RESORTURILE DIDACTOGENIEI. STILUL EDUCAȚIONAL RESPINGĂTOR

Mihai ȘLEAHTIȚCHI,

doctor habilitat, conferențiar universitar

Academia de Administrare Publică

ORCID iD: 0000-0002-2089-9207

Rezumat. Prin felul în care se prezintă, stilul educațional respingător aduce prejudicii incontestabile procesului de predare-învățare, puternic afectând întreaga construcție a acestui proces, dar mai ales segmentul care acoperă relația dintre cadrul didactic și elevi. Având capacitatea de a se impune în mod diferit – ca ceva ce amintește de o linie comportamentală autoritară sau nomotetică, distantă sau impulsivă, ultrareactivă sau strictă, oscilantă sau detașată –, stilul educațional avut în vedere se caracterizează prin aceea că vine în contrasens cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de cadru didactic. În prezența lui, mediul școlar se surpă, încetând să mai înfățișeze o „ambianță potrivită în care se pot crea conexiuni esențiale pentru dezvoltarea multilaterală și armonioasă a elevului” sau un „spațiu în care competența profesională a cadrului didactic intră într-o relație de complementaritate cu particularitățile de dezvoltare ale elevului”.

Mai mult, prin energiile conflictuale pe care le degajă, el contribuie, în mod evident, la instaurarea didactogeniei. Or, după cum s-a menționat nu o singură dată, în varii surse de specialitate, în cazul în care stilul educațional nu rezonază cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de pedagog, didactogeniei îi este predeterminat, pur și simplu, să devină o realitate, o stare de fapt care trebuie asociată cu marile greșeli din zona procesului de predare-învățare sau, altfel spus, cu marile abateri de la ceea ce semnifică deontologia profesională a cadrului didactic.

Cuvinte-cheie: didactogenie, cadru didactic, stil educațional respingător.

THE SPRINGS OF DIDACTOGENY. THE REPULSIVE EDUCATIONAL STYLE

Abstract. By the way it presents itself, the repulsive educational style brings indisputable prejudices to the teaching-learning process, strongly affecting the entire construction of this process, especially the segment that covers the relationship between the teacher and the students. Having the ability to impose itself differently – as something reminiscent of an authoritarian or nomothetic behavioral, distant or impulsive, ultra-reactive or strict, oscillating or detached – the educational style in question is characterized by the fact that it contradicts the rights and duties incumbent on the position of a teacher. In his presence, the school environment collapses, ceasing to present a „suitable environment in which essential connections can be created for the multilateral and harmonious development of the student” or a „space in which the professional competence of the teacher is complementary to the developmental particularities of the student”.

Moreover, through the conflicting energies he releases, he distorts the meaning of the teaching profession, obviously contributing to the establishment of didactogeny. Or, as it has been mentioned more than once, in various specialty sources, if the educational style does not resonate with the rights and duties of the pedagogical profession, the didactogeny is predetermined, simply, to become a reality, a state in fact, which must be associated with the big mistakes in the area of the teaching-learning process or, in other words, with the big deviations from what the professional deontology of the teacher means.

Keywords: didactogeny, teacher, repulsive educational style.

Didactogenia, așa cum am menționat cu ceva timp în urmă, inspirându-ne din conceptele elaborate de K.I. Platonov, K.K. Platonov, N. Sillamy, J. Cukier, R. Poenaru, F.A. Sava, D. Popovici, F. Turcu, A. Turcu și L. Karpenko [38; 39], apare în situațiile în care greșelile profesionale comise – voluntar sau involuntar – de reprezentanții corpului didactic produc efecte negative asupra elevilor. Întrucât greșelile avute în vedere sunt multiple și

extrem de variate, este de la sine înțeles că explicațiile care se impun în legătură cu apariția și manifestarea lor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă.

Credința că este posibil un proces de învățare în care lipsesc efecte negative asupra elevului – arată, în context, D. Popovici [29, p. 104] – este utopică, imaginabilă, dar nereală. Ele apar, în

fapt, din cauza complexității procesului și prezenței, ca principali actori, a oamenilor, profesori și elevi. Etiologia didactogeniilor este complexă. Didactogeniile iau naștere în procesul de învățare în forme și cu implicații foarte diferite.

De regulă, atunci când își propun să descifreze sensul expresiilor de genul „explicațiile care se impun în legătură cu apariția didactogeniilor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă” sau „etiologia didactogeniilor este complexă”, specialiștii din domeniu¹ ajung să constate că, în fond, la baza comportamentului defectuos al cadrului didactic (susceptibil să deformeze natura procesului de învățământ prin inducerea unor stări morbide, de tip reactiv în rândul elevilor) stau șapte factori distincți. Este vorba, pe de o parte, despre *caracterul inadecvat, stilul educațional respingător, distanțarea psihologică și epuizarea profesională* ale cadrului didactic, iar pe de altă parte – despre *administrarea greșită a autorității de pedagog, ideologia eronată de controlare a elevilor și lipsa abilităților de management educațional*.

Având la îndemână un astfel de „arbore cauzal”, să vedem, în cele ce urmează, cum se prezintă fiecare dintre elementele care îl compun.

Ce reprezenta, bunăoară, factorul care se rezumă la *stilul educațional respingător* și cum se face că el poate să determine efecte nedorite asupra elevilor,

efecte prezente prin traume de natură psihologică, morală sau/și medicală?²

Vom reaminti, pentru început, că stilul educațional al cadrului didactic³ reprezintă, în viziunea specialiștilor [10, pp. 77-78; 2, pp. 541-542; 42, pp. 207-208; 31, pp. 160-161; 25, p. 480; 8; 6, p. 349; 17; 35; 15], „un mod specific de-a aborda educația, elevii, situațiile de învățare și valorile disciplinei predate”, „un ansamblu de manifestări comportamentale în situații pedagogice determinate”, „o linie directoare, adecvată rezolvării problemelor didactice concrete”, „un mod caracteristic de executare a procesului de predare”, „o dimensiune activă a instruirii care influențează în mod decisiv calitatea intervențiilor școlare prin contribuția adusă la constituirea unei relații educaționale armonioase”, „o constelație de trăsături care circumscriu comportamentul profesorului în relațiile sale cu elevii” sau/și „un semn al maturității pedagogice, al unei experiențe solide, în măsură să influențeze cât mai corect elevii”.

Constituind expresia unei strategii preferențiale de materializare a obiectivelor procesului de învățământ, stilul educațional al cadrului didactic are o consistență internă [31, p. 161], este nemodificat sau aproape nemodificat în notele sale generale [1, p. 127], apare ca un produs al personalizării principiilor și normelor caracteristice activităților cu caracter de predare-învățare [25, p. 480; 31,

¹ Vezi, în acest sens, Poenaru R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. In: *Revista de pedagogie*, 1980, Nr. 9, pp. 51-53; Cukier J. Patologia de la didactogenia. In: *Revista de psicoanálisis*, 1990, n° 47(1), pp. 140-152; Cukier J. Didactopatogenia (enfermedades generadas por la mala enseñanza). In: *Revista de Psicología de la PUCP*, 1996, n° 14(2), pp. 225-244; Poenaru R., Sava F. *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Editura „Danubius”, 1998; Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000, pp. 104-110; Sava F.A. *Didactogenia – concept și evoluție*. In: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cucos. Iași: Editura „Polirom”, 2013, pp. 208-221; Pătrăuță T. Subjective dimension of school failure. In: *Journal of Romanian Literary Studies*, 2018, n° 13, pp. 32-36; Хохлов Л.К., Хохлов А.Л., Шипов А.А. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции. In: *Ярославский педагогический вестник*, 1998, № 2, с. 98-102; Худик В.А., Тельнюк И.В. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды. In: *Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина*, 2012, выпуск 4, том 5, с. 48-53; Джафаров Г. Объективные факторы дидактогении. In: *Азербайджанская школа*, 2014, № 3, с. 46-50 sau/și Морнов К.А., Подлиняев О.Л. Дидактогенные стрессы у современных школьников: причины возникновения, пути профилактики и коррекции. In: *Проблемы социально-экономического развития Сибири*, 2016, № 3, с. 198-203.

² Celui dintâi factor – ne referim la *caracterul inadecvat al cadrului didactic* – i-am consacrat deja câteva articole, pe care le-am publicat în varii reviste de specialitate. În acest sens, vezi, spre exemplu, Șlehtițchi M. Resorturile didactogeniei. Caracterul inadecvat al cadrului didactic. In: *Univers Pedagogic*, 2021, nr. 1 (69), pp. 85-92 sau/și Șlehtițchi M. Germeii stimulativi ai didactogeniei. Caracterul inadecvat al profesorului. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2021, nr. 1 (62), pp. 128-138.

³ În literatura de specialitate, expresia „stilul educațional” este adeseori substituită prin altele trei expresii: „stilul pedagogic”, „stilul didactic” sau „stilul de predare”. Uneori, mai apare și unitatea semantico-sintactică „stilul de lucru”. Faptul în cauză are, fără nicio îndoială, un înțeles precis. El denotă că de fiecare dată se are în vedere unul și același lucru: că orice cadru didactic asimilează și integrează platformele teoretice și instrumentele de intervenție într-un mod „particular”, asigurând o anumită îmbinare funcțională a variabilelor implicate în desfășurarea procesului de învățământ. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Nicola I. *Stilul educațional (stilul de predare)*. In: I. Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996, pp. 480-481; Joița E. Stiluri ale profesorului – manager. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 155-158 sau/și Țurcanu C., Guțu V.I. Profesorul în contextul postmodernității: stiluri didactice. In: *Materialele Conferinței științifice Internaționale „Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale”*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2019, pp. 360-365.

p. 161] și, în plus, face dovada faptului că rezonază cu flexibilitatea și adaptabilitatea comportamentală, ca dimensiuni esențiale ale aptitudinii pedagogice [22, p. 158].

De vreme ce activitățile de zi cu zi ale cadrului didactic – în calitatea lui de lider desemnat al clasei, la disciplina sa – se subsumează, într-o formă sau alta, funcțiilor de conducere (or, el este cel care „planifică, organizează, controlează și apreciază eforturile depuse de elevi” sau, în alți termeni, cel care „modelează atitudinile și conduitele indivizilor pe care îi îndrumă, determinându-i să accepte și să răspundă influențelor lui”), majoritatea specialiștilor din domeniu preferă să vadă în stilul educațional al acestuia un echivalent pedagogic al stilurilor manageriale propriu-zise (cum ar fi, bunăoară, stilurile manageriale avansate de R. Tannenbaum și W.H. Schmidt, P. Hersey și K. Blanchard, V. Vroom și P. Yetton, F. Fiedler și W. Reddin, R.J. House și G.A. Cole).

R. Tannenbaum și W.H. Schmidt⁴, vom reaminti, au demonstrat că relația de tipul *afirmarea autorității – afirmarea libertății* se manifestă în șapte trepte, de la afirmarea maximă a autorității – la afirmarea maximă a libertății. Cu luarea în considerare a acestui raționament, ei au identificat șapte stiluri de conduită a managerului:

- managerul ia decizii și le anunță;
- managerul ia decizii și încearcă să convingă;
- managerul prezintă ideile și invită la întrebări;
- managerul prezintă o propunere de decizie spre dezbateri;
- managerul prezintă problema, ascultă sugestiile, apoi decide;
- managerul definește limitele și cere grupului să decidă;
- managerul permite grupului să decidă în limitele prescrise anterior.

P. Hersey și K. Blanchard⁵ sunt cei care au stabilit

⁴ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Tannenbaum R., Schmidt W.H. How to choose a leadership pattern. In: *Harvard Business Review*, 1958, n°. 36(2), pp. 95-101; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 101-102; Iosifescu S. (coord.). *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București: Editura „ProGnosis”, 2000, pp. 156-157 sau/și Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 171.

⁵ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Hersey P., Blanchard K.H. Life cycle theory of leadership. In: *Training and Development Journal*, 1969, n°. 23(5), pp. 26-34; Hersey P., Blanchard K.H. *The Management of Organizational Behavior*. New Jersey: „Prentice Hall – Englewood Cliffs”, 1969; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 107-109;

că, în funcție de gradul de adaptare la situații și la nivelul de maturitate al subordonaților, se poate vorbi despre:

- stilul managerial directiv (prin care se oferă instrucțiuni clare cu referire la acțiunile care urmează a fi întreprinse, mai ales, în situații de început, pentru nou-veniți sau pentru cei care nu vor să acționeze);
- stilul managerial de antrenare / tutorial (este stilul care încurajează comunicarea, sprijină motivația și încrederea, deși are controlul deciziilor în cazul în care maturitatea grupului este încă scăzută și atunci când unii vor, dar nu pot să acționeze adecvat);
- stilul managerial suportiv (se manifestă în cazurile în care grupul are încredere în realizarea performanțelor, dar nu are puteri suficiente pentru a le atinge; este un stil care, fiind centrat pe sarcină și pe relații, coordonează comunicarea, sprijină exersarea abilităților, contribuie la luarea deciziilor);
- stilul managerial al delegării (care se impune atunci când maturitatea grupului este avansată în respectarea sarcinilor, asumarea responsabilităților și luarea deciziilor).

Mulțumită lui V. Vroom și P. Yetton⁶, s-a ajuns la constatarea, potrivit căreia, în funcție de implicarea grupului în luarea deciziilor, pot exista următoarele cinci stiluri de management:

- stilul autocratic I – managerul ia singur deciziile;
- stilul autocratic II – managerul întreabă, dar ia singur deciziile; grupul, într-un asemenea caz, poate sau nu poate fi informat asupra situației create/existente;
- stilul consultativ I – managerul relatează situația, întreabă și evaluează informațiile obținute;
- stilul consultativ II – managerul și grupul discută/analizează situația, dar cel care ia decizia este managerul;

Zlate M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. al II-lea. Iași: Editura „Polirom”, 2007, pp. 145-148 sau/și Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 170-171.

⁶ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Vroom V., Yetton Ph. *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973; Vroom V., Jago A.G. *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. New Jersey: Prentice Hall – Englewood Cliffs, 1988; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 110-112; Joița E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale. In: Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 164-171 sau/și Zlate M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. al II-lea. Iași: Editura „Polirom”, 2007, pp. 149-152.

- stilul de grup – managerul și grupul discută/analizează situația, dar grupul ia decizia.

Stilurile propuse de F.E. Fiedler⁷ – care sunt ordonate, de această dată, în funcție de contingența existentă între relațiile interpersonale, structurarea sarcinilor și puterea de conducător – se prezintă în felul următor:

- stilul managerial centrat pe sarcină (favorizat în situații de control ridicat sau scăzut);
- stilul managerial centrat pe relații (favorizat în situații de control moderat);
- stilul managerial centrat pe situație (într-un asemenea caz, eficacitatea depinde de variabilele situaționale mai mult decât de stilul propriu-zis).

În cazul lui W. Reddin⁸ – pentru care a contat relația între preocuparea pentru sarcină, pentru relații și pentru randament –, avem de-a face cu opt stiluri manageriale:

- stilul negativ: managerul nu are trăsături puternice, este lipsit de interes pentru ceea ce face, evită problemele, nu acceptă propuneri, demoralizează;
- stilul birocratic: managerul se ocupă de randament în mod rigid, emite puține idei, nu încurajează, neglijează îndeplinirea sarcinilor, subestimează importanța relațiilor;
- stilul altruist: managerul manifestă interes pentru relații, creează climatul favorabil, dar

obține randament scăzut pe fundalul unei dezorganizări evidente;

- stilul promotor: managerul este atras de randament, are deschidere pentru echipă, stimulează participarea, dezvoltă interesul pentru acțiunile întreprinse;
- stilul autocrat: managerul acordă prioritate sarcinilor de moment, minimizează importanța relațiilor, recurge la constrângeri, control și amenințări, respinge inițiativele, înăbușă conflictele, creează stări de anxietate;
- stilul autocrat cu bunăvoință: managerul este preocupat de randament și de sarcini, știe să solicite, fără să irite;
- stilul ezitant-oscilant: managerul este preocupat de sarcini și relații, manifestă un interes scăzut pentru rezultate, ia decizii sub presiunea evenimentelor, recurge la compromisuri;
- stilul realizator: managerul insistă pe organizarea eficace și eficientă a eforturilor/activităților, pretinde randament ridicat, cunoaște coechipierii, lucrează diferențiat, este receptiv la opiniile altora, rezolvă situațiile conflictuale.

Luând în calcul relația care se instituie între specificul situațiilor, natura sarcinilor și nevoile subalternilor/membrilor echipei, R.J. House⁹ grupează stilurile manageriale după cum urmează:

- stilul managerial orientat spre realizare: managerul stabilește obiective înalte, așteaptă performanțe pe măsură, arată încredere în realizare și demonstrează că poate fi eficient în situații complexe;
- stilul managerial directiv: managerul este cel care indică sarcinile și așteptările, arată cum pot fi realizate sarcinile performante, demonstrează că poate fi eficient în situații complexe;
- stilul managerial participativ: managerul se consultă cu subalternii/coechipierii, urmărește cu atenție după starea acestora, solicită sugestii înainte de a lua decizii, demonstrează că poate fi eficient în situații simple;
- stilul managerial suportiv: managerul arată înțelegere și apropiere, este centrat pe subalterni/coechipieri și relații, demonstrează că poate fi eficient în situații simple.

⁷ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Fiedler F.E. *Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw – Hill, 1967; Fiedler F.E. Predicting the effects of leadership training and experience from the contingency model. In: *Journal of Applied Psychology*, 1972, n°. 56(2), pp. 114-119; Golu P. *Orientări și tendințe în psihologia socială contemporană*. București: Editura politică, 1988, pp. 81-85; Potolea D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. In: Jinga I., Vlăsceanu L. (coord.). *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*. București: Editura „Academiei”, 1989, pp. 158-159; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 105-107; Iucu R.B. *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice și metodologice*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 129-130 sau/și Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 163-170.

⁸ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Reddin W. *Managerial Effectiveness*. New York: McGraw – Hill, 1970; Reddin W. The 3-D Management Style Theory. A Typology Based on Task and Relationship Orientations. In: *Training and Development Journal*, 1967, pp. 8-17; Petrescu I., Domokos E. *Management general*. București: Editura „Hyperion XX”, 1993; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999 sau/și Joița E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 169-170.

⁹ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, House R.J. A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness. In: *Administrative Science Quarterly*, 1971, vol. 16, n°. 3, pp. 321-338; House R.J., Mitchell T.R. Path-Goal Theory of Leadership. In: *Journal of Contemporary Business*, 1974, vol. 3, n°. 4, pp. 81-97; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 103-105 sau/și Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 164-169.

Combinând caracteristicile personale ale indivizilor ajunși la putere cu parametrii definitorii ai factorilor de succes, G. Cole¹⁰ se face cunoscut prin identificarea și fundamentarea a șase stiluri manageriale / tipuri de manageri:

- manageri cu har (care-și pot utiliza atribuțiile de o manieră adecvată);
- manageri fără har (care aplică teoria managerială însușită, abordează analitic problemele, dorind să producă impresie);
- manageri autocrați (care impun decizia, recurg la constrângeri și colaborează doar cu cei care sunt de acord cu ei);
- manageri democrați (care încurajează participarea și implicarea subalternilor/coechipierilor în luarea deciziilor, recurgând la convingere, la autoritatea profesională);
- manageri vizionari (care constituie expresia unor conducători autentici, încurajând participarea, schimbarea, implicarea);
- manageri controlori (care preferă să administreze, manifestând exces de zel pe segmentul aplicării sistemelor normative și, totodată, indiferență în raport cu stările prin care trec subalternii/coechipierii lor).

E. Joița, spre exemplu, inspirându-se din propria experiență, dar și din studiile realizate de D. Potolea, atrage atenția asupra faptului că o paralelă inițială între definițiile ori caracterizările care se raportează la stilul educațional și definițiile ori caracterizările care se raportează la stilurile manageriale ne va conduce spre găsirea punctelor de convergență, întâi la nivel principal, apoi și acțional, pentru a putea defini adecvat stilul profesorului-manager, ca simbioză specifică, pe criteriile esențiale ale activității. Procedând de o asemenea manieră, vom constata faptul că nu există deosebiri de fond în definirea stilului educațional, pe de o parte, și a stilurilor manageriale, pe de altă parte. Dacă stilurile avute în vedere și pot fi diferențiate într-un anumit fel, atunci, după cum crede E. Joița, faptul în cauză poate fi explicat fie prin conținutul activității la care ele se referă și prin elementele acestuia (obiective, strategii), fie prin modul de con-

strucție personală care se profilează în raport cu fiecare dintre ele.

Stilurile educaționale studiate prin prisma managementului propriu-zis, conchide E. Joița, nu clarifică decât teza clasică cu referire la rolul conducător al profesorului în procesul de învățământ, ceea ce înseamnă că, astfel, strategiile didactice pot fi mai bine definite, explicate, organizate, realizate. Din această simbioză nu rezultă decât un nou mod de gândire a strategiilor educaționale, cu mărită eficiență [16, p. 156].

Ne raliem și noi unei asemenea luări de poziție, considerând-o adecvată și absolut necesară pentru elucidarea chintesenței procesului de predare-învățare, a relației care se instituie, pe dimensiunea acestuia, între cadrul didactic și discipolii săi.

Cercetările întreprinse, de-a lungul anilor, pe dimensiunea care ne preocupă, au demonstrat cu lux de amănunte că ar fi greșit să se creadă în existența unui singur stil educațional. În mod evident, nici nu se putea altfel: or, așa cum afirmă I. Nicola [25, p. 480], chiar dacă stilul tuturor cadrelor didactice se constituie relativ din aceleași elemente, ponderea și modul în care ele se corelează diferă de la unul la altul. Drept consecință, în literatura de specialitate și-au făcut apariția multiple tipologii cu referire la stilurile educaționale ale cadrului didactic. Cele mai cunoscute dintre acestea se prezintă în felul următor:

➤ Tipologia structurată după natura relației profesor-elev, cu trei stiluri educaționale:

- *stilul educațional autoritar* (profesorul este cel care decide obiectivele, selectează activitățile, metodele, mijloacele și sarcinile de realizare, astfel încât elevii sunt puși în imposibilitatea de a cunoaște în avans ceea ce urmează să se realizeze; controlul pe care profesorul îl exercită asupra mediului educațional este absolut; profesorul manifestă o atitudine impersonală în care spiritul de echipă este anihilat; profesorul nu încurajează inițiativele elevilor, ținându-i la distanță; profesorul accentuează rolul său în defavoarea discipolilor; ceea ce blochează canalele de conexiune inversă externă; profesorul impune noile cunoștințe, fără să lase elevilor timp și loc pentru gândire și pentru formularea întrebărilor, stânjenind astfel afirmarea spontaneității, a imaginației și a creativității);
- *stilul educațional democratic* (profesorul propune și negociază cu discipolii săi obiectivele activităților, metodele și mijloacele de lucru, dezvoltând, astfel, relații de cooperare și sprijin reciproc; profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul învățării, inițiativa, potențialul lor creativ; profesorul folosește criterii

¹⁰ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Cole G.A. *Management: Theory and Practice*. London: DP Publications Ltd, Aldine Place, 1993; Cole G.A. *Personal Management*. London: Letts Education, 1997; Cole G.A. *Managementul personalului*. București: Editura „CODECS”, 2000; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 100-101 sau/și Joița E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 169.

comune de apreciere, pe care le respectă împreună cu elevii; deşi rolul de lider al profesorului rămâne decisiv, climatul este deschis, relaţiile din cadrul clasei fiind apropiate);

- *stilul educaţional laissez-faire / permisiv* (exprimă un profesor care consideră că întotdeauna este suficient ce predă, cât predă şi cum predă, fiind sigur că elevii au capacitatea de a intra cu uşurinţă în esenţa mesajului predat; reflectă o atitudine de pasivitate din partea cadrului didactic, acesta oferind doar recomandări cu referire la metodele şi mijloacele de lucru sau la resursele informaţionale; face abstracţie de necesitatea evaluării manifestărilor de conduită ale elevilor; favorizează obţinerea de rezultate slabe la învăţătură şi contribuie la apariţia abaterilor de la principiile şi normele disciplinei şcolare; deformează natura relaţiei profesor-elev prin accentuarea rolului celui de-al doilea element al acestei relaţii; lasă demersul didactic să meargă „de la sine”) [18, p. 167; 20; 21; 35; 36].
- Tipologia structurată după modul de combinare a stilului personalităţii şi al muncii şcolare, cu patru stiluri educaţionale:
 - *stilul educaţional A* – eficient, unitar, puternic;
 - *stilul educaţional B* – ineficient, diviziv, slab;
 - *stilul educaţional C* – rigid, diviziv, puternic;
 - *stilul educaţional D* – dependent de circumstanţe, unitar, slab.

În cazul acestei tipologii, după cum observă specialiştii, apar ca dominante relativ stabile şi cu o mare expresivitate: empatia, dragostea de copii, capacitatea de anticipare şi prevedere a comportamentului elevilor, echilibrul afectiv. Stilul de muncă al cadrului didactic este analizat prin prisma unor dimensiuni de esenţă: cultivarea motivaţiei pentru învăţare, a atitudinii afective, a atitudinii cognitive, transmiterea cunoştinţelor, relaţia profesor-elev, cultivarea interesului pentru obiectul predat, educarea disciplinei [8, pp. 87-89; 18, p. 166].

- Tipologia structurată după notele dominante ale personalităţii în predare, cu trei stiluri educaţionale:
 - *stilul educaţional proactiv* (cu iniţiativă, stimulant, organizator, obiectiv);
 - *stilul educaţional reactiv* (flexibil, fără obiective clare, cu redusă voinţă de realizare a acestora);
 - *stilul educaţional ultrareactiv* (extremist, cu exagerarea diferenţelor dintre elevi şi a strategiilor specifice) [18, p. 167; 26].
- Tipologia structurată după caracterul rezolvării conflictului dintre aşteptările personale şi presiunile rolurilor, cu trei stiluri educaţionale:
 - *stilul educaţional nomotetic* (care accentuează dimensiunea normativă a comportamentului

cadrului didactic şi care face ca presiunile instituţionale să prevaleze asupra cerinţelor şi disponibilităţilor elevului; este un stil centrat pe sarcină, pe realizarea performanţei, pe îndeplinirea planurilor asumate);

- *stilul educaţional idiografic* (care este centrat pe cerinţele elevilor, pe trebuinţele lor, urmărind ca fiecare dintre aceştia să-şi descopere singur ceea ce are mai relevant; este stilul care pune preţ pe caracteristicile de personalitate ale elevilor, condiţionând descentralizarea autorităţii cadrului didactic, orientarea acestuia spre clasă şi, respectiv, flexibilizarea relaţiei cu elevii);
- *stilul educaţional tranzacţional* (un stil intermediar între primele două stiluri, care se caracterizează prin abordarea procesului de instruire ca o tranzacţie dinamică între roluri şi personalităţi, în jurul scopurilor existente; acum, dezideratele instituţionale pot fi realizate prin luarea în considerare a trebuinţelor şi dispoziţiilor individuale, ceea ce înseamnă că „este indispensabilă dobândirea unei conştiinţe temeinice a limitelor şi resurselor atât ale individului, cât şi ale instituţiei în cadrul procesului de predare-învăţare”) [11, pp. 30-31; 18, p. 169; 25, pp. 480-481; 27, pp. 83-84].
- Tipologia structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic, cu opt stiluri educaţionale (modelul avut în vedere face ca stilurile educaţionale să poată fi abordate din perspectiva conceptelor de *influenţă* şi *proximitate*, cu luarea în calcul a două axe relaţionale majore – *dominare-supunere* şi, respectiv, *confruntare-cooperare* [33, pp. 213-214]:
 - *stilul educaţional strict* (profesorul este rigid);
 - *stilul educaţional impulsiv* (profesorul se enervează uşor);
 - *stilul educaţional neîncrezător* (profesorul este suspicios);
 - *stilul educaţional oscilant* (profesorul manifestă nehotărâre);
 - *stilul educaţional submisiv* (profesorul este „moale”);
 - *stilul educaţional înţelegător* (profesorul este răbdător);
 - *stilul educaţional prietenos* (profesorul îşi oferă sprijinul);
 - *stilul educaţional mobilizator* (profesorul este un bun conducător) [7; 33, pp. 213-214; 46;].
- Tipologia structurată după gradul de identificare/consolidare a unor comportamente tipice drept clişee în cunoaşterea mutuală profesor-elevi, cu cinci stiluri educaţionale:
 - *stilul educaţional distant* (profesorul „păstrează distanţa”, formală şi afectivă, în sprijinul obţinerii sau menţinerii poziţiei de autoritate);
 - *stilul educaţional „popular”* (profesorul dă do-

vadă de o purtare simplă/nepretențioasă și, totodată, prietenoasă; maniera lui de a vorbi și a interpreta lucrurile poartă un caracter intim, reverențios, ca „în familie”);

- *stilul educațional „prudent”* (profesorul manifestă neîncredere față de elevi, comportamentul lui fiind „de retragere și expectativă”; el manifestă o atitudine ce izvorăște dintr-o anumită „teamă” față de elevi și preocuparea continuă de a nu fi ridicol în raport cu aceștia);
- *stilul educațional rezervat* (profesorul tinde să fie „egal cu el însuși, indiferent de împrejurări”; el se ferește să fie cu prea mult entuziasm sau să se descarce afectiv în fața elevilor, dezvoltând astfel un comportament artificial, contrafăcut);
- *stilul educațional protectiv* (profesorul se impune printr-un comportament de „dădăceală” și, totodată, de neîncredere în elevi) [19, p. 167; 24, pp. 212-213; 35, pp. 161-162].

Este de la sine înțeles că tipologiile la care ne-am referit în rândurile de mai sus nu se prezintă în stare pură și într-un mod dihotomic. În realitate, așa cum s-a menționat în repetate rânduri [25, p. 481; 35, pp. 161-163], se întâlnesc doar, stiluri particulare care se exprimă printr-o sinteză unică și irepetabilă de manifestări”. Ca atare, aceste tipologii constituie, expresia lui I. Nicola [25, p. 481], niște cadre de referință pentru caracterizarea și aprecierea eficienței activității profesionale a cadrului didactic. Adeziunea la una dintre aceste tipologii depinde, pe de o parte, „de personalitatea cadrului didactic, de experiența și concepția sa filosofică”, iar pe de altă parte – „de particularitățile psihologice ale elevilor și de contextul organizațional în care are loc procesul de instruire”.

Cu toate că am putea prezenta și alte tipologii ale stilurilor educaționale – cum ar fi, de pildă, tipologia structurată după criteriul înțelegerii și realizării procesului de evaluare¹¹, tipologia structurată după

¹¹ În literatura de specialitate, această tipologie apare în varianta unei construcții epistemologice, constituite din patru stiluri educaționale:

- stilul educațional centrat pe fetișizarea evaluării și, respectiv, pe afirmarea autorității cadrului didactic;
- stilul educațional nesistematic, superficial și inabil, prin care se subestimează rolul evaluării;
- stilul educațional manipulativ, prin care se recurge, în mod sistematic, la „generozitate” și „înțelegere”;
- stilul educațional obiectiv, realizat cu exigență rațională, cu măsură, cu respectarea principiilor și normelor procesului de predare-învățare.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. Ed. a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007, pp. 55-57 sau/și Joița E. *Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri*. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 168.

criteriul manifestării de empatie¹² sau/și tipologia structurată după indicele de mobilitate a comportamentului didactic¹³ –, vom prefera să nu facem acest lucru, considerând că ceea ce deja s-a spus este pe măsură să scoată în lumină parametrii definitorii ai stilului educațional respingător.

Cum se prezintă, așadar, „modul caracteristic de executare a procedurilor de predare” sau – prin alte cuvinte – „ansamblul manifestărilor comportamentale ale cadrului didactic” despre care se poate spune că provoacă dezgust, aversiune, silă?

În varianta unor atitudini de extracție *democratică* (când profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul de învățământ, punând accentul pe particularitățile lor individuale și de vârstă, pe inițiativa sau potențialul lor creativ), a unor in-

¹² Tipologia avută în vedere se rezumă la patru stiluri educaționale:

- stilul educațional empatic (care se caracterizează prin capacitatea de transpunere a cadrului didactic în planul intern de referință al discipolilor săi; prezența spiritului de obiectivitate în contextul relațiilor cu cei din preajmă se datorează, într-un asemenea caz, strămutării propriei experiențe afective a cadrului didactic în psihologia discipolilor; de această dată, cadrul didactic percepe lumea ca și cum ar fi el însuși elevul (= „modelul extern”));
- stilul educațional reflexiv (care este un stil preponderent afectiv, fără ca trăirea cadrului didactic să depășească propriile granițe intime, fără proiectarea/includerea acestei trăiri în „modele externe”; de această dată, cadrul didactic raportează „modelul extern” (=discipolul) la propria persoană, tinzând să utilizeze criterii apreciative analitice, tranșante și relativ rigide);
- stilul educațional analogic (este un stil proiectiv neafectiv care asigură pătrunderea în stările psihologice ale elevilor prin mijlocirea raționamentelor analogice, a unor raționamente care au ca efect identificarea cadrului didactic cu „modelul extern” (=discipolii săi); în acest caz, judecățile cadrului didactic despre discipolii săi capătă mai multă obiectivitate (nefiind influențate afectiv), dar, totodată, rămân a fi mai puțin acurate/corecte (deoarece raționamentele analogice, precum este bine știut, nu sunt, de regulă, exacte));
- stilul educațional detașat (constituie expresia unui stil non-proiectiv și non-afectiv, prin intermediul căruia cadrul didactic tinde să se raporteze la discipolii săi, fără să se axeze pe criterii de ordin afectiv să fără să se transpună în starea de spirit a acestora; de această dată, caracteristica definitorie a cadrului didactic se rezumă la imparțialitate).

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Marcus S., David T., Predescu A. *Empatia și relația profesor-elev*. București: Editura Academiei Române, 1987 sau/și Joița E. *Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri*. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 168.

¹³ Este o tipologie care scoate în profil două stiluri educaționale:

- stilul educațional rigid (= inflexibil, cu respectarea constantă și necondiționată a normelor);
- stilul educațional concesiv (= adaptabil, cu receptivitate, axat pe îngăduință, toleranță, deschidere).

Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Joița E. *Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri*. In: Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 167.

tervenţii cu caracter *proactiv* (când profesorul face dovada faptului că are spirit de iniţiativă, este obiectiv şi poate pune în practică diverse tehnici motivaţionale), a unor demersuri care se impun fie prin natura lor *idiografică* (când profesorul este centrat pe cerinţele elevilor, pe trebuinţele lor, urmărind ca fiecare dintre aceştia să-şi descopere de unul singur ceea ce are mai relevant), fie prin conformaţia lor *tranzacţională* (când, la iniţiativa profesorului, deziideratele instituţiei şcolare sunt realizate prin luarea în considerare a trebuinţelor şi dispoziţiilor individuale ale elevilor)? Sau, poate, în varianta unor acte comportamentale bazate pe *înţelegere* (când profesorul este răbdător), *prietenie* (când profesorul are toată deschiderea pentru discipolii săi, oferindu-le sprijinul necesar), *spirit mobilizator* (când profesorul demonstrează, de zi cu zi, că este un bun organizator al procesului de predare-învăţare), *raţiune „populară”* (când profesorul dă dovadă de o purtare simplă/nepretenţioasă şi când maniera lui de a vorbi şi de a interpreta lucrurile poartă un caracter intim, reverenţios, ca „în familie”)? Nu, evident. Or, aşa cum apar în realitate, variantele la care am făcut trimitere în niciun fel nu pot distorsiona firescul relaţiei *profesor-elev* şi, respectiv, în niciun fel nu pot înrăutăţi starea sufletească a acestora din urmă, făcându-i să aibă convingerea că sunt auziţi, înţeleşi, apreciaţi şi iubiţi.

Fără îndoială, în mediul celor cărora le revine statutul de obiect al procesului de învăţământ, stările de aversiune, dezgust sau silă, ca expresii elocvente ale unei stări sufleteşti puternic zdruncinate, sunt determinate esenţialmente de acele stiluri educaţionale care pun accentul pe *neîncredere* şi *dispreţ*, *intoleranţă* şi *lipsă de comunicare*, *agresivitate* şi *formalism*, *aroganţă* şi *lipsă de responsabilitate*, *pasivitate* şi *inacţiune*.

Ce-ar semnifica, bunăoară, *stilul educaţional autoritar* (în cazul căruia profesorul, blocând canalele de conexiune inversă externă, nu încurajează iniţiativele elevilor şi impune noile materii fără să lase discipolilor timp şi loc pentru gândire, stânjenind astfel afirmarea spontaneităţii, a imaginaţiei şi a creativităţii) sau *stilul educaţional nomotetic* (care accentuează dimensiunea normativă a comportamentului cadrului didactic şi care face ca presiunile instituţionale să prevaleze asupra cerinţelor şi disponibilităţilor elevului), *stilul educaţional ultrareactiv* (care are un vădit caracter extremist, ridicând la rang de normă exagerarea diferenţelor dintre elevi şi a strategiilor specifice) sau *stilul educaţional strict* (în cazul căruia profesorul manifestă un

grad înalt de rigiditate), *stilul educaţional impulsiv* (când profesorul se enervează uşor) sau *stilul educaţional neîncrezător* (când profesorul este extrem de suspicios), *stilul educaţional oscilant* (când profesorul manifestă întruna nehotărâre, ezitare, indecizie, mişcându-se alternativ în sensuri opuse) sau *stilul educaţional detaşat* (în cazul căruia profesorul se raportează la discipolii săi, fără a demonstra cătuşi de puţină afectivitate şi fără a se transpune în situaţia acestora, comportându-se, de cele mai multe ori, ca un judecător imparţial şi extrem de rigid)? Răspunsul, fireşte, stă la suprafaţă: toate aceste stiluri educaţionale constituie expresia unor platforme comportamentale ce au ca punct de reper *lipsa de adecvare*. Punând în evidenţă un mod anume de structurare a câmpurilor relaţionale, ele redau, în fond, acel tip de construcţii atitudinale care *fac abstracţie* de personalitatea elevilor şi care, drept consecinţă, transformă cadrul didactic într-o sursă de estropiere psihomorală a acestora.

Pentru a ne adânci şi mai mult în ceea ce ţine de esenţa, conţinutul şi consecinţele stilului educaţional respingător, ne vom opri, în cele ce urmează, la trei aspecte, care, deşi şi-au găsit o anumită reflectare în raţionamentele emise anterior, necesită totuşi să fie examinate cu mai multă atenţie.

Primul aspect vizează *distanţarea psihologică a cadrului didactic*¹⁴, adică tendinţa acestuia de a nu accepta şi, respectiv, de a evita *comportamentul de apropiere* (*teacher immediacy*).

Comportamentul de apropiere al cadrului didactic, vom reaminti, face ca motivaţia şcolară a elevilor să înregistreze cote dintre cele mai înalte. În fond, spun specialiştii – F.A. Sava, spre exemplu [33, p. 214] –, tipul de comportament avut în vedere vizează *scăderea distanţei fizice şi a distanţei psihologice între interlocutori*: or, la acest moment, cadrul didactic este persoana care comunică cu ceilalţi la modul cel mai direct, zâmbeşte mai mult, păstrează contactul vizual, reţine cu uşurinţă numele celor cu care interacţionează, gesticulează relaxat, manifestând o mimică ce denotă implicare şi entuziasm. Chiar dacă nu este simplu să te înscrii într-un asemenea regim atitudinal, efectele benefice, oricum, nu vor întârzia să apară. După cum afirma H. Spencer [37, p. 186], „profesorul care ajută pe copil să atingă obiectul dorinţelor sale, care-i

¹⁴ Factorul *distanţarea psihologică a cadrului didactic* apare, de o manieră preponderent constatativă, în tipologia stilurilor educaţionale, structurată după natura relaţiei *profesor-elev*, în cea structurată după gradul de identificare/consolidare a unor comportamente tipice drept clişee în cunoaşterea mutuală *profesor-elev* sau/şi în cea structurată după criteriul manifestării stării de empatie.

oferă zilnic plăcerea biruinței, care îl încurajează când întâmpină unele greutăți, îi arată simpatie în momentul când obține o izbândă, va fi neapărat privit cu plăcere”. Mai mult, afirmă I. Bontaș [4, pp. 257-258], munca și personalitatea profesorului care promovează ideea de apropiere „pot lăsa urme frumoase în mintea și comportamentul tinerelor generații, oferindu-le prilejul de a-și aminti cu plăcere, respect și chiar cu venerație de foștii dascăli și de a menține anumite legături spirituale pentru toată viața”. Aceste legături, potrivit cunoscutului cercetător român, „pot și trebuie să fie nu numai cu ocazia aniversării unui anumit număr de ani de la absolvirea școlii sau facultății, ele pot să se manifeste tot timpul prin consultații și colaborări pe linie profesională, culturală, științifică și chiar în problemele vieții.” Și încă ceva, extrem de important în viziunea aceluiași autor: „Este plăcut să auzi spunându-se: „A fost elevul (studentul) meu, m-am mândrit și mă mândresc cu el.” De asemenea, este tot atât de plăcut și de dorit să auzi: „A fost profesorul meu. Am avut ce învăța de la el. El mi-a deschis orizontul, spiritul de inițiativă, încredere și dragoste pentru profesie etc. Îi sunt recunoscător.”

Ce-au demonstrat specialiștii, cercetând tipul vizat de distanțare? Ei au demonstrat că acesta, de îndată ce-și face apariția, conduce la o răceală afectivă și la o comunicare insuficientă între profesor și elevi, fapt ce afectează semnificativ dorința ultimilor de a face carte. Lipsa deschiderii din partea profesorului este percepută de către elevi ca un semn de insensibilitate, de îndepărtare relațională și, nu în ultimul rând, ca o lipsă de interes față de ei. Comportamentul de distanțare al cadrului didactic exercită un impact negativ asupra interesului elevilor față de școală și față de tot ce se întâmplă în cadrul ei. Drept consecință, aceștia devin, mai devreme sau mai târziu, apatici, frustrați și agresivi [3; 5; 13; 33, pp. 214-215; 40; 43].

Cel de-al doilea aspect se referă la *manipularea greșită a autorității de cadru didactic*¹⁵. Numeroase studii, întreprinse atât în străinătate, cât și la noi, au scos la iveală rolul nefast al unui asemenea tip de manipulare. Rezultatele obținute au demonstrat că utilizarea în exces a strategiilor centrate pe critică și pedeapsă, pe puterea coercitivă și cea legiti-

mă influențează negativ interacțiunea profesorului cu elevii. Într-un asemenea caz, se înregistrează o degradare substanțială pe dimensiunea motivației școlare a elevilor și se observă cum aceștia, din ce în ce mai des, manifestă conduite de tip deviant (fuga de la școală, absențe nejustificate la ore, încetarea frecventării orelor, părăsirea sistemului educativ, agresivitate, violență, vandalism etc.) [12, pp. 287-288; 23; 33, p. 215; 44].

Al treilea aspect, la fel de important ca și primele două, scoate în profil *ideologia de controlare severă a elevilor*¹⁶. Și de această dată, precum constată specialiștii, este cazul să se vorbească despre un stil educațional repulsiv. Or, ideologia avută în vedere contribuie în cea mai mare măsură atât la apariția sentimentului de înstrăinare, cât și la „încetățenirea” unui grad înalt de autoritarism. Odată instaurată, ea discreditează orice idee care pune preț pe „importanța ambilor parteneri educaționali” sau care atrage atenția asupra oportunității creării „unui climat educativ racordat la nevoile elevilor”. A fi pe poziția de partizan al ideologiei de controlare severă a elevilor, înseamnă să recunoști că „regulile stricte și rigide sunt existențiale în crearea unui mediu pentru învățare” și că „elevii trebuie să accepte toate deciziile profesorilor, fără să le pună sub semnul îndoielii”. În mod evident, dascălii care se lasă atrași de o asemenea ideologie niciodată nu se vor vedea obligați să depună eforturi pentru înțelegerea particularităților individuale și de vârstă ale elevilor, apreciind manifestările de indisciplină comportamentală ale acestora, ca expresie a unui indubitabil „afront personal adus autorității lor”. În asemenea condiții, după cum e lesne de înțeles, elevii trebuie mereu „împinși din spate” printr-o serie de măsuri „dure”, menite „să-i aducă la supunere” și „să-i determine să se implice plener în activitatea școlară” [9; 14; 32; 33, pp. 215-216; 45].

Oprindu-ne aici cu prezentarea informațiilor care vizează entitatea, conținutul și formele de manifestare ale stilului educațional respingător, vom deduce – fără teama de a greși – că, prin tot ce reprezintă, acesta aduce prejudicii incontestabile procesului de predare-învățare, puternic afectând întreaga construcție a acestui proces, dar mai ales segmentul care acoperă relația dintre cadrul didactic și elevi. Având capacitatea de a se impune în mod diferit – ca ceva ce amintește de o linie comportamentală auto-

¹⁵ Într-un anume fel, rezumându-se la niște idei cu un pronunțat caracter general, considerentul la care ne referim își găsește reflectare în tipologia stilurilor educaționale, structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după caracterul rezolvării conflictului dintre așteptările personale și presiunile rolurilor sau/și în cea structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic.

¹⁶ În varianta unor expresii cu un pronunțat caracter general, tipul de ideologie avută în vedere se regăsește în tipologia stilurilor educaționale, structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic și/sau în cea structurată după criteriul înțelegerii și realizării procesului de evaluare.

ritară sau nomotetică, distantă sau impulsivă, ultra-reactivă sau strictă, oscilantă sau detaşată –, stilul educaţional pe care-l avem în vedere se caracterizează prin aceea că vine în contrasens cu drepturile şi îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de cadru didactic. În prezenţa lui, mediul şcolar se surpă, încetând să mai înfăţişeze o „ambianţă potrivită în care se pot crea conexiuni esenţiale pentru dezvoltarea multilaterală şi armonioasă a elevului” sau un „spaţiu în care competenţa profesională a cadrului didactic intră într-o relaţie de complementaritate cu particularităţile de dezvoltare ale elevului”. Mai mult, prin energiile conflictuale pe care le degajă,

el contribuie, în mod evident, la instaurarea didactogeniei. Or, după cum s-a menţionat nu o singură dată – ne referim, cu precădere, la opiniile emise de D. Popovici [30, p. 98], R. Poenaru şi F. Sava [28, p. 36] –, în cazul în care stilul educaţional nu rezonază cu drepturile şi îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de pedagog, didactogeniei îi este predeterminat, pur şi simplu, să devină o realitate, o stare de fapt care trebuie asociată cu marile greşeli din zona procesului de predare-învăţare sau, altfel spus, cu marile abateri de la ceea ce semnifică deontologia profesională a cadrului didactic.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Allport, G. *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.
2. Ausubel D.P., Robinson F.G. *Învăţarea în şcoală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.
3. Baringer D.K., McCroskey J.C. Immediacy in the Classroom. In: *Communication Education*, 2000, n°. 49, pp. 178-186.
4. Bontaş I. Profesorul – factor educativ. Personalitatea profesorului. In: Bontaş I. *Pedagogie*. Bucureşti: Editura „ALL”, 1994, pp. 296-304/5.
5. Christophel D.M. The Relationships Among Teacher Immediacy Behaviors, Student Motivation and Learning. In: *Communication Education*, 1990, n°. 39, pp. 323-340.
6. Cristea S. *Dicţionar de pedagogie*. Chişinău-Bucureşti: Editura „Litera Internaţional”, 2000.
7. De Kruif R.E.L., McWilliam R.A., Ridley S.M., Wakely M.B. Classification of Teachers' Interaction Behaviors in Early Childhood Classrooms. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 2000, n°. 15(2), pp. 247-268.
8. Dragu A. *Structura personalităţii profesorului*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
9. Friedman I.A. Student Behaviour Patterns Contributing to Teacher Burnout. In: *Journal of Educational Research*, 1995, n°. 88(5), pp. 281-290.
10. Geissler E.E. *Mijloace de educaţie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977.
11. Getzels J.W., Theleu A.H. A Conceptual Framework for the Study of the Classroom Groups as Social System. In: *The Social Psychology of Teaching*. New York: „Academic Press”, 1972, pp. 30-31.
12. Gordon Th. *Enseignants efficaces*. Québec: „Le Jour Editeur”, 1981.
13. Gorham J., Christophel D.M. Students' Perceptions of Teacher Behaviors as Motivating and Demotivating Factors in College Classes. In: *Communication Quarterly*, 1992, n°. 40, pp. 239-252.
14. Hoy W.K. *Pupil control ideology form*, 2005. Disponibil: <http://www.waynekhoy.com>
15. Iucu R. *Teoria şi metodologia instruirii*. Bucureşti: MEC, 2009 (curs modular).
16. Joiţa E. Stil educaţional – stil managerial: definire. In: Joiţa E. *Management educaţional. Profesorul – manager: roluri şi metodologie*. Iaşi: Editura „Polirom”, 2000, p. 156, p. 166.

17. Joița E. Stiluri ale profesorului-manager. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 155-158.
18. Joița E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. In: Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 166-167, p. 169.
19. Joița E. Stiluri educaționale propriu-zise. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000. p. 167.
20. Lewin K., Lippit R. An Experimental Approach the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note. In: *Sociometry*, 1938, n°. 1, pp. 292-380.
21. Lewin K., Lippit R., White R.K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. In: *Journal of Social Psychology*, 1939, n°. 10, pp. 271-301.
22. Mitrofan N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1988.
23. Neamțu C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Editura „Polirom”, 2003.
24. Neculau A. *A fi elev*. București: Editura „Albatros”, 1983.
25. Nicola I. Stilul educațional (stilul de predare). In: Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1996, pp. 480-481.
26. Noveanu E. (coord.). *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățământ*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1983.
27. Păun E. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura „Polirom”, 1999.
28. Poenaru R., Sava F. *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Editura „Danubius”, 1998.
29. Popovici D. *Didactogenii posibile*. In: Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000.
30. Popovici D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. In: Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000.
31. Potolea D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. In: Jinga I., Vlăsceanu L. (coord.) *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*. București: Editura „Academiei”, 1989, pp. 160-161.
32. Richardson A.G., Payne M.A. The Pupil Control Ideology of Elementary and Secondary School Teachers: Some Caribbean Findings. In: *Education*, 1988, n°. 108 (3), pp. 407-409.
33. Sava F.A. Didactogenia – concept și evoluție. In: Boncu Șt., Ceobanu C. (coord.) et al. *Psihosociologie școlară*. Iași: Editura „Polirom”, 2013, pp. 208-220.
34. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
35. Sălăvăstru D. Stiluri educaționale. In: Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
36. Scheidlinger S. The Lewin, Lippit and White study of leadership and „social climates”. In: *International Journal of Group Psychotherapy*, 1994, n°. 44(1), pp. 123-127.
37. Spencer H. *Despre educația intelectuală, morală și fizică*. București: Editura Librăriei „H. Steinberg și fiii”, fără an.
38. Șleahțișchi M. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. In: *Școala modernă: provocări și oportunități*: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 5-7 noiembrie 2015. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Cavalioli”), 2015, pp. 35-39.

39. Șleahțițchi M. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2015, Nr. 3 (40), pp. 1-6.
40. Thweatt K.S., McCroskey J.C. Teacher Nonimmediacy and Misbehaviour: Unintentional Negative Communication. In: *Communication Research Reports*, 1996, n°. 13 (2), pp. 198-204.
41. Tirri K. What Can We Learn from Teachers Moral Mistakes. In: *Raport ERJC*, 2001, n°. 454175.
42. Văideanu G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.
43. Wanzer M.B., McCroskey J.C. Teacher Socio-Communicative Style as a Correlate of Student Affect Toward Teacher and Course Material. In: *Communication Education*, 1998, n°. 47, pp. 43-52.
44. Weber K., Martin M.M., Patterson B.R. *Teacher Behavior, Student Interest and Affective Learning: Putting Theory to Practice*. In: *Journal of Applied Communication Research*, 2001, n°. 29(1), pp. 71-90.
45. Willoer D., Eidell T.L., Hoy W.K. *The School and Pupil Control Ideology*. University Park, PA: *Pennsylvania State University Press*, 1967.
46. Wubbels T., Brekelmans M. den Brok P., van Tartwijk J. An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In: Evertson C., Weinstein C. (eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 1161-1191.