

MOTIVAREA PENTRU CARIERA DIDACTICA

**Ion-Ovidiu Pânișoară
Georgeta Pânișoară**

**Editura Universității din București
2010**

**Prezentul studiu este parte a proiectului nostru MOTIVAREA PENTRU CARIERA DIDACTICA.
CENTRU UNIVERSITAR DE ORIENTARE PROFESIONALA PENTRU CARIERA DIDACTICA
SI DE MANAGEMENT AL CARIEREI DIDACTICE, CNC SIS, 2007-2010**

Partea I

Studiu privind motivarea pentru cariera didactică

I. 1. Delimitări teoretice

Problema motivării pentru cariera didactică este una de actualitate pentru societatea contemporană; totuși studiile dezvoltate în acest sens sunt departe de a fi suficiente, existând, în fapt, o nevoie crescândă de noi justificări care să intre în contact cu schimbările accelerate ale lumii contemporane. Analizele sunt mult mai profunde în momentul în care discutăm despre motivarea elevilor pentru activitatea școlară: iată de ce, deși, în genere, o astfel de perspectivă, a motivării elevului pentru învățatură, poate – între anumite limite – să fie translatată în direcția motivării pentru cariera didactică, totuși, diferențe semnificative pot submina întregul demers.

Să vedem mai întâi cu ce fenomen avem de-a face. Astfel, la nivelul definirilor, ne sunt de ajutor câteva instrumente din literatura de specialitate:

„Motivația este ceea ce energizează, direcționează și susține un comportament” (Steers și Porter apud Saal, Knight, 1988, p. 256)

„Motivația se referă la factorii interiori individului care stimulează, mențin și canalizează comportamentul în legătură cu un scop” (Huffman, Vernoy, Williams și Vernoy, 1991, p. 381) – conform acestei definiții:

„Motivația se referă la dinamica comportamentului, procesul de inițiere, susținere și direcționare a activităților organismului” (Goldenson apud Coon, 1983)

Cele trei definiții subliniază:

- ⇒ Dinamica: motivația (1) inițiază/energizează/stimulează; (2) direcționează/canalizează; și (3) susține/menține un comportament, totul fiind un proces dinamic, fluent;
- ⇒ Motivația „se plămădește” cu ajutorul unor forțe care există în noi;
- ⇒ Comportamentul generat de motivație este orientat spre satisfacerea unor nevoi (care generic au fost numite „scop”).

Aceste definiții pot fi urmărite evolutiv de cele oferite de către Evans și Johns:

„Motivația se referă la influențele care guvernează inițierea, direcționarea, intensitatea și persistența comportamentului (Evans, apud Bernstein, Roy, Srull, Wickens, 1991, p. 431)

„Motivația reprezintă măsura în care un efort persistent este dirijat pentru realizarea unui scop” (Johns, 1998, p. 150)

Ne putem pune astfel întrebarea: ce mecanisme, ce resorturi sunt acelea care să fie în măsură să direcționeze cadrul didactic la un efort persistent în legătură cu scopul său: un proces instructiv-educativ eficient, elevi instruiți și motivați la rândul-le? Un aparent paradox al acestei situații ne este dat de faptul că motivarea pentru cariera didactică este în strânsă legătură cu motivarea altora (cursanților – elevi sau studenți) pentru “ceva”. Mai precis, cadrul didactic trebuie să identifice acele resorturi launtrice capabile de-al motiva să motiveze...

Complexitatea problemei devine și mai evidentă atunci când ne referim la funcțiile motivației, așa cum se regăsesc ele în literatura de specialitate; astfel, în funcție de varietatea și complexitatea motivațiilor existente la un anumit moment într-un context, putem diferenția în anumite momente una din funcțiile următoare, urmată apoi poate de una din celelalte. M. Zlate (Zlate, 2000, p. 154) enumeră:

- a) funcția de activare difuză și de semnalizare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic;
- b) funcția de mobil sau factor declanșator al acțiunilor efective
- c) funcția de autoreglare și susținere a conduitei.

Practic, aceste funcții exprimă un crescendo al implicării în acțiunile de susținute de motivație. Poate acțiunea să se declanșeze în urma unei trebuințe, care netransformată în motiv nu are forța să declanșeze o acțiune. Este nevoie de o forță mai mare motivațională pentru a trece într-o a doua fază, declanșatoare a acțiunii, corespunzătoare celei de-a doua funcții. Pe tot parcursul desfășurării acțiunii va exista o reglare (accentuarea sau diminuarea impulsurilor ce direcționează conduita). Dacă reglarea funcționează optim, practic activitatea este susținută până la atingerea scopului propus.

I.2. Tipuri de motivații

Datorită strânsei legături între motivarea pentru cariera didactică și motivația școlară a elevilor/studentilor (exprimate mai sus), vom continua să vedem cele două fenomene în conexiune pe parcursul demersului nostru. De exemplu, în școala tradițională, prioritar accentul este pus pe încurajarea și dezvoltarea unui anumit tip de motivație – motivația de realizare. Cei care sunt motivați de această trebuință încearcă să atingă standarde de excelență. Indiferent dacă va exista sau nu o recunoaștere, laude, bani, nevoia este puternic susținută intrinsec, se acționează „cu toată forța” pentru cele mai bune rezultate. Conform lui Weiner (apud Bower, Bootzin, Zajonc, 1987), în urma studiilor efectuate, în viața de zi cu zi, cei cu motivație de realizare mai înaltă tind să urmeze cariere provocatoare, suficient de complexe, dar nu atât de dificile încât să sfârșească prin eșec. Persoanele cu motivație de realizare mică aleg fie sarcini extrem de ușoare, cu succes sigur (chiar dacă recompensă mică), fie sarcini extrem de dificile referitor la care nu pot fi ei blamați de eșec. La o primă vedere, această motivație este factorul dinamizator pentru cariera didactică; totuși lucrurile, departe de a sta așa, sunt mult mai nuanțate, existând mai multe motivații, fiecare fiind responsabilă de un anumit impact asupra activității de la catedră :

- motivația de putere (prin care indivizii au nevoia de a-i domina pe ceilalți, simt nevoia de a-i supune controlului lor pe cei din apropierea lor. Nevoia de putere poate fi definită și ca „nevoia de a câștiga recunoaștere, influență sau control asupra altor persoane sau asupra unor grupuri,, (Morris, 1990, p. 428). De multe ori, cadrele didactice au o astfel de motivație – adeseori nerecunoscută la nivel conștient – deoarece în spațiul și autoritatea funcției de cadru didactic motivația de putere poate fi lesne îndeplinită;

- nevoia de afiliere reprezintă nevoia de a menține relații sociale cu alte persoane. Astfel, Stanley Schachter (apud Baron, Kerr, 2003) a observat că, după o perioadă de izolare prelungită, indivizii în mod frecvent experimentează o anxietate inexplicabilă Conform lui Crouse și Mehrabian (apud Carlson, 1993) indivizii care au o nevoie de afiliere puternică tind să încerce mai mult să se întâlnească cu alte persoane și să stabilească

relații de prietenie cu acestea. Mai mult, aceștia văd propriile abilități sociale ca fiind importante și tind să devină anxioși când se află în situația ca alte persoane să le evalueze aceste abilități (sunt stresați dacă, spre exemplu, alții „pun în discuție” modul în care ei știu să comunice sau în cazul unui conflict cu prietenii în care sunt reclamate deficiențe de comunicare). Datorită specificului pro-social al “meseriei” de cadru didactic, și acest element este important pentru motivarea pentru cariera didactică.

- nevoia de a ști (curiozitatea) își găsește rezolvarea prin intermediul activității de explorare (curiozitatea se pare ca este o nevoie innascuta, incadrabila in categoria motivelor intrinseci). Este un tip de motivatie folosita in plan scolar, totusi nestimulata indeajuns de mult (deși gândind dinamica lecțiilor prin prisma motivației de a ști, implicarea elevilor ar fi mai profundă și mai de durată). Berlyne (apud Coon, 1983) a făcut următorul experiment : le-a prezentat unor copii mai multe desene de complexități diferite ; copiii au petrecut mult mai mult timp in studierea desenelor mai complexe in comparatie cu cele mai simple.

De altfel, acest fenomen este prezent în viața dumneavoastră de fiecare zi : nu vi s-a întâmplat de atâtea ori să stați până tarziu în noapte la televizor pentru a vedea un film (ori să citiți la aceeași oră înaintea o carte captivantă) doar pentru a vedea « cum se termina » ? În acele momente va era stimulată motivația pentru curiozitate. Din nou, nu putem să nu subliniem importanța acestei motivații neîndeajuns exploatare, deoarece profesia de cadru didactic presupune cu preponderență stimularea, activarea și consolidarea unei asemenea motivații.

- nevoia de aprobare reprezintă la rândul ei o constantă a vieții noastre. R. Harre (apud Hayes, Orrel, 2003) susține ca unul dintre motivele fundamentale pentru comportamentul social este respectul social. Mai precis, nimeni nu i-ar placea să fie văzut negativ de către ceilalți (în special, persoanele care contează pentru el). Gândiți-vă la următoarea ipostază : v-ați luat un lucru care vă place foarte mult (un articol de vestimentație), dar nimeni, absolut nimeni nu consideră că vă sta bine. Cât timp o să mai fiți încântat de respectiva achiziție ? Aprobarea socială acționează foarte puternic, ea reprezentând o parghie însemnată în « arsenalul » didactic : prin aprobare sau dezaprobare cadrul didactic are la dispoziție să unul dintre cele mai însemnate instrumente de formare a personalității elevilor. Din păcate, datorită diminuării prestigiului indus social de către statutul cadrului didactic în plan contemporan, această nevoie tinde să nu poată fi îndeplinită (și în consecință, să ne fie dificil să ne centrăm pe o astfel de motivație). Iată un aspect asupra căruia politicile educaționale și strategiile sociale ar fi în măsură să reflecteze pentru identificarea unor soluții.

Am prezentat mai sus doar câteva dintre cele mai importante motivații. Lista lor este departe de a se opri aici. Este însă demn de reținut că nu doar motivația de realizare contribuie la o amprentă fericită în determinarea unei cariere de cadru didactic (din contră, datorită evoluției societății, este posibil ca profesia de cadru didactic să nu fie considerată ca recompensatoare în arealul motivației de realizare); iată de ce trebuie identificate noi posibilități de acțiune și de realizare în practică a unor motivații de alt tip, care să umple “golul” lăsat de diminuarea prestigiului profesiei de cadru didactic.

Un experiment interesant pentru că demonstrează această diferență a reacțiilor în cazul a două tipuri de motivații (realizare și afiliere) a fost realizat de Elisabeth French și citat de E. Murray. French a ales persoane cu nevoie mare de afiliere și nevoie mare de realizare și i-a reunit în grupuri de câte patru persoane – o jumătate dintre grupuri erau alcătuite

din persoane cu orientare mare spre realizare, iar cealaltă jumătate cu persoane cu orientare mare spre afiliere. Subiecților li s-a dat o sarcină de rezolvat, experimentatorul acționând diferit față de cele două grupuri: unora dintre subiecți le-a acordat feedback referitor la sarcină (la jumătate din grupurile centrate pe performanță și jumătate din grupurile centrate pe afiliere) și de asemenea, la jumătate din grupurile centrate pe performanță și jumătate din grupurile centrate pe afiliere, le-a acordat feedback „afectiv” – informațiile oferite au fost referitoare la cât de bine au lucrat împreună, ce armonioasă a fost atmosfera în grup, cât de bine a fost să fie încurajați toți membrii grupului să participe la sarcină. În final, au fost evaluate rezultatele fiecărui grup iar conform rezultatelor:

- grupurile cu persoane care aveau o înaltă trebuință de realizare au performat mai bine când au primit feedback referitor la sarcină / performanță;
- grupurile cu persoane care aveau o înaltă trebuință de afiliere s-au descurcat mai bine când au primit feedback referitor la lucrul în echipă decât când au primit feedback referitor la performanță – informațiile referitoare la sarcină au fost mult mai puțin motivatoare în aceste grupuri;
- atmosfera generală în grupuri a fost diferită – în grupurile centrate spre sarcină / performanță a fost tensionată, s-a argumentat vehement, iar în grupurile orientate spre afiliere atmosfera a fost prietenoasă, calmă, mai puțin intensă, arătându-se interes pentru membrii grupurilor.

I.3. Motivația pentru cariera didactică – studiu comparativ

Așa cum observam în debutul acestei lucrări, în ultimii ani problema motivării pentru cariera didactică a devenit o condiție obligatorie nu doar pentru dezvoltarea sistemului de învățământ ca atare, ci putem spune – fără teamă de a exagera – că însăși evoluția societății într-o direcție pozitivă poate fi înțeleasă prin prisma acestui domeniu de cercetare. Mai precis, așa cum observă Atkinson (2000) *An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation* (autor S. Atkinson, *Educational Psychology*, Mar. 2000 Vol. 20, No 1; p. 45) este statistic semnificativă concluzia conform căreia există o legătură pozitivă între motivația elevilor și motivația cadrelor didactice. Astfel, cadre didactice motivate înseamnă elevi motivați. Evident că reciproca la aceasta sentință este îngrijorătoare: cadre didactice nemotivate poate conduce destul de ușor la apariția lipsei de motivație și la elevii cu care lucrează.

Iată de ce se cuvine să investigăm mai în profunzime aspectele motivării pentru cariera didactică: mai precis, ce instrumente putem să folosim pentru creșterea atractivității acestei profesii în rândul tinerilor absolvenți (pentru ca resursele umane valoroase să își dorească o carieră didactică), dar și pentru retenția profesională a cadrelor didactice practice, cu experiență și vocație. Mai mult decât atât, este important să analizăm și cum putem să creștem baza de motivare pentru cadrele didactice deja atrase spre sistem (și care nici nu au ca opțiune părăsirea carierei didactice) pentru ca activitatea desfășurată de către acestea să fie maximală, îndeplinind întregul potențial al respectivelor persoane.

Mai întâi să vedem cu ce avem de-a face. Sunt cadrele didactice o categorie socio-profesională aparte, sunt definitorii câteva elemente centrale atât la nivel național cât și la nivel internațional? O serie de studii tind să ne dea dreptate, să confirme o astfel de aserțiune: spre exemplu, R. Zimmerman (1968) descrie structura motivațională a cadrelor

didactice în următorii termeni: (1) așteptări educaționale înalte; (2) motivații economice și așteptări financiare reduse; (3) nevoia unor standarde etice înalte; (4) nevoia de a comunica fapte și idei altor persoane la un nivel interpersonal.

În studiul UNESCO, intitulat *Teacher Motivation, Compensation and Working Conditions*, International Institute for Educational Planning, Paris, 2006, următoarele motive sunt satisfăcătoare pentru cadrul didactic, ca elemente de echilibrare și de susținere a dezvoltării în carieră: (1) dedicarea pentru profesie și pentru activitatea cu copiii; (2) succesul obținut în sala de clasă – recompensele profesionale pe care cadrul didactic le primește prin aceea că observă realizările elevilor; (3) statusul obținut în comunitate, prin aceea că exercită o profesie respectată; (4) Pregătirea obținută prin formarea inițială și continuă în domeniu; (5) condiții de muncă favorabile exercitării în bune condiții a profesiei (unde intră atât disponibilitatea materialelor didactice necesare cât și sprijinul oferit din partea managementului școlar, implicarea părinților etc.); și (6) posibilitatea de promovare și avansare în carieră.

De ce aleg subiecții cariera didactică? În studiul *Why did you select teaching as a career? Teachers of color tell their stories*, autoarea, J. Gordon (The Educational Resources Information Center – ERIC, 1993) a identificat următoarele motive:

- influența provenită de la familiile subiecților;
- influența exercitată de către prieteni;
- influența provenită de la un model pozitiv de cadru didactic;
- influența provenită de la un model negativ de cadru didactic;
- necesitatea de „a face o diferență” – în sensul sprijinirii comunității din care provin, de a oferi șanse egale de dezvoltare elevilor;
- „chemarea” resimțită spre profesiunea didactică (sau vocația pedagogică);
- iubirea față de copii/oameni/pasiunea pentru predare;
- vacanțele lungi și plăcerea de a învăța.

În anul 2001 chestionarul *Status of the American Public School Teacher* elaborat sub egida National Education Association a cerut intervievaților să răspundă selectând dintr-o listă de opțiuni 3 astfel de elemente importante pentru decizia de a alege inițial profesia de cadru didactic și alte trei elemente care sunt definiții pentru decizia actuală, de a rămâne în interiorul acestei profesii. Cele trei valori majore au fost identificate în ordine: (1) Dorința de a lucra cu persoane tinere (73% dintre cei care au răspuns au optat pentru acest motiv); (2) Valoarea și semnificația educației în societate (44%); și interesul pentru un anumit domeniu (36%).

Un alt studiu ne relevă o perspectivă asemănătoare. Astfel cercetarea „To be or not to be...a teacher? An analysis of Preservice Teachers motivation for career choice”, autoarea observă că principalele motive pentru care este aleasă cariera didactică sunt: plăcerea de a lucra cu copiii, dorința de a ajuta copiii în a avea succes și pasiunea pentru subiectul/disciplina pe care o vor preda. Pentru învesitgația noastră este important să observăm că există și o analiză a motivației pentru care persoanele nu doresc să își construiască un traseu profesional în arealul didactic - aceasta îmbracă următoarele realități: condițiile de muncă (neatractive), considerații salariale și oportunitățile pe care alte locuri de muncă le au în ochii celor intervievați.

O perspectivă asemănătoare ne este oferită în *Determinants of teaching as a career* (autor Beng Huat See, Universitatea din New York, lucrare prezentată la British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 2004); rezultatele

acestui studiu ne evidențiază faptul că principalii factori de atracție pentru cariera didactică sunt: (1) șansa oferită prin această meserie de a împărtăși și altora cunoștințele acumulate; (2) satisfacțiile oferite de către profesia didactică; (3) Mărimea vacanțelor; (3) Șansa de a continua să se ocupe de un domeniu de interes; (5) Securitatea oferită prin ocuparea unui astfel de post.

Observăm că motivele se încadrează într-o sferă de sinonimie destul de ridicată. Dar a observa doar care sunt aceste motive nu este nici pe departe suficient. Analiza noastră trebuie structurată mai în profunzime pentru a înțelege mecanismele care fac ca anumite persoane să aleagă (sau nu) o carieră didactică. Acest lucru este cu atât mai important cu cât – așa cum ne atenționează S. Rosenholtz și M. Smylie, în studiul lor *Teacher Compensation and Career Ladders* (1984) se observă un fapt îngrijorător pentru viitorul școlii – „cursanții care au cele mai multe șanse de a avea succes în activitatea de la catedră sunt și cei mai puțin doritori de a intra și a rămâne în cariera didactică” (p. 150). Autorii remarcă faptul conform căruia, persoanele care au decis să nu aleagă cariera didactică, remarcă printre principalele motive ale acestei opțiuni salariul scăzut și statusul scăzut al profesiei. Astfel că, persoanele care aleg să pătrundă în cariera didactică, observă cei doi cercetători, sunt mai degrabă motivați de către motive intrinseci decât de motive extrinseci. Principala motivație intrinsecă, prezentă în literatura de specialitate (cei doi autori citează lucrările lui Lortie, 1975 și Wood, 1978) și pe care o evidențiază și acest studiu este importanța lucrului cu copiii și a ajutorului oferit acestora pentru a învăța. O astfel de motivație se păstrează și atunci când nu mai vorbim despre atragerea spre cariera didactică, ci despre acele lucruri care îi fac pe cei care au ales deja o carieră didactică să o păstreze și să nu migreze spre alte cariere. Cei doi autori observă că, lucru firesc de altfel, persoanele cele mai tentate să părăsească o carieră în învățământ sunt cele care nu au posibilitatea de a avea un deplin sentiment al auto-eficacității, a rezultatelor pozitive și a succesului în munca la clasă.

Se evidențiază astfel câteva componente importante pentru dezvoltarea unui model de atragere și păstrare între granițele carierei didactice a celor mai valoroase resurse umane (produse, de altfel, chiar de către sistemul de învățământ). O sugestie de analiză ne oferă Davis și Wilson care citează modelul cognitivist elaborat de către Thomas și Velthouse privind motivarea; conform acestuia putem vorbi despre patru factori importanți: *impact, competență, însemnătate și alegere* (Davis, J., Wilson, S.M., *Principals efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress*, The Clearing House, Washington, Jul/Aug 2000, Vol 73, Iss. 6, pp. 349-353). Impactul arată nivelul la care propriul comportament este văzut ca producând efectele intenționate în cadrul unei sarcini. Competența se referă la gradul în care fiecare persoană crede că poate performa activitățile presupuse de sarcină într-un mod performant, atunci când va face acest lucru. Este evident, așa cum arată studiul citat, că atunci când o persoană se vede ca fiind mai puțin competentă într-un domeniu, aceasta va evita acea zonă de activitate în care are mai puține șanse de a avea succes. Însemnătatea se referă la valoarea pe care sarcinile o au în ochii individului. Un nivel redus de însemnătate îl face pe individ să fie apatic și detașat pe când un nivel ridicat de însemnătate îl va face pe acesta să fie implicat și să își concentreze toate energiile în vederea îndeplinirii sarcinilor. În sfârșit, alegerea presupune selectarea intenționată (și nu întâmplătoare!) a unor acțiuni necesare pentru atingerea rezultatelor dorite. Un nivel ridicat de alegere produce

flexibilitate și inițiativă pe când, prin contrast, un nivel scăzut de alegere trimite spre sentimentul de a fi controlat, emoții negative, o stimă de sine scăzută.

Dacă este să privim cei patru indicatori, ei sunt integrali necesari pentru ca motivația unei persoane pentru un loc de muncă să fie puternică. Din punctul de vedere al deciziei pentru cariera didactică, observăm că impactul și însemnătatea sunt punctele forte ale acestei alegeri, pe când competența (pusă sub semnul întrebării în primele momente de criză în carieră, în primii ani de activitate la catedră) și alegerea pentru unii subiecți (care fac modulul psihopedagogic fără să își dorească să ajungă la clasă, punând această alegere pe ultimul loc, dar pe care viața îi împinge până la urmă în direcția unei catedre) reprezintă mai degrabă semne de întrebare. Această analiză ne atrage atenția că este necesar un demers susținut în direcția pozitivării și acestor doi indicatori.

Din cele evidențiate până acum se observă faptul că motivația pentru cariera didactică reprezintă astăzi o prioritate a oricărei politici de reformă, nu doar în domeniul învățământului ca atare, ci în plan mai larg, social. Într-adevăr, așa cum sistemul de învățământ reprezintă motorul de dezvoltare pentru progresul social, tot așa resursa umană reprezintă elementul cheie privind succesul și viabilitatea măsurilor de reformă la nivelul sistemului de învățământ.

Problema în cauză este însă departe de a fi una națională. Așa cum vor arăta și în continuare, o analiză largă la nivel mondial arată nu doar că avem de-a face cu un subiect larg dezbătut, analizat și re-analizat în multe țări, ci mai mult decât atât, că avem de-a face cu plajă de rezultate extrem de asemănătoare privind factorii care reprezintă resurse motivaționale pentru a alege (ori nu) cariera didactică ca proprie carieră.

Atragerea resursei umane spre învățământ, pentru lucrul la catedră nu este însă singurul aspect dificil al problematicii dezvoltate în studiul nostru. Așa cum vom detalia mai târziu, avem de-a face cu aspecte extrem de dificile, deoarece, este important nu doar să ne asigurăm că absolvenții aleg în cunoștință de cauză o astfel de carieră, ci – mai mult – că resursele umane cele mai valoroase sunt atrase spre cariera de dascăl. Pentru a putea atinge un asemenea deziderat, trebuie să investigăm în profunzime natura acestei motivații, specificitatea ei și să identificăm și aspectele negative, factorii care conduc la nealegerea unei asemenea profesii de către unii dintre absolvenți.

Iată de ce în cadrul acestor studii cercetătorii au încercat să răspundă la întrebarea: care sunt principalii atractori pentru cariera didactică? Răspunsul la această întrebare a devenit unul extrem de important și în aceeași măsură urgent deoarece lipsa de motivare pentru cariera didactică dezvoltă ca într-un principiu al dominoului foarte multe efecte, atât de natură directă cât și indirectă. Spre exemplu, studii recente arată nu doar că profesori motivați înseamnă elevi motivați (cum am evidențiat mai sus), ci și că dacă cadrele didactice practice nu sunt motivate de profesiunea pe care o practică, o consecință probabilă și posibilă este apariția unei stări de demotivare la cursanții acestora, elevi și studenți. Pe de altă parte, lipsa de atractivitate a carierei didactice ar putea conduce la realitatea faptului că nu vor mai fi atrase spre această profesiune resursele umane cele mai valoroase (pe care același sistem de învățământ le produce!). O selecție mai slabă a cadrelor didactice din absolvenții mai puțin capabili poate conduce la determinarea apariției unui adevărat cerc vicios: studenții deveniți cadre didactice reușesc

în mai mică măsură să realizeze o activitate instructiv-educativă de succes, ceea ce conduce la apariția unor cursanți mai slab pregătiți dintre care se vor recruta viitorii specialiști în diferite profesii, dar și viitoarele cadre didactice! Dacă intrăm într-un astfel de cerc vicios, rezultatele nu au cum să fie dintre cele mai bune.

De ce este important să identificăm factorii semnificativi care definesc motivarea pentru cariera didactică? Pentru că, așa cum bine remarcă Saul Neves de Jesus și Joseph Conboy în studiul lor „A stress management course to prevent teacher distress” putem să intuim că motivația cadrului didactic are un important efect asupra motivației dezvoltate de către cursanții acestuia.

Iată de ce motivarea pentru cariera didactică a devenit un imperativ al societății moderne. Literatura de specialitate ne dezvăluie o mare diversitate a cercetărilor în domeniu. Pornind de la necesitatea de a cuprinde într-o viziune extinsă fenomenul motivării, ne este utilă în acest demers perspectiva oferită de către McInerney, V., Machr, M., L., Dowson, M., (2004); autorii observă că în studiul motivației profesionale ne sunt utile trei elemente: (1) ATRACȚIA – desemnând forța care îi face pe oameni să se implice sau să nu se implice într-o activitate; (2) RETENȚIA PROFESIONALĂ – evidențiază cât timp se păstrează implicarea despre care vorbeam mai sus; și (3) CONCENTRAREA – delimitează cât de profundă este respectiva implicare profesională. Este evident că un studiu centrat pe rezultate viabile și operaționale trebuie să ia în calcul toate aceste trei elemente și nu doar primul element – aspect care a făcut obiectul celor mai multe cercetări din literatura de specialitate. Astfel trebuie să răspundem nu doar la o simplă întrebare: ce îi motivează pe studenți să urmeze o carieră didactică, ci la o rețea de interogații printre întrebările suplimentare putând număra: cum putem să păstrăm cele mai valoroase resurse umane în sistemul de învățământ și cum putem să maximizăm plăcerea acestora de a-și desfășura activitatea?

Despre ce este în fapt vorba? Pentru a face lumină în studierea fenomenului motivării pentru cariera didactică vom apela la studiile lui Luce; acesta face apel la studiile lui Locke pentru a observa că „Satisfacția sau insatisfacția creată de către un loc de muncă este rezultatul unei balanțe între ceea ce persoana își dorește de la locul de muncă propriu și ceea ce percepe că acesta din urmă îi oferă în fapt” (Locke apud Luce, J 1998)

Elementele componente ale acestei motivații profesionale cu accent pe spațiul necesitat de către analiza noastră (motivația opțiunii pentru cariera didactică) sunt distincte în mai multe studii. Astfel, în Note d'information 01-46 , editată de Ministère Education Nationale din Franța, Direction de la programmation et du développement (DPD), autori Esquieu, N., Perier, P., , lista motivelor pentru a urma o carieră didactică este: (1) autonomia muncii oferită de către profesiunea didactică; (2) timpul liber, vacanțele; (3) securitatea locului de muncă; (4) garantarea unui echilibru între viața profesională și viața privată; (5) dorința de a lucra cu copiii; (6) dorința de a preda; (7) considerația socială înaltă de care se bucură această profesiune; (8) exercitarea unei funcții educative; (9) salariul; (10) perspectiva oferită de evoluția în carieră; și (11) exercitarea unei meserii în serviciul public. Această viziune este confirmată mai departe de multe alte studii. De pildă, în studiul Teacher Voices – A Survey on Teacher Recruitment and Retention publicat de către Goldberg, P. E. și Proctor, K., M., (teacher.scholastic.com/professional/teachertoteacher/ttt/voices_part1.pdf) autorii au identificat opt motive pentru alegerea inițială de a urma o carieră didactică, descrise aici în ordinea importanței, de la 1 – cel mai important factor la 8 – cel mai puțin important:

(1) dorința de a lucra cu copiii; (2) pasiunea pentru o disciplină școlară/domeniu de studiu; (3) importanța acordată predării; (4) influența exercitată de către una dintre cadrele didactice pe care subiectul le-a avut în trecut; (5) statusul oferit de către profesia didactică; (6) lipsa unei alte opțiuni de carieră; (7) oportunitățile de avansare în carieră; și (8) securitatea oferită ca loc de muncă pentru începători. Studiind această distribuție oferită de către cei doi cercetători, se cuvine remarcat ocurența a două aspecte: (a) pe de o parte, locul (6) ocupat de lipsa unei alte opțiuni de carieră este în măsură să ne bucure, deoarece trimite la faptul că pentru mulți dintre profesori, alegerea carierei didactice a reprezentat o opțiune dorită (dintr-un motiv sau altul) pentru ea însăși și nu o închidere spre altceva „mai bun”; și (b) situarea pe locul (7) al oportunităților de avansare în carieră este un factor interesant de analizat, deoarece, dacă majoritatea celorlalte cariere (cu care „rivalizează” tipul de pregătire oferit de către profesia de dascăl) situează o astfel de opțiune pe locuri fruntașe în topurile motivelor pentru care au ales respectiva profesie, în cazul nostru rezultatul relevă faptul că avem de-a face cu o categorie specială și dedicată activității instructiv-educative deoarece acest element nu este printre cele considerate hotărâtoare în balanța alegerii.

O perspectivă și mai clară datorită efortului de a strânge toate aceste elemente separate în interiorul unor categorii ne este oferită de către Studiul Why Become a Teacher? The motivation of students participating in a teacher program in an university, elaborat de către Lisa Francks de la Rowan University (1996); în cadrul cercetării autoarea identifică cinci teme majore ale atractivității spre cariera didactică:

- (1) factori interpersonali (unele dintre persoanele intervievate doresc să „lucreze cu oamenii” și la face plăcere „să aibă contact cu persoanele tinere”)
- (2) serviciul social (sunt subiecți care văd profesia didactică ca o „oportunitate să facă un lucru important pentru societate” ori „să execute o misiune specială și sacră”)
- (3) continuitatea (persoanelor investigate le „place școala”, ori nu se văd desfășurându-și specializarea în afara instituției școlare)
- (4) beneficiile materiale (beneficii referitoare la stabilitate, prestigiul social al profesiei didactice ori chiar salariale)
- (5) compatibilitatea temporală (pentru unii dintre subiecții investigați, „flexibilitatea programului” și existența unor vacanțe lungi ori compatibilitatea profesiei didactice cu o viață de familie armonioasă, reprezintă tot atâtea argumente pentru profesia didactică).

Lisa Francks ne mai oferă o interesantă distribuție a studenților înscriși în programul de pregătire pentru o carieră didactică în următoarele categorii, utile pentru o studii ulterioare:

- (1) categoria cea mai favorabilă unei viitoare dezvoltări: decisă să urmeze cariera didactică și entuziastă;
- (2) categoria care trebuie atrasă și motivată spre cariera didactică: entuziastă, dar nu încă decisă;
- (3) o categorie care pune sub semnul întrebării motivația pentru profesia aleasă: persoanele decise, dar ne-entuziaste. Este evident că dacă nu intervine o schimbare favorabilă în modul în care aceștia percep profesia didactică, din rândul lor vom putea vorbi despre persoane atât self-destructive (deoarece nu vor fi

- niciodată încântate de opțiunea făcută) cât și – probabil – cu consecințe negative relativ la activitatea instructiv-educativă realizată;
- (4) ultima categorie, deloc potrivită pentru cariera didactică este descrisă de către autoare pe intervalul nedecisă și ne-entuziastă.

Așa cum semnalăm în primele rânduri ale acestui articol problema motivării pentru cariera didactică ridică numeroase semne de întrebare. Astfel, S. Rosenholtz și M. Smylie, în studiul lor *Teacher Compensation and Career Ladders* (1984), observă un fapt îngrijorător pentru viitorul școlii – „cursanții care au cele mai multe șanse de a avea succes în activitatea de la catedră sunt și cei mai puțin doritori de a intra și a rămâne în cariera didactică”(p. 150). Autorii remarcă faptul conform căruia, persoanele care au decis să nu aleagă cariera didactică, remarcă printre principalele motive ale acestei opțiuni salariul scăzut și statusul scăzut al profesiei. Astfel că, persoanele care aleg să pătrundă în cariera didactică, observă cei doi cercetători, sunt mai degrabă motivați de către motive intrinseci decât de motive extrinseci. Principala motivație intrinsecă, prezentă în literatura de specialitate (cei doi autori citează lucrările lui Lortie, 1975 și Wood, 1978) și pe care o evidențiază și acest studiu este importanța lucrului cu copiii și a ajutorului oferit acestora pentru a învăța. O astfel de motivație se păstrează și atunci când nu mai vorbim despre atragerea spre cariera didactică, ci despre acele lucruri care îi fac pe cei care au ales deja o carieră didactică să o păstreze și să nu migreze spre alte cariere. Cei doi autori observă că, lucru firesc de altfel, persoanele cele mai tentate să părăsească o carieră în învățământ sunt cele care nu au posibilitatea de a avea un deplin sentiment al auto-eficacității, a rezultatelor pozitive și a succesului în munca la clasă.

Vedem astfel că avem de-a face cu o situație cu desfășurare multiplă, departe ce a ne referi la un lucru simplu și ușor de echilibrat (în sensul corectării unei erori de funcționare). Pe de o parte nu întotdeauna cele mai capabile resurse umane aleg să intre în cariera didactică, pe de altă parte tocmai sistemul de învățământ prin erorile și variabilele sale negative reușește să își îndepărteze o parte dintr-o neaveniți acționând în direcția unei auto-protecții. În linie directă cu aceste aspecte și referindu-se nuanțat la subiectul motivării pentru cariera didactică, Linda Evans în cartea sa *Teacher morale, job satisfaction and motivation* ridică o problemă extrem de importantă: dacă multe studii au scos în evidență elementele importante în urma cărora profesia didactică este considerată neatractivă, Evans observă că „nu este suficient să știm ce nu le motivează pe cadrele didactice; este mult mai important să aflăm care sunt acele elemente care le motivează pentru a deveni cadre didactice” (Evans, p. 43). În același studiu autoarea citează o cercetare efectuată în 1984 de către Kasten în S.U.A. unde se observă un alt lucru important: conform acestei cercetări 64% dintre cadrele didactice intervievate ar alege din nou aceeași profesie datorită satisfacției pe care o resimt din activitatea cu copiii.

Revenind la problematica generată de identificarea acelor elemente necesare pentru ca absolvenții să își dorească să urmeze o carieră didactică, conform studiului *Candidate set candidats a l'enseignement: etude de motivations* realizat de către C.A.Kaiser, K. Muller-Krucera, N. Bohr și A. Schonenberger sub egida GPE (*Gestion Previsionnelle Enseignants*), Geneva 2003, principala motivație pentru a deveni cadru didactic o reprezintă motivația altruistă urmată de (2) condițiile de muncă; (3) vocația resimțită de către intervievați, (4) statutul profesional ocupat, (5) mobilitatea

profesională, (6) formarea continuă de care beneficiază cei care acced în profesiunea didactică și (8) alegerea cea mai bună în situația în care se află interviuatul în acel moment. Rezultate asemănătoare sunt identificabile și într-un alt studiu – Improving the teaching profession through understanding educators self motivation (Z. Pihie, H. Elias, 2004), de data asta avem însă la dispoziție reversul medaliei: astfel, motivele oferite de către cadrele didactice pentru care nu preferă profesiunea de dascăl includ în special factori externi cum ar fi: supraîncărcarea postului (multe activități), salariile scăzute, probleme de disciplină a elevilor la clasă și managementul școlar defectuos.

În sfârșit, în cercetarea Motivation to Teach: Psychometric Perspectives Across the First Semester of Teacher Education (C. Sinclair, M. Dowson, D. M. McInerney, 2006) se observă că atât atragerea unor noi candidați pentru profesia didactică cât și păstrarea acestora (dupa ce au fost atrași) în interiorul acestei cariere reprezintă aspecte critice. Motivația primară a acestei dificultăți este dată de către faptul că două elemente cheie în motivarea pentru profesie: salarizarea și statutul profesional nu sunt la fel de bine îndeplinite în cadrul profesiei didactice prin comparație cu alte profesii.

Un alt aspect interesant este dat de faptul că, așa cum subliniază cei trei autori, nu ne interesează doar atragerea spre profesia didactică a unor candidați, ci mult mai important, a acelor persoane potrivite cu meseria de dascăl.

Examinând literatura de specialitate, Sinclair, Dowson, McInerney (2006) observă că printre motivele pentru care este urmată o carieră didactică se află: (a) „iubirea” față de copii ori dorința de a lucra cu copiii și adolescenții; (b) valoarea percepută a meseriei de dascăl, de a-i învăța pe alții; (c) dorința de a îi ajuta pe ceilalți; (d) insatisfacții în alte cariere avute anterior; (e) beneficii colaterale percepute ca derivând din meseria de cadru didactic (cum ar fi programul flexibil și vacanțele); (f) faptul că intrarea în profesia didactică este percepută ca fiind mai ușoară în comparație cu accesul în alte meserii; (g) motivații de factură „intelectuală” cum ar fi dragostea pentru domeniul care urmează a fi predat perspectivă colaționată cu dorința de a împărtăși altora din aceste cunoștințe; (h) influențe provenite de la alte persoane (cum ar fi familia, prietenii, cadre didactice, membrii ai comunității de proveniență etc.) în alegerea carierei; (i) statutul profesiei didactice; și (j) plăcerea de a practica o profesie care cere frecvente interacțiuni cu ceilalți (motivație de afiliere).

În Rapport au ministre de l'éducation nationale, Ministerul Educației Naționale din Franța, publicat în 2002 de Direction de la programmation et du développement (DPD) și intitulat « Enseigner un métier pour demain » motivele pentru care este aleasă profesiunea didactică includ printre primele trei aspecte: (1) « dragostea pentru disciplina/materia școlară », ceea ce poate genera necesitatea de a împărtăși și celorlalți această pasiune pentru un domeniu ; (2) plăcerea activității cu o copiii și tinerii; (3) statutul social dobândit astfel și apartenența la o organizație atractivă din punct de vedere social. Este interesantă și concluzia studiului, conform căreia toate aceste motivații care au o aparență pozitivă și legitimă, sunt tot atâtea elemente de risc al decepției în momentul în care perspectiva ideală asupra profesiei se confruntă cu o realitate complexă și contradictorie. Această viziune este în perfectă concordanță cu momentele de criză în carieră (destul de frecvente și de profunde la început) pe care numeroasele studii din literatura de specialitate le evidențiază.

O altă cercetare importantă elaborată de către Wang, H.-H., Fwu, B.-J., și intitulată *Why Teach? The Motivation and Commitment of Graduate Students of a Teacher Education Program in a Research University* (Proc. Natl. Council. ROC, vol. 11, No 4, pp. 390-400) principalele motive pentru care cariera didactică devine un atractor pentru studenți sunt: -- lucrul cu copiii/oamenii, impactul asupra vieții elevilor și – prin aceasta – schimbarea socială care se poate produce,

- creativitatea de care pot da dovadă și autonomia crescută,
- timpul avut la dispoziție (flexibilitatea programului, intervalul de relaxare oferit de către vacanțe etc.),
- securitatea crescută oferită de către un atare loc de muncă.

Drept elemente care au condus la o astfel de alegere (elemente de facilitare a deciziei) autorii numesc: relativa ușurință cu care se intră în carieră (prin comparație cu altele); influența părinților, identificarea cu un profesor pe care respectivii studenți l-au avut anterior și a funcționat ca un model pentru evoluția personală (interesant de amintit este că și experiența inversă conduce la același rezultat: studenții care au avut de suferit de pe urma comportamentului neadecvat al unui profesor specifică că ar dori la rândul-le să devină cadre didactice pentru ca să ofere un altfel de model decât cel de care ei înșiși au avut parte).

Reîntorcându-ne în spațiul american, într-un bine documentat studiu intitulat *Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method*” autorul, Andre Bishay, observă că motivația față de profesiunea didactică tinde să crească pe măsura unei mai mari experiențe și ani petrecuți la catedră. În studiu se remarcă faptul că această motivație crescută se leagă de rolul social al cadrului didactic, existând remarci de tipul „rolul meu este vital pentru societate”. Pe de altă parte, o posibilă explicație ar putea consta și în aceea că profesorii cu vechime la catedră au un control crescut asupra modului în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă (având mai multă experiență decât cei tineri) și poate exista și o anumită auto-motivație generată de faptul că s-au obișnuit cu ideea de a fi profesori, fiindu-le greu să se „vadă” în altă profesie. Nu este de neglijat nici argumentul oferit de către autorul studiului, care remarcă faptul că profesorii cu vechime dispun de compensații financiare sensibil mai mari decât cadrele didactice tinere, pentru ei demotivarea financiară nefiind atât de puternică. Un alt factor este gradul de responsabilitate deținut; s-a observat astfel, că acei profesori care dețineau poziții de responsabilitate (spre exemplu, roluri administrative în școală) declarau și un grad mai mare de satisfacție profesională și de motivație pentru carieră. Dacă este să legăm profesia didactică, în principal, de motivația de realizare, putem observa că o asemenea de perspectivă este corectă; astfel, cu cât cadrele didactice au nivele de responsabilitate superioară, este de presupus că și motivația de realizare este mai complex îndeplinită, ceea ce conduce – firesc – la un nivel de satisfacție profesională superior. Explicația pe care autorul studiului ne-o oferă este de asemenea concludentă: astfel, creșterea nivelului de responsabilitate poate însemna – pentru cadrul didactic respectiv – o mai mare implicare, necesitatea de a face față unor provocări mai însemnate și un control mai extins asupra modelului de evoluție a vieții sale profesionale (aceste aspecte fiind în măsură să îmbunătățească nivelul motivației pentru carieră).

O viziune interesantă și extinsă asupra fenomenului ne este oferită în cercetarea „Recruitment and retention: Insight into the motivation of primary trainee teachers in England”; autorii acesteia citează sursele din literatura de specialitate (Mora et. al., 2001; Hammond, 2002; Thornton et al., 2002) pentru a concluziona că principalul motiv pentru a urma cariera didactică presupune impactul pe care această profesie îl are în dinamica socială. În ceea ce privește studiul propriu-zis, autorii observă mai multe categorii de factori, importanți pentru cei care aleg cariera didactică; dintre aceștia:

1. Factori pragmatici: (1) vacanțele prelungite de care beneficiază cadrele didactice; (2) faptul că profesia didactică oferă o bună securitate a locului de muncă; (3) ușurința cu care se obține acest loc de muncă, odată ce ai calificarea necesară;
2. Factori sociali: (1) sprijinul pe care profesia didactică îl oferă la progresul societății; (2) faptul că este social meritoriu să ai o astfel de profesie; (3) profesia didactică presupune o considerabilă varietate și provocare, pot fi predate o varietate mare de subiecte;
3. Factori legați de activitatea cu copiii: (1) școlile sunt locuri de muncă plăcute; (2) activitatea de predare în sine este un demers plăcut; (3) plăcerea oferită de activitatea cu o categorie specifică de vârstă (copiii); (4) dorința de a ajuta elevii să aibă succes;
4. Factori extrinseci: (1) încurajarea provenită de la alte persoane pentru a urma cariera didactică; (2) în viziunea unora dintre cei intervievați cariera didactică devine o trambulină pentru alte cariere; (3) alegerea profesiei didactice este generată de perceperea subiecților că se află în imposibilitate de a urma o altă profesie;
5. Factori subiectivi: (1) experiențele anterioare ca elev au generat dorința de a fi profesor; (2) pasiunea pentru domeniul care urmează să fie predat;

În sfârșit, luând spre exemplificare paleta largă de opțiuni oferită de către studiul Why people choose to become teachers and the factors influencing their choice of initial teacher training route: early findings from becoming a teacher (BaT) project, realizat de către Hobson, A., J., Tracey L., Kerr (Universitatea din Nottingham), K., Malderez, A., Pell (Universitatea din Leeds) și G., Simm, C., Johnson, F. (Institutul de Cercetare Socială MORI) (Research Brief, no. RBX08-04, august 2004), observăm că principalele motive pentru care o persoană va alege o carieră didactică sunt: (1) ajutorul tinerilor în demersul lor de a învăța; (2) activitatea desfășurată cu o categorie de vârstă anume (copii și tineri); (3) modelul pozitiv pe care l-au avut din partea unei persoane care le-a fost profesor; (4) nevoia de a oferi ceva înapoi comunității (în sensul recunoștinței); (5) natura provocatoare a însăși profesiei de cadru didactic; (6) vacanțele îndelungate; (7) pasiunea pentru un domeniu, consolidarea implicării în acest sens; (8) securitatea oferită de către profesia didactică; (9) „modelul” negativ oferit de către un cadru didactic în experiența anterioară de elev interviuatului, dorința de a fii un profesor mai bun decât cei pe care subiectul însuși i-a avut în trecut; și (10) statusul profesional, prestigiul presupus de către profesia didactică.

Am văzut până acum o plajă largă de răspunsuri, totuși ele se repetă în spațiul de cercetare în care s-au desfășurat studiile respective. Deși vorbim despre spații geografice diferite putem vorbi însă despre o anumită coerență la nivelul statusului oferit de către

profesiunea didactică. Totuși, dacă ar fi să lărgim investigația noastră și să vedem și alte sisteme de învățământ (spre exemplu cel australian, indian sau nigerian) lucrurile ar sta la fel? Ipoteza de la care am pornit este aceea că există un corpus comun de determinante pentru profesia didactică. Acest lucru nu exclude anumite specificități, însă putem să observăm cu acuratețe că profilul persoanei care se îndreaptă spre o astfel de profesiune are anumite linii generale, lucru care ne îndreptățește să considerăm că o viziune nouă și nuanțată asupra modului de atragere și motivare în direcția profesiei didactice reprezintă un demers care poate avea un impact global, dincolo de particularitățile unui sistem de învățământ sau altul.

În studiul efectuat de către Ramachandran, V., Pal, M., Jain, S., Shekar, S., Sharma, J. (2005) și intitulat *Teacher Motivation in India* autorii observă că printre argumentele pro cariera didactică se numără: „noblețea” profesiei, respectabilitatea, securitatea dată de către aceasta ori volumul de muncă mai mic. Referitor la insatisfacțiile care conduc la o demotivare pentru cariera didactică, pot fi numiți cinci astfel de indicatori: (1) alocarea unui număr prea mare de elevi la un profesor; (2) problemele generate de către infrastructură școlară; (3) problemele salariale; (4) activitatea cu elevii provenind din comunitățile considerate inferioare din punct de vedere educativ; și (5) faptul că profesorul trebuie să desfășoare o activitate suplimentară datorată faptului că elevii nu frecventează permanent școala (printre motive, mobilitatea forței de muncă, ceea ce conduce la „migrații” ale părinților împreună cu copiii lor).

Există, conform aceluiași studiu, patru niveluri la care putem vorbi despre motivație respectiv nemotivare pentru activitatea educativă: (1) nivelul emoțional (stima de sine, aprecierea din partea celorlalți etc.); (2) nivelul financiar; (3) nivelul fizic (infrastructură, condiții de muncă) și (4) nivelul academic (evoluția în carieră, accesul la surse de informare etc.)

Similar celor deja enunțate, în studiul *Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria*, se observă că unul dintre elementele importante în motivarea unei persoane pentru o carieră didactică este definit de climatul școlar în general și climatul educațional din clasa de elevi în special. Un astfel de „climat, sigur, sănătos și fericit” este în măsură să catalizeze motivația cadrelor didactice pentru activitatea instructiv-educativă. Studiul citează un autor în domeniu (Ozigi, 1992) care observă că în Nigeria, cadrele didactice sunt „nefericite, frustrate și nemotivate” punând aceste aspecte pe seama mediului școlar care este nesigur și nesănătos cu o infrastructură deficientă.

Într-un alt studiu, *Motivation of ESL Teachers*, realizat de către Sebnem Suslu de la Hacettepe University (Ankara, Turcia) – The Internet TESLJournal, autoarea îl citează pe Wheatley (2000) care afirmă că „eficacitatea profesorului este în directă legătură cu credința acestuia din urmă referitoare la abilitatea proprie în a influența rezultatele pe care le obțin cursanții”; este vorba despre faptul că profesorii consideră profesiunea didactică ca una importantă pentru schimbarea socială, esențială pentru evoluția societății prin indivizii care o compun. Același studiu, citându-l pe Dorney (2001) evidențiază o serie de factori contextuali care afectează motivația cadrelor didactice, dintre care: climatul școlar și normele existente în școli; mărimea clasei, resursele și facilitățile școlii,

relații colegiale, modul în care este văzut rolul cadrului didactic în societate, managementul școlar. Elemente negative, observate de către Suslu (luând în calcul literatura de specialitate): (1) factorii emoționali – faptul că trebuie să facă multe lucruri într-un timp scurt, poate conduce la o epuizare emoțională; (2) cadrul didactic poate deveni o persoană cinică, frustrată și criticistă în relație cu cei cu care interacționează (și în special cu colegii) afectată fiind de fenomenul de depersonalizare; (3) în sfârșit, dacă cadrul didactic simte că nu are suficiente realizări și satisfacții profesionale, el poate deveni descurajat și deziluzionat.

Goh K. C. și Atputhasamy L. de la Nanyang Technological University (Singapore) au realizat o cercetare intitulată „Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career?”, în urma căreia au remarcat faptul că există, în general, trei categorii de motive necesare pentru a urma o carieră didactică: (1) motivația extrinsecă (cuprinzând elemente ca remunerarea activității și alte beneficii – cum ar fi securitatea oferită de un atare loc de muncă); (2) motivația intrinsecă (bucuria de a preda și mediul școlar în care se desfășoară procesul instructiv-educativ); și (3) aspectele altruiste (faptul că profesiunea de cadru didactic oferă ocazia de a deveni un element hotărâtor în viața celor tineri, în deciziile majore pe care aceștia din urmă le vor lua). Pornind de la aceste considerații generale, reieșite din mai multe studii apărute în diferite țări, autorii studiului întreprind propria cercetare, datele obținute dezvoltând următoarea ierarhie a motivelor pentru care ar alege cariera didactică:

- A. Nivel superior:** (1) plăcerea de a lucra cu tinerii; (2) plăcerea de a preda; (3) faptul că pot influența în bine personalitatea și viața elevilor; (4) faptul că activitatea didactică este un demers stimulativ la nivel intelectual/cognitiv; și (5) profesia didactică este una „nobilă”
- B. Nivel mediu:** (1) securitatea locului de muncă; (2) faptul că pentru persoanele cuprinse în cercetare, un profesor a funcționat drept model; (3) resimțirea vocației de a fi profesor; (4) statusul ridicat al profesiei didactice; și (5) beneficii financiare (bonusuri)
- C. Nivel scăzut:** cum ar fi vacanțele sau încurajarea oferită de către prieteni; etc.

O viziune apropiată de anumite aspecte relevate de către cercetările exemplificate anterior este oferită de „Motivacion y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de education primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso” autori Jose Maria Garcia Garduno și Javier Organista Sandoval (Revista Electronica de Investigacion Educativa, vol. 8, no. 2, 2006, Ensenada, Baja California, Mexico), autorii au dezvoltat următoarea ierarhie a motivelor pentru care se alege o carieră didactică: (1) propriul interes pentru domeniu; (2) influența familiei; (3) limitările economice/financiare pentru a studia și urma o altă carieră; (4) dificultatea de a intra în cariera care îi interesa (și astfel, așa cum se poate observa și în alte studii), cariera didactică devine un loc de popas, de trecere, o „trambulină” spre alte profesii.

În finalul acestor considerații vom cita studiul Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian University (elaborat de către P. W. Richardson (Monash University, Australia) și H. M. G. Watt (University

of Michigan, USA) (apărut în *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 34, No. 1, Routledge, March. 2006, pp. 27-56); în cercetarea desfășurată, autorii observă că motivația pentru cariera didactică include printre elementele principale: vocația pedagogică (perceperea abilităților de a predă), valoarea intrinsecă a profesiei de cadru didactic; dorința de a aduce o contribuția socială importantă, de a forma „viitorul” și de a lucra cu copiii/adolescenții. La celălalt pol al situației, unul dintre factorii motivatori cel mai puțin însemnați este acela de a urma o carieră didactică datorită influenței exercitate de către alte persoane (este interesant să observăm că dacă acest aspect este important pentru alte cariere – a făcut ceea ce i-a spus familia spre exemplu, continuând o tradiția a acesteia – în cariera didactică nu mai este semnificativ).

Între cele două extreme s-au situat și alte motivații (pe care le întâlnim în majoritatea studiilor în domeniu: o experiență pozitivă cu un profesor care a slujit astfel drept model de carieră, securitatea oferită de către un astfel de loc de muncă, timpul mai mare la dispoziție pentru a fi petrecut cu familia etc.).

Un alt aspect important relevat de către studiul amintit este acela al percepției carierei didactice de către intervievați. Aceștia văd profesiunea de cadru didactic ca fiind foarte solicitantă, cerând mult de la cei care o practică (activitate complexă și dificilă, o implicare emoțională majoră, un nivel înalt de deținerea a expertizei tehnice/specializării), dar oferind puțin (status social scăzut și nivel salarial insuficient).

Observăm, așa cum anticipam de altfel, că multe dintre motive se repetă deși vorbim despre spații geografice diferite, despre culturi diferite, despre sisteme diferite de învățământ etc. Aceste aspecte, desfășurate separat, devin evidente într-o prezentare globală. Pentru exemplificarea acestei concluzii aducem ca argument studiul UNESCO, intitulat *Teacher Motivation, Compensation and Working Conditions*, International Institute for Educational Planning, Paris, 2006, unde lista următoarelor motive sunt considerate satisfăcătoare pentru cadrul didactic, ca elemente de echilibrare și de susținere a dezvoltării în carieră: (1) dedicarea pentru profesie și pentru activitatea cu copiii; (2) succesul obținut în sala de clasă – recompensele profesionale pe care cadrul didactic le primește prin aceea că observă realizările elevilor; (3) statusul obținut în comunitate, prin aceea că exercită o profesie respectată; (4) pregătirea obținută prin formarea inițială și continuă în domeniu; (5) condiții de muncă favorabile exercitării în bune condiții a profesiei (unde intră atât disponibilitatea materialelor didactice necesare cât și sprijinul oferit din partea managementului școlar, implicarea părinților etc.); și (6) posibilitatea de promovare și avansare în carieră.

I. 4. Harta resurselor.

Datorită considerațiilor exprimate mai sus și observând importanța unor noi aspecte ce ar trebui exploatate în atragerea unor resurse umane valorice înalte spre profesia didactică, am dorit să evidențiem printr-un succint demers experimental, punctele tari și punctele slabe în construirea unei cariere în domeniu. În conceperea primilor pași ai cercetării am considerat important să evidențiem principalele variabile valorice care trebuie luate în calcul pentru a cuprinde o arie cât mai mare de rezultate posibile și a obține o investigație

mai de profunzime. Din discuția cu cadrele didactice, principalele zone de investigare ar cuprinde:

- managementul clasei de elevi
- comunicarea
- rezolvarea conflictelor educaționale
- lucrul cu personalitățile dificile
- cooperarea cu colegii
- predarea, învățarea, evaluarea

S-a observat un puternic detractor al resurselor de evoluție în carieră în momentele de debut, evidențiate prin lipsa unor strategii concrete de a face față situațiilor de criză educațională.

I. 5. Demersul experimental

În cercetarea noastră am încercat să surprindem trei laturi posibile ale motivației pentru cariera didactică:

- (a) motivația studenților înscriși la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic pentru a urma o carieră în domeniul didactic;
- (b) motivația cadrelor didactice practice, care deja și-au structurat un management al carierei în învățământ
- (c) motivația de a alege o carieră didactică pentru cei care fac modulul psihopedagogic în regim postuniversitar (care nu au ales cariera didactică din timpul facultății)

Primele două demersuri experimentale s-au extins pe trei dimensiuni, încercând să conjuge atât potențialul oferit de către metodele cantitative de cercetare socio-psihopedagogică, cât și nuanțările utilizării unor metode calitative de cercetare în același areal. În primul rând am urmărit modul în care văd un lot de 237 de studenți profilul cadrului didactic pentru a putea face o analiză a modului de dezvoltare a carierei în ochii acestora. În al doilea rând am urmărit determinantele carierei pe care un lot de 128 de studenți (din ani terminali, anul IV și anul III în urma procesului Bologna) le identifică drept trebuințe necesare pentru evoluție și alegere.

În al treilea rând, același proces (chiar dacă s-a folosit un alt instrument de cercetare) a fost urmărit prin feedback-urile oferite de un lot de 90 cadre didactice practice, cu experiență la catedră.

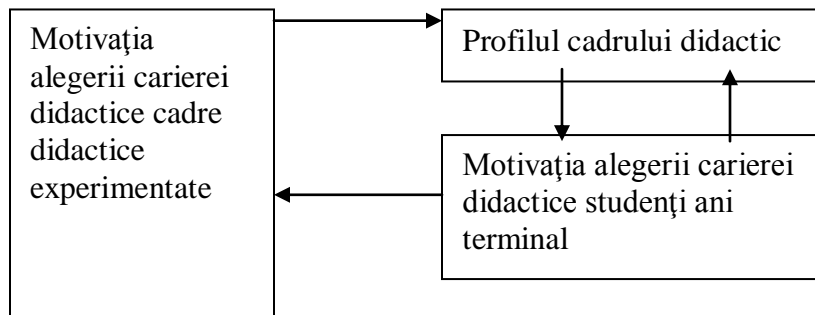


Fig. 1. Variabilele încrucișate ale zonelor de intersecție între problematicile atinse.

Pentru a observa profilul necesar unui cadru didactic de succes (deci, implicit motivator pentru persoanele participante), s-a cerut lotului de studenți implicați în această cercetare să descrie caracteristicile amintite în două etape: în primul rând fiecare dintre ei trebuia să noteze între 5 și 7 de astfel de caracteristici pe care le considera, în mod individual, importante. În al doilea rând urma un focus-group cu 5-7 participanți care încercau să observe acele elemente de context comun și diferențele. În al treilea rând grupurile au trecut la negocierea unor liste unice definite de consens și înțelegerea fiecărui aspect identificat și ridicat în cadrul discuțiilor. În urma centralizării datelor obținute s-a evidențiat următoarea ierarhie:

1. Competență științifică (profesională) și abilitățile de comunicare (cu scoruri egale);
2. Empatie (posibilitatea de a-l înțelege pe celălalt „din interior”)
3. Corectitudine/obiectivitate în tratarea cursanților și în evaluarea progresului acestora;
4. Flexibilitate
5. Autoritate/Capacitatea de a impune respect cursanților.

Aceste date reprezintă un feedback pentru construirea ulterioară a profilului de competențe pe care profesiunea de cadru didactic le implică și a modului în care se poate grefa un sistem de motivare pentru cariera didactică pe aceste competențe prin echilibrul propus între sistemele de formare inițială și pregătire continuă.

Cel de-al doilea indicator s-a structurat pe două temeuri de analiză, cu un demers central, comun totuși: de identificare a elementelor motivatoare pentru cariera didactică atât pe verticală (chestionând studenții de la modulul psihopedagogic aflați în an terminal, aflați în fața deciziei de a urma sau nu o carieră didactică) cât și pe orizontală (obținând un feedback de profunzime de la cadrele didactice practice privind motivele pentru care se obține retenția în cadrul carierei de cadru didactic).

În ceea ce privește prima parte a cercetării, considerând că studenții din anii terminali nu au încă cristalizată motivația de a urma sau nu cariera didactică (aceasta aflându-se la primele momente de certificare, în evoluție), s-a cerut ca în cadrul studiului să se urmărească o acțiune de investigare în literatura de specialitate a indicatorilor deja consacrați pentru cariera didactică, pentru ca studenții să aibă o acțiune de aderare la unul sau altul dintre indicatori în funcție de personalitatea proprie, în funcție de propria grilă de valori. A existat, de asemenea, necesitatea argumentării acestor alegeri.

În investigarea cadrelor didactice mecanismul folosit a fost altul. Luând în calcul ipoteza conform căreia cadrele didactice practice au deja o motivație consolidată pentru propria carieră, acești subiecți nu au mai avut posibilitatea de a se racorda la valori și indicatori deja consacrați de literatura de specialitate. Ei au trebuit să răspundă unui set de întrebări și să aleagă cel mai important indicator pentru care rămân în carieră și cel mai important indicator pentru care ar pleca din carieră. Această tabelă duală a fost

necesară pentru a obține o imagine de echilibru a întregului sistem de motivare, o perspectivă holistă care să conțină și avantaje și dezavantaje. Distribuția rezultatelor a fost următoarea:

Motivele pentru care ar rămâne în profesia didactică:

1. Contactul cu copiii/tinerii care ar fi extrem de pozitiv pentru cadrele didactice;
2. Pasiunea pentru domeniul pe care îl predau;
3. Ajutorul pe care îl pot oferi în dezvoltarea elevilor;
4. Responsabilitatea socială pentru formarea viitorului țării;
5. Timp liber (spre exemplu vacanțele) și flexibilitatea programului.

Motivele pentru care ar părăsi profesia didactică:

1. Salariul necorespunzător (motivația financiară);
2. Birocratizarea activităților presupuse de meseria de profesor (prea multe „hârtii” pe care trebuie să le facă);
3. Lipsa de apreciere adecvată din partea societății
4. Lipsa de motivație a elevilor și a părinților pentru actul instructiv-educativ;
5. Schimbările frecvente ce se petrec la nivelul sistemului de învățământ.

Referitor la cel de-al treilea demers experimental, în cercetarea realizată pe 63 de cursanți adulți, posesori a unei diplome de licență și înscriși la modulul postuniversitar de abilitare psihopedagogică și metodică, motivele acestei decizii târzii au fost:

Motive pentru a alege cariera didactică:

1. Plăcerea de a lucra cu elevii, contactul cu tinerii
2. Faptul că nu au avut cunoștință de un astfel de modul în timpul facultății/nu au avut ocazia de a urma un astfel de modul/au urmat modulul, dar incomplet, lipsindu-le discipline și neputând astfel să primească certificatul de pregătire psihopedagogică
3. Descoperirea târzie a vocației în urma unei experiențe întâmplătoare, dar pozitive la catedră

Temeri pe care le încearcă acești cursanți la intrarea în cariera didactică:

1. Insuficiența financiară (salariul necorespunzător)
2. Teama de a nu se plafona, prin activitate rutinieră
3. Climatul și mentalitatea din școli (climat negativ și stresant în școli, stres creat de indisciplina elevilor)

Efectuând o scurtă analiză comparativă putem observa câteva lucruri interesante, în măsură de a ne oferi o imagine și un set de indicatori pentru modul în care putem dezvolta instrumente eficiente de motivare pentru cariera didactică a celor mai valoroase dintre resursele umane. Astfel, observăm că plăcerea contactului cu elevii/studentii (cu copiii și tinerii) se păstrează drept un indicator forte al progresiei în cariera didactică. La polul opus, salariul necorespunzător este o temere și pentru cei care aleg mai târziu, chiar dacă aceștia din urmă aleg mai în cunoștință de cauză (în comparație cu studentii). Atât faptul că absolvenții nu au avut cunoștință de un astfel de curs în timpul facultății cât și faptul că unii și-au descoperit mai târziu vocația pedagogică demonstrează că este

necesară o mai bună promovare în rândul studenților a modulului psihopedagogic cu evidențierea unor surse atrătoare (cum ar fi plăcerea de lucra cu elevii). Toate acestea sunt doar câteva elemente într-un proces mult mai larg și mai complex de regândire și reprojecție a motivării pentru cariera didactică ca demers coerent și integrat în planurile operaționale al Departamentelor pentru Pregătirea Personalului Didactic.

O altă analiză este unghiul de vedere comparativ la care am făcut referire mai devreme. Este profesiunea didactică un determinant specific, complet diferită de alte cariere? Din perspectivele furnizate mai devreme, se pare că lucrurile converg în această direcție. Pentru a avea o imagine mai nuanțată am preluat studiul lui Don Elizur realizat în 1989, un studiu transcultural prin intermediul unui chestionar cu o configurație care să acopere principalele teorii ale motivării (Maslow, Herzberg, McClelland, Hackman și Oldham etc.), cuprinzând în forma finală un număr de itemi care propuneau răspunsuri ce trebuiau alese pe o scală de la “foarte neimportant” la “foarte important” (apud Corbett, 1994). Factorii motivaționali au fost ierarhizați după cum urmează (1 –cel mai important factor, 10 –cel mai puțin important):

	USA	UK	Germania	Olanda	Taiwan	Corea	Ungaria	China
Muncă interesantă	1	2	1	1	2	3	6	5
Realizări	2	6	7	2	1	1	2	1
Promovare	3	7	10	6	4	7	10	6
Recunoaștere personală (auto-stimă)	4	5	9	9	3	9	7	3
Folosirea abilităților	5	4	6	6	8	4	5	2
Autonomia în muncă	6	9	5	4	7	10	9	4
Siguranța postului	7	8	4	8	5	2	8	10
Manager bun (atent și corect)	8	10	3	7	6	6	1	7
Venituri bune	9	3	8	10	10	8	4	9
Colegi buni (agreabili)	10	1	2	3	9	5	3	8

	Cadre didactice
Muncă interesantă	1
Realizări	4
Promovare	9
Recunoaștere personală (auto-stimă)	5
Folosirea abilităților	2
Autonomia în muncă	3

Siguranța postului	6
Manager bun (atent și corect)	7
Venituri bune	10
Colegi buni (agreabili)	8

În răspunsurile amintite nu putem să nu remarcăm situarea pe ultimul loc a „veniturilor bune”, fapt care ne-a făcut – în convorbirile cu cadrele didactice participante la investigație – să întrebăm motivația acestei perspective. Răspunsul pe care ni l-a dat un cadru didactic este simptomatic pentru analiza noastră și confirmă cele spuse de către Zimmerman în debutul acestei lucrări: „Dacă am fi dorit venituri substanțiale nu ne făceam profesori” – de unde motivația intrinsecă și asumarea vocației – elemente de bun augur pentru construcția unui demers național de motivare pentru cariera didactică.

Partea a II-a

Ghid practic privind motivarea pentru cariera didactică

II. 1. Preambul

Sunteți managerul unei instituții de învățământ. Aveți o viață profesională “plină” – multe situații de întocmit, birocrație cât cuprinde și ca atare timpul care vă rămâne la dispoziție este absolut insuficient. Primiți acest ghid de integrare a tânărului cadru didactic în școală și – firesc – vă puteți întreba: nu se poate integra singur? Să am și grija asta pe cap?

De ce este necesar ca un manager (fie el al unei școli sau la nivelul oricărui tip de organizație) să cunoască și să utilizeze permanent strategii de motivare și integrare în școală a debutanților? Pentru că – lucru pe care îl resimțiți desigur – astăzi, mai mult ca oricând – instituția școlară are nevoie de oameni motivați și loiali, care să se identifice, să fie una cu instituția în care lucrează.

Cum re-formăm:

Dragostea față de copii

Plăcerea de a preda/împărtășirea unor cunoștințe (pasiunea pentru domeniu și ajutorul pe care îl pot oferi în dezvoltarea elevilor)

Din cercetarea realizată de către noi în perioada 2007-2008 principalele motivatoare pentru cariera de cadru didactic s-au evidențiat:

- *Dragostea față de copii*

- *Plăcerea de a preda/împărtășirea unor cunoștințe (pasiunea pentru domeniu și ajutorul pe care îl pot oferi în dezvoltarea elevilor)*

Este evident că managerul trebuie să se asigure ca aceste elemente să rămână la cote înalte pentru ca motivația pentru cariera didactică să rămână, la rândul ei, constantă. În calitate de manager nu puteți să nu luați în calcul această necesitate. Dacă vă doriți conducerea unei instituții cu adevărat performante, dumneavoastră trebuie să vă implicați activ în motivarea propriilor oameni și în identificarea celor mai bune modalități de păstrare a resurselor umane valoroase în câmpul organizațional

Exercițiu pentru realizarea motivatorilor: Managerul le va cere cadrelor didactice în fiecare lună să povestească la o întâlnire cu toate cadrele didactice o întâmplare ca fiind cea mai frumoasă experiență de predare/lucru cu copiii pe care profesorii au trăit-o în luna respectivă. La întâlnirea în cauză nu se vor admite critici și probleme (ele pot fi discutate cu orice altă ocazie, dar nu acum) pentru că avem de-a face cu o întrunire de celebrare a ceea ce este bun în profesie.

Pasul 1. Un posibil model privind cariera didactică

Procesul de motivare pentru cariera didactică este departe de a fi unul simplu. În primul rând pentru că – așa cum se observa în literatura de specialitate – cadrul didactic este o persoană aparte, cei care au „vocație” pedagogică fiind cei mai potriviți pentru a ocupa o astfel de poziție profesională. Iată de ce, prima măsură este aceea de identificare și de atragere a celor mai valoroase resurse umane spre învățământ.

Perspectivile asupra carierei sunt multiple. În cele ce urmează ne vom referi la legătura dintre viața personală și viața profesională (ca în primul model) sau la câteva stagii definitorii în evoluția în carieră prin raportare directă la modelul competențelor (cel de-al doilea model).

În primul model R. P. Weathersby și J. M. Tarule (apud Cascio, 1986, pp. 328-329) sintetizând contribuțiile din literatura de specialitate ne oferă o scurtă caracterizare a stagiilor vieții de adult cu un accent deosebit asupra impactului acestora în sfera pieții muncii. Preluăm această perspectivă deoarece ea funcționează în dublu sens: ca element de introspecție și de înțelegere a propriilor tendințe de creștere și dezvoltare dar și a înțelegerii celorlalți. În același timp trebuie observat că o astfel de perspectivă trebuie să constituie un reper dar atragem atenția asupra necesității înțelegerii acestor formulări în spiritul anilor '90 și din perspectiva societății americane. Păstrând aceste circumstanțe valoarea operațională a acestei liste este evidentă:

1. Părăsirea familiei (de la 16 ori 18 la 20-24 de ani).

Sarcinile psihice majore: separarea de familie, reducerea dependenței de suportul familial și autoritatea acesteia; dezvoltarea unei noi case (familii); se vede pe sine ca pe un adult.

Evenimente marcante: părăsirea casei, apariția unor noi roluri și mai multă autonomie în ceea ce privește planificarea vieții: facultate, călătorii, armată, loc de muncă. Deciziile inițiale privind ceea ce va studia, ce carieră va urma, viața afectivă.

Faza caracteristică: o balanță dintre „a fi în” și „a ieși din” familie.

2. Intrarea în lumea adultă (începutul vârstei de 20 de ani, până spre 27-29)

Sarcini psihice majore: explorarea posibilităților lumii adulților și dezvoltarea primelor unghiuri de vedere în care se vede pe sine ca adult. Își manifestă capacitatea de dezvoltare a relațiilor intime, creează Visul de dezvoltare personală, își găsește un mentor.

Evenimente marcante: implicare serioasă în constituirea primelor stadii de carieră, adaptări la viața profesională – angajarea-adaptarea la lumea muncii-schimbarea locului de muncă-reangajări-concedieri-demisii etc., căsătorie, decizia de a avea copii, asumarea de multiple roluri în organizație și în comunitate

Faza caracteristică: este în principal o fază de tranziție – trăiește și construiește pentru viitor

3. Tranziția spre anii 30 (sfârșitul anilor 20 și începutul anilor 30)

Sarcini psihice majore: reexaminarea structurii vieții și a implicărilor prezente; face schimbările dezirabile printr-o implicare mai profundă.

Evenimente marcante: schimbarea ocupației sau direcțiile de evoluție într-o ocupație; întoarcerea la școală; divorț față de prima căsătorie, recăsătorirea.

Faza caracteristică: „Ce este întreaga viața acum când fac ceea ce trebuie? Ce ar trebui să se afle și să nu se afle în viața mea?”

4. Stabilizarea – începutul anilor 30

Sarcini psihice majore: angajarea într-o implicare mai de profunzime; o mai mare investiție în sine, în muncă, în familie și în interesele pe care le valorizează; stabilește orare pentru obiective pe termen lung;

Evenimente marcante: moartea părinților, urmărirea pe mai departe a muncii, activităților familiei și altor interese pe care le are.

Faza caracteristică: focalizat pe stabilirea ordinii și stabilității în viață, pe modul de proiectare a obiectivelor de termen lung și pe cum să și le îndeplinească.

5. Devenirea ca persoană de sine stătătoare 35/39-39/42ani

Sarcini psihice majore: devine un membru serios al grupului ocupațional, capătă independență față de manager, de critici, de colegi și de mentor; caută independență și afirmare de la societate în roluri mai valorizate, dorește responsabilități tot mai multe și mai serioase;

Evenimente marcante: promovări cruciale, recunoaștere, separarea de mentor

Faza caracteristică: așteptarea unor evenimente de confirmare, timpul începe să devină finit și îngrijorător.

6. Începutul anilor 40

Sarcini psihice majore: crearea unei potriviri mai bune între structura vieții și propria persoană; dintre rutina din interiorul vieții și elementele care vin să îl provoace;

Evenimente marcante: schimbări în activitate pentru a realiza ceea ce ambițiile vieții poate n-ar putea oferi; schimbarea carierei; recăsătorirea

Faza caracteristică: grijă pentru declinul corpului, îmbătrânire, emergența spre caracteristici feminine la bărbați și spre caracteristici masculine la femei.

7. Restabilizarea (în jurul anilor 45)

Sarcini psihice majore: se bucură de propriile alegeri și de stilul de viață

Evenimente marcante: devine mentor, împărtășește experiența și abilitățile cu prietenii mai tineri și asociații; contribuie la următoarele generații; dezvoltă noi interese sau hobby-uri;

(Faza caracteristică: - nu este reliefată de autorii acestei stadialități)

8. Tranziția spre anii 50 (anii de final 40 până la jumătatea anilor 50)

Sarcini psihice majore: o nouă reexaminare a legăturii dintre structura vieții și sine; nevoia unei redirecționări, un întreg nou început a „ceva”;

Evenimente marcante: crize familiale, diminuarea atribuțiilor familiale

Faza caracteristică: imperativul schimbării care să facă posibilă atingerea unor obiective diferite „este probabil târziu, dar aici sunt lucruri pe care mi-ar face plăcere să le fac în ultima jumătate a vieții mele”

9. Restabilizarea (sfârșitul anilor 50 și începutul anilor 60)

Sarcini psihice majore: realizarea obiectivelor importante în perioada de viață rămasă

Evenimente marcante: noi oportunități referitoare la carieră și interesele pe care persoana le valorizează; definirea realizării personale

Faza caracteristică: o maturitate a sentimentelor și în ceea ce privește relațiile cu ceilalți; un mai mare confort în relaționarea cu propria persoană

10. Retrospectivă asupra vieții (anii 60 și după aceea)

Sarcini psihice majore: acceptarea faptului că toate lucrurile care li s-au întâmplat în viață au o valoare și un înțeles; valorizarea propriei persoane și a alegerilor pe care le-a făcut în viață

Evenimente marcante: retragerea, îmbătrânirea, moartea apropiaților și, în cele din urmă, a persoanei în cauză

Faza caracteristică: retrospectiva realizărilor, dorința de a împărtăși celorlalți în fiecare zi bucuria și tristețea; familia este foarte importantă

Cel de-al doilea model îi aparține lui Dreyfus (*apud* Davies, Ellison, 1999) și distinge cinci etape: novice, începător-avansat, competent, specialist și expert. Chiar dacă la o primă vedere este dificil să concepem ideea că o competență are mai multe niveluri, să ne gândim la exemplul unui proaspăt conducător auto (a luat carnetul de șofer de două zile). Este el competent în a conduce o mașină? Desigur, însă există o diferență între această persoană și una care a condus deja 100.000 de kilometri.

În stadiul de *novice*, o persoană execută activitatea relativ rigid, folosind faptele și regulile pe care le-a învățat; percepția situațională este minimă, acțiunea novicului fiind puțin legată de unicitatea condițiilor ce au produs problema cu care se confruntă.

În stadiul de *începător-avansat*, performanța persoanei este îmbunătățită de experiența mai multor situații în care a lucrat. Înțelegerea fenomenelor începe să se afle dincolo de faptele și regulile învățate, dar percepția situațională este încă limitată – fiecare condiție de lucru este tratată ca având o importanță egală.

Cel de-al treilea stadiu este reprezentat de *asigurarea competenței*. Angajatul apreciază orizontul și nivelul sarcinilor pe care le primește, recunoaște mai multe aspecte și poate selecta și concentra ceea ce este mai important în comparație cu elementele cu o importanță mai scăzută; de asemenea, poate discerne obiectivele pe termen lung. Persoana începe să folosească în activitate rutine și proceduri standardizate.

Nivelul *specialistului* reprezintă cel de-al patrulea stadiu. Acum angajatul vede situațiile cu care se confruntă mai degrabă ca pe un sistem, ca pe un întreg decât ca aspecte izolate; observă, de asemenea, ce este mai important în situații și poate devia de la norme și reguli dacă acest lucru este necesar.

Ultimul nivel este reprezentat de atingerea calității de *expert*. Angajatul manifestă o înțelegere de profunzime a situațiilor cu care se confruntă și utilizează un mod intuitiv în a face acest lucru. În acest stadiu, persoana posedă și folosește un larg repertoriu de planuri și stratageme pentru a rezolva situațiile care se schimbă și posedă o viziune asupra modalităților în care poate rezolva cu succes majoritatea situațiilor de lucru.

Modelul pe care îl propunem în continuare este centrat pe cariera didactică. El are o valoare explicativ-predictivă pentru determinarea celor mai bune modalități de motivare a resurselor umane valoroase pentru munca de la catedră. De multe ori persoanele cu

vocație pentru o carieră didactică nu sunt susținute de un proces de atragere și de motivare la fel de consistente și – de aceea – aleg un alt traseu profesional decât învățământul. În acest mod, motivarea pentru cariera didactică se poate gândi pe intervalul a trei niveluri (Pânișoară, I.O. 2009): inițial, secund și terțiar (modelul creat și descris mai jos reprezintă o conceptualizare globală a carierei didactice oferind cercetătorilor, dar și practicanților, în special prin etapele care definesc fiecare nivel, un fundament util pentru conceperea unor instrumente de motivare adaptate la nivelul fiecare instituții de învățământ. Dată fiind noutatea concepției pe care v-o propun m-ar bucura orice feedback pe care l-ați putea oferi pentru optimizarea construcției mele: adresă de contact: opanisoara@yahoo.com)

1. *Nivelul inițial*: atragerea spre cariera didactică (studii universitare și reconversie profesională)
2. *Nivel secund*: susținere în cariera didactică (debutanții – primii ani de predare, depășirea momentelor de criză în carieră)
3. *Nivel terțiar*: retenția în cariera didactică (toate cadrele didactice practice).

Nivelul 1

Instrumente:

Se va alcătui *Ghidul candidatului la profesia didactică*. Acesta va conține următoarele elemente:

- ce trebuie să știi despre cariera didactică
- ce înseamnă să fi profesor
- susținerea prin centre de carieră didactică a atragerii spre o carieră de profesor;

Etape:

Informarea prin elemente pozitive (povestiri, cazuri de viață)

Autorevelarea: retrăirea unor momente plăcute din viața de elev

Cauterizarea energiilor negative: scoaterea la suprafață a temerilor, a eșecurilor didactice la care a participat ca elev, a non-modelelor

Redefinirea: Identificarea propriului echilibru între elementele pozitive-negative identificate

Valorizarea: Identificarea acelor elemente care pot constitui atractori pentru o carieră de cadru didactic

Nivelul 2

Instrumente:

Centre de sprijin la nivelul fiecărei școli pentru integrarea debutanților

Întâlniri periodice ale debutanților din mai multe școli pentru împărtășirea experiențelor

Sprijin managerial activ

Ghidul școlii – acesta va conține ce trebuie să știe debutantul despre școala în care se integrează:

- cultură organizațională
- colegii tăi
- elevii tăi
- obiectivele școlii

Etape:

Pre-experimentarea – primele contacte, punerea informațiilor aflate teoretic în situații concrete de viață

Decepția – stresul insucceselor, tensiunea începutului, ambiguități, neclarități, neînțelegeri

Conceptualizarea – reflecția la propria activitate didactică, identificarea riscurilor și avantajelor, a resurselor și a constrângerilor

Experimentarea – al doilea contact, după înțelegerea Decepției și a motivelor insucceselor, cu valorizarea primelor succese

Valorizarea – Identificarea elementelor care sunt atractori pentru cariera didactică proprie „Îmi place ceea ce fac”

Permanențizarea/Rutinizarea: identificarea unui nivel satisfăcător de motivare intrinsecă și menținerea acestuia

Nivelul 3

Instrumente: Sprijin managerial activ

Identificarea organizațională: (1) cu valorile școlii și (2) cu oamenii (colegii)

Folosirea experienței acumulate în calitate de mentor (dublu sens: oferă experiență și sprijin unei persoane debutante și primește o auto-insertie consistentă de revalorizare a propriei munci)

Realizarea senioratului:

- alcătuiește ghidul debutantului
- este valorizat de către colegi/elevi prin sărbătorirea succeselor
- este dat drept exemplu
- îi sunt solicitate sfaturi pentru carieră

Etape:

Reconceptualizarea: reflecția profundă la adresa motivelor care îl determină să rămână în profesie

Destabilizarea: rutina și stresul acumulat induc elemente de nemulțumire, de îndoială referitor la cariera aleasă

Valorizarea profundă și autoconvingerea: identificarea acelor elemente fundamentale care îl definesc ca profesor și folosirea lor drept un justificativ al deciziei de retenție în cariera didactică

Acceptarea și identificarea: persoana ajunge să se vadă pe sine doar în câmpul profesiei didactice, renunță la regrete și se bucură de alegerea făcută. Devine mentor, sursă de informații și de motivare pentru cei din jur.

IMPORTANT: față de primul model, perspectiva noastră nu este decât indirect raportată la vârstă. Cineva poate să ardă etapele și să ajungă mentor la o vârstă de 30-35 de ani!!!

Loialitate organizațională: oameni devotați meseriei și instituției

Un aspect important pentru relația (eficientă) între cadru didactic și instituția educațională în care activează este capacitatea managementului de a construi instrumente care să genereze loialitate a cadrului didactic față de organizația din care face parte. Este evident de asemenea că procesul de motivare și loialitatea organizațională sunt concepte strâns legate.

Mai întâi să vedem cu ce avem de-a face.

Trecând în revistă mai multe definiții Carol Kinsey Goman (2004) observă că loialitatea organizațională se concentrează pe grija și interesul manifestate față de o altă persoană ori o entitate cuprinzând concepte ca: încredere, devotare și atașament. Evident că este probabil dificil să răspundeți la întrebarea câte dintre cadrele didactice din școala dumneavoastră manifestă încredere, devotare și atașament față de instituția în cauză. Probabil că trebuie să introducem câteva elemente care să flexibilizeze un pic conceptul. Este evident că tindem spre dezvoltarea unei astfel de loialități organizaționale însă putem să luăm în calcul o realitate graduală. În acest scop, de un real folos ne este observația lui Alvesson (2000); acesta sesizează faptul că, în fapt, putem vorbi despre două tipuri de loialitate organizațională:

- 2) de nivel mai scăzut – o loialitate bazată pe instrumentalitate în care angajatul (în cazul nostru cadrul didactic) va rămâne loial școlii dumneavoastră atât timp cât primește beneficiile pe care consideră că le merită;
- 3) de nivel ridicat – o loialitate bazată pe sentimentul de identificare a angajatului cu organizația. În acest caz, cadrul didactic va poseda un puternic sens al identității ca membru al organizației școlare. Cum se poate ajunge la un astfel de deziderat? Literatura de specialitate ne oferă câteva idei la care aderăm:
 - organizația dezvoltă un set de valori care vor fi împărtășite de către angajat și cu care acesta din urmă de identifică;
 - angajatul dezvoltă un consistent sens al identității ca parte a unei echipe unite și puternice

În ce măsură considerați că majoritatea cadrelor didactice din școala dumneavoastră aderă la una sau la amândouă considerentele de mai sus? Ce puteți face pentru ca această adeziune să fie mai puternică și mai larg împărtășită?

Încercați să construiți un set de valori pe care se bazează școala pe care o conduceți. Este de asemenea util să nu le scoateți complet din contextul care le-a generat: valorile au un impact mai mare asupra persoanei atunci când nu sunt prezentate în mod abstract, ci sunt rezultate din experiențe și întâmplări concrete. Deal și Kennedy (apud Hellriegel, Slocum, Woodman, 1992), prin cercetările întreprinse la companii variate, au concluzionat că o treime dintre ele au valori clare și identificabile care dau tuturor angajaților sensul direcției în care trebuie să acționeze. Puteți chiar să treceți aceste valori într-un afiș pe care să facă parte integrantă din spațiile de întâlnire ale cadrelor didactice (de exemplu cancelaria, dar nu numai) sau să le includeți într-un pliant de integrare pe care să-l primească orice nou profesor angajat în școală

Acum să privim fenomenul loialității organizaționale prin prisma elementelor școlii ca instituție.

Salarizarea cadrelor didactice este peste tot în lume (și sunt semne că lucrurile nu se vor schimba prea curând) un puternic **demotivator** al carierei. Chiar și în ipoteza îmbunătățirii acestei perspective în viitor, este foarte posibil ca – prin comparație cu alte domenii de dezvoltare profesională – învățământul să rămână tot un domeniu puțin atractiv din punct de vedere financiar. Iată de ce, loialitatea pragmatică (de tip instrumental) nu trebuie considerată un deziderat al managementului școlar.

Dar remunerația financiară nu este neapărat un motivator (cum am putea crede dacă urmărim dezbaterea publică în care legătura dintre banii pe care îi primește un profesor sunt considerați un predictor al prestației/performancei acestuia la catedră), chiar dacă lipsa (ori insuficiența acesteia) este cu siguranță un demotivator. **Frederik Herzberg** a organizat un studiu interesant în care a cerut unui număr de 203 contabili și ingineri să identifice ce aspecte ale unui post ocupat – în prezent sau în trecut – le-au oferit cele mai mari satisfacții și ce aspecte le-au cauzat cele mai mari insatisfacții. Răspunsurile subiecților erau libere și trebuiau să fie detaliate; autorul a decantat aceste informații, obținând două mari categorii: factori de menținere sau „igienici” și factori de dezvoltare (care acționează drept motivatori). Teoria lui Herzberg (intitulată „teoria celor doi factori”) include în rândul factorilor igienici: salariul, statutul deținut, securitatea postului, condițiile de lucru, nivelul și calitatea controlului, politica și procedurile companiei și relațiile interpersonale. Autorul consideră că acești factori nu conduc la motivare în sine, ci servesc drept suport pentru a evita apariția insatisfacției. La rândul lor, factorii de dezvoltare, care conduc la motivare și satisfacție, sunt: natura muncii în sine, realizările, recunoașterea, responsabilitatea, dezvoltarea personală și avansarea.

Managementul instituției de învățământ trebuie deci să ia în calcul puterea de demotivare a insuficienței salariale la cadrele didactice din subordine, dar să observe că sunt multe alte aspecte asupra cărora are putere în mod direct (care țin de factorii de dezvoltare) și care constituie fundamentul unei relații pozitive între instituție și angajat.

Pe de altă parte, loialitatea bazată pe identificare poate reprezenta – în mod cert – un mod de dezvoltare a motivării în mediul educațional românesc.

Primul element: identificarea cadrelor didactice cu valorile organizației ridică deja anumite semne de întrebare. Cultura managerială de la noi a formalizat – de cele mai multe ori – în cadrul instituțiilor de învățământ – caracterul funcțional, aplicativ al acestor valori. Ei bine, este timpul ca directorul să pună teoria în practică!

Luând drept criteriu legătura dintre identificarea cu valorile școlii și implicarea angajatului Etzioni (apud Roberts, Hunt, 1991) distinge trei tipuri de implicare:

a) *implicarea morală*, fiind aceea care se bazează pe orientarea pozitivă a angajatului spre organizație pe baza acceptării și internalizării valorilor și normelor organizaționale;

b) *implicarea calculată*, este aceea care are la bază calcularea schimburilor între angajat și organizație, angajatul „oferind” implicare la nivelul subiectiv pe care el îl percepe că este corect să-l ofere;

c) *implicarea „alienantă”*, reprezintă în fapt o lipsă de implicare și este aceea care apare când angajatul nu se identifică cu valorile firmei, ci se află acolo doar datorită unei situații temporare.

Reveniți la tabloul general al valorilor din școala dumneavoastră pe care l-am amintit în exercițiul anterior.

Incercați acum să identificați care sunt valorile care ați dori să fie pregnante, supervizibile la nivelul elevilor, părinților lor, noilor angajați din școală.

Imaginați apoi un discurs pe o perioadă de 5 minute referitor la modul în care i-ați explica unui coleg (ce nu face parte din colectivul de cadre didactice) cum apar aceste valori în viața de zi cu zi a organizației pe care o conduceți. Verificați cu ceilalți colegi din școală dacă aceste valori sunt înțelese și acceptate și dacă oamenii aderă la ele într-un mod profund sau doar se exprimă teoretic.

Țintă: - Fiecare cadru didactic să ofere un exemplu concret prin care respectiva valoare acționează în viața sa profesională

Studiu de caz: sunteți managerul unei școli de elită și una dintre valorile centrale pe care organizația dumneavoastră le are este performanța elevilor. Strângeți la un loc toate produsele/rezultatele activității didactice care reflectă acest lucru și oferiți-le o dimensiune vizibilă: afișate undeva, realizați „dosarul” performanței în care veți adăuga în cadrul unei festivități distincte orice nouă reușită etc.

Referitor la cel de-al doilea mod de a obține loialitatea organizațională, s-a întâmplat de multe ori să auzim din partea cadrelor didactice mândre de școala la care predau sau de colegii cu care lucrează „toți unul și unul!” Același tip dezvoltare a loialității apare și în clasele de elevi în care fiecare dintre membri este mândru de colectivul din care face parte și se simte bine doar împreună cu aceștia.

Conceptul fundamental care descrie această situație este cel de lucru în echipă (team-building). Oamenii sunt motivați să lucreze împreună cu aceia pe care îi apreciază și cu care au dezvoltat atașamente afective (pentru a da un exemplu simplu gândiți-vă că de mâine ați lucra în școală nu cu actualii colegi, ci cu cei mai buni prieteni ai dumneavoastră)

Lucrul în echipă poate fi parazitat de anumite aspecte care vor diminua forța afectivă și atingerea performanței în organizația dumneavoastră. În primul rând avem de-a face cu efectul Ringelmann sau lenea socială. Mai precis, dacă nu există o delimitare clară a rolurilor și responsabilităților membrilor în cadrul echipei, unii dintre membrii acesteia vor lucra intens ... și pentru ceilalți care nu se vor implica la întregul potențial (sau chiar nu se vor implica deloc!). Filosofia implicită a acestora din urmă este de tipul „din moment ce sunt alții care pot face treaba, de ce să mă obosesc!”. Acest lucru este cu atât mai evident atunci când sarcina în sine nu îi motivează iar grupul nu este coeziv. Mai mult decât atât, lenea socială instalată pe lungă durată într-un colectiv poate să ducă spre o depreciere și mai mare a climatului de lucru și a performanței respectivei organizații: efectul „fraierului”. Conform acestuia chiar dacă aveți câțiva oameni buni care își asumă efectuarea sarcinii pentru întregul colectiv, la un moment dat aceștia vor obosi și se vor simți „luați de fraier” fapt ce are drept consecință scăderea implicării lor.

Ce trebuie făcut ÎN PRIMA ZI

Strategia zero:

Ce faceți cu noul venit în organizație?

- Îi explicați valorile școlii și îi prezentați „dovezile” fiecăreia dintre acestea
- Vă asigurați că foarte repede noul angajat devine o rotiță care funcționează în angrenajul complex al școlii și că este primit „cu brațele deschise” de către restul colegilor. Acest lucru va face ca respectivul cadru didactic să fie încântat de locul său de muncă și să încerce mai profund să corespundă cerințelor necesare pentru a își păstra respectiva poziție

Putem dezvolta motivarea pentru cariera didactică pe mai multe planuri. Swart (2006) Kennie (2006) nuanțează:

- A. Capital uman: cunoștințe, abilități, experiență;
- B. Capital social: valori, cultură, relații;
- C. Capital structural: structura fizică și organizarea muncii;
- D. Capital organizațional: procese, politici, proceduri;
- E. Capitalul clientului (elev/părinte în cazul nostru): relația cu elevul/părintele
- F. Capitalul rețelei: cunoștințe și abilități de relaționare (importantă fiind relaționarea cu celelalte cadre didactice).

Ca manager al instituției de învățământ trebuie să urmăriți dezvoltarea tuturor acestor categorii de resurse motivaționale. Să vedem care sunt principalele linii de acțiune:

- A. Capitalul uman: cunoștințe, abilități, experiență. Trebuie menționat încă de la început că debutantul nu vine în instituția noastră ca o foaie nescrisă în care putem nota ce dorim. El aduce cu sine un bagaj informațional propriu, atât referitor la profesie cât și în legătură cu modul în care a fost perceput rolul său în trecut (dacă a lucrat la o altă școală, referitor la modul în care a „performat” acolo, dacă vine direct de pe băncile facultății – vorbim de o experiență indirectă/meditată prin intermediul cunoștințelor învățate). Iată de ce este o greșală să considerăm că noul venit va putea fi formatat așa cum dorește organizația care l-a primit în rândurile ei.

În urma discuției cu cadrul didactic nou angajat managerul instituției de învățământ trebuie să completeze o fișă de tipul:

Cunoștințe		Abilități		Experiență	
Existente	De dorit în noua ipostază	Existente	De dorit în noua ipostază	Existență	De dorit în noua ipostază

- B. Capitalul social valori, cultură, relații

Cadrul didactic nou venit în școala dumneavoastră se integrează într-o lume nouă, cu reguli interne, cu valori și cu o cultură organizațională specifice

Cultura organizațională deține povestiri, mituri, un limbaj specific organizației; ele reprezintă elemente asimilate de cele mai multe ori într-o perioadă mai îndelungată de timp și nu fac obiectul unui program formal. Aceste conținuturi ale culturii

organizaționale devin bază pentru un proces informal de socializare care, dacă nu beneficiază de un minim de control, poate produce, în egală măsură, efecte pozitive sau/și negative.

Deși se afirmă că povestirile care definesc o cultură organizațională sunt unice, argumentul hotărâtor fiind acela că fiecare organizație este unică, cercetările în domeniu (Feldman, 1985) au demonstrat că există posibilitatea ca aceste povestiri să nu fie în așa măsură diferite unele față de altele. Anumite teme apar în mod repetat în organizații diferite, dobândind, prin aceasta, se pare, un caracter universal.

În conformitate cu Martin (*apud* Roberts, Hunt, 1991), putem vorbi despre șapte tipuri de povestiri, exprimate la nivel general, mai presus de varietatea organizațiilor:

a) povestiri despre cum tratează organizația persoanele cu status înalt care încalcă normele; acestea descriu diverse întâmplări în care o persoană cu status înalt încalcă normele și este confruntată cu o persoană cu un status mai scăzut care încearcă să impună forța regulii. În acest caz există variante de rezolvare întâlnite în practică: persoana cu status înalt poate deveni furioasă, se poate conforma regulii, o poate trata incorect pe persoana cu status inferior sau poate acționa oricum altfel;

b) povestiri despre cât de „uman” este șeful; de regulă își fac apariția în organizații trei tipuri de povestiri despre șef:

- despre performanțele șefilor și modul în care își îndeplinesc sarcinile;
- despre capacitatea șefilor, mai ales a celor în poziții ierarhice înalte, să realizeze o egalizare a statutului cu ceilalți membri ai organizației;
- despre capacitatea managerilor de a-și abroga temporar statutul și a adopta calitate „umane”;

c) povestiri despre cum se poate avansa în carieră; aceste povestiri descriu potrivirea dintre anumite abilități și anumite poziții din organizații. Cele mai faimoase din această categorie sunt acelea care înfățișează situația în care poți, prin multă muncă, să ajungi din poziții joase în pozițiile cele mai înalte;

d) povestiri despre concediere: sunt cele care includ angajați ce se tem pentru pozițiile lor și angajați ce trebuie să concedieze pe alții. Sunt oferite totodată motive și justificări pentru aceste decizii;

e) povestiri despre modul în care compania ajută pe angajații care trebuie să se mute; direct sau indirect, acestea descriu cât de greu este să te muți și indică gradul în care compania se implică în cazurile diferiților angajați care au această problemă (cazuri relativ rare în organizațiile românești);

f) povestiri despre cum acționează șeful ierarhic la greșeli: includ numele unor angajați care fac greșeli și persoane superioare ca statut din organizație care învață din aceste greșeli. Povestirile se finalizează cu una dintre cele două decizii ale șefului ierarhic: cea de iertare sau cea de pedepsire a persoanelor care au comis greșeala;

g) povestiri despre modul în care organizația depășește obstacolele: reprezintă cele mai comune și mai des întâlnite povestiri despre organizație. De regulă, în acestea sunt descrise conflicte de la toate nivelurile ierarhice și povestirile se finalizează în două direcții: fie arată că dificultățile sunt insurmontabile, fie indică modul în care dificultatea a fost depășită.

Directorul trebuie să realizeze și de această dată o balanță între ceea ce posedă cadrul didactic și ceea ce organizația îi solicită pentru ca integrarea să fie consistentă și rapidă:

Cultura organizațională	A. Din care provine angajatul	B. Existente la noul loc de muncă	Strategii pentru a aduce A la B
Valori pe care organizația le are	A. Din care provine angajatul	B. Existente la noul loc de muncă	Strategii pentru a aduce A la B

C. Capitalul structural: structură fizică și organizarea muncii

Dumnevoastră, în calitate de manager pe care o aveți trebuie să răspundeți acum la următoarea întrebare: este importantă structura și organizarea muncii pentru motivarea și integrarea cadrului didactic? Desigur! Pentru a lua doar un exemplu, am văzut școli în care profesorii se simțeau mult mai bine pentru simplu fapt că respectiva conducere luase decizia de a găsi un spațiu retras și plăcut (și nu cancelaria) pentru relaxarea și recreerea de care aveau nevoie cadrele didactice în pauză sau atunci când aveau o „fereastră” – orarul îi obliga să aștepte la școală între două ore (știți, perioada aceea insuficient de extinsă pentru ca profesorul să ia decizia de a pleca acasă, dar suficient de mare pentru a nu pierde timpul).

Încă un amănunt: cadrele didactice trebuie – ca orice alt angajat – să îndeplinească activ două elemente importante: viața personală și viața profesională. Cele două sunt extrem de importante și este esențial să nu se intersecteze prea mult (decât în situații pozitive gen petrecere la școală în care fiecare este invitat să vină cu familia). O viață profesională care prejudiciază viața personală poate fi văzută de către angajat și de către familia acestuia ca neplăcută ceea ce va scădea motivația pentru activitatea la catedră și loialitatea față de organizația pe a care o conduceți. În plus, cadrul didactic nou venit în școală se află în situația de a face față unei multitudini de presiuni la care se „conectează” cu dificultate; situația este și mai rea când avem de-a face cu un debutant. Iată de ce directorul trebuie să răspundă la întrebarea: cât la sută din viața personală a noului venit este afectat de atribuțiile profesionale? În același timp el trebuie să aibă grijă ca responsabilitățile acestuia să crească treptat, păstrând permanent echilibrul viață personală-viața profesională.

D. Capital organizațional: procese, politici, proceduri

E. Capitalul clientului.

Cadrul didactic debutant aduce cu sine o seamă întreagă de temeri referitoare la cum se va desfășura activitatea sa viitoare, dar de temeri asemănătoare au parte și elevii săi. Rolul dumneavoastră ca manager al instituției de învățământ este de a vă implica activ în relaționarea de tip profesor-elevi și profesor-părinți. Opusă unei astfel de perspective este strategia: „Lasă-l că se descurcă!”, deoarece aceasta din urmă îl poate face pe cadrul didactic să se simtă neajutorat, neprijinit de către conducere și stresat în legătură cu deciziile mai delicate pe care ar trebui să ia. Nu înțelegem prin aceasta faptul că directorul trebuie să ia locul profesorului încercând să rezolve el problemele de relaționare dintre acesta și beneficiarii actului instructiv-educativ (elevi, părinți, comunitate școlară). În schimb managerul instituției de învățământ trebuie să aibă posibilitatea de a-l încuraja pe cadrul didactic debutant, de a-l chestiona pe acesta referitor la problemele pe care le întâmpină, iar cadrul didactic respectiv trebuie să aibă încredere în a relata faptele problematice.

Ori, de obicei, subordonații nu au această încredere. Conform “unui studiu cu 2000 subiecți din 8 companii s-a descoperit că majoritatea subordonaților consideră că ar avea probleme dacă ar vorbi managerilor. Ei, de asemenea, cred că cel mai bun mod de a câștiga o promovare este să fii de acord cu managerul” (Rossen, 1975, p.202).

Un aspect diferit, mai grav de data aceasta este situația în care subordonatul omite în mod voit anumite fapte pentru a nu fi acuzat de incompetență sau de nerealizarea obiectivelor. Un manager eficient va analiza situațiile de comunicare, va observa modelele de comunicare cu fiecare subordonat și modul în care ele se repeta astfel încât apariția unor eventuale distorsiuni să nu afecteze negativ rezultatele vizate.

Un alt aspect al dinamicii relațiilor manager – subordonat este determinat de percepția subordonatului conform căreia managerul este o persoană extrem de importantă, cu foarte multe probleme de rezolvat, care nu trebuie deranjată. Aceasta percepție conform căreia managerul este inabordabil pentru aspecte relativ mici duce la acumulări de probleme în ceea ce privește munca subordonatului sau, cel puțin, la rezolvarea problemelor fără “sprijin” din partea managerului direct. Dacă în multe cazuri nu apar probleme pentru că subordonatul cunoaște anumite procedee uzitate, în cazul noilor veniți în organizație pot apărea probleme mult mai grave: întâzieri, rezolvări de probleme care nu corespund standardelor organizației sau nu corespund procedurilor și practicilor organizației. De aceea un manager modern trebuie să acorde atenție suficientă subordonaților și nu să adopte o politică pasivă conform căreia comunicarea va avea loc de la sine sau că subordonatul va veni la el ori de câte ori are probleme.

F. Capitalul rețelei: cunoștințe și abilități de relaționare

Un rol esențial pe care managerul trebuie să îl îndeplinească este acela de a identifica și menține un flux comunicațional eficient și pozitiv la nivelul comunicării orizontale.

De multe ori la nivelul comunicării orizontale (subordonat-subordonat) apar mituri și zvonuri care pot induce în eroare și pot crea anxietăți la noul angajat. Unele elemente (Kapferer, 1993) sprijină apariția zvonurilor (și de aceea managementul trebuie să țină cont de toate aceste aspecte):

- zvonul desemnează, de obicei, un fapt îngrijorător pentru angajați. Aceștia nu au primit suficiente date prin comunicarea verticală de la management;
- uneori zvonurile se pot baza pe „confidențele” pe care directorul le face în discuții private unora dintre cadrele didactice; afirmarea prin comunicare orizontală a celor aflate devine o cale pentru a dobândi prestigiu în ochii celorlalți pentru cel în cauză;
- existența unei „mărturii” poate oferi legitimitate zvonului. Dacă zvonul are un cât de mic sâmbure de adevăr, acesta poate fi exploatat implicit pentru a confirma întregul zvon. Astfel, dacă despre un cadru didactic nou venit în școală apare zvonul că este extraordinar de „cumsecade” în notare și cineva din fosta școală poate proba acest lucru zvonul va fi consolidat (este un profesor cumsecade, mi-a spus X care a fost elevul lui în fosta școală);
- zvonurile se nasc, de multe ori, din interpretarea greșită a unui mesaj (din neînțelegeri). Aceasta apare ca urmare a *mărturiei unei mărturii*, existând diferențe între mesajul produs de prima persoană și de modul în care a înțeles acest mesaj persoana care transmite, pe mai departe, mărturia.
- informația transmisă este o știre, în sensul că are înlăuntrul ei anumite aspecte care sunt sub arealul senzaționalului. Nimeni nu va transmite pe mai departe un zvon despre faptul că noul cadru didactic este un tip corect. Dar dacă apare informația că acesta batea elevii în școala de unde s-a transferat, această știre merită transmisă.

Directorul trebuie să cunoască rețeaua de zvonuri și dacă nu o poate controla el trebuie măcar să ofere informații viabile, consistente prin comunicarea verticală descendentă prin care să contracareze acele informații care ar face o integrare mai dificilă pentru noul angajat. În același timp directorul trebuie să se implice activ nu doar în aplanarea și apoi rezolvarea diferendelor dintre subordonații săi, el trebuie să le insuflă acestora o perspectivă organizațională; astfel, cadrele didactice cu experiență trebuie informate asupra necesității de a-l sprijini pe noul venit și să vadă în acesta o resursă de dezvoltare a școlii și nu un rival.

Înainte de toate faceți în așa fel încât subordonații să afle cât mai multe dintre informațiile de mai jos, astfel noul cadru didactic să se simtă mai „în largul său”:

Elemente care vor fi incluse într-un program de orientare

- *Discursul de bun venit*
- *Istoricul școlii, scopuri, priorități, tendințe, funcțiile organizației, probleme*
- *Tradiții, obiceiuri, norme, standarde*
- *Structură*
- *Structura decizională*
- *Relațiile cu comunitatea, activității, așteptări*
- *Salarizarea, modul de primire al banilor, deduceri – generale și specifice*
- *Timpul de lucru și orele lucrate suplimentar*
- *Măsuri de securitate*
- *Cerințe privind controlul medical periodic*

- *Supervizare , evaluări ale performanțelor*
- *Organizații ale angajaților și opțiuni*
- *Modalități de adresare a plângerilor*
- *Comunicare – comunicare ascendentă și descendentă, sistemul de sugestii, modalități de transmitere a informațiilor prin afișare pe panoul organizației, prezentarea ideilor inovative*
- *Explicații detaliate ale postului, bazate pe fișa de post și rezultatele așteptate*
- *Explicarea importanței postului și a modului în care postul respectiv este unit de alte posturi din organizație*
- *Discuții asupra unor arii problematice și a a modului în care pot fi ele evitate*
- *Standarde de performanță și formulele de evaluare*
- *Reguli specifice postului / departamentului*
- *Reguli privind prevenirea accidentelor*
- *Raportarea accidentelor*
- *Securitate, furturi, costuri*
- *Standarde de curățenie*
- *Relațiile cu publicul*
- *Prezentarea către colegii de departament*

Strategia 1: Eliminarea unei gândiri catastrofice/neaajutorării dobândite cauzată de eșecurile debutantului. În literatura de specialitate se observă că unii oameni nu sunt motivați să se ajute singuri deși ar putea să o facă foarte simplu. Această afirmație pare la o primă vedere șocantă și chiar improbabilă. Să ne gândim însă la exemplele concrete pe care fiecare dintre noi le întâlnim în jurul nostru în viața de zi cu zi. Fenomenul, intitulat neajutoare dobândită, a fost pus în evidență la început de către Seligman. Hiroto (apud Smith și Mackie, 2007) a efectuat la rândul său un experiment edificator: cercetătorul a expus subiecții la un zgomot de explozie de care nu puteau scăpa în nici un fel. Ulterior subiecții nu au mai fost în stare să se protejeze de neplăcerea zgomotului nici atunci când ei puteau foarte ușor să îl oprească.

Exemplu: Debutantul are probleme cu un elev iar gândirea catastrofică acționează în genul: sunt un profesor slab, o să își bată joc de mine, am să fiu nevoit să îmi caut altă meserie etc.

Strategia 2: Realizați singur un eseu de 1 pagină intitulat: o zi din viața unui cadru didactic din unitatea dumneavoastră de învățământ. Cereți la câțiva dintre colegii

dumnevoastră să facă același lucru. Găsiți asemănările și deosebirile de viziune și apoi cuantificați informația încercând să creionați un set de reguli care ar trebui să guverneze o zi în instituția dumnevoastră de învățământ. Oferiți acest pachet de „legi de supraviețuire” fiecărui nou angajat în prima zi în care vă întâlniți.

Strategia 3: Încercați să vă aduceți aminte de prima zi în care ați venit în calitate de cadru didactic într-o școală. Puneți pe hârtie toate anxietățile și toate stările de stres pe care le-ați resimțit în acel moment. Apoi oferiți răspunsuri la acestea, cum ar fi trebuit (și ați fi așteptat ca proaspăt angajat) să raționeze managerul, colegii, sistemul ca atare. Construiți din toate acestea un set de principii de acțiune pentru dumnevoastră și pentru personalul didactic din școală în momentul venirii unui nou cadru didactic în respectiva instituție de învățământ-

Strategia 4: Realizați un pliant pentru angajat cu cele necesare de știut pentru a se integra în școala pe care o conduceți: cine răspunde de cine, la cine trebuie să apeleze dacă i se întâmplă cutare lucru etc, o scurtă descriere a fiecărui coleg cadru didactic etc.

Ce trebuie făcut ÎN PRIMA SĂPTĂMÂNĂ

Strategia 1: După prima săptămână managerul îi va cere angajatului să noteze o sumă de așteptări pe care aceasta le are de la viața sa profesională actuală. Astfel, atât directorul va ști foarte bine care sunt expectanțele tânărului cadru didactic, dar și acesta din urmă va ști că este ascultat și înțeles ceea ce va crește relația de încredere între cei doi.

Strategia 2: Într-o altă cercetare realizată de noi (Pânișoară, Pânișoară 2005), am identificat, în ordine, următoarele motive (de la cel mai important către cel mai puțin important) privind alegerea unui loc de muncă; cunoscându-le puteți stimula pe tinerii angajați în direcția contactului cu motivele mai des întâlnite:

	<i>Motivele alegerii unui loc de muncă</i>	<i>Punctaje obținute</i>
1	Dezvoltare profesională	770 opțiuni
2	Perspectiva ulterioară oferită de post	705
3	Salariu	698
4	Instruirea oferită	590
5	Facilități oferite pentru desfășurarea muncii	587
6	Caracteristici interesante ale postului	580

7	Renumerele organizației	549
---	-------------------------	-----

Se observă cu ușurință importanța pe care Dezvoltarea profesională o are în ochii noului venit în organizație. Totuși, de multe ori aceste aspecte nu sunt deloc subliniate în debutul activității acestuia în școala respectivă. Managerul trebuie să aibă încă de la început o discuție privind managementului carierei cadrului didactic respectiv pentru ca acesta să se simtă încurajat să continue, să se simtă sprijinit și să aibă încredere în opțiunea sa de a începe/continua o carieră didactică de succes. Pentru a avea o perspectivă și mai clară puteți utiliza grila următoare:

Ce te motivează mai mult în activitatea de cadru didactic?

- *Statutul*
- *Salariul*
- *Dorința de a fi important*
- *Dorința de a avea prieteni la locul de muncă, de a lucra alături de ei*
- *Nevoia de putere (în a conduce diferite proiecte, activități)*
- *Timpul liber*
- *Autonomia*
- *Nevoia de a-și face bine meseria (nevoia de realizare)*
- *Dorința de dezvoltare și perfecționare*
- *Siguranța postului*
- *Natura muncii în sine*
- *Nevoia de stimă*
- *Susținerea și ajutorarea elevilor-celor din jur*
- *Motive de (auto)apărare (psihologică)*

Strategia 3: Cadrul didactic nou venit în școală poate resimți un stres puternic în relația cu managerul său. El nu știe la ce să se aștepte de la acesta din urmă iar acest sentiment de IMPREDICTIBILITATE poate fi extrem de tensionant. Iată de ce directorul trebuie să dovedească o comunicare de substanță cu cadrul didactic, trebuie să îi explice rolul său, tipul de evaluare la care va fi acest supus și să-i liniștească anxietatea nejustificată.

Comunicarea descendentă este de dorit să fie cât mai extinsă, ea fiind practic un ajutor pentru o bună realizare a sarcinilor: mai mult decât atât, comunicarea descendentă trebuie direcționată în așa fel încât să încurajeze inițiativa de comunicare din partea nou venitului, comunicarea ascendentă.

O strategie bună pentru a optimiza încă de la început acest proces este Fișa directorului; intitulată DIRECTORUL IDEAL – cum ai vrea să fie un director pentru tine, aceasta îi este aplicată cadrului didactic. Directorul are astfel acces la așteptările cadrului didactic și poate să vină în întâmpinarea acestora atunci când consideră că acest lucru este posibil și pozitiv pentru instituție sau să explice cadrului didactic dacă anumite așteptări pe care acesta le are în ceea ce-l privește sunt nerezonabile. În orice caz, în urma unei astfel de acțiuni crește nivelul de încredere manager-subordoant și are loc o negociere directă a rolurilor.

Strategia 4: Directorul va reține câteva lucruri ce fac parte din viața personală a fiecăruia dintre oamenii săi! Din când în când el va formula întrebări pe aceste subiecte importante pentru angajați. Puteți alcătui chiar un jurnal pentru asta (pentru a nu confunda datele strânse ceea ce ar fi cu adevărat regretabil). Apoi adresați întrebările cu atenție și la timpul potrivit: Ce mai face fiul tău? Soacra ta s-a făcut bine? etc. Acest element – intitulat personalizarea relației va face oamenii să se simtă mai importanți pentru instituție și în ochii managementului. Evident că acest exercițiu – care trebuie să fie o practică de zi cu zi – se aplică și în cazul noului venit în organizația școlară. Aveți din prima săptămână o discuție relaxată cu el/ea și despre el/ea. Aflați cât mai multe date care vă pot oferi o imagine completă și coerentă. Apoi, la câteva zile distanță folosiți cele istorisite pentru a-l face să se simtă bine și important.

Ce trebuie făcut ÎN PRIMA LUNĂ

Strategia 1: Cereți proaspătului angajat să vă ofere – în scris – un feedback de o pagină asupra problemelor (dar și a elementelor pozitive) pe care le-a identificat până acum în activitatea sa zilnică la școală. Aveți grijă, oamenii se tem să spună lucruri negative dacă nu au suficientă încredere în buna dumneavoastră credință (le este teamă că sesizarea lor ar putea implica repercursiuni asupra propriei persoane). De aceea puteți crea un formular tip în care să fie notate următoarele:

- trei lucruri pozitive:
- trei lucruri negative:
- alte comentarii:

specificând foarte clar obligativitatea completării tuturor rubricilor. După ce veți primi acest feedback scris trebuie să discutați cu cadrul didactic în cauză și să încercați împreună să rezolvați dificultățile pe care acesta le-a remarcat. Punctele tari (lucrurile pozitive) le puteți nota în pliantul angajatului (vezi strategia 3 de la cap. 1. Ce trebuie făcut în prima zi) cu mențiunea că trebuie să vă asigurați periodic că aspectele respective rămân constant pozitive.

Strategia 2: Realizați un ghid al primei luni de la angajare. Pentru aceasta fiecare dintre cadrele didactice pe care le aveți în școală trebuie să noteze câteva idei din propria confruntare cu realitatea școlii dumneavoastră și aceste experiențe/studii de caz vor fi grupate într-un ghid de integrare pe care noii angajați vor fi în măsură să le afle. Prin aceasta vom declanșa un efect autopersuasiv (efectul de similaritate); acesta specifică faptul conform căruia dacă noul venit în organizația școlară va observa că și alții au întâmpinat probleme similare cu ale lui, respectivul cadru didactic se va simți mai liniștit în acțiunile sale viitoare și va investi cu încredere crescută noii colegi.

Se pune totuși întrebarea de ce nu aplicăm această strategie la începutul perioadei de integrare, de ce doar după ce o lună de zile s-a scurs de la angajare. Motivația este simplă: acest excelent ghid ar putea avea ori un *efect stresor* (dacă cadrul didactic proaspăt angajat ar observa problemele cu care alții s-au confruntat prea devreme – înainte ca el însuși să aibă astfel de feedback din experiența personală – ar putea să privească cu teamă crescută – probabil nejustificată – activitatea didactică cotidiană) ori un *efect de contagiune* (așteptându-se la probleme similare cu cele identificate în ghid cadrul didactic ar putea provoca – inconștient – evenimente similare).

Strategia 3: Directorul va organiza o întâlnire informală (în prima lună) de celebrare și de cunoaștere (în fapt o mică petrecere în care noul angajat va veni și va spune câte ceva despre propria persoană – urmând ca toate celelalte cadre didactice să acționeze similar)

Exemple de exerciții de intercunoaștere:

- cereți tuturor colegilor să aducă cu ei reviste (mai multe, cu multe poze). Activitatea presupune decuparea pe loc a unor imagini și alcătuirea pe o foaie A4 a unui microposter care să reprezinte fiecare persoană în parte. Apoi directorul le va arăta întregului grup fiecare cadru didactic fiind solicitat să interpreteze ce fel de persoană este aceea care a realizat respectivul poster și cine dintre cei prezenți poate fi. După ce toate microposterele au fost astfel analizate fiecare persoană va alege o singură imagine din microposterul propriu care constituie contribuția sa la un poster mare care reprezintă colectivul întregii școli. Posterul mare va fi apoi afișat timp de o săptămână în cancelarie pentru ca atmosfera plăcută din momentul alcătuirii lui să persiste pentru o perioadă mai mare de timp.
- cadrele didactice pot sta pe două rânduri (față în față) și trebuie să spună fiecare un singur atribut care-l caracterizează ca persoană (de exemplu – harnic, perseverent, stresat etc.). Cele două rânduri se vor mișca în sensul ca fiecare persoană să audă ceea ce au spus toți ceilalți. La final se vor numi fiecare profesor și toate celelalte cadre didactice vor trebui să își amintească ce cuvânt îl caracteriza pe cel numit.
- întrucât a trecut deja ceva timp de când noul profesor activează în școală puteți folosi o variantă modificată a metodei Cercul complimentelor – puteți pune un scaun în fața colectivului de cadre didactice și fiecare profesor se va așeza și ceilalți vor spune câte un lucru bun despre activitatea respectivului cadru didactic din luna în curs.

Cum încheiem programul de integrare

Strategia 1: Identificarea cu organizația școlară în care cadrul didactic activează se poate realiza prin construcția unui grafic al realizărilor pornind de la momentele trecute și ajungând la evoluția prezentă (sau chiar anticiparea achizițiilor viitoare). Pentru acest lucru, în calitate de director trebuie să chestionați toate cadrele didactice (inclusiv pe noii veniți în organizații) asupra a ceea ce trebuie să își propună școala spre a înainta în direcția obiectivelor vizate. Graficul va fi afișat pe holul de intrare în școală pentru a fi primul lucru cu care va da ochii oricine intră în instituția respectivă.

Strategia 2: La finalul perioadei de integrare puteți organiza o mică sărbătorire a unui eveniment școlar reușit la care respectivul a participat (spre exemplu un proiect) și organizați sărbătorirea „succeselor” împreună cu familiile cadrelor didactice. Este un moment bun pentru a celebra adevărata intrare în rândul membrilor organizației școlare

pe care o reprezentați și oferiți diploma „colegul nostru” persoanei care a finalizat stagiul de motivare.

Strategia 3: Permanentizarea procesului de motivare pentru carieră. Prin programul descris mai sus am urmărit să oferim o direcție și un impuls procesului de motivare și integrare organizațională. Acestea sunt departe de a fi procese izolate, ele trebuie susținute permanent printr-un program coerent de creștere și dezvoltare personală și profesională. În acest sens un program de *mentorat* ajută foarte mult la integrarea rapidă a noilor cadre didactice, într-o manieră necostisitoare; proiectarea programului de mentorat poate cuprinde etapele următoare:

- stabilirea directorului de program, persoana care va coordina întreg procesul și, totodată va monitoriza buna desfășurare a programului este extrem de importantă;

- selecția mentorilor, proces la care se va ține cont de câteva elemente privind calitățile mentorilor Houde analizează rolurile mentorului față „discipolii” săi, reliefând, totodată, și funcțiile acestuia (apud Hetu, Lavoie, Baillauques, 1999):

- funcții sociale

- integrează angajatul debutant în mediu, îl prezintă celorlalți

- îl ghidează în legătură cu normele, valorile, tabuurile din cultura organizațională

- familiarizează debutantul cu stilul de lucru sau cu problemele celorlalți membri ai personalului

- favorizează avansarea sa în mediul organizațional

- funcții legate de practica profesională

- susținerea profesională a debutantului la nivel informațional

- antrenarea protejatului pentru a-și forma deprinderi practice legate de muncă

- este un model pentru debutant

- propune situații provocatoare și îi furnizează ocazii să își exerseze abilitățile

- consiliază în funcție de diferite probleme

- acordă feedback direct, util, constructiv

- funcții personale

- susținerea moralului debutantului

- securizarea (sprijinirea) debutantului

Aceste funcții sunt sintetizabile în câteva calități ale persoanei care îndeplinește funcția de mentor:

- este conștient de responsabilitățile sale;

- încurajează protejatul să se dezvolte la maxima lui capacitate;

- este un bun ascultător, activ, referitor la ceea ce îi împărtășește protejatul;

- îi permite protejatului să ia propriile decizii și să facă propriile greșeli;
- încurajează inițiativa protejatului;
- își păstrează obiectivitatea;
- nu intervine în deciziile luate de managerul direct al protejatului (în cazul în care nu ocupă el această funcție) și protejat;
- acordă feedback adecvat;
- dezvoltă constant o atitudine pozitivă, optimistă în raport cu progresele prezente sau viitoare ale protejatului;
- dă dovadă de calm în situațiile de criză;
- pune în centrul atenției pe protejat și nevoile acestuia, și nu propria persoană;
- nu intră în competiție cu performanțele protejatului, dovedind o stimă de sine ridicată etc.

- selecția protejaților – se va stabili dacă programul se va adresa doar noilor veniți, în scopul integrării sau vor fi integrați în program și alte categorii de angajați, în funcție de aceste aspecte se vor stabili 2 programe (1. Integrare, 2. dezvoltare) sau unul singur, unitar

- realizarea unor programe de instruire a mentorilor și protejaților, astfel încât să se cunoască rolurile ce vor fi asumate;

- concretizarea perechilor mentori – protejați, realizarea primelor întâlniri în care se stabilesc așteptările specifice, negocierea unui program de întâlniri pentru parcurgerea programului.

În sfârșit, pentru a putea verifica nivelul de reușită a procesului de integrare a noului cadru didactic în școala dumneavoastră puteți folosi a adaptare a grilei următoare:

Grila de verificare a integrării organizaționale

(G. Pânișoară, 2006)

Greșeli majore în rezolvarea sarcinilor	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Rezolvarea corectă a sarcinilor
Nu înțelege obiectivele organizației corelate cu cele ale postului său	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Înțelege obiectivele organizației corelate cu cele ale postului său

Nu acceptă procedurile și principiile organizaționale	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Acceptă procedurile și principiile organizaționale
Nu cunoaște regulamentul de ordine interioară	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Cunoaște regulamentul de ordine interioară și altele existente
Nu este autonom în alegerea metodelor de lucru	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Dovedește independență în alegerea metodelor de lucru
Nu poate lua decizii singur (legate de responsabilitățile din fișa postului)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Decide independent (strict legat de fișa postului)
Nu are inițiative	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Are inițiative
Nu cunoaște standardele de performanță din organizație	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Cunoaște standardele de performanță existente la nivel organizațional
Dovedește greutate în asimilarea culturii organizaționale	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Începe să asimileze cultura organizației
Nu se comportă conform valorilor organizaționale	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Se comportă conform valorilor organizației
Nu s-a acomodat cu ritmul de lucru din departament și organizație	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	S-a acomodat cu ritmul de lucru în departament și organizație
Nu are curaj să inițieze discuții cu managerul direct	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Inițiază comunicarea cu managerul direct (inclusiv despre nevoi și probleme)
Manifestă o lipsă de adaptare la stilul managerului direct	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Se adaptează bine la stilul managerului direct
Are nevoie sporită de feedback și sprijin organizațional	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Manifestă o nevoie redusă de feedback și sprijin organizațional

Manifestă tensionare și stres în asumarea rolului (nu s-a adaptat)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Nu apar probleme în asumarea rolului (este adaptat)
Relaționarea cu colegii este încordată	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Dovedește o relaționare bună (amiciție) cu colegii de departament
Insatisfacții majore în abordarea responsabilităților postului	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Manifestă satisfacție în abordarea muncii
Manifestă o incapacitate de a se autoevalua corect în raport cu viața organizațională	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Autoevaluarea propriei activități este corectă

II.2. Ghid de motivare pentru cadrele didactice

Este evident că activitatea care vine dinspre manager este departe de se dovedi suficientă dacă nu este dublată de dorința sinceră și profundă a cadrului didactic de a se autodezvolta și automotiva în legătură directă cu profesia didactică.

Iată de ce completăm acest ghid pentru manager cu un set de exerciții pentru personalul didactic practicant. Ele se constituie parte integrantă a ghidului managerului pentru că – deși se adresează numai cadrului didactic însuși – managerul este factorul hotărâtor nu pentru declanșarea acțiunii de motivare, ci pentru susținerea și monitorizarea permanentă a acesteia.

În discuția cu cadrul didactic care începe să se integreze în instituția școlară managerul trebuie să-i ofere informațiile necesare, poate să stabilească etape și timpul corect la care solicită profesorului să efectueze exercițiile, îl poate ajuta în demersul de dezvoltare și auto-actualizare.

Argumentul de mai sus este consistent cu ideea conform căreia motivarea cadrului didactic este mai mult decât un demers separat, ea este o relație în care sunt implicați mai mulți factori și în care actorii principali sunt cadrul didactic însuși și conducerea respectivei instituții de învățământ.

Exercițiul 1

Evaluați-vă motivația de a fi cadru didactic pe o scală de la 1 la 10 (unde 1 este cel mai mic nivel de motivație și 10 este nivelul maxim). Unde vă aflați în acest moment? Nu

Încercați să vă justificați alegerea. Optați pentru prima variantă care vă vine în minte. Această opțiune intuitivă reprezintă punctul dumneavoastră de START.

Motivația pentru cariera didactică									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Exercițiul 2

Ce te motivează?

Etapa inițială

Gândiți-vă la tipologia motivației descrisă mai sus. Analizați propria motivație pentru cariera didactică. Cărui tip de motivație se subsumează?

Tipuri de motive	Rang (1 rang minim, ... rang maxim)	Justificare
Motivația de putere		
Motivația de realizare		
Motivația de afectivitate		
Motivația de aprobare		
Motivația de curiozitate		

Încercați acum să descrieți printr-o frază care să descrie o experiență personală alegerea pe care ați făcut-o (ex. Mă simt bine când am putere – în calitate de cadru didactic – pentru că elevii ascultă de mine și nu mă contrazic).

Realizați o astfel de descriere pentru fiecare motiv de mai sus, indiferent dacă rangul pe care-l ocupă este unul scăzut sau ridicat.

Faza finală

Acum adunați elementele disparate de mai sus într-un *profil de motivare*. Începeți cu cele care posedă rangul cel mai ridicat și finalizați cu cele cu rangul cel mai scăzut.

Sunt motivat când:	
Sunt puternic și ceilalți mă ascultă	
.....	
.....	

Realizați cele două etape ale exercițiului în fiecare lună pe parcursul a trei luni, evaluând-vă apoi motivația pe o scală de la 1 la 10 (unu nivelul minim, 10 nivelul maxim).

Înregistrați diferențele (dacă apar) de la o lună la alta. Reluați exercițiul apoi la fiecare trei luni și remarcați modul în care se schimbă profilul dumneavoastră de motivare.

Exercițiul 3

Gândiți-vă că profesia didactică nu mai există! De mâine nu va mai fi nici un profesor niciunde în lume. Trebuie să vă alegeți o altă carieră. Încercați să pătrundeți adânc în interiorul propriei persoane, să vă reamintiți pasiunile și dorințele la care ați renunțat undeva pe parcursul vieții. Alegeți trei alte profesii pe care le-ați fi putut practica. Faceți abstracție de faptul că nu posedați o specializare în acest sens (spre exemplu, dacă vi se pare atractivă o carieră de inginer constructor însă nu aveți nici un fel de studii de specialitate, acest lucru nu trebuie să se constituie într-un impediment pentru a alege această carieră printre cele trei).

Acum identificați câte două motive pentru care aceste trei cariere ar fi fost atractive pentru dumneavoastră.

Exemplu:

Aș vrea să fiu medic pentru că mi-ar plăcea să pot salva oameni;

Aș vrea să fiu astronom pentru că îmi place să descopăr lucruri noi etc.

În acest moment ați identificat motive pentru care ați face alegeri. Aceste motive sunt suficient de puternice să vă facă să alegeți uneori o meserie la care nu ați avea – de altfel – nici un fel de șansă să o urmați imediat. Și totuși...

Puneți toate cele șase motive în profilul dumneavoastră de motivare. Încercați acum să faceți acele lucruri în profesia pe care o practicați acum – cea de cadru didactic. Să luăm exemplele descrise mai sus. Puteți salva oameni și ca profesor: destinele elevilor cu care lucrați sunt influențate puternic de modul în care dumneavoastră reușiți să comunicați cu ei. Puteți descoperi lucruri noi permanent dacă încercați să identificați cele mai bune moduri de a face elevii să fie atrași spre materia pe care o predați...

Nu vă descurajați dacă lucrurile nu par să se potrivească întotdeauna. Uneori motivele pentru care ați ales o profesie par a fi complet nepotrivite în relație cu profesia didactică. Dacă insistați veți găsi la un moment dat că tocmai aceste motive pot genera cei mai buni atractori pentru profesia didactică!

Exercițiul 4

Uneori rutina, stresul, oboseală – care însoțesc orice profesie sunt responsabile și în profesia didactică de procesul de demotivare a profesorului. Cum putem combate acest proces a cărei apariție este firească, dar care poate provoca probleme de ineficiență atât la nivelul relației profesor-elev, cât și la nivelul cadrului didactic însuși. Cu alte cuvinte profesorul va începe să își facă munca mai slab calitativ, dar și va fi mai nefericit și mai stresat de propria condiție.

Unul dintre exercițiile pe care putem să le utilizăm pentru a combate o astfel de depreciere a calității actului instructiv-educativ este acela de *reactualizare a concepției motivaționale inițiale*. Atunci când dumneavoastră ați hotărât că viața dumneavoastră profesională trebuie să se desfășoare în acest cadru, ați avut desigur motive care au făcut ca alegerea în cauză să aibă succes. Încercați să vă reamintiți această motivare (încercând

să reactualizați și starea interioară pe care v-o producea la acel moment) și să o aduceți în situația prezentă. Spre exemplu, părinții care se află în conflict cu proprii copii se pot dovedi mai moderați în momentul în care privesc poze sau filme cu familia proprie atunci când copiii lor erau mici. Fericirea de atunci transmutată în momentul prezent îi poate ajuta să găsească acele resurse interioare pentru a accepta mult mai ușor actuala stare de lucruri și să identifice acea modalitate de a depăși situația. Similar, acest exercițiu poate fi folositor în orice moment în care situația prezentă este o deteriorare a situației trecute.

Suplimentar: Încercați un exercițiu de imaginație: dacă acum ați fi un proaspăt absolvent (în cazul în care aveți mai multă experiență la catedră) ați mai alege o carieră didactică? Dacă răspunsul este DA, atunci cu siguranță motivarea dumneavoastră pentru cariera didactică există însă trebuie reîmprospătată.

Exercițiul 5

Ce îmi trebuie să fiu mai motivat.

Desigur că unele lucruri sunt evidente și s-ar putea obiecta că știți foarte bine lucrurile necesare ca să fiți mai motivați. În general așa este însă acest lucru se petrece doar la nivelul general al motivelor fundamentale. Însă profilul dumneavoastră de motivare este departe de a fi compus doar din două trei aspecte. Vorbim mai degrabă de o rețea complexă de elemente; cele principale sunt mai greu de rezolvat pentru că situarea lor în zona conștientă demonstrează faptul că deși știți ce vă demotivează nu ați avut până în acest moment ocazia de a trece peste această stare de lucruri.

În schimb, motivele mai puțin evidente, necoștientizate ca atare au mai multe șanse de a fi rezolvate. Gândiți-vă la următoarea analogie: cazul adunării generale a acționarilor la o firmă. Vreți să convingeți adunarea de un lucru, dar aveți puține șanse să o faceți la nivelul acționarilor principali. Totuși, acționarii „mărunți”, cu putere puțină fiecare luat individual pot înclina balanța votului pentru propunerea dumneavoastră dacă sunt convinși în totalitate. Tot așa, chiar dacă motivatorii principali nu pot fi rezolvați există șansa să vă susțineți motivația prin soluționarea unei liste mai cuprinzătoare de atractori pentru cariera didactică.

10 lucruri care mă motivează să fiu profesor:

Pasul al doilea este să alegeți dintre acestea zece primele trei pe care le puteți schimba dumneavoastră (stă în puterea dumneavoastră să aduceți o schimbare):

3 lucruri care mă motivează să fiu profesor și stă în puterea mea să le rezolv

1
2
3

În sfârșit, alegeți dintre cele trei unul singur pe care îl puteți schimba astăzi! Descrieți pe scurt cum o să faceți acest lucru și apucați-vă de treabă.

Nu uitați, este esențial ca acțiunea dumneavoastră să înceapă chiar în acest moment. Nu amânați acest demers pentru că pe măsură ce timpul trece scad și șansele de a încerca să faceți ceva cu cariera dumneavoastră.

Exercițiul 6

Alcătuți un jurnal cu toate experiențele pozitive din viața de profesor. Nu omiteți să scrieți aici nimic, nu considerați o întâmplare ca fiind prea mică pentru a fi notată. De multe ori avem parte de experiențe pozitive pe care le uităm pe când cele negative (care pot fi extrem de demotivatoare) au mult mai mari șanse să se păstreze în memoria noastră.

Încercați să scrieți acest jurnal ca și cum ați concepe o carte: explicați pe larg, încercați să descrieți sentimentele pe care le-ați încercat cu această ocazie etc.

Apoi, din când în când recitiți. Reactualizarea tuturor acestor experiențe și retrăirea acestor sentimente vă va oferi ocazia să vă „încărcați bateriile” pentru ca merge mai departe și pentru a aprecia ceea ce faceți chiar și în momentele mai dificile din cariera dumneavoastră de profesor.

Exercițiul 7

Bazându-vă pe experiența dumneavoastră de cadru didactic (dar și pe aceea de beneficiar al activității instructiv-educative – elev/student) încercați să alcătuiți un decalog al profesorului eficient și al profesorului ineficient.

Cele 10 legi ale unui profesor de succes	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Cele 10 caracteristici ale unui profesor ineficient
--

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

Încercați să completați rubricile fără să vă gândiți la dumneavoastră ca profesor. Când veți termina de completat afișați-le undeva în biroul/camera dumneavoastră și actualizați-le permanent. Când vi se pare că ați găsit o lege ori co caracteristică nouă introduceți-o (dar eliminați o alta care pare mai puțin importantă). După ce considerați că ați găsit o formulare consistentă și corectă pentru ambele tabele introduceți între ele un indicator care vă privește pe dumneavoastră în calitatea pe care o aveți de cadru didactic. Remarcați câte dintre ele vă definesc ca și profesor. Încercați să eliminați elementele din spațiul caracteristicilor profesorului ineficient și să le consolidați pe cele ale profesorului de succes. Cu cât această reprezentare grafică a evoluției dumneavoastră profesionale va sublinia aspectele pozitive cu atât încrederea în forțele proprii va crește și motivarea dumneavoastră, față de o carieră pe care o îndepliniți cu succes, va crește.

Exercițiul 8

De multe ori cadrele didactice pot încerca sentimente de stres și de inadecvare în momentul în care simt că „nu este locul lor” la școala în care activează. În această situație avem de-a face cu un exemplu de lipsă a integrării și a înțelegerii a culturii organizaționale în care nou venitul tocmai a intrat. Preluând ideile lui Jardel și cele ale lui Monjaret (apud Labregere 2007) este util să alcătuiți o listă a diferitelor ritualuri organizaționale, a regulilor tacite pe care le respectați și pe cele pe care nu le respectați (din necunoaștere sau cu care vă aflați în contradicție). Acum discutați această listă cu un coleg în care aveți încredere și observați dacă acesta are aceeași percepție cu a dumneavoastră sau există diferențe.

Câteva ritualuri necesare pentru a evidenția potrivirea dumneavoastră cu școala sunt: e recunoaștere – ținută vestimentară, limbaj utilizat, modalități de interpelare (se recurge sau nu la tutuire), embleme ale puterii și clasamentelor ierarhice etc; de braconaj – prezente când activitatea devine prea intensă sau de prea mare importanță – pauzele de cafea, navigarea pe Internet; festive (care prin repetare devin elemente ale culturii organizației) – calendaristice (spre exemplu nivelul de sărbătorire a bradului de Craciun în școală), ocazionale (cum ar fi cadourile și petrecerile „surpriză” la onomasticile colegilor) etc.

După ce ați pus pe hârtie toate aceste aspecte ale vieții organizaționale și le-ați comparat cu perspectiva unui coleg observați nivelul lor de importanță în ochii dumneavoastră și în ochii celorlalți și încercați, pe viitor, să vă integrați cât mai bine în aceste ritualuri.

Exercițiul 9

Unul dintre demotivatorii importanți pentru o carieră îl constituie lipsa de planificare coerentă a acesteia din partea persoanei în cauză. Mulți oameni lasă propria carieră la voia întâmplării ceea ce induce, cu timpul, o stare de dezangajare. Iată de ce, dacă lipsa de planificare poate fi un demotivator, stabilirea unor obiective clare și precise pentru propria evoluție profesională poate avea un efect motivator consistent.

Pentru moment, acest exercițiu vă cere să stabiliți trei obiective importante pentru viitorul dumneavoastră; de asemenea, în același timp este important să stabiliți termene pentru preconizata îndeplinire a acestor obiective și să analizați acțiunile ce trebuie întreprinse de către dumneavoastră pentru a ajunge la țintele propuse. Mai jos regăsiți un exemplu structurat pe momentele formale de evoluție în carieră și nu numai:

Vreau să iau gradul I	Peste 4 ani
Vreau să devin director	Peste 5 ani
Vreau să merg la cursuri de formare în străinătate	Peste 2 ani
Vreau să scriu o carte	Peste 6 ani

Bibliografie

Apter, M. J., Carter, S. (2002). *Mentoring and motivational versatility: An exploration of reversal theory*, Bradford: Career Development International, vol. 7, iss. 5, pp. 292-295,

Beck, R. C., (2004). *Motivation: Theories and Principles*, NY: Prentice Hall

Bernstein, D., Roy, E., Srull, Th., Wickens, C., (1991). *Psychology*, Boston: Houghton Mifflin Company

Bishay, B. (1996). *Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method*, Harvard University: Journal of Undergraduate Sciences, Vol. 3, nr. 3, pp. 147-155

Borg, M.G., Riding, R.J. (1991). "Occupational stress and satisfaction in teaching", British Educational Research Journal, Vol. 17 pp.263-81

Bower, G., Bootzin, R., Zajonc, R., Hall E. (1987). *Principles of psychology*, NY: Random House

Carlson N. (1993). *Psychology. The Science of Behaviour*, Boston: Allyn and Bacon

Coon, D. (1983). *Introduction to Psychology. Exploration and Application*. St. Paul: West Publishing Company.

Czubaj, C. A. (1996). *Maintaining Teacher Motivation*. Education, 116/3, 372-379

de Jesus, S. N.; Conboy, J., (2001) *A stress management course to prevent teacher distress*. Bradford: The International Journal of Educational Management, vol. 15, Iss.3, pp. 131-137,

- Denis, H., (2004). *Recruitment and retention: Insight into the motivation of primary trainee in England*, Research in Education Magazine,
- Francks, L., (1996) J. Undergrad. Sci: 3: 147-154, Vol. 13 No 5, pp. 390-400
- Goman, C. K., (2004) "This Isn't the Company I Joined": How to Lead in a Business Turned Upside Down, NY: Kcs Pub
- Gorman, Ph. (2004). *Motivation and emotion*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group,
- Hayes, N., Orrell, S. (2003). *Introducere în psihologie*, București: Ed. Bic All
- Herzberg, Frederick and et al. (1993). *The Motivation to Work*. New Jersey: Transaction Publishers
- Hetu J.C. ; Lavoie, M ; Baillauques, S., (1999) Jeunes Enseignants Et Insertion Professionnelle: Un Processus De Socialisation? De Professionnalisation? De Transformation ? Bruxelles : De Boeck Universite
- Huffman K.; Vernoy M.; Williams B.; Vernoy J. (1991). *Psychology in action*. New York: John Wiley and Son,
- Johns, G. (1996). *Comportament organizațional*. București: Ed. Economică
- Labregere, R., (2007) *Managerul începător*, Iași: Polirom
- Lawrence, Hardy. (1999). *Why teachers Leave?* American School Board Journal, 186/7, 12-17
- Luce, J. (1998). *Career Ladders: Modifying Teachers Work to Sustain Motivation*. San Diego: Education Chulla Vista: vol. 119, Iss. I, pp. 15-19.
- Maslow, A. H., (1943) *A theory of human motivation*, Psychological Review, 50, pp. 370-396
- McInerney, V., Machr, M., L., Dowson, M., (2004). *Motivation and culture* în C.D. Spielberger (Ed.) *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, (pp. 631-639) St. Louis: Elsevier
- Morgenthaler, S., K., (1996). *My Mentor: Motivation toward Excellence*, Peabody Journal of Education, Vo. 71, Nr. 1, pp. 71-76
- Morris, Ch. (1990). *Psychology* (seventh edition), Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Murray, E. (1964). *Motivation and emotion*, Prentice Hall, New Jersey: Englewood Cliffs
- Neacsu, I., (1978). *Motivatie si invatare*, Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica
- Panisoara, G.; Panisoara, I.-O. (2005). *Motivarea eficienta*. Iasi: Polirom.
- Panisoara, G. (2006) *Integrarea în organizații*. Iași: Polirom
- Pihie, Z., Elias H., (2004). *Improving the teaching profession though understanding educators self motivation* în Pakistan Journal of Psychological Research, vol. 19, Iss. ½, pp. 25-35).
- Reiger, R.C, Stanq J., (2000) *Management and Motivation: An analysis of productivity in education and workplace*, Education Magazine
- Rosenholtz, S.; Smylie, M. (1984). *Teacher Compesation and Career Ladders*. Chicago: The Elementary School Journal, Vol. 85, No 2, pp. 149-166.
- Sall, F.; Knight, P., (1988), *Industrial organizational psychology: Science and practice*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publication

Scott, C., Dinham, S., Brooks, R. (2003), "The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction", *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 pp.74-86

Shardlow, S.; M., Nixon, S.; Rogers, J., (2002). *The motivation to practice teacher: decisions relating to involvement in practice learning provision*. Oxford: Learning in Health and Social Care, vol. vol. 1, pp. 67-74.

Sinclair C., Dowson M., McInerney D. M., (2006). *Motivation to Teach: Psychometric Perspectives Across the First Semester of Teacher Education in Teacher College Record*, Vol. 108, No. 6, pp. 1132-1154, Columbia University

Spong, M. W., (2005). *Education, instruction and motivation*, *Control System Magazine*, IEEE, vol. 25, pp. 10-24

Troman, G., Woods, P. (2000), "Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform", *Journal of Educational Change*, Vol. 1 pp.253-75

UNESCO – *Enabling teachers to enable learners*, World Education Forum, Dakar, Senegal, 2000

UNESCO (2006) *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*, section 4 Teachers and Learners – cap. 16 Teacher Motivation. Compensation and Working Condition. Paris: International Institute for Educational Planning,

Wiley, C. (1997) *What motivate employees according to over 40 years of motivation*, Bradford: International Journal of Manpower

Ziglar, Z., Savage, J., (1998). *Motivatia. O cale spre performante deosebite*, Bucuresti: Business Tech International Press

Zlate, M. (2000), *Introducere în psihologie*, Iași: Polirom,

www.hsc.harvard.edu/~jus/0303/bishay.pdf