile pot lua mai multe forme. Ele pot fi diferențiate în simboluri de acțiune, simboluri verbale sau simboluri materiale:

- Simbolurile de acțiune pot fi înțeleasă ca anumite comportamente, fapte care transmit semnificații majore pentru participanții provenind dintr-un anumit organizație.
- Simbolurile verbale pot fi găsite sub forma de sloganuri, logo-uri, bancuri, povestiri amuzante, expresii speciale, etc.
- simboluri material: sunt reprezentate de un mod de proiectare a unei cladiri, arhitectura, birourile, mobilierul utilizat, îmbrăcăminte, etc.

Fiecare școală are propriile simboluri, care sunt utilizate de către conducere / manageri școlari, în scopul de a-și exprima anumite valori, cultura organizațională sau viziunea lor cu privire la viitor.

Valorile organizației

Cultura organizațională este definită de credințe, valori și norme de comportament legate de ceea ce reprezintă nivelul de bază cu privire la percepția participanților cu privire la lucrurile care se întâmplă în organizație, aspecte care sunt necesare și acceptate, precum și potențialele amenințări. Normele și valorile în organizațiile necesită o percepție comună asupra lucrurilor care sunt importante, pozitive și dorit. În acest fel, idealurile și comportamentele participanților în organizație ar trebui să poată fi prefigurate. Valorile sunt esențiale pentru cultura organizațională.

Unele dintre domeniile în care putem identifica valorile școlare sunt: performanța, competența, competitivitatea, inovația, calitatea, serviciile pentru clienți, lucrul în echipă, grija și considerația pentru oameni. De exemplu, dintr-o cercetare făcută în școlile românești pe

culturile organizaționale existente²²⁵ au fost detectate 5 următoarele valori (în ordinea preferinței): învățare, oamenii, supraviețuirea, rețeaua, puterea, succesul personal.

Normele de comportament

Normele sunt cele care descriu comportamentele recunoscute și acceptate de către toți membrii grupului, subliniind comportamentele așteptate de participanții grupurilor din interiorul și din afara organizației.

Fiecare organizație, și desigur, și școala, are propriul cod specific, ca o reflectare a conduitei membrilor săi, a activităților și a obiectivelor stabilite. Limbajul dă sensuri noi, precum și conotații specifice anumitor cuvinte selectate de către participanți din organizație. O formă particulară de exprimare este jargonul, folosit de către membrii organizațiilor în scopul de a comunica într-un mod mult mai ușor. În cazul în care un membru al organizației nu știe și nu poate folosi jargonul, este evident că el nu face parte din grup.

Ritualuri și ceremonii

Ritualurile și ceremoniile reprezintă unele dintre formele cele mai vizibile ale comportamentului simbolic într-o organizație. Ritualuri sunt acțiuni planificate, de obicei cu un conținut emoțional, care evidențiază modalitățile de exprimare a culturii organizaționale. În acest fel, modelele sociale sunt confirmate și reproduse.

Putem distinge următoarele tipuri de ritualuri:

- personale, dezvoltat de individ și conectat la rolul său în cadrul organizației;
- concentrate pe sarcini / obiective, care se axează pe activitatea desfășurată de unul sau mai multe persoane;
- sociale, inițiată de grupurile informale;
- organizaționale, cu o formalizare mai mare a acestor evenimente.

Rolul ritualurilor este de a consolida cultura organizațională, pentru a reduce stresul și de a transmite mesaje simbolice spre exterior. Ritualurile sunt specifice pentru culturile organi-

²² Iosifescu, S. Culturi organizaționale în școala românească, I, II, ISE, 2001, 2002.



zaționale și sunt adesea percepute ca reguli nescrise de comunicare. Ele ajuta la întărirea identității individuale și de grup, subliniind cat de puternică este cultura organizațională. Ceremonia implică o manifestare colectivă, formală și solemn care subliniază tradiția și istoria organizației. Este un eveniment care focalizează cultura organizațională și care rămâne pentru o perioadă lungă de timp în memoria colectivă. Sub umbrela ceremoniilor întâlnim în școală jubilee, aniversări, deschiderea unei noi școli, crearea de noi programe de specializare, sau alte sărbători ale instituției.

Prin aceste ceremonii, se creează o uniune mai strânsă între membrii organizației, sentimentele de mândrie sunt transportate, sunt inițiați noi membri, relațiile sunt în curs de dezvoltare, este creat sentimentul de speranță.

Povești și mituri

Povestirile îl inițiază pe noul venit în ceea ce privește viața organizației, facilitând sensul pe care acesta ar trebui să-l dea diferitelor evenimente. Poveștile sunt bazate pe fapte reale, dar, de asemenea, conțin elemente de ficțiune, în care aceste fapte sunt transmise prin viu grai, care poartă marca creației orale.

Legendele sunt povești care arată unicitatea unui grup sau lider într-un mod simplu, dar simbolic, vorbind în același timp despre istoria organizației.

Scenariile sunt povești despre viitorul organizației, despre cum și-ar imagina liderii că trebuie să fie acesta, în încercarea lor de a anticipa rolul și poziția lor în evenimente viitoare.

Mitul este unul dintre conceptele cele mai sensibile și dificile pentru că se leagă de evenimentele reale ale unei organizații. Miturile, de asemenea, pot fi înțelese ca metafore organizaționale, ca o formă de exprimare care transmite mesaje simbolice dincolo de conținutul real al cuvintelor. Un mit este în cele din urmă similar cu o poveste sau legenda, atât în conținut cât și scop. Miturile comunica convingerile de bază, valorile care nu pot fi întotdeauna susținute cu fapte.

Analiza culturii organizaționale în școli

Nu există un tip universal valabil de cultură a instituției. Cultura nu poate fi împrumutată, și nici nu poate fi imitată. Se dezvoltă treptat și este unică. Putem spune, de asemenea, că nu există nicio formă de gestionare a culturii, ci doar că managementul trebuie să ia în considerare conceptul de cultură, așa cum există ea, și de asemenea, liderii trebuie să fie atenți la astfel de lucruri.

Potrivit lui Emil Paun²³, (1999), o serie de factori operează asupra climatului în școală și dintre care unii pot fi ușor observabili, în timp ce alții au o acțiune mai puțin vizibilă. De exemplu:

- Factori structurali, cu privire la structura organizațiilor, adică o distribuție a statusurilor și rolurile în organizație. Dintre acestea, cele mai importante sunt: mărimea școlii, resursele umane, pe vârste și sexe, gradul de omogenitate de pregătire etc.

- Factori instrumentali care au condițiile și mijloacele pentru a atinge obiectivele organizaționale. Vorbim despre mediul fizic, baza materială, relațiile din cadrul personalul școlii, stilul de management a managerului și a echipei etc.

- Factorii socio-afectivi, cu un rol direct asupra motivației participanților de școală. În această categorie putem găsi factorii care promovează acceptarea / respingerea, afecțiunea / indiferența, relația personală cu managerul și echipa sa, satisfacția / insatisfacția față de activitatea școlară, oportunitățile de promovare, tehnicile de motivare etc.

Așa cum arată Daniela Ion Barbu, există șase tipuri de climate școlare: deschise, autonome, controlate, familiare, paternalist și a închis. Potrivit opiniilor altor cercetători, am putea distinge:

- Climatul deschis: se caracterizează printr-o cooperare și colaborare între membrii echipei. Aceștia își arată respect și sprijin reciproc. Participanții arată profesionalism, fiind total concentrați pe atingerea obiectivelor. Directorul susține tot personalul, este un exemplu pentru

²³ Păun, E. Școala – abordare sociopedagogică. Editura Polirom, Iași, 1999.



personalul său și arată respect pe cei cu care lucrează. Participanții sunt caracterizați prin autonomie, nu se simte influența regulilor, a liniilor directe și a controlului birocratic;

- Climat închis: presupune o lipsă totală de interes din partea cadrelor didactice, care nu sunt motivate, și manifestă o activitate de rutină, indiferență și dezangajare. Practicile de management sunt autoritare, dar inefficiente, folosind controlul excesiv, se prezintă sarcini rigide și neatractive, inflexibilitate și lipsa de toleranță.

- Climatul angajat este reprezentat de managerul care este rigid, autocratic, care încearcă să controleze prin orice mijloace, orice se întâmplă în școală. În ciuda unei asemenea situații, profesorii se caracterizează prin profesionalism ridicat, prin dedicare și motivație, dar ignoră comportamentul directorului. Colegialitatea, spiritul de echipă și plăcerea de a lucra în folosul școlii domină dintre profesori.

- Climatul neangajat este tipic pentru școala în care numai managerul demonstrează profesionalism. El este puternic motivat și implicat, arătând deschidere și comportament de susținere. Pe de altă parte, avem profesori care sunt dezinteresați, decuplați și chiar interesați de sabotarea eforturilor depuse de directorul școlii în încercarea de a atinge obiectivele sale. Astfel directorul, deși orientat spre profesori, în mod constant încearcă să-i stimuleze, le respectă și le oferă modalități de a reuși profesional în timp ce profesorii nu se înțeleg nici unul cu altul, nici cu directorul.

Între cele patru dimensiuni, opțiunea preferată este evident cea a școlii cu un mediu deschis, în care participanții se simt ca fiind parte dintr-o familie mare, fără a se confrunța cu presiuni sau reguli inutile, sau comportamente încorsetate și care înfrânează. Ca urmare, satisfacția muncii este vizibilă, membri școlii sunt foarte motivați spre performanță.

Ca o concluzie, putem să-l amintim pe profesorul Emil Paun care remarcă că "nu există niciun climat ideal, dar că putem vorbi despre climate eficiente sau mai puțin eficiente."

Bibliografie:

Achua, C. *Effective Leadership*. Fourth Edition. South-Western Cengage Learning, 2010



- Cooke, R, Lafferty, J. *Organizational Culture Inventory*, Human Synergetics, Plymouth, 1989
- Cushner, K., Cherrie, C., Yong, M., Richard, W., *Intercultural Interactions: A Practical Guide*, Sage Publication, Beverly Hills, 1986
- Francis, D., Woodcock, M. *Unblocking Organizational Values*, University Associates, Inc., 190
- Harrison, R. *Understanding your organization's character*, Haravrd Business Review nr. 5, 1972.
- Hofstede, G. *Cultures and Organizations*, Harper Collins Business, Lon-don, 1994.
- Hoy, W., DiPaola, M. *Improving schools. Studies in Leadership and Cultures*. Information Age Publishing Inc. 2008, USA
- Koys, D, De Cottis, T. *Inductive measures of organizational climate*, Human Relations, 1991.
- McCaffery, P. *The Higher Education Manager's Handbook*. Second Edition. Taylor & Francis, New York 2010.
- Ouchi, W., G., Theory Z, Addison . Wesley, Reading, Mass., 1981
- Pascale, R. *The Paradox of corporate culture. Reconciling ourselves to socialization*, California Management revue, 27 (2), 1985.
- Peters, T., Waterman, R., *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*. New York, Harper & Row, 1982
- Schein, E. H. *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Boss, San Francisco, 1992
- Trompenaars, F. *Riding the waves of culture. Understanding cultural di-versity in business*. Nicholes Brealey Publishing, London, 1993.
- Zlate, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. I, II*. Edi-tura Polirom, Iași, 2004, 2007.
- <http://www.geerthofstede.nl/geert.aspx>.

2.6. Managementul strategic și managementul calității



Instituțiile, ca și organismele trăiesc într-un mediu ca parte a unui sistem mai amplu. Condițiile de mediu obligă organismele să se adapteze la noile circumstanțe.

Instituțiile sunt formate din norme și persoane fizice. La fel ca indivizii, regulile constând din constrângerile interne și externe, care reglementează o instituție, evoluează, de asemenea, în timp. Cel mai de bază set de reguli al unei instituții este stilul său de management. Managementul este nucleul sistemului de organizare, care se învârtă în jurul alegerilor în "planificarea, organizarea, personalul, conducerea și controlul" (Koontz și O'Donnell, 1984: 130). Nanda (2006) subliniază unicitatea acestui miez central de management, care nu se găsește în alte activități.

Managementul este o activitate umană veche și s-a schimbat în mod dramatic în timp. Conceptul de management strategic este relativ nou, care poate fi datat în 1911, când Frederick W. Taylor a publicat cartea sa intitulată "Principiile managementului științific". Schimbări majore în domenii precum afacerile și academice au adus contribuții managementului strategic în ultimul secol. Coskun (2011: 61) a vorbit despre această schimbare evolutivă în domeniul științei managementului și a declarat că "managementul strategic este o abordare de management cuprinzătoare care încorporează numeroase elemente ale teoriei științei managementului". La început, acest nou stil de management a fost definit ca o planificare pe termen lung, apoi acesta a evoluat în planificarea strategică, și, ulterior a fost numit de management strategic (Ugboro și Obeng, 2005: 5).

Există numeroase definiții ale managementului strategic, dar o definiție simplă este "un instrument pentru a prognoza viitorul și a proiecta instituția în cea mai bună poziție pentru viitorul succes" (Van Niekerk et, 2006). Chiar dacă managementul strategic a început în sectorul privat, guvernele aplică, de asemenea, această nouă abordare a funcțiilor lor. Instituțiile sunt conduse de diverse forțe interne și externe pentru a-și adapta stilurile lor de management.

Managementul strategic este o abordare eficientă pentru a face față acestor provocări emergente. Instituțiile de învățământ au răspuns la cerințele în schimbare ale societății într-un mod asemănător și și-au adaptat structurile și funcțiile lor interne. Prin implementarea abordării managementului strategic, instituțiile de învățământ se concentrează pe obiectivele strategice și operaționale, pe obiective și strategii bazate pe politici organizaționale, pe programe și acțiuni destinate atingerii obiectivelor și rezultatele dorite (Kahveci & Taskin, 2013). Succesul instituției este derivat din punerea în aplicare corectă a planurilor strategice care cuprind toate zonele funcționale ale unei instituții de învățământ.

Instituții de învățământ au fost implicate în managementul strategic pentru a-și optimiza funcțiile. În timp ce planificarea strategică este o componentă centrală a managementului strategic, planificare strategică și management strategic nu sunt același lucru. Deci, o cheie pentru managementul strategic de succes este un plan strategic bine pregătit și documentat. În termeni generali, planificarea strategică este procesul de a decide asupra obiectivelor pe termen lung ale unei organizații. Planificare strategică a fost introdusă după 1980 deși o mare parte din literatura de specialitate la început s-a concentrat pe aplicații de guvernare locală (Poister și Streib, 2005: 45). Balanced Scorecard Institute (2015) a definit planificarea strategică ca pe o activitate de management organizational, care este folosită "pentru a stabili priorități, a concentra energie și resurse, a consolida operațiunile, a se asigura că angajații și alte părți interesate sunt angajați spre obiective comune, pentru a stabili un acord cu privire la rezultate dorite, precum și să evalueze și să regleze direcția organizației, ca răspuns la un mediu în schimbare".

Pentru un management strategic de succes este nevoie de un plan strategic eficace. Deoarece planul strategic este un document scris, atunci managementul strategic este dat de suma activităților care transformă planul static în acțiune. Apoi, este posibil să se spună că "managementul strategic asigură planului strategic, primul loc și apoi rămâne un" "proces flexibil, nu un document neschimbat, fix" în direct (Luxton, 2005: 8).

Istoriceste, managementul a fost numit ca o formă de "artă"; prin urmare, discrepante apar între planul scris și aplicarea acestuia. Acesta este motivul pentru care același plan strategic poate aduce la rezultate diferite.

Un plan strategic este dezvoltat pe un orizont de timp de mai mult de doi ani, și, de obicei este dezvoltat pe o proiecție de cinci ani (New Mexico Tech, 2013). Există unele anumite etape care trebuie urmate pentru a crea un plan strategic. Chiar dacă metodele de a crea un plan strategic se schimbă în diferite domenii, cele mai multe dintre ele urmează un model similar. Agenția de marketing financiar (2013) enumeră patru etape de bază în planificarea strategică. Un plan strategic de succes ar trebui să implice (1) analiza și evaluarea factorilor interni și externi, actuali (2) formularea strategiei, în cazul în care se face o documentare detaliată a planului strategic, (3) executarea strategiei, în cazul în care planul documentat este transformat într-un proces fezabil și de practică de către toți participanții și (4) evaluarea planului pus în aplicare, în cazul în care procesele de management strategic sunt rafinate. După cum este evident în a doua

etapă a acestei formulări, planificarea strategică este una dintre activitățile de management organizațional. Practic, "managementul strategic se leagă de planificare și bugetare" (Vinzant și Vinzant, 1996: 203).

Urmând acești pași comuni le va fi util instituțiilor de învățământ să creeze un plan strategic de succes. Aceste planuri au, de asemenea, unele atribute comune. Asociația pentru Planificare Strategică (ASP), a dezvoltat unele criterii de evaluare a planificării strategice și anumite tipare management strategic. Deci, un plan strategic bun ar trebui să fie simplu, clar și practic. În plus, inspirat din (2015) criteriile de ASP, este posibil să se afirme că un plan strategic ar trebui să poată (1) păstra sfârșitul în minte, (2) să conducă în mod eficient o organizație către înalta performanță, (3) să poată oferi informații de acțiune pentru factorii de decizie, (4) să evalueze mediul extern și intern, (5), să expună nevoile și așteptările clientului și a părților interesate, (6) să includă inițiative strategice pe proiecte de îmbunătățire de performanță, (7), să alinieze și să integreze strategia în conformitate cu cultura organizatorică și sistemul organizațional.

Crearea unui plan strategic meticulos și punerea lui în aplicare cu o abordare de management strategic nu înseamnă neapărat că o organizație va parcurge toate provocările cu succes, ci că îi va crește în mod semnificativ șansele. Beneficiul managementului strategic este acela de angajare, cu atât mai mare, cu cât organizațiile le pun în aplicare cu o rata de creștere. Lerner (1999) enumeră o serie de beneficii ale managementului strategic pentru instituțiile de învățământ. Cel mai important, managementul strategic permite implementarea sistematică a unei strategii predefinite. Mai întâi de toate, în abordarea managementului strategic se creează un cadru pentru determinarea direcției de care o instituție de învățământ are nevoie pentru a atinge viitorul dorit. În acest cadru toți partenerii și părțile interesate pot să participe și să lucreze împreună în vederea realizării obiectivelor.

Această participare va ridica în cele din urmă viziunea în circumscripțiile electorale și le va încuraja să reflecteze creativ în direcția strategică. Managementul strategic permite, de asemenea, dialogul între participanți îmbunătățirea înțelegerii viziunii organizației, și dezvoltarea unui simț al proprietății asupra planului strategic. Prin managementul strategic instituția de învățământ va alinia obiectivele cu mediul și va stabilit prioritățile pentru a atinge obiectivele dorite.

Într-o instituție de învățământ, în termeni generali, un proces de planificare și un management strategic de succes ar trebui să recunoască unele probleme (Luxton, 2005: 8-11). Pentru a începe cu planul instituțional, acesta trebuie să se sincronizeze cu planificarea în comunitatea educațională mai largă a țării. Procesul ar trebui să recunoască, de asemenea, că strategia și planificarea în afaceri și în domeniul educației sunt diferite, din acest motiv, este nevoie de o abordare diferită de management strategic. Deoarece procesul de luare a deciziilor tinde să fie de sus în jos în afaceri, managementul de asemenea se realizează într-un mediu care este mult mai bine încheșat decât în instituțiile de învățământ. Diferit de mediul de afaceri, instituțiile de învățământ au mai multe stiluri de operare normative. Într-un astfel de mediu, gestionarea atentă a schimbării va fi vitală pentru a evita obstacole inutile, prin urmare, planul strategic și procesul de planificare trebuie să fie flexibil și să permită schimbări și răspunsuri rapide la oportunitățile și provocările externe și interne.

Planificarea strategică este coloana vertebrală a managementului strategic, dar succesul managementului strategic se bazează în principal pe capitalul uman. În susținerea acestui argument, Kantardjieva (2015: 537) a sugerat că "managementul strategic reprezintă conceptul de a utiliza [de către administratori] resursele organizației în cel mai eficient mod posibil, cu un mediu variabil ca punct de referință". Deci, în alt mod decât planul strategic, managementul strategic presupune, de asemenea, o evaluare a "capacităților organizaționale, cum ar fi capacitatea administrativă, structura de putere, cultura, structura organizațională și de conducere" (Coskun, 2011: 63). În cele din urmă, management strategic este o abordare de management contemporană, este un proces care are nevoie de o activitate de luare a deciziilor dinamică, constantă pe baza feedback-ului primit de la procesele de învățământ și alte cerințe conjuncturale.

Bibliografie

Association for Strategic Planning, (2015). Best Practices for Strategic Planning & Management. Available at: [http://c.ymcdn.com/sites/www.strategyassociation.org/resource/resmgr/BOK/ASP_Strategic_Management_Bes.pdf?hhSearchTerms="Align+Strategy+and+Culture"](http://c.ymcdn.com/sites/www.strategyassociation.org/resource/resmgr/BOK/ASP_Strategic_Management_Bes.pdf?hhSearchTerms=)



- Balanced Scorecard Institute, (2015). Strategic Planning Basics. Available at: <http://balancedscorecard.org/Resources/Strategic-Planning-Basics>
- Coskun, S. (2011). Strategic Management and Total Quality Management: Similarities, Differences and Their Implications for Public Administration, TODAI's Review of Public Administration, 5(2), pp. 59-94. Available at: http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/5e27aa478196b7c_ek.pdf?dergi=Review%20of%20Public%20Administration
- Financial Marketing Agency (2013). Strategic Management and Planning, Available at: <http://financialmarketingagency.net/strategic-management-and-planning/>
- Kahveci, Tuba Canvar & Taskin, Harun (2013). "Integrated Enterprise Management System for Higher Education Institutions Based on Strategic and Process Management: The Case Study of Sakarya University", Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106, pp. 1505-1513, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.170
- Kantardjieva, M. (2015). "The Relationship between Total Quality Management (TQM) and Strategic Management", Journal of Economics, Business and Management, 3(5), pp. 537-541. Available at: <http://www.joebm.com/papers/242-M10006.pdf>
- Koontz, H. & O'Donnell, C. (1984). Management: Series in Management, McGraw-Hill.
- Lerner, A. L. (1999). A Strategic Planning Primer for Higher Education, College of Business Administration and Economics, California State University, Northridge. Available at: http://www.fgcu.edu/provost/files/strategic_planning_primer.pdf
- Luxton, A. (2005). Strategic Planning in Higher Education, The Higher Education Management Series Number 1, General Conference Department of Education, Silver Spring, MD.
- Nanda, J. K. (2006). Management Thought, Sarup & Sons.
- New Mexico Tech, (2013). Strategic Planning Overview. Available at: <https://www.nmt.edu/docman-necessary-menu-item/spc/6-2013-12-13-strategic-planning-overview-v1-0-1>
- Poister, T. H. and Streib, G. (2005). "Elements of Strategic Planning and Management in Municipal Government: Status after Two Decades", Public Administration Review, 65 (1), pp.45-56.
- Ugboro, I. O. and Obeng, K. (2005). The Practice and Use of Strategic Planning Systems in Public Transit Organizations, Urban Transit Institute, North Carolina Agricultural and Technical State University, the report prepared for U.S. Department of Transportation.

Van Niekerk, E.J., Du, P. & Van Niekerk, P. (2006), "Strategic Management in South Africa Education: The leadership Dimension", *Africa Education Review*, 3(1), pp. 84-99.

Vinzant, J.C. and Vinzant, D.H., (1996). "Strategic Management And Total Quality Management: Challenges And Choices", *Public Administration Quarterly*, 20(2), pp. 201-219. Available at: <http://www.jstor.org/stable/40861675>

PARTEA A 3-A: IMPLEMENTAREA MODELULUI DE MENTORAT ÎN GIMNAZII ȘI LICEE

3.1. Planificarea activităților mentorului



Fiecare experiență mentorat este diferită în funcție de definițiile date mentoratului²⁴. Prin urmare, pentru a stabili liniile directoare ale unui program de mentorat trebuie să fim conștienți de faptul că acest lucru implică gestionarea diferiților participanți, așa că este esențial să alocăm timp și muncă pentru planificare²⁵.

²⁴ Zeind, C. S., Zdanowicz, M., MacDonald, K., Parkhurst, C., King, C. & Wizwer, P. (2005). Developing a sustainable faculty mentoring program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69, 5, 1-13.

²⁵ Ferré, X., Tobajas, F., Córdoba, M.L. & de Armas, V. (2009). Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario. *Mentoring & Coaching - Universidad y Empresa*. Vol. 2, pp. 133-151.

În acest capitol vă sugerăm câteva măsuri care pot fi utile pentru cei care cred că mentoratul este benefic pentru predare și pentru cei care sunt interesați de punerea în aplicare a acestor activități.



PASUL 1 – Prezentarea validității mentoratului în școală

Pasul cel mai important este de a obține sprijinul instituțional al Consiliului de Administrație al școlii²⁶. Acesta va avea un rol decisiv în diseminarea programului și în recrutarea mentorilor și a celor care vor fi mentorați. Implemmentarea programului de mentorat în școală depinde de conducerea școlii, de exemplu de director, director adjunct. Ei ar putea iniția activități de mentorat între profesorii din școala lor, dacă le vor găsi relevante. S-ar putea să fie nevoie de ajutor de la instituțiile de îndrumare a școlilor (de exemplu, Inspectorat). Este foarte important ca organismele de conducere a școlii să fie convinse de procesul de mentorat, astfel încât să poată lua decizii de susținere și să monitorizeze în mod corespunzător implementarea programului.

Este necesar ca directorul/directorii să aibă cunoștințe adecvate despre mentoratul între profesori și să considere că este necesar aplicarea acestuia în școală. Al cui este rolul este de a informa directorul despre oportunitățile de mentorat și de a-l convinge despre efectele pozitive ale acestuia? Depinde. Inițiativa poate aparține forurilor superioare (inspectorat, instituții de formare a cadrelor didactice) sau chiar profesorilor. În cazul în care inițiativa vine din afara structurilor de conducere a școlii, primul obiectiv este de a avea o întâlnire cu directorul/directorii pentru a le explica avantajele unui program de mentorat. În acest moment, este important să se înțeleagă dacă conducerea școlii este conștientă de importanța acestor

²⁶ Ibidem.

inițiative pentru a îmbunătăți adecvarea la școală, satisfacția muncii pentru profesori, pentru a îmbunătăți strategiile pedagogice și, ulterior, pentru a crește succesul elevilor.

Este important să se investigheze dacă au mai fost puse în aplicare în acea școală activități de mentorat și cu ce rezultate. În cazul în care s-au încheiat cu puține efecte pozitive, ar trebui cunoscute motivele pentru această situație și pe această bază să se deruleze discuțiile cu directorul/directorii.

În plus, pentru că nu se dorește a supraîncărca participantii, ar trebui verificăm dacă este viabil să se integreze activități de mentorat în programul profesorilor. În concluzie, deoarece implică o investiție mare de personal, ce beneficii va avea participanții? La această întâlnire, este important să se prezinte beneficiile pentru toți actorii: școală, profesori și elevi.

PASUL 2 – Analiza contextului

Este util a înțelege caracteristicile contextului specific în care un program de mentorat va fi implementat.

Iată câteva exemple de întrebări care pot fi adresate în mod informal profesorilor:

- Cum sprijină profesorii integrarea celorlalți?
- Există vreun ritual, vreo practică printre colegi?
- Ați încercat ceva de genul mentorat?
- Care este perspectiva dumneavoastră asupra acestui subiect? Ce simțiți în legătură cu mentoratul?

O întrebare importantă care se poate pune, este legată de practica actuală în școli. Se poate întâmpla ca profesorii să aibă deja activități formale sau informale, care ar putea fi integrate în programul de mentorat, astfel că ar putea fi mai eficient. În cazul în care nu s-a făcut nimic care să poată fi integrat, se poate trece la pasul următor.

PASUL 3 – Planificarea activităților de mentorat (intervenției)

Cel mai important este de a planifica în mod corespunzător totul bine de la început, pentru că aceste intervenții sunt delicate și dacă unele activități eșuează putem avea o mulțime de persoane care abandonează programul. Cu cât începem mai devreme programul, cu atât mai



evident va fi rezultatul²⁷. Mai jos vom prezenta câteva elemente pe care trebuie să ne concentrăm când ne propunem un program de mentorat.

3.1 – Selecția participanților

Pentru a-i selecta pe cei care vor fi mentorați, directorul trebuie să decidă dacă școala dorește să ajute profesorii care sunt noi la școală sau și pe cei care sunt acolo pentru un an, și care în opinia directorului ar putea beneficia de activități de mentorat.

Numărul de mentori și forma de mentorat: unu-la-unu (un mentor și un profesor mentorat) sau mentoratul de grup (un mentor și mai mulți profesori mentorați) depinde de numărul de persoane care au nevoie să fie mentorate.

Următoarea activitate este alegerea și selectarea mentorilor. Ar trebui să se facă cu sprijinul administrației școlii. Caracteristicile mentorului au fost descrise în capitolul 2.1. Rolul și responsabilitățile mentorului. Drepturi, îndatoriri, aptitudini.

Așa după cum s-a precizat acolo, ar trebui să fie luate în considerare următoarele criterii pentru a decide dacă o anumită persoană, în cazul nostru un profesor, poate acționa în mod corespunzător ca un mentor:

- 1) are caracteristici personale adecvate,
- 2) are cunoștințe adecvate, abilități și experiență în profesia didactică,
- 3) are atitudini și motivație adecvate.

Activitățile mentorului trebuie să se bazeze pe implicarea voluntară a acestuia în rolul de mentor. Pentru a evita riscul de concurență între mentor și profesorul mentorat, se recomandă ca aceștia să predea diferite discipline.

3.2. – Trimiterea mentorilor la formare

²⁷ Boyle, P. & Boice, B. (1988). Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 22, 3, 157-179.



Considerăm că este necesar ca mentorii să primescă o pregătire specială pentru a ști cum să dezvolte o relație de mentorat și cum să utilizeze instrumentele disponibile pentru ei. În cazul în care mentorul nu a participat la formarea profesorilor pentru mentorat, îi recomandăm să facă acest lucru. Merită să se caute oferte de formare pentru mentori în instituțiile de formare a profesorilor sau cursuri on-line. În cazul în care cursurile nu sunt disponibile, potențial mentor ar putea folosi Kit-ul de Formare, rezultatul proiectului "MENTOR - Mentoring între cadrele didactice din școlile gimnaziale și licee", accesibil pe site-ul proiectului: <http://edu-mentoring.eu>.

3.3. – Definirea activităților

Separat de selectarea mentorului/mentorilor, conducerea școlii ar trebui să decidă ce activități de sprijinire a procesului de mentorat vor fi implementate în școală (de exemplu, întâlniri periodice sau de susținere ale mentorilor și / sau ale profesorilor mentorați cu directorul școlii, seminarii speciale pentru cadrele didactice debutante și altele).

Conducerea școlii ar trebui să pregătească o propunere de acord între mentor și persoanele mentorate. În același timp, trebuie amintit că acordul se bazează numai pe dorința celor două părți. Cum școala nu este parte într-un asemenea acord, acesta nu poate forța nici pe mentori, nici pe cei mentorați să facă acest lucru, doar le poate sugera.

Este esențial să se pregătească cu atenție prima întâlnire dintre mentor și persoana mentorată. Prima întâlnire ar putea începe cu definirea nevoilor persoanei mentorate și împreună să identifice următoarele:

a. Obiectivele de mentorat / viziunea personală:

- Lista de obiective ale mentoratului în ordinea priorității.

b. Decideți ce îmbunătățiri doriți să aduceți și care sunt obiectivele învățării:

- Alegeți unul sau două obiective ca punct de plecare de la care să se dezvolte un plan de acțiune de mentorat;

c. Setați un calendar pentru a dezvolta viziunea și obiectivele:

- Decideți cât de des trebuie să aibă loc aceste întâlniri.



- Stabiliți o dată pentru a evalua progresul și reglați dacă este necesar.
- d. Decideți periodicitatea întâlnirilor.

PASUL 4 – Monitorizare

Monitorizarea programului de mentorat este sarcina directorului școlii. Este deosebit de important, în cazul în care în conformitate cu reglementările legale în vigoare există o obligație, să se furnizeze documentația de mentorat. Participanții pot contacta conducerea școlii pentru a prezenta îndoielile lor și dificultățile majore.

Conducerea școlii trebuie să fie de conștientă de problemele interpersonale care pot apărea, deoarece știm că relația mentor-persoană mentorată influențează puternic rezultatele.

PASUL 5 – Evaluare

Programul poate fi evaluat prin analiza evoluției profesorilor mentorați, valorificând informațiile colectate din jurnale, chestionare, grupuri de discuții, interviuri. Alegerea mijloacelor și instrumentelor de evaluare aparține conducerii școlii.

Evaluarea poate avea în vedere și comparații între performanțele profesorilor mentorați și ale profesorilor care nu au beneficiat de mentorat, pe baza unor variabile, cum ar fi: predarea, absenteismul și relația cu elevii. Cu toate acestea, în special în acest caz, e nevoie de atenție pentru a nu perverti rezultatul intervenției. Scopul principal este îmbunătățirea mediului școlar, nu pedepsirea cadrelor didactice care au mai multe dificultăți în îmbunătățirea competențelor lor în perioada de inițiere.

PASUL 6 – Îmbunătățirea

În cele din urmă, primul an al programului ar trebui să fie văzută ca un "an-pilot"²⁸. După realizarea evaluării este timpul pentru a înțelege care au fost punctele forte și punctele slabe ale proiectului. Apoi, dacă este necesar, punerea în aplicare a programului de mentorat ar trebui îmbunătățită.

²⁸ Kuyper-Rushing, L. (2001). A formal mentoring program in a university library: Components of a successful experiment. The Journal of Academic Librarianship, 27, 6, 440–446.



Bibliografie

Boyle, P. & Boice, B. (1988). Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 22, 3, 157-179.

Ferré, X., Tobajas, F., Córdoba, M.L. & de Armas, V. (2009). Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario. *Mentoring & Coaching - Universidad y Empresa*. Vol. 2, pp. 133-151.

Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring & Tutoring*, 10, 1, 57-69.

Kuyper-Rushing, L. (2001). A formal mentoring program in a university library: Components of a successful experiment. *The Journal of Academic Librarianship*, 27, 6, 440–446

Zeind, C. S., Zdanowicz, M., MacDonald, K., Parkhurst, C., King, C. & Wizwer, P. (2005).

Developing a sustainable faculty mentoring program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69, 5, 1-13.

3.2. Metodologia necesară pentru predarea-învățarea adulților



Mentoratul ca formă de învățare este cunoscut de mult timp. Astăzi este o relație bazată pe strategii de învățare în rândul adulților. Teoria și practica educației adulților este numită andragogie. Initial folosită de un educator german Alexander Kapp în 1833, andragogia a fost dezvoltată într-o teorie a educației adulților de Eugen Rosenstock - Huessy și a fost popularizată în SUA de către un educator american Malcolm Shepherd Knowles.

Malcolm S. Knowles și-a dedicat două din cărțile sale andragogieie:

- Practica modernă a educației adulților: De la pedagogie la andragogie. 1980. Chicago: Follett.
- Andragogia în acțiune. 1984. San Francisco: Jossey - Bass.

Teoria învățării la adulți propusă de Malcolm S. Knowles este în contrast cu metodele de învățare pentru copii. Malcolm S. Knowles a menționat în principal, următoarele diferențe dintre învățarea la copii și învățarea la adulți:

1. **Conceptul de sine** - persoana care învață este privită diferit. Potrivit unor teorii pedagogice elevul este dependent de profesor și subordonat voinței acestuia. Profesorul are întreaga responsabilitate pentru procesul de învățământ, stabilind obiectivele, metodele și formele de predare. În andragogie, cel care învață este privit ca un subiect independent, care deține controlul asupra procesului de educație. Profesorul, sau mai bine spus - facilitatorul, sprijină doar procesul de a identificare a nevoilor de învățare ale cursantului adult și ajută la realizarea lor. Cursantul adult ar trebui să ia parte la realizarea procesului de educație și a programului sau la alegerea metodelor didactice adecvate.

2. **Experiența** se referă la experiența celui care învață. Un copil este complet dependent de profesor și de cunoștințele oferite de acesta. Metodele dominante de transfer a informațiilor se bazează pe "a da". În cazul educației adulților, experimentarea este cea mai influentă metoda



în procesul de educație. Cursantul este mult mai atent la ceea ce experimentează, decât la un "pachet de informații" primit în mod pasiv.

3. Disponibilitatea de a învăța - predarea la copii este un proces organizat, împărțit în subiecte definite, cu accentul pe transferul informațiilor. Adulții sunt dornici să învețe numai ceea ce este considerat de ei ca fiind util și practic. Din acest motiv, învățarea adulților ar trebui să fie organizată în așa fel, astfel încât să satisfacă nevoile lor individuale și să fie adaptată la posibilitățile și așteptările lor.

4. Orientarea privind învățarea este o atitudine de învățare. Conform lui M.S. Knowles, copiii învață ceea ce se așteaptă adulții, și obțin aprobarea acestora. Teama de insucces și de greșeli este inseparabilă de procesul educațional. În cazul învățării adulților, ei au anumite nevoi de competențe, de auto-dezvoltare și / sau de rezolvare a problemelor. Acesta este motivul pentru care caută utilitatea noilor cunoștințe și abilități în practică.

5. Motivatia învățării - În opinia lui M.S. Knowles, motivația intrinsecă este foarte importantă pentru cursanții adulți. Ca oameni maturi, ei devin mai motivați prin diverse stimulente interne, cum ar fi: nevoia de stimă de sine, curiozitate, dorința de a reuși și satisfacția realizării.

Conștientizarea de către profesorul mentor a principiilor învățării adulților este deosebit de importantă, deoarece acesta lucrează în mod normal cu copii și tinerii. Atitudinea de educare a persoanelor mentorate trebuie să fie diferită.

Pedagogia actuală este din ce în ce mai mult axată pe metode care stimulează inițiativa și independența cursanților. În aceste cazuri, atitudinile față de educația copiilor și adulților este similară. Oricum, ne-am propus să prezentăm în contrast cele două abordări cu utilizarea pedagogiei tradiționale și a andragogiei pentru a sublinia factorii cei mai importanți din educația adulților de care profesor mentorul ar trebui să fie conștient.

Bibliografie:

Brookfield, Stephen D. (2004). Critical Thinking Techniques. IN: Galbraith, Michael W., *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd ed). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Galbraith, Michael W. (2004). *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd ed). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

Knowles, Malcolm S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Chicago: Follett.

Knowles, Malcolm S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey – Bass.

Wlodkowski, Raymond J. (2004). Creating Motivating Learning Environments, In Galbraith, Michael W., *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.

3.3. Mentoratul - muncă de echipă”



Mentoratul este, prin definiție, muncă în echipă și implică inspirație. Rezultate valoroase nu pot fi obținute în această muncă doar prin însumarea rezultatelor individuale, întrucât această activitate necesită adaptare continuă și împărtășirea experienței, rezultatelor și eforturilor depuse pentru atingerea scopurilor comune. Sunt implicate aici comunicarea eficientă, crearea și dezvoltarea relațiilor, dezvoltarea conștiinței sociale, implicarea și autenticitatea, claritatea, empatia și abilitățile de interacțiune umană. Cu toate că mentoratul didactic ar părea să genereze o ierarhie formală stabilită între mentor și profesorul debutant, autoritatea mentorului ar trebui să fie mai curând autoritatea informală dată de experiență iar relațiile fundamentate pe o astfel de autoritate ar trebui să genereze împărtășirea de cunoștințe, competențe și atitudine și nu ar trebui să existe un cadru de impunere, ci de colaborare.

Grupurile de lucru sunt sisteme de muncă funcționale, fără nici o îndoială. Indivizii care muncesc în grup acționează conform unor roluri și unui statut stabilite în prealabil și de regulă respectă norme și valori care le determină comportamentul în grup, relativ la scopul comun al grupului.

Cea mai importantă diferență pe care o aduce munca în echipă se referă nu atât la complementaritatea competențelor celor ce compun echipa, cât mai ales la aderarea membrilor echipei față de aceleași valori, scopuri și direcții de acțiune și la asumarea responsabilităților cerute de atingerea acestor finalități majore [2].

Cele mai importante caracteristici ale echipelor, față de munca în grup, izvorăsc din **identitate** – echipele au o abordare unitară a muncii de realizat, aceleași valori și o imagine clară a importanței muncii lor. Identitatea echipei este vizibilă chiar din exprimarea Țelurilor și obiectivelor folosind termenul *noi* în locul lui *eu*. Identitatea va genera, mai departe, legături strânse în interiorul echipei, nu doar relații de muncă, ceea ce va duce la conturarea unei alte caracteristici definitorii pentru echipă – coeziunea.

Coeziunea este o altă importantă caracteristică pe care o relevă echipele, spre deosebire de grupurile ce muncesc împreună. Coeziunea este dată de spiritul de echipă, adică acea atitudine și disponibilitate pe care membrii echipei o împărtășesc, fiecare membru al echipei o poate defini și față de care se simte implicat – ca parte integrantă a echipei. Coeziunea determină implicarea tuturor față de aceleași idealuri și scopuri și realizarea conștientă și implicată a sarcinilor ce implică responsabilitate comună, răspunzând rapid la noi provocări și la situații neprevăzute. Aceasta va duce, natural, la o nouă caracteristică a echipei, și anume flexibilitatea.



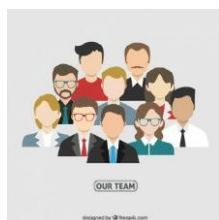
Flexibilitatea oferă unei echipe un mare avantaj – prin disiparea responsabilităților în echipă, membrii acesteia dobândesc capacitatea de răspuns rapid, de soluționare operativă a problemelor. Echipa este orientată spre rezultat, însă, dată fiind și puternica focalizare pe relaționare în cazul muncii în echipă, prin responsabilizarea comună, membrii echipei reușesc să ajungă la soluții rapide și datorită unei mai bune identificări a nevoii de intervenție care generează un răspuns mai prompt. Punctele forte ale fiecărui membru al echipei sunt mai bine valorificate decât în cazul muncii în grup, astfel, vor fi găsite soluții mai bune, capitalizând mai



bine reacția adecvată la nevoile echipei. Flexibilitatea va genera deci o consolidare a echipei, pe de-o parte, dar și progres profesional și personal al fiecărui membru al echipei.

Spiritul de echipă este generat de înaltul nivel al motivației ce permite membrilor echipei sentimentul de apartenență la echipă, de mândrie relativ la această apartenență. Grupurile de lucru pot aspira la a deveni cu adevărat echipe doar dacă reușesc să dezvolte capacitatea de a genera acele rezultate care vor produce înalt nivel de satisfacție membrilor componenți. Entuziasmul va genera nu doar rezultate mai bune pentru echipă, dar și dezvoltarea profesională de succes a fiecărui membru al echipei. Spiritul de echipă este, pe de altă parte, cel ce determină și tipul de comunicare în interiorul echipei, ceea ce generează o nouă caracteristică definitorie pentru echipă.

Comunicarea în interiorul echipei reprezintă un factor-cheie; acesta este motivul pentru care tema comunicării va fi dezvoltată în ceea ce urmează, în mod distinct. Nici una dintre caracteristicile echipei definite anterior nu poate fi dezvoltată dacă o comunicare eficientă nu e posibilă. Comunicarea este cea care generează capacitatea de răspuns a echipei, permite flexibilitatea și întărește coeziunea echipei, date fiind încrederea, acceptarea, feed-back-ul rapid și onest.



Așa cum devine evident din cele prezentate anterior, echipele nu apar de la sine, prin simpla alăturare a membrilor unui grup anume, în cursul realizării muncii pe care trebuie să o ducă la capăt împreună. Echipele nu reprezintă o însumare a abilităților membrilor lor și a rezultatelor obținute de aceștia în mod individual; condițiile necesare pentru construirea unei echipe sunt realizate prin efort comun, conștient. Există, deasemeni, seturi de reguli ce ar trebui stabilite împreună astfel încât, fundamentat pe o comunicare eficientă și o sinergie a eforturilor să poată fi obținute cele mai bune rezultate în urmărirea scopului comun și implicit în obținerea avantajului reciproc. Astfel, construirea unei echipe ar trebui să vizeze prioritar relațiile, rolurile,

responsabilitățile comune și eficiența comunicării, în cazul mentoratului didactic mentorul fiind cel care are importanta misiune de a facilita manifestarea și dezvoltarea aptitudinilor de lider ale celor ce vor constitui următoarea generație de profesori, adevărații lideri de care procesul de învățământ are nevoie.

Specialiștii în psihologie socială au identificat stadii specifice în construirea și evoluția unei echipe, consolidarea și eficientizarea echipei. Fiecare dintre aceste stadii generează rezultate proprii și implică progres specific în procesul de dezvoltare-consolidare a echipei. Aceste etape ar fi: etapa de formare, etapa turbulențelor, etapa normativă, etapa de performanță și transformarea [2]. Ceea ce este de precizat față de această idee a stadialității formării echipei este faptul că fiecare dintre aceste etape este importantă nu doar prin rolul în procesul evoluției globale a echipei spre finalitatea comună, cât și prin beneficiile specifice fiecărei etape.

Formarea echipei constituie procesul de adaptare pe care îl parcurg indivizii diferiți sub raportul cunoașterii, ideilor - și în cazul mentoratului didactic expertiză în predare evident diferită - indivizi care în general manifestă performanțe diferite și modalități de a face față provocărilor diferite, conforme experiențelor și sistemelor de valori proprii, spre o armonizare a modurilor de abordare a situațiilor de muncă. Este natural, deci, ca în cursul acestei etape să apară un anumit sentiment de incertitudine, de ambele părți, întrucât încrederea reciprocă nu a fost fundamentată, încă, iar fiecare membru al echipei este foarte atent la ceea ce face sau spune. Beneficiile aduse de această etapă sunt generate tocmai de această stare de alertă datorită căreia nivele înalte ale atenției duc la însușirea conștientă a noilor rutine de muncă, iar efortul creativ de adaptare a cunoașterii, competenței și atitudinii la noul context de muncă va genera rezultate valoroase.

Etapa turbulentă este următorul stadiu în care toată această bogăție de idei generată în stadiul anterior poate uneori să ducă la confruntare, uneori chiar conflict. Adaptarea nu e încă realizată pe deplin iar entuziasmul debutantului ar putea să nu se potrivească întotdeauna cu cadrul reglementărilor impuse de experiența mentorului și în aceste situații o abordare cât mai calmă a situației este recomandabilă. Este chiar posibil ca pe parcursul acestui stadiu atât mentorul cât și debutanții să aibă sentimentul că echipa nu va deveni niciodată funcțională. Beneficiile acestei etape însă se concretizează într-o abundență de idei generate și mai ales în efortul conștient al ambelor părți pentru armonizarea acestor idei cu contextul de muncă. Este o



etapă a creativității și dacă va fi bine gestionată va duce la noi abordări, foarte productive, ale predării și managementului clasei. Beneficiile acestei creativități bine gestionate nu implică doar îmbogățirea experienței și competenței mentorului și debutanților, dar mai ales se vor răsfrânge asupra elevilor, cei mai importanți beneficiari ai abordărilor creative ale predării.

Stadiul normativ este probabil etapa-cheie în construirea echipei. Fundamentată pe eforturile etapei precedente, aceasta este etapa în care echipa reușește să identifice viziunea sa proprie iar în urmarea acestei viziuni echipa reușește să-și contureze și să stabilească propriile țeluri și obiective. Parteneri în acest efort, membrii echipei nou formate vor fi învățați deja să se cunoască unii pe alții iar acum au o înțelegere mai profundă a așteptărilor coechipierilor lor și pot prelua și îmbogăți ideile creative ale celorlalți într-un mod mai productiv. Rezultatul acestei etape este foarte important, deci, pentru evoluția ulterioară a echipei; deasemeni, pe parcursul acestui stadiu se fundamentează coeziunea și identitatea echipei. Funcționarea echipei va dobândi coerență și fluentă și pe măsură ce caracterul normativ al funcționării echipei începe să se contureze, fiind elaborat din interior, nu impus din afara echipei. Astfel, acest cadru normativ auto-generat va fi mult mai ușor acceptat și asumat de membrii echipei. Pe de altă parte, acest cadru normativ dezvoltat din interiorul echipei va fi mult mai adecvat personalității membrilor echipei, stilurilor lor de muncă, deci, eficiența acestui cadru normativ va fi ușor observabilă în rezultatele echipei, spre deosebire de orice alt set de reglementări ce ar fi putut fi impuse din afară.

Consecința firească a etapei normative o constituie etapa de performanță. Echipa și-a dobândit coeziunea, funcționează prin eforturi conjugate respectând cadrul normativ care prevede reglementări auto-impuse pe care toată lumea le-a înțeles și asumat astfel încât performanța va fi atinsă printr-o foarte bună cunoaștere reciprocă, încredere, comunicare deschisă și clară. Rezultatul acestei etape este evident, constituind, dealtfel, principalul scop al constituirii echipei. Din nou, vom avea un efect multiplicat – rezultate mai bune pentru echipă, dezvoltare profesională și personală atât pentru mentor cât și pentru profesorii debutanți, care-și vor îmbunătăți reciproc performanța și expertiza și, cel mai important, din nou, beneficii inestimabile pentru elevii lor.

Ca rezultat al acestei dezvoltări profesionale individuale a membrilor echipei care muncesc împreună, echipa ca și entitate va trebui să se re-definească. Este acea etapă de

transformare, în care obiectivele sunt ajustate față de noua evoluție a echipei. Echipa generând un mediu de lucru flexibil, adaptarea nu va fi dificilă; încrederea reciprocă a fost întărită, comunicarea este deschisă și eficientă, astfel încât obiectivele și sarcinile de muncă vor putea fi re-definite destul de ușor. Acest stadiu va evolua apoi spre un nou ciclu de evoluție, în care noi seturi de norme și reguli de funcționare vor fi stabilite în conformitate cu noul context, deci rezultatul inevitabil va fi o mai bună performanță.

Așa cum relevă evoluția stadială a construirii echipei, relațiile interpersonale în interiorul echipei reprezintă temelia unei construcții de succes. Conform studiilor științifice referitoare la comportamente umane, toate comportamentele umane individuale în interiorul grupului ar rezulta ca urmare a satisfacerii a trei necesități interpersonale fundamentale: incluziune, control și deschidere (atașament, afecțiune) [2]. În ceea ce privește echipa constituită în activitatea de mentorat didactic, includerea este realizată prin statutul profesional al debutanților. Comportamentul acestora va fi determinat de preocuparea acestora referitor la propriile comportamente acceptabile, la modalitatea în care vor stabili legăturile profesionale și umane în cadrul echipei, la disponibilitatea personală și limitele acesteia, la măsura în care ar trebui să-și releve personalitatea, la măsura în care ar putea solicita sau/și primi ajutor.

Necesitățile de control nu sunt foarte accentuate în cazul muncii de echipă în mentoratul didactic; asemenea necesități vizează organizarea gruurilor și activităților prin definirea procedurilor, normelor, ierarhiilor, puterii și controlului ce urmează a fi exercitate. Mentorul este cel care organizează munca și trasează stragiile precum și principalele direcții de urmat. Totuși, mentorul nu este un șef, un director, un personaj autocratic ce impune direcții și/sau ținte de atins; mentorul ar trebuie să fie un bun leader, ce inspiră generațiile următoare de profesori pe care-i îndrumă. Pe de altă parte, munca în grup implică în general mai puțin control și mai multă cooperare.

Data fiind natura specifică a relațiilor interpersonale în mentoratul didactic, necesitățile de deschidere interpersonală vor fi considerabil mai importante decât cele de control. Comportamentele vor fi conturate de preocuparea de a fi deschis, de a arăta implicare sau chiar afectivitate, de a oferi sau a primi ajutor, încurajare și susținere, de modalitățile de exprimare cât mai adecvată a atitudinii și chiar a sentimentelor.



Comportamentele în interiorul echipei vor releva rolurile membrilor; acestea ar trebui atent considerate, pentru a crește eficiența echipei și a genera o ambianță cât mai favorabilă pentru desfășurarea activității. Dacă în cazul muncii în grup putem vorbi despre atribuirea de roluri, în cazul muncii în echipă este vorba preponderent de asumarea în comun de roluri. În primele stadii ale construirii echipei fundamentarea și menținerea coeziunii este realizată prin rolul de susținere și încurajare exercitat de mentor – fiind deschis și prietenos, apreciind ideile debutanților și acceptând contribuțiile lor – precum și prin exercitarea rolului de mediator. Stabilirea standardelor este, deasemeni, un rol important al mentorului, pe când rolul de urmare a grupului – cu precizarea că aceasta ar trebui să fie realizată de o manieră cât mai puțin pasivă – ar reveni debutanților, iar rolurile de acțiune în scopul eliminării tensiunilor în echipă ar trebui să fie asumate atât de mentor, cât și de debutanți.

Pe parcursul etapelor normativă și de atingere a performanței roluri importante ar trebui asumate simultan de toți membrii echipei – lansarea de noi idei și identificarea de noi perspective, căutarea de informații și împărtășirea rezultatelor cercetării, oferirea de opinii, clarificarea și rezumarea informațiilor – acestea fiind roluri care ar trebui asumate împreună în echipă, și nu atribuite mentorului sau debutanților. Evident, orientarea, coordonarea și testarea ideilor noi ar trebui să fie totuși roluri asumate doar de mentor.

Comunicarea eficientă este cel mai important determinant în construirea și dezvoltarea echipelor. Conform lui Thomas Gordon [1], ar fi patru importanți catalizatori ai comunicării pe care profesorii ar trebui să-i utilizeze de o manieră conștientă precum și doisprezece obstacole serioase în calea comunicării pe care ar trebui să le evită în clasă. Aceste observații ar trebui considerate și în activitatea de mentorat, în procesele de inițiere și respectiv de dezvoltare a relațiilor autentice de echipă de predare. Astfel, pentru un cât mai eficient transfer de experiență și un feed-back cât mai valoros atât pentru mentor cât și pentru profesorul debutant ar fi importantă utilizarea, în mod deliberat și conștient, a unor catalizatori ai comunicării, cum ar fi:

1. ascultarea pasivă – încurajează vorbirea liberă chiar dacă nu asigură, în fapt, o comunicare interactivă; poate fi utilizată fie de către mentor, nu doar în scop de informare cât pentru transmiterea unui mesaj de acceptare, dar poate fi practică și

de debutant, urmărind pur și simplu informarea; totuși, aceasta nu implică empatie, căldură umană.

2. răspunsurile de aprobare – sunt mai utile din perspectiva comunicării empatică. Atât mentorul, cât și profesorul debutant vor putea fi siguri de faptul că partenerul de dialog a înțeles pe deplin informația împărtășită; acest tip de răspunsuri reușesc, deasemeni, să transmită o anumită atitudine de acceptare, ceea ce sporește încrederea debutantului pe parcursul comunicării cu mentorul.
3. invitația la discuții – deschiderea unei uși spre comunicare e o inițiativă foarte utilă atunci când debutantul pare să se confrunte cu o problemă. Asemenea invitații i-ar permite unui novice să-și împărtășească problemele, dar utilizarea prea frecventă a acestui procedeu ar putea îngreuna dialogul prin a deveni oarecum repetitiv.
4. ascultarea activă – mentorul arată debutantului că ideile sale sunt înțelese, acceptate și respectate. Acest lucru facilitează comunicarea, permite identificarea eventualelor probleme facilitând, astfel, procesul de rezolvare. Practicând ascultarea activă, mentorul realizează o mai bună înțelegere a ideilor exprimate de către novice și astfel va crește nu doar gradul de înțelegere dar se va instaura și o prolifică ambianță de colaborare respectuoasă.

Pentru o comunicare eficientă în echipă ar trebui evitate capcane ale comunicării – menționate de același autor – deci comunicarea în echipa constituită în activitatea de mentorat didactic ar fi bine de știut și urmărit câteva idei simple dar eficiente:

1. mentorul nu ar trebui să dea dispoziții sau ordine, nefiind un comandant, ci un leader; mentorul nu trebuie să conducă sau dirijeze novicii, ci ar trebui să-i inspire. Cuvântul **trebuie** ar trebui evitat, pe cât posibil, întrucât a impune cuiva o acțiune implică o lipsă de încredere între parteneri;
2. în interiorul unei echipe nu e loc și nici nevoie de consolidarea autorității prin adresarea de avertismente sau chiar amenințări ; acestea ar genera ostilitate și mai mult, în mod cert ar dezvolta ulterior o atitudine indezirabilă a tânărului viitor profesor, manifestată atât față de elevii săi cât și față de colegi;
3. a ține prelegeri a devenit o practică învechită și inefficientă chiar și în clasă, astfel încât a face acest lucru în activitatea de mentorat se va dovedi nu doar inefficient, dar

și plictisitor, nerelevant, o practică ce va consuma un timp prețios total neadecvată pentru o relație de echipă, în care partenerii ar trebui să împărtășească idei și experiențe;

4. sfaturile sunt – într-o anumită măsură – dezirabile; întrucât mentoratul este o îndrumare pe calea dobândirii de experiență, soluțiile ar trebui găsite împreună iar sugestiile nu sunt întotdeauna cea mai potrivită abordare;
5. stima-de sine este foarte importantă într-o echipă, astfel încât a judeca, a critica sau a blama sunt cele mai serioase pericole pentru dezvoltarea tânărului viitor profesionist, în același timp fiind o rețetă sigură pentru distrugerea echipei. Orice formă de evaluare negativă din partea mentorului ar trebui evitată – mentorul nu trebuie să aștepte scuze, ci o colaborare deschisă ce implică un feed-back rapid și să aleagă modalități de colaborare preventive în loc să critice, să ironizeze sau chiar să admonesteze. Chiar dacă pare surprinzător, chiar și a lăuda exagerat se va dovedi nepotrivit, întrucât aceasta ar putea să semnalizeze tânărului debutant o atitudine superioară sau o evaluare superficială, o lipsă de interes în a înțelege eforturile și rezultatele reale ale novicelui. Evaluarea obiectivă, exprimată de o manieră prietenoasă sau cel puțin empatică se va dovedi a fi cea mai eficientă atât pentru progresul individual al celui evaluat cât și pentru consolidarea echipei;
6. o atitudine ce oferă sprijin ar trebui exprimată constant în ceea ce privește activitățile profesionale – în ceea ce privește viața personală însă, ar trebui respectate întotdeauna limitele impuse de persoana în cauză.

În concluzie, datorită relațiilor interpersonale ce vor duce la creșterea performanțelor profesionale ale fiecărui membru al echipei, munca de echipă este evident cea mai eficientă modalitate de a conduce activitatea în cazul mentoratului didactic. Secretul echipei de succes implică țel unic și obiective comune, acceptate și respectate de către toți membrii echipei, stabilirea clară a rolurilor și responsabilităților astfel încât fiecare partener să-și valorifice cele mai bune aptitudini și calități și să se poată dezvolta pe parcursul procesului de predare și sisteme de lucru eficiente – comunicare deschisă și clară, proceduri decizionale bine definite, o participare echilibrată la activitățile echipei, reguli acceptate de toată lumea și, mai mult decât orice, fundamentarea relațiilor personale pe încredere și onestitate.

Bibliografie

Gordon, Th., (2011), Teacher Effectiveness Training (Romanian version Sava, I.), Bucharest, Trei Publishing House

National Network of Feminine Entrepreneurship Mentors, The European Commission for Enterprises and Industry (2012), MENTORSHIP - course support

http://mentornet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship_pdf.pdf

3.4. Relațiile cu părinții și comunitatea locală



Școala nu mai este un loc, unde profesorii predau și elevii învață în spatele pereților și ușilor încuiate. Ea a deschisă pentru comunitatea locală și joacă un rol important în comunitatea locală, în viața socială și culturală. Este de remarcat că rețelele au fost create peste tot în lume pentru a îmbunătăți și să sprijine relațiile dintre școli, familii și comunități locale. Profesori și părinți, în special, ar trebui să lucreze mână în mână pentru beneficiul elevilor. În 1980, a fost create Rețeaua europeană de cercetare despre părinții în Educație (ERNAPE): aceasta a adunat o multime de materiale cu privire la rezultatele cercetării bazate pe relația dintre școală și părinți.



Efortul de a construi o punte de comunicare cu părinții și comunitatea locală nu este doar o parte din politica de marketing a școlii, dar ajută pe mai multe niveluri, cum ar fi:

1. personalul școlii să cunoască caracteristicile speciale, problemele, fiecărui elev are, pentru a fi integrate în comunitatea locală mai largă;
2. existența unei sprijin și a unei direcții, a unei coordonări unice, a elevului, de acasă și de la școală;
3. schimb de experiență între părinții, ceea ce poate crea comunități de sprijin reciproc;



4. părinții își dau seama de greșelile în comunicarea cu copiii lor (de exemplu, atitudine prea protectoare sau indiferență) și înlocuiesc modelul de creștere, de supraveghere vechi cu cel nou, cel al părintelui - consilier. Greșelile aduc bariere în relația dintre părinți și elevi și nu sunt propice pentru crearea unui climat adecvat pentru copii. Copiii trebuie crescuți în așa fel încât să-și deschidă mintea, să vorbească liber despre problemele lor cu părinții.

5. Părinții și profesorii pot lua măsuri comune de intervenție în condiții de criză.

Întrebarea este: Cum poate un program de mentorat între cadrele didactice să acționează ca o legătură între școală, familie și comunitatea locală?

Școala

Rolul mentorului în școală este de a facilita procedura de predare, susține a profesorul fără experiență și să obțină rezultate bune în învățare. Una dintre responsabilitățile inițiale ale mentorului este de a stabili o relație de încredere cu noul profesor. Cercetările indica faptul ca modul de mentorat este cel mai eficient se realizează atunci când profesorul începe prin încredere în mentorul său. Mentorul oferă această încredere prin crearea unui mediu de învățare fără risc pentru profesor, care începe prin furnizarea de sprijin, care este non-judecător și oferă confidențiale.

În timp ce mentorul nu împărtășește informații evaluative despre profesorul începător, nici chiar cu persoanele implicate administrativ în activitatea de mentorat, poate oferi informații despre teme, despre conținutul activității de mentorat, strategiile pot fi împărtășite cu administratorii. Administrația școlii și directorul nu poate sta în afara acestui proces. Pentru a începe, directorul școlii va decide și pune în aplicare un program de mentorat în școala sa, în mod regulat și continuu. În al doilea rând, directorul școlii va de acord cu alegerea unui mentor care îndeplinește toate criteriile și este acceptat de mentorizat. În al treilea rând, directorul va facilita și sprijini atât mentorul cât și dăpăpolul în orice mod posibil pentru a asigura rezultatele maxime.

În schimb, directorul va primi o mână de ajutor de la mentor, prin orientarea și sprijinul pe care îl oferă profesorului începutător. În practică, va exista o reducere considerabilă a timpului și efortul necesar pentru recrutare, dezvoltare, supravegherea și rezolvarea de probleme

pe care profesorul novice le are. Nu în ultimul rând, performanța atât a debutantului cât și a profesorului mentor vor fi îmbunătățite.

Părinții și familiile elevilor

Părinții elevilor sunt unii dintre principalii parteneri ai școlii. Cooperarea cu elevii, părinții și familiile este un element esențial al funcționării în orice școală. Este, de asemenea un mod de promovare a școlii. O astfel de colaborare are diferite forme, în special, este efectuată în cadrul Școlii Părinților sau în asociația sau Comitetul de părinți.

Școala Părinților, Asociația sau Comitetul părinților ar trebui să fie informat de către director cu privire la faptul că mentoratul între cadrele didactice are loc în școală. Comunitatea părinților este bine să-i încurajeze, să sprijine mentorii și profesorii mentorați. Acest sprijin ar putea lua diferite forme, de exemplu participarea profesorilor la întâlnirile și discuțiile cu privire la funcționarea școlii, precum și în programele și acțiunile comune elevilor și părinților.

De o importanță deosebită sunt, de asemenea, discuțiile, consilierile părinte-profesor. Astfel de reuniuni, indiferent de politicile școlilor, necesită din partea profesorului tact mult, sensibilitatea și răbdare. Rolul mentorului este de a ajuta mentorizatul să se pregătească și să participe la aceste conferințe. În cazuri justificate mentor ar putea participa și el. Mai mult decât atât, mentorul ar trebui să informeze mentorizatul despre căile inițiate de școală pentru colaborarea între cadrele didactice și părinților elevilor, precum și despre instituțiile care oferă suport în contactul și colaborarea cu părinții. Condiția de bază a colaborării fructuoase între un profesor și părinți, este câștigarea încrederii. Părinții care au încredere în profesorii copiilor lor, le-ar putea oferi ei importante cunoștințe, în ceea ce privește situația familială. Conversația și schimbul de opinii dintre profesori și părinți trebuie să fie bazate pe sinceritate. Rolul mentorului este de a arăta cum mentorizatul poate construi o relație bazată pe încredere.

Comunitatea locală

Școala nu mai este un loc protejat, unde profesorii predau și elevii învață în spatele gratiilor și a ușilor închise. Ea a deschis în fața comunității locale și joacă un rol important în



comunitatea locală, viața socială și culturală. Școala are datoria să includă membrii societății locale în activitățile sale și ar trebui să constituie o comunitate de profesori, elevi, părinți și cetățeni, în cazul în care toți au dreptul de a decide asupra problemelor școlare, să coopereze împreună și să se susțină reciproc, pentru o bună comunicare și o colaborare onestă.

Activitățile școlii în contextul local, pot lua diferite forme. Școala poate beneficia de punerea în aplicare a lecțiilor în afara școlii sau întâlniri cu reprezentanți ai diferitelor profesii. Se poate, de asemenea, să funcționeze ca un jucător activ în mediul local, de exemplu, prin organizarea de evenimente locale cu cetățenii și instituțiile.

Fiecare școală ar trebui să funcționeze în strânsă legătură cu societatea locală. Aceste conexiuni sunt deosebit de importante în cazul școlilor profesionale care cooperează strâns cu întreprinderile și școlile din societățile mai mici, de exemplu, în zonele rurale.

Mentorul ar trebui să introducă mentorizatul în activitățile pentru societate locală și să-l pregătească pentru cooperarea cu comunitatea locală. Aceasta este deosebit de important în cazul unui debutant care intră în societatea locală a școlii.

De asemenea, mentorul ar trebui să încurajeze mentorizatul să coopereze cu comunitatea locală și să se includă în activitățile organizate.

Bibliografie

European Research Network about parents in education <http://www.ernape.net>.

<http://www.pedag.umu.se/projekt/nornape/>.

<http://www.nesse.fr/nesse/activities/research-mapping/parents-school-and-community>.

<http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE>.

<http://www.mentoring.org/>.

http://mgicollaboration.pbworks.com/w/file/54752650/Sanders_Community_and_Business_Partners.pdf.



3.5. Îmbunătățirea achizițiilor studenților



Profesorul are un rol de primă importanță în procesul de educare. Pentru a realiza acest rol profesorul ar trebui să fie eficient. Potrivit pedagogului polonez Ștefan Woloszyn, un profesor eficient este o persoană care:

- este specializată în domeniul în care predă și poate nu numai să transmită cunoștințe ci și să trezească interesul elevilor săi, să încurajeze auto-învățarea și să educe gândirea independentă
- poate să obțină avantaje din facilitățile oferite de progresul tehnologic
- este un educator bun al tinerilor și un sfătuitor bun al părinților
- inspiră activități educative și culturale pentru tineret și pentru societate
- are trăsături personale interesante și este un model de rol pozitiv
- are o minte deschisă către lume, oameni, idei și viziuni noi și vrea să experimenteze și să inoveze.

Rolul școlii este să-l ajute pe profesor să fie eficient. Una dintre formele unui astfel de ajutor este mentoratul între profesori. Din ce în ce mai multe școli și districte școlare se angajează în programe de mentorat sau de inițiere în carieră a profesorilor. Tot mai mult cercetarea confirmă că profesorul și calitatea predării sunt cei mai puternici factori de predicție al succesului elevilor. Pe scurt, directorii asigură rezultate mai ridicate ale elevilor asigurându-le o predare mai bună. Pentru a face asta administratorii eficienți au un nou program de inițiere a profesorilor, disponibil pentru toți profesorii nou angajați, care devine apoi parte a programului de învățare pe tot parcursul vieții, dezvoltare profesională susținută pentru district sau pentru școală. Ceea ce menține un profesor bun sunt programele de dezvoltare profesională structurale, susținute, intensive care permit profesorilor noi să-i observe pe alții, să fie observați de alții și să fie parte a unor rețele sau grupuri de studii unde toți profesorii împărtășesc, cresc împreună și învață să-și respecte reciproc munca.



Erasmus+

This project has been funded with the support from the European Union. This publication reflects the views only of the author, and the European Commission or Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – National Agency of Erasmus+ in Poland cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained herein.



Este dincolo de orice îndoială că elevii pot numai să beneficieze de un program de mentorat în școală. *Ei au profesori care:*

- *se concentrează pe nevoile elevilor mai mult decât pe propria lor supraviețuire;*
- *sunt mai puțin autoritari și dominatori , mai reflexivi și deschiși la îmbunătățiri continue;*
- *sunt destul de încrezători în ei înșiși pentru a utiliza o gamă mai largă de strategii și activități de instruire.*

Cu alte cuvinte, ei au profesori mai buni.

Începând cu mijlocul anilor 1980 au fost efectuate multe cercetări cu privire la impactul programelor de mentorat sau de inițiere în carieră , asupra discipolilor și asupra performanțelor elevilor lor. Richard M. Ingersoll de la Universitatea din Pennsylvania și Michael Strong de la Universitatea din California, Santa Cruz au examinat 15 studii empirice și au descoperit că elevii profesorilor debutanți care au participat la programe de inițiere în carieră au obținut scoruri mai mari sau câștiguri la testele de evaluare a cunoștințelor asimilate. La fel, Dara Barlin²⁹ (2010) bazându-se pe o cercetare clară și consistentă concluzionează că calitatea profesorilor este cel mai puternic factor determinant, legat de școală, al succesului elevilor. În cele din urmă, Harry K. Wong³⁰ (2013) a desfășurat o cercetare care confirmă că programele de mentorat sunt strâns relaționate cu predarea mai bună și cu îmbunătățirea achizițiilor elevilor.

Întrebarea rămâne totuși. Pot fi măsurate achizițiile elevilor și cum ? Da, achizițiile elevilor pot fi măsurate, cu criteriile de evaluare măsurabile pe care profesorul clasei le-a stabilit și le-a explicat la începutul anului școlar și care se bazează pe scopurile învățării și nu pe comparația cu

²⁹ Barlin, D. (2010, March 23) Better mentoring, better teachers: Three factors that help ensure successful programs. *Education Week* 29(27), p. 9. <http://www.edweek.org/archive/ew/articles/2010/03/23/27barlin.html>.

³⁰ Harry K. Wong (2013) Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools : Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. <http://bul.sagepub.com/content/88/638/41.short>.



elevii colegi. Există evaluarea continuă a progresului elevilor de-a lungul întregului an care oferă feedback constructiv și este încorporată în procesul de predare-învățare.

Se recomandă colectarea sistematică a produselor muncii elevilor, înregistrarea observațiilor, a rezultatelor testelor, etc, într-o perioadă de timp, pentru evaluarea dezvoltării și achizițiilor elevilor. Acestea sunt criteriile de evaluare măsurabile căci pot fi ușor notate și comparate cu notele anterioare ale elevilor, de ex. semestrul trecut sau chiar anul trecut, sau înainte, în timpul și după programul de inițiere în carieră al profesorului de la clasă.

Totuși, nu toate criteriile de evaluare sunt măsurabile. Potrivit dr. Chiourea, un consilier școlar din Grecia, acestea sunt cele mai frecvent menționate criterii de evaluare a elevilor la nivel mondial:

- participarea activă la lecții
- efortul depus
- gândirea critică și creativă
- consistență și fiabilitate
- rezultatele examinărilor orale și scrise
- cooperarea cu elevii colegi
- activitate socială generală în cadrul obișnuit al școlii.

Ar trebui să fie utilizată o combinație a diferitelor forme de evaluare pentru a asigura realizarea mai multor obiective și a unor aprecieri relevante. Pe ansamblu, cunoștințele și abilitățile profesorului afectează cu siguranță și determină calitatea învățării elevului. De aceea, este de așteptat ca un program de mentorat de succes să aibă un impact pozitiv atât asupra profesorului discipol cât și asupra elevilor săi.

Bibliografie

http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring_Beginning_Teachers.pdf.

<http://rer.sagepub.com/content/81/2/201.short>.

<http://www.edweek.org/archive/ew/articles/2010/03/23/27barlin.html> (page 9).



<http://www.chiourea.gr>.

Surdacka, I. (n.d.). Jak być dobrym (skutecznym) nauczycielem? Próba odpowiedzi 1. [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://slideplayer.pl/slide/6016219/>.

Κατσαρού, Ε. (2004). Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Από την αξιολόγηση του μαθητή στην αξιολόγηση του λόγου. Στο: Πρακτικά σεμιναρίου.

Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Π.Μ.Σ.: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008).

Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.

Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική. Αθήνα: Gutenberg. Π.Δ. 8/1995.

Αξιολόγηση μαθητών ΥΠ.Ε.Π.Θ., & Π.Ι. (2003).



MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools

Except where otherwise noted, content on this site is licensed under a Creative Commons 4.0 International license.



[http:// edu-mentoring.eu](http://edu-mentoring.eu)

