

МЕНИДЖМЪНТ НА КЛАСА – ЕДНА НОВА (СТАРА) ТЕМА

Доц.д-р Иван П. Иванов – ШУ “Еп. Константин Преславски”

Класната стая е мястото, където учениците прекарват голяма част от живота си. Създаването на безопасна и организирана среда в класната стая е много важна задача на учителите. Работата им по създаването на такава среда се е развивало като специфична област в педагогиката – “мениджмънт на класа” в течение на много години.

Първите публикации са от началото на ХХ век. Бумът, обаче е през 70-те и 80-те години и след това. Тогава изследователите – педагози, лекари и юристи изследват проблемите на мениджмънта на класа от позициите как да се направи класната стая безопасно място за учениците и как да се установят правила за поведение. Главната насока на работата през този период в “ефективните училища” са съсредоточени на ниво организация. Учениците са възприемани като пасивни приемници на знания, те трябва да се учат, за да съответстват на системата. Акцент се поставя върху установените практики и стандартизацията.

Потребността от качество и ефективност в образованието породи през 90-те години на ХХ век по целия свят усилия за подобряване на учебната среда в клас. Класната стая стана важен център на изследователска активност, тъй като болшинството промени стават именно там. [6]

Акцентът се пренася от организацията върху ученика. Мениджмънтът на класа силно се индивидуализира. Стремехът е по-скоро да се разбере детското поведение, отколкото да се управлява отвън. Основният възглед относно дисциплината е, че когато детските потребности са задоволени, може да се избегне лошото поведение. Учениците са активни, позитивни, мотивирани и уникални изследователи на проблеми. Акцент се поставя върху избора. Тъй като, класовете ще стават все по-разнообразни, потребността от методи на мениджмънт на класа, които да отразят това разнообразие нараства. Различните контексти на обучението изискват гъвкаво и ефективно управление.

ТЕРМИНОЛОГИЯ

ОПРЕДЕЛЕНИЯ. Определенията на мениджмънт на класа се изменят с времето, но обикновено включват действия, предприети от учителя за да установи ред, да ангажира учениците или да осигури тяхното сътрудничество.

Терминът “*мениджмънт на класа*” (*classroom management*) включва всички организационни и процедурни мерки за контрол на процесите в ученическия клас. Обикновено се определя като широк спектър от поведения, чрез които учителят формира и поддържа условия, облекчаващи ефективното обучение в рамките на една учебна общност. То е един продължителен процес, въвличащ и

мотивиращ учениците за участие, осигуряващ обратна връзка и ръководство на ученическите дейности. Усилията на ефективния учител - мениджър на класа са активни, реактивни и подкрепящи.

Някои по-конкретни определения:

ДЮК. Дюк (Duke) е автор на едно от най-широко цитираните определения: "условия и процедури, необходими за създаване и поддържане на ситуация, в която може да се реализира обучението и възпитанието на учениците в условията на ред в класната стая - ситуация, в която има ясен набор от очаквания (expectations) от и към всички членове на класната стая (учители и ученици), където хората могат да предвиждат (anticipate) тези очаквания и където има висока степен на съответствия на очакванията. [18]

СИНДЪР. Според Дейвид Синдър (Synder), мениджмънтът на класа е сложен диалогов процес, който зависи в много голяма степен от контекста. Това не е отделен процес, различен от ежедневните действия на учителя и учениците. Той обхваща обучението и контрола на обкръжаващата физическа среда, действията в класната стая, психологическите фактори и пр. [17]

УОНГ. Според Хари и Розмари Уонг (Wong), мениджмънтът на класа може да бъде определен като: "всичко, което учителят прави за да организира учениците, мястото, времето и материалите така, че образованието да е ефективно." [1]

ДОЙЛ. Доил (Doyle) разширява обхвата на понятието, включвайки редица елементи на регулация: стратегии и процедури, възможни цели на учителя при регулирането на поведението - "действия и стратегии, които прилага учителя за да реши проблема за реда в класната стая."

ДЖОНС. Джонс (Jones, 1996) подчертава всестрания характер на мениджмънта на класа и посочва пет главни особености: (1). Прилагане на достиженията на мениджмънт на класа за задоволяване на нуждите на учениците. (2). Създаване на положителни отношения учител-ученици и ученици-ученици. (3). Използване на учебни методи, които оптимизират обучението, отговаряйки на академичните потребности на отделните ученици и групи от класа. (4). Използване на методи за организация и управление на групата, които максимизират поведението, ориентирано "към задачата". (5). Способност за използване на диапазон от препоръки и бихевиорални методи за помощ на ученици, които демонстрират постоянни или сериозни проблеми в поведението си. Болшинството автори след Джонс възприемат неговото широко и всестранно определение, макар, че третият пункт (за оптимизирането на обучението) го прави трудно различимо от обучението изобщо. [8]

ТЕОРЕТИЧНИ ПРОБЛЕМИ

СЛОЖНОСТ НА МЕНИДЖМЪНТА НА КЛАСА. Джаксън (Jackson) отбелязва, че сложността на мениджмънта на класа произтича от няколко предпоставки: мултидименционалност (различни случаи и хора), едновременност (много неща се случват едновременно), непосредственост (бързият темп ограничава отражението), непредсказуемост (случаи и резултати), публичност (много или всички ученици са свидетели) и история (действията и случаите имат минало и бъдеще).

МЕНИДЖМЪНТ НА КЛАСА И ПЕДАГОГИЧЕСКА ВЛАСТ НА УЧИТЕЛЯ. Властните отношения, в които влиза учителят с учениците също определят подхода му като мениджър на класа. Според Френч и Рейвън (French, Raven), учителят може да прилага следните типове власт: (1). наградна

власт; (2). принуждаваща власт; (3). легитимна власт; (4). референтна власт; (5). експертна власт. Мениджмънтът на класа (лидерство, власт) влияе на класния климат и ученическите резултати. Много изследвания сочат, че при демократично лидерство климатът е положителен, обучението е активно и ученическите достижения са по-високи отколкото при автократичните учители. При тях климатът е отрицателен, учениците са пасивни като познаващи субекти и резултатите са по-ниски.

МЕНИДЖМЪНТЪТ НА КЛАСА И ГРАЖДАНСКИ УМЕНИЯ И КАЧЕСТВА. Има интернационално увеличаващ се интерес към отношението между обучението и развитието на съответните граждански умения и качества у учениците. Акцентът основно е върху обезпечаването на такова обучение, което да дава усещане за демократична отговорност у учениците при вземането на решения, солидарност, неконфликтност. [12]

Всъщност, въпросът е по-сложен. Мениджмънтът на класа е свързан с много по-фундаменталните въпроси за ред в обществото, власт на възрастните (учителите) и връзката със социалните институции. Демокрацията в класа ражда специфични отношения и ценности, формира политически навици, характерни за демокрацията в обществото.

МЕНИДЖМЪНТ НА КЛАСА И ДИСЦИПЛИНА. Макар, че често се използват синонимно, термините мениджмънт на класа и дисциплина не са едно и също. Мениджмънтът на класа е по-широк термин, който описва усилията на учителя да управлява класа, включително социалното взаимодействие, ученическото поведение и обучението. В този смисъл, мениджмънтът на класа включва дисциплината, но не се ограничава до нея. [13]

И мениджмънтът на класа, и дисциплината са съществено необходими условия за обучението, но между тях има основни различия: (а). Мениджмънтът на класа има за тема изпълнението на дейностите; а дисциплината - поведението на хората. (б). Мениджмънтът на класа се занимава с процедури, установени практики и структури; а дисциплината - с управление на импулсите и самоконтрол. (в). Мениджмънтът на класа е задължение на учителя; а дисциплината - на ученика. (г). При мениджмънта на класа процедурата предшества съдържанието на дейността; а при дисциплината - съдържанието на дейността предшества процедурата.

ФУНКЦИИ НА МЕНИДЖМЪНТА НА КЛАСА. Още през 1914 г. Бедли (Bagley) идентифицира множество функции на мениджмънта на класа, но определя две от тях като главни: (1). "създаване и съхранение на условия, които са съществени (необходими) за организирана работа в училище". (2). "подготовка на учениците за ефективно участие в организираното общество на възрастните, в което предоставянето на много привилегии на всеки се балансира със съответна отговорност". През 90-те години на XX век, тези функции се описват като: (1). организаторска и (2). образователна. Последната характеризира управлението като фактор за натрупване на жизнен опит, чрез който учениците изучават своите права и задължения, особено в случаите на конфликт. [12]

ЦЕЛИ НА МЕНИДЖМЪНТ НА КЛАСА. При вземане на решения относно обкръжаващата среда в класната стая е важно да се формулират крайните цели, към които учителят се стреми. Обобщено това са: максимизиране на резултатите от обучението, намаляване на честотата на дисциплинарни проблеми и създаване на положителна и безопасна среда. От там произтичат и основните цели на мениджмънта на класа: (1). Осигуряване на производителен климат за обучение и за академични

достижения. (2). Осигуряване на удовлетворение на ученика от обучението. Производителността и удовлетворението са свързани. [2]

Когато се разработват елементите на плана за мениджмънт на класа, тези цели трябва винаги да се имат предвид и съобразно тях да се вземат решения за процедури, правила, избори и пр. Трябва да се има предвид, че не винаги те са напълно възможни за реализация в комплекс и е необходимо понякога едната да се остави съзнателно на заден план.

ПОДХОДИ КЪМ МЕНИДЖМЪНТА НА КЛАСА

ИНТЕРВЕНЦИОНИСТКИ ПОДХОД. Първият подход е “опекунство” (Dahl 1989). Счита се, че учениците не са квалифицирани, за да се самоуправляват, следователно, отговорността за обезпечение на съответстващото поведение е на учителя. Управлението става чрез ясни правила, награди и наказания, определени от учителя. Подчертава се индивидуалността на поведението и отношенията учител-ученик.

НЕИНТЕРВЕНЦИОНИСТКИ И ИНТЕРАКЦИОНИСТКИ ПОДХОДИ. Обратното, другите два подхода обезпечават възможност на учениците да имат глас. Отговорността за вземането на решения и властта е разпределена между учителя и класа. Тези подходи се определят като неинтервенционистки и интеракционистки, като модели на контрол, групово управление и влияние. Стремежът на учителя е да направи учениците отговорни за своето поведение. Това става чрез разясняване на перспективите, ефекта от поведението върху другите, критика на ирационалните оправдания, търсене на взаимно приемливи решения и пр. Подчертава се колективността на поведението и отношенията учител-ученик в рамките на групата.

Моделите се свързват с достатъчно силна референтна власт на учителя, но не винаги са ефективни, тъй като привлекателността на учителя не е една и съща за всички ученици. [12]

НАЦИОНАЛНИ СИСТЕМИ ЗА МЕНИДЖМЪНТ НА КЛАСА

Философията на мениджмънта на класа съответства на националните особености на учителите и учениците. Оформили са се три основни системи:

Английската система се основава на традиционните национални ценности и теорията за човешките отношения: уважение към личността на детето, искрена доброжелателност, мотивация на учениците и поощрение на достиженията, стремеж към високо качество на работата.

Американската система е построена на традициите на конкуренцията и поощрението на индивидуализма на учениците, точна постановка на целите и задачите, високо ниво на демокрация, социални гаранции.

Японската система се основава на традиционното уважение към по-възрастния (учителя), колективизма, всеобщото съгласие, вежливост и патернализъм, теорията за човешките отношения и преданост към идеалите на училището и класа, създаване на условия за ефективен колективен труд. Основата на Японската педагогика е принципът Kizuna – връзката между учител и ученик. Това е

възможност за живот в условията на междуличностни отношения, основани на емпатия, на “съприкосновение на сърцата”. Kizuna е първично условие за обучение. Ако то не е развито, обучението остава механичен процес. Kizuna означава развиващо се доверие (kawahari) и чувствена всеобхватност. Без това дисциплината не може да е ефективна и учениците не се подчиняват на учителя.

Според японския учител, властта над детето трябва да се установи и да се приеме и чак след това да започне да се изгражда педагогическият процес. Американският учител счита, че тази власт му е дадена априори, че тя е универсална. [16]

КОНЦЕПЦИИ ЗА МЕНИДЖМЪНТ НА КЛАСА

Брофи (Brophy, 1988) и Евертсън (Evertson, 1989) описват 3 концепции (модели) на мениджмънт на класа [11]:

КОНЦЕПЦИИ, ОСНОВАНИ НА УСТАВ, ПРАВИЛНИК, СТАТУТ. Акцентът е върху важността на създаването и последователното прилагане на *правила* за поведение в класа; добре планирани и проведени уроци, за да се осигури *причастност* на учениците; *контрол* на ученическото поведение, за да се предотвратят нарушенията. Не се изисква задължително от учителя внимание и топлина във взаимоотношенията с учениците. Изследванията показват, че учителите ги предпочитат.

КОНЦЕПЦИИ, ОСНОВАНИ НА ДОМИНАЦИЯ И ВЛАСТ. Подчертават индивидуалната и легитимна власт на учителя; изискват демонстрация на властта; от учениците се очаква да са подчинени (послушни); към нарушителите се прилагат наказания, към послушните – награди. Акцент на поведението и по-малко на качеството на обучението и на въвличането на учениците в обучението. Управлението е пряко и външно.

КОНЦЕПЦИИ, ОСНОВАНИ НА СИМПАТИЯТА. Подчертават важността на топлите, дружествени междуличностни отношения между учителя и ученика. В обучението се акцентира на разрешаването на свободно поведение и на развлеченията за сметка на реда. Средството за предотвратяване на лошото поведение и за мениджмънтът на класа е симпатията, която учениците изпитват към учителя.

ТЕОРЕТИЧНИ ОРИЕНТАЦИИ В МЕНИДЖМЪНТА НА КЛАСА

РАЗВИТИЕ НА ИДЕИТЕ

ТЕОРИЯ X И Y. Теорията X и Y (theory X and theory Y) е разработка на Макгрегър (McGregor, 1967) и разглежда два различни начина на поведение на хората. Теория X (бихевиористична парадигма): хората по природа са пасивни, те се стремят да направят минимално възможното количество работа, необходимо за да изпълнят задачата; те трябва да бъдат стимулирани, привлечани и пр. да работят чрез детерминистични методи (награди и наказания). Теория Y (небихевиористична парадигма): хората по природа са активни, искат да работят, но срещат препятствия; ако се отстранят

препятствията, те ще успеят. Процесът е по-важен от резултата. Теорията Y стимулира автономията, докато теорията X просто тика хората към предписани цели.

Вариант на Теория X в педагогиката е асертивната дисциплина. Теория Y се съсредоточава върху отстраняването на бариерите пред поведението.

През последните десетилетия станаха значителни промени във философията на мениджмънта на класа. Традиционно се считаше, че учителят трябва да контролира всичко в класната стая, мениджмънтът беше силно централизиран и критерий за добър учител беше този, който няма дисциплинарни проблеми и чийто ученици никога не се изпращат при директора. Контролът се считаше за по-важен от обучението и се употребяваше като синоним на дисциплина.

С течение на времето, обаче нарасна интересът към децентрализираното управление. След 70-те години с появата на теорията на Макгрегър, се установи, че учениците искат да се учат, а функцията на учителя е да намали бариерите и пречките пред тях, а не да поема отговорността за мотивирането на учениците. Този подход изисква нова концепция за дисциплината. Теория Y е основата на постмодерния (алтернативен, небихевиористичен) подход в педагогиката по отношение на дисциплината.

БИХЕВИОРИСТИЧНИ ПОДХОДИ

СЪЩНОСТ. Трите главни категории, характеризиращи насоката на действие в бихевиорално ориентираните програми за мениджмънт на класа са: (1). структуриране / селекция и подготовка на дейностите; (2). контрол на ученическото поведение; (3). укрепване на положителното и преадресиране на неуместното поведение. За тази цел учителят предварително установява на правила и процедури, последствия (стимули от обкръжаващата среда, които увеличават или намаляват вероятността, че поведението ще се повтори), свързани с положително и отрицателно подкрепление (награда и санкция).

Въпреки, че има алтернативи на бихевиористичния подход към мениджмънта на класа, това е най-често използваният подход в масовите училища.

СКИНЪР. Според Скинър (Skinner), поведението може да се предсказва. Модификацията на поведението се извършва чрез стандартни награди и наказания. Всеки от тези методи води до предсказуеми резултати в поведението на хората. Те трябва да се прилагат в система, така, че да се измени човекът, според предписанието на нормите. Нормите ограничават автономията.

Системата от награди и наказания, използвана от учителя позволява на учениците да разберат кога действат правилно или неправилно, но тя обикновено не развива потребностно-мотивационната сфера на детето.

КАНТЪР. Дисциплинарната система “асертивна дисциплина” е развита от **Лий Кантър** (Canter) през 70-те години на XX век. Счита се, че никоя друга система няма такова разпространение. Според нея, хората могат да се управляват като им се прилагат правилно награди и наказания. Главната цел на учителя е да сведе до минимум дисциплинарните проблеми, за да има повече чисто учебни време. Тя е основана на пряк и положителен подход и учи учениците да приемат естествените последици от техните действия с цел да се закрепят съответното поведение. Системата от награди и наказания има за цел да информира учениците кога са действали правилно или неправилно.

Подчертава се значението на ясните правила и очаквания, както и ясните последици (положителни и отрицателни) при сбъждане и несбъждане на очакванията. Като обща тенденция, моделът по-скоро положителен и утвърждаващ, отколкото пасивен или враждебен. [5]

КОУНИН. През 70-те години е създадена и теорията на Джейкъб Коунин (Kounin). Учителят трябва да се стреми към тотален контрол на ученическото поведение: препокриване (способност да се контролират едновременно няколко действия) и Withitness-поведение (демонстрация че непрекъснато контролираш процеса). Още се нарича “Мениджмънт на спокойното действие”: тишина и мирно поведение в урока.

КОНСТРУКТИВИСТКИ ПОДХОД

ПИАЖЕ. Жан Пиаже (Piaget) за пръв път ясно формулира идеята, че училището е място, където знанието работи или за обучението като конструиране на знанието по пътя на асимилацията (свързване на новата информация със старата, известната информация) и акомодацията (промяна на разбиранията на основата на новата информация). Обучението е активен, творчески процес на конструиране. Информацията става строго индивидуална и уникална. Учителите са по-скоро треньори, които създават ситуации, които облекчават обучението. Подходът е съсредоточен върху детето. Стратегиите на обучение се определят от детските потребности, а не от разбиранията и предпочитанията на учителя. Учителите споделят своя контрол (управление) с учениците и от последните се очаква да се самоуправляват.

КОНСТРУКТИВИСТКИ ПОДХОД. Конструктивисткият подход към образованието има своя специфична теория за мениджмънт на класа. [7]

Без положителни отношения между учителите и учениците се ограничават възможностите за взаимодействие и мениджмънтът на класа е ограничен в дисциплинарни мерки. Положителните отношения се характеризират с доверие, уважение и разбиране, те са важен фактор при формирането на детските потребности и интереси. Свързани са с педоцентристко разбиране за учебните планове, основано на естествените интереси, любопитството и опита на учениците. Учениците се чувстват оценени и важни, ефективни са и са много по-често склонни да работят кооперативно и в съгласие. Много по-склонни са към риск при преследване на образователните си цели, тъй като се чувстват емоционално, физически и академически безопасно в класната стая. Кризите в отношенията с учителите не се изключват, но не се възприемат драматично, а само като временно отклонение, в рамките на все същата безопасност.

Основен проблем пред учителя е степента на близост с учениците – педагогическата дистанция и мярата, от която започва да изчезва уважението, свързано с девалвацията на властта на учителя.

Създаването на положителни отношения между учител и ученици започва с диалог, имащ за цел да установи техните перспективи и житейски проблеми. Диалогът трябва да е открит и честен. Учителят трябва да отчита ролята на своите собствени предубеждения и ценности спрямо учениците.

Диалогът е средство за създаване на съгласие и инструмент за отношения на доверие, в които ученикът се чувства защитен. По думите на Рафини (Raffini, 1993), учениците разбират кои са, в как-

во вярват и кое поведение е приемливо чрез честно саморазкритие пред другите. Същите са очакванията и от учителя.

Когато ученикът се почувства сигурен в комуникацията с учителя, може да започне работата по отстраняване на проблеми, кризи и разстройства. Диалогът в тези ситуации трябва да продължи да бъде открит и честен. Резултатът не е предопределен и не трябва да води до принуда. Контролът е отложен и център на диалога става съгласието и взаимното приемане на решения относно проблемите.

ГОРДЪН. Теорията на Томас Гордън (Gordon) се основава на ефективността на учителя. Той е неинтервенционист, който разглежда децата като естествено добри; че ще поемат отговорност при решаването на собствените си проблеми, ако са управлявани по добър начин. Ролята на учителя е да е помощник, приятел и съветник, който помага на детето да взема правилни отговорни решения

Гордън счита, че учителят и учениците трябва да са в отношения, които се ценят и от двата страни. Всеки има право да удовлетвори своите уникални потребности. Проблемите в това отношение са общи. Всяка страна трябва да подпомага другата на основата на взаимно уважение.

Конфликтът на потребностите на учителя и учениците е неизбежен. В такива случаи учителят трябва да каже това на учениците открито и честно – как тяхното поведение му се отразява; как да коригират своето недопустимо поведение. Той очаква същия открит и честен подход и от другата страна. В конфликта трябва да се стигне до компромис, а не да се следва на всяка цена победата над другия.

ХУМАНИСТИЧНИ ПОДХОДИ

ИДЕИ. Хуманизмът е школа, която счита, че хората се отличават от другите животни по своите особености и способности и затова дават приоритет на именно човешкото у човека – потребности и интереси. Централна постановка е, че хората се ръководят от преднамереност (съзнателност) и ценности, което е различно от теориите за оперантно кондициониране, които предполагат, че човешкото поведение е резултат от стимулирането или от когнитивните теории, които считат, че откриването или създаването на значения е първичен фактор в човешкото учене. Хуманистите също считат, че трябва човек да се изучава в цялост, тъй като човек се развива и променя в хода на своя живот. Предмет на специален интерес са изучаването на собственото Аз, мотивацията и целеполагането.

Хуманистичният подход е съсредоточен върху ученика. Това означава да се признават учениците като личности, да се уважават техните различия и да се правят опити да им се помага в техния индивидуален, социален, емоционален и академичен живот. Хуманистичното обучение е чувствително към общностите, от които учениците произхождат. Отношението към учениците се основава на уважение към творческия им потенциал и умения. Най-кратко казано, това означава да се обучава цялостно детето.

Хуманистичните стратегии за мениджмънт на класа са свързани с подпомагане на учениците в развитието на чувството им за собствено достойнство и мотивацията, за себеразбиране, с поддръжка не само на академическото, но и на личностното им развитие. Това може да стане чрез комплименти за постижения, които са значими за детето, макар и не толкова значими на фона на класа като цяло.

Хуманистичните стратегии са насочени към децата с по-особени качества, които изискват специални грижи – деца с непълноценно развитие, от малцинствата, социално слаби и пр. За тях се разработват специфични програми за обучение, които са облекчени и сегментирани в малки компоненти. Задава им се специална – посилна домашна работа, която да се изпълни за по-дълго време.

Избягват се наказания, които иначе е редно да се назначат. Насърчават се учениците да посещават училище като не се държи стриктно на отсъствията.

В повечето случаи такива деца са буйни и палави и често влизат в конфликти и нарушават дисциплината. Затова с тях се работи превантивно чрез съученици-отговорници и посредници в конфликтите. Работи се за преодоляване на предразсъдъците и неправилните нагласи. [14]

ГЛАСЕР. Теория за контрола (control theory) и системата за “реална терапия” (Reality Therapy) е развита от Уилям Гласер (Glasser) през 80-те години на XX век. Според него, има 4 основни човешки потребности - любов, контрол, свобода и развлечение. Тези четири компонента са необходими за психологическия баланс на здравия човек. Децата трябва да бъдат научени как да управляват своето поведение. Хората имат представи (picture) за своите потребности и за начините, по които могат да бъдат удовлетворени. Повечето хора, обаче не предполагат, че имат възможност за избор. Отговорността на учителя е да ги научи на това, и да им помогне да правят правилен избор, като правят връзка между своето поведение и последствията от него.

БЪРН И ХАРИС. Транзакционният анализ на Ерик Бърн и Томас Харис (Bern, Harris) изучава взаимодействията на поведението между учителя и учениците. Има три стадия в развитието т.н. его-състояния: Дете, Родител, Възрастен. За да е успешен учителят, той трябва да остане на нивото на Възрастния и да може да определи его-състоянията на учениците около него. Той трябва да може да играе с учениците игрите, характерни за Детското его-състояние и да ги учи на поведение, характерно за Възрастния.

Силата на този подход е, че учениците са поощрени да контролират своите собствени връзки и поведение. Неудобствата са, че системата е твърде трудна за учениците и ги насочва към взаимна психоанализа с всичките рискове от това (Edwards, 1993).

ГИНЪТ. Хайм Гинът (Ginott) акцентира на комуникацията между учителя и учениците. Много важно е да се избегнат критиките и учителят да се опита да разбере чувствата на учениците. По този начин се поощрява създаването на ученическа автономия и се подпомагат учениците да поемат отговорност за своите действия. Основа на модела е установяването на връзка с детето и диалога с него, като стремежът е да се избегне причиняването на вреда.

КЕЙ. Моделът на Кей (Kay & Kay) от 90-те години разглежда характера на децата като резултат от интернализирани стандарти. Човешкото поведение е свързано с тези вътрешни стандарти. Учениците активно действат по начините, които са им известни. Ако тези стандарти се формират (от учителя), децата може да се самоуправляват и да са отговорни за своите собствени действия. Учителят трябва да учи учениците на самоконтрол.

ДЖОНС. Фредерик Джонс (Jones) подчертава връзката на мотивацията, поведението и мениджмънта на класа. Моделът подчертава физическото присъствие на учителя. Счита се, че децата трябва да се управляват и учителите могат да постигнат този ефект чрез езика на тялото, разпореж-

дането и родителската поддръжка. Основен фактор е присъствието: близост, зрителен контакт, вербални команди и пр. То въздържа учениците от лошо поведение.

Моделът изисква ефективно владение на езика на тялото. Използва се система от подбуди, които мотивират учениците за стартиране на работата; положителна система за поддръжка на учебните усилия от «особено важни за тях хора» (VIPs) - учители, родители, приятели. Предвижда се дублиране на VIPs и мотиваторите, ако първите не са ефективни. Всичко трябва да се прави непринудено. Общите правила трябва да се прости и ясни.[4]

ПРИНЦИПИ НА МЕНИДЖМЪНТА НА КЛАСА

БРОФИ. Джеймс Брофи (Brophy, 1983) формулира 3 основни принципи на добрия мениджмънт на класа: (1). готовност на учителя да поеме отговорност за контрола (управлението) на класа; (2). ориентация към дългосрочни (не краткосрочни) решения на проблемите; (3). проверка дали в основата на личностните проблеми (импулсивност, недостатъчно разбиране, домашни проблеми и т.н.) е симптоматично поведение.[3]

ГОРДЪН. Много по-развит е подходът на Дебра Гордън (D.Gordon).

1. Системност на мениджмънта. Рационалност на системата – необходимост от предварително създаване на дисциплинарни навици (социално научаване) преди да се стигне до управление на учебния процес и да се преследва ефективност. [10]

2. Задоволяване на потребностите на учениците. Ефективното образование изисква пълноценно задоволяване на потребностите на учениците. По този начин образованието им носи удовлетворение и нараства авторитета на учителя. При анализите на ученическите потребности се използва йерархията на А. Маслоу. Такава е схемата на Гросман (H.Grossman), която се използва като основание за планирането на мениджмънта на класа. Без задоволяването на по-низшите, е трудно, дори невъзможно задоволяването на по-висшите (четвърта и пета) потребности.

- физиологично благополучие: глад, жажда и отдих – свързва се с грижи за закуските, физическата среда (хигиена, дрехи, ергономия и пр.), както и посещения по домовете на учениците с цел подобряване на тези елементи;

- безопасност: предпазване от злоупотреби, физически нападения, болка, екстремни влияния на средата, болести и психологически вреди – вътре в училище и извън него (последното е много трудно да се осъществи);

- социални връзки: любов и приемане от другите и наличие на чувство за принадлежност към групата – създаване на положителен психоклимат (в отношенията учител-ученик: хуманен, справедлив, последователен, отказ от критика, инсинуации, снизходителност, злоупотреба с власт и фаворитизъм; в отношенията ученик-ученик: грижа, привързаност, отказ от безразличие и враждебност);

- усещане за персонална ценност: самоуважение, увереност в себе си и съзнание за цели и възможности;

- самоактуализация: пълно реализиране на потенциала. [1b.]

3. Съдействащи фактори. Ричард Кюруин и Ален Мендлер (R. Curwin, A. Mendler) описват глобалните причини за лошо поведение, които са основата на разногласия в класната стая: (а) наси-

лието в обществото, (б) масовото присъствие в медиите на темите секс, насилие и смърт, (в) доминиращият индивидуалистичен менталитет, съчетаващ индивидуалната печалба и еманципация от семейството, (г) нестабилното семейство и (д) характерологични различия между децата. Като по-ограничени фактори те посочват: отегчението на учениците, чувство за неуспех и безсилие, нееднозначни схващания за параметрите на поведението, неумение за изразяване на отрицателните чувства и персонални атаки върху личното достойнство. Други фактори: (а). недостатъчно моделиране от учителя, (б). ниски очаквания на учениците, (в). "приятелство" на учителя с някои ученици, (г). отказ или неумение на учителя да изпълни очакванията на учениците, (д). игнорирането от учителя на лошото поведение, (е). отсъствие на съгласувани инструкции за поведение, (ж). чувство на детето за недостатъчност, непълнота, некомпетентност, неспособност, несъответствие и опасения за неуспех и (з). недостатъчна детска самоувереност.

Някои от тези фактори произхождат от недостатъци на ученика, други – от учителя, а трети – са ефект от тяхното взаимодействие.

Децата участват в дейностите в класната стая с по-голямо желание, ако разбират какви са академичните очаквания към тях и ако имат достатъчно информация за своите достижения. Когато те не са достатъчно подготвени за успехи, техният интерес и желание може бързо да отслабне.

4. Специфични решения. Огромното количество проблеми могат да се групират на четири нива по степента на сериозност: (1). хващане на ръце, тропане с крака, игра с оборудването на класната стая, дъвчене на дъвка; (2). клюкарстване, разговори, викове, неуместни докосвания; (3). груб или скверен език, непристойни жестове, явни сексуални коментари; (4). бой и използване на оръжия. Във всеки от тези случаи могат да се вземат разнообразни решения, но резултатите зависят от начина и скоростта на намесителство, от личностите на въвлечените лица и постоянството, с което учителят налага дисциплината, както и от уменията му да използва вербални и невербални средства за изразяване.

5. Действен мениджмънт. Най-ефективните мерки в управлението на класната стая са действените. Обкръжаващата среда, ако е позитивна, динамична и интересна, допринася за ефективността. Класната среда е високо организирана среда от модели на обучение, ясно формулирани директиви, последователни реакции спрямо ученическото поведение, мотивации на обучението. [Ib.]

ЕФЕКТИВНОСТ НА МЕНИДЖМЪНТА НА КЛАСА

КОУНИН. През 60-те години на XX век е било популярно мениджмънта на класа да се разглежда като дисциплина на класа и акцентът да се постави на това, което се прави когато учениците имат лошо поведение. Изследователската парадигма, въведена от Коунин и приложена в следващите години от множество изследователи установява, че учителите не се различават много по начина на реагиране на ученическото лошо поведение, но значително се различават по методите на предотвратяване на нарушенията, стимулират сътрудничеството на ученици и учители и въвличат учениците в работа. Коунин установява, че *withitness*, привеждането на учениците в готовност, отговорността и припокриването на дейностите (*overlapping*) положително корелират с ученическото въвличане в работа. [9]

ЕМЕР, ЕВЕРТСЪН, АНДЕРСЪН. Емер, Евертсън и Андерсън (Emmer, Evertson, Anderson, 1980) установяват, че по-ефективните мениджъри се различават по начина, по който правилата и процедурите са обединени в система и по ефективността на предаването на тази система на учениците; те имат ясни очаквания и систематично следват приетите принципи. Добрите учители – мениджъри на класа си са много добри наблюдатели на ученическото поведение и реагират на лошото поведение по-бързо; те привеждат в готовност учениците; очакват и държат учениците отговорни за поведението им. [1b.]

ГУУД. Според Томас Гууд (Good), учителите, които са ефективни мениджъри на класа, започват годината с установяването на правила и процедури и със съобщаването на учениците на своите очаквания за поведението в клас. Другите учители, които се отнасят нееднозначно към ученическите очаквания губят много време като непрекъснато разясняват очакванията си. Техните ученици губят много време в опити да си разяснят дали поведението им е релевантно или не. Отношението на учениците към двата типа учители е различно – първите се приемат на сериозно, а вторите – не. [9]

ДОЙЛ. Дойл (Doyle, 1986) установява правилото, че качеството на мениджмънта на класа зависи от «силата и продължителността на действие на първичната програма или вектора на действията». Това означава: (а). ефективни процедури за управление на времето, стъпките и добре планираните преходи; (б). ефективна академична обратна връзка и контрол на уменията; (в). усилия на учителя да реализира обучението и реда в класа; (г). ефективният мениджмънт на класа е по-малко процес на намаляване на разрушителното поведение, и повече процес на увеличаване на релевантното поведение.

СЪДЪРЖАТЕЛНИ НАПРАВЛЕНИЯ

В съвременната теория и практика са се оформили няколко съдържателни направления на мениджмънта на класа. Тук само ще ги маркираме, тъй като ограниченият обем на статията не дава възможност за пълноценно изложение.

1. Учителят като мениджър на класа. Разглеждат се въпросите за неговите мениджърски функции (планиране, организиране, екипиране, ръководене, контрол). Развитието на младия учител като мениджър на класа и неговата професионализация. Условието за успешност и критериите за ефективност на мениджмънта на класа. Стилете на мениджмънт на класа: Левис; Чандра; Ролинс, Томас, Маккоби, Пуртиос и Десме; Баумринд и Рьошлин; Вери; Шефер; Келерхалс и Монтандон; Волфганг и Гликман; Брофи; Арънфрийд-Смит.

2. Мениджмънт на учителския екип, работещ с класа. Основно се разглежда учителският екип (учителите, работещи с един клас) – формиране и функциониране, съвместимост и сработване, разпределяне на роли и отговорности. Единните педагогически изисквания на екипа - ценности, нагласи, преподавателски стилове, образователни философии, културни перспективи, стандарти за поведение. Роля, функции, дейности на класния ръководител като лидер на учителския екип.

3. Мениджмънт на класа като учебна среда. Мениджмънтът на класа и обучението като паралелни процеси. Организация и контрол на обучението, мотивация на обучението, ефективност, учебен стрес. Ефективност на урока. Технология на използване на учебното време и материали. Оценка и корекция на изпълнението, обратна връзка.

4. Мениджмънт на класната стая като работна среда. Класната стая като работна (физическа) среда - пространствено разположение, хигиенни и ергономични изисквания.

5. Мениджмънт на класа като символна среда. Класната култура и нейните символни измерения. Класната харта: правила, стандарти, процедури за поведение, последствия, свързани с тях.

6. Мениджмънт на класната дисциплина. Училищна дисциплина, поведенчески стандарти, връзка с учителската власт. Морално развитие и дисциплина. Дисциплинарни модели: Кантър (асертивна дисциплина); Редл-Ватенберг; Коунин; Гинът; Дрейкърс; Джонс; Гласер; Кюрвин-Мендлер; Скинър; ДеБрюин-Ларсън. Дисциплинарни стратегии на ефективния мениджър на класа (реактивна и проактивна дисциплина), методи и техники за властване и дисциплиниране. Мениджмънт на превантивното, поддържащото и корективното дисциплиниране.

7. Мениджмънт на ученическото поведение. Мениджмънт на ученическото поведение - цели и философия, етически основания. Целево поведение – поведение, което трябва да се затвърди или измени; стратегии (вмешателства) относно целевото поведение. Роли на учителите при мениджмънта на ученическото поведение. Работа с групировки в класа и отделни ученици. “Лошо” (деструктивно) поведение. Класен климат. Разрешаване на конфликти в класа.

8. Мениджмънт на социалното обкръжение на класа. Работа на учителя със специалисти, работещи в училището и извън него; културни и спортни организации; неправителствени организации; социално обкръжение на класа. Отношения с училищната администрация и обслужващия персонал. Работа с родителите.

ЗНАЧЕНИЕ НА МЕНИДЖМЪНТА НА КЛАСА

Учителите днес срещат предизвикателства на много нива, когато се опитват да конструират и поддържат дисциплинирана, хармонична и стимулираща образованието среда. Предизвикателствата са от страна на учениците – свободни, без предразсъдъци, интелигентни, информирани, питащи, разнообразни по своите особености, все по-често на разведени бедни и безработни родители; училището – под влияние на социални фактори като физическо и сексуално насилие, алкохол, наркотици; колегите и администрацията – често безразлични и егоистични, с различни образователни философии и подходи към училищните проблеми; обществото – налагащо множество често неадекватни роли, които учителят трябва да изпълнява. Към това трябва да се прибави и радикалната реформа в образованието в световен мащаб под влиянието на развиващите се постмодерни тенденции.

Мениджмънтът на класа е сложна задача, изискваща учителите да работят старателно и непрекъснато за поддържането на положителна психологическа атмосфера в класната стая. Педагог, който не може да поддържа поведението в разумни граници чрез положителни мениджърски процедури, ще изпитва постоянни разочарования и лично неудовлетвореност и е много вероятно, че същите чувства ще изпитват и неговите ученици и техните родители.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bauer, W. Classroom Management For Ensembles. // Music Educators Journal, May2001, Vol. 87.

2. Brainard, E. Classroom Management: Seventy-Three Suggestions for Secondary School Teachers. // Clearing House, Mar/Apr2001, Vol. 74 Issue 4.
3. Brophy, J. Effective classroom management. // The School Administrator, 1983, 40(7).
4. Bustillo, A. Classroom Management Plan. // California State Los Angeles University, EDSE-415, Fall 2000.
5. Canter, L. Assertive discipline. Penryn, Cornwall: Atlantic books.1992.
6. Cheng, Y.-Cheong. Classroom Environment And Student Affective Performance: An Effective Profile. // Journal of Experimental Education, Spring94, Vol. 62, Issue 3.
7. Dollard, N.; L.Christensen. Constructive classroom management. // Focus on Exceptional Children, Oct96, Vol. 29 Issue 2.
8. Emmer, E., L. Stough. Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. // Educational Psychologist, Summer2001, Vol. 36 Issue 3.
9. Good, T. Classroom Research: A Decade of Progress. // Educational Psychologist,1983, Vol. 18, № 3.
10. Gordon, D. Classroom Management. // Music Educators Journal, Sep2001, Vol. 88 Issue 2.
11. Johnson, V. Student teachers' conceptions of classroom control. // Journal of Educational Research, Nov/Dec94, Vol. 88 Issue 2.
12. Lewis, R. Teachers' support for inclusive forms of classroom management. // Int. J. Inclusive Education , 1999, vol. 3, № 3
13. Martin, N.; B.Baldwin. Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary... // Elementary School Guidance & Counseling, Dec96, Vol. 31 Is. 2.
14. Matus, D. Humanism and Effective Urban Secondary Classroom Management. // Clearing House, May/Jun99, Vol. 72 Issue 5.
15. Murdick, N.; B.Petch-Hogan. Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. // Intervention in School & Clinic, Jan96, Vol. 31 Issue 3.
16. Shimahara, N.; A.Sakai. Teacher internship and the culture of teaching in Japan.// British Journal of Sociology of Education, 1992, Vol. 13 Issue 2.
17. Synder, D. Classroom management for student teachers. // Music Educators Journal, Jan98, Vol.84, Is. 4.
18. Van Der Sijde, P.,W.Tomic. A model for classroom management activities.// Education, Spring93, Vol.113 Is.3.