

DINAMICA GRUPURILOR - suport de curs IFR

CUPRINS

Partea întâi PROBLEMATICA GRUPURILOR SOCIALE

1. DEFINIRE ȘI CARACTERIZARE GENERALĂ.....	4
<i>Obiectivele Unității de învățare.....</i>	4
1.1. Demimitări conceptuale și tipologii.....	4
1.2. Caracteristicile generale ale grupurilor.....	11
<i>Întrebări de evaluare/Teme de lucru.....</i>	14

Partea a doua ELEMENTE DE DINAMICĂ A GRUPULUI

2. TEORII ASUPRA DINAMICII GRUPURILOR	16
<i>Obiectivele Unității de învățare.....</i>	16
2.1. E. Mayo.....	16
2.2. K. Lewin.....	17
2.3. J.L. Moreno.....	18
2.4.W.R.Bion.....	18
2.5. C. Rogers.....	19
2.6. S. Moscovici.....	19
<i>Întrebări de evaluare/Teme de lucru.....</i>	19
3. DIMENSIUNI ȘI FUNCȚII ALE GRUPULUI.....	20
<i>Obiectivele Unității de învățare.....</i>	20
3.1. Dimensiuni.....	20
3.2. Funcții	24
<i>Întrebări de evaluare/Teme de lucru.....</i>	29
4. STRUCTURI ȘI PROCESE PSIHOSOCIALE DE GRUP.....	30
<i>Obiectivele Unității de învățare.....</i>	30
4.1. Structura socioafectivă a grupului.....	30
4.2. Structura comunicației.....	34
4.3. Structura autorității.....	40
4.4. Structura sarcinii.....	42
4.5. Structura motivațional-atitudinală.....	43
4.6. Structura normativ-axiologică.....	44
<i>Întrebări de evaluare/Teme de lucru.....</i>	44
5. COEZIUNE, CONFORMISM ȘI DE VIAȚIONISM.....	45
<i>Obiectivele Unității de învățare.....</i>	45
5.1. Definire.....	45
5.2. Factorii coeziunii.....	45
5.3. Avantajele și dezavantajele coeziunii de grup	47

5.4. Conformismul de grup	47
5.5. Deviaționismul	50
<i>Întrebări de evaluare/Teme de lucru.....</i>	51
 6. CONFLICTE ȘI CRIZE ÎN ECHIPĂ	52
<i>Obiectivele Unității de învățare.....</i>	52
6.1.Delimitări conceptuale.....	52
6.2. Principalele cauze ale conflictelor	53
6.3. Tipologia conflictelor.....	53
6.4. Soluționarea conflictelor.....	55
6.4.1. Tehnici de soluționare	56
6.4.1.1. Câștig – Pierdere.....	57
6.4.1.2. Câștig-Câștig	58
6.4.2. Stilul personal de soluționare.....	60
6.4.2.1. Stilul de cooperare.....	60
6.4.2.2. Stilul de evitare.....	61
6.4.2.3. Stilul de adaptare.....	61
6.4.2.4. Stilul prin compromis.....	62
6.4.2.5. Stilul de confruntare.....	63
6.4.3. Avantajele și dezavantajele conflictelor.....	63
6.4.4. Importanța negocierii.....	66
<i>Întrebări de evaluare/Teme de lucru.....</i>	67
 7. PERFORMANȚA GRUPULUI.....	69
<i>Obiectivele Unității de învățare.....</i>	69
7.1. Caracteristici.....	69
7.2. Echipa de înaltă performanță.....	70
7.3. Programul de training – procedeu în formarea și dezvoltarea competențelor...	71
7.3.1. Conținut, metodologie și etape în programul de training.....	71
7.3.1.1. Identificarea nevoii de formare.....	72
7.3.1.2. Definirea obiectivelor instruirii.....	72
7.3.1.3. Proiectarea programului de training.....	73
7.3.1.4. Metode de formare.....	73
7.3.1.5. Testarea-pilot a programului de instruire.....	81
7.3.1.6. Implementarea propriu-zisă a programului de instruire.....	81
7.3.1.7. Evaluarea trainingului – modele de validare a unui program de instruire.....	83
<i>Întrebări de evaluare/Teme de lucru.....</i>	88
 8. LEADERSHIP-UL.....	90
<i>Obiectivele Unității de învățare.....</i>	90
8.1. Delimitări conceptuale.....	90
8.2. Problematika și funcțiile liderului.....	91
8.3. Stiluri de conducere.....	92
8.3.1. Stilul autoritar.....	92
8.3.2. Stilul democratic.....	92
8.3.3. Stilul permisiv (laisser-faire).....	92
8.4. Dimensiuni intra- și extragrupale corelate stilului de conducere.....	93
<i>Întrebări de evaluare/Teme de lucru.....</i>	97

9. ANIMAREA GRUPURILOR.....	99
<i>Obiectivele Unității de învățare.....</i>	99
9.1. Reguli de bază pentru animarea unei reuniuni.....	104
9.2. Animatorul de grup.....	105
9.3. Funcțiile și particularitățile animatorului.....	107
9.4. Este animatorul un lider?.....	111
9.5. Formarea animatorilor de grup.....	113
<i>Întrebări de evaluare/Teme de lucru.....</i>	115
 10 PARTICULARITĂȚI ALE DINAMICII GRUPULUI RAPORTATE LA PRINCIPALELE TIPOLOGII	117
<i>Obiectivele Unității de învățare.....</i>	117
10.1. Grupul de întâlnire.....	120
10.2. Grupul de discuție.....	124
10.3. Grupul de formare.....	127
10.4. Grupul de evoluție.....	132
10.5. Grupul optimal.....	138
<i>Întrebări de evaluare/Teme de lucru.....</i>	142
 BIBLIOGRAFIE selectivă.....	143
Anexa.1 RĂSPUNSURI LA ÎNTREBĂRILE DE EVALUARE.....	146

Partea întâi

PROBLEMATICA GRUPURILOR SOCIALE

1. DEFINIRE ȘI CARACTERIZARE GENERALĂ

Obiectivele unității de învățare

Parcursul acestor unități, va permite studenților:

- să definească și să înțeleagă conceptul de grup din perspectiva diverșilor autori,
- să identifice principalele tipologii ale grupurilor,
- să facă distincție între caracteristicile generale ale grupurilor,
- să cunoască și să explice efectele mărimii grupului asupra membrilor, satisfacției acestora, asupra specificului gândirii și performanței de grup.

Grupurile sunt formațiuni sociale în care indivizii interacționează direct pe baza unor reguli acceptate și se recunosc ca membri ai unei entități distincte, într-un anumit moment și loc. În calitatea lor de cadre naturale ale formării și manifestării ființei umane, *grupurile constituie verigile esențiale ale sistemului social global*, realizând legătura necesară individual și social, adică dintre planul existenței psihoindividuale și cel al existenței macrosociale. Omul este o ființă asociativă, indivizii au fost nevoiți să comunice pentru a se susține reciproc, au construit comunități, unități sociale organizate. Nevoiți să se asocieze și să comunice, ei au fost obligați să inventeze și să dezvolte forme de conviețuire și cooperare, de coexistență, rețele de relații interpersonale; altfel spus, structuri asociative (Neculau, 2007). După cum afirma Herseni (1982) starea normală a existenței umane este cea asociativă, colectivă, grupală.

1.1. Delimitări conceptuale și tipologii

Psihosociologia grupurilor sociale are multiple implicații teoretice și practice în toate domeniile vieții sociale. Diferențierea calitativă a grupurilor derivă din numărul membrilor care le compun, respectiv din tipurile de interacțiuni care se dezvoltă între acestea.

Din acest punct de vedere, vom face o distincție conceptuală și metodologică între grupurile *primare* (microgrupurile cu un număr relativ mic de membri), grupurile *secundare* (formate din mai multe grupuri primare) și grupurile *terțiare* (mulțimile).

La fiecare dintre aceste niveluri de structurare, grupurile manifestă o fenomenologie psihosocială specifică, ceea ce impune tratarea lor ca forme distincte ale realității sociale, aflate însă într-o strânsă interdependență.

P. De Visscher (1991) definește *grupul* ca:

- o unitate de timp și spațiu, un aici și acum, comportând o anumită proximitate, dar și o distanță interindividuală minimală;
- o semnificație: o rațiune de a fi și de a rămâne în ansamblu, fără a se impune

obiective identice sau experiențe comune;

- un mod de a fi comun, împărtășirea în comun a evenimentelor sau a experiențelor;
- posibilitatea percepției sau reprezentării fiecărui membru de către toți ceilalți;
- un aer de entativitate (agregat, entitate unificatoare) și de grupalitate a membrilor față de exterior;
- o durată suficientă de funcționare, permițând un proces de instituționalizare (structură, relații stabile, apariția unor funcții, roluri, norme, procese) și identificarea membrilor;

Pentru C. Leclerc (1999), *grupul* este un câmp psihosocial dinamic, constituit dintr-un ansamblu reperabil de persoane, a căror unitate rezultă dintr-o comunitate de tip colectiv și din interdependența stilurilor individuale. Aceste persoane, legate voluntar sau nu, sunt conștiente unele de altele, interacționează și se interinfluențează direct.

Marea diversitate tipologică a microgrupurilor face dificilă identificarea unor criterii unitare de clasificare, cu efecte negative și asupra metodologiei de cercetare, în măsura în care natura grupului impune și o adecvare a metodelor de abordare experimentală.

Sistematizând diferitele modalități de clasificare întâlnite în literatura de specialitate, vom adopta în cadrul lucrării noastre următoarea tipologie:

- În funcție de *caracterul relațiilor dintre membri*, se disting grupurile primare (sau de contact „față în față”) și grupurile secundare (în care predomină relațiile indirecte, prin „releu”). Colectivul de lucrători din cadrul unui atelier formează un grup primar, în timp ce colectivul unei întregi secții (formată din mai multe ateliere) formează un grup secundar.

Din perspectivă operațională, membrii prin intermediul cărora se realizează legătura dintre subgrupurile unui grup secundar se numesc puncte de articulație, fiecare punct având un anumit grad de conexitate, dat de numărul relațiilor în care sunt implicate respectivele persoane.

- După *modul cum se formează*, grupurile pot fi naturale sau artificiale. Cele naturale iau naștere spontan, datorită existenței unor condiții obiective care determină dezvoltarea unor relații stabile între viitorii membri. Cooley distinge patru tipuri de grupuri primare naturale cu caracter universal în istoria umanității: familia, grupul de joc al copiilor, grupul de vecinătate (din micile comunități rurale, de pildă) și comunitatea de bătrâni (formată din persoane care se cunosc de foarte mulți ani și locuiesc în aceeași zonă).

Grupurile artificiale sunt cele care se formează în urma unui proiect științific, organizatoric sau de utilitate practică. În această categorie intră grupurile de laborator, cele care formează o organizație sau instituție (pe baza- unei organigrame), grupurile de decizie, de dezbatere a unei probleme, de rezolvare a unei sarcini determinate, grupurile terapeutice ș.a.

- În funcție de *natura activității desfășurate* (tipul sarcinii) vom deosebi grupuri școlare, de muncă, de creație, militare, sportive, de petrecere a timpului liber, de discuție etc.

Natura sarcinii determină diferențe esențiale în dinamica grupului, mai ales la nivelul desfășurării proceselor psihosociale (socioafective, comunicaționale și de influență), a configurației factorilor de coeziune și a celor motivaționali, și a profilului leadership-ului.

- În funcție de *existența cadrului instituțional-normativ* care le reglementează existența, grupurile pot fi formale (instituționale) sau informale (spontane).

În cazul grupurilor formale, cadrul instituțional este cel care le fixează principalele coordonate structurale și funcționale, normele interne, tipul sarcinii de îndeplinit ș.a., existând și mecanisme de control și coordonare extragrupale, incluse în structura ierarhică a instituției respective.

În cazul grupurilor informale, neexistând un cadru instituțional anterior formării grupului, dinamica proceselor interrelaționale este determinată preponderent de factori socio-afectivi spontani, și de cei care rezultă din chiar procesul constituirii grupului ca sistem. De remarcat faptul că și în cadrul grupurilor formale se dezvoltă în timp structuri informale care se vor afla într-o relație dialectic-contradictorie cu structurile formale.

- În funcție de *raporturile existente între membri și grupuri*, acestea pot fi de apartenență, de referință sau de presiune

Grupurile de apartenență sunt cele cărora membri le aparțin la un moment dat, în mod natural sau prin activitatea pe care o desfășoară în mod curent. Participarea efectivă la viața și activitatea grupului poate să nu semnifice automat și o participare psihologică, aceasta implicând structurarea unor relații intime de ordin informal și adoptarea unor reprezentări, valori, idei și atitudini care sunt ale întregului grup. Uneori, după cum remarcă J. Maisonneuve, apartenența la un grup poate fi fictivă, când cineva își imaginează că aparține unui grup, fără ca acest lucru să corespundă realității obiective. Alteori apartenența este pur formală, fără o adeziune subiectivă care să dea consistență psihologică participării la activitatea grupului respectiv.

Grupul de referință (concept introdus de Hyman) este acela de la care se împrumută valorile, normele și atitudinile considerate de referință, prin prestigiul de care se bucură.

Grupurile de presiune sunt cele care au capacitatea de a exercita o influență semnificativă asupra unor persoane, grupuri sau instituții, datorită poziției, prestigiului sau puterii pe care o dețin, în virtutea resurselor de care dispun (de natură informațională sau organizațională; economică, politică, profesională, ideologică sau religioasă).

Referința poate fi pozitivă sau negativă. În primul caz, grupul îndeplinește trei funcții: normativă (membrul împărtășește voluntar și încorporează normele grupului), evaluativă (evaluează alte grupuri, referindu-se la grupul său ca etalon) și de protecție contra ingerințelor sociale (membrii beneficiază de suportul social al grupului, acesta le oferă șansa de a se valoriza). Grupul de apartenență, ca și cel de referință poate avea însă și un rol „negativ”:

invocăm grupul pentru a specifica faptul că nu facem parte din el sau nu dorim să-l luăm ca model (Cercle și Somat, 2002).

Utilizând un sistem combinat de criterii, D. Anzieu și J.Y. Martin propun un mod propriu de *clasificare a grupurilor umane*, diferențierea făcându-se după numărul de membrii, tipul de relații dintre aceștia, stabilitatea relațiilor interpersonale, durata de existență a grupului, obiectivele explicite sau implicite. Rezultă astfel următorul sistem de clasificare:

Mulțimea: număr mare de participanți cu legături interindividuale foarte slabe, instabilă și predispusă la contagiune afectivă, cu o durată redusă de existență, dominată de irumperi de credințe și pulsuni latente, pe fondul unor manifestări paroxistice care pot oscila între apatie și violență, fără o conștiință clară a scopurilor.

Banda: număr mic de membri, având un grad redus de structurare și o durată relativ redusă de existență; susținerea reciprocă a membrilor în atingerea unor scopuri conjuncturale, cu mijloace para sau antisociale.

Gruparea: un număr mijlociu sau mare de membri, cu un grad mediu de structurare, pe fondul unor relații umane superficiale; reprezintă un suport pentru ideile, atitudinile sau convingerile individuale, însă pe fondul unei rezistențe pasive sau a unor acțiuni limitate.

Grupul primar, număr redus de membri, cu un înalt grad de structurare, relații interpersonale intime și o conștiință clară a scopurilor; cu o durată de existență care poate fi foarte mare și o influență importantă asupra membrilor săi, pe fondul unor acțiuni comune sistematice.

Grupul secundar: un număr mijlociu sau mare de membri, cu un foarte înalt grad de structurare, o durată medie sau foarte mare de existență, pe fondul unor activități în care prevalează organizarea; relațiile dintre membri au un caracter predominant funcțional, cu o relativ clară conștiință a scopurilor și mijloacelor de realizare a acestora.

Identificarea corectă a tipului de grup are o importanță operațională deosebită, datorită faptului că multe particularități structurale, funcționale și de dinamică depind direct de acest parametru.

În evoluția persoanei, grupul are câteva roluri esențiale :

- constituie cel mai important mediu și mijloc de socializare și integrare socială, contribuie decisiv la transmiterea valorilor și normelor unei societăți;
- răspunde nevoilor asociative și de apartenență ale ființei umane;
- oferă individului securitate, dar și mijloace de afirmare și valorizare;
- prin sistemul său de interacțiuni, oferă mijloace de învățare socială, posibilitatea de a intra în statusuri diverse și de a experimenta roluri sociale;
- formează competențe de evaluare a altora și poate contribui la dezvoltarea conștiinței de sine a membrilor săi;
- dezvoltă o cultură grupală proprie (rituri, credințe, limbaj), stimulează emergența unor norme specifice, precum și interdependența membrilor, chiar și în afara întâlnirilor comune.

În plan explicit, grupul se identifică cu sarcina de îndeplinit, multiplicând relațiile structurale dintre membri, în funcție de obiectivul comun. În acest caz, pentru membri, grupul este un mijloc de

satisfacere a nevoilor, un mijloc de a-i proteja în fața unui pericol comun sau de a realiza un proiect colectiv. În plan implicit, al legăturilor afective, al emoțiilor comune, grupul ne apare ca fiind centrat asupra aspectelor relaționale, a raporturilor dintre membri. Această reprezentare, adesea inconștientă, dă sens relațiilor umane, provoacă emoții împărtășite social, induce frica de excludere sau izolare, protejează imaginea de sine.

Grupurile se constituie din nevoia unor indivizi de a fi sau de a acționa împreună. Relaționarea pare să fie caracteristica fundamentală a grupului și aceasta se exprimă prin două proprietăți: interdependența și interacțiunea.

Interdependența semnifică faptul că membrii depind de aceleași resurse și mijloace pentru a atinge obiectivul comun, pentru a îndeplini sarcina și a fi recompensați. Membrii interdependenți ai unui grup au tendința de a se aprecia reciproc, de a coopera și de a comunica intens unii cu alții (Trognon, Bromberg, 2006). În grupul de diagnostic, însă, membrii se regroupează în jurul fantasmelor împărtășite de toți, dar induse de unul dintre participanți (Anzieu, 1984). Interacțiunea este relația de articulare, de reciprocitate, de reunire a acțiunilor individuale raportate la un obiectiv comun. Protagonistii au o perspectivă empatică asupra celorlalți, își întreprind acțiunile raportându-se la cei din jur; fiecare își asumă roluri de co-actori în piesa comună, reușesc să se pună unul în locul celuilalt și să acționeze în consecință.

O consecință a celor două caracteristici descrise mai sus este faptul că grupul dezvoltă și o altă formulă de afirmare a specificității sale, a tendinței de a-și reuni membrii în funcție de entitatea sa, de „personalitatea” sa colectivă (Neculau A., 2007)

Majoritatea definițiilor își îngustează aria la grupul mic, punând accentul pe scopul comun al membrilor și pe interacțiunea acestora. În continuare vom aborda îndeosebi *grupul de dimensiuni reduse*, numit adesea grup mic sau grup restrâns. Grupurile de acest tip au fost descrise pentru prima dată de Charles Cooley, în lucrarea *Social Organization* (1909), care le-a numit *grupuri primare*.

Caracteristica lor, scria sociologul american, este asociația intimă a membrilor, cooperarea și interacțiunea directă, față în față. Ele contribuie decisiv la formarea naturii sociale și a idealurilor individului.

Rezultatul asociației intime, psihologice, constă într-o anumită fuziune a individualităților într-un întreg, într-o unitate comună, astfel încât țelul fiecărui membru se convertește în viața comună a grupului, în construirea unui scop colectiv.

Grupul primar promovează spiritul lui „noi” și implică acel fel de simpatie și de identificare mutuală pentru care „noi” este „expresia naturală”. Unitatea grupului primar nu este însă una de pură armonie și dragoste, se grăbește Cooley să adauge, ci o unitate care încurajează diferențierea și competiția. Supunerea la standardele comune îndeamnă membrii săi să se angajeze în eforturi de a ocupa un loc în conștiința celorlalți, de a se situa prin raport cu valorile comune.

Cooley a descris patru *tipuri de grupuri primare*, pe care le-a numit „universale”, pentru că au aparținut tuturor timpurilor și stadiilor de dezvoltare a omenirii:

1. familia - primul „grup primar” pe care-l cunoaște civilizația umană;
2. grupul de joc al copiilor, caracterizat prin spontaneitate și cooperare, prin promovarea ambiției și onoarei;
3. grupul de vecinătate, exprimând viața socială și afectivă a mediului rural (caracteristicile sale sunt autoguvernarea, generozitatea, venerația eroilor și un acut sentiment de dreptate);
4. comunitatea de bătrâni, formată de indivizi care se cunosc din copilărie și adolescență, luând adesea forma cluburilor sau societăților în care liantul este afecțiunea reciprocă.

Caracteristicile principale ale grupului primar, așa cum au fost descrise în psihologia socială, sunt: scop comun, urmărit într-un mod activ; relațiile afective între membri; interdependența, solidaritatea, uniunea morală; constituirea de norme, credințe, coduri, ritualuri; echilibrul intern și sistemul constant de relații cu exteriorul. Principalul obiectiv al grupului primar este conservarea realității sale fizice și a imaginii ideale. Iar mijlocul prin care se poate obține acest rezultat este păstrarea dimensiunii sale restrânse.

C. Leclerc (1999), a inventariat următoarele *tipuri de grupuri restrânse*:

- a) *grupul de sarcină*, reunit pentru o îndatorire comună (echipa de muncă, comitetul de acțiune, consiliul de administrație, asociația);
- b) *grupul de formare psihosocială*, având ca obiectiv creșterea sau formarea personală (dinamica grupului), consolidarea unei echipe, susținerea psihosocială a unei acțiuni, dezvoltarea unor abilități psihosociale, dobândirea unor experiențe;
- c) *grupul de acțiune comunitară*, ce poate avea ca obiectiv dezvoltarea locală, acțiunea politică pentru apărarea drepturilor sociale ale unor categorii de populație, organizarea serviciilor comunitare;
- d) grupul format la sfârșitul unei cercetări, ce are ca bază *voluntariatul* și reunește indivizi care au participat la realizarea unor observații, care au discutat împreună rezultatele unei investigații empirice, ajungând la reprezentarea comună a unei realități, care și-au confruntat reacțiile și credințele (acest tip de grup mai este cunoscut și sub denumirea de grup de cercetare-acțiune);
- e) *grupul de învățare* -clasa de elevi, grupa de studenți, grupul de formare în întreprindere sau cel de educație populară;
- f) *grupul de loisir*, organizat pentru diferite acțiuni sportive, culturale, artistice;
- g) *grupul de persoane dintr-o rezidență*, ce reunește indivizi într-o „unitate de viață”, în interiorul unei instituții de educație, sănătate, loisir (cămin de elevi, orfelinat, casă de odihnă);
- h) *familia*, considerată primul grup de apartenență, facilitând dobândirea celor dintâi experiențe sociale.

D. Anzieu și J.Y. Martin (1994) așează grupul restrâns la interfeșța grupărilor mari, nestructurate, reunite adesea după criterii afective, și organizațiile înalt structurate, funcționând după norme instituționale.

Deși aceste caracteristici au un mare grad de relevanță pentru natura intimă a microgrupurilor, considerăm că în această formă ele nu pot constitui baza unei definiții operaționale. Motivele sunt multiple. Astfel, după cum remarcă D. Anzieu și J.Y. Martin, nu toate aceste caracteristici sunt în mod necesar prezente în cadrul aceluiași grup, având în vedere marea diversitate tipologică a acestora, cât și fazele calitativ distincte pe care le parcurg grupurile în procesul constituirii lor. Pe de altă parte, unele dintre aceste caracteristici nu au un caracter explicit, necesitând la rândul lor demersuri complexe de operaționalizare. În consecință, pe baza unor analize critice a diferitelor concepții privind specificul psihosocial al acestor sisteme sociale, propunem o altă modalitate operațională de definire a microgrupurilor, pornind de la rolul structurant pe care sarcina o are în constituirea lor ca sisteme dinamice și de la funcția psihologică a conștiinței apartenenței la grup, corelativ cu transformarea sentimentului de “eu” în sentimentul de “noi” (J. Maisonneuve, 1989).

Microgrupurile sunt *sisteme dinamice* care asigură un prim nivel de integrare în cadrul sistemului social general, în care instituțiile și organizațiile vor constitui nivele superioare de structurare a vieții psihosociale. În general, se acceptă că microgrupurile sociale (grupuri primare sau grupuri restrânse - în terminologia altor autori) prezintă următoarele caracteristici esențiale:

- *Un număr redus de membri*, care face posibilă o percepție interpersonală directă și reciprocă, bază pentru dezvoltarea unui sistem complex de interacțiuni afective, informaționale, de influență sau acționale. Limita superioară este apreciată la aproximativ 20-30 membri, dincolo de care interacțiunile directe de tipul “față în față” nu mai sunt posibile.
- *Relații afective intime și nemijlocite*, manifestate sub formă de simpatie, antipatie sau indiferență sociometrică; acest tip de interacțiuni constituie fundalul pe care se desfășoară procesele și fenomenele psihosociale de grup.
- *O strânsă interdependență a membrilor*, născută în contextul acțiunilor comune și având ca bază sentimentul solidarității și coeziunii de grup.
- *Diferențierea rolurilor* între membrii grupului; din acest punct de vedere, grupul apare ca un sistem de distribuire a rolurilor, astfel încât funcțiile sale constitutive să poată fi îndeplinite în condiții optime.
- *Existența unor scopuri și valori comune*, premise ale dezvoltării sistemului relațional dintre membri grupului (D. Cristea, 1984).

Această definire a grupului propune raportarea la trei caracteristici fundamentale:

1. grupul implică o cunoaștere a apartenenței la o entitate colectivă, ușor de reperat. Indivizii sunt percepuți fără dificultate, în interior și exterior, ca membri ai unității;
2. grupul se fondează pe o oarecare comunitate de tip colectiv și pe interdependența membrilor. Aceasta se caracterizează prin obiective similare, împărtășite de către ceilalți;
3. grupul permite o interacțiune directă între membrii săi (A.Neculau, 2007).

Din punct de vedere fenomenologic, microgrupurile reprezintă o dimensiune distinctă a realității sociale, cu proprietăți, funcții și legi specifice. Grupul nu este o simplă structură cumulativă, ci una integrativă, în care calitățile ansamblului sunt cu totul noi și diferite față de

simpla însumare a calităților părților componente.

Constituirea grupului ca sistem interacțional determină o diferențiere față de mediu, prin ”trasarea” unor granițe simbolice între care se vor elabora norme, reprezentări, atitudini, ideologii și simboluri comune, paralel cu formarea unor tendințe de autocreditare pozitivă a propriului grup în defavoarea altora cu care vine în contact (Mills, 1979).

1.2. Caracteristicile generale ale grupurilor restrânse

Una dintre dimensiunile fundamentale ale existenței sociale este dată de sistemul complex de interacțiuni dintre diferitele categorii de grupuri umane, de o mare varietate tipologică. Există o gamă largă de caracteristici prin care grupurile pot fi particularizate:

Tipul grupului: rezultă în urma aplicării unui set de criterii de clasificare ținând de modul de formare, numărul de membri, relațiile dintre aceștia, natura activității desfășurate ș.a.

Mărimea: este dată de numărul de membri care compun grupul, acest parametru influențând sensibil alți indicatori ținând de performanță, creativitate, intimitatea relațiilor interpersonale etc.

Compoziția: reflectă caracteristicile psihosociale ale membrilor grupului, sub aspectul vârstei, sexului, etniei, nivelului de instrucție, stării civile, statutului profesional ș.a.

Structura: constă din modul de configurare a relațiilor interpersonale dintre membrii (relații socioafective, de comunicare, influență, coordonare, control etc), respectiv din distribuția rolurilor și funcțiilor în cadrul grupului.

Sarcina grupului: constă din obiectivul care trebuie realizat în urma activității comune a membrilor, obiectiv care are atât o componentă obiectivă, cât și una subiectivă; acest parametru are o deosebită funcție structurantă asupra întregii vieți de grup.

Coeziunea: este dată de ansamblul forțelor care mențin unitatea grupului și circumscrierea limitelor sale, fiind o resultantă a relațiilor intra și extragrupale, caracteristicile psihosociale ale membrilor, natura sarcinii, contextul în care se desfășoară activitatea de grup ș.a.

Nivelul de integrare: este expresia gradului de maturizare a relațiilor psihosociale din cadrul grupului, a gradului de elaborare a normelor și valorilor comune care structurează viața de grup, a măsurii identificării membrilor cu grupul din care fac parte și a participării la diferite aspecte ale vieții colective; indirect, nivelul de integrare exprimă și gradul de elaborare a conștiinței colective, element de fond al coeziunii grupale.

Vechimea grupului: este dată de timpul scurs din momentul constituirii sale; prin corelare cu nivelul de integrare și performanță rezultă un parametru derivat, care exprimă viteza de maturizare și structurare a grupului.

Eficiența: exprimă sintetic parametrii calitativi și cantitativi de realizare a sarcinii, dar și pe cei care se referă la menținerea grupului și satisfacerea trebuințelor membrilor săi.

Caracteristicile grupului restrâns din perspectiva lui P. De Visscher (2001):

- putem vorbi despre un grup restrâns atunci când ne referim la un număr de persoane mai mic sau egal cu cinci;
- aceste persoane sunt reunite în același timp și loc, având posibilitatea de a se percepe reciproc, de a stabili un liant între ele, de a comunica și interacționa la nivel interpersonal și intergrupual, într-o manieră directă și reciprocă;

- persoanele reunite sub această etichetă împărtășesc aceleași experiențe, semnificative și durabile, pornind de la o intenție, de la un scop ținut, realizând o oarecare unitate ;
- acțiunea lor este susceptibilă de a evolua spre un proces de structurare, de instituire;
- în sfârșit, grupul restrâns poate face obiectul unui construct metodologic al dinamicii de grup; poate evolua într-un proces de dezvoltare reciprocă a participanților, poate desfășura acțiuni de cunoaștere și interinfluențare, poate deveni un mediu și un mijloc de creștere personală.

După cum arată numeroase cercetări experimentale, fiecare dintre aceste caracteristici este condiționată atât de ansamblul proceselor și fenomenelor psihosociale de grup, cât și de celelalte caracteristici menționate mai sus. Deci, trebuie să avem în vedere că la nivelul grupului acționează un sistem de determinări structurale, în care fiecare factor poate fi - succesiv sau simultan-cauză, condiție sau efect.

O trecere în revistă a 31 de studii întreprinse asupra mărimii grupului, realizată în anii 1960 de Thomas și Fink (1969), a scos în evidență relația dintre mărimea grupului și realizările sale, organizarea sa, natura interacțiunilor și satisfacțiile membrilor. Concluzia lor este că *mărimea grupului* este o variabilă importantă, ce trebuie luată în considerație, aceasta *acționând* asupra:

- a) grupului ca întreg (realizările grupului, distribuția funcțiilor, natura interacțiunilor), dar și
- b) a comportamentului membrilor, a realizărilor individuale, a conformismului sau satisfacțiilor.

Între *efectele asupra grupului*: crește calitatea activității (grupurile din patru persoane au rezolvat cel mai bine problemele puse, iar grupurile de șase persoane au judecat mai bine expresii emoționale complexe); în același timp, s-a observat că grupurile de șase persoane sunt mai eficiente decât cele de trei. În ceea ce privește participarea, s-a constatat că participanții sunt activi în grupuri de trei până la opt membri, dar aceasta scade, dacă numărul membrilor crește. În ceea ce privește efectele asupra organizării, s-a constatat că, pe măsură ce crește numărul membrilor, descrește contribuția lor la viața de grup, mulți membri devenind mai puțin activi. În ceea ce privește natura interacțiunilor, pe măsură ce talia grupului crește, descrește coeziunea grupului, apar cliici, se impune o diviziune a muncii și apare nevoia de organizare formală.

Care sunt efectele mărimii asupra membrilor? Se pare că eficiența muncii indivizilor crește, dacă grupul este alcătuit din zece până la cincizeci de persoane. Și în cazul grupurilor de discuții soluțiile individuale s-au dovedit superioare, dacă grupul creștea de la 3-6 persoane la 12. În ceea ce privește conformismul, s-a observat că, pe măsură ce crește numărul participanților, crește și comportamentul de acceptare, de supunere, tendința spre aprobări în unanimitate. Dar, pe măsură ce grupurile sunt mai mici, satisfacțiile membrilor sunt mai ridicate.

Unii cercetători cred că grupul format din 5-7 persoane pare să fie cel *optim*, într-un anumit număr de situații, întrucât există destulă diversitate de idei, iar grupul rămâne totuși destul de mic, permițând fiecăruia să-și spună părerea (Napier, Gershenfeld, 1983). În acest caz, ar trebui luați în considerare următorii factori:

- a) un număr relativ mic de membri menține moralul la cote suficient de ridicate, oferind posibilitatea unei comunicări deschise și implicării directe;
- b) în grupurile cu mulți membri scade eficiența, apar multe idei greșite ce trebuie analizate, se produce mult material de prisos, se pierde mult timp;
- c) se dovedesc mai eficiente grupurile în care toți membrii au acces la un loc central și, prin urmare, pot comunica, primi și difuza direct ideile lor;
- d) poziția pe care o au membrii în grup influențează evident asumarea conducerii sau apariția conflictelor;
- e) grupurile care pot asigura o conducere centralizată se pot organiza mai rapid, se dovedesc mai stabile.

După Amado și Guittet (1991), *grupul de trei persoane* este mai eficient în rezolvarea unei *probleme logice*, cel de *șase persoane* este mai eficient, dacă problema cere *mai multe soluții*, iar cel de *douăsprezece* facilitează un schimb mai fructuos și scoate în evidență o varietate de puncte de vedere și de *soluții creative*.

Roger Mucchielli (1989) crede că numărul de participanți variind între cinci și zece, cu un *optimum de opt*, funcționează cel mai bine. Grupurile de trei-patru persoane sunt dominate de unii membri, iar cele de peste zece se fracționează. Pentru un *grup cu sarcină*, un număr de *cinci persoane pare să fie ideal* (Yetton, Bottger, 1983), iar Heap (1994) a observat că grupurile de patru-cinci persoane favorizează un climat de confort și de securitate. Dacă grupul crește peste acest număr, apare competiția, iar dacă numărul depășește zece-doisprezece membri, interacțiunea directă și spontană pare imposibilă.

Mărimea grupului are consecințe nu doar asupra *performanței*, ci și a *comunicării, structurării, organizării în fața sarcinii*, precum și *factorului afectiv*. Youcef Aïssani (2003) este de părere că putem studia structura și relația sa cu talia în trei maniere diferite și complementare: ca sistem de norme, prin asumarea de statusuri și joc de rol; ca rețea de comunicație și transmiterea unor informații; ca structură afectivă.

La rândul lor, Gilles Amado și Andre Guittet (1991) au inventariat toți acești factori și au degajat mai ales importanța rețelelor de comunicare.

Ca sistem normativ, grupul elaborează norme de socializare, dar și o structură internă adaptată la sarcina de realizat.

O echipă de fotbal, de exemplu, se structurează ierarhic, distribuind statusuri în funcție de locul membrilor în această structură. Căpitanul stăpânește rețeaua de comunicații, dirijează jocul, distribuie sarcini, sancționează reușitele/ratările, încurajează. Și portarul are un rol de structurare a echipei, când pregătește defensiva în fața atacului advers. Asumarea rolurilor celorlalți membri ai echipei depinde de spontaneitatea și creativitatea jucătorilor, dar și de schema tactică, de structura adoptată de antrenor. Fiecare jucător își asumă un rol specific, în funcție de statusul distribuit, dar și de capacitatea sa de a-l satisface. Pentru a face față acestei distribuții de statusuri și roluri, echipa funcționează după un sistem de reguli, adoptând strategia și normele alese și exersate înainte de joc sub conducerea antrenorului.

Rețeaua de comunicare reflectă condiția materială a grupului. Grupul se prezintă ca un ansamblu organizat de canale de transmisie a informației, iar diferitele circuite alcătuiesc rețeaua de comunicare. Subiectul va fi tratat pe larg într-un alt paragraf, dar avansăm aici ideea că rețelele ce permit comunicarea fiecărui membru cu toți ceilalți, în cerc, deși sunt mai democratice, oferind satisfacții egale tuturor membrilor și menținând adeziunea participanților, nu sunt și cele mai eficiente. Dimpotrivă, rețeaua de tip stea, conferind unei persoane rolul de centralizare a comunicațiilor, permite o transmisie mai rapidă și este mai eficientă. Cu cât un individ ocupă o poziție mai centrală și are posibilitatea să primească și să transmită mesaje mai multe, cu atât devine mai important pentru grup și poate contribui mai mult la productivitatea acestuia.

Eficiența nu înseamnă și creșterea participării, ci consacră un statut periferic anumitor membri, cu o consecință firească: scăderea interesului pentru grup. În ceea ce privește relația comunicării cu sarcina, avem o celebră cercetare a lui Faucheux și Moscovici din 1960 privind relația dintre sarcină, structură și comunicare, conform căreia, în grup, indivizii lucrează mai repede și nu-și dau seama de dificultăți; grupurile descoperă mai multe structuri deosebite decât indivizii izolați; grupul valorizează creativitatea, reunind indivizi cu structuri de gândire deosebite și construind un climat de flexibilitate cognitivă.

Grupurile au tendința să adopte o structură care este determinată de constrângerile sarcinii; dacă sarcina cere coordonare riguroasă, adoptă o structură centralizată; dacă sarcina solicită mai puțină rigurozitate, comunicarea și organizarea se regândesc în funcție de acești factori.

În ceea ce privește *structura afectivă* a grupului, de la constituirea grupului se creează linii afective, pozitive sau negative, care se organizează apoi în subgrupuri informale, chiar dacă grupul are o structură formală. Membrii comunică între ei fie direct, fie prin intermediul subgrupurilor. Interacțiunile afective sunt vizibile și cu ochiul liber, dar adesea sunt mai dificil de depistat și necesită investigații și analize realizate de către specialiști.

Relațiile de simpatie sau antipatie manifestate de membrii grupului descoperite cu ajutorul testului sociometric pot influența organizarea și randamentul grupului. Cu cât grupul e mai mare, cu atât apare mai mult tendința de a se organiza subgrupuri; iar acestea pot să comunice constructiv, dar pot intra adesea în competiție și pot afecta orientarea spre sarcină. (Neculau A., 2007)

Întrebări de evaluare/Teme de lucru

1. Grupul este definit drept *un câmp psihosocial dinamic, constituit dintr-un ansamblu reperabil de persoane, a căror unitate rezultă dintr-o comunitate de tip colectiv și din interdependența stilurilor individuale* – din perspectiva lui:

- a) D. Herseni,
- b) C. Leclerc,
- c) P. De Visscher.

2. Grupurile care au capacitatea de a exercita o influență semnificativă asupra unor persoane, grupuri sau instituții, datorită poziției, prestigiului sau puterii pe care o dețin, în virtutea resurselor de care dispun (de natură informațională sau organizațională; economică, politică, profesională, ideologică sau religioasă) reprezintă:

- a) grupurile politice,
- b) grupurile de presiune,

- c) grupurile de referință.
2. După modul cum se formează, grupurile pot fi:
- a) formale sau informale,
 - b) naturale sau artificiale,
 - c) familiale sau liber consințite.
4. D. Anzieu și J.Y. Martin propun o clasificare a grupurilor umane, în cadrul acesteia grupul cu *număr redus de membri, cu un înalt grad de structurare, relații interpersonale intime și o conștiință clară a scopurilor; cu o durată de existență care poate fi foarte mare și o influență importantă asupra membrilor săi, pe fondul unor acțiuni comune sistematice* este:
- a) grup primar,
 - b) grup secundar,
 - c) banda.
5. Grupul ce prezintă următoarele caracteristici - un număr redus de membri, care face posibilă o percepție interpersonală directă și reciprocă, relații afective intime și nemijlocite, o strânsă interdependență a membrilor, diferențierea rolurilor între membrii grupului și existența unor scopuri și valori comune - în concepția lui D. Cristea, constituie:
- a) grupul de prieteni,
 - b) grupul familial,
 - c) grupul primar.
6. Grupul ce are ca obiectiv creșterea sau formarea personală, consolidarea unei echipe, susținerea psihosocială a unei acțiuni, dezvoltarea unor abilități și dobândirea unor experiențe este definit ca fiind de:
- a) acțiune comunitară,
 - b) formare psihosocială,
 - c) dezvoltare profesională.
7. Mărimea grupului are consecințe asupra:
- a) performanței grupului, comunicării, factorului afectiv, organizării în fața sarcinii și structurării,
 - b) performanței grupului, dificultăților în conducere, organizării generale și coeziunii,
 - c) comunicării, conducerii, performanței, relațiilor perceptive și afectiv-simpatetice.

Partea a doua

ELEMENTE DE DINAMICĂ A GRUPULUI

2. TEORII ASUPRA DINAMICII GRUPULUI

Obiectivele unității de învățare

Parcursarea acestor unități, va permite studenților:

- să definească principalele teorii ale grupurilor și să opereze cu noțiunile aferente,
- să însușească și să distingă specificul teoriei lui E. Mayo,
- să facă distincție între particularitățile teoriei lui K. Lewin și a lui W.R. Bion,
- să înțeleagă teoria lui J.L. Moreno,
- să identifice particularitățile teoriei lui C. Rogers,
- să explice teoria lui S. Moscovici.

2.1. Prima contribuție majoră, care a impulsionat dezvoltarea domeniului, aparține lui E. Mayo și grupului său care, dintr-o cercetare clasică de psihologie industrială, a extras ideea importanței climatului de grup ca modalitate de a obține sentimentul apartenenței și ca mijloc de schimbare a atitudinilor.

2.2. Ideea utilizării *grupului ca un câmp dinamic al schimbării sociale și individuale* aparține lui K. Lewin, considerat întemeietorul acestei direcții spectaculoase de cercetare. Prin câteva articole scrise între 1944 și 1947, el propune conceptele fondatoare (*câmp social și câmp de forțe, canale sociale, spațiu de bază, schimbare*) și metodele prin care grupul artificial (experimental), reunit într-un laborator, poate acționa printr-o „dinamică” proprie asupra fiecărui membru al său. În grup, scria Lewin în 1947, într-un articol publicat în primul număr al revistei Human Relations (Lewin, 2001, pp. 61-104), se succedă perioade de stabilitate, de constanță, cu perioade de schimbare, viața de grup se desfășoară ca o alternanță de transformări, de conservări ale unor achiziții pe fundalul unor „potențiale” schimbări, iar tendința de schimbare este adesea ponderată de rezistența grupului la schimbare. Totul se petrece într-un „câmp social” în care evenimentele de grup determină activarea unor canale de comunicare, de circulație, precum și a unor bariere, evenimente care-i conferă grupului „proprietăți” și care creează „spații de fază”, procese și stări sociale de cvasiechilibru. Schimbarea câmpurilor de forță conduce la formarea unor noi „obiceiuri” sociale și standarde de grup și la crearea unor metode de schimbare a comportamentului social.

El vedea mișcarea din interiorul unui grup ca pe un sistem energetic ce provoacă tensiuni și dezechilibre în diferite regiuni ale unui câmp de forțe.

Valențele pozitive pot conduce la reechilibrarea câmpului și la crearea unui nou „spațiu de viață”. Comportamentele actorilor (atomilor) aflați într-un câmp dinamic se exprimă prin forța și direcția locomoției lor, tendința acestora fiind aceea de a genera „câmpuri de forță” care nasc „poziții psihologice” și se organizează apoi în sisteme axiologice proprii grupului. Iar acest sistem de echilibrare-dezechilibrare-reechilibrare creează norme, standarde, valori de grup și este motorul schimbării/rezistenței la schimbare în grup. Sistemul se găsește într-o

continuă dinamică, iar indivizii din interiorul său într-un proces de interdependență și de restructurare. În concepția sa, orice sistem social (grup, organizațional) interacționează cu mediul social înconjurător, ceea ce ne conduce la concluzia că, oricând, conduitele actorilor sociali sunt dependente de context, de caracteristicile sistemului social, tehnic, economic, ideologic în care grupul (organizația) este plasat.

Constructul metodologic inițial, propus și rulat deja de Lewin, iar apoi definitivat de colaboratorii săi, conjugă patru elemente care-1 impun:

- utilizarea „animației” ca metodă de formare în și prin grup; apelul la comunicare ca valoare socială și utilizarea comunicării ca mijloc de armonizare a relațiilor din grup;
- experimentarea unor ateliere de formare care au primit mai târziu numele de *irainini*; *groups*;
- înstituirea stagiilor într-o stațiune izolată cultural, ca mijloc practic de formare prin grup;
- constituirea unor echipe de specialiști în animarea grupurilor.

După moartea lui Lewin, succesorii săi, mai întâi Cartwright, apoi acesta din urmă în colaborare cu Zander, au „uitat” scopul inițial al fondatorului, adică accentul pe formare, antrenament interpersonal, sprijin social, virând către utilizarea unor metode experimentale de dezvoltare cognitivă a grupului. În concepția lui Lewin, grupul era un „laborator de formare”, un mijloc de „reeducare” a participanților lipsiți de formare democratică și atinși de practici discriminatorii. Grupul lui Lewin trebuia să elimine inegalitatea socială a educării inegale. El pune accent pe experiența dobândită în grup și pe însușirea practicilor de acțiune eficiente.

Schimbarea prin metode de grup este un proces care se desfășoară în trei etape: dezrădăcinare, transfer și învățarea de standarde noi. Trecerea de la un nivel la altul poate fi diagnosticată drept o perioadă de „avânt” în viața de grup, drept un proces dinamic de recreare a grupului și a standardelor sale.

Lewin înțelegea prin termenul dinamică un ansamblu de schimbări adaptative, care se produc în structura grupului, prin acțiunile întreprinse de către o parte a acestuia, având ca efect redistribuirea forțelor în interiorul său și reinstalarea unui nou echilibru.

Pentru Lewin, grupul nu reprezintă o sumă de forțe aflate în interacțiune, ci un ansamblu complex, având trăsături distincte. Grupul este un tot dinamic, un câmp de forță în sânul căruia se produc fenomene diferite de cele individuale, promovând interdependența membrilor; se prezintă ca un mijloc de intervenție asupra participanților, în vederea schimbării acestora prin dezvoltarea capacităților lor de participare la decizii, de asumare a responsabilităților, de aderare la idealuri democratice. Grupul experimental devine un mijloc de antrenament, un mediu de formare, un for științific de manifestare a savantului-cetățean.

K. Lewin și colaboratorii săi au impus conceptul de cercetare-acțiune, adică ideea de intervenție asupra unui mediu natural cu mijloacele pe care le oferă grupul însuși, prin acțiunile și procesele ce le dezvoltă. Grupul are o dinamicitate a sa, el poate dezvolta un spirit de căutare a celei mai bune formule pentru a atinge un scop propus, devine un spațiu al confruntărilor și învățării reciproce. Lui Lewin și colaboratorilor săi, Lippit și White, li se datorează sintagma climat social (autocratic, democratic, laissez-faire) și propunerea expresiei dinamici grupului, ca sistem de interacțiune a membrilor într-un câmp social (dezvoltând scopuri, norme, percepții reciproce, roluri) și mijloc de schimbare socială.

2.3. Nu putem avansa în analiza dinamicii de grup și a contribuției decisive a lui Lewin și a colaboratorilor săi fără a consemna alte câteva momente care au premers curentul lewinian. Ne vom referi la două momente deosebit de importante: momentul *Moreno* și cercetările lui *Bion* - întemeietorul tehnicii „grupului fără lider” și analist al „mentalităților de grup”.

J.L. Moreno poate fi considerat și el un precursor al cercetărilor asupra dinamicii grupului. *Moreno*, născut în România, a inventat o metodă de radiografiere a relațiilor socioafective dintr-un grup, pe care a numit-o sociometrie. Constatând că în orice grup se dezvoltă relații de simpatie și antipatie și că aceste relații spontane exprimă stereotipurile culturale ale membrilor, el constată că grupul se constituie din rețele (lanțuri) de simpatie/antipatie care se organizează în subgrupuri, fenomen ce poate fi redat prin scheme grafice pe care *Moreno* le numește sociograme.

Tehnica lui Moreno a fost larg utilizată în România, atât înainte de război, cât și în anii 1970 și 1980. Cartea lui Achim Mihailescu despre sociometrie a constituit în epocă un bun ghid conceptual și metodologic. Au urmat mai multe lucrări despre grupuri, în care se utilizează tehnicile sociometrice (M. Zlate, I. Nicola, N. Radu, A. Neculau) și o avalanșă de cercetări efectuate în școli și întreprinderi în care se recurge la spectaculosul test sociometric.

Tot lui *Moreno* i se datorează utilizarea sociodramei și a psihodramei ca metode de obținere a unui catharsis de grup și ca terapie individuală.

2.4. La rândul său, medicul englez W.R. *Bion*, în clinica de la Tavistock, soluționa problemele care apăreau în armata britanică la „nevrozații de război”, utilizând o tehnică specifică de discuții de grup pentru recuperarea pacienților. În concepția lui *Bion* (1965), grupul dezvoltă o serie de tensiuni interne, un „spirit de grup” care pune în mișcare forțe capabile să faciliteze o activitate de cooperare. În tratamentul nevrozelor, problema individului apare ca o problemă a grupului ce propune un model de readaptare.

Pacienții lui Bion au fost invitați să adere la tot felul de activități în grup - munci manuale, cursuri prin corespondență, cartografie, tâmplărie, construcții de machete-, prilej ca aceștia să se reunească, să-și dezvolte înclinațiile și interesele, să schimbe opinii, să coopereze, să inventeze reguli.

După primele experiențe, *Bion* a identificat câteva condiții ale unui bun „spirit de grup”:

- a) un obiectiv comun, pentru a promova un ideal și o creație constructivă pe planul relațiilor sociale și fizice;
- b) conștientizarea, în comun, de către toți membrii, a limitelor grupului și a poziției față de unitatea acestuia;
- c) capacitatea grupului de a integra noi membri și de a pierde alții, fără teama că își va pierde individualitatea -altfel spus, crede *Bion*, caracterul grupului” trebuie să fie flexibil;
- d) absența subgrupelor interne, având limite rigide, exclusiviste - un subgrup nu trebuie să se plaseze nici în jurul unui membru, nici în centrul preocupărilor, dând impresia altor membri că se află în afara frontierelor grupului; un subgrup trebuie să contribuie la funcționarea grupului ca întreg;
- e) fiecare membru este important pentru grup, pentru aportul său, și trebuie lăsat să se miște cum dorește;
- f) grupul trebuie să fie capabil să facă față nemulțumirilor interne și să găsească mijloace pentru a le ataca; un grup trebuie să fie compus din minimum trei membri, iar dacă se mai

adaugă trei, vom avea o schimbare de calitate și relații interpersonale autentice.

Primele rezultate ale lui Bion au declanșat o febră ulterioară a cercetărilor și au condus la fondarea unor teorii și practici ale „grupului de muncă” sau ale „grupului rațional”, orientate spre o sarcină precisă, utilizând metode raționale de cooperare, luptând pentru menținerea unei structuri coerente. Un asemenea grup este capabil să asocieze forța emoțiilor cu ideea de dezvoltare, de muncă, de învățare prin experiență.

2.5. C. Rogers a propus ideea considerării grupului drept mijloc de dezvoltare. Participarea la un grup de formare, după Rogers, apare participanților ca o „întâlnire” în care își pot exprima sentimentele și pot învăța (prin interacțiune, prin experiență), care sunt comportamentele dezirabile.

2.6. Contribuția lui S. Moscovici la dezvoltarea teoriei grupurilor. În lucrarea, *Psychologie des minorités actives* (1979), Moscovici a propus noțiunea de „minoritate” pe care o consideră sursă de inovație și de schimbare socială. El construiește un nou model de influență socială, după care aceasta se repartizează, într-un grup, în mod inegal și de o manieră unilaterală. Astfel, pentru a se menține influența, se inventează mecanisme de control social, pe care promotorii le rulează, în vederea fondării unor „norme afective”, generatoare de conformism. Pentru a se reduce starea de incertitudine a membrilor, se încurajează apariția conflictului -factor de evoluție socială, de inovație și recunoaștere socială. Cercetările lui Moscovici au condus la dezvoltarea cercetărilor influenței sociale și a schimbării sociale prin norme de conformitate și inovație grupală (Neculau A., 2007).

Întrebări de evaluare/Teme de lucru

1. Perspectiva asupra grupului ca un câmp dinamic al schimbării sociale și individuale aparține lui:
 - a) K. Lewin,
 - b) J. L. Moreno,
 - c) R.B. Bion.
2. Teoria lui E. Mayo are în vedere, pentru a obține sentimentul apartenenței la grup și ca modalitate de schimbare a atitudinilor:
 - a) climatul de grup,
 - b) liderul informal al grupului,
 - c) relațiile sociale.
3. Constatând că în orice grup se dezvoltă relații de simpatie și antipatie. J.L. Moreno a inventat o metodă de radiografiere a acestora numită:
 - a) sociogramă;
 - b) sociomatrice;
 - c) statut preferențial;
 - d) sociometrie.
4. După C. Rogers, participarea la un grup de formare apare participanților ca o „întâlnire” în care:
 - a) își pot exprima sentimentele și se pot descărca de frustrări;
 - b) pot învăța și se pot dezvolta;
 - c) pot comunica autentic și se pot înțelege pe sine și pe celălalt;
 - d) își pot exprima sentimentele și pot învăța.

3. DIMENSIUNI ȘI FUNCȚII ALE GRUPULUI

Obiectivele unității de învățare

Parcursarea acestor unități, va permite studenților:

- să definească și să înțeleagă principalele dimensiuni ale grupurilor,
- să identifice particularitățile fiecărei dimensiuni ale grupului din perspectiva lui Leclerc,
- să cunoască funcțiile pe care le îndeplinește un grup din perspectiva a mai multor autori,
- să opereze cu conceptele însușite în analiza propriului grup.

3.1. Dimensiuni

Cercetările lui E. Mayo asupra *grupurilor industriale* au scos în evidență o nouă dimensiune a grupului, cea *socioafectivă*. S-a constatat că liantul colectiv, coeziunea, solidaritatea membrilor creează unitate și „forță” de atracție, sentimente transmise fiecărui membru al grupului.

Mediul socioafectiv al grupului - prin comunicare, interacțiune, schimburi între parteneri - oferă acestuia „personalitate relațională”. Această dimensiune are un rol deosebit în grupurile de formare, de antrenament, de schimbare, în acțiuni pe care le vom plasa sub genericul „dinamica grupului”. Iată deci primele două resurse importante ale grupului: mijloc de augmentare a productivității individuale și colective și mediu de schimbare psihosocială, în fine, fiecare grup se prezintă ca o întâlnire specifică, plasată într-un context mai larg, social-psihologic, personalizat. Din această articulare concretă a membrilor cu sarcina, a interacțiunii acestora atât între ei, cât și cu contextul social mai larg rezultă specificul muncii în grupuri, producția fiecărui grup.

Analizând evoluția dinamică a grupurilor, C. Leclerc (1999) a identificat trei dimensiuni specifice ale fiecărui grup: instrumentală, relațională și contextuală. Primele sunt dimensiuni „clasice”, scoase în evidență de toți analiștii grupurilor care au studiat productivitatea acestora în funcție de talie (mărime), sarcină, structură sau tipurile de relații ce apar ca urmare a interacțiunilor.

Dimensiunea instrumentală raportează despre coordonarea membrilor către un scop comun și organizarea comunicării în vederea fluidizării informațiilor.

Dimensiunea relațională relatează despre gestionarea obiectivelor și modul în care se articulează acestea cu așteptările și disponibilitățile membrilor, contribuind la dezvoltarea unor relații sociale care să convină actorilor sociali implicați.

Dacă dimensiunea instrumentală se referă la producția grupului și la conținutul acesteia, cea relațională relatează despre interacțiunile socioafective ale membrilor.

Analizând tabelul de mai jos, se observă că toți cei ce au cercetat grupul au disociat

preocuparea pentru sarcină (ca orientare și ideologie de realizare, ca energie de producție, ca randament, ca forță cognitivă și joc de rol în organizare, ca funcționare, din perspectiva conținutului mesajelor) de preocuparea pentru *relațiile socioafective din grup* (arie socioafectivă, energie de solidarizare, roluri de menținere a coeziunii, funcții de menținere a echilibrului și de exprimare a sentimentelor, preocupare pentru persoane, experiențe grupale, loc al „relațiilor”).

Tabelul 1. Două dimensiuni clasice ale grupului: realizarea unei sarcini și menținerea relațiilor interpersonale

Autori și domenii de studiu	Dimensiunea instrumentală: producție și conținuturi	Dimensiunea relațională: socioafectivă	Alte dimensiuni
<i>St-Arnaud</i>	<i>Energie și producție</i>	<i>Energie de solidaritate</i>	<i>Energie de întreținere</i>
Teoria grupului optimal	Relații ale persoanelor cu o țintă comună. Procese de participare	Relații ale persoanelor între ele. Procese de comunicare	Eliminarea obstacolelor la participare și comunicare. Procese de autoregularizare
<i>Bales</i>	<i>Aria sarcinii (sociooperatorie)</i>		<i>Aria relațiilor (socioafective)</i>
Studiul rolurilor și al interacțiunilor	Oferă sau solicită: - o direcție sau o sugestie (control) - o opinie (evaluare) - o informație sau un rezumat (comunicare)		- manifestă solidaritate sau agresivitate - se arată destins sau încordat și jenat (tensiune) - aprobă sau dezaprobă (decizie)
<i>Benne și Sheats</i>	<i>Roluri centrate pe sarcină</i>	<i>Roluri de menținere a coeziunii</i>	<i>Roluri individuale</i>
Studiul rolurilor și al interacțiunilor	- lansează idei - cere informații - cere opinii - dă informații - dă opinii	- încurajează, felițează, aprobă - armonizează diferențele, rezolvă tensiunile	- atacă, depreciază - obstrucționează, blochează - monopolizează atenția - se laudă
	- coordonează ideile - orientează, definește poziția grupului și sintetizează - evaluează, manifestă spirit critic	- facilitează participarea, deschide comunicarea - propune un ideal de atins - comentează demersurile grupului - se înscrie în mișcarea grupului, aderă, ascultă	- utilizează grupul ca auditoriu - îi lipsește implicarea sau interesul (roi de bufon sau cinism) - cere simpatie (îi lipsește încrederea și are o stimă de sine slabă) - domină, se impune
<i>Bennis și Shepard</i>	<i>Funcții de sarcină</i>		<i>Funcții de menținere</i>
Sinteză a lucrărilor celor doi autori precedenți	- amorsează activitatea - propune proceduri - caută informații - caută opinii - oferă informații - oferă opinii - elaborează - rezumă - verifică fezabilitatea - evaluează		- încurajează - echilibrează participarea - propune norme - aderă la mișcarea grupului - exprimă sentimente - se asigură de consens și de angajament - facilitează gestiunea conflictelor - reduce tensiunile
<i>Blake și Mouton</i>	<i>Preocupări pentru</i>	<i>Preocupări pentru</i>	<i>Alte poziții în grila</i>

	<i>producție</i>	<i>persoane</i>	<i>managerială</i>
Grila managerială facilitând recunoașterea stilului de leadership	Tip centrat pe sarcină, adesea autocratic	Tip „club social” sau regulator	

Sursa : Leclerc, 1999, p. 39

Toate cercetările dovedesc că în cazul primei dimensiuni se pune *accentul pe sarcină* (clarificarea obiectivelor, organizare și eficiență, cercetarea celor mai bune mijloace de a atinge țelul comun). Saint-Armand a găsit o bună formulă pentru a sintetiza această orientare funcțională a grupului: „producția în funcție de obiective și utilizarea resurselor umane”. Comunicării între membri, în această perspectivă, i se acordă doar un rol instrumental.

Dimensiunea contextuală înfățișează grupul într-un cadru socioistoric, într-un context dat. Se referă la condițiile materiale, economice, juridice, instituționale, ideologice și politice în care grupul evoluează.

Grupul nu este o unitate izolată, ruptă de comunitatea sau organizația în care este plasat, ci întreține multiple legături cu acesta.

Un grup școlar, de exemplu, nu poate fi analizat decât prin raportare la calitatea vieții școlare, la caracteristicile școlii ca organizație socială (structura organizatorică, consultarea membrilor în luarea deciziilor, comunicația, controlul, motivarea membrilor, evaluarea acestora).

Grupul, cu scopurile și mijloacele sale, nu va putea fi rupt niciodată de un mediu concret; el evoluează, prin capitalul și resursele sale umane, materiale, financiare într-un context socioideologic extins, al comunității sau societății. Prin caracteristicile lor, grupurile exprimă trăsăturile socialului mai larg, iar acesta, la rândul său, se particularizează prin tipurile de grupări și grupuri promovate, autorizate, încurajate, recomandate, permise.

Orice grup se plasează într-o comunitate care-și imprimă ideile, credințele, reprezentările sale, el se identifică - prin statutul său, prin apartenență, prin raporturile reale sale simbolice - cu o direcție de gândire și anumite practici sociale.

Norme de viață de grup, talia grupului, caracteristicile spațio-temporale sunt impuse grupului de către cadrul social în care acesta evoluează. Aceasta merge de la cadrul social mai larg, până la detalii precum bugetul, termenele, puterea formală, mijloacele, competențele.

Din cele expuse mai sus rezultă că atât *producția grupului* (orientarea instrumentală), cât și *desfășurarea socioafectivă* (relațională) a vieții de grup nu sunt neutre, rupte de sistemul social în care acesta este plasat.

Orientarea grupului este determinată de context și imprimă membrilor anumite constrângeri pe care aceștia le încorporează și le transformă în „proprietăți” individuale: opinii și atitudini, stiluri comportamentale, raportare la ceilalți și la cadrul socioideologic.

Împărtășirea îndelungată a aceleiași culturi de grup, a unor condiții concrete și

destine comune, ancorează puternic individul la valorile sociale transmise prin intermediul grupului. Se înțelege, însușirea acestora de către actorii sociali va marca viața grupului, de la organizarea producției și orientarea spre sarcină, până la viața socială și afectivă a grupului.

În cazul celor două dimensiuni clasice, cele două orientări, către sarcină și către grup, nasc acțiuni distincte, dar nu neapărat conflictuale, ci adesea convergente. Dacă membrii reușesc să-și coordoneze eforturile către obiectivele comune, atunci ei sunt obligați să comunice fluid, să adopte comportamente de cooperare, să evite conflictele, cu alte cuvinte să dezvolte relații convenabile.

O viziune pragmatică, strategică, constructivistă, nu poate neglija dimensiunea relațională, climatul grupului, motivația membrilor, dorința lor de participare. De aici și nevoia membrilor de a se proteja reciproc, de a construi un spațiu al buneii funcționări. Nu poate fi neglijată nici apartenența grupului la o organizație, la o concepție și la o ideologie.

Dimensiunile se pot conjuga, dar aceasta nu înseamnă că se pot confunda și amesteca. Accentul pe o dimensiune comportă specializare, opțiune, alegere. În cazul primei dimensiuni, cea instrumentală, întotdeauna accentul va cădea pe sarcină, eficiență, responsabilitate, elaborarea procedurii pentru îndeplinirea misiunii, clarificarea conținutului mesajelor.

Atracția către scop are nevoie însă de coeziune internă, de acțiune colectivă, de articularea rolurilor, de o participare afectivă ca o condiție a îndeplinirii sarcinii. Rolurile se articulează, responsabilitățile se împletesc, disfuncționalitățile cer să se apeleze la noi strategii de comunicare. Numai o continuă interdependență între specializări și competențe poate conduce grupul spre realizare, colectivă și personală. Funcționarea, cu normele sale și regulile de procedură bine stabilite și respectate, nu exclude armonizarea, cooperarea, suplețea, competența interacțională. O funcționare rigidă, oarbă, numai în numele regulii, poate naște sentimente de insecuritate, confuzii, derapaje, disfuncționalități. Orice blocare a adeziunii la grup și sarcină poate diminua efortul, poate deturna energiile, orientând grupul spre o stare conflictuală. Grupul optimal, promovat de St-Arnaud (2002), se concentrează pe obiective, dar utilizând în întregime resursele umane.

La rândul său, *dimensiunea relațională*, deși promovează procesarea socioafectivă a grupului, nu poate fi gândită în afara sarcinii, muncii, activității comune. Comunicarea între participanți, interacțiunile, confruntarea sentimentelor sunt prilejuate de orientarea spre acțiunile comune. De aici rezultă nevoia de apartenență la grup, ca instrument de realizare și mijloc de afirmare personală, atracția către grup ca spațiu social și afectiv al relațiilor cu ceilalți.

Grupul oferă securitate, plăcerea implicării, prilejuri de a stabili relații de prietenie, mândria de a face parte dintr-o structură. Generează sentimente de simpatie sau antipatie, prilej de confruntare afectivă, acceptări și respingeri, competiție și colaborare, solidaritate și tensiuni - procese care nu ating doar actorii implicați, ci afectează întregul grup, unitatea sa.

Toate acestea se manifestă aici și acum, rezultă din interacțiunile curente, exprimă satisfacțiile sau

insatisfacțiile trăite de participiiți, nasc emoții și sentimente, alianții și conflicte, solidarizări și desolidarizări, echilibre și dezechilibre. Se pot naște și conflicte între păreri, conflicte ideologice, dar acestea se conjugă cu confruntările între stiluri, obiceiurile de interacțiune, cunoașterea socială și practicile sociale. Totul se prezintă ca un câmp de învățare reciprocă, de antrenament prin participare și interajustare.

Dimensiunea contextuală reflectă nevoia oamenilor de a participa la grup, de a veni cu propriile achiziții, convingeri, credințe, idei și practici, experiențe dobândite într-un context social dat. Grupul, la rândul său, face parte dintr-un spațiu economic și ideologic, social și istoric. El preia ideile, normele, cutumele, practicile sociale livrate actorilor sociali prin sistemul de formare, mass-media, lideri de opinie, formatori sociali. Nu preia numai normele instituționale, deprinse prin participare la o organizație, ci și sistemele de prelucrare a informațiilor, preferințele particulare, practicile de evaluare. Se înregistrează un continuu schimb de idei între grup și context, participanții fac naveta între deprinderile anterioare și ceea ce propune grupul (Neculau A., 2007).

3.2. Funcții

În cadrul sistemului social global, grupurile îndeplinesc multiple și complexe funcții, derivate din tripla lor calitate de mediu natural și imediat al existenței individuale, verigă de legătură dintre individual și social, element bazal al diferitelor tipuri de structuri și formațiuni sociale.

Funcțiile microgrupurilor se manifestă pe următoarele direcții principale:

- a) realizarea sarcinii în condiții de eficiență care să corespundă unor criterii de optimalitate grupală și socială, sarcina având și rolul de principal factor constitutiv pentru grup;
- b) satisfacerea trebuințelor psihologice ale membrilor grupului, precum și rezolvarea unor probleme psihologice cu care aceștia se confruntă în plan intra-sau extra-grupal;
- c) asigurarea și menținerea coeziunii, coerenței și limitelor grupului ca sistem, pe fondul realizării sarcinii sale constitutive, acestea fiind totodată și condițiile esențiale ale existenței sale;
- d) reglementarea raporturilor dintre grup și alte grupuri, organizații și instituții sociale, precum și dintre acestea și persoanele aflate sub incidența lor formală sau informală.

Indiferent de natura sa, *grupul ca sistem psihosocial își fundamentează existența pe capacitatea de a satisface în mod diferențiat trebuințele psihologice ale membrilor săi.* Nevoile fundamentale de integrare, afirmare sau recunoaștere socială, trebuințele de afecțiune, comunicare sau protecție, cele de ascendență sau dependență - toate aceste configurații motivaționale specifice fiecărei persoane pot fi satisfăcute în mod diferențiat, într-o măsură care depinde de calitățile structurale și funcționale ale grupului ca sistem.

După cum remarcă J.P. Sartre, grupul nu este o totalitate amorfă, ci o "celulă-mamă" capabilă să asigure individului protecție psihică, căldură afectivă și un mediu în care se poate descoperi, forma, manifesta și dezvolta. În consecință, dinamica grupului va fi strâns legată de

dinamica vectorilor motivaționali individuali și a acelor care rezultă într-un context relațional, interpersonal, intragrupal sau intergrupal, precum și de capacitatea sistemului de a satisface nevoile și aspirațiile membrilor săi, în condițiile oferite de cadrul normativ și axiologic al spațiului sociocultural respectiv.

Grupul constituie un mediu interactiv în care are loc nu numai armonizarea trebuințelor interindividuale ale membrilor cu imperativele mediului social, ci și crearea unor noi nevoi, reprezentări și atitudini, care pot viza pe ceilalți membri, grupul ca imagine miniaturală a societății sau diferite segmente ale societății globale. Acest fenomen de „remodelare psihologică în context grupal” se realizează prin ajustări, adaptări sau restructurări în plan cognitiv, afectiv, motivațional, atitudinal, relațional și comportamental, pe fondul creat de capacitatea de influență a grupului de apartenență, dar și a celor de presiune, aspirație sau comparație.

Pentru a reuși satisfacerea trebuințelor membrilor săi, grupul trebuie să îndeplinească două condiții esențiale, care sunt totodată și condițiile ființării sale: realizarea sarcinii și menținerea coeziunii și limitelor prin care se identifică.

După cum s-a arătat, sarcina reprezintă un factor constitutiv al grupului, indiferent dacă acesta este fixată din afară, ca în cazul unui grup formal, sau este adoptată prin consens, ca în cazul grupurilor informale. În toate aceste situații, sarcina oferă rațiunea de a fi a unui grup, chiar dacă uneori este un pretext implicit pentru realizarea funcției legate de nevoile membrilor săi, care nu pot fi satisfăcute decât într-un context interacțional de grup.

Sarcina îndeplinește o triplă funcție:

- 1) polarizează și orientează eforturile și acțiunilor membrilor grupului;
- 2) structurează relațiile intra și intergrupale;
- 3) racordează viața și activitatea grupului la coordonatele sistemului social global, respectiv la valorile, normele și obiectivele generale ale sistemului sociocultural căruia grupul îi aparține.

În consecință, natura sarcinii va afecta profund atât desfășurarea raporturilor interpersonale, mai ales în ceea ce privește leadership-ul, cât și structurarea grupului ca sistem orientat spre o anumită finalitate.

Corelativ cu natura sarcinii, performanța va influența direct procesele psihosociale de grup, fiind un indicator sintetic al funcționalității întregului sistem. Îndeplinirea funcției constitutive (realizarea sarcinii la un nivel înalt de performanță) este strâns condiționată de menținerea unei coezivități care să permită coordonarea și concentrarea eforturilor comune, pe fondul acțiunii unor eventuali factori disfuncționali. Grupul realizează constant o presiune spre conformism, facilitează acțiunea unor factori centripeti în defavoarea celor centrifugi și încearcă să-și mărească atractivitatea pentru membri săi, astfel încât să-și mențină limitele, unitatea și funcționalitatea.

Paralel cu realizarea acestor funcții de bază, grupul are capacitatea de a mijloci și

reglementa raporturile membrilor săi cu alte grupuri, organizații și instituții, jucând atât rolul unui „releu”, cât și pe acela al unui „tampon social” (Cristea, 2000).

Principala atracție pe care o exercită grupurile este oferta de susținere în dobândirea de satisfacții personale, de întreținere a legăturilor psihologice (Guimond, 1994). Simpla apartenență, cu alte cuvinte, permite „liniștirea” individului contrariat de presiunile sociale. După cum s-a observat, oamenii se reunesc din nevoi de securitate, din necesitatea de a face față pericolelor - reale, simbolice sau imaginare. Dar și simpla afiliere creează o stare de bine, contactele sociale ridică gradul de participare, induce un sentiment de includere.

Afilierea creează „legături pozitive”, cum le numește M. Pages (1968), adică un fel de „susțineri afective” profunde, născând chiar zone afective, nonformale, distincte de zonele formale, raționale, pe care le presupune funcționarea unui grup de muncă. Se naște astfel un dualism între zonele afective și cele raționale, ambele coexistând într-o relație de cooperare, dar și de concurență. Aria afectivă îndeplinește, mai degrabă, un rol defensiv, crede Maisonneuve, administrează anxietatea născută de relațiile de muncă, anihilează sau neutralizează manifestările emoționale cum ar fi dorințele refulate, frica de șefi, violența instituțională. Aceeași zonă afectivă este responsabilă și de „numeroase elemente fantasmatică”, cum ar fi mitul competenței, rigoarea și disciplina, omnipotența planificării și a eficienței. Aria afectivă, crede Anzieu, naște iluzii grupale, linii simbolice, fuziuni emoționale - experiențe necesare în drumul către identitatea colectivă și coeziunea lucidă.

Nu mai puțin importantă este funcția elaborării de norme. Normele de grup - acceptate sau nu, respectate sau nu - degajă reacții diverse din partea membrilor: unele norme pot fi obiect de transgresiune, în perioade de stabilitate, dar pot fi riguros respectate, în perioadele de criză; normele permit membrilor să își controleze mediul, câmpul de acțiune și să faciliteze luarea deciziilor; unele norme se constituie într-un „sistem de evitare”

De exemplu, membrii grupului stabilesc, în mod tacit, că unele subiecte nu pot deveni obiect de dezbatere în grup, nici măcar nu pot constitui subiect de conversație; normele pot stabili cu claritate particularitățile grupului și îi pot canaliza valorile centrale (Fischer, 1990).

Cu alte cuvinte, normele pot influența comportamentele membrilor, iar conformarea la norme poate schimba atitudinile.

În fine, există sarcini care nu pot fi realizate de către un individ singur, sarcini care impun asocierea, cercetările privind gândirea și creativitatea de grup acoperind astăzi un domeniu bine delimitat, am putea spune independent.

Sistematizând, funcțiile pe care le îndeplinește grupul sunt determinate de structura acestuia (formal sau informal), de sarcină și de tipul de organizare.

Printre primele încercări de a identifica *funcțiile grupului*, cea a lui D. Krech și R.S. Crutchfield (1952) pune accentul pe satisfacerea nevoilor membrilor:

- a) satisfacerea diferențiată a nevoilor membrilor, în funcție organizarea ierarhică a grupului și autoritatea recunoscută a fiecăruia dintre aceștia;
- b) satisfacerea nevoii de încorporare socială și de dominare (participare, încorporare,

securitate, respectarea tradițiilor și a ritualurilor);

c) fiecare grup îndeplinește o funcție specifică (determinată de sarcină) și funcții accesorii, determinate de apariția unor noi nevoi;

d) crearea unor noi nevoi, pe măsură ce grupul evoluează spre noi scopuri.

După A. A. Schiitzenberger (1971) funcțiile grupului sunt: *de integrare, de reglementare a relațiilor interindividuale și a celor intraindividuale, de securitate*. Structura grupului și funcțiile pe care le îndeplinește determină punerea în funcțiune a unor procese specifice de actualizare a acestora. Procesele ne apar ca modalități de interacțiune, punând în valoare funcțiile corespunzătoare (Bales).

A. Blanchet și A. Trognon (1994) identifică funcțiile grupurilor independente de formarea și de evoluția lor ulterioare:

a) scopul comun, reunirea intereselor individuale sub o umbrelă colectivă, construirea unui „interes comun”;

b) nevoia de a defini frontiere, de a identifica diferențe în raport cu alții, de a instaura un sentiment de apartenență care presupune conformarea la normele comune;

c) stabilirea unor relații interpersonale privilegiate, în conformitate cu imaginea mentală a individului despre „comunicarea” cu ceilalți;

d) constituirea unei organizații, dând posibilitate membrilor să-și asume roluri și statusuri și să stabilească norme și practici proprii, derivând de aici și reorganizările ulterioare în funcție de evoluția acestora.

Grupul devine astfel producător de schimburi și idei, inductor al schimbării, integrator al normelor noi, reglator al relațiilor afective dintre membri. Iar ca efect, un loc privilegiat în care se creează iluzii și se construiesc proiecte, un catalizator al conflictelor care pot escalada până la distrugerea grupului, un producător de idei, adesea imprevizibile.

V. Aebischer și D. Oberle (1998), descriu câteva *funcții* pe care orice grup le îndeplinește: *de integrare, de diferențiere, de schimbare și de producere a ideilor*.

Prima funcție este cea de *integrare socială* a individului, a nevoilor și aspirațiilor sale. Orice membru al grupului năzuiește să se încadreze în viața de grup și să se articuleze normelor pe care acesta le propune. El parcurge un proces adaptativ, realizând un dublu efort: de „învățare” a semnificațiilor și regulilor grupului și de transformare a acestui mediu, pentru a-1 apropia de scala sa de valori. Procesul este dificil, el implică adesea divergențe, conflicte, rupturi, evoluții normale pe traseul adaptării dintre dinamica individuală și cea socială. Individul este supus unui proces de socializare până la dobândirea caracterului „sociabil”. El suportă întâi influențele normative și referențiale ale sistemului-grup, începând cu grupul familial, continuând apoi cu cel educativ. În aceste medii el deprinde anumite valori, i se dezvoltă potențele intelectuale, afective, morale, aici exersează roluri și posibilități de interacțiune.

Învățarea socială are regimul oricărei învățări cognitive: copilul își dezvoltă dimensiunea interindividuală prin participarea la diferite tipuri de grupuri. Învățarea de roluri îi dezvoltă capacitatea de a interioriza și înțelege imaginea altora și îl ajută în

formarea conștiinței de sine, prin raportarea la judecățile altora, la normele și valorile pe care grupul i le propune. Doise și Mugny (1998) au elaborat o teorie după care dezvoltarea cognitivă a individului este condiționată și stimulată de interacțiuni într-un grup (clasă școlară), denumind acest proces de dezvoltare socială a inteligenței conflict sociocognitiv. Orice demers cognitiv se desfășoară într-un câmp relațional, prin confruntare cu alții, incluzând câmpul acțiunii, situația formală, contextul social.

Socializarea prin grup reprezintă încorporarea unor habitusuri, noțiune ce semnifică „o dispoziție generală a spiritului și a voinței, construirea unei stări interioare profunde care orientează individul pentru tot restul vieții” (Durkheim).

După P. Bourdieu (1980), habitusul nu înseamnă doar condiția socială de origine, ci mai ales traiectoria socială a individului, determinată de „structuri obiective” care-i pot limita poziția. În același timp, socializarea înseamnă și construirea socială a realității prin încorporarea manierei de a fi (simți, gândi, acționa) a unui grup, a viziunii acestuia asupra lumii și a raporturilor sale cu viitorul, a credințelor sale intime. Pentru individ, grupul de origine apare ca o sursă de „obiectivitate” și el raportează toate achizițiile ulterioare la această experiență de bază (Dubar, 1991). Se parcurge un traseu de recunoaștere reciprocă individ-grup, o apropiere subiectivă a „obiectului” străin (grup) de către membri. Prin atașament și identificare (noțiuni de inspirație psihanalitică), candidatul la socializare se identifică cu valori și purtători de valori, individul ajunge să împărtășească aceleași valori sociale cu grupul sau comunitatea pe care le frecventează.

Altă modalitate prin care individul încorporează valorile unui grup este raportarea la un grup de referință sau exercițiul conformismului, supunerii și normalizării.

Funcția de diferențiere se manifestă prin oportunitatea ce-o oferă grupul membrilor de a beneficia de „imaginea sa de marcă”, dar și de a se afirma personal. Fiecare membru al grupului are tendința de a se compara cu ceilalți, de a pretinde recunoaștere. Diferențierea socială este modalitatea de a căuta identitatea, ocazia de a se valoriza, de a dezvolta strategii inovatoare.

Strategia creării unei *stări de confruntare* (chiar a conflictului) oferă posibilitatea unor minoritari din grup să propună noi norme și să se afirme prin comparație cu majoritarii. Grupul se prezintă și ca un mijloc și loc al schimbării.

Lewin prezintă grupul ca un câmp dinamic în care persoana, prin interacțiune, dobândește experiențe, intervine asupra evenimentelor, își reprezintă anticipat efectele acțiunilor sale, își proiectează viitorul. El își construiește un „spațiu de viață” în interiorul căruia își organizează acțiunile, în funcție de normele, valorile, ideologia împărtășită cu ceilalți.

Câmpul dinamic lewinian este - în realitate - câmpul grupului în care funcționează diferiți factori economici, sociali, culturali și ideologici care determină relațiile cu exteriorul, care creează diferite canale de comunicare, norme și valori, scopuri și acțiuni, în care se interpretează roluri și se asumă funcții de conducere. Toate aceste elemente sunt interdependente, modificarea unuia antrenează schimbarea celorlalte elemente.

Dacă stilul de comportament glisează de la cel democratic către cel autoritar, de pildă, consecința este modificarea climatului de grup, apariția unui grad de agresivitate, manifestat prin explozii frecvente. Consecința e pierderea echilibrului grupului și căutarea unui nou echilibru. Lewin a propus modalități strategice de introducere a schimbării în grup, prin modificarea atitudinilor membrilor de către experți în schimbare.

În grup, schimbarea poate fi opera unor actori sociali minoritari. S. Moscovici (1979) a descris un alt tip de schimbare decât cea determinată printr-un responsabil sau expert. Un grup minoritar, adesea lipsit de resurse, putere, legitimitate etc. poate angaja o mișcare (istorică, culturală, ideologică) impunând un nou mod de a gândi și a acționa, antrenând o spargere a vechilor stereotipuri și o schimbare către propriile convingeri.

Discuțiile colective permit confruntarea cadrelor de referință, uneori radicalizează punctele de vedere (Moscovici, Doise, 1992), dezvoltă cunoașterea socială, adesea se soldează cu un plus de productivitate. Grupul este contextul care stimulează căutarea soluțiilor, produce conflict sociocognitiv, facilitează cunoașterea unor cadre de referință alternative.

Întrebări de evaluare/Teme de lucru

1. Analizând evoluția dinamică a grupului C.Leclerc a identifica trei dimensiuni ale oricărui grup:
 - a) socio-afectivă, psiho-socială și imorală,
 - b) instrumentală, relațională și contextuală,
 - c) psihologică, axiologică și contextuală.
2. Dimensiunea grupului care relatează despre gestionarea obiectivelor și modul în care se articulează acestea cu așteptările și disponibilitățile membrilor, contribuind la dezvoltarea unor relații sociale care să convină actorilor sociali implicați este cea:
 - a) instrumentală,
 - b) psihosocială,
 - c) relațională.
3. V. Aebischer și D. Oberle (1998), descriu câteva funcții pe care orice grup le îndeplinește::
 - a) de integrare, de diferențiere, de schimbare și de producere a ideilor,
 - b) de realizare a scopurilor comune, de satisfacție a membrilor, de asumare a rolurilor și statutelor și de evoluție,
 - c) de integrare, de reglementare a relațiilor interindividuale și a celor intraindividuale și de securitate.

4. STRUCTURI ȘI PROCESE PSIHOSOCIALE DE GRUP

Obiectivele unității de învățare

Parcursarea acestor unități, va permite studenților:

- să însușească și să înțeleagă noțiuni privind structurile și procesele psihosociale de grup,
- să identifice elementele proprii structurii socio-afetive și a comunicației,
- să cunoască particularitățile structurii autorității,
- să însușească informații despre structura sarcinii,
- să explice legătura dintre structura motivațional-atitudinală și cea normativ-axiologică.

Microgrupurile sociale se constituie ca sisteme dinamice cu autoreglare în urma dezvoltării unui ansamblu de relații determinate între membri, pe fondul desfășurării unor activități comune. Desfășurarea în timp a acestor relații definesc procesele psihosociale de grup (aspectul diacronic al raporturilor interpersonale), iar modul de configurare a relațiilor la un moment dat definesc structurile psihosociale (aspectul sincronic al raporturilor interpersonale).

Cele două aspecte au caracter dialectic și complementar, procesele conducând la configurarea structurilor, iar acestea -la rândul lor- constituie baza desfășurării proceselor psihosociale de grup. Modul cum se manifestă în plan observațional interacțiunile dintre procese și structuri reprezintă fenomenologia psihosocială de grup, cea de a treia dimensiune esențială a dinamicii grupurilor sociale.

Cercetările teoretice și experimentale evidențiază existența a patru categorii principale de structuri (respectiv procese) psihosociale de grup: structura socioafectivă (procesele preferențiale), structura comunicației (procesele de comunicație), structura puterii (procesele de influență) și structura activității (procesele de realizare a sarcinii). Dintre acestea, structurile comunicației, influenței și activității pot avea atât un caracter formal, determinate fiind de normele constitutive ale grupurilor instituționale, cât și un caracter informal, generate spontan în contextul interacțiunii membrilor, în cadrul oricărei categorii de grupuri.

4.1. Structura socioafectivă a grupului

Unul dintre cei mai importanți factori ai dinamicii de grup îl reprezintă relațiile socioafective care se dezvoltă între membri, încă din primele momente ale întâlnirii lor. Structurile afective ale grupului, sau „matricea sociometrică”- în terminologia lui Moreno, reprezintă elementul de fond în funcție de care se vor dezvolta și manifesta toate celelalte structuri. Totodată, raporturile afective constituie un factor dinamogen atât pentru integrarea membrilor în viața de grup, cât și pentru dezvoltarea individuală a acestora.

Din acest punct de vedere grupul poate fi considerat nu numai ca un sistem generator de relații, ci și un cadru care asigură dezvoltarea emoțională, cognitivă și relațională a membrilor săi, ca o condiție a propriei sale maturizări, funcționări și supraviețuirii sociale. Afectivitatea de grup are semnificația unui fundal în care se inserează toate celelalte forme ale trăirilor emoționale.

„Afectivitatea este acea componentă a vieții psihice care reflectă în forma unor trăiri subiective de un anumit semn, de o anumită intensitate și durată, raportul dintre dinamica evenimentelor din mediul intern (stări proprii de necesitate) și dinamica evenimentelor din planul obiectiv extern” (Radu - Tomșa, I., 2012, p.106)

Microgrupul social oferă condițiile necesare unei structurări complexe a relațiilor afective ale membrilor săi, structurare care se realizează în două planuri principale, fiecare implicând la rândul său două forme relativ distincte de manifestare:

1) în plan intragrupal, procesele afective îmbracă atât forma relațiilor preferențiale interpersonale, cât și pe aceea a trăirilor afective față de grup ca întreg. Între cele două forme ale afectivității intragrupale există strânse intercondiționări, prima găsindu-și expresia în matricea sociometrică a grupului, iar cea de a doua la nivelul coeziunii, climatului psihosocial și performanței. Aceste categorii de structuri socioafective au constituit obiectul a numeroase cercetări experimentale, reprezentând una dintre temele principale ale psihosociologici microgrupurilor.

2) în plan extragrupal, procesele afective se structurează atât în raport cu alte grupuri cu care se află în raporturi de conexitate, cât și în raport cu mediul social în care își desfășoară activitatea, mediu constituit din organizațiile, instituțiile și condițiile sociale generale care au incidență asupra vieții de grup. Probleme legate de aceste categorii de structuri socioafective sunt abordate cel mai adesea în cercetările privind psihosociologia organizațiilor și psihologia mulțimilor.

Structura socioafectivă a grupului constă în modul de configurare a relațiilor preferențiale dintre membri la un moment dat, relații care pot îmbrăca forma atracției, respingerii sau indifferenței sociometrice. Aceste relații au un caracter propensiv, cu o condiționare complexă, neputându-se identifica decât prin simplificare cu relațiile de simpatie, antipatie sau indiferență dezvoltate în contextul relațiilor interpersonale extragrupale.

Fundamentarea teoretică și experimentală a problematicii relațiilor socioafective este nemijlocit legată de numele lui J.L. Moreno, întemeietorului sociometriei.

Născut la București în anul 1892, emigrează în SUA unde, împreună cu o serie de colaboratori, dezvoltă cercetări sistematice privind relațiile afective în cadrul grupurilor mici. Conform concepției sale, „universul social” are trei dimensiuni, aflate într-o strânsă interdependență: „societatea externă”, „matricea sociometrică” și „realitatea socială”. Societatea externă reprezintă aspectul macroscopic al vieții sociale, format din totalitatea grupurilor umane reale și vizibile, indiferent de mărime: familia, grupurile din ateliere, școală, armată și alte instituții.

Matricea sociometrică constituie aspectul microscopic și intim al vieții sociale, rezultat al interacțiunilor afective dintre membrii grupurilor, interacțiuni evidențiate prin tehnica analizei sociometrice elaborată de Moreno. „Societatea externă” și „matricea sociometrică” se

condiționează reciproc, unitatea lor dialectică constituind „realitatea socială”, ca formă de compromis dintre primele două. Matricea sociometrică, sau realitatea „intimă a vieții sociale” este considerată drept factorul major al dezvoltării sociale, la acest nivel manifestându-se predispoziția nativă și esențială a ființei umane, aceea de a dezvolta relații afective cu cei din jur. Elementul de bază al matricii sociometrice, fiind format din legătura preferențială (simpatetică) dintre oameni, dintre ei și rolurile lor și dintre ei și anumite obiecte. Singura condiție a manifestării elementului este „întâlnirea”, adică contactul psihologic complex și contradictoriu dintre două persoane; în acest context, preferința afectivă se va manifesta „spontan” și „creator”, căpătând forma alegerilor, respingerilor și indiferențelor.

Principala *carență a sociometriei clasice*, aceea de a evidenția exclusiv aspectele sincronice ale realității relațiilor preferențiale, a fost depășită prin elaborarea tehnicilor „panelului sociometric”, prin care se pot analiza aspectele *diacronice și de prognoză* a evoluției raporturilor socioafective din cadrul microgrupurilor sociale.

Factorii care condiționează alegerile sociometrice - încercarea de a identifica factorii care intervin în structurarea relațiilor socioafective în cadrul grupurilor s-a dovedit deosebit de dificilă, datorită numeroaselor condiționări existente în acest proces, precum și datorită complexității relațiilor dintre diferite categorii de factori implicați: primari sau secundari, de determinare sau condiționare, individuali, de grup sau socioculturali, structurali sau funcționali, sincronici sau diacronici etc.

Una dintre cele mai interesante deschideri teoretice în legătură cu această problemă este oferită de A. Mișu, care - în strânsă legătură cu orientările axiologic-culturologice ale lui T. Vianu, L. Blaga ș.a.- consideră alegerea sociometrică ca fiind fundamental condiționată de conținutul axiologic al relațiilor interpersonale.

Din această perspectivă, orice „întâlnire” socială are un caracter implicit evaluator și valorizator, grila de valori individuale, grupale și culturale fiind cea care condiționează apariția „afinităților electivă”. Cercetările confirmă această ipoteză, cu următoarea mențiune; grilele și criteriile valorice care intervin cu o anumită pondere în structurarea relațiilor afective sunt la rândul lor condiționate de o serie complexă de factori motivaționali, cognitivi și conjunctural-existențiali. Grila axiologică care stă la baza alegerilor sociometrice are o „coloratură” foarte personală, sintetizând în fapt o multitudine de factori psihoindividuali, psihosociali și socioculturali.

Unele cercetări evidențiază o strânsă *legătură între alegerile sociometrice și efortul unui anumit membru pentru consolidarea și afirmarea grupului*. Această corelație se explică prin semnificația pe care grupul ca întreg o are pentru fiecare dintre membri săi, în urma realizării funcției de satisfacere diferențiată a trebuințelor individuale, a valorizării membrilor în plan social și creării unui cadru indispensabil manifestării personalităților. În acest context, orice efort de consolidare a grupului este convergent cu o importantă serie de factori motivaționali individuali și colectivi, ceea ce facilitează formarea unor relații preferențiale pozitive față de cei ce contribuie implicit la satisfacerea respectivelor vectori motivaționali.

Dintr-o largă serie de factori care condiționează formarea și structurarea relațiilor

preferențiale în cadrul grupurilor, următorii sunt considerați ca cei mai semnificativi: *inteligența socială, capacitatea de comunicare interpersonală, farmecul personal, prestigiul intra- și extra-grupal, altruismul și disponibilitatea de întrajutorare, competența și implicarea în rezolvarea problemelor* cu care se confruntă grupul, *statutul* recunoscut în plan formal și informal.

În funcție de *natura și compoziția grupului*, tipul sarcinii ce urmează a fi realizată și contextul sociocultural general în care funcționează grupul, configurația factorilor care mediază raporturile preferențiale poate prezenta variații considerabile. Însă, de fiecare dată va putea fi identificat un factor care poate fi considerat „strict afectiv”, adică ținând de acea zonă de mister și inefabil care caracterizează formarea afinităților electice în concepția lui G. Maisonneuve sau Pavelcu. De fapt, fiecare dintre factorii generativi menționați produc anumite „ecouri afective”, din a căror integrare rezultă opțiunea sociometrică.

Una dintre principalele *contribuții practice ale sociometriei* constă în elaborarea unei tehnici simple și eficiente de evidențiere și analiză cantitativă a structurilor preferențiale din cadrul grupurilor, indiferent de natura acestora. Prin aplicarea testelor sociometrice, întocmirea sociogramelor și calcularea unei serii de indicatori se poate realiza o veritabilă „radiografiere” a relațiilor preferențiale dintre membrii grupului, dublată de relevarea unor aspecte calitative privind raporturile interpersonale intragrupale, precum și a caracteristicilor proceselor psihosociale pe baza cărora acestea se dezvoltă: procesele de cunoaștere și deschidere interpersonală, de elaborare a reprezentărilor relaționale și de implicare motivațională în actul interpersonal ș.a.

Tehnica sociometrică permite analiza cuantificată a două dintre dimensiunile principale ale structurilor de grup:

a) *dimensiunea socioafectivă*, care reflectă modul de distribuire a potențialului afectiv între membrii grupului sub formă de alegeri, respingeri și indiferențe sociometrice;

b) *dimensiunea expresiv-cognitivă*, care exprimă atât „vizibilitatea” preferințelor interpersonale pentru terțe persoane (transparență), cât și capacitatea membrilor de a percepe corect natura preferințelor interpersonale reale din cadrul grupului din care fac parte (transpătrundere).

Pentru obținerea datelor sociometrice necesare analizelor mai sus menționate se procedează în felul următor.

Se identifică exact *obiectivele sau problemele* a căror rezolvare presupune o analiză a structurilor sociometrice. Acestea pot viza *dificultăți reale* cu care se confruntă grupul, *dorința de optimizare* a unei situații prezente, nevoia de optimizare a climatului psihosocial și *performanțelor de grup*, stimularea creativității, *eliminarea sau reducerea conflictelor* intra sau extragrupale, identificarea cauzelor unor situații disfuncționale conjuncturale, realizarea unor *prognoze privind evoluția ulterioară* a grupului ca întreg sau a unor raporturi interpersonale semnificative din cadrul acestuia, raporturile tensionale dintre unele subgrupuri, pregătirea grupului pentru confruntarea cu anumite situații deosebite etc.

Pe această bază se elaborează un chestionar în care se solicită membrilor grupului mai multe categorii de informații:

a) *Preferințele interpersonale* (atracții și respingeri) formulate pe baza unui criteriu bine

precizat (desfășurarea activității curente, rezolvarea unor probleme deosebite, petrecerea timpului liber ș.a.); de regulă, se solicită formularea preferințelor (alegeri, respingeri) pentru cea 1/3 dintre membri grupului, cealaltă treime intrând în zona indiferenței sociometrice.

b) *Presupunerile individuale* asupra modului cum au fost formulate alegerile și respingerile sociometrice în cadrul respectivului grup. Transparența raporturilor preferențiale rezultă din proporția estimărilor corecte privind natura opțiunilor exprimate la nivelul întregului grup. Transpătrunderea, care este un indicator complementar transparenței, este dată de capacitatea fiecărui membru de a intui exact, pe baza unei „transpuneri empaticе”, a preferințelor formulate de către toți ceilalți membri.

Transparența este rezultatul „vizibilității” și calităților expresive ale relațiilor interpersonale, așa cum acestea se dezvoltă și se manifestă în cadrul unui anumit grup, în timp ce transpătrunderea exprimă capacitatea de percepție și cunoaștere interpersonală a membrilor respectivului grup. Cele două sunt aspecte complementare ale procesului mai larg de percepție interpersonală.

Pregătirea psihologică pentru aplicarea chestionarului sociometric. Deși chestionarul are o structură foarte simplă și este ușor de elaborat, aplicarea sa ridică numeroase probleme științifice, metodologice și deontologice care pot fi depășite numai printr-o bună pregătire a membrilor grupului pentru acceptarea și implicarea în desfășurarea probei. Inducerea încrederii față de experimentator, cointeresarea membrilor, asigurarea confidențialității rezultatelor, eliminarea oricăror suspiciuni privind scopul urmărit prin aplicarea chestionarului ș.a. sunt numai câteva dintre aspectele care trebuie avute în vedere de psiholog. O pregătire psihologică incorectă nu numai că poate vicia sensibil rezultatele obținute, dar poate activa relații negative și tensionale aflate până atunci în stare latentă.

Prelucrarea rezultatelor, elaborarea sociogramei și matricilor sociometrice, calcularea indicatorilor structurii socioafective a grupului. În funcție de obiectivele urmărite se pot determina următorii parametri: statutul socioafectiv individual, aria socioafectivă pozitivă și negativă, coeziunea și gradul de structurare a grupului, transparența, transpătrunderea ș.a. Acești indicatori relevă sincronicitatea structurilor socioafective ale grupului.

Pentru determinarea parametrilor privind dinamica și evoluția grupului, chestionarele sociometrice se aplică la anumite intervale de timp (intervale de schimbare), ceea ce permite folosirea tehnicii panelului sociometric, cu o relevanță mult mai mare în ceea ce privește viața afectivă a grupurilor.

4.2. Structura comunicației

Atât constituirea grupului ca sistem dinamic cu autoreglare cât și desfășurarea activităților care îi sunt specifice presupun un ansamblu de interacțiuni sistematice între membri, interacțiuni care au loc pe fondul unui proces continuu de comunicare interpersonală. În diferite forme și la diferite niveluri calitative de desfășurare, comunicarea reprezintă condiția esențială a funcționării oricărui sistem social și a desfășurării activităților prin care se realizează sarcina constitutivă. „Comunicarea este forma fundamentală de interacțiune psihosocială pentru că este *mediatorul și instrumentul de realizare al interacțiunii* și

influenței” (Gherghinescu, R., 2006, p. 124).

D. Anzieu și J. Y. Martin (1994) tratează procesul de comunicare în grupurile mici din cel puțin trei perspective:

- ca schimb între parteneri;
- ca structuri și rețele de afinități prin diverse rețele de comunicare;
- ca joc de rol și luare de atitudine.

a) *Schimbul dintre parteneri* reflectă relațiile dintre două sau mai multe persoane aflate într-o situație comună, propune depășirea abordării formale și considerarea aspectelor psihosociologice care intră în joc: personalitatea, situația comună, semnificația mesajului (sensurile și simbolurile mesajului), filtrele ce intervin pe parcurs.

Tot ceea ce ține de dorința de a comunica a emițătorului de mesaje (atitudinea intențională), transmiterea mesajului, starea de receptivitate și atitudinea intențională a receptorului, ca și selecția informațiilor acceptate, eliminând unele dintre ele (care se contabilizează din punctul de vedere al locutorului la capitolul pierderi) poate fi condiționat de trăsăturile personajelor implicate și de condițiile psihosociologice ale acțiunii acestora.

Emițătorul elaborează un mesaj (verbal, o atitudine, comportamente), ținând să-i „afecteze” pe *receptori*. Aceștia primesc mesajul, îl decodifică, îl „acceptă”, total sau parțial, sau îl resping. Tot acest schimb se desfășoară într-un câmp psihosocial, marcat de determinările sale, într-un context psihosociologic marcat ideologic, cultural, social, economic etc. Cei doi parteneri nu pot fi izolați de context, ei fac parte din acesta, preiau trăsături ale contextului și se comportă în funcție de normele, cutumele, așteptările câmpului social.

Elementele „situației comune” în care sunt implicați cei doi parteneri sunt următoarele:

- *personalitatea fiecăruia* dintre cei implicați (nivelul lor cognitiv și cultural, istoria lor personală, motivațiile lor, starea lor afectivă, cadrele lor de referință, statusurile asumate și rolurile jucate) determină nu doar conținutul comunicării, ci și forma, nuanțele, coloratura comunicării;
- *situația comună* în care se găsesc poate stimula, deturna sau bloca procesul de comunicare. Aceasta poate acționa ca mijloc sau ca un scop (aducând clarificări și lămuriri, determinând exprimarea sentimentelor, inducând sau inhibând acțiuni, marcând stilul comunicării). Natura situației poate stimula comunicarea, dar poate și determina refuzul acesteia (cel puțin la unul dintre interlocutori);
- *scopurile comunicării*, din perspectiva fiecărui partener, influențează conținutul și stilul comunicării;

- comunicarea nu înseamnă doar schimb de informații, ci și *schimb de semnificații*, exprimate prin cuvinte și gesturi, dar și prin simboluri, asociații de sens. Acestea sunt gestionate prin sisteme de control, prin filtre, iar efectul se înregistrează prin „rezonanța simbolică trezită în spiritul interlocutorului”.

Obstacolele în calea comunicării eficiente, care țin de personalitatea celui ce transmite mesajul (locutorul), pot ține de cauze obiective (tehnice, semantice, contextuale), de personalitate (prejudecăți, stereotipuri), dar și psihosociologice: statutul social al subiecților, climatul grupal, normele de apartenență. În cazul receptorului (interlocutorul) cauzele psihosociologice ale strangulării comunicării devin și mai importante; starea de nesiguranță, zvonurile, tensiunile, conflictele pot deturna sau bloca total comunicarea în grup.

„Câmpul de conștiință” al emițătorului nu se convertește într-o atitudine intențională de aceeași anvergură; „pierderile” se datorează incapacității sale de a da o formă accesibilă mesajului, credinței sale că acest lucru nu e necesar, incapacității de a dubla mesajul ideatic cu o încărcătură socioemoțională adecvată. „Câmpul” se întâlnește numai în parte cu cel al receptorului; în receptare, „pierderile” se datorează unor așteptări peste conținutul mesajului primit și lipsei de interes pentru întreaga cantitate de informații transmise.

Dar, atenție, receptarea incompletă nu trebuie considerată o „defecțiune” a receptorului, ci este adesea o incapacitate a emițătorului.

b) *Rețea de comunicare* aparține anilor 1950. După moartea lui Lewin, unul dintre discipolii săi, și anume Bavelas, și-a dezvoltat ideile asupra comunicațiilor în grup, stabilind că acestea rezultă din tipurile de contacte, care variază după instrumentele utilizate, persoanele intrate în contact și obiectivele urmărite (Mailhiot, 1968).

În funcție de instrumente, comunicația poate fi *verbală sau nonverbală* (gesturi, expresia feței, posturi); după numărul persoanelor implicate, poate fi în *doi sau în grup*; după obiectivele propuse se poate distinge între *comunicația de consum* (gratuită, spontană) și cea *instrumentală* (utilitară, strategică, manipulatorie).

Bavelas a imaginat diferite tipuri de rețele geometrice și a analizat diferențele dintre acestea, din punct de vedere al eficienței comunicării. Rețelele orizontale (lanțul, de exemplu) impun mai multe contacte, parcurgerea mai multor „distanțe” pentru a comunica o informație și sunt mai puțin eficiente, în timp ce altele, precum cercul, permit contacte mai directe, mai rapide și fac totodată să crească sentimentul de participare și productivitatea.

Leavitt (1965), a descris alte dispozitive de comunicare, în stea și în Y, și a dezvoltat ideea de centralitate ca determinant al diferențelor de comportament al membrilor grupului. Cu cât cineva ocupă o poziție mai centrală în rețea, cu atât el va cere și va oferi mai multe informații. Rețeaua în cerc, constată Leavitt, oferă cele mai mari satisfacții, în

timp ce în rețeau în stea eficiența este mai înaltă.

Ideea de a distinge între rețele și structuri de comunicare este mai veche și aparține lui C. Flament (1964, 1965). Distincția sa a fost preluată apoi de toate lucrările ce tratau comunicarea în grupuri. Rețeau definește ansamblul canalelor existente, prin care se transmit mesajele, într-un grup organizat. Rețeaua este impusă de condițiile materiale, de tipul de comunicare, de norme și constrângeri, ea se compune din legăturile stabilite în particular, conform reglementărilor. Prin structuri, el înțelege schimburile dintre membrii unui grup, în vederea efectuării unei sarcini comune date. Sarcina impune anumite organizări ad-hoc ale grupului, adesea modificând, ajustând organizările structurale de bază. Noua structurare se impune, se cristalizează și se stabilizează, dacă sarcina e de durată, până când devine rețea.

c) Rolul și luarea de atitudine factori mediatori în procesul de comunicare din grup

Rolul este conduita de răspuns a individului la cerințele organizației sau față de așteptările și normele grupului, aspectul activ al comportamentului său. Desigur, trebuie făcută o distincție între descrierea verbală a conduitei și interpretarea efectivă a rolului, punerea în act a programului (Srabın, Jones, 1965).

Termenul *rol* presupune trei accepțiuni:

- a) un sistem de așteptări, pe care mediul social (grupul) le îndreaptă către deținătorii unor poziții, prin raportarea la ocupanții altor roluri (rolul prescris);
- b) așteptările specifice, pe care deținătorul unei poziții le percepe ca fiind aplicabile în propria sa conduită, mai ales în timpul interacțiunii cu deținătorii altor poziții (rol subiectiv);
- c) manifestările specifice ale deținătorului unei poziții în interacțiune cu alți deținători de poziții, punerea în act a proiectului de rol (Deutsch, Krauss, 1972).

Rolul asigură adaptarea individului la contextul grupai, fuziunea dintre oferta individuală și cerințele colective în procesul de interacțiune dintre membrii grupului.

Atitudinile, definite ca principii unificatoare ale raporturilor cu lumea, oferă informații despre tipurile de dialog pe care le inițiază actorii grupului social.

Membrii pot sugera celorlalți modele de comportament, pot evalua, oferi ajutor și suport, întregi informația, interpreta, empatiza cu ceilalți. În toate aceste cazuri se produce un schimb între parteneri și se poate ajunge la o cunoaștere interpersonală mai bună, premisă a acceptării reciproce.

J. C. Abric (1999) a inventariat *variabilele psihologice, cognitive și sociale* care influențează relația de comunicare.

Pentru a ilustra *variabila psihologică*, el apelează la modelul lui Lewin, după care individul care funcționează într-un grup, într-un ansamblu, creează nevoi, provoacă tensiuni, dezvoltă forțe care acționează în interiorul unui corp organizațional, a unui

organism: forțe pozitive care sunt declanșate în vederea atingerii obiectivelor și joacă rolul de autorealizare, dar și forțe negative, corespunzând nevoilor de a evita indivizi și situații. Forțele pozitive determină apropierea între actori, cooperarea, dorința de a realiza împreună, cele negative determină comportamentele de filtrare, de ocolire, rezistențele la mesajele celorlalți. Reunite, ambele tipuri de forțe pun în funcțiune mecanisme proiective (de selecție și filtrare a mesajelor, de asimilare a gândirii celuilalt, de evitare a comunicării) sau mecanisme de apărare (de menținere a propriului sistem de valori, de eliminare a informațiilor incomode, de negare a autorității celuilalt sau de selecție și interpretare defensivă a informației reale).

Variabilele cognitive sunt reprezentate de formația inițială a actorilor sociali, de informațiile cu care aceștia operează, de limbaj, dar și de sistemul lor de reprezentare a propriului eu în context, a celuilalt și a sarcinii comune.

Iar *variabilele sociale* sunt reprezentate de sistemul de roluri și statusuri îndeplinite, precum și de prejudecățile și stereotipurile cu care funcționează actorii sociali.

O *revoluție în analiza comunicării* este oferită de Școala de la Palo Alto. Watzlawick, Hali, Birdwhistell, Goffman și ceilalți au propus renunțarea la modelele tradiționale de analiză a comunicării, reprezentate de „metafora telegrafului” sau de „partida de ping-pong” care sugerează interacțiunea între doi parteneri ce fac schimb de mesaje, codând și decodând, pe rând, transmisia unor semnificații către celălalt. Inovația e metafora „orchestrei” în care fiecare interpret își articulează continuu propria intervenție cu partiturile celorlalți, armonizându-se ansamblului.

Comunicarea a devenit un *fenomen relațional integral, o relaționare interculturală, o orchestrație, o expresie a unui sistem, a unui întreg*. Ceea ce, pe bună dreptate scria L. Iacob (1999), dă întâietate ansamblului față de individ, trece subiectul social în fața celui individual, psihologic.

Cercetările Școlii de la Palo Alto au generat o axiomatică a comunicării, un decalog ce sintetizează ideea orchestrei culturale. După Winkin (1981), orchestra nu are șef și nici partituri, ci *fiecare se acordează în funcție de celălalt*, articulându-se împreună pentru a realiza o *comunicare cât mai completă*:

1. *Nu putem să nu comunicăm sau nu va exista niciodată posibilitatea de a nu ne întâlni*. Comunicarea este inevitabilă, oricare ar fi situația socială. De cum avem conștiința prezenței altei persoane, aceasta ne comunică ceva, fie că vrea sau nu. Mesajele sale (chiar și o scurtă ezitare) traduc indispoziția sa față de subiect sau situație.

2. *A comunica este ca și cum ai face muzică într-un ansamblu de jazz*. Toți partenerii sunt, în același timp, emițători și receptori. Fiecare emite și primește, într-un flux continuu, fiecare își ajustează melodia, ritmul și volumul la cele ale celorlalți. Orice membru este atent la semnalele celorlalți parteneri pentru a-și ajusta mesajul. Comunicarea este un proces simultan și circular.

3. *Comunicarea se realizează simultan prin mai multe canale*. Expresia verbală este unul dintre acestea, dar și tonul, vocea, expresia corporală, îmbrăcămintea transmit mesaje. Toate acestea sunt indisociabile și alcătuiesc un ansamblu integrat ce elaborează semnificații. Sensul este „de la pluralitate către întreg”.

4. *Comunicarea trebuie interpretată în funcție de context.* Comunicarea nu poate fi înțeleasă în afara relațiilor particulare, a situațiilor în care se găsesc persoanele ce evoluează într-un context geografic și istoric precis. Același mesaj poate avea semnificații diferite în cazul în care contextul sau persoanele ce comunică se schimbă.

5. *Echivocul și ambiguitatea sunt caracteristici inerente comunicării.* Nu putem ști niciodată care este sensul exact al unui mesaj și nici mobilurile care declanșează. Ambiguitatea, echivocul și insondabilul sunt părți integrante ale comunicării, fiecare mesaj comportă mai multe straturi de sens. Emițătorii pot transmite, în același timp, pe diverse canale, mai multe sensuri, iar receptorii pot interpreta același mesaj în mai multe registre. Comunicarea poate provoca numeroase neînțelegeri și stări de disconfort, dar acestea se pot converti și în bogăție și subtilitate și dau posibilitatea celor implicați să inventeze sisteme de protecție și să construiască ansambluri de relații viabile, generatoare de identitate și de norme comune.

6. *Nu avem acces decât la efectele produse de către alții asupra noastră.* Nu vom ști niciodată ce au vrut cu adevărat să spună, înregistrăm numai efectele - pozitive, destabilizatoare sau neutre. Putem specula asupra intențiilor, dar nu putem ști ce au vrut cu adevărat să transmită. Astfel, construim relația pornind de la efectele înregistrate aici și acum, realizând o reciprocitate pragmatică, situată însă la distanță de intenție, de dorință, de speranță.

7. *Comunicarea este o afacere convențională, un schimb de semnificații și convenții asupra cărora partenerii cad de acord.* Convențiile sunt produsul experienței actorilor sociali, al negocierii lor asupra sensurilor și semnificațiilor, a simbolisticii comune.

8. *Comunicarea este un exercițiu de influență.* Produsul are întotdeauna efecte asupra altora, determină conduite; nu putem să nu influențăm, chiar dacă suntem conștienți de intenție sau că efectul este involuntar.

9. *Comunicând ne prezentăm sau ne poziționăm mutualmente într-o relație.* Comunicarea se produce la două niveluri - de conținut și de relație între parteneri - și este mult mai largă decât acțiunea de a informa, transmițând și altceva, generând relații și având ca efect schimburi de modele de atitudine și acțiune. Comunicarea se poate prezenta în grup ca o relație complementară între roluri diferite (profesor-elevi, șef-subaltemi) sau ca una simetrică, atunci când partenerii adoptă aceeași poziție și aderă la aceleași norme, generând încredere, solidaritate, satisfacții. Cele două modele nu se opun neapărat, se poate trece de la unul la celălalt, în funcție de situație și de disponibilitatea partenerilor de a construi o relație autentică.

10. *Comunicarea e similară relației dintre ou și găină.* Este un proces continuu, un lanț fără început și sfârșit, un șir de cauze și de efecte, o succesiune de situații ce declanșează alte situații.

Tot Școlii de la Palo Alto i se datorează și propunerea de a analiza comunicarea sub forma unui mecanism, a unui fapt spontan. *Metacomunicarea* semnifică analiza comunicării, a modului în care sunt interpretate mesajele, comentarea relațiilor angajate în

comunicare, în grupurile de discuție sau de antrenament a vorbi despre comunicare reprezintă o verigă esențială a desfășurării acțiunii, o sarcină principală a partenerilor.

Metacomunicarea este un mijloc de a discuta despre conținutul comunicării, despre raporturile dintre actorii implicați în actul comunicării, se prezintă ca o evaluare a modului în care sunt înțelese cuvintele și gesturile, sunt ascunse unele înțelesuri, sunt definite rolurile atribuite și sunt respectate regulile și normele implicite.

În aparență, comunicarea e un simplu fapt, o informare și atât. În realitate, o simplă temă banală despre care se vorbește implică o serie de alte teme, mai largi, de natură conexă. Cu alte cuvinte, dacă vorbim despre ceva, vorbim implicit și despre alte multe lucruri, orice temă de discuție se plasează într-un sistem sociocognitiv mai vast. Comunicarea are un conținut evident, o relevanță manifestă, dar și una ascunsă, o „tema absentă”, deși semnificativă (Rouquette, 1998). O putere care vine de dincolo de intenția anunțată, din valori și apartenențe, din schimbul dintre roluri, când partenerii nu spun direct, dar comunică înțelesuri despre care au referințe comune. Nu-i doar un schimb cognitiv, ci și unul despre semnificațiile pe care actorii sociali implicați le atașază acestui schimb.

În concluzie, comunicarea fundamentează dinamica generală a oricărui sistem social, atât prin asigurarea funcționalității lor interne, cât și prin asigurarea racordării informaționale, funcționale și acționale la viața și activitatea altor grupuri, organizații și instituții.

4.3. Structura autorității

Membrii unui grup se diferențiază și după capacitatea de care dispun de a influența activitatea colectivă și comportamentul celorlalți membri. Structura autorității exprimă *ierarhizarea formală sau informală a membrilor unui grup în funcție de această capacitate, care este condiționată de o serie complexă de factori psihoindividuali, psihosociali și situaționali.*

Structura autorității formale (sau a puterii instituționale) corespunde organigramei instituției căreia îi aparține grupul, atribuțiile diferitelor poziții fiind exercitate cu grade diferite de competență, experiență și autoritate de către cei care le ocupă.

Menționăm distincția care trebuie făcută și în acest caz între putere și autoritate: puterea exprimă accesul unei persoane asupra mijloacelor de control și determinare a comportamentului celor din subordine, în timp ce autoritatea reflectă recunoașterea ascendenței unei persoane în cadrul unei colectivități, recunoaștere datorită mai ales calităților personale care valorizează o poziție socială în consens cu aspirațiile celor asupra cărora se exercită.

Cel mai important aspect care ține de exercitarea puterii și autorității în cadrul

grupurilor se referă la raportul dintre structurile formale și cele informale ale acestora. Aceste raporturi pot fi de convergență, divergență, complementaritate, competiție sau conflict, cu grade diferite de intensitate și nuanțe în forma de manifestare.

Cei mai importanți factori psihosociali care determină gradul de autoritate al unui membru sunt considerați următorii:

- 1) Statutul sociometric: raportul dintre alegerile și respingerile socioafective pe care le realizează în cadrul grupului; acest parametru este esențial în cadrul grupurilor informale.
- 2) Competența profesională: capacitatea de rezolvare a problemelor tehnice care derivă din contextul activității de realizare a sarcinii; acest parametru are o pondere cu atât mai mare cu cât sarcina este mai importantă și mai dificilă pentru grup și pentru membrii săi.
- 3) Poziția formală în ierarhia grupului: statutul ocupat în organigrama organizației sau instituției căreia îi aparține grupul și puterea cu care este învestit de nivelul ierarhic superior.
- 4) Statutul socioeconomic extragrupal: poziția ocupată în mediul social căruia îi aparține (prin familie, instrucție, sistem de relații extragrupale, situație materială, domiciliu etc).
- 5) Nivelul de cultură generală: este vorba mai ales de acele zone ale culturii generale care interferează cu activitatea grupului, precum și cu trebuințele și sensibilitățile culturale ale membrilor săi.
- 6) Accesul la informație, inițiativa și capacitatea de asumare a riscului.

Cercetările au evidențiat tendința generală de dezvoltare a unei structuri de influență informală, paralel sau în opoziție cu structurile puterii formale. Principalii factori care determină această tendință spre dedublare sunt de natură motivațională și afectivă. Atunci când structurile formale au capacitatea de a satisface acești vectori, tendința apariției unor structuri informale se reduce considerabil, pe fondul dezvoltării unui climat deosebit de favorabil și a creșterii coeziunii grupului. Totodată însă, grupul devine rezistent la influențe externe, iar performanța devine „controlată” de normele stabilite de grup.

În cazul anumitor tipuri de sarcini, când competiția poate avea un rol pozitiv, și când controlul exterior trebuie menținut ca o condiție a bunei funcționări a organizației, stimularea apariției unor structuri informale se poate dovedi foarte utilă. Situația ideală este a dezvoltării unor structuri complementare, în care structura informală este orientată spre satisfacerea trebuințelor psihoindividuale ale membrilor, iar structura formală este centrată pe realizarea sarcinii.

4.4. Structura sarcinii

Sarcina reprezintă principalul factor care orientează și structurează activitatea grupului și în raport cu care se apreciază performanța. Sarcina este definită ca un ansamblu obiectiv de cerințe, condiții și modele acționale elaborate și validate social, impuse din exterior sau adoptate prin consimțământ. Prin structura sarcinii vom înțelege *totalitatea relațiilor funcționale dintre membrii grupului, relații impuse de desfășurarea optimă a activității de realizare a obiectivului propus*.

Configurația tipică a relațiilor funcționale va desemna tipul sarcinii: aditivă, complementară, convergentă, conjunctivă, disjunctivă și compensatorie. Pe lângă dimensiunea tipologică, sarcina mai poate fi caracterizată prin: gradul de structurare, care exprimă existența modelelor, informațiilor și strategiilor explicite de realizare practică; modul de conexare cu sarcinile altor grupuri; complexitate; durata de realizare integrală etc.

Tipul sarcinii, gradul de structurare și modul de conexare la sarcinile altor grupuri sunt principalii factori care vor regla interacțiunile de bază ale membrilor grupului. De aceea, analiza celorlalte structuri (comunicaționale, socioafective și de influență) va necesita o raportare continuă la structura sarcinii; compatibilizarea și armonizarea acestor structuri constituie calea cea mai sigură pentru creșterea performanțelor de grup, pe fondul pozitivării climatului și relațiilor interpersonale. Structurile psihosociale ale grupului pot fi reprezentate prin grafuri cărora le pot fi asociate matricele corespondente. Astfel se deschide calea analizei logico-formale a structurilor de grup, având ca obiectiv optimizarea anumitor parametri structurali și funcționali: performanța, climatul psihosocial, coeziunea, leadership-ul, gradul de conflictualitate, relațiile interpersonale, raporturile intergrupale ș.a.

În acest scop a fost introdus conceptul de congruență a structurilor de grup, indicator care exprimă gradul de compatibilitate funcțională dintre două sau mai multe structuri psihosociale de grup: structura sarcinii, comunicației, influenței și socioafectivă.

Cu cât un grup are un *indice mai mare de congruență a structurilor sale funcționale* cu atât *performanța* sa este mai bună, *climatul psihosocial* mai favorabil, tendința generală a unui astfel de grup fiind de *evoluție pozitivă*. Dimpotrivă, o congruență scăzută indică disfuncționalități active sau latente la nivelul compatibilităților dintre structurile grupului. Performanța grupului va fi scăzută, tendința generală va fi de înrăutățire a climatului psihosocial și de alterare și mai accentuată a relațiilor interpersonale. Principalele tipuri de sarcini, diferențiate după configurația relațiilor funcționale pe care le presupun, vor fi prezentate într-un capitol următor.

Analiza structurii sarcinii reprezintă una dintre cele mai importante etape în activitatea psihosociologului de „proiectare” a grupurilor, precum și în cea de diagnoză, prognoză și optimizare a dinamicii microgrupurilor sociale. Toate celelalte structuri, ale comunicației și influenței trebuie să fie structurate astfel încât să rezultă un *indice maxim de congruență*, care este o premisă esențială pentru obținerea unei performanțe superioare.

Rezolvarea sarcinii presupune un ansamblu de relații între membrii grupului, dintre care cele strict funcționale reprezintă numai o parte. Astfel, în urma unor cercetări sistematice asupra grupurilor de discuție, R. F. Bales evidențiază un număr de 12 categorii de interacțiuni, fiecare având un conținut specific, diferențiate pe trei arii:

- aria *socioafectivă pozitivă* (1 - se arată solidar, 2 - destins și 3 - își arată acordul);
- aria *sarcinilor socio-operatorii* (4 - propune direcții, 5- exprimă opinii, 6 - oferă informație, 7 - cere informație, 8 - solicită păreri, 9 - cere o direcție);
- aria *socioafectivă negativă* (10 – dezaprobă, 11 - manifestă tensiune, 12 - manifestă ostilitate)

Conform tezei lui Bales, orice grup aflat într-o *activitate de rezolvare a unei sarcini* (respectiv a unei probleme de interes comun) parcurge succesiv aceste *faze*, după reguli care conduc la un *schemă-tip de rezolvare*. Succesiunea este următoarea: informare asupra problemei- sarcină; evaluarea situației; căutarea de soluții și influențarea reciprocă pentru o anumită variantă rezolutivă; control interpersonal prin reacții afective față de mersul discuțiilor; luarea deciziei. Experimentele au fost desfășurate pe grupuri diferite (grupuri informale, familii, clase, cluburi) și în situații dintre cele mai variate, rezultatele obținute confirmând teza (Cristea, 2000).

4.5. Structura motivațional-atitudinală

Încă din faza inițială de constituire a grupului începe să se manifesta o structură motivațional-atitudinală, care va cunoaște o evoluție foarte rapidă.

Este evident că fiecare membru al grupului posedă o anumită configurație proprie a factorilor motivaționali și atitudinali care, în contextul interacțiunilor sistematice din cadrul grupului în formare, se vor ajusta și influența reciproc. Are loc un proces de polarizare, vectorizare și organizare a respectivilor factori pe criterii de convergență, complementaritate sau divergență, rezultând -în final-o *structură motivațională de grup*. De altfel, nici nu este posibilă înțelegerea modului de funcționare a grupului ca sistem fără a lua în considerare articularea și armonizarea factorilor motivaționali și atitudinali individuali în cadrul unei structuri globale relativ stabilă, în raport cu care grupul își îndeplinește una dintre funcțiile sale de bază: satisfacerea trebuințelor membrilor săi.

Corelativ vectorilor motivaționali care îi animă, se vor manifesta și *atitudinile interpersonale*, precum și atitudinile membrilor grupului față de elementele semnificative ale ambianței fizice și sociale, față de sarcina de îndeplinit, precum și față de grup ca întreg.

Astfel, în faza de maturizare a grupurilor se poate vorbi de o structură motivațional-atitudinală stabilă și coerentă, care va reflecta unele dintre cele mai subtile relații dintre membri: acelea prin intermediul cărora își găsesc împlinirea aspirațiile și trebuințele care îi determină să participe la viața și activitatea respectivului grup. Particularitățile acestei structuri reflectă cu mare fidelitate raporturile profunde dintre membri, pe de o parte, și dintre aceștia și grup, pe de altă parte. Este structura care evidențiază cel mai bine fondul și potențialul energico-dinamogen al grupului.

4.6. Structura normativ-axiologică

În cadrul grupului apar și se dezvoltă și o serie de procese cognitiv-axiologice, prin intermediul cărora membrii grupului evaluează, ierarhizează și valorizează elementele și aspectele esențiale ale vieții de grup. Ca și în cazul celorlalte tipuri de structuri, cunoașterea interpersonală constituie un element condițional de fond, care va conduce progresiv la configurarea tuturor tipurilor de relații dintre membrii unui grup: relații afective, de comunicare, de influență interpersonală, motivaționale sau co-acționale. Mai ales în prima etapă după constituire, când membrii grupului iau contact reciproc, procesele de percepție, cunoaștere și evaluare interpersonală ocupă o pondere aparte, prevalând asupra celorlalte categorii de procese psihosociale. Procesele evaluative prin intermediul unor modele și criterii de natură psihosocială și socioculturală vizează următoarele aspecte principale: sarcina și condițiile realizării sale; coordonatele organizațional-formale ale grupului; relațiile existente între membri și între aceștia și lider; influențele externe care se exercită asupra grupului; condițiile de mediu în care se desfășoară activitatea.

Procesele *cognitiv-evaluative* care conduc la formarea *structurii valorilor și normelor de grup* nu se limitează în timp la faza constituirii colectivului, implicarea lor în dinamica grupului realizându-se pe tot parcursul funcționării acestuia, constituind baza coordonărilor reciproce dintre membri.

Întrebări de evaluare/Teme de lucru

1. Totalitatea relațiilor funcționale dintre membrii grupului (relații impuse de desfășurarea optimă a activității de realizare a obiectivului propus) reflectă:
 - a) structura funcțională,
 - b) structura sarcinii,
 - c) structura integrativă.
2. În categoria structurilor psihosociale de grup intră:
 - a) structura socioafectivă și a comunicației;
 - b) structura puterii;
 - c) structura activității;
 - d) toate.
3. Analizând evoluția dinamică a grupurilor, C. Leclerc (1999) a identificat trei dimensiuni specifice ale fiecărui grup:
 - a) socioafectivă, pragmatică și performanțială;
 - b) psihologică, socială și evolutivă;
 - c) psihosocială, funcțională și performanțială;
 - d) instrumentală, relațională și contextuală.
4. Cei mai importanți factori psihosociale care determină gradul de autoritate al unui membru sunt considerați următorii:
 - a) nivelul de inteligență, cultura generală, poziția formală în ierarhia grupului, abilitățile de comunicare, persuasiune și organizare, nivelul de acceptare a stilului de conducere promovat în grup și competența profesională;
 - b) statutul socioeconomic extragrupal, cultura socială, competența profesională, poziția formală în cadrul grupului, abilitățile de persuasiune, manipulare și conducere;
 - c) abilitățile psihologice individuale, competențele sociale, capacitatea de conducere, accesul la informație, inițiativa și capacitatea de asumare a riscului;
 - d) statutul sociometric, competența profesională, poziția formală în ierarhia grupului, statutul socioeconomic extragrupal, nivelul de cultură generală, accesul la informație, inițiativa și capacitatea de asumare a riscului.

5. COEZIUNE, CONFORMISM ȘI DE VIAȚIONISM

Obiectivele unității de învățare

Parcurgerea acestor unități, va permite studenților:

- *să definească și să înțeleagă conceptele de coeziune, conformism și deviaționism de grup,*
- *să identifice principali factori ai coeziunii,*
- *să însușească informații despre avantajele și dezavantajele coeziunii de grup,*
- *să cunoască particularitățile generale ale conformismului și ale deviaționismului de grup.*

5.1. Definiere

Menținerea grupului ca sistem unitar este rezultatul direct al convergenței unor forțe centripete care mențin laolaltă membrii, contracarând forțele centrifuge care tind spre dezintegrarea sistemului. După cum remarcă J. Maisonneuve, noțiunea de coeziune este fundamentală pentru studierea grupurilor, oferind totodată un suport operațional pentru cercetările experimentale.

Coeziunea este definită ca totalitatea câmpului de forțe care are ca efect menținerea laolaltă a membrilor unui grup, opunându-se forțelor dezintegratoare; coeziunea exprimă atracția globală pe care grupul o exercită asupra membrilor săi, prin intermediul funcției de control, a presiunii spre uniformitate și a integrării afective a membrilor, ceea ce are drept rezultat formarea sentimentului de „noi”, care prevalează asupra tendințelor de autonomie individuală.

5.2. Factorii coeziunii

Având un caracter integrator în raport cu toate procesele interacționale de grup, coeziunea ca fenomen psihosocial este rezultatul acțiunii unor foarte variate categorii de factori.

O primă clasificare a acestora se face în funcție de *zona de proveniență*.

a) Factorii *extrinseci* sunt anteriori formării grupului și țin de cadrele formale de ordin organizațional sau sociocultural care impun anumite valori, norme și modele care devin referențiale funcționale pentru membrii unui anumit tip de grup, imediat după formarea sa. Astfel, ia naștere o presiune externă care acționează în sensul impunerii unei unități bazate pe reguli a căror încălcare se presupune că va fi sancționată, atât de opinia publică și structura organizațională căreia îi aparține grupul (factori externi), cât și de către ceilalți membri, care vor acționa ca exponenți ai opiniei publice (factor intern).

b) Factorii *intrinseci* sunt proprii grupului ca atare, rezultând în contextul

interacțiunii dintre membrii, normele consensuale care fundamentează viața de grup, sentimentele și motivațiile care se dezvoltă și acționează în acest context ș.a. Factorii intrinseci pot fi împărțiți în mai multe categorii:

Factori *socioafectivi*, care sunt rezultatul atracțiilor și respingerilor sociometrice dintre membrii grupului, dar și al sentimentelor de identificare cu grupul, ambele fundamentate de valori, expectații și motivații specifice. În termeni lewinieni, ansamblul acestor forțe constituie valența grupului, care este o măsură a atractivității pe care acesta o exercită asupra: membrilor săi. În această categorie vom identifica: atracția față de anumiți membri ai grupului (jocul afinităților interpersonale), atracția unui scop comun, atracția față de o activitate comună care corespunde și unor motivații individuale, atracția apartenenței la grup (prin care individul se valorizează social, scăpând totodată de insecuritatea specifică persoanelor izolate și neintegrate), satisfacerea prin grup a unor trebuințe individuale (nevoia de afecțiune, comunicare, ascendență, afirmarea de sine etc, nevoia de recunoaștere socială) ș.a.

Factori *socio-operatori*, care se referă la forțele coezive rezultate în urma organizării interne a grupului ca sistem, precum și a desfășurării coordonate a activității de realizare a sarcinii și de dezvoltare și urmărire a țelurilor sale. Din această categorie amintim: distribuția și articularea rolurilor în cadrul structurii organizatorice a grupului, controlul și coordonarea activității de către lider, interdependențele create pe fondul realizării unei activități comune, structurarea rețelei de comunicație și a celei de influență interpersonală ș.a.

De remarcat faptul că orice structură, odată constituită, va reprezenta un important factor de coeziune datorită funcțiilor integratorii pe care acestea le îndeplinesc, paralel cu dezvoltarea unor mecanisme de autoreglaj (feed-back negativ) care tind să elimine perturbațiile și disfuncționalitățile care apar pe parcursul activității sistemului.

Pentru determinarea indicatorilor de coeziune grupai ă se pot folosi mai multe metode, fiecare fiind susținută de o anumită concepție teoretică privind natura forțelor de legătură dintre membri, și dintre aceștia și grup.

Pornind de la concepția sociometrică, cea mai simplă metodă constă în calcularea diferențelor dintre relațiile pozitive (de atracție) și cele negative (de respingere) care se manifestă între membrii grupului, preferințe evidențiate în urma aplicării unui chestionar sociometric.

Indicele de coeziune (I_c) se va calcula astfel:

$$I_c = [(n+) - (n-)] / N$$

(n+) este numărul de alegeri,

(n-) este numărul de respingeri sociometrice,

N este numărul de membri ai grupului.

Folosind o metodă mai elaborată (D. Cristea, 1982), se poate obține un *indicator de coeziune* mult mai relevant, introducând diferențieri între alegerile și respingerile bilaterale și cele unilaterale. În acest caz, I_c se calculează astfel:

$$I_c = [(2n^{*+}) + (n^{+}) - (2n^{*-}) - (n^{-})] / N$$

n^{*} reprezintă relațiile bilaterale (de atracție sau respingere),

n relațiile unilaterale

N este numărul de membri ai grupului

5.3. Avantajele și dezavantajele coeziunii de grup

Efectele benefice ale coeziunii grupului nu sunt greu de sesizat: grupul dezvoltă o valoare integrativă pentru membri, poate provoca schimbările dorite, poate stimula participarea, poate promova practici democratice, poate influența minoritarii, poate depăși prejudecățile.

Dar uneori *normele de coeziune împiedică atingerea scopurilor*, dăunează capacității de adaptare a grupului, neutralizează spiritul critic și împiedică acțiunea de căutare a unor noi soluții. Modelul tradițional de analiză a coeziunii tratează această caracteristică a grupului ca interdependență a indivizilor; coeziunea ar fi deci un fenomen social, pornind de la premisa clasică, lewiniană, potrivit căreia grupul este un „tot dinamic” ce reunește toți membrii într-o structură coerentă, care „atrage” și promovează interdependența, apartenența, similaritatea, unitatea, orientarea spre scop ca valori pozitive. Înțelegând astfel, noțiunea de coeziune a fost supusă unor critici radicale.

Hogg (1995) înregistrează numeroase *obiecții aduse teoriei coeziunii*, elaborată mai ales ca urmare a unor cercetări pe grupuri militare, sportive sau de psihoterapie. Teoria clasică ar fi deci reduționistă, simplificatoare. S-a pus în chestiune, de exemplu, calitatea de unitate a grupului, organizarea structurală a acestuia, observându-se că grupul are uneori atribute de agregat, reunind entități psihologice distincte, individuale, promovând procese care se derulează între individualități. Comportamentele colective, stereotipizările pot fi explicate și ca proprietăți individuale, cognitive. Stereotipurile se nasc individual, în contexte sociale date și abia apoi sunt împărtășite social. Prin urmare, agregatele interactive nu pot fi tratate drept „coeziune de grup” sau fenomene de grup, ele sunt mai întâi construcții cognitive, pentru ca apoi să fie însușite de către grup.

5.4. Conformismul de grup

Unul dintre rezultatele directe ale coeziunii constă în apariția unor presiuni psihosociale care tind să uniformizeze conduitele membrilor grupului. Interacțiunile sistematice dintre persoanele care formează un grup determină apariția unor „*uniformități atitudinale și comportamentale* care capătă treptat caracterul unor *norme și modele cu valoare simbolică pentru apartenența la un anumit grup*.”

Nerespectarea acestor prescripții adoptate printr-un consens tacit echivalează cu respingerea valorilor colective și este resimțită de membrii grupului ca o contestare, sau chiar ca un atac la principiile care stau la baza activității lor în comun.

Reacția este proporțională cu importanța normelor care sunt încălcate, frecvența acestor încălcări și atitudinea adoptată de nonconformist la presiunile exercitate de grup. Reacția este de asemenea diferită în funcție de natura grupului, tipul sarcinii ce urmează a fi realizată în comun, gradul de constituire a tradițiilor de grup, personalitatea deviantului și împrejurările în care se produce încălcarea sau contestarea normelor, statutul formal și informal al deviantului în cadrul grupului și în afara sa, contextul social și organizațional general în care funcționează grupul ș.a.

În cadrul *grupurilor formale* există două categorii de *valori, norme* și modele comportamentale care au o funcție prescriptivă pentru membri:

a) o primă categorie se referă la *cadrul normativ oficial* pe baza căruia s-a constituit grupul, cadru formulat la nivelul organizației sau instituției sociale căreia îi aparține grupul;

b) o a doua categorie *se construiește progresiv pe parcursul funcționării grupului, având un caracter spontan și informal.*

Raportul dintre componenta formală și cea informală a normelor de grup are o importanță majoră atât pentru desfășurarea activității de realizare a sarcinii, cât și pentru dinamica generală a proceselor psihosociale care au loc în acest context. Deși în cazul grupurilor informale, aparent nu există un cadru normativ instituțional cu valoare prescriptivă pentru comportamentul membrilor, în realitate acest sistem referențial există, fiind preluat selectiv din ansamblul valorilor, normelor și modelelor sociale specifice unui anumit spațiu cultural.

Din *perspectivă psihoindividuală* conformismul este resimțit ca o garanție a acceptării de către grup, a funcționării, supraviețuirii și menținerii unității acestuia în contextul presiunilor la care este supus; implicit, conformismul creează un sentiment de securitate individuală și colectivă, realizându-se astfel una dintre funcțiile esențiale ale grupului ca sistem dinamic orientat spre realizarea unor obiective specifice.

În viața de grup coeziunea antrenează o înclinație spre conformism, urmată adesea de o creștere a randamentului și a valorilor organizaționale.

Un exemplu furnizat de cercetările lui Henderson și Mailet, din 1985, respectiv 1988, asupra comportamentului armatei americane în Vietnam confirmă acest lucru: această armată, finanțată cu 25 de miliarde de dolari pe an și dispunând de o logistică impresionantă a fost adesea depășită de succesele vietnamezilor, mult inferiori sub raport logistic, dar superiori în ceea ce privește coeziunea grupurilor, a unităților de luptă.

Exemple de acest tip mai sunt furnizate și de conflictul din insula Falkland, din 1982, unde armata argentiniană era inferioară celei engleze în ceea ce privește indicele coeziunii (Vallerand, 1994).

Cât despre *influența coeziunii asupra randamentului*, această ipoteză este susținută de observațiile și cercetările asupra grupurilor școlare, în care viața de grup, petrecerea împreună a unor momente din viață constituie și un factor al creșterii rezultatelor școlare. O trecere în revistă a cercetărilor privind efectele coeziunii poate conduce la concluzia (Fischer, 1990; Oberle, 1995) că acestea pot fi regrupate în trei categorii, ca efecte ale satisfacției asupra performanței și a gândirii de grup.

Efectele asupra satisfacțiilor încercate de către membrii grupurilor se înregistrează la nivelul moralului ridicat, al creșterii sentimentului de securitate, al stimei de sine și al formării unei imagini favorabile, exprimate prin emoții pozitive datorate participării. În grupurile înalt coezive crește stima de sine a membrilor, aceștia se oferă să participe voluntar la multe acțiuni, iar ambianța muncii e favorabilă.

O cercetare recentă, privind împărtășirea socială a emoțiilor, ne confirmă faptul că un episod emoțional poate avea ca efect o creștere a dinamicii socioafective de grup, o amplificare a legăturilor sociale și un atașament față de valorile grupului, o tendință de a conserva aceste valori și chiar de a păstra secretele vieții de grup, și - nu în ultimul rând - o producere de noi sensuri în ceea ce privește organizarea internă, stimularea gândirii de grup, angajamentul față de scopurile comune (Rime, 2005).

Efectele coeziunii asupra performanței sunt contradictorii. Unele studii înregistrează efecte pozitive, creșterea performanței, altele dovedesc faptul că o ambianță amicală, de încredere poate instaura o atmosferă de delăsare. De regulă, în grupurile de muncă, crește productivitatea (cazul grupului de muncitoare cercetate de Mayo), grupul își stabilește anumite norme interne de comportament și o ierarhie proprie, determinată de orientarea spre sarcină, de situație. Dar și o coeziune slabă sau o stare de conflict se poate solda cu creșterea performanței, mai ales în grupuri de decizie și de creativitate. În tot cazul, nu se poate afirma că o coeziune puternică determină productivitatea.

Efectele asupra *gândirii de grup* sunt și ele contradictorii. Dacă grupul exercită presiuni pentru conformare la norme, acest lucru neutralizează spiritul critic și antrenează conformismul gândirii.

Cercetările lui Janis (1972) au dovedit că spiritul de înțelegere și căldura afectivă în grup anulează spiritul critic, gândirea alternativă, confruntările și conduc la evitarea situațiilor conflictuale.

Se instaurează „unanimismul” și restricțiile mentale, este respinsă consilierea externă care poate aduce evaluări obiective. D. Oberle inventariază efectele uneori „catastrofale” ale coezivității și unanimității de grup: membrii grupului își pierd libertatea de gândire, capacitățile critice, dau dovadă de suivism, se limitează efortul de căutare a unor noi informații, adversarii sunt percepuți printr-o grilă stereotipică, se instaurează un optimism excesiv cu privire la calitățile morale și intelectuale ale grupului. Toate aceste efecte sunt rezultatul bunelor intenții: de a prezerva unitatea, solidaritatea, spiritul de echipă, coeziunea grupului.

5.5. Deviaționismul

Acesta reprezintă tendința îndepărtării de la prescripțiile care definesc implicit comportamentul considerat „normal” de către grup, sau -mai grav- faptul negării valorilor, normelor și modelelor acceptate de grup ca având o funcție constitutivă sau reprezentativă pentru existența și activitatea sa. Deviaționismul poate îmbrăca diferite forme și grade de intensitate, începând cu simpla atitudine fantezistă a unor membri, considerată ca un capriciu nesemnificativ pentru viața de grup, până la comportamentul criminal, care atacă însăși fundamentele existenței individuale și sociale. Însă, raportul dintre deviaționism și conformism este mult mai complex și poate evolua în funcție de situație.

Astfel, în măsura în care conformismul excesiv înseamnă un conservatorism care blochează orice tendință de inovare sau înnoire, deviaționismul poate îndeplini o funcție pozitivă atunci când exprimă tendințe firești de perfecționare, evoluție sau schimbare, care se pot dovedi benefice pentru destinul social al grupului. Dacă deviaționistul rămâne singur, fără ca atitudinea lui să genereze prozelitism, atunci el va fi supus unor presiuni din ce în ce mai mari, va fi izolat și -în cele din urmă- exclus. Momentul cel mai semnificativ în acest proces de confruntare dialectică dintre conservatorism și modernism este acela în care contestatarul polarizează în jurul său mai mulți membri, devenind lider al unei mișcări de înnoire.

Odată instituite noile norme și modele, procesul natural de stabilizare va conduce la apariția unor presiuni care impun atitudini conformiste în raport cu noile referențiale morale și comportamentale ale grupului, urmând o perioadă de stabilitate în care se cristalizează noile coordonate ale vieții de grup.

Într-un sens mai general, alienarea, *delincvența și criminalitatea* pot fi considerate forme extreme de deviaționism, care sunt reprimare de societate în aproape toate împrejurările. Acele rare situații când acest lucru nu se întâmplă se referă la o interpretare politică a unor acțiuni violente, considerate forme de protest și modalități extreme de luptă pentru obținerea unor drepturi și eliminarea unor discriminări de ordin etnic, religios sau economic. Schimbările violente prin revoluții sunt exemple elocvente în acest sens.

Rezistența împotriva deviaționismului este efectul direct al conformismului, dar exprimă totodată o subtilă relație de condiționare reciprocă dintre tendințele care se manifestă în cadrul grupului, motivația membrilor și situația socială generală în care evoluează viața de grup: o atitudine care într-o anumită împrejurare poate fi considerată intolerabilă de către grup, promotorul ei putând suporta sancțiuni foarte severe, în altă împrejurare poate apărea ca o soluție oportună și dezirabilă pentru evoluția grupului, deviaționistul fiind perceput ca un erou plin de curaj, care oferă o nouă deschidere vieții colective.

Deosebit de interesant pentru viața de grup este cazul „*deviaționistului tolerat*”, însă transferat în derizoriu ca obiect de amuzament; este vorba de realizarea unei „supape psihologice” prin care se diminuează tentațiile de manifestare nonconformistă a membrilor.

În unele cazuri, de-a lungul procesului de autocategorizare și redefinire, unii indivizi ajung la concluzia că nu se pot articula, că se situează pe poziții diferite față de ceilalți sau de o parte din grup, că nu vor să-și piardă identitatea sau că „alții” reprezintă o piedică în calea afirmării lor în grup. În aceste cazuri, cei care ajung la concluzia că acțiunile unora dintre membri sunt inacceptabile și că ei nu se pot valoriza satisfăcător, se angajează într-un proces de examinare critică a pozițiilor și acțiunilor oponentilor, îi percep pe „ceilalți” ca adversari și îi consideră responsabili de insuccesele, de derapajele grupului. Ei recurg atunci la etichetări și la amenințări, propun o realocare a resurselor grupului, încearcă să reelaboreze imaginea despre personalitatea celuilalt, cu scopul de a-l minimaliza sau elimina. Astfel se naște *conflictul* (Neculau, A., 2007).

Întrebări de evaluare/Teme de lucru

1. Totalitatea câmpului de forțe care are ca efect menținerea laolaltă a membrilor unui grup, opunându-se forțelor dezintegratoare reprezintă:

- a) conformismul;
- b) integrarea;
- c) coeziunea;
- d) organizarea/structurarea grupului.

2. Conformismul de grup reflectă:

- a) atracția globală pe care grupul o exercită asupra membrilor săi prin intermediul funcției de control, a presiunii spre uniformitate și a integrării afective a membrilor, care prevalează asupra tendințelor de autonomie individuală,
- b) spiritul de înțelegere și căldura afectivă în grup, gândirea alternativă ce conduce la evitarea situațiilor conflictuale,
- c) interacțiunile sistematice dintre persoanele care formează un grup determină apariția unor „uniformități” atitudinale și comportamentale care capătă treptat caracterul unor norme și modele cu valoare simbolică pentru apartenența la un anumit grup.

3. Coeziunea are următoarele efecte benefice asupra grupului:

1.
2.
3.
4.
5.

4. Coeziunea are următoarele efecte negative asupra grupului:

1.
2.
3.
4.

6. CONFLICTE ȘI CRIZE ÎN ECHIPĂ

Obiectivele unității de învățare

Parcursarea acestor unități, va permite studenților:

- *să definească conflictul din perspectiva atât a viziunii pozitive cât și a celei negative și să delimiteze principalele tipologii,*
- *să identifice cauzele declanșatoare a conflictelor,*
- *să cunoască principalele metode de soluționare și importanța negocierii,*
- *să însușească noțiuni despre avantajele și dezavantajele conflictelor.*

6.1. Delimitări conceptuale

Desfășurarea activităților de realizare a sarcinii, precum și a relațiilor intra- și intergrupale conduc frecvent la apariția unor fenomene conflictuale. Prin *conflict* se înțelege o formă de opoziție dintre persoane sau grupuri, derivată din incompatibilitatea reală sau percepută dintre scopurile, valorile, normele sau motivațiile părților.

După Zamfir și Vlăsceanu (1993), noțiunea de conflict înseamnă o opoziție deschisă, luptă între indivizi, grupuri, clase sociale, partide, comunități, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale, divergente sau incomparabile, cu efecte disruptive asupra interacțiunii sociale.

Burke (1972) consideră că, „conflictele se produc în manieră cvasi-sistematică între obiectivele unui individ sau serviciu care se lovesc de voința altuia văzută ca fiind împotriva intereselor proprii”. O atitudine similară o adoptă și Myers (1989), în concepția căruia, conflictul este o „incompatibilitate percepută a acțiunilor și scopurilor”.

În general conflictul este considerat ca o poziție reciprocă sau o agresiune raportată întotdeauna la o tendință, scop indivizibil. La baza conflictului stau ciocnirile dintre interese particulare (ale grupurilor sau organizațiilor), condițiile existente, părerile și convingerile de grup, condițiile sistemului social-economic existent, pe de o parte, și interesele general-umane, legitățile economice, juridice, politice, tendințele dezvoltării societății în ansamblu, pe de altă parte.

Conflictul, afirmă Moscovici (1976), este o sursă de energie și vitalitate în măsura în care el este cel care reanimă credințele, stimulează pasiunile și revigorează simbolurile, pe scurt, crește nivelul de creativitate și participare selectivă.

Thomas (1976) prezintă un model procesual complex de definire a conflictului. Primul dintre aceste elemente este acela că *individul trebuie să fie conștient de existența conflictului*. Dacă nu este cunoscut ca atare de către părțile implicate, conflictul poate să nu izbucnească. În al doilea rând, trebuie luate în considerare *reacțiile emoționale* ale părților. Odată ce un conflict este identificat, persoanele implicate se gândesc la el și trec prin diferite stări emoționale care determină intensitatea conflictului. În al treilea rând, sunt *cunoștințele* celor două părți. Preocupările și gândurile privind natura conflictului pot avea și au

adesea un rol cheie în evoluția acestuia. În al patrulea rând, atât *intențiile formulate* de către părți într-un conflict, cât și *acțiunile* fățișe, au o foarte mare importanță (Bogathy, 2002).

În acest cadru conceptual, *situația conflictuală* este definită ca acel context interpersonal, grupal, organizațional sau sociocultural în care se produce opoziția dintre două sau mai multe părți.

Situația conflictuală se poate prezenta ca simplă potențialitate, în care părțile resimt starea tensională generată de incompatibilitățile percepute - fără ca acest fapt să se obiectiveze într-o formă specifică de comportament; sau se poate prezenta ca un conflict deschis - în care confruntarea se obiectivează în plan atitudinal, comportamental și acționai, părțile disputându-și activ interesele (Klein, 1970; Stoica-Constantin & Neculau, 1998; Vlăsceanu, 1993).

6.2. Principalele cauze ale conflictelor

Conflictele se pot desfășura între persoane (membri ai aceluiași grup sau a unor grupuri diferite), între persoane și grup ca întreg, între grupuri sau între organizații și grupuri sociale.

Cauzele cele mai frecvente ale conflictelor din interiorul microgrupurilor pot fi grupate în următoarele categorii:

- Conflicte de interese, atunci când atingerea scopului uneia dintre părți afectează realizarea scopului celeilalte părți.
- Competiții pentru ocuparea diferitelor poziții (statute) în cadrul grupului, sau pentru obținerea de noi atribuții sau privilegii statutare.
- Disfuncționalități organizatorice sau tehnice apărute în cursul activității de rezolvare a sarcinilor specifice sau a altor activități conexe.
- Diferențe semnificative în planul cunoașterii unor aspecte legate de viața de grup sau de activitatea tehnică de rezolvare a sarcinilor.
- Dificultăți sau blocaje de comunicare între părți, ceea ce conduce la desincronizări, neînțelegeri sau percepții greșite ale situațiilor, penurie informațională pentru una dintre părți ș.a.
- Incompatibilități personale de ordin temperamental, caracterial sau aptitudinal care generează asperități interpersonale.
- Acțiuni, decizii sau influențe inadecvate ale liderului, sau ale altor membri semnificativi în ceea ce privește activitatea de rezolvare a sarcinilor sau alte aspecte ale vieții de grup.
- Incompatibilități în planul valorilor și convingerilor ideologice, politice, religioase sau morale, între planul normelor de grup și comportamentele unor membri sau grupuri (Cristea, 2000 p.276).

În funcție de *cauzele generatoare* și *cursul* pe care îl poate lua rezolvarea lor, conflictele pot fi:

a) *constructive* - când conduc în final la clarificări, la eliminarea unor disfuncționalități de cunoaștere, comunicare sau interpretare; în urma depășirii acestor tipuri de confruntări grupul câștigă în coerență și echilibru, dobândind astfel o mai mare funcționalitate și capacitate rezolutivă sau adaptativă;

b) *destructive* - atunci când există incompatibilități ireductibile între părți, sau nu există condiții obiective sau subiective pentru găsirea unor soluții de compromis, ceea ce conduce la escaladarea conflictului, precum și la deteriorarea climatului psihosocial și la crearea de noi disfuncționalități și - în final - la o posibilă dezintegrare a grupului.

6.3. Tipologia conflictelor

Deoarece conflictele prezintă o varietate extraordinară, clasificarea lor se dovedește a fi teribil de dificilă. Însăși criteriile după care diverși autori încearcă clasificarea conflictelor sunt foarte variate, în funcție de părțile implicate în conflict, de locul apariției, modul de desfășurare, consecințele acestora etc.

După Hellriegel, Slocum Jr. și Woodman (1992), esența conflictului constă într-o incompatibilitate sau într-o neînțelegere între persoane, grupuri sau idei și se rezumă la câteva forme de bază, cum ar fi:

1. *Conflictul de scop*, în care dorințele, afirmațiile sau consecințele așteptate ale unei persoane sau ale unui grup apar a fi incompatibile;
2. *Conflictul cognitiv*, în care ideile, gândurile sau opiniile sunt percepute ca fiind incompatibile;
3. *Conflictul afectiv*, în care sentimentele, emoțiile sau atitudinile sunt incompatibile, adică oamenii sunt efectiv supărați unii pe alții;
4. *Conflictul de procedură*, în care procedurile alese pentru atingerea anumitor obiective într-o situație concretă sunt diferite. Negocierile patronat - sindicat sau sindicat -management conțin conflicte procedurale, chiar înainte de a începe negocierile propriu-zise. De exemplu, părțile pot avea un conflict procedural asupra stabilirii participanților la negocieri, adică cine să fie inclus în echipele de negociatori? Unde să aibă loc negocierile? Când să fie ședințele sistate? s. a (Bogathy, 2002 p.25).

Conflictele pot să apară la niveluri diferite, nivelul se referă la locul apariției conflictului și la numărul de persoane implicate în conflict.

După Gordon (1987) vom descrie pe scurt patru *niveluri de conflict*:

- intrapersonal
- interpersonal
- intragrup
- intergrup

Conflictul intrapersonal

Un individ poate să experimenteze un conflict intern atunci când trebuie să aleagă între scopuri incompatibile. Un exemplu elocvent îl constituie situația în care o anumită persoană trebuie să se decidă dacă va acționa conform interesului propriu sau se va orienta după cel al organizației. Conflictul intrapersonal poate determina individul să adune informații suplimentare înainte de a acționa, sau dimpotrivă, să-și paralizeze toate activitățile de evaluare.

Conflictul interpersonal

Dezacordul dintre inspectorul școlar și directorul de cercetare cu privire la școlile care trebuiesc închise, poate crea un conflict interpersonal. El apare atunci când doi indivizi nu

sunt de acord într-o anumită problemă, activitate sau finalitate, mai ales dacă acestea sunt foarte importante. Conflictele latente există întotdeauna, ca urmare a diferențelor interindividuale (inclusiv percepții, orientare sau status). Asemenea conflicte îi pot determina pe indivizi să aducă la suprafață probleme adiționale sau îi pot împiedica să comunice eficient.

Conflictul intragrup

Grupul poate experimenta un conflict cognitiv sau afectiv. Conflictul cognitiv este datorat neînțelegerilor de nivel intelectual. Atunci când diferiți membri ai comitetului unei școli trag concluzii diferite pornind de la aceleași premise, ei experimentează un conflict cognitiv. În această situație, conflictul determină deseori un schimb mai bun de informații și un proces superior al luării deciziilor. Un alt exemplu se referă la situația în care sarcina unui membru al grupului interferează cu sarcina altuia. Conflictul afectiv se bazează pe răspunsurile emoționale la o anumită situație. Acest tip de conflict poate rezulta ca urmare a interacțiunii dintre indivizi cu stiluri de personalitate incompatibile.

Conflictele intergrup

Cele mai frecvente sunt conflictele dintre sindicat și echipa managerială de negociere. Doar în cazul în care accentul cade pe rezolvarea integrativă de probleme acest tip de conflict nu determină, rezultate și comportamente competițive, de tip învingător - învins.

6.4. Soluționarea conflictelor

Prin rezolvarea conflictului se înțelege o rezolvare de probleme prin înlăturarea sursei conflictului. Walton (1969) accentuează că prin rezolvarea de probleme se înlătură, în mod eficient și deseori definitiv, diferențele inițiale.

Asemănător, Galtung (1973) folosește noțiunea de rezolvare a conflictului, a cărei condiție este intervenția asupra țelurilor incompatibile ale părților în vederea compatibilizării lor și a normalizării relațiilor dintre părți. Deci, rezolvarea conflictului acționează asupra procesului conflictului prin clarificarea reprezentărilor, atitudinilor părților sau prin influențare eficientă a condițiilor pentru reducerea procesului conflictual.

În cadrul managementului conflictului intervenția se face în mare parte asupra procesului conflictual (Kahn și Boulding, 1964; Walton, 1969), astfel încât conflictul să aibă o desfășurare pozitivă. Se încearcă înlăturarea creșterii agresivității prin îmbunătățirea reprezentării, a concepțiilor, a comportamentelor părților aflate în conflict. La baza managementului conflictului se află concepția că orice conflict social este un element al vieții colective. De aceea, părțile trebuie să învețe să îl trateze mai puțin distructiv (Thomas, 1976).

Controlul conflictului, stăpânirea conflictului, concilierea conflictului, canalizarea conflictului reprezintă măsuri prin care se influențează comportamentul părților prin reguli reciproc stabilite.

Substituția conflictului, înlocuirea conflictului, amânarea conflictului reprezintă modalități de acțiune asupra unuia sau mai multor probleme (potențiale, procese, urmări), în așa fel încât factorii inițiali ai conflictului să rămână în fundal, iar agresiunea să se transfere asupra altor persoane sau obiecte. Acest fapt se poate realiza în multe cazuri cum ar fi

înlocuirea unor puncte conflictuale grele prin altele mai ușoare sau trimiterea unor reprezentanți.

Schwarz (1995) descrie rezolvarea de probleme prin câteva demersuri considerate de către părți, drept metode de soluționare a conflictului. Amintim aici trei posibilități: fuga, nimicirea oponentului și subordonarea celuilalt. Au fost descrise modalități necritice de rezolvare a problemelor sau mecanisme de amânare al conflictului.

Din diferitele denumiri, reiese multitudinea de metode de tratare a conflictului. Nu se poate spune de la început că una este greșită din start. Totul depinde de întreaga situație, de disponibilitatea părților în conflict, de timpul avut la dispoziție, de energia și cunoștințele de specialitate.

Rezolvarea conflictelor sau a situațiilor conflictuale este o activitate obișnuită în lumea organizațiilor. Conflictul se referă la acele situații în care există scopuri incompatibile, idei opuse, în / între persoane sau în / între grupuri.

Atitudinile și stilul de soluționare joacă un rol important în determinarea urmărilor conflictului: transformarea într-o confruntare distructivă sau beneficii comune pentru ambele părți (Hellriegel, Slocum și Woodman, 1992).

Un alt termen, managementul conflictului, cuprinde un proces de diagnosticare a stilului de soluționare propriu și al adversarului, alături de strategii de negociere și intervenții structurale menite să conducă la evitarea conflictelor inutile și la reducerea sau rezolvarea conflictelor excesive (Pruitt și Lewis, 1975).

6.4.1. Tehnici de soluționare

Negocierea este o strategie potrivită în situația în care interesele sunt diferite, uneori contradictorii, dar în care grupurile se află într-o relație de dependență reciprocă (Pruitt, 1981). O eventuală înțelegere prezintă avantaje pentru ambele părți. Chiar dacă nu sunt de acord, părțile sunt dispuse să ajungă la compromis și înțelegere, pentru că altfel (dacă lucrurile sunt lăsate să decurgă spontan sau fiecare parte și-ar impune, prin confruntare, propriul adevăr) ambele părți ar avea de suferit din cauza consecințelor nefaste (Coser, 1964).

De multe ori, în cadrul negocierilor, luarea deciziilor este îngreunată de faptul că interesele individuale și dependențele reciproce străbat asemenea acte. Oamenii, îndeobște, nu iau în seamă nimic în afara intereselor personale (Rahim, 1979). Acest fapt îi determina să folosească strategii mai dure decât cele care ar corespunde relațiilor de dependență. Dacă se întâmplă ca, ulterior să-si dea seama de consecințele nefaste, în cele mai multe cazuri neîncrederea reciprocă este deja atât de mare, încât cooperarea devine aproape imposibilă (Deutsch, 1973). Pe de altă parte, oamenii au tendința de a se repezi să aleagă strategia cooperării în situațiile care solicită foarte multă circumspecție. Dacă încercările de cooperare nu duc la rezultatul scontat, ei devin dezamăgiți și se simt manipulați. Acest lucru îi determină să se confrunte (să lupte) sau să se resemneze.

E demn de luat în seamă faptul că oamenii recurg foarte repede la mijloace de luptă. Acest lucru este motivat de faptul că ei nu-și consideră adversarii destul de constructivi, iar aceștia din urmă simt, la rândul lor, același lucru; astfel, cercul se închide.

Așadar, trebuie să ne clarificăm pretențiile, să prezentăm argumente și dovezi, să avem răspunsuri, să facem propuneri. Avem tendința de a face greșeli obișnuite (cotidiene) și ne izbim de greutăți. Să ne gândim, de exemplu, la o situație nerezolvabilă permanentizată sau la deteriorarea relațiilor umane.

6.4.1.1. Câștig – Pierdere

Soluționarea conflictelor sau tranșarea oricărei discuții, negocieri sau dispute din poziția forței (prin utilizarea puterii), cunoaște mai multe tehnici. Acestea pot fi împărțite în două mari grupe, ambele bazându-se pe forță și având în centrul preocupării ideea câștigului sau a pierderii, astfel încât de fiecare dată există un învingător și un învins. Nici una dintre aceste metode nu permite scoaterea la iveală a conflictelor latente, într-un mod Constructiv, pozitiv, eficient. Cu toate că, în general, oamenii sunt înclinați spre a utiliza una dintre cele două metode, majoritatea utilizează o strategie mixtă, folosindu-se de ambele

Din perspectiva lui Bogathy, 1999 această tehnică dispune de două variante.

Prima variantă: Dumneavoastră câștigați - El / Ea va pierde

În acest caz, pentru satisfacerea trebuințelor și a nevoilor dumneavoastră folosiți forța sau puterea de care dispuneți. Varianta dumneavoastră va ieși câștigătoare. Vă veți atinge scopurile propuse. Ideile dumneavoastră sunt acceptate de ceilalți. Dialogul, chiar dacă are loc, decurge conform modelului arhicunoscut: „trebuie să faceți exact ceea ce vă spun eu sau cum vă spun eu, iar eu nu trebuie să tin cont de părerea dumneavoastră!” Celălalt execută ordinele sau „sugestiile” dumneavoastră, dar rămâne cu un gust amar, cu sufletul încărcat și cu personalitatea strivită. Folosind această metodă pentru soluționarea conflictelor, reacțiile și comportamentul partenerului dumneavoastră vor fi previzibile și pot fi programate aproape cu precizie matematică.

Deoarece nevoile și trebuințele celuilalt rămân nesatisfăcute, el consideră că soluțiile propuse de dumneavoastră pentru rezolvarea conflictului nu sunt cinstitute.

Știindu-vă un om care, la nevoie, recurge foarte ușor la utilizarea forței și a puterii în vederea obținerii victoriei, aceștia vor renunța să se angajeze într-un conflict deschis. Astfel, conflictele, negăsindu-și soluționarea adecvată (partea cealaltă fiind lipsită de posibilitatea de a-și satisface trebuințele, scopurile și intențiile propuse), vor persista în stare latentă.. Uneori ele vor reapare cu o intensitate neobișnuită, urmată de un deznodământ imprevizibil.

Adepții stilului autoritar își motivează comportamentul prin conduita submisivă a celor slabi în fața celor puternici, invocând legile naturii, destinul și obișnuința. Se poate defini distanța față de putere ca măsura în care salariații cu putere mai mică, din instituții și organizații, acceptă ca puterea să fie egal distribuită, afirmă (Hofstede, 1996).

Pe termen lung, o astfel de metodă nu este mai eficientă. Cei aflați mereu într-o poziție mai slabă de negociere, pot avea reacții neașteptate, uneori vulcanice.

Varianta a doua: Dumneavoastră pierdeți - El / Ea câștigă

În această situație conflictuală, dumneavoastră dispuneți de o putere mai mare sau egală cu a partenerului, însă contribuiți la satisfacerea trebuințelor lui, în detrimentul propriilor nevoi. Dumneavoastră vă supuneți, soluțiile celuilalt sunt acceptate, victoria fiind de partea cealaltă. În astfel de situații, dumneavoastră îi purtați pică celuilalt, sunteți supărat pe el / ea, cu toate că singur v-ați pus în această situație.

Această variantă este adoptată de cei care, vrând să obțină sau să mențină liniștea cu orice preț, încearcă să evite conflictul. Necazul este că ei, de obicei, plătesc un preț

prea mare pentru liniștea dorită. în astfel de cazuri, față de prima variantă, sentimentele dumneavoastră negative sunt scoase la iveală.

Întrucât trebuințele dumneavoastră rămân nesatisfăcute, conflictul nerezolvat își trăiește viața proprie mai departe, constituind un punct nevralgic deosebit de periculos.

Această strategie de învingător - învins poate recunoscută foarte ușor după câteva trăsături caracteristice:

- Conflictul sau situația de negociere sunt percepute ca niște situații în care unii trebuie să fie învingători, iar alții învinși adică unii pierd, iar alții câștigă;
- Partenerul dumneavoastră este obligat, de obicei, să accepte părerile dumneavoastră sau ale grupului dumneavoastră;
- Pentru obținerea supunerii este utilizată forța, autoritatea tot ceea ce constituie o amenințare reală pentru partener;
- Comunicarea este rigidă, de obicei unilaterală, de sus în jos sau de la dumneavoastră la partener, fără posibilități de feedback.

Pe termen lung, această strategie este obositoare costisitoare și mai puțin eficientă.

6.4.1.2. Câștig-Câștig

Metoda soluționării fără conflicte a problemelor diferă complet de varianta învingător-învins, prin eliminarea puterii ca mijloc de intervenție. Această metodă se bazează pe ideea că relațiile pot fi confruntate direct, în mod deschis, astfel încât trebuințele și așteptările ambelor părți implicate să fie satisfăcute; de asemenea, nici una dintre părți nu trebuie să fie învinsă.

Această variantă poartă numele de metoda fără înfrângere sau Câștig - Câștig. Cu ajutorul ei se poate obține respectarea reciprocă a intereselor și satisfacerea trebuințelor ambelor părți.

Această metodă solicită însă, un angajament reciproc conform căruia nici una dintre ele nu se va putea folosi de puterea de care dispune pentru atingerea scopurilor dorite. Dat fiind faptul că majoritatea dintre noi, încă din fragedă copilărie, am învățat să obținem ceea ce dorim, este dificil și neobișnuit să adoptăm o poziție de plecare nouă.

Dificultatea crește în mod dramatic la acele persoane care, în majoritatea relațiilor lor, dispun de o putere considerabilă. Este suficient dacă ne uităm în jur și observăm cum se comportă cei „obișnuiți” cu puterea în situațiile cotidiene (la un concert, într-un restaurant, la un meci de fotbal sau la o partidă de tenis).

Dacă, însă, avem curajul de a ne angaja într-o astfel de relație de respect reciproc și acceptare comună cu cei din jurul nostru - cu cei care avem anumite relații profesionale sau cu cei care avem relații mai apropiate -, atunci putem câștiga foarte mult. Iată câteva din avantajele aplicării metodei câștig - câștig:

- Face posibil ca, ajuns la suprafață, conflictul să fie recunoscut, declarat și soluționat în mod cinstit, corect și creativ;

- Ne învață să trecem prin acele schimbări sau modificări interesante aduse la suprafață de conflictul iscat, care, practic nu sunt nici periculoase, nici distrugătoare în sine, deci pot fi acceptate;
- Ambele părți se angajează în mod responsabil pentru satisfacerea propriilor scopuri și trebuințe, fără să acționeze în detrimentul celuilalt. Cheia succesului: nici una din părți nu poate să piardă;
- Este mai mult ca sigur că într-o astfel de atmosferă oamenii se vor ocupa de conflicte adevărate de fond și nicidecum cu cele mai puțin importante, de suprafață;
- Un conflict, odată rezolvat în mod corect și cinstit, nu va mai apărea din nou cum se întâmplă în alte părți;
- Dacă toate părțile interesate și implicate participă la elaborarea soluțiilor apar, de obicei, soluții mai bune, deoarece gândirea creativă își spune cuvântul;
- Părțile se simt mult mai angajate în realizarea deciziilor luate dacă pot participa la elaborarea soluțiilor, decât dacă sunt implicate doar în aplicarea unor directive venite „de sus” și impuse cu forța;
- Relația devine sinceră și mai caldă ca urmare a reducerii sau dispariției ostilităților, a supărărilor și suspiciunilor.

De acum înainte, această variantă va constitui pentru partenerul dumneavoastră un model de soluționare a conflictelor de orice natură.

Caracteristicile acestei metode pot fi rezumate pe scurt astfel:

- Definirea conflictului ca o problemă comună ambelor persoane / grupuri implicate;
- Evitarea amenințărilor (pentru reducerea situațiilor în care ceilalți sunt obligați să adopte o atitudine defensivă);
- Utilizarea unei comunicări deschise, corecte și clare în ceea ce privesc trebuințele, scopurile și țelurile celeilalte părți;
- Găsirea unor înțelegeri creative care să mulțumească ambele părți;
- Urmărirea obținerii unor efecte comune, benefice pentru ambele părți.

Realizarea unor negocieri de tip „Câștig – Câștig” este o treabă deosebit de dificilă, fiind nevoie de mult tact, răbdare, cultură, devotament față de valorile personale sau ale grupului, dar înainte de toate, de sinceritate, care este condiția cea mai importantă.

Întrucât cei doi parteneri se cunosc foarte bine (doi directori, doi decani, doi șefi de secție sau serviciu), utilizarea unor trucuri, altădată cu efect (distorsiunea informațiilor, intimidarea adversarului, acoperirea slăbiciunilor, ținerea în secret a unor informații de ultimă oră) nu prea reușesc.

Este mult mai bine dacă, în astfel de situații, dumneavoastră, ca partener negociator, încercați să respectați următoarele principii, care, dacă vi se par dificile, de multe ori contribuie la obținerea succesului. Iată câteva dintre ele:

- Nu începeți negocierile urmărindu-vă numai propriile scopuri. Trebuie să aflați cât mai repede și cât mai exact cu putință scopurile urmărite de partenerul dumneavoastră, încercați să analizați cât mai precis și să înțelegeți cât mai bine poziția partenerului dumneavoastră, motivele și scopurile lui. Pregătiți-vă în așa fel încât, la nevoie și în anumite situații, să fiți capabil de a vă adapta la punctul de vedere al partenerului, bineînțeles fără a ceda pozițiile dumneavoastră de bază sau fără a vă diminua șansele de câștig;
- Nu forțați prea mult nota în disputele interne, în orice caz, nu ajungeți până la confruntarea totală, de unde va fi foarte greu să dați înapoi fără a vă pierde prea mult din prestigiu, autoritate, reputație;

- Utilizați cinismul și scepticismul numai atunci când doriți să scoateți în evidență punctele slabe ale poziției partenerului dumneavoastră. Nu încercați niciodată să vă luați revanșa pentru anumite supărări sau înfrângeri provocate de partenerul dumneavoastră care acum, fiind în dificultate, ar trebui „să fie pedepsit”;
- Nu uitați că persoanele care se cunosc bine se supără ușor, se ceartă, dar și se împacă foarte repede. Nu vă pierdeți timpul și energia cu evidențierea meritelor dumneavoastră în detrimentul cauzei pentru care vă aflați la masa tratativelor;
- Trebuie să fie clar că, dacă partenerul dumneavoastră pierde, cel mai important lucru pentru el va fi să-și ia revanșa în viitor.

Arta de a negocia este deplină atunci când, după tratative, partenerul dumneavoastră este convins că a învins, iar dumneavoastră știți că v-ați atins scopul propus la început.

6.4.2. Stilul personal de soluționare

Acesta este o trăsătură caracteristică oricărei persoane și se referă la modul de soluționare a conflictelor. Lucrul cel mai important este în primul rând localizarea stilului propriu de soluționare a conflictelor, nu pentru a-l schimba, ci pentru a-l îmbunătăți, în al doilea rând, trebuie să vă cunoașteți, sub aspectul stilului de soluționare a conflictelor, atât pe dumneavoastră cât și pe ceilalți pentru a face o echipă mai bună, mai eficientă.

6.4.2.1. Stilul de cooperare

Acest stil se caracterizează printr-o asertivitate și o cooptare puternică. Acest stil reflectă o abordare „câștig-câștig” în soluționarea conflictului interpersonal, reprezentând o dorință de a maximiza câștigurile colaborării și de a evidenția avantajele comune/reciproce.

Cooperarea este o formă de interacțiune socială care presupune acțiuni conjugate (identice sau complementare) ale mai multor persoane sau grupuri pentru atingerea unui scop comun, de care să beneficieze toți participanții.

Cooperarea poate fi spontană sau organizată, formală sau informală, pe termen scurt sau pe termen lung, dar întotdeauna ea înseamnă o modalitate de combinare a eforturilor participanților pentru a ajunge la un rezultat specific, eforturi motivate de așteptările acestora, de a obține anume recompense (Nollke, 2000).

Oamenii care adoptă acest stil se caracterizează, de obicei prin acceptarea conflictului ca un fenomen normal, care apare peste tot și oriunde unde se întâlnesc doi sau mai mulți oameni cât și prin lipsa fricii de conflict, situația conflictuală fiind considerată o oportunitate pentru a rezolva unele probleme spre binele grupului.

Pentru acești oameni, *rezolvarea* este obiectivul principal și nu victoria cu orice preț, precum în stilul în forță. Din cauza abordării deschise, ei pun accentul pe tratative, soluții comune, crearea unei atmosfere creative pe parcursul discuțiilor, în plus, persoana cu un astfel de stil îi privește pe cei implicați în conflict ca niște parteneri, acceptă colaborarea cu ei, având un stil cooperant, amabil dar ferm. Ea recunoaște faptul că într-un conflict rezolvat spre mulțumirea ambelor părți, câștigul este mai mare decât în cazul unei victorii unilaterale.

Adeptii acestui stil în soluționarea conflictelor sunt percepuți ca fiind oameni dinamici și competenți. Ei se caracterizează prin astfel de aprecieri:

- întotdeauna împart problema cu cealaltă persoană pentru a găsi o soluție împreună;
- în rezolvarea problemei existente încearcă să țină cont și de părerile celuilalt;
- aproape întotdeauna îi preocupă ideea ca dorințele ambelor părți să se împlinească;
- îi prezintă celuilalt ideile și propunerile sale, așteptând de la ei același lucru;

- încercă să clarifice în mod direct diferențele de păreri existente;
- în găsirea unor soluții, încercă în mod consecvent să obțină colaborarea celuilalt.

Cu acest stil, conflictele sunt recunoscute în mod deschis și evaluate la dimensiunile lor reale de către cei implicați / interesați. Examinarea, clasificarea, clasificarea motivelor și a cauzelor conflictelor pot duce la elaborarea unor alternative de rezolvare efectivă a problemei, spre mulțumirea tuturor. Soluțiile astfel elaborate pot fi acceptate de ambele părți implicate (Hellriegel, Slocum Jr., Woodman, 1992).

6.4.2.2. *Stilul de evitare*

Adeptul acestui stil manifestă un comportament pasivnu recunoaște existența conflictului, uneori negând chiar prezența unei situații conflictuale, pe care o tratează cu ignoranță (Wall și Callister, 1995).

Unele persoane, pentru a nu avea conflicte, se retrag în carapacea lor. Ei renunță în acest fel la obiectivele personale și la relațiile lor. Se îndepărtează atât de problemele care au dat naștere conflictului, cât și de persoanele cu care se găsesc în conflict. Aceste persoane consideră că nu au șanse de a rezolva conflictele și se simt lipsite de orice ajutor. Ele consideră retragerea ca fiind o alternativă mai bună decât înfruntarea în situațiile de conflict. Este vorba de o retragere atât din punct de vedere fizic, cât și psihic. Oamenii care adoptă acest stil nu vor să se implice, vor să rămână pe dinafară sau în cel mai bun caz, să fie „neutri”. Această abordare trădează dacă nu frică, cel puțin o aversiune față de astfel de situații conflictuale, care în sistemul de valori sunt considerate ca degradante, înjositoare, penibile. Prin ignorarea evidențelor, acest stil poate frustra partenerii de discuție, cu consecințe negative cunoscute. O astfel de abordare poate fi recunoscută foarte ușor după următoarele aprecieri asupra situațiilor conflictuale:

- Încercarea de a evita certurile;
- Considerarea acestui stil ca bază pentru evitarea tensiunilor inutile;
- Cedarea responsabilității de a rezolva problemele noi apărute;
- Credința că unele diferențe de păreri existente nu merită atenție;
- Evitarea luării de poziție dacă se observă că aceasta duce la o ceartă;
- încercarea de a face ceea ce trebuie făcut pentru evitarea tensiunilor;
- Amânarea discuției pentru a acorda mai mult timp pentru reflecție;
- Cedarea inițiativei unei terțe persoane în vederea soluționării dintre doi parteneri.

6.4.2.3. *Stilul de adaptare*

Acest stil vizează un comportament cooperant dar nu dominant în soluționarea conflictelor, se caracterizează prin mimarea cooperării în soluționarea situației. Acomodarea la conflict reprezintă un act altruist, o strategie pe termen lung ce încurajează cooperarea cu ceilalți.

Există o categorie de oameni pentru care, relația are cea mai mare importanță, obiectivele fiind plasate în plan secundar. Ei sunt acceptați și bine văzuți de alte persoane cum ar fi conducerea. În opinia lor, orice conflict trebuie să fie ocolit în favoarea armoniei, discutarea lui fiind un pericol în fața relațiilor interpersonale armonioase (Becker și Becker, 2000). Ei se tem că în situațiile în care conflictul continuă, cineva va avea de suferit și aceasta va duce la distrugerea relației. Ei renunță la obiectivele lor în favoarea menținerii relației. Cognația asociată acestui mod de relaționare este: „voi renunța la obiectivele mele și te voi lăsa să obții ceea ce dorești, astfel încât să mă placă”.

Cei care se acomodează conflictului în general sunt bine văzuți și apreciați de ceilalți, însă în același timp sunt percepuți ca manageri slabi și supuși. Ei se caracterizează prin fraze asemănătoare celor care urmează:

- încerc să nu lezez sentimentele celui alt;
- dacă acest lucru îl face fericit pe celălalt, eu las după el;
- în momentul în care intru în tratative cu cineva, încerc să țin cont și de punctul său de vedere;
- nu insist prea mult asupra aspectelor ce ne despart, mai degrabă accentuez ceea ce avem în comun;
- pentru a salva bunele relații pe care le avem încerc să-l calmez pe celălalt;
- uneori renunț la dorințele mele pentru satisfacerea dorințelor celui alt;
- încerc să calmez sentimentele celui alt pentru a păstra bunele relații existente între noi.

Când se utilizează stilul adaptiv, indivizii încearcă să reducă tensiunile și stresul prin încurajare și suport moral. Acest stil arată o preocupare față de aspectele emoționale ale conflictului și un interes mai redus la nivelul problemelor individuale.

Utilizat pe termen lung într-un mod exclusiv, stilul se dovedește a fi inefficient

6.4.2.4. Stilul prin compromis

Compromisul este modalitatea de rezolvare a unor tensiuni și conflicte, de realizare a consensului, în condiții de diversitate de interese sau puncte de vedere, fiind caracterizat prin faptul că soluția adoptată este rezultatul unei cedări reciproce, minimizându-se astfel conflictul și promovând cooperarea (Putnam și Poole, 1987). Tehnica compromisului se opune utilizării excesive a coerciției, a forței pentru a impune interesele unei părți în detrimentul celorlalte. În acest fel, se evită situațiile conflictuale latente sau manifeste, crescând stabilitatea organizației / grupului prin realizarea unui anumit echilibru între părți.

Realizarea compromisului presupune:

- Conștientizarea reciprocă a intereselor și exigențelor;
- Căutarea unor soluții care să maximizeze convergența intereselor, să satisfacă, pe cât posibil toate interesele aflate în joc.

Adeptii acestui stil caută o soluție a conflictului prin care fiecare parte să aibă ceva de câștigat - o poziție de mijloc între două poziții extreme - fiind parcă deviza lor. Sunt dispuși să sacrifice o parte a obiectivelor proprii și a relației personale, în așa fel încât să obțină o înțelegere pentru binele ambelor părți.

Acest stil se situează între cele două nivele privind asertivitatea, fiind situat între participarea dominantă (activă) în soluționarea conflictului și cooperarea cu ceilalți în găsirea unor soluții. Acest stil se bazează pe principiul „dau, dar primesc ceva” și implică inevitabil o serie întreagă de concesii. Compromisul este utilizat și acceptat ca o soluționare obișnuită a conflictului. Astfel de fraze reflectă această atitudine:

- încerc să ajungem la o soluție de compromis;
- cedez câte ceva din pretențiile mele ca să cedez și celălalt;
- încerc să ajung la o soluție de compromis;
- îl las pe celălalt să aibă dreptate în unele probleme, pentru ca să mă las și eu pe mine să am dreptate în alte probleme;

- încerc să găsesc o combinație corectă / cinstită a pierderilor și câștigurilor existente între noi;
- încerc să găsesc o soluție între punctul meu de vedere și punctul lui de vedere;
- încerc să-l câștig pe celălalt pentru un compromis.

Cei care realizează compromisuri cu alții tind să fie evaluați pozitiv. Explicații variate sugerează o apreciere pozitivă asupra acestui stil, deoarece:

- poate fi privit la început ca un câștig sigur la stilul cooperant;
- reflectă o abordare pragmatică în soluționarea conflictului;
- poate ajuta în menținerea relațiilor bune în viitor.

Totuși, compromisul nu reprezintă pur și simplu o soluție care să satisfacă în egală măsură toate părțile, ci tinde să favorizeze o parte sau alta, în conformitate cu puterea relativă a fiecăruia dintre ele. În orice proces de negociere a unui compromis vom găsi inevitabil și manifestări ale puterii fiecărei părți, încercări de intimidare și manipulare reciprocă.

Pe de altă parte, evitând blocarea deciziei sau conflictul distructiv între părți, compromisul are un rol pozitiv și important în dinamica relațiilor interumane.

6.4.2.5. Stilul de confruntare

Stilul de forță, de confruntare, reflectă un comportament asertiv, uneori chiar agresiv și necooperant. Acest stil îi reprezintă pe cei care aleg o abordare „câștig-pierdere” în relațiile interpersonale, pe cei care nu țin cont de interesele altora sau de scopurile, sentimentele și obiectivele lor. Ei își urmăresc doar propriile scopuri fără a ține seama: de ceilalți. Stilul de forță implică foarte des aspecte de dominanță și utilizarea forței coercitive (Thompson, 1990).

Cel care adoptă acest stil are impresia că una din părți trebuie să piardă, iar cealaltă să câștige. Bineînțeles el vrea să fie câștigătorul. Câteva din frazele tip ale managerilor cu stil de forță în soluționarea conflictelor :

- în general îmi urmăresc consecvent scopurile propuse;
- încerc să-mi impun punctul meu de vedere;
- în general, urmăresc ferm scopurile propuse;
- țin foarte mult ca punctul meu de vedere să fie luat în considerare;
- încerc să-l conving pe celălalt despre valoarea propunerilor mele;
- prezint și îmi apăr cu hotărâre ideile și propunerile.

Adeptul acestui stil, este de obicei un om activ, căruia nu-i este frică de conflict. Se „ambalează” tare în soluționarea conflictului, și de obicei își asumă un rol hotărâtor, dominant. El vrea să conducă ostilitățile: „nu mă las pe mâna lor!”, acceptând riscul ca situația conflictuală să se termine prost pentru el, deși nu acceptă o astfel de variantă (Bogathy, 2002).

6.4.3. Avantajele și dezavantajele conflictelor

Sintetizând, principalele *avantaje* ale conflictelor (Bogathy, 2002 p.79-84) sunt:

- prevenirea stagnării;
- stimularea interesului și a curiozității;
- o mai bună conștientizare a problemelor;
- ușurința expunerii și rezolvării problemelor în situații de conflict;

- determinarea unor schimbări la nivelul persoanei și al mediului social;
- aducerea unor clarificări în efortul de evaluare a resurselor umane;
- deblocarea unor capacități personale;
- trăirile intense.

Alte avantaje ale conflictelor (după De Dreu, 1997):

- Conflictul demarchează grupurile ajutând la stabilirea identității personale și de grup.
- Creșterea coeziunii interne a membrilor unui grup în cazul unor conflicte intergrupale;
- Exprimarea imediată și directă a tendințelor opuse;
- Creșterea loialității față de propriul grup. În timpul conflictelor nu sunt încurajate, interacțiunile cu persoane din grupul advers. În anumite cazuri extreme acest aspect se extinde pentru orice persoană din afara grupului (pentru amănunte puteți consulta lucrarea Sofiei Chirică, Psihologie organizațională apărută în 1996).
- Accentuarea preocupărilor față de realizarea sarcinilor. Ca urmare, randamentul la începutul conflictului crește în cele mai multe cazuri.

La nivelul personalității, conflictul poate contribui la:

- Descoperirea unor potente nevalorificate (ex. puși în fața unui conflict, oamenii devin mai creativi, mai inventivi și mai curajoși decât în alte situații);
- Talentele și abilitățile ascunse, nevalorificate în condiții „normale”, obișnuite, se pot remarca în cursul soluționării unor situații conflictuale;
- Posibilitatea de a exprima valori agresive, declanșate de un factor extern (coleg, șef);
- La nivelul grupului:
- Conflictul revitalizează normele existente și poate contribui la introducerea unor norme noi, mai puțin agreeate sau acceptate de grup în alte condiții;
- Înviorarea atmosferei. Mulți indivizi sunt plictisiți de activitatea lor, de aceea pot considera că disensiunile cu colegii sau cu alte persoane le îmbogățesc ziua. Discuțiile aprinse, merg dau strălucire conversațiilor din pauzele de cafea, chiar dacă cei ce discută nu sunt implicați personal într-o dispută profesională;
- Conflictul poate furniza informații utile asupra problemelor ascunse din organizație. Dacă managementul învață dintr-un conflict soluționat, multe alte probleme viitoare pot fi evitate;
- Soluționarea conflictelor din organizație este o bună școală pentru manageri (Van de Vliert, 1997).

În economia de piață, aspecte precum procesele concurențiale, conflictele de interese din mediul extern, lupta pentru putere și resurse din interiorul organizației, diferențele de opinii și valori, confruntarea dintre cultura grupului și cea individuală, lupta dintre diferite grupuri de presiune, contestarea șefilor și a liderilor, conflictele de priorități și de scopuri, „fac parte din joc” în orice întreprindere. Influențarea, modificarea, creșterea sau atenuarea acestora se poate realiza doar prin cunoașterea lor. După un conflict, unitatea grupului poate fi restabilită, relațiile între două persoane se pot îmbunătăți prin anumite clarificări.

Dezavantajele conflictelor. Din experiență, observăm că stările conflictuale pot avea și o serie de consecințe negative, atât pentru individ cât și pentru organizație. Războiul, sabotajele, omuciderea, suicidul, alcoolismul pot fi consecințe negative ale conflictelor dintre oameni. Pe de altă parte consecințele nefaste ale conflictelor îl fac pe om să învețe cum să rezolve aceste conflicte (French și Bell, 1994).

Iată câteva din *consecințele negative* ale conflictului:

- Conflictul prelungit dintre indivizi poate fi în detrimentul confortului fizic și psihic al unora. Multe persoane au suferit tulburări psihosomatice ca o consecință a unor intense dispute în cadrul firmei lor. (ex. directorul unui centru de calcul a suferit un infarct în toiul unei confruntări, în timp ce argumenta șefului său direct necesitatea înlocuirii unor aparate) (Elias și Scotson, 1965);
- În timpul conflictului, se pierde mult timp, energie și resurse prețioase, ce ar putea fi utilizate în scopul realizării unor obiective importante ale întreprinderii;
- Conflictele pot avea mari costuri financiare și emoționale. Sabotajul, accidentele tehnologice „inexplicabile” au consecințe financiare serioase. În același timp, se poate pierde încrederea unor muncitori / angajați în valoarea și utilitatea muncii depuse;
- Prea multe conflicte sunt obositoare. Oamenii care lucrează într-o atmosferă încărcată, tensională, se simt epuizați la întoarcerea acasă, unde nu mai au energia necesară pentru a face față responsabilităților familiare, motiv pentru care apar noi conflicte cu cei dragi. Astfel, apar aceleași consecințe, de data aceasta la locul de muncă. Se creează un cerc vicios care se sparge foarte greu (Coser, 1956);
- Conflictele pot duce la insatisfacție profesională, iar pe termen lung pot afecta starea mintală a angajaților. Astfel, pot apare relații profesionale din care lipsește încrederea în partener, dar este prezentă dorința de dominare;
- În plan psihosomatic, pot apare simptome precum dureri de cap, probleme gastrice, boli de inimă, hipertensiune arterială, insomnii, probleme de concentrare etc.
- Consecințele nefaste se răsfrâng și asupra grupului, serviciului sau atelierului;
- Este important ca în timpul conflictului, grupul să poată reacționa rapid și unitar la comportamentul și deciziile grupului ostil. Astfel, în situații conflictuale se impune un stil de conducere autoritar, cu consecințe negative arhicunoscute (Burke, 1970);
- Relațiile dintre grupuri, comunicarea și colaborarea scad, în timp ce suspiciunea și ostilitatea cresc. Astfel, sunt tulburate atât codurile stabilite, cât și funcționarea optimă și rațională a organizației. În plus, conflictele stimulează uneori rezistența la schimbare, conservarea rutinei, încremenirea pozițiilor (Vlăsceanu, 1993);
- Grupurile în conflict se orientează mai puțin asupra problemei, fiind preocupate mai mult să învingă și să nu piardă (Chirică, 1996). Clișeele perceptive obstrucționează sesizarea diferentelor, schimbărilor, problema fiind definită unilateral, prin prisma propriilor nevoi. Beneficiile câștigării luptei sunt supraapreciate, iar consecințele negative sunt subestimate ori ignorate total. Fiecare parte caută o soluție, care poate fi considerată o victorie pentru sine. Interesele de grup depășesc, în aceste situații, interesele organizației, acestea fiind sacrificate pe altarul luptei sfinte, împotriva „dușmanului”.

Când este folositor și când este dăunător un conflict?

Johnson (1967) a stabilit patru linii directe care ajută în determinarea rezultatelor conflictului, în termeni pozitivi sau negativi. Cele patru aspecte pot fi analizate în urma dezamorsării unui conflict oarecare.

Conflictul a fost benefic dacă:

- cele două persoane implicate pot lucra mai bine împreună;
- ambele părți implicate în conflict au sentimente mai bune una față de cealaltă și împreună față de locul lor de muncă;
- ambele părți sunt mulțumite de rezultatele conflictului;
- s-a îmbunătățit abilitatea ambelor persoane de a rezolva în viitor conflictele dintre ele.

Dintr-o altă perspectivă, Brown (1983) introduce termenul de conflicte strategice pentru a diferenția între conflictele cu efect pozitiv și cele cu efect negativ.

Conflictele strategice fac parte dintr-un nivel intermediar de conflicte. Acestea sunt cunoscute ca fiind în același timp benefice și dăunătoare. Membrii organizațiilor încearcă să le facă benefice și să evite efectele dăunătoare. Conflictele strategice sunt acceptate ca fiind inevitabile, chiar necesare. Membrii organizațiilor ar trebui să conducă în mod activ conflictele spre un nivel adecvat, în locul ignorării sau suprimării lor.

Zonele de „prea mult” sau „prea puține” conflicte ar trebui evitate. Strategia ideală referitoare la conflicte este de a le menține într-o zonă intermediară. La nivelul conflictelor strategice, membrii se identifică cu grupul din care fac parte, grupul este coeziv și încearcă să atingă telurile acestuia. Ei vor renunța în a-și atinge țelurile personale în favoarea telurilor de grup. Conflictul strategic duce la ideea că conflictele moderate trebuie încurajate, dar nu trebuie scăpate de sub control.

Analizii insistă însă asupra faptului ca orice conflict e util ca mijloc de a ieși din criză. Mijloacele pe care le are la dispoziție managerul sunt trei: 1. progresul, 2. declanșarea conflictului și 3. regresia la starea anterioară. Dar indiferent de tipul de criză, pentru a o depăși, soluția e reajustarea percepției protagoniștilor.

Este necesar să facem o distincție. Criza nu trebuie confundată cu conflictul. O stare de tensiune - când se trece de la un sistem de abordare a problemelor la altul, de la un mod de organizare la altul, rezultând o inadecvare între modul vechi de funcționare și cel nou (de exemplu, în cazul schimbării valorilor, credințelor, atitudinilor) - poate naște dezechilibre în organizație. Dacă se trece de la abordarea „eu” la „noi” aceasta înseamnă o nouă gândire a resurselor, o realocare a teritoriului, adică premisele unui conflict. Pentru că se pune problema unor noi atitudini reciproce, a unei redescoperiri a rolurilor și a obiectivelor, apar disonanțe afective, cognitive și operatorii, apar presiuni, iar toate acestea sunt premise ale conflictului. Efectul cumulat al acestor factori este dezintegrarea echipei. Diagnosticăm această situație atunci când scade moralul, relațiile se uzează vizibil, apar contraperformanțe, managerul de succes părăsește echipa etc.

Reglarea acestor situații de criză consumă o bună parte din timpul și energia managerului. Este prețul pe care el îl plătește pentru a menține o dinamică pozitivă în echipa sa. Dacă nu-și protejează climatul, mai ales în caz de echilibru fragil, echipa începe să se uzeze. Este începutul degradării. Analizii insistă însă asupra faptului că orice conflict e util ca mijloc de a ieși din criză. Dar indiferent de tipul de criză, pentru a o depăși, soluția e regândirea strategiei echipei, realocarea pozițiilor și mijloacelor, reajustarea percepției membrilor echipei (Neculau A., 2007).

6.4.4. Importanța negocierii

Arta negocierii constă în capacitatea de a evita strâmtoarea într-o poziție dată, de obicei incomodă pentru noi. Este bine dacă părțile implicate își schimbă părerile chiar înainte de a începe negocierea propriu-zisă.

Negocierea ar trebui să decurgă după un plan bine gândit, cu *etape* care urmează o anumită logică:

1. Introducerea

Fiți amabil cu partenerul dumneavoastră, încercând să creați o atmosferă plăcută de lucru.

2. Trecerea în revistă a problemelor

Identificați scopurile globale și generale ale părților, sentimentele și stările lor de spirit. Evaluați diferențele existente între pozițiile părților implicate, gravitatea discrepanțelor, consecințele unei nereușite.

3. *Antecedentele*

Treceți în revistă acele evenimente și momente care au avut loc înainte, care au dus lucrurile până în momentul negocierii. Dacă faptele sunt interpretate, percepute și înțelese în mod diferit, este bine să se formuleze clar în ce constau diferențele de interpretare.

4. *Definirea și stabilirea temelor de discuție*

Stabiliți în mod detaliat ce anume trebuie rezolvat prin negociere. Dacă se poate, începeți cu o temă asupra căreia, mai mult ca sigur, vă veți înțelege cu partenerul. Legați temele între ele, dar numai dacă acest lucru vă avantajează. Delimitați foarte clar acele cazuri în care o problemă oarecare va putea fi rezolvată numai după ce altă problemă și-a găsit soluționarea.

5. *Dezbaterea temelor*

Înainte de toate, trebuie clarificat ce anume doresc partenerii implicați în negociere. Bineînțeles, fiecare parte încearcă să obțină cât mai mult posibil, dar trebuie să acceptăm și varianta modificată într-un fel față de pretențiile noastre inițiale. Să nu evitați conflictul sau confruntarea în timpul negocierii, fiindcă astfel dezbaterea temelor poate căpăta un ritm mult mai alert, ajungându-se mai repede la o înțelegere.

6. *Compromisul*

Dacă doriți să obțineți ceva, este clar că și dumneavoastră trebuie să oferiți ceva. Dar trebuie să aveți grijă să păstrați mereu echilibrul, adică părțile să facă concesii într-un mod cât se poate de echitabil. Dacă realizarea compromisului întâmpină greutăți, este recomandabilă trecerea la negocieri situaționale, iar mesajele, informațiile și propunerile să fie trimise printr-un al treilea partener.

7. *Înțelegerea*

Înțelegerea convenită să fie obligatorie și pentru toată lumea. Nu se poate aștepta la un rezultat acceptabil, la o înțelegere trainică, dacă părțile nu-și respectă angajamentele.

8. *Transpunerea în practică*

Cele convenite trebuie aplicate în practică, adică trebuie respectate prevederile acordului!

Negocierile propriu-zise pot constitui un proces mai îndelungat, cuprinzând mai multe etape sau runde, în care, treptat, pozițiile, diametral opuse, tind a se suprapune.

Se poate întâmpla, ca negocierile să fie întrerupte din cauza rigidității punctelor de vedere. Există o întreagă literatură despre procesul de negociere, despre fazele acestui proces, despre momentele-cheie ale sale. Practica arată că etapele menționate nu prea sunt respectate, mai ales în situații de criză, fie din cauza presiunii timpului, fie din cauza necunoașterii acestora de către una din părțile implicate. Indiferent dacă aceste etape sunt sau nu respectate, în cadrul oricărei negocieri intervin câteva faze (pregătirea, alegerea poziției inițiale, tatonarea) și activități de importanță majoră (atingerea unor rezultate de fond, influențarea echilibrului de putere, formarea atmosferei constructive, realizarea flexibilității metodice).

Întrebări de evaluare/Teme de lucru

1. Noțiunea de conflict înseamnă „o opoziție deschisă, luptă între indivizi, grupuri, clase sociale, partide, comunități, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale, divergente, cu efecte disruptive asupra interacțiunii sociale” din perspectiva lui:

- a) C. Zamfir și A. Ionescu (1996);
- b) A. Neculau și M. Vlăsceanu (1995);
- c) C. Zamfir și M. Vlăsceanu (1993);
- d) A. Stoica-Constantin și A. Neculau (2007).

2. D. Hellriegel, J.W. Slocum și R.W. Woodman (1992) descriu următoarea tipologie a conflictelor:

- a) conflictul intrapersonal, interpersonal, intragrup și intergrup;
- b) conflictul latent și cel manifest;
- c) conflictul centrat pe scop, dintre membrii grupului, dintre membri și lider;
- d) conflictul de scop, cognitiv, afectiv și de procedură.

3. Cauzele cele mai frecvente ale conflictelor din interiorul microgrupurilor pot fi grupate în „*conflicte de interese, competiții pentru ocuparea diferitelor poziții, disfuncționalități organizatorice sau tehnice, diferențe semnificative în planul cunoașterii unor aspecte legate de viața de grup, dificultăți sau blocaje de comunicare, incompatibilități personale de ordin temperamental, caracterial sau aptitudinal, acțiuni, decizii sau influențe inadecvate ale liderului, incompatibilități în planul valorilor și convingerilor*” în concepția lui:

- a) M. Vlăsceanu (1993),
- b) D. Cristea (2000),
- c) A. Neculau (1998).

4. Metoda „win – win” de soluționare a conflictelor are în vedere:

- a) definirea conflictului ca o problemă comună ambelor persoane/grupuri implicate;
- b) evitarea amenințărilor, utilizarea unei comunicări deschise, corecte și clare în ceea ce privește trebuințele, scopurile și țelurile celeilalte părți și urmărirea obținerii unor efecte comune, benefice pentru ambele părți;
- c) găsirea unor înțelegeri creative care să mulțumească ambele părți;
- d) toate.

5. Prevenirea stăgnării, stimularea interesului și a curiozității, o mai bună conștientizare a problemelor, ușurința expunerii și rezolvării problemelor în situații de conflict, determinarea unor schimbări la nivelul persoanei și al mediului social, aducerea unor clarificări în efortul de evaluare a resurselor umane, deblocarea unor capacități personale și trăirile intense sunt principalele avantaje ale conflictelor din perspectiva lui:

- a) A. Neculau (1996);
- b) Z. Bogathy (2002);
- c) N. Vințanu (1998);
- d) M. Vlăsceanu (1993).

7. PERFORMANȚA GRUPULUI

Obiectivele unității de învățare

Parcursarea acestor unități, va permite studenților:

- *să definească performanța grupului,*
- *să însușească informații despre caracteristicile privind echipa de înaltă performanță,*
- *să identifice condițiile în care este nevoie de training - ca procedeu de formare și dezvoltare a competențelor,*
- *și să cunoască etapele de realizare a unui training eficient.*

7.1. Caracteristici

Realizarea sarcinii reprezintă principala funcție constitutivă a microgrupurilor, de îndeplinirea acesteia depinzând și realizarea celorlalte funcții specifice: satisfacerea diferențiată a trebuințelor membrilor și menținerea grupului ca sistem. Din acest punct de vedere, performanța referitoare la îndeplinirea sarcinii constituie nu numai un indicator de eficiență socială a grupului, ci și un parametru cu un înalt grad de obiectivitate care ne furnizează informații indirecte privind desfășurarea proceselor psihosociale din cadrul grupului, gradul de integrare a membrilor în cadrul microsistemului social, precum și racordarea acestuia la exigențele mediului social extern.

Performanța este funcție de o serie de factori individuali, psihosociali și socio-organizatorici, dintre care amintim:

- *particularitățile psihofizice ale membrilor,*
- *nivelul lor de pregătire profesională,*
- *experiența de care dispun și motivațiile de care sunt animați;*
- *compoziția și gradul de structurare a grupului,*
- *experiența acumulată în activități comune,*
- *calitatea leadership-ului,*
- *climatul psihosocial existent în grup,*
- *funcționalitatea relațiilor interpersonale dintre membri și*
- *gradul de congruență a structurilor psihosociale de grup;*
- *natura sarcinii, gradul de structurare a acesteia,*
- *experiența socială dobândită în respectivul domeniu de activitate și*
- *mijloacele materiale și tehnice de care dispune grupul;*
- *influența organizației sau instituției sociale asupra grupului,*
- *relațiile dintre grupurile aceleiași organizații, modul general de control asupra activității și recompensele sociale acordate pentru activitatea depusă,*
- *climatul social general ș.a.*

Performanța se referă și la capacitatea grupului de a-și rezolva problemele tehnice și cele socio-umane, dar și la nivelul de creativitate pe care îl generează grupul ca întreg. De altfel, putem aprecia că prin nivelul de creativitate care îi este specific, grupul își relevă în modul cel mai semnificativ calitatea sa de sistem psihosocial, cu importante funcții formative asupra membrilor săi.

Pentru *evaluarea acestei dimensiunii a activității grupului* se pot utiliza o serie de indicatori, dintre care cei mai semnificativi sunt următorii:

Eficacitatea: reprezintă gradul în care grupul își îndeplinește sarcina, indiferent de „costul” realizării și indiferent de termenii de comparație pe care îi pot oferi alte grupuri cu sarcini similare. Indicatorul este important pentru evaluarea capacității grupului de a-și realiza necondiționat sarcina.

Eficiența: constituie un indicator mai fin, în sensul că evaluează raportul dintre eficacitate și costuri. Desfășurarea unor activități eficiente presupune alegerea unei căi optimale în procesul realizării sarcinii grupului, în acest caz termenii de comparație socială având o importanță prioritară.

Productivitatea: exprimă eficacitatea grupului raportată la unitatea de timp; altfel spus, productivitatea reprezintă timpul cheltuit pentru realizarea sarcinii activității.

Performanța reprezintă rezultatele activității raportate la un etalon, de regulă cel oferit de media rezultatelor obținute de grupurile care desfășoară sau au desfășurat activități similare; uneori se pot lua ca termeni de referință chiar rezultatele aceluiași grup obținute în momente diferite ale evoluției sale. Performanța constituie un concept mai cuprinzător, în sensul că se poate referi la oricare dintre aspectele activității de grup, putând reflecta atât dimensiunile cantitative, cât și cele calitative ale obiectivelor activității și ale vieții de grup.

7.2. Echipa de înaltă performanță

La început, grupul a fost cercetat ca forță productivă, superioară forței individului, îndeosebi în sarcini cognitive (rezolvarea de probleme, tratarea superioară a informației, luarea unor decizii eficiente, elaborarea unor proiecte).

Echipele de *înaltă performanță* sunt de obicei, echipe de concepție și de dezvoltare, antrenate în proiecte de amploare, care au nevoie de o colaborare perfectă între compartimente și indivizi, pentru a putea controla sistemul. Ideologia lor e concentrarea în ansambluri articulate a celor capabili de performanțe înalte, de implicare în proiecte de concepție, realizare și validare. Acest tip de echipe nu se constituie spontan, ci *rezultă din intenția și voința unor manageri care caută strategii noi de a face față unor proiecte de anvergură sau foarte dificile*. Echipa de înaltă performanță *se sprijină pe doi piloni „ideologici” -imaginația și disciplina* (Katzenbach, Smith, 1994).

Rezultatele, performanța, cred cei doi economiști citați mai sus, deși sunt produsul unor competențe individuale, nu apar decât dacă personalitățile, cu atributele și experiența lor, funcționează într-un grup de performanță, se angajează responsabil într-un „comportament de echipă”. Ideile-forță ale acestui model sunt următoarele: dinamica unei echipe, locul său în organizație (instituție) naște o provocare, aceea de a învinge dificultățile, de a realiza ceva diferit, de a-și afirma individualitatea; reușita este condiționată de dezvoltarea, în sânul organizației, a unui „cult pentru performanță”.

Tendința naturală spre afirmare individuală nu trebuie să se opună funcționării

echipei, succesul personal nu trebuie să intre în contradicție cu valorile colective, iar disciplina și respectul pentru munca colectivă creează condițiile pentru reușită.

Echipele de înaltă performanță trezesc adesea reacții adverse, exprimate prin procese de intenții, negarea realizărilor, punerea sub semnul îndoielii a valorilor științifice și morale pe care le promovează acestea. Atacurile vin adesea din câmpul social sau profesional, iar, uneori, cele din afară pot avea efecte distructive, inducând sentimente de îndoială; alteori au efecte contrare: sudează echipa, pot trezi un spirit de echipă exemplar și pot face să crească performanța.

7.3. Programul de training – procedeu în formarea și dezvoltarea competențelor

În 1991, I.L. Goldstein definea *trainingul* ca procesul prin care se achiziționează în mod sistematic/organizat atitudini, concepte, cunoștințe, reguli sau deprinderi care au ca rezultat îmbunătățirea performanțelor (N.J. Entwistle, 1996).

Literatura de specialitate abundă în studiul și cercetarea programelor de *training* orientate spre dezvoltarea profesională, cele vizând dezvoltarea personală fiind semnificativ mai puține. În plus, acestea din urmă sunt mai slab structurate și mai puțin riguroase în respectarea strictă a desfășurării etapelor, ingredientele principale fiind flexibilitatea și adaptabilitatea la specificul cursanților (G. Lienard, 1991; R. Brinkerhoff, 1995; A.C. Tuijnman, 1996).

Conceptul de *training* este inclus și situat chiar în centrul *educației adulților*, această din urmă sintagmă desemnând ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținuturilor, ale metodelor de formare care prelungesc sau completează educația inițială.

În acord cu necesitățile societății contemporane și cu scopurile omului modern, obiectivele educației adulților pot fi împărțite în:

- *cognitive* (asimilarea de cunoștințe, înțelegere, aplicabilitate, analiză, sinteză, evaluare),
- *afective* (reacții, sentimente, trăiri)
- și *atitudinale* (punctualitate, socializare, responsabilitate, loialitate, competiție) (Nancy Losee *et al.*, 1988; I.L. Goldstein, 1991; C. Schifirneț, 1997; N.F. Tudorescu, 2007; K. Meisel *et al.* 2003).

La nivel extins, putem identifica drept ultim beneficiar al trainingurilor adresate indivizilor *societatea*, prin considerarea nu doar a calității profesionale a oamenilor, ci și a celei psihosociale.

7.3.1. Conținut, metodologie și etape în programul de training

Conceperea programelor de training trebuie să aibă întotdeauna în vedere tipul de instruire, *cum* este aceasta asigurată, *când* și *de către cine* este realizată, *unde* are loc instruirea și cu ce *costuri* se realizează.

Pentru a avea succes, este necesară o abordare sistematică a trainingului, care să respecte următoarele etape generale (I.L. Goldstein, 1991; S.I. Tunnenbaum și G. Yukl, 1992 *apud* N.P. Blanchard și J. W. Thacker, 2004):

- (1) identificarea nevoilor de training;
- (2) stabilirea obiectivelor trainingului și a criteriilor de evaluare a pregătirii;
- (3) alegerea modului de punere în operă a programului;
- (4) alegerea materialului și a metodelor;
- (5) desfășurarea programului de training și

(6) evaluarea gradului în care programul de pregătire și-a atins obiectivele.

Procesul managerial de concepere și implementare a programelor și cursurilor pentru adulți presupune o înlănțuire ciclică a unor etape: identificarea nevoilor de formare, proiectarea și implementarea ofertei, evaluarea, etape care sunt, de fapt, similare cu ale oricărui proces managerial ce presupune, în ideea atingerii eficiente a obiectivelor, o abordare articulată, adaptată contextului de funcționare holistă a activității respective (Glăveanu M. S., 2012a).

7.3.1.1. Identificarea nevoii de formare

Evaluarea nevoilor de formare se realizează pe două paliere: se identifică necesarul de competențe și de pregătire existente sau fezabil a fi accesate, iar, pe de altă parte, se caută identificarea potențialilor beneficiari (M. Argyle, 1991).

Nevoia este descrisă ca fiind o discrepanță între o stare sau condiție actuală și un standard dorit (C.T. Mowbray și S. Szilvagy, 2004), prin evaluarea nevoilor determinându-se diferența dintre nivelul existent al cunoștințelor, deprinderilor și abilității de a reuși și standardul dorit al acestora. Din această diferență sunt identificate nevoile educaționale ce pot fi influențate prin intervenții educaționale.

Trebuințele de instruire se referă la orice deficiențe sau lipsuri la nivelul cunoștințelor, aptitudinilor, deprinderilor sau a înțelegerii persoanelor, raportate la cerințele comportamentului de rol și la schimbările ce intervin în mediul social (Ramona Paloș, 2007).

În realizarea analizei trebuințelor de instruire este necesară colectarea de date cu privire la nivelul de performanță/competență atins de cursanții până în acel moment în relația cu ceilalți și sarcina, dar și despre particularitățile noilor evenimente ce impun necesitatea dezvoltării.

Metodele folosite în colectarea datelor necesare analizei trebuințelor de instruire sunt: observația, interviul, convorbirea, aplicarea unor chestionare, tehnica incidentului critic, interviurile cu ceilalți membri ai grupului, liderul etc. în legătură cu trebuințele de instruire și dezvoltare ale acestora, evaluările privind modul în care sunt îndeplinite sarcinile, monitorizarea rezultatelor cu privire la problemele cotidiene din viața socială și profesională.

7.3.1.2. Definirea obiectivelor instruirii

O dată ce nevoile de training au fost identificate, trebuie să fie fixate obiectivele, rezultatele specifice pe care programul de training intenționează să le achiziționeze. Cu alte cuvinte, trainerul care concepe programul de instruire trebuie să transpună decalajul identificat între standardul dorit și capacitățile actuale într-un set specific de obiective de instruire.

Obiectivele programului de dezvoltare a competenței trebuie formulate în așa fel încât să poată fi măsurate și să ofere suficiente informații pentru proiectarea instruirii (R.H.Vaughn, 2008), profesioniștii domeniului de pregătire sugerând că obiectivele ar trebui să fie expuse în mod explicit și ar trebui să răspundă la o serie de întrebări/principii.

Astfel, Mager formulează în 1984 (R. Wood și T. Payne, 1999), întrebări fundamentale precum:

- Ce poți să faci după pregătire (față de ce puteai înainte)?
- În ce condiții ar trebui să-ți concretizezi deprinderile din timpul pregătirii?
- Cât de bine pui în practică ce ai învățat?

Asemănător, Viorica Ana Chișu (2002) apreciază că, pentru ca un obiectiv să aibă un anumit grad de realism, acesta trebuie să includă:

- formularea precisă a comportamentului final care se dorește să fie obținut;
- exprimarea condițiilor în care nivelul de performanță va fi atins;
- descrierea standardelor de performanță ce trebuie atinse.

Obiectivele, dacă sunt explicite și clar definite, facilitează și alte demersuri științifice vizând procesul de instruire, unul dintre cele mai importante fiind elaborarea criteriilor de evaluare a rezultatului pregătirii (de exemplu, efectul trainingului asupra dezvoltării relațiilor sociale și a eficienței și armoniei în grup).

Ulterior, obiectivele pregătirii (împreună cu criteriile de evaluare) pot, de asemenea, să ajute la alegerea materialului instrucțional relevant sau la alegerea ofertanților de programe de training. Nu în ultimul rând, cunoașterea obiectivelor trainingului îi ajută pe cursanți să fie motivați și să-și organizeze eforturile în așa fel încât să le poată atinge.

În ansamblu, obiectivele oferă o descriere clară a ceea ce participanții ar trebui să fie capabili să facă în plus sau mai bine după încheierea sesiunii de instruire și permit stabilirea celorlalte component ale acestei sesiuni, atât în plan concret-aplicativ, cât și în planul evaluării și al adaptării/reconfigurării ulterioare a modului de desfășurare a instruirii.

7.3.1.3. Proiectarea programului de training

Proiectarea presupune elaborarea unei hărți sau a unui plan de acțiune pe baza căreia se va monitoriza progresul. Un astfel de plan de acțiune va cuprinde explicații asupra cursului/programului de instruire și asupra rațiunilor ce au determinat desfășurarea lui, dar va cuprinde și detalii operaționale și financiare ale activității de instruire.

În aceeași etapă, trainerul trebuie să-și aleagă tehnicile de predare pe care să le dezvolte și să le folosească, precum și dotările și mijloacele auxiliare.

Proiectarea unui program de instruire trebuie întemeiată pe un proces bine gândit, care să reducă la minimum problemele ulterioare și să ofere o bună experiență de învățare pentru toți cei implicați.

Această bună delimitare prealabilă a programului de instruire este cu atât mai necesară cu cât felul în care învață adulții nu este explorat prea mult în cărțile despre instruire, deși oricine dorește să instruiască adulți trebuie să înțeleagă unele lucruri despre modalitățile lor de învățare (R.H. Vaughn, 2008).

De cele mai multe ori, abordarea deductivă funcționează mai bine decât cea inductivă. Aceasta se petrece dintr-o serie de motive, precum faptul că sunt astfel implicați mai mult în procesul de învățare (adulții învață cel mai bine în mod activ, cu ajutorul unor simulări sau a unor probleme pe care le percep ca relevante pentru activitatea lor concretă) sau nevoia de a li se arăta respect (care îi face pe cei mai mulți să privească instruirea inductivă ca și cum li s-ar vorbi „de sus”).

Abordarea sistematică a dezvoltării de programe de instruire asigură obținerea și evaluarea unor rezultate, precum și modificarea acelor rezultate până când cursanții își îndeplinesc scopurile instrucționale urmărite.

7.3.1.4. Metode de formare

Selecția metodelor pentru dezvoltarea competenței s-a bazat pe identificarea nevoilor de training, stabilirea obiectivelor unui demers de acest fel, înțelegerea particularităților

participanților, resursele disponibile și cunoașterea principiilor învățării. În continuare, vom descrie principalele metode utilizate în trainingul realizat la persoane adulte.

Expunerea

Această tehnică poate fi atât inductivă, cât și deductivă; indiferent de acest caracter, pentru a fi eficientă, trebuie să se refere la o singură idee principală (căreia îi pot fi subordonate sau conexe alte idei, după o structură de tip arbore), aflată însă în corelație cu nivelul de înțelegere al auditoriului.

De asemenea, expunerea trebuie organizată logic, ținând seama de o serie de criterii: să fie definit subiectul încă din primele minute; să fie menționate câteva argumente/fapte certe care să susțină ideea centrală; să se facă pe baza faptelor care interesează auditoriul; să aibă o durată limitată – 40-45 de minute – pentru a asigura menținerea atenției publicului; să răspundă concis la întrebările „cine?”, „pentru ce?”, „cum?”, „care sunt faptele?”, „care e problema?”, „cum se rezolvă?”, „unde se rezolvă?”, „când și cine o rezolvă?”) (D.R. Garrison, 1996).

Pe de altă parte, pentru reușita unei expuneri, este necesar ca trainerul să țină cont de dificultățile care pot interveni în procesul de comunicare, fie ele de ordin emoțional (firești pentru orice om) sau privind înțelegerea, receptarea și asimilarea informațiilor transmise; ca urmare, este necesară acordarea unei atenții sporite inclusiv unor aspecte aparent irelevante (de exemplu, asigurarea unei săli care să faciliteze comunicarea trainer-cursanți și din care să lipsească tot ceea ce ar putea să distragă atenția).

De asemenea, nu trebuie uitat că gradul de adeziune al trainerului față de cele expuse se va transmite și cursanților și, de asemenea, că aceștia dispun de o capacitate limitată de menținere a atenției (fapt pentru care se poate dovedi necesară introducerea unor interludii de relaxare, care să pregătească cursanții pentru un nou efort intelectual) (P.M. Federichi și Simona Sava, 2001).

Prelegerea

Eficacitatea prelegerii, ca metodă de instruire inductivă, poate fi augmentată prin apelul și la alte simțuri ale cursantului, nu numai la cel auditiv (prin susținerea materialului sonor de către slide-uri, proiecții, alte materiale audio-video, elemente de recuzită etc.). Aceste suporturi pot să prezinte text, figuri, sunet, imagini video, hand-out-uri, mostre de gust sau miros (cele din urmă eficace îndeosebi pentru obiectivele de instruire de la nivelurile inferioare) sau pot să fie reprezentate de echipamente utilizate pentru a susține/facilita realizarea unei demonstrații.

Pentru a fi cu adevărat eficientă, ea trebuie să recurgă cel puțin la modalități de susținere vizuală (dat fiind faptul că adulții cu un stil de învățare vizual îi depășesc numeric cu mult pe cei cu un stil auditiv și, de asemenea, că văzul este responsabil de aproximativ 75 de procente din inputul informațional recepționat de creier) (H.T. Graham și R. Bennett, 1992).

Prelegerea poate fi utilizată pentru majoritatea subiectelor abordate în cadrul instruirii, indiferent dacă acestea sunt subordonate unor obiective de aptitudini sau de cunoștințe. În ansamblu, orice temă didactică ce nu prezintă exclusiv date științifice pure poate fi abordată prin această tehnică a prelegerii susținute de diferite echipamente; mai mult, abordarea prin această manieră de lucru devine imperativă în cazul instruirii în domeniul artelor plastice și al altor arii de cunoaștere asemănătoare, deoarece adresabilitatea ei către mai multe simțuri determină o mai bună memorare a conținutului prezentat. În plus, caracterul ei divers o recomandă pentru instruirea unor grupuri de nivel mediu și mare.

Totuși, această metodă de instruire nu are un randament foarte bun în ceea ce privește dobândirea de aptitudini și comportamente în activitatea concretă și, pe de altă parte, necesită pregătiri destul de complicate (asigurarea unor echipamente audio-video, a unui spațiu din care toți cursanții să aibă acces atât la materialele video, cât și la cele audio, realizarea prealabilă – și cronofagă – a unor materiale de susținere etc.) (R.H. Vaughn, 2008).

De asemenea, există posibilitatea ca materialele de suport să acapareze atenția cursanților, în detrimentul transmiterii de informații propriu-zise, iar modul de derulare să piardă din caracterul interactiv/din intensitatea feedbackului oferit de cursanți.

Demonstrația

Metoda „demonstrației” are un caracter inductiv (deși poate fi condusă și deductiv, dacă cursanții dispun de suficientă experiență), ce poate fi realizată (în funcție de tema actului de instrucție respectiv) prin utilizarea unor echipamente dedicate sau a aptitudinilor personale ale trainerului.

De obicei, demonstrația are o utilitate maximă în zona obiectivelor de cunoștințe; ea poate fi utilizată și pentru atingerea unor obiective de aptitudine, dar, pentru a fi suficient de eficace în acest context, trebuie secondată de alte tehnici de instrucție (R. Mathis, P. Nica și C. Rusu, 1998).

Formele concrete de realizare a demonstrației acoperă o gamă largă, mergând de la simpla prezentare a unor lucruri până la maniere complexe (exemplificarea comportamentală, fantezia îndrumată etc.), scopul fiind ca participanții să observe îndeaproape conceptele sau derularea proceselor ce constituie obiectul instruirii. Această apropiere a cursanților de tema instruirii este determinată de nivelul superior de realism al acestei metode de instruire, ce permite tranziția de la faza conceptuală la cea de observare (sau de punere în practică a conceptelor învățate anterior), evidențiind succesiunea etapelor din cadrul unui proces, rezultatul optim ce trebuie atins și modalitățile de acțiune ce trebuie evitate din cauza riscurilor pe care le implică.

Este util ca executarea unei demonstrații să fie realizată repetat, atât într-un ritm lent/pas-cu pas, cât și în ritmul real, în scopul preluării cât mai bune de către cursanți (B.E. Massis, 2009). Și această metodă de instruire are unele dezavantaje, precum lipsa feedbackului: câtă vreme trainerul este „actorul unic”, majoritatea audienței va urmări demonstrația într-o manieră pasivă. De asemenea, este posibil ca unele grupuri mari de cursanți să aibă dificultăți în a urmări derularea demonstrației, ceea ce nu recomandă această metodă de instrucție pentru grupuri cu un număr crescut de membri.

Similar, este posibil ca, uneori, demonstrațiile să eșueze în atingerea obiectivului propus de către trainer, fie din cauza lipsei aptitudinilor acestuia, fie din cauza funcționării defectuoase a echipamentului utilizat. Deși astfel de situații pot fi privite, la modul ideal, ca fiind ocazii de perfecționare atât pentru public, cât și pentru trainer, în majoritatea cazurilor reale ele constituie situații relativ stânjenitoare și cronofage, grevând bunul mers al instruirii (R.H. Vaughn, 2008).

Discuția

În cadrul metodelor deductive ale procesului de instruire poate fi inclusă și discuția, aceasta cuprinde un număr relativ amplu de forme – dezbateri, paneluri, lucrări scrise comentate, brainstorming, tehnica Delphi – și care este cel mai des întâlnită metodă formativă în activitatea de educare a adulților (D. Minton, 2001). Ea oferă cursanților posibilitatea de a interacționa atât cu trainerul, cât și unii cu ceilalți, permițându-le să

exploreze zonele neclare din domeniile abordate în procesul de instruire, contribuind la direcționarea instruirii pe planuri percepute ca deficitare (adică oferind un feedback crescut) și dezvăluind eventualele confuzii/erori în transmiterea/receptarea mesajului de instruire. De asemenea, ea poate fi o metodă de ameliorare/îmbunătățire a altor aptitudini ale cursanților decât cele vizate de instruirea propriu-zisă, precum negocierea, conversația, abilitățile de argumentare, gândirea critică etc.

Totuși, ea depinde decisiv de mărimea grupului, un număr ridicat de participanți putând să determine fie preluarea inițiativei de către un procent relativ redus dintre aceștia (în timp ce majoritatea va adopta o atitudine pasivă), fie îndepărtarea de către subiectul inițial al discuției sau formarea de facțiuni – aspecte traductibile în ineficiență și consum inutil de timp alocat instruirii.

Ca urmare, deși discuția necesită un climat permisiv, trainerul trebuie să întreprindă periodic, pe parcursul derulării ei, unele demersuri pentru a-i menține ritmul și focalizarea pe subiectul abordat inițial (furnizarea unor rezumate periodice, punerea prealabilă la dispoziția cursanților a unor întrebări deschise, care să permită stabilirea de către participanți a unei „agende de discuții” etc.) (J. Miner, 1992). Dată fiind frecvența acestei metode în ansamblul activității de instruire la vârsta adultă, vom realiza o scurtă trecere în revistă a principalelor sale forme concrete de manifestare.

a) Dezbaterea

În calitatea sa de proces de comunicare complex, dezbaterea conform lui N. Vințanu (1998), este prezentă în aproximativ 60% din situațiile cu caracter instructiv de la vârsta adultă. Eficiența sa depinde de gradul de atenție acordat etapei de pregătire, existând o serie de cerințe de bază ale organizării unei dezbateri cu înalt conținut educativ: să se determine cu precizie obiectivele urmărite; conceptele și ideile să fie bine definite; abordarea noțiunilor să respecte nivelul de înțelegere al cursanților; să poată fi estimată atitudinea cursanților față de dezbatere etc.

Reușita dezbaterii este în strânsă legătură cu formularea problemelor care, la rândul său, se traduce în calitatea întrebărilor adresate participanților. Acestea trebuie să fie clar formulate, să se exprime într-un limbaj accesibil și să plece de la experiența imediată a cursanților, ținându-se cont, totodată, de existența unei anumite bariere psihologice firești în ceea ce privește formularea de răspunsuri la unele întrebări (perceptibile de către unii membri ai auditoriului drept prea personale sau ca aducându-i într-o poziție de inferioritate).

În ceea ce privește calitățile necesare unui trainer pentru a conduce eficient o dezbatere, se cere ca acesta să aibă o exprimare clară și corectă, capacitate de ascultare a celorlalți participanți, de formulare a unor întrebări precise (care să nu sugereze răspunsul), să nu fie echivoc, să știe să încite participanții la formularea unor întrebări de esență etc.

De asemenea, el trebuie să își limiteze intervențiile directe la anumite momente-cheie sau pentru rezolvarea unor impasuri, jucând mai degrabă un rol de moderator.

b) Masa rotundă

Întrucât permite exprimarea unor puncte de vedere pro sau contra de pe poziții de egalitate și, pe cale de consecință, discutarea relativ puțin restricționată a unor noi concepte, a unor idei ce se desprind din analiza faptelor, a implicațiilor diferitelor evenimente etc., masa rotundă reprezintă o modalitate de instruire des utilizată.

Pe de altă parte, masa rotundă are ample potențe și în crearea/descoperirea unor noi concepte, corelații între acestea, maniere de acțiune etc. (practic, facilitând brainstorming-ul),

ceea ce a asigurat pătrunderea tot mai accentuată a acestei tehnici în activitatea educativă cu adulții și constituirea ei într-una din formele de bază ale metodei interogative (H. Pitariu, 1994).

Deși este importantă și „punerea în scenă” (de exemplu, utilizarea unui suport audio-video facilitează concentrarea participanților pe aspectele urmărite), condițiile reușitei unei mese rotunde se află mai ales în conținutul și modul de desfășurare a discuțiilor.

În acest sens, trainerul (cu rol de moderator) trebuie să treacă în revistă succint ideile ce urmează a fi prezentate, plecând de la interesul participanților pentru o astfel de problemă; ulterior, în mod gradat, se reliefează aspectele majore ale temei, participanții având un rol deosebit în ceea ce privește aportul la susținerea discuției.

Nivelul de realizare a activității este dat, în bună măsură, de capacitatea organizatorilor și a participanților de a alcătui împreună o unitate în diversitate, de a stabili un proces de comunicare, de conlucrare directă educativă.

c) Conversația individuală sau de grup

Obiectivul central al conversației individuale și în grup este transmiterea informației de la un emițător către un receptor; cu toate acestea, spre deosebire de metoda expozitivă, în cazul conversației există un feedback permanent și imediat asupra datelor expuse, ceea ce determină o structură de tip arbore (problemele putând genera răspunsuri care generează probleme etc.) și investigarea/analizarea celor mai variate aspecte ale problematicii supuse discuției. Acest fapt determină aplicabilitatea tehnicii conversației în cele mai variate domenii ale instruirii adulților.

Cel care conduce conversația poate fi atât organizatorul (trainerul), cât și un specialist invitat anume pentru a răspunde la întrebările grupului. Respectivul este responsabil de majoritatea aspectelor ce condiționează reușita conversației: identificarea și delimitarea clară și practică a temei care alcătuiește filonul central al conversației, modalitățile de stabilire a unei legături cu grupul (găsirea răspunsului la întrebarea „de la ce să pornim, cum să înnodăm firul conversației?”), realizarea unui echilibru între urmărirea temei principale și cea a unor aspecte colaterale, stabilirea unei durate optime pentru a menține concentrarea participanților (1-1 1/2 ore) etc. (J.M. Greenfell, 2007).

Principalele dificultăți în utilizarea acestei tehnici sunt determinate de necesitatea cunoașterii caracteristicilor psihosociale ale grupului sau individului cu care urmează să se poarte conversația (acestea generând majoritatea aspectelor ce influențează cursul conversației), precum și de stabilirea criteriilor de eficiență care să permită evaluarea post-factum a modului de realizare a conversației. Totuși, aceste dificultăți sunt surmontate de randamentul real pe care îl dovedește conversația în munca educativă cu adulții.

d) Schimbul de experiență

Utilizat frecvent ca instrument de perfecționare în diferite sectoare sociale, schimbul de experiență posedă un evantai amplu de posibilități în ceea ce privește educația adulților, întrucât presupune înfățișarea unor rezultate și a unor practici valoroase în anumite situații problematice.

În mod concret, schimbul de experiență poate fi realizat, de exemplu, prin constituirea unui grup de 4-5 persoane ce cunosc/au rezolvat o anumită situație problematică pe care o vor prezenta celorlalți participanți, vor da răspuns la întrebări venite din sală, vor fi în măsură să aducă noi argumente etc. (N. Vințanu, 1998).

Moderatorului îi revine misiunea de a înceta comunicarea, de a puncta momentele importante, de a formula îndrumări pentru activitatea fiecărui participant, intervențiile sale făcând mai ușor de aproximat ulterior efectele educative ale activității.

e) Focus group-ul

Putând a fi aplicată în toate domeniile vieții sociale, această metodă constă într-o discuție de grup planificată, centrată pe o anumită temă bine delimitată și coordonată de un moderator, desfășurată într-un mediu permisiv în care participanții își împărtășesc ideile și percepțiile, răspund ideilor și comentariilor membrii grupului și astfel se influențează reciproc (R.A. Krueger *apud* Dana Cojocaru, 2003).

Este inclusă în categoria tehnicilor calitative de recoltare a informațiilor pentru analiza percepțiilor, motivațiilor, sentimentelor, nevoilor și opiniilor oamenilor.

Focus group-ul are o durată standard de 1,5-2 ore, la care participă (în medie) 6-10 persoane; în funcție de tema de cercetare și gradul de implicare emoțională, numărul participanților poate fi mai mare, însă, dacă la activitate iau parte mai mult de 12 persoane, există riscul de a fi încurajată pasivitatea unor participanți și, de asemenea, ca discuțiile să fie greu de dirijat de către moderator.

Proiectarea și implementarea focus group-ului implică parcurgerea următoarelor etape: stabilirea temei de discuție, identificarea structurii grupului și a modalităților de selectare a participanților, constituirea și testarea ghidului de interviu, alegerea datei și locului, pregătirea moderatorului, a asistentului moderator și desfășurarea propriu-zisă a acțiunii.

Acestă metodă poate fi folosită fie înaintea cercetărilor cantitative pentru a se obține informații exploratorii despre o anumită temă sau ipoteză (privind nevoile unei comunități, a resurselor acesteia și a modului cum membrii comunității gândesc, simt și reacționează sau de la beneficiarii unor programe etc.), constituind premise în elaborarea chestionarelor, fie pentru aprofundarea informațiilor după analiza datelor cantitative (demers necesar în interpretarea calitativă).

Studiul de caz

Inițial studiul de caz a apărut ca o metodă de cercetare științifică (în medicină, economie, psihologie etc.), valențele sale formative recomandându-l și pentru arsenalul metodologic al educației adultului, în acest cadru fiind utilizat cu bune rezultate. Reprezintă o manieră de lucru deductivă, ce poate fi abordată individual sau în cadrul unui grup de cursanți și care implică studierea, analizarea, aplicarea unor judecăți și tragerea unor concluzii asupra unei situații ipotetice sau reale legate în diferite maniere de obiectivele de instruire.

În forma sa clasică, studiul de caz constă în analiza multilaterală a unei situații pentru a desprinde specificul și apoi a realiza înțelegerea complexă a acesteia, iar rezultatele obținute sunt în strânsă legătură cu organizarea grupului de participanți și cu momentele-cheie în desfășurarea activității (recoltarea informațiilor despre cazul respectiv, prezentarea cazului în fața participanților, analiza individuală sau în grup a acestuia, comunicarea rezultatelor obținute).

Și această tehnică se poate concretiza într-o gamă largă de forme propriu-zise, de la cazuri simple (descrise în câteva fraze/paragrafe) până la situații complexe și care cuprind o multitudine de concepte și determinanți. Respectivul cazuri pot fi prezentate inclusiv printr-o dramatizare cu final deschis, pe baza unui scenariu interpretat de actori.

În mod tipic, studiul de caz este tehnica cu cel mai mare grad de utilitate în ceea ce privește obiectivele de cunoștințe (întrucât stimulează discuțiile și gândirea critică și, de

asemenea, lasă inițiativa cursanților, trainerul acționând doar ca un moderator/consultant), dar poate fi utilizat eficient și în formarea și perfecționarea unor tipuri de aptitudini (R.H. Vaughn, 2008).

Principalele dezavantaje ale utilizării studiilor de caz rezidă în faptul că acestea nu reușesc aprioric să transpună teoria în realitate, în posibila dificultate a trainerului de a le controla desfășurarea, în faptul că pot fi considerate (chiar și cazurile reale) ca „situații ipotetice” diferite de realitatea în care acționează individul și – nu în ultimul rând – în faptul că trebuie precedate de alte forme de instruire.

Scenariile pe roluri

O formă particulară a simulărilor practice sunt „scenariile pe roluri”, ele sunt cunoscute și sub denumiri precum „metoda dramatizării”, „metoda jocului de rol” etc.

Conținutul lor rămâne însă același: transpunerea în situații simulate a participanților la activitățile de instrucție prin interpretarea unor personaje de către un număr limitat de cursanți.

Sunt folosite aproape întotdeauna în instruirea pentru formarea aptitudinilor interpersonale, eficiența lor depinzând hotărâtor de strategiile de desfășurare a secvențelor de parcurs, de întrepătrunderile ce se creează, de structura logică existentă și de rolurile propuse spre asumare.

Acestea din urmă trebuie să fie în măsură să permită identificarea și exersarea/experimentarea anumitor tipare de conduită necesare în activitatea parentală.

De asemenea, ele trebuie să fie adecvate contextului educativ propus și particularităților psihologice ale participanților la activitate, întrucât ignorarea acestor variabile poate determina, de exemplu, ca adulții implicați să refuze să joace un rol sau să nu-l interpreteze bine, să se concentreze prea mult pe elementele teatrale și mai puțin pe cele de conținut, ignorând lecția care trebuie învățată etc. (D. Mackeracher și A.C. Tuijnman, 1996).

Scenariile pe roluri consumă timp și sunt dificil de controlat de către trainer, dar pot fi foarte eficace dacă sunt bine folosite. La fel ca în cazul oricăror simulări practice, și scenariile pe roluri trebuie să fie discutate și analizate la sfârșit, pentru a consolida legăturile cu obiectivele de instruire și pentru a asigura un transfer de instruire eficace.

Scenariile pe roluri pot fi realizate de un grup de cursanți în timp ce restul sunt observatori sau pe mai multe grupuri mici, fiecare cu câte un observator desemnat, care evaluează desfășurarea pe baza unei liste de verificare (R.H. Vaughn, 2008).

Studiul independent

Ca metodă formativă, studiul independent este inductiv sau deductiv și poate fi susținut de bibliografie, materiale video, lucrări prin corespondență, aplicații informatice, învățare la locul de muncă etc.

În contextul de față, sintagma face referire la acea instruire individuală realizată pe baza unui plan bine structurat, dar care îi permite cursantului un anumit nivel de decizie asupra manierei propriu-zise în care urmărește obiectivul didactic. În funcție de corectitudinea cu care este realizat, este eficient atât pentru obiectivele de cunoștințe, cât și pentru cele de aptitudini (D. Leigh, 2006).

În cazul acestei tehnici, trainerul este mult mai puțin prezent (cu excepția unor verificări periodice), ceea ce determină o utilizare mai eficientă a timpului alocat instruirii (în sensul adaptării de către fiecare cursant a actului de studiu la propriile posibilități, bioritm, disponibilitate temporală etc.) și, în continuare, o flexibilitate mai mare a ținutelor urmărite

(R.H. Vaughn, 2008).

Pe de altă parte, această absență pronunțată a trainerului determină și o lipsă a modalităților eficace de control și a susținerii motivaționale de către trainer (traductibilă în abandonarea instruirii de către cursanții cu o motivație redusă), determinând, totodată, o comunicare realizată majoritar într-un singur sens.

Formarea dirijată prin sarcină

Această metodă constă în participarea la situații reale și realizarea anumitor sarcini concrete. Deși se aplică cu preponderență în formarea profesională, ea poate fi adaptată la toate celelalte domenii ale instruirii adultului.

Formarea dirijată prin sarcină a adultului se întâlnește, de regulă, în cel puțin patru cazuri/domenii: cursurile tehnico-practice, cercurile cultural-artistice, educația morală, estetică și religioasă.

Utilizarea formării dirijate în cunoașterea, înțelegerea și dezvoltarea priceperilor de a fi părinte are avantajul cert al asigurării unui caracter continuu pregătirii, precum și a unor posibilități de control și de remediere/întărire imediată a etapelor care reclamă acest lucru.

Prin acest tip de formare, conținutul ce urmează a fi transmis/realizat se divide în sarcini a căror rezolvare asigură dezvoltarea unor seturi de cunoștințe, priceperi și chiar deprinderi în sprijinul activității parentale.

Pentru a fi eficientă, formarea dirijată prin sarcină trebuie să fie un proces riguros determinat și cu scopuri clar formulate, să poată fi realizată cu ajutorul unor capacități și îndemnări de nivel mediu, să poată fi divizată în secvențe-sarcini și să fie susținută la momentul oportun cu informații și ajutor practic de către organizatorul activității.

Rezolvarea de probleme

Principiul de lucru al acestei metode (utilizabile în situații și pentru teme diferite) constă în identificarea situațiilor problemă, a elementelor ce urmează a fi integrate în procesul de lucru, a pașilor necesari pentru trecerea de la necunoscut la cunoscut și invers. Aceste aspecte determină și unele exigențe în selectarea membrilor grupului de lucru, aceștia trebuind să dispună de o serie de capacități asemănătoare în plan rezolutiv.

În mod concret, activitatea poate debuta cu formularea unei probleme și oferirea unor informații lacunare pentru găsirea soluției, urmând ca grupul de lucru să găsească explicații, idei, fapte pentru rezolvare. Dificultățile ce pot apărea țin mai ales de antrenarea grupului și de găsirea ritmului necesar de lucru. Ele pot fi depășite prin buna cunoaștere a participanților și în urma acumulării unei experiențe în utilizarea acestei metode (A. Frankland și P. Sanders, 1999).

În mod normal, nici un stil de instruire nu trebuie folosit exclusiv, nici măcar în programele de instruire foarte scurte, de doar o oră sau și mai scurte.

Orice lecție ar trebui planificată astfel încât să includă mai multe tehnici, pentru a varia ritmul și intensitatea procesului de instruire și pentru a ține cont de diferitele stiluri de învățare ale cursanților.

Instruirea pe suport tehnologic

Definită ca „orice tip de instruire care presupune folosirea mijloacelor tehnologice pentru livrarea lecțiilor” (instruirea pe pagini web, studiul independent computerizat, transmisiile educaționale prin radio și televiziune, videoconferințele, conferințele pe suport

audio etc.) (P.M. Muchinski, 1989; P. Nicholson, 2005), instruirea pe suport tehnologic poate fi organizată ca proces inductiv sau deductiv.

În funcție de gradul de complexitate al echipamentului utilizat, pot fi atinse diferite obiective de cunoștințe sau aptitudini, de obicei de către persoane foarte dispersate geografic, fără costuri de deplasare sau restricții de timp. Dobândirea respectivelor cunoștințe/aptitudini fie nu necesită deloc folosirea unui trainer, fie include aportul acestuia într-o varietate de forme relativ reduse și impersonale (pentru a furniza răspunsuri/consultanță la cerere, ca moderator al unor spații de conversație virtuale, pentru controlarea conținutului materialelor emise și receptate de către cursanți etc.) (E. Holloway și M. Carroll, 1999).

Totuși, acest gen de instruire este dificil de proiectat și este dependent de funcționarea optimă a echipamentului folosit; de asemenea, pentru a asigura eficiența actului instructiv, fiecare cursant trebuie să dețină un anumit echipament, precum și anumite aptitudini tehnice/cunoștințe prealabile de operare a acestuia (R.H. Vaughn, 2008).

Nu în ultimul rând, ca și în cazul studiului individual, lipsa interacțiunii umane poate afecta negativ capacitatea unor cursanți de a-și menține motivația la un nivel suficient pentru finalizarea actului de instruire; același aspect poate avea efecte negative și asupra lămuririi unor neclarități/probleme prin discuțiile cu colegii.

7.3.1.5. Testarea-pilot a programului de instruire

Acest tip de testare are rolul de a crește eficacitatea programului ce urmează să fie implementat. Există situații în care pentru programul construit se poate realiza un studiu-pilot pe o populație foarte asemănătoare cu ținta intervenției formative; totuși, de cele mai multe ori grupul pilot nu are similarități atât de mari cu populația reală pe cât ar fi de dorit. Acesta este motivul pentru care se recunoaște necesitatea identificării celor mai importante puncte comune ale populației țintă și a stabilirii unei ierarhii a acestor asemănări, în funcție de care se va alege grupul pilot (R.H. Vaughn, 2008).

În funcție de rezultatele obținute în studiul pilot, programul poate suferi modificări pentru implementarea sa ulterioară.

7.3.1.6. Implementarea propriu-zisă a programului de instruire

O dată ce stabilim derularea efectivă a trainingului, toate aspectele și problemele din faza de proiectare sunt confruntate cu condițiile concrete ale realității.

Nici o proiectare, oricât de detaliat ar fi realizată, nu poate anticipa totalitatea problemelor ce vor apărea atunci când oferta va fi pusă efectiv în practică.

Acum se realizează interacțiunea cu cursanții propriu-ziși, eforturile fiind canalizate spre soluționarea cerințelor prin oferirea unor servicii satisfăcătoare din punct de vedere calitativ. Aceasta este etapa în care trainerul fructifică eforturile făcute în cadrul pregătirii. El trebuie să livreze instruirea cu maximă eficacitate, recurgând la o diversitate de tehnici și implicându-i pe toți cursanții (pentru a se asigura că mesajul instruirii este receptat de fiecare dintre aceștia) (D. Simmonds, 2008).

Trainerul trebuie să facă tot ce este posibil pentru a-i convinge pe cursanți să-și folosească într-adevăr în interacțiunile sociale cunoștințele și aptitudinile nou-dobândite.

R.H. Vaughn (2008) stabilește câteva recomandări practice necesare desfășurării instruirii:

- *Pregătirea din timp a aspectele organizatorice privind locul de desfășurare a*

instruirii.

Aceasta presupune ca el să aibă grijă ca toți cei implicați să fie informați asupra zilei, orei și locului de desfășurare, să controleze dacă sunt pregătite toate hand-outurile și celelalte materiale destinate fiecărui cursant, să aibă pregătite planul de instruire, materialele video și toate celelalte lucruri necesare activității de instruire (fără a neglija detalii aparent banale precum indicatorul, markerele, cărțile de vizită) etc.

- *Încercarea trainerului de a face o primă impresie bună* (necesară în procesul de dobândire a autorității).

Pentru a realiza acest lucru, el va veni la sala în care va avea loc instruirea înaintea cursanților (astfel încât să aibă timpul necesar pentru a pune toate obiectele la locul lor și să fie liber să-i salute pe ceilalți participanți pe măsură ce sosesc), va avea grijă ca materialele să fie pregătite pentru distribuire, mobilierul să fie în poziția necesară, echipamentul audio-video să fie funcțional și reglat, imaginea de pe ecran gata focalizată etc.

- *Stabilirea încă de la început a credibilității trainerului* (în același scop ca la punctul anterior).

Cursanții trebuie să știe de ce o anumite persoană este trainerul lor și să simtă că pot avea încredere că vor învăța ceva de la cel în cauză. De multe ori, simpla pregătire academică nu este suficientă, cursanții dorind să audă că trainerul a avut activități legate direct de subiectul instruirii; mai mult, uneori se întâmplă ca un trainer să fie pus în situația de a oferi instruire într-un domeniu pe care nu îl cunoaște prea bine.

Dacă trainerul care ține cursuri nu este expert într-un domeniu, poate adresa participanților întrebări despre experiențele lor cu privire la anumite aspecte ale interacțiunii, stimulând astfel discuții și împărtășirea experienței altor cursanți cu experiență mai scăzută, evidențiază faptul că rolul trainerului este mai degrabă de facilitator/mediator decât de expert în domeniu.

- *Identificarea motivațiilor cursanților.*

Motivația participanților la un curs poate fi extrem de variată (unii pot veni din inițiativă proprie, pe când alții sunt trimiși să participe de către alte persoane etc.), cu urmări directe asupra nivelului lor de implicare și entuziasm (în timp ce primii sunt încântați că vor învăța lucruri noi, ceilalți sunt preocupați doar propria imagine, de cum sunt percepuți de ceilalți, participă la cursurile de dezvoltare dar nu depun efort susținut în acea direcție, ci vin doar din nevoi justificative). În consecință, un bun trainer va trebui să analizeze felul în care trebuie prezentat materialul pentru a-i ajuta pe cursanții mai puțin motivați să-și îndeplinească responsabilitățile.

- *Cursanții trebuie implicați în structurarea cursului.*

Trainerii care se simt siguri pe ei în folosirea metodelor participative (deductive) pot să-i lase pe cursanți să determine care părți ale instruirii ar trebui să fie abordate mai temeinic și care nu.

Toate obiectivele trebuie să fie îndeplinite, dar, dacă există o oarecare flexibilitate, cursanții vor putea simți că au și ei un anumit nivel de control. Pentru aceasta, trainerul va trebui (de exemplu) să planifice o diversitate de exerciții și activități pe grupuri mici, astfel încât cursanții să se cunoască între ei și să-și exerseze aptitudinile.

- *Trainerul trebuie să aibă planuri de rezervă.* Trainerii debutanți rămân adesea surprinși că prezentarea lor care trebuia să dureze o oră s-a încheiat după numai zece minute

sau se prelungește la nesfârșit. Chiar și trainerii mai experimentați sunt de părere că merită întotdeauna să se pregătească temeinic pentru lecție.

Testarea fără cursanți a unui program de instruire nou, folosind un cronometru și o cameră video, este un aspect util a fi pus în practică (și cu atât mai necesar dacă planul de instruire este deductiv sau interactiv), dar care trebuie „dublat” de crearea unor variante de rezervă:

- stabilirea părților care pot fi parcurse rapid sau sărite în întregime dacă activitatea se prelungește prea mult,
- monitorizarea constantă a timpului (în cazul existenței unor restricții din exterior),
- pregătirea unor materiale sau exerciții suplimentare (pentru cazul în care lecția se termină mai devreme și/sau obiectivele de instruire sunt atinse).

De obicei, adulții nu sunt deloc deranjați să participe la o instruire dificilă, dar se feresc de situațiile care i-ar face să se simtă jenați în fața colegilor lor care adoptă o atitudine de monitorizare pasivă, cu atât mai mult în cazul în care aceștia sunt numeroși.

Cu toate acestea, oamenii învață mai mult dacă se implică activ, R.H. Vaughn (2008) oferind o serie de sugestii prin care să fie stimulată participarea la sesiunile de instruire și redusă conduita pasivă:

- realizarea unor activități pe grupuri de lucru mici;
- formularea de întrebări accesibile, la care să poată răspunde majoritatea cursanților;
- utilizarea cât mai multor activități interactive și practice (discuții, studii de caz, exerciții de diferite tipuri etc.);
- recurgerea la exerciții scrise și discutarea eventualelor lacune sau greșeli de înțelegere ale cursanților, scoase la iveală de exerciții;
- formularea de întrebări directe;
- oferirea către cursanți a unui feedback imediat și permanent;
- antrenarea tuturor participanților la training în a-și exprima opinia.

În ansamblu, pentru o implementare eficientă a cursurilor de educație a adultului trebuie ca organizarea, coordonarea și monitorizarea derulării acestui gen de cursuri să fie detaliat precizate (Ramona Paloș și Simona Sava, 2007). Performanța este determinată de transferul învățării din contextul instruirii în contextul activității concrete.

7.3.1.7. Evaluarea trainingului – modele de validare a unui program de instruire

În literatura de specialitate se regăsesc mai multe tipuri de evaluări, în funcție de diferite criterii – calitativă, participativă (realizată de evaluatori externi sau interni, uneori pentru cercetare), autoevaluare (realizată de managerul cursului, pe baza reflecțiilor și rapoartelor autoevaluative ale membrilor echipei cursului, prin cumularea rezultatelor evaluărilor și supervizărilor realizate de aceștia asupra tutorilor, prin raportare la rezultatele și opiniile studenților), formală/informală etc.

Indiferent de clasificarea utilizată, toate evaluările trebuie să îndeplinească următoarele standarde:

- aplicabilitate: asigurarea posibilității de a utiliza informațiile obținute pentru realizarea demersului evaluativ; transparență, credibilitate și claritate;
- fezabilitate: menținerea unei strânse corelații între evaluare și practică, conducerea

atentă și strategică a evaluării, corelarea dintre teorie și practică, eficiența;

- corectitudine: elaborarea, implementarea și interpretarea rezultatelor evaluării conform regulilor corectitudinii, eticii și transparenței;

- acuratețe: analiză de context (cantitativă și calitativă), producerea de rezultate precise, viabile și aplicabile, concluzii și rapoarte imparțiale.

Evaluarea unui program de instruire se referă la stabilirea eficienței acestuia. În acest scop se colectează cât mai multe date cu privire la deciziile luate pe parcursul întregului program de instruire (O. Hoffman, G. Popescu, 2000).

În dezvoltarea unui sistem de evaluare a cursului, este important să se decidă următoarele aspecte:

- în ce scop se face evaluarea (de exemplu, cum ar putea ajuta la îmbunătățirea managementului cursului și a cursului ca întreg);

- de către cine (care este componența echipei);

- care este calendarul activităților evaluative;

- cui îi este necesară evaluarea și în ce măsură vor fi influențate rezultatele evaluării;

- cum se prezintă, raportează și se valorifică rezultatele evaluării;

- ce aspecte ale cursului sunt supuse acestuia și cu ce grad de profunzime sunt evaluate;

- ce costuri/resurse implică evaluarea și cine o finanțează;

- ce strategii evaluative vor fi aplicate, cu ce repetitivitate vor fi aplicate și cui vor fi aplicate;

- care sunt sursele de informație;

- ce fel de date se urmărește a fi obținute (cantitative sau calitative), cine le interpretează, cum se asigură confidențialitatea lor și cine are acces la ele;

- ce alte aspecte de etică și deontologie trebuie respectate/avute în vedere (de exemplu, cum se recunoaște contribuția fiecăruia) etc. (Mary Thorpe, 1993 *apud* D. Philips și H. Ertl, 2003).

Dacă aceste criterii sunt respectate și, mai mult, atinse maximal, evaluarea este deosebit de utilă pentru concepătorii cursului și ai materialelor de învățare, pentru aceștia contând calitatea materialelor pe care le-au produs, accesibilitatea și impactul acestora asupra cursanților (măsura în care au răspuns necesităților acestora), segmentele care trebuie îmbunătățite, măsura în care mediul și tehnologia de învățare au fost adecvate și accesibile cursanților.

La nivel general, evaluarea are șapte obiective:

- Validarea instrumentelor și metodelor de analizare a nevoilor de instruire.

- Confirmarea sau revizuirea strategiilor de instruire alese.

- Aflarea reacțiilor cursanților și trainerilor.

- Evaluarea cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor formate.

- Examinarea performanței cursanților în activitatea concretă.

- Identificarea măsurii în care schimbarea anumitor conduite s-a soldat cu efecte benefice în ceea ce privește interacțiunea cu copilul.

Evaluarea este, în acest caz, un instrument al controlului calității ofertei și serviciilor. Astfel, putem spune că evaluarea, ca etapă a managementului cursului, încheie și deschide, în manieră circulară, procesualitatea managementului, fiecare etapă (cu specificitatea descrisă) trebuind să fie ancorată în celelalte după unele decizii ameliorative specifice (Ramona Paloș, 2007).

În domeniul instruirii adulților s-au formulat numeroase modele de evaluare, dintre care le vom aminti, ca reprezentative, în primul rând pe cel elaborat în 1967 (revizuit în 2006) de către D.L. și J.D. Kirkpatrick și, ulterior, pe cele alcătuite de P.B. Warr, M. Bird și N. Rackham (1970, ce realizează o imagine sistemică a procesului de evaluare), de S. Mann și L.T. Robertson (1996, care pune în centrul evaluării reacția cursanților) și de M. Wilson (1999, centrat pe descrierea instrumentelor de evaluare).

Modelul lui D.L. Kirkpatrick (1967, 2006)

Orice evaluare a unei instruirii trece printr-un proces de transformare, mergând de la un conținut general și chiar complicat spre stabilirea unor obiective clare, observabile și măsurabile. Această transformare are loc pe parcursul a patru etape (investigarea reacției, a învățării, comportamentului și rezultatelor participanților).

- *Reacția* participanților la procesul de instruire – vizează părerea lor despre modul de structurare al programului, conținutul acestuia și metodele utilizate. Această etapă este importantă deoarece multe din decizii se iau ținând cont de reacțiile participanților față de programul de instruire. Totuși, evaluarea bazată numai pe măsurarea reacției este insuficientă, întrucât o reacție pozitivă din partea participanților nu oferă certitudinea că aceștia au și învățat ceva sau că în comportamentul lor au intervenit modificările propuse.

- *Învățarea* – se referă la achizițiile de pe parcursul instruirii („Ce principii, cunoștințe, tehnici noi a învățat participantul?”). Aceasta etapă nu se referă la măsura în care indivizii reușesc să transfere informația în mediul de interacțiune concretă, ci doar măsura în care aceștia au înțeles și au reținut materialul prezentat.

- *Comportamentul* – orice modificare în termeni de comportament și performanță în relația cu multitudinea situațiilor de relaționare cu ceilalți, determinate de programul de instruire („Cum s-a modificat comportamentul cursanților în urma instruirii?”). Tehnicile utilizate în această etapă au scopul de a măsura eficiența instruirii din perspectiva aplicării conținutului învățat în mediul social.

D.L. Kirkpatrick oferă și unele puncte de reper/principii pentru evaluarea performanței cursantului după programul de instruire:

- o evaluare sistematică trebuie să se bazeze pe principiul măsurării repetate (pre și post-instruire);
- evaluarea performanțelor trebuie să se realizeze de către unul sau mai mulți din următorii: participantul (autoevaluare), partenerii de interacțiune, alți membri ai grupului;
- este necesară analiza statistică pentru a compara performanța pre și postinstruire și pentru a stabili modificările ce au avut loc pe parcursul instruirii;
- evaluarea eficienței instruirii trebuie realizată după cel puțin trei luni de la încheierea programului, pentru a oferi posibilitatea participanților să aplice ceea ce au dobândit în urma programului de instruire profesională;
- este utilă și realizarea unor evaluări pe parcursul programului, pentru a asigura validitatea acestuia;
- este necesară utilizarea unui grup de control.

Rezultatele – efectele pozitive și cuantificabile pe care le determină îmbunătățirea nivelului de cunoștințe, comportamentului și reacțiilor participantului asupra celorlalți („Ce

îmbunătățiri apar în conduita participantului și ce efecte are această schimbare asupra celuilalt etc.?”).

Din punct de vedere al stabilirii eficienței instruirii, soluția optimă ar fi ca eficiența să fie evaluată direct în termenii rezultatelor dezirabile. Totuși, există atâtea variabile care intervin și care nu pot fi întotdeauna controlate, încât este nevoie ca evaluarea să se realizeze nu doar pe baza celui de-al patrulea criteriu, ci și în termenii celorlalte trei repere anterioare (reacțiile, învățarea și comportamentul) (Glăveanu M. S., 2012b).

Modelul lui P.B. Warr, M. Bird și N. Rackham (1970)

Acești autori au identificat patru categorii de evaluare, și anume: evaluarea *contextului* (aspecte legate de condițiile contextului operațional de instruire, identificarea corectă a trebuințelor de instruire, nivelul de performanță ce trebuie atins, modificări ale performanței în etapele intermediare ale instruirii, obiectivele imediate și măsura în care sunt acestea atinse); evaluarea *inputului* – a instruirii în sine; evaluarea *reacției* participanților – pe parcursul și la finalul instruirii; evaluarea *efectelor* – în funcție de modul în care au fost definite obiectivele programului de instruire, construirea instrumentelor de evaluare, utilizarea acestora și revizuirea rezultatelor (C.F. Manski și I. Garinkel, 1992).

Trainerul trebuie să afle dacă instruirea a avut efect și dacă a reușit în suficientă măsură să răspundă nevoilor oamenilor. Dacă instruirea a fost suficientă, înseamnă că procesul s-a încheiat; dacă nu, procesul trebuie luat de la capăt.

Modelul lui S. Mann și L.T. Robertson (1996)

Mann și Robertson au constatat că cea mai uzuală formă de evaluare este reprezentată de aflarea reacțiilor cursanților, așa cum sunt notate în chestionarele de la finalul cursului. Relativ puține metode de evaluare folosesc testele de dinainte și de după instruire sau evaluarea făcută de participanți. Acest lucru înseamnă că, în ciuda investițiilor importante făcute în instruire, sunt foarte puține companiile care află într-adevăr dacă programele lor au avut sau nu rezultatele urmărite (P. Jarvis, 2000).

Aceiași autori consideră că evaluarea instruirii trebuie să servească, în primul rând, ca tehnică de diagnosticare, permițând revizuirea programelor pentru a le face să răspundă multelor lor obiective și scopuri.

Programele pot fi alese sau modificate pe baza informațiilor obținute prin evaluare. Informațiile oferite de o bună evaluare pot demonstra însăși utilitatea activității de instruire – inclusiv beneficiile acesteia sub aspectul costurilor.

Modelul lui M. Wilson (1999)

Wilson propune să vedem ce tipuri de instrumente sau metode de evaluare sunt cele mai potrivite sau disponibile. Printre acestea se numără: testele personale; chestionarele de diagnosticare atitudinală; testele scrise factuale; observațiile asupra practicii sau asupra aptitudinilor interpersonale; discuțiile sau analizele de grup; focus-group-urile; observarea performanței în muncă; analiza documentației privind criteriile prestabilite sau deschise; portofoliul de date de evidență; interviurile individuale sau de grup (R.H. Vaughn, 2008).

Așadar, instruirea trebuie să cuprindă elemente de *revizuire* și *evaluare*, *schimbare* și *îmbunătățire continuă*. Acestea trebuie să figureze în orice activitate de instruire, în orice program, curs, seminar, atelier, conferință ori sesiune de mentoring sau coaching.

Ele trebuie să aibă prevăzute puncte de recapitulare, revizuire, examinare și evaluare,

realizate pe baza feedbackului obținut de la cursanți care, la rândul său, este necesar a fi sincer, transparent și bazat pe criterii clare pentru a conduce la realizarea unor îmbunătățiri.

Evaluarea funcționează cel mai bine atunci când programele prin care se urmărește să fie realizate îmbunătățirile au obiective clare și explicit formulate, întrucât evaluarea se face prin comparații între rezultatele obținute și scopurile declarate ale programului, respectând astfel criteriile de validitate internă și externă:

- *validarea internă* a învățării și instruirii dă măsura gradului în care s-au îndeplinit obiectivele

- iar *validarea externă* arată cât de mult reușesc lucrurile învățate să influențeze comportamentul și performanța de rol în activitatea concretă (D. Simmonds, 2008).

În cadrul evaluării se acordă atenție efectelor, dar, în aceeași măsură, și proceselor care conduc la efectele respective. Pentru a putea face ceva care să producă efecte mai bune, este necesar să se cunoască și experiența parcursă de cursanți de-a lungul procesului.

Evaluarea poate ajuta la identificarea acelor cursanți care învață mai bine și a condițiilor favorabile învățării și, în consecință, permite îmbunătățirea de ansamblu a demersului de învățare.

P. Orefice (2001) construiește un alt model de fișă de evaluare adresată cursanților, structurată astfel:

- Cum au aflat despre acest curs?
- Cine i-a ajutat să se decidă că acest curs este ceea ce trebuie pentru ei?
- Consideră conținutul de curs relevant?
- Consideră conținutul avansat, adecvat sau elementar?
- Demersul cursului a fost posibil de urmărit?
- Au fost satisfăcuți de curs și de literatur/documentația oferită?
- Sunt satisfăcuți de organizarea cursului și de administrație?
- Au simțit că au câștigat ceva de la curs?
- Cursul a întâmpinat așteptările lor?
- Ar recomanda cursul unui prieten?
- Care părți ale cursului le-au găsit, în special, valabile; care părți ale cursului le-au găsit nesatisfăcătoare și de ce?
- Sugestii pentru îmbunătățirea cursurilor viitoare. Au planificat să participe ei înșiși la cursuri viitoare?

Acest demers evaluativ este necesar a fi realizat nu numai asupra calității intrinseci a cursurilor, ci și asupra interacțiunilor dintre funcționalitatea, eficacitatea și eficiența corpului profesoral, materialelor didactice/dotării, proceselor de adaptare și consiliere a cursanților (G. Avanzini, 1996; Al. I. Dumitriu și M. Iordache, 2002).

Cu alte cuvinte, problema calității serviciilor de instruire trebuie abordată și în termeni de proces – ceea ce determină în managementul calității o îmbinare a evaluării interne cu cea externă (B. Brady, 2007) – deși accentul continuă să fie pus pe efectele procesului formativ asupra părinților.

Natura acestor efecte cu caracter formativ înregistrate de către cursanți poate fi transformată în indicatori de calitate utilizabili în evaluarea instruirii precum eficacitatea, adaptabilitatea și menținerea în timp (durabilitatea) competențelor dobândite.

Scopul final al unui sistem de formare profesională este producerea unor competențe, adică a unui ansamblu de cunoștințe, capacități și comportamente într-un context al activității

concrete. O competență nu se reduce doar la o cunoștință sau o atitudine, ci reprezintă o combinație a acestor elemente pe care le articulează, le compune, le ponderează și între care creează sinergii.

Eficiența activităților educative cu adulții se cere, așadar, a fi măsurată prin gradul în care valorile social-umane sau alte tipuri de competențe planificate a fi formate, au devenit parte integrantă a adulților.

Toate etapele procesului de training sunt legate între ele prin câte o buclă de feedback, fiindcă, așa cum am mai spus, procesul este iterativ. Bucla de feedback ne arată pur și simplu că s-ar putea să trebuiască să revenim la o etapă și să o repetăm, după care să reintrăm în proces.

Responsabilitatea pentru activitatea de instruire implică dificultăți și eforturi susținute, pentru că, din păcate, există foarte puține indicații referitoare la tipul ideal de eveniment de instruire care trebuie organizat și asupra modului de construire al acestuia.

Astfel, devin esențiale abilitățile și experiența instructorului de a alege și aplica metodele cele mai eficiente, urmând ca, după implementarea soluției propuse, fie să se accepte soluția ca fiind eficientă, fie, dacă este necesar, să se modifice cursul astfel încât să permită atingerea obiectivelor propuse (N. Vințanu, 1998).

Întrebări de evaluare/Teme de lucru

1. Din perspectiva lui O. Hoffman și G. Popescu (2000), evaluarea unui program de instruire se referă la:
 - a) stabilirea aplicabilității acestuia,
 - b) stabilirea eficienței acestuia,
 - c) colectarea unor date pentru a îmbunătăți variantele ulterioare ale acestuia.
2. Echipele de înaltă performanță sunt echipe de concepție și de dezvoltare, antrenate în proiecte de amploare, care au nevoie de o colaborare perfectă între compartimente și indivizi, pentru a putea controla sistemul. Echipa de înaltă performanță se sprijină pe doi piloni – *imaginația și disciplina* – în concepția lui:
 - a) D. Simmonds și C. Rogers (2008);
 - b) Y. St-Arnaud și K. Smith (2002);
 - c) J.R. Katzenbach și D.G. Smith (1994);
 - d) I.L. Goldstein și A. Sirota (2003).
3. Trainingul este definit ca „*procesul prin care se achiziționează în mod sistematic/organizat atitudini, concepte, cunoștințe, reguli sau deprinderi care au ca rezultat îmbunătățirea performanțelor*” de către:
 - a) R. Brinkerhoff (1995);
 - b) I.L. Goldstein (1991);
 - c) N.J. Entwistle (1996);
 - d) G. Lienard (1991).
4. N.P. Blanchard și J.W. Thacker (2004) consideră că un program de training trebuie să respecte următoarele etape pentru a fi eficient:
 - a) stabilirea obiectivelor trainingului, a criteriilor de evaluare a pregătirii, alegerea materialului și a metodelor, desfășurarea programului de training, evaluarea și revizuirea permanentă a programului pentru a se adapta noilor condiții ale diverselor situații sociale;
 - b) identificarea nevoilor de training, stabilirea obiectivelor trainingului, alegerea materialului și a metodelor, desfășurarea programului de training și evaluarea gradului în care programul a corespuns nevoilor participanților sau a firmelor;
 - c) identificarea nevoilor de training, stabilirea obiectivelor trainingului și a criteriilor de evaluare a pregătirii, alegerea modului de punere în operă a programului, alegerea materialului și a metodelor, desfășurarea programului de training și evaluarea gradului în care programul de pregătire și-a atins obiectivele;
 - d) stabilirea obiectivelor trainingului, identificarea nevoilor de training, alegerea materialului, a metodelor de formare, a criteriilor de evaluare a pregătirii și evaluarea nivelului de satisfacție al participanților

cu privire la conduita personalului care i-a instruit, materialul oferit, locul unde s-a desfășurat trainingul, mijloacele tehnice folosite și modul cum toate acestea au influențat la nivel general formarea noilor abilități.

5. Din perspectiva lui O. Hoffman și G. Popescu (2000), evaluarea unui program de instruire se referă la:

- a) stabilirea aplicabilității acestuia;
- b) stabilirea eficienței acestuia;
- c) colectarea unor date pentru a îmbunătăți variantele ulterioare ale acestuia;
- d) investigarea acurateței.

6. Modelul lui D.L. Kirkpatrick (1967) de evaluare a trainingului are în vedere:

- a) reacția participanților, satisfacția nevoilor individuale și învățarea;
- b) comportamentul din timpul instruirii și comportamentul rezultat în urma formării;
- c) rezultatele practice obținute în mediu ca urmare a schimbării comportamentului;
- d) reacția participanților, învățarea, comportamentul și rezultatele.

7. Autorii care au identificat evaluarea contextului, evaluarea inputului, a reacției participanților și a efectelor drept criterii de evaluare ale programului de training sunt:

- a) P.B. Warr, M. Bird și N. Rackham (1970);
- b) C.F. Manski și I. Garinkel (1992);
- c) S. Mann și L.T. Robertson (1996);
- d) M. Wilson și R.H. Vaughn (1999).

8. LEADERSHIP-UL

Obiectivele unității de învățare

Parcursarea acestor unități, va permite studenților:

- să definească conceptul de leadership,
- să identifice funcțiile liderului,
- să cunoască principalele stiluri de conducere,
- să însușească informații despre corelatele intra- și extragrupale ale stilului de conducere.

8.1. Delimitări conceptuale

Planificarea, coordonarea și controlul activităților reprezintă una dintre cele mai importante componente ale vieții de grup, aceasta fiind strâns legată de procesele de influență și distribuire a puterii între membri. Problematika leadership-ului, a liderului și stilului de conducere a suscitat un număr considerabil de cercetări teoretice și experimentale, fiind una dintre temele centrale ale psihosociologicii grupurilor sociale.

Însă, pe fondul acestor cercetări extrem de diversificate se observă și lipsa unei concepții metodologice riguroase, suficient de coerentă în aspectele ei generale, care să permită integrarea rezultatelor cercetărilor într-o concepție teoretică unitară și eficientă din punct de vedere operațional. Aflându-ne în fața unui volum considerabil de date experimentale, obținute în condiții conceptuale și metodologice foarte diferite, acestea au un caracter fragmentar, fiind necesară o selecție atentă a acelor care prezintă o suficientă relevanță practică.

Prin leadership se înțelege *ansamblul relațiilor intra- și intergrupale prin intermediul cărora o persoană sau un grup de persoane influențează comportamentul de grup, dirijează, supraveghează și controlează activitățile, asigurând menținerea grupului ca sistem organizat*. Implicit, leadership-ul vizează procesele și fenomenele psihosociale legate de exercitarea funcțiilor de conducere și control în cadrul microgrupurilor sociale, acestea implicând trei aspecte esențiale:

a) *Aspectul funcțional*, referitor la rolul pe care îl are actul conducerii în desfășurarea activităților și realizarea sarcinii și menținerea grupului ca sistem, precum și la condițiile în care această funcție se poate realiza ca urmare a unui ansamblu structurat de influențe psihosociale interne și externe.

b) *Aspectul relațional*, prin care se evidențiază raporturile interindividuale dintre lider, persoana centrală și ceilalți membri ai grupului în contextul exercitării funcțiilor legate de conducere și control.

c) *Aspectul atitudinal*, referitor la capacitățile și calitățile psihoindividuale ale celor implicați în exercitarea conducerii, coordonării și controlului, atât în ceea ce privește activitatea de realizare a sarcinii, cât și celelalte activități psihosociale conexe (menținerea echilibrului intern, rezolvarea conflictelor, asigurarea coeziunii grupului, dezvoltarea relațiilor cu alte grupuri, rezolvarea problemelor membrilor etc.).

Elementul esențial al leadership-ului îl reprezintă „*persoana centrală*”, însă de cele mai multe ori avem de-a face cu situații mult mai complexe, constând fie în existența a doi lideri complementari („*specialistul tehnic al sarcinii*” și „*specialistul în probleme*”

socioafective”), fie existența unui „nucleu de influență și control”, în care mai multe persoane centrale exercită conducerea și controlul vieții și activității de grup. În toate cazurile referitoare la grupurile formale, se manifestă fenomenul dedublării structurii de influență centrală în două componente: una preponderent formală, cealaltă preponderent informală, ceea ce conduce la apariția unei situații de concurență, complementaritate sau conflict dintre cele două structuri, respectiv între cei doi lideri.

8.2. Problematica și funcțiile liderului

Problematica liderului trebuie abordată dintr-o *triplă perspectivă*:

- a) *statutul formal și informal* pe care îl deține în structura de putere a grupului și uigiz, ațici (instituției) din care face parte,
- b) *liderul cu persoană*, având o anumită personalitate și un set determinat de aptitudini psihosociale, intelectuale și profesionale;
- c) *stilul de conducere*, înțeles ca o structură relațională specifică, prin intermediul căreia se coordonează și se controlează activitatea grupului, în condițiile unui anumit lider, a unui anumit grup, cu o anumită sarcină și într-o situație socială determinată.

În baza considerațiilor teoretice privind interacțiunea nivelurilor structurii sociale, trebuie remarcat faptul că *particularitățile relației de conducere nu derivă univoc din specificul interacțiunilor intragrupale*; multe dintre atributele și trăsăturile leadership-ului rezultă din natura influențelor socioculturale externe, în special a celor ținând de o anumită „cultură organizațională”, precum și din particularitățile organizației sau instituției din care face parte grupul respectiv.

Funcțiile liderului se manifestă pe două direcții principale, indiferent de tipul grupului pe care îl conduce:

- 1) *Direcția socio –operatorie*, prin care se asigură coordonarea tehnică a activității de realizare a sarcinii și de îndeplinire a obiectivelor conexe legate de aceasta: asigurarea tehnico-materială, menținerea relațiilor cu alte grupuri conexe, planificarea și controlul procesului tehnologic, facilitarea rezolvării situațiilor tehnice problematice, fixarea rolurilor membrilor grupului ș.a.
- 2) *Direcția socio-afectivă*, care constă în menținerea relațiilor interpersonale pozitive, crearea unui climat psihosocial favorabil, facilitarea contactelor afective informale, stimularea și motivarea membrilor grupului în scopul obținerii unor performanțe superioare, rezolvarea unor probleme personale etc. (D.Cristea, 2000)

Tipul organizației, structurile ierarhice ale acesteia, modul de exercitare a autorității de către nivelurile ierarhice superioare, natura mecanismelor de "delegare a puterii" ș.a. vor influența într-o măsură considerabilă comportamentul real al liderului aflat în situația de conducere. În consecință, apreciem că stilul de conducere adoptat de lider va reflecta într-un mod sintetic atât determinările de ordin exterior, cât și particularitățile personalității liderului și cele ale structurii grupului ca atare (sintalitatea acestuia).

Fără a reduce leadership-ul la stilul de conducere, numeroase cercetări evidențiază deosebita valoare operațională a acestui concept, care reflectă sintetic o

8.3. Stiluri de conducere

Stilul de conducere reprezintă sintetic modul relativ stabil și specific al unui lider de a-și exercita atribuțiile de organizare, coordonare și control a activităților interne, cele de reprezentare a grupului în exterior, precum și modalitățile caracteristice de raportare la diferitele aspecte ale vieții de grup. Stilul de conducere se structurează în zona de interferență a mai multor categorii de factori: socioculturali, organizaționali, psihosociali de grup, psihoindividuali și circumstanțial-situaționali.

În ceea ce privește *aspectele operaționale*, remarcăm că există foarte multe concepții referitoare la natura dimensiunilor care definesc și structurează stilul de conducere. Astfel, K. Lewin, R. Lippitt și R.K. White (1938) disting trei tipuri ale stilului de conducere, autoritar, democrat și permisiv, având în vedere practic un singur criteriu: acela al concentrării puterii de decizie și de exercitare a autorității. Acest reduționism conceptual conduce la irelevanța unor cercetări privind corelația dintre cele trei stiluri și eficiența activității; rezultatele contradictorii demonstrează existența și a altor dimensiuni sau factori care condiționează eficiența comportamentului de conducere și care nu au fost luate în considerare.

Cercetătorii amintiți au urmărit, pe lângă identificarea unor tipuri generale de stiluri de conducere, și influența acestora asupra unor aspecte importante ale vieții de grup: performanța, climatul psihosocial, relațiile dintre liderul care practică un anumit stil de conducere și membrii grupului. Rezultatele cercetărilor pot fi sintetizate astfel:

8.3.1. Stilul autoritar

Se caracterizează prin concentrarea puterii de decizie și control în mâna liderului. Acesta ia singur decizii și măsuri, sancționează sau recompensează după propriile sale opinii, fără să se consulte cu membrii grupului și fără să țină cont de părerea lor. Într-o asemenea situație climatul psihosocial este apăsător și tensionat, dar conflictele se păstrează într-o stare latentă, datorită controlului dur exercitat de lider. Performanțele sunt mediocre, deși în anumite tipuri de sarcini acestea pot fi chiar bune. Relațiile dintre lider și membrii grupului sunt tensionate, însă acestea nu se obiectivează în conflicte deschise, datorită sentimentului de teamă față de repercursiuni.

8.3.2. Stilul democratic

Se bazează pe raporturi de colaborare și încredere între lider și membrii grupului. Liderul ia decizii și măsuri în urma consultării unor membrii, însă își păstrează prerogativele de conducător care își asumă responsabilitățile ce derivă din poziția sa. Într-un asemenea caz climatul psihosocial este tonic și destins, iar relațiile lider-membri sunt cordiale, fără a fi intime. Performanța este superioară, iar numărul conflictelor este foarte scăzut, rezolvarea acestora realizându-se cu ușurință, datorită stimulării unei comunicări interpersonale directe și libere în cadrul grupului.

8.3.3. Stilul permisiv (laissez-faire)

Se caracterizează prin faptul că liderul își abandonează într-o măsură mai mare sau mai mică responsabilitățile și funcțiile sale, lăsând ca activitatea grupului să se desfășoare

de la sine. în acest context performanțele sunt foarte scăzute, climatul este deosebit de nefavorabil, cu numeroase conflicte între membri și între aceștia și lider, care este făcut răspunzător pentru eșecurile înregistrate și situațiile nefavorabile create pe fondul lipsei unei coordonări eficiente și a derobării de răspundere.

Trebuie remarcat faptul că situațiile concrete oferă foarte puține exemple în care aceste tipuri de stiluri de conducere să se afle în stare pură, de cele mai multe ori întâlnind profiluri mixte ale comportamentului unui lider.

Un alt autor, A. Korman, consideră că dimensiunile de bază ale stilului de conducere sunt:

a) considerația, adică *încrederea reciprocă* prin care se caracterizează relațiile dintre lider și membrii grupului;

b) *structura inițiativei*, care reflectă posibilitatea liderului de a delimita și structura rolul propriu și pe cel al subordonaților, în vederea realizării obiectivelor grupului. După cum se observă, aceste dimensiuni ar corespunde mai degrabă celor două funcții principale pe care trebuie să le îndeplinească liderul: asigurarea sinergiei de menținere și a sinergiei de eficiență. D.G. Bowers și S.E. Seashore introduc, pe lângă cele două dimensiuni menționate mai sus, încă două:

c) *capacitatea liderului de a reliefa sarcina*, în sensul intensificării motivației grupului spre o mai bună activitate, corelată cu bună delimitare a obiectivelor particulare care conduc la realizarea globală a sarcinii;

d) *sensibilitatea*, înțeleasă ca o receptivitate a conducătorului față de relațiile și presiunile sociale din cadrul sau din afara grupului. în ambele cazuri se remarcă intuitivitatea și nespecificitatea caracteristicilor aduse în discuție, precum și dificultatea operaționalizării conceptelor respective.

Elemente deosebit de importante pentru precizarea dimensiunilor stilului de conducere găsim în concepția lui F.E. Fieller. Autorul deosebește, în primul rând, două *stiluri de conducere* după criteriul directivității:

a) *conducere directivă*, în care liderul împarte cu precizie sarcinile și responsabilitățile, urmărind îndeaproape realizarea lor și intervenind activ în desfășurarea activității;

b) *conducere nondirectivă*, în care liderul acordă o largă autonomie subalternilor, cu care își împarte prerogativele de planificare și control asupra realizării sarcinilor.

8.4. Dimensiuni intra- și extragrupale corelate stilului de conducere

Fiecare dintre aceste stiluri implică trei dimensiuni care exprimă nu atât maniera personală de conducere a liderilor, cât tipurile de determinări intra- și extragrupale care fac ca liderul să adopte o anumită manieră de conducere.

Dimensiunile invocate sunt:

- 1) relațiile dintre conducător și membrii grupului;
- 2) tipul sarcinii;

3) autoritatea cu care investit statutul liderului. în mod evident, stilurile de conducere se structurează diferit în funcție de aceste variabile.

De exemplu, sarcinile nestructurate fac dificil actul de conducere, deoarece nici liderul și nici membrii

grupului nu știu exact ce au de făcut; de asemenea, o poziție puternică oferă alte valențe de coordonare și control decât una slabă, cu investiții reduse de autoritate.

Abordând structura stilului de conducere într-o manieră mai analitică, un grup de cercetători români evidențiază 13 variabile ale acestuia, dintre care amintim:

- 1) stilul de luare a deciziilor;
- 2) capacitatea profesională a liderului;
- 3) orientarea prioritară spre interesele personale, cele ale colaboratorilor sau cele ale organizației;
- 4) încrederea subalternilor în lider;
- 5) tipul de sancțiuni sau stimulente folosite;
- 6) gradul de autonomie acordat subalternilor;
- 7) gradul perceput de adecvare a deciziilor;
- 8) tehnici psihologice folosite în activitatea de conducere ș.a. (47, 84).

Mergând pe aceeași direcție metodologică, C. Zamfir identifică - utilizând tehnica analizei factoriale- 10 factori-structură ai stilului de conducere:

- 1) capacitatea profesională;
- 2) exigența în muncă;
- 3) capacitatea organizatorică;
- 4) exemplaritatea în muncă;
- 5) ajutorarea în activitate;
- 6) aprecierea muncii;
- 7) receptivitatea față de opiniile altora;
- 8) stimularea schimbului de opinii;
- 9) încurajarea discuțiilor;
- 10) centrarea pe om.

După cum se poate observa, în totalitatea lor acești factori reprezintă calități ale liderului așa cum apar ele în situația de conducere; având un caracter omogen, factorii amintiți se pot constitui cu ușurință într-un profil psihoindividual al conducătorului, însă nu pot oferi o imagine sintetică asupra stilului de conducere ca atare, aflat sub multiple determinații.

În concluzie, se poate constata că deși există numeroase studii privind structura stilului de conducere, factorii evidențiați au un mare grad de eterogenitate, relevanța lor fiind foarte diferită de la un autor la altul. De asemenea, nu sunt relevate toate categoriile de determinații care acționează, de cele mai multe ori fenomenul fiind considerat în sine, fără conexiuni cauzale cu mediul social extern și natura activității desfășurate.

Abordarea sistemică a proceselor și fenomenelor psihosociale de grup oferă o bază conceptual-metodologică deosebit de eficientă pentru analiza stilului de conducere. Pe această cale, pot fi identificate trei categorii de variabile prin intermediul cărora poate fi operaționalizat conceptul "stil de conducere":

- a) variabilele care exprimă condiționările externe și interne ale fenomenului de conducere, respectiv dimensiunea factorilor determinanți;
- b) variabilele care descriu comportamentul de conducere al liderului, respectiv

dimensiunea factorilor caracteristici;

c) variabilele care descriu efectele stilului de conducere asupra grupului ca întreg, respectiv dimensiunea efectelor conducerii.

Studiile experimentale întâlnite în literatura de specialitate oferă o bogată gamă de factori care aparțin celor trei dimensiuni, însă diferențierea lor funcțională este esențială pentru înțelegerea sistemică a fenomenelor psihosociale legate de activitatea de conducere.

Pornind de la aceste premise teoretice și metodologice, prezentăm un *model al leadership-ului* care s-a dovedit deosebit de eficient în activitatea practică de diagnosticare și optimizare a activității în diferite tipuri de microgrupuri.

Modelul cuprinde în structura sa trei dimensiuni, respectiv trei categorii de factori cu semnificații distincte:

a) *factori determinanți* ai stilului de conducere și ai relațiilor din câmpul exercitării autorității;

b) *factorii stilului de conducere* practicat de lider;

c) factorii care reflectă *percepția subiectivă a stilului de conducere* de către membrii grupului.

Fiecare factor poate fi apreciat pe o scală cu cinci valori, în funcție de ponderea sa în configurarea fenomenului: 1 = factor cu o pondere redusă, foarte puțin semnificativ; 5 = factor cu o pondere foarte mare, extrem de semnificativ.

a) *Factorii determinanți ai stilului de conducere* sunt:

1) *extragrupali* (modelele socioculturale care structurează formal sau informal activitatea grupului, măsura investirii liderului cu autoritate și autonomia care i se acordă);

2) *referitori la sarcină* (importanța acesteia din punct de vedere social, gradul de structurare, ponderea sa în cadrul obiectivelor generale ale organizației etc);

3) *intragrupali* (referitori la natura grupului, personalitatea liderului, competența profesională a liderului și a membrilor ș.a.).

Astfel:

- *puterea poziției*: exprimă gradul de investire cu autoritate a liderului de către nivelul ierarhic superior și autonomia pe care o are în exercitarea puterii specifice statutului său;

- *importanța activității*: exprimă responsabilitatea care derivă din natura activității și a modului de realizare a acesteia, în contextul obiectivelor generale ale organizației;

- *gradul de structurare a sarcinii*: reflectă măsura în care sarcina este precis definită sau algoritmică (în cazul sarcinilor înalt structurate) sau - dimpotrivă- presupune o elaborare continuă a modului de rezolvare, prin inițiativă și creativitate personală;

- *compoziția grupului*: se referă la omogenitatea colectivului din punct de vedere al vârstei, sexului, experienței, culturii, statutului social etc;

- *tradiția grupului*: se referă la gradul de structurare a normelor și modelelor organizatorice, atitudinale și comportamentale prin intermediul cărora grupul își reglează viața internă;

- *competența profesională a liderului*: exprimă capacitatea liderului de a organiza activitatea și de a rezolva problemele tehnice ivite în procesul îndeplinirii sarcinii;

- *trăsăturile temperamental-caracteriale* ale liderului: se referă la acele însușiri generale ale personalității care marchează semnificativ și relativ stabil comportamentul liderului în cursul exercitării activității sale (temperament, trăsături caracteriale dominante, trăsături accentuate ale personalității, flexibilitatea relațională etc).

b) *Factorii caracteristici ai stilului de conducere*: evidențiază acele "invariante"

comportamentale și relaționale ale liderului, specifice unei anumite situații de conducere (un anumit grup, anumiți factori determinanți, o anumită sarcină, o situație socială dată etc). Factorii cei mai semnificativi din această categorie sunt următorii:

- autoritarismul: reprezintă gradul de concentrare a puterii de către lider și modalitatea de luare a deciziilor și măsurilor privind diferite aspecte ale vieții de grup;
- directivitatea: reflectă atitudinea liderului în situațiile problematice pe care le ridică activitatea de realizare a sarcinii, din punct de vedere al sugestiilor, indicațiilor tehnice și soluțiile oferite celor implicați nemijlocit în activitate;
- relațiile lider-membrii: exprimă tipul general de relații informale pe care liderul le promovează în raporturile sale cu subalternii;
- orientarea liderului în raport cu problemele grupului: se referă la prioritatea și ponderea pe care liderul o acordă problemelor și intereselor organizației în raport cu cele ale grupului și membrilor săi, pe fondul necesității principale de a armoniza ambele categorii de cerințe;
- tehnici personale de conducere a activității de grup: se referă la mijloacele pe care liderul le folosește în coordonarea activității și îndeplinirea responsabilităților ce îi revin.

c) *Factorii percepției subiective a stilului de conducere de către membrii grupului:*

- statutul sociometric al liderului: exprimă poziția conducătorului în structura sociometrică a grupului prin intermediul indicelui statutului sociometric (alegerile și respingerile socioafective pe care le suscită liderul printre membrii grupului);
- gradul de încredere în lider: măsura în care membrii îl creditează pe lider în ceea ce privește capacitatea acestuia de a coordona eficient și competent activitatea grupului în vederea realizării sarcinii sale (competență, asumarea răspunderii, promptitudine).

Deși analiza structurii leadership-ului poate fi mult aprofundată, prin introducerea și a altor factori din fiecare categorie, cercetările experimentale au arătat că, în forma prezentată mai sus, modelul are un înalt grad de operaționalitate și relevanță pentru majoritatea situațiilor întâlnite în practică.

Corelațiile întâlnite între factorii determinanți, factorii caracteristici ai stilului de conducere și cei ai percepției subiective a liderului sunt de cele mai multe ori deosebit de pregnante.

Astfel, s-a constatat că puterea poziției determină în mare măsură autoritarismul, o autonomie redusă în exercitarea autorității determinând un autoritarism redus, în timp ce un înalt grad de autonomie și putere a poziției accentuează semnificativ autoritarismul.

O importanță deosebită a activității desfășurate impune un grad mai înalt de directivitate, mai ales dacă sarcina este și slab structurată, situație în care liderul este bine perceput, chiar dacă manifestă un autoritarism care în alte condiții ar fi dezagreat de membrii grupului; simetric, o sarcină neimportantă și bine structurată face inacceptabil un stil de conducere autoritar și directiv, care apare ca abuziv și arbitrar, fără justificări de ordin funcțional.

Competența profesională corelează pozitiv cu directivitatea, liderii incompetenți fiind de regulă nondirectivi, cu relații distante față de membrii grupului și cu o atitudine

autoritară și rigidă, adoptată ca modalitate de mascare a incapacităților profesionale și sociale. Cei mai contestați și impopulari lideri sunt cei incompetenți, autoritari și nondirectivi, care practică „distanțarea statutară” față de subalterni ca mijloc de pseudovalorizare.

Un grup omogen și cu trăsături socioprofesionale de același ordin cu cele ale liderului solicită relații apropiate și informale între lider și membrii grupului, atitudine total contraindicată atunci când grupul este neomogen, cu o mare distanță socială lider-membri. Grupul mixt, format din bărbați și femei solicită o atitudine mult mai atentă a liderului, în ceea ce privește vocabularul și modul de comportare, decât în situația unui grup omogen din acest punct de vedere.

Un grup cu o tradiție îndelungată solicită un stil de conducere atent elaborat și permisiv, în special în ceea ce privește modelele comportamentale „consacrate”, ceea ce în cazul unor grupuri recent constituite nu se impune, oferind un mai mare spațiu de mișcare inițiativelor liderului în orientarea generală a vieții de grup.

Tipul temperamental al liderului își pune puternic amprenta asupra stilului comportamental al acestuia, colericii fiind din acest punct de vedere plasați în opoziție cu flegmaticii. Un comportament mult prea vulcanic, energic și neuniform este greu de acceptat, în raport cu un comportament de conducere constant și previzibil, desfășurat cu o dinamică moderată.

În ceea ce privește factorii percepției subiective, statutul sociometric și gradul de încredere în lider, aceștia se află într-un raport de complementaritate: unii lideri întâlniți în situații concrete au un statut socioafectiv foarte înalt, fiind chiar iubiți de subalterni datorită relațiilor apropiate pe care le promovează, a protejării intereselor grupului și a tehnicilor personale de conducere, fără ca în mod necesar aceștia să se bucure de o încredere profesională din partea subalternilor; frecvent, în aceste cazuri grupul promovează un „*specialist tehnic al sarcinii*”, care preia funcțiile rezolutive ale liderului, acesta devenind astfel „*specialist în probleme socioafective*”.

În alte cazuri, liderii dezagreați, cu un statut socioafectiv redus, se pot bucura de un mare grad de încredere, datorită deosebitelor capacități profesionale dovedite în situații dificile și obiectivității reci de care dau dovadă în împrejurări complexe; în acest caz, grupul va promova complementar un lider informal, având ca funcție specifică satisfacerea trebuințelor afective ale membrilor. Prin determinarea experimentală a valorilor specifice fiecărui factor se poate elabora profilul leadership-ului, având o remarcabilă valoare diagnostică și prognostică privind multe dintre fenomenele psihosociale manifestate în cadrul vieții de grup: climat necorespunzător, performanțe reduse, grad de conflictualitate ridicat, coeziune redusă etc. (D.Cristea, 2000)

Întrebări de evaluare/Teme de lucru

1. Stilurile de conducere autoritar, democrat și permisiv sunt definite și structurate pe criteriul concentrării puterii de decizie și exercitării autorității de:

- a) M. Lewin, R. Lippitt și M. Wilson (1983),
- b) K. Lewin, R. Lippitt și R.K. White (1938),
- c) S. Mann și L.T. Robertson (1996).

2. Leadership-ul vizează procesele și fenomenele psihosociale legate de exercitarea funcțiilor de conducere și control în cadrul microgrupurilor sociale, acesta implicând trei aspecte esențiale:

- a) aspectul funcțional, relațional și atitudinal,
 - b) aspectul psihologic individual, social și abilitățile de persuasiune,
 - c) aspectul de comunicare, feedback și eficacitate.
3. Ansamblul relațiilor intra- și intergrupale prin intermediul cărora o persoană sau un grup de persoane influențează comportamentul de grup, dirijează, supraveghează și controlează activitățile, asigurând menținerea grupului ca sistem organizat reprezintă:
- a) structura funcțională a grupului;
 - b) coeziunea grupului;
 - c) leadership-ul;
 - d) conducerea informală.
4. Conform lui D. Cristea (2000), funcțiile liderului se manifestă pe două direcții principale:
- a) direcția relațională și cea funcțională;
 - b) direcția socio-afectivă și cea performanțială;
 - c) direcția socio-operatorie și cea socio-afectivă;
 - d) direcția socio-operatorie și cea interrelațională.

9. ANIMAREA GRUPURILOR

Obiectivele unității de învățare

Parcursarea acestor unități, va permite studenților:

- să definească și să înțeleagă conceptul de animator de grup și funcțiile acestuia,
- să cunoască principalele tipuri de animatori,
- să identifice regulile de bază pentru animarea unei reuniuni,
- să însușească informații despre formarea animatorilor de grup.

Formarea prin grup - fie el de tip clasic sau utilizându-se o variantă născută din T-group - a devenit o ideologie, o concepție, o instituție și o metodă distinctă.

De Visscher (2001b) numește „animarea grupurilor” știința utilizării dinamicii grupului în practica formării. El stabilește *următoarele condiții* care ar trebui să-i conducă pe cei ce intenționează să utilizeze această metodă.

a) În primul rând, să știe că întregul demers trebuie conceput ca o învățare situațională, ca un „laborator” (se va desfășura deci într-un loc special amenajat), ca o „situație de cercetare intelectuală”, solicitându-se participanților să se implice aici și acum;

b) În al doilea rând, întreaga experiență să fie gândită în termenii interacțiunii interpersonale și intergrupale, ca un instrument de influențare intraindividuală, ca o psihagogie intersubiectivă. Termenul psihagogie este utilizat aici în sensul de ansamblu de metode de acțiune care tinde să dezvolte persoana, răspunzând nevoilor de ameliorare (satisfacere) a sănătății sale psihice. Participanții trebuie să aibă conștiința faptului că acționează asupra celorlalți, că exprimarea lor publică îi influențează pe ceilalți și se poate întoarce la emițător după principiul retroacțiunii. Acest lucru e valabil atât pentru grupurile nonstructurate (de întâlnire, de sensibilizare, de diagnostic), cât și pentru cele structurate, grupurile care au de rezolvat o problemă, în care se întreprinde o analiză de caz sau se învață jocul de rol. Așadar, psihagogia își propune să instaureze în individ un „eu forte”, creativ, să-l asiste într-o tentativă de socializare personală;

c) Grupul se reunește cu scopul de a facilita însușirea de cunoștințe, atât teoretice, cât și, mai ales, „cunoștințe practice”, dobândite prin rezolvarea unei probleme, a unui conflict, conferind participantului „puterea de a schimba”. Laboratorul de dinamică a grupului, în care se învață prin intermediul metodelor practice, se numește uneori praxis;

d) Ideea centrală a formării prin grup este aceea de autoformare colectivă. Pierre De Visscher afirma: „Fiecare actor este responsabil de procesul său de învățare, de achiziția unor cunoștințe atât teoretice, cât și practice pe care le realizează, de puterea sa de a schimba și de cea de a fi”. Prin urmare, metodologia grupală se înscrie în trei timpi: 1. decristalizarea comportamentelor instituite, a obișnuințelor și rutinei, implicând participanții în situații noi, antrenându-i în interacțiuni cu alții; 2. faza de reflecție, de elucidare în comun a fenomenelor abordate, prin implicarea ce facilitează învățarea; 3. valorizarea experienței prin întoarcerea la teorie, la cunoștințele și experiența anterioare, încorporând noile achiziții în sistemul de cunoștințe al fiecărui participant;

e) Întregul demers trebuie privit ca o participare activă, capabilă să integreze fiecare participant în grup, să-l facă să împărtășească cu ceilalți realitatea în care este implicat. Prin urmare, el nu poate fi un spectator, nu se poate abține, se implică, se adaptează, oferă și primește, contribuie la procesul de elucidare colectivă;

f) Un principiu important, cel al atitudinii democratice: nu se face nici o discriminare între participanți, nici o distincție în ceea ce privește originea, clasa, poziția socială și averea, nivelul intelectual sau cultural. Fiecare vine cu potențialul său pe care-l împărtășește cu ceilalți; cu rolul său, cunoștințele sale, experiența sa, singura obligație fiind implicarea, participarea activă și responsabilă;

g) Animatorul nu trebuie să devină „profesor”, nu trebuie să-și furnizeze cunoștințele; nu trebuie să dea soluții, nu trebuie să ceară participanților să învețe, să memoreze. Achiziția e colectivă și are caracterul de învățare prin interacțiune (fie că ne referim la cunoștințe, deprinderi sau puterea de a schimba);

h) Învățarea nu trebuie să fie „închisă”, definitivă, sub formă de rețete; nu trebuie să transforme în învățământ magistral, nu trebuie să creeze dependență de animator; trebuie să urmărească deblocarea creativității, afirmarea expresiei personale, flexibilitatea, negocierea, destructurarea unor deprinderi rigide, închise;

i) Procesele grupale sunt văzute ca dispozitive de analiză: animatorii invită participanții să fie atenți la mimică, gestică, posturi, intonații, disimulări, limbaj ascuns și jocuri de cuvinte, încurajându-i să dobândească competență în analiza comunicării nonverbale;

j) Dinamica învățată în grup poate fi transferată în grupuri instituite;

k) Fiecare participant la grup își percepe evoluția într-un mod distinct, în funcție de circumstanțe și de interacțiuni, dar și de țelurile grupului, ca și de capacitatea sa de a înțelege particularitatea fiecărei situații;

l) Grupul este un univers complex, presupune articularea mai multor identități, exprimate sau numai dorite, aglomerarea unor fapte care pot scăpa de sub control, ceea ce conferă întregului demers un grad de incertitudine. Interacțiunea participanților se desfășoară după câteva norme și convenții minime, dar evoluția în sine e adesea imprevizibilă, cere experiență și intuiție pentru a găsi soluția cea mai bună;

m) Regula continuității face apel la coerența comportamentului pe care trebuie să-1 dezvolte un animator, la planificarea și instituirea „dispozitivului”, la stabilitate. Dar mai ales la urmărirea scopului final;

n) Deontologia cere ca animatorul să se focalizeze pe grup, pe membri și să facă abstracție de interesele sale. Idealul comun este progresul grupului și de aceea va face abstracție de propriile dorințe. Deviza sa este: transparență, încredere, acordarea considerației așteptate fiecărui participant;

o) Dacă e complet nepotrivit ca un dinamician să-și exercite puterea, superioritatea, forța, la fel de neindicat este să lase să se observe frica sa de grup, să adopte un comportament defensiv. De Visscher invită la o atitudine proactivă, la adoptarea unui ritualism care eliberează și dă încredere în forțele proprii, care stimulează.

Examinând „condițiile” lui De Visscher, observăm că ceea ce revine mereu este ideea de participare, de împărtășire cu ceilalți a trăirilor și experiențelor, asumarea atitudinilor și a sarcinilor.

A *anima un grup* înseamnă deci a facilita implicarea membrilor, individual și colectiv, în opera comună. Prima condiție pe care o înscrie Chantal Leclerc (1999) în animarea unui grup este cea de *responsabilitate împărtășită*: recunoașterea resurselor de care dispun membrii și antrenarea acestora din urmă în procesul de valorificare a lor prin raportare la sarcina colectivă. De aici decurge *încurajarea membrilor grupului să-și asume sarcini de animare, de antrenare a celorlalți*. Corolarul acestei cerințe este acela că animatorii nu ar trebui să persiste în a controla totul, în acțiuni inumane care dăunează grupului. „Motorul” care angajează membrii în efortul lor de (auto)schimbare este influența mutuală pe care o au

unii asupra altora, exprimată prin dorința de a contribui la efortul colectiv, disponibilitate pentru negociere și adeziune la ideea de intervenție colectivă.

După o trecere în revistă a mai multor modele, Chantal Leclerc (1999) definește funcția de animație a grupului „ca un ansamblu de roluri și abilități de intervenție ce permit responsabililor desemnați, dar și altor membri ai grupului, să-și canalizeze energia” către: comunicare, observare și elucidare, structurare, realizarea sarcinii colective și favorizarea climatului pozitiv.

Tabelul 4. *Funcțiile de animație*

Cinci funcții generice (Leclerc)	Animarea grupului de sarcină (după Palmade)	Discuția în grupul optimal (St-Arnand)	Psihoterapie și consiliere (Lieberman, Yalom și Miles)
<i>Comunicarea</i> Favorizează înțelegerea mutuală și a interacțiunilor			
<i>Metacomunicarea</i> Favorizează observarea și elucidarea proceselor de grup			<i>Elucidarea proceselor de grup</i>
<i>Producția</i> Favorizează producția grupului și realizarea sarcinii	<i>Producția</i> Privind realizarea sarcinii și a conținuturilor tratate de grup	<i>Clarificarea</i> Favorizează circulația ideilor și înțelegerea mesajelor	
<i>Structurarea</i> Favorizează un demers coerent și structurat	<i>Facilitarea</i> Privind mijloacele pentru a atinge obiectivele grupului respectând procedurile	<i>Organizarea</i> Privind planificarea întâlnirilor, echilibrul participării, gestiunea dreptului la cuvânt, sensibilizarea la factorul timp	<i>Funcțiile executării</i>
<i>Susținerea afectivă</i> Favorizează un climat pozitiv și dezvoltarea unor relații satisfăcătoare	<i>Regularizarea</i> Vizează relațiile între membrii și priza socioafectivă	<i>Facilitarea</i> Favorizează stabilirea relațiilor interper-sonale și ține cont de bogăția emoțiilor și a sentimentelor care animă membrii	<i>Stimularea emoțiilor</i> <i>Susfinere afectivă</i>

Sursa: Leclerc, 1999, p. 277

Cel mai studiat este grupul de sarcină. Chantal Leclerc, după Amado și Guittet (1991) și Delhez (1990, pp. 61-71), reia un model mai vechi al lui Guy Palmade și descrie trei „funcții de producție” ale grupului:

a) *funcția de regularizare a relațiilor* între persoane și a climatului grupului asigură buna funcționare a acestuia din urmă, a proceselor sale socioafective: este funcția prin care sunt canalizate energiile de solidaritate ale grupului și prin care sunt ajutați membrii să depășească obstacolele cu care se confruntă; reunește sentimentele, susține și încurajează, tratează indispozițiile și conflictele;

b) *funcția de producție* este legată de sarcină și de conținutul tratat în activitatea de

grup: regroupează rolurile și abilitățile care favorizează circulația și înțelegerea ideilor și a opiniilor, clarificarea mesajelor, asigură legăturile și facilitează sintezele; ca urmare a acestui efort sunt dirijate intervențiile, este canalizată energia de producție care conduce la rezolvarea problemei, la îndeplinirea sarcinii;

c) *funcția de facilitare* vizează procedurile care fac ca grupul să funcționeze cu eficiență: se organizează cele mai potrivite structuri care să asigure participarea tuturor, se fixează o ordine de discuții și de acțiune, se planifică.

În cazul grupului optimal *funcțiile* distribuite de St-Arnaud (2002) sunt:

a) *clarificarea*, adică o bună circulație a ideilor în interiorul grupului între emițători și receptori, participare și coeziune; termenii trebuie să fie bine definiți, reformulările vor demonstra că toți membrii au înțeles sensul discuției și confirmă „inclusiunea în cerc” a fiecărui participant, prin rezumare și sinteză se asigură poziția de receptor diligent a tuturor participanților, faptul că fiecare înțelege semnificațiile și se implică;

b) *funcția de organizare*, semnificând utilizarea unor proceduri de desfășurare, de ritm și coerență, inclusiv acordarea cuvântului, suscitarea participării tuturor, balizarea celor care au tendința de a monopoliza discuția și sensibilizarea la factorul timp;

c) *funcția de facilitare* semnifică asigurarea randamentului optimal prin orientarea spre ținta comună, încurajarea relațiilor interpersonale bogate, utilizarea tuturor resurselor grupului, a legăturilor afective și asigurarea unui climat favorabil.

Această funcție se traduce prin invitarea membrilor să-și exteriorizeze emoțiile și sentimentele, să se angajeze în interacțiuni, să se focalizeze pe schimbarea personală, să nu evite „diversiunile” socioemotive, ocaziile de a se exprima liber, să găsească modalități de a ocoli crizele apelând la obiectivarea intervențiilor.

Comparativ cu grupul de sarcină sau cu cel optimal, în cazul grupurilor de psihoterapie și consiliere *rolul animatorului* este central:

a) principala sa funcție este cea *executivă* - structurează, *planifică*, *organizează*, *conduce*;

b) dar și *susține afectiv* membrii, le oferă căldură, face uz de capacitatea sa empatică;

c) *elucidează procesul de grup*, propune interpretări, lămurește confuziile, stimulează înțelegerea;

d) evită evaluările, stimulează interacțiuni, favorizează expresia emoțională a participanților, susține afectiv, se referă tot timpul la un aici și acum.

În trasarea *profilului psihoterapeutului de grup* se insistă asupra experienței sale de participare la grupuri, garanție a bunelor practici, a capacității sale de a „superviza” grupurile (Guimon, 2001), cuvânt care trimite la verbe precum a conduce, a dirija, a controla. Descrindu-și experiența personală în „supervizare”, Guimon descrie cazuri și situații întâlnite în formarea echipelor, a celor ce lucrează în programe didactice, aici psihoterapeutul de grup situându-se într-o altfel de poziție decât cea a animatorului descris anterior. El are mai multă putere și este încurajat să o folosească, „clienții” săi nu au statut de egali. Iar consultantul, crede V. Guienne (1996, pp. 278-296), „o persoană la lucru și în lucru”, este un cercetător și un „artist” în același timp, el încearcă să nu se lase copleșit, se îndepărtează de obiect pentru

a-l înțelege; el intervine, se distanțează pentru a analiza, vine cu o concepție, cu o filosofie asupra omului și societății, adică își prezervă dreptul de a se ghida în întregul demers după „cadrele de orientare” care-l călăuzesc în procesul de cercetare. Nu-și uită eul, nu se abandonează.

Cele *cinci funcții generice ale animației* includ ansamblul rolurilor pe care ar trebui să le joace animatorul de grup. Ele permit o viziune unificatoare în animarea grupurilor, oferind un cod de conduită pentru animatori. Funcția de comunicare se referă la legătura indisociabilă dintre dimensiunea instrumentală (sarcină) și cea relațională (socioafectivă), la abilitatea de a le articula, facilitând evoluția grupului și evitarea obstacolelor.

Leclerc exemplifică, înregistrând acțiunile, comportamentele prin care se poate înlesni înțelegerea mutuală și stimula interacțiunile: ascultă, vorbește, reformulează, clarifică, sintetizează, se întreabă, subliniază, recunoaște momentele echivoce, echilibrează.

Funcția de metacomunicare semnifică acțiunea de observare a proceselor de grup, inclusiv a persoanei care animă și a implicării sale afective (membrii sunt invitați să fie atenți la evoluția procesului de grup, a dinamicilor interne, a reacțiilor, a implicărilor, a atitudinilor moraliste, a strategiilor și negocierilor). Celelalte *trei funcții* ne relatează despre *procesul de fabricație, organizare și stimulare a „producției” grupului*. A structura înseamnă „a planifica”, „a analiza”, „a preciza”, „a decide”, „a informa”, „a negocia”, „a evalua”, „a concluziona”; a produce semnifică orientarea spre sarcină (solicită idei și date informații, asigură distribuția sarcinilor, face sinteza, reorganizează grupul, atrage atenția mereu asupra obiectivelor, favorizează confruntările de idei); a susține afectiv se traduce prin favorizarea unui climat pozitiv, manifestat prin empatie, respect, încurajare, facilitarea exprimării, protejarea celor vulnerabili. Există însă pericolul ca susținerea afectivă să fie deturnată.

J. Maisonneuve a atras atenția, în mai multe dintre lucrările sale, asupra *dimensiunii afective în dinamica grupului*, unde invoca „afinitățile libere” și apoi „elective” ce se dezvoltă în grup, formarea relațiilor de prietenie în grupurile instituționale de formare, de evoluție, de expresie liberă. Aici monitorul poate deveni un membru privilegiat, un fel de demiurg în persoana căruia se proiectează fantasmele grupului. El este astfel stăpânul afinităților, responsabilul tensiunilor, al imaginii grupului, își asumă roluri, exercită influențe, face presiuni colective. În grupurile cu caracter formativ, el este purtătorul dimensiunii afective (mai degrabă decât al celei operatorii), al celei personale (mai degrabă decât al celei culturale).

Una dintre concluziile dezbaterii invocate mai sus (Abric et al., 1999, pp. 7-34) este aceea că, indiferent de tipul de „animație” ales, acțiunea poartă în esența sa dimensiunea formativă, intenția și dorința de a interveni și a schimba. Astfel, Jacques Pain, autorul unor lucrări despre „pedagogia instituțională” și promotor al metodei de „analiză instituțională”, crede că dinamica grupului este calea prin care se poate depista și întări vocația de „fixator” a instituției și că este timpul să fie folosită în intervenția instituțională, ca reflexie asupra regulilor

acesteia.

În sfârșit, ar trebui măcar invocate problemele organizatorice, precum cele ale planificării și desfășurării sesiunilor de formare. Localul, mobilierul, cadrul instituțional, organizarea dispozitivului de desfășurare, durata sesiunii, compoziția grupului - toate acestea au un impact asupra stabilirii și desfășurării legăturilor și interacțiunilor viitoare ale membrilor grupului și ale acestora din urmă cu animatorii (Delhez, 1999, pp. 35-184).

9.1. Reguli de bază pentru animarea unei reuniuni

Formarea animatorului pentru a organiza și conduce un grup presupune nu doar o pregătire tehnică, ci și una psihosocială. El va ține seama, în primul rând, de contextul în care se reunește grupul. Va porni de la ideea că toți cei prezenți se reunesc pentru a realiza ceva împreună, pentru a concretiza un proiect. Prin urmare, el va transmite convingerea că se așteaptă la o implicare activă, pentru a atinge obiectivele vizate. Dacă grupul se reunește și acordă încredere unui animator, înseamnă că acesta îi recunoaște competența, se așteaptă să organizeze bine intervențiile și să asigure circulația ideilor, îi pune la dispoziție încrederea sa. Iar el trebuie să răspundă acestor așteptări. Cum își organizează animatorul prestația pentru a răspunde așteptărilor?

a) *Se pregătește bine* pentru a face să se progreseze în munca comună, pentru a favoriza coerența și productivitatea grupului. Bunele intenții nu sunt suficiente. De aceea nu poate lăsa pe ultimul minut pregătirea pentru reuniune. Iar buna pregătire înseamnă a poseda maximum de informații despre subiectul abordat, în scopul de a alimenta discuțiile și a recunoaște competențele celorlalți. Buna pregătire mai înseamnă că animatorul este disponibil psihologic și fizic pentru întâlnire, că lasă în culise eventualele sale probleme personale, că poate să-și mobilizeze energia și să intervină prompt și diversificat. Mai înseamnă și disponibilitatea de a se prezenta așa cum este de obicei, autentic, renunțând la tentația de a juca un rol străin sau de a purta o mască. Prin urmare, el rămâne simplu, aproape de participanți, incitându-i să-și folosească gândirea liberă.

Buna pregătire mai înseamnă și a fi capabil de a anticipa situațiile dificile, de a face față tensiunilor și conflictelor, de a-i stimula pe cei apatici etc. Adică de a pregăti un scenariu de acțiune, predeterminând rolurile pe care se presupune că le vor juca diferiți participanți. Cu alte cuvinte, el se pregătește asemenea unui actor, trasează un orar al etapelor și posibilelor intervenții, nu lasă nimic la voia întâmplării.

b) *Fixează un obiectiv clar și precis* pentru a prezerva unitatea grupului. Numai astfel se obține un sentiment de apartenență și motivația necesară realizării unui spirit de grup. În lipsa unor obiective, o reuniune este o simplă întâlnire neproductivă. De aceea animatorul va preciza obiectivele urmărite, pentru dezvoltarea grupului, obiective pe care le va repeta de câteva ori în timpul ședinței, pentru a fi conștientizate. Intervențiile sale ulterioare vor fi bine calibrate, fie intervenind ferm, fie nuanțând în funcție de desfășurarea discuției. Scopul este acela de a atinge obiectivele propuse și de a îndeplini sarcina fixată. La sfârșitul reuniunii va sublinia rezultatele obținute, oferind un feedback pozitiv.

c) *Organizează bine timpul de lucru.* Îi face pe participanți să înțeleagă faptul că timpul are o valoare, inclusiv financiară, că buna gestionare a timpului face să ridice calitatea vieții, că eficiența este o exigență a contextului social actual. În acest scop se prezintă în fața grupului cu un bun plan de muncă, în care se subliniază ordinea priorităților, menționează timpul care se va acorda fiecărei secvențe. Nu mai puțin importantă este punctualitatea: reuniunea trebuie să înceapă la ora prevăzută, timpul fiecăruia să fie tratat cu respect, eventualele deviații de la program să fie tratate cu inflexibilitate. Comportamentul care se cere adoptat este acela al mâinii de fier într-o mănușă de catifea: stabilește împreună cu grupul regulile reuniunii, modul în care trebuie să se deruleze intervențiile, cere renunțarea la divagații și glume inutile, se comportă într-un mod discret, observă și decodează, se pune în serviciul echipei. În concluzie, ajută grupul să intre într-o atitudine de lucru, să evolueze spre o noua dinamică.

d) *Dă prioritate obiectivelor,* manifestând flexibilitate în schimbarea strategiei dacă acest lucru se dovedește necesar. În același timp menține stabilitatea, linia directoare fixată de la început. El opune rezistență la presiune și la eventualele încercări de deturnare, fără să-și impună însă ideile.

e) *Uniunea face forța.* Iată ideea care-l conduce în acțiunile sale. În acest scop impulsionează participanții să se implice în acțiune și să adere la obiectivele grupului, mobilizează energiile, stimulează producția de idei și inovația, galvanizează energiile membrilor echipei, ține cont de dorința acestora de a evolua și a se dezvolta personal, îi stimulează deci pe fiecare să-și descopere și să-și afirme autenticitatea (expresia spontană, adevăratele emoții) și transparența. Le transmite în același timp un sentiment de securitate, le sugerează că se găsesc pe mâini bune, că el îi poate pune în valoare, că le poate fi util, că-i poate ajuta să-și dobândească o nouă stimă de sine, oferindu-le șansa de a evolua personal.

f) *Creează o bună atmosferă,* o dispoziție reconfortantă, o atitudine pozitivă, prioritar solicitarea respectului pentru fiecare membru, prin facilitarea contactelor, prin încurajarea unei atitudini empatice. Calitatea expresiei sale va juca un rol important în creșterea tonicității grupului, în alegerea unui ritm de lucru convenabil. Va evita, în consecință, tonul iritant, intervențiile care descurajează. Dimpotrivă, se va dovedi imparțial, va recunoaște obiectiv bunele intervenții, va fi interpretul fiecăruia și garanția bunei înțelegeri.

9.2. Animatorul de grup

Pentru cei ce animă munca în grupuri se folosesc mai mulți termeni: animatori, lideri, monitori. Personajul se poate prezenta și ca o persoană care comentează un spectacol, care are un stil adaptat la situație. Rogers crede că ei sunt niște „facilitatori”. Se pare că animatorul are mai curând rolul de a incita, de a insufla viață, în timp ce monitorul interpretează, încearcă să înțeleagă, împreună cu grupul, experiența comună.

G. Palmade (1959) credea că în grupurile cu sarcină rolurile s-ar distribui spre producție (executarea sarcinii impuse), facilitare (reformularea obiectivelor, planificare, incitarea la muncă, deblocarea situațiilor dificile) și organizare (amenajarea relațiilor dintre participanți). St-Arnaud (2002) ajunge la concluzia că cei care animă grupurile își asumă funcțiile de clarificare (definesc, reformulează, rezumă, sintetizează), de organizare (suscită, mențin ordinea, planifică) și de facilitare (asigură atingerea obiectivelor, creează climatul favorabil,

evită confruntările).

Rolurile determină stilul, iar „împărțirea puterii” în grup definește următoarele trei roluri: expert, autoritate și animator.

- primul e competența recunoscută, în sensul modelului lui French și Raven (el dispune de competență și își oferă serviciile);
- al doilea e liderul, expresia autorității (deținătorul puterii legitime, cel îndreptățit să distribuie recompense și pedepse);
- al treilea este animatorul, cel care își asumă rolul de organizator și facilitator, ajutând grupul în sensul clarificării, organizării, prin menținerea dispozitivului și finalităților sale, prin atenuarea tensiunilor interpersonale, pentru a permite utilizarea optimă a energiei de întreținere.

Dacă este un animator profesional, atunci el reprezintă pentru grup o garanție. Dar ar trebui subliniat - după cum precizează profesorul belgian în altă parte - că nu se referă la orice fel de animator, ci la „animatorul specializat în dinamică de grup”. Citând manuale pentru uzul animatorilor de grup, el atrage atenția asupra faptului că ar trebui abordate „funcțiile, sarcinile și stilul” animatorului, „intervenția”, ca strategie și tehnică, „luarea deciziei”, atenția acordată „proceselor de creativitate în grup” și „evaluării” (De Visscher, 2001). Toate aceste manuale oferă discursuri descriptive, reguli, prescripții, dar mai puțin paradigme științifice, analize izvorâte din practică. Iar aceste prescripții pot fi reduse la patru *reguli de bază*:

1. a te cunoaște pe tine însuși;
2. a evita echilibrele și dezechilibrele indezirabile;
3. a observa și a înțelege situația trăită;
4. a-ți dezvolta propria putere.

Animatorul nu se formează livrându-i cunoștințe, învățându-l cum să facă. Un bun „dinamician de grup”, cum îi place profesorului de la Universitatea din Liege să numească acești specialiști, trebuie să se comporte ca un bun „portar”, în sens lewinian. Animatorul pare să fie membrul care apare în procesul de evoluție a grupului. El se impune prin calitățile sale și este acceptat. Animatorul înțelege că trebuie să împartă responsabilitățile, își asumă sarcini, dar îi încurajează și pe ceilalți să se implice, exercită o influență mutuală, devine motorul angajamentului și al schimbării.

Dacă *animă un grup de sarcină*, atunci își asumă funcțiile de regularizare a proceselor socioafective, de producție, orientându-se asupra sarcinii și favorizând circulația și comprehensiunea ideilor și a opiniilor membrilor, sau de facilitare a schimburilor, de funcționare eficientă.

Dacă animatorul își asumă rolul de psihoterapeut sau *consultant de grup*, atunci funcțiile sale pot fi grupate astfel: executivă (structurează, planifică, organizează, favorizează dezvoltarea personală a membrilor prin învățare interpersonală); de susținere afectivă (inspiră căldură și încredere, favorizează apariția unui climat de deschidere și acceptare); elucidarea proceselor de grup (propune interpretări, dă un sens experiențelor sau situațiilor confuze, propune modele conceptuale); stimulare emoțională a interacțiunilor, prin favorizarea expresiilor emotive intense și personale. El se axează pe trăirea aici și acum, evită raționalizarea comportamentelor.

9.3. Funcțiile și particularitățile animatorului

Din cele spuse până aici s-ar putea înțelege că animatorul ar trebui să se rezume doar la aspectele umane ale interacțiunii în grup, că principalul său rol este acela de a facilita comunicarea, de a oferi cuvântul. Acest lucru este valabil pentru grupurile de întâlnire, de evoluție, de dezvoltare personală. În grupurile cu sarcină, care-și propun să rezolve o problemă, să producă ceva, animatorul este ales sau numit în funcție de competența și experiența sa. El poate fi profesor, adult cu experiență în grupurile de elevi sau profesionist al muncii în grupuri. În acest caz, animatorul poate fi gândit ca „responsabil de rețea”

Rouquette, 1998), ca analist al „jocurilor” și incitator la identificare.

Rolul animatorului este mult mai complex, el își asumă și responsabilitatea de a armoniza relațiile, de a impune o atitudine generală de respect față de fiecare membru și intervenție, dar și de a stabili împreună cu grupul reguli și norme precise, de verificare și evaluare a „producției” grupului și a fiecărui participant în parte. Animatorul insuflă viață grupului, dar inspiră și orientarea spre sarcină, stimulează eficiența.

Funcțiile animatorului rezultă din rolurile pe care individul le primește sau și le asumă într-o organizație colectivă. Ele reunesec un ansamblu de operații, coordonate într-o asemenea manieră încât dau posibilitatea să se atingă un obiectiv precis. Noțiunea de funcție - spune un specialist în animarea grupurilor, Charles Maccio (1997) - se aplică persoanelor, organismelor (gestiunea) și metodelor de muncă (funcția de reuniune). Pe noi ne interesează aici funcția pe care o îndeplinește o persoană chemată să anime un grup. Pentru a distinge clar funcțiile persoanei, precizează Maccio, ar trebui să se identifice câteva elemente prealabile:

a) Nevoile descriu aspirația persoanelor de a-și satisface dorințele. Fiecare individ din grup își dorește să atingă un obiectiv personal și atunci delegă coordonarea întregii operații unei persoane.

b) Produsul așteptat ar trebui să răspundă nevoilor. Acest „produs” este activitatea de grup, evoluția grupului (pregătirea, dezbaterile, realizările), viața de grup.

c) Funcția permite adecvarea produsului la nevoi, obiectul la subiect. Funcția de animator constă deci în acompanierea vieții persoanelor și grupului, facilitând interacțiunile lor, stimulând realizarea sarcinii, atingerea obiectivelor, ținând eficiența.

d) Sensul specificității acestei funcții: se referă la precizarea atitudinilor și comportamentelor animatorului. El poate favoriza autonomia și socializarea persoanelor, dar și obținerea supunerii față de ordinele date.

Într-o lucrare pentru uzul animatorilor de grup, M. Quaranta (2003) sintetizează astfel *funcțiile practice pe care ar trebui să și le asume un animator de grup*:

a) Înțelegerea conținutului:

- animatorul este vocea oficială, purtătorul de cuvânt al unei idei (orientări, model);
- el trebuie să asigure buna înțelegere a conținuturilor vehiculate în timpul discuțiilor, el explică în termeni clari și concisi obiectivele reuniunii și verifică dacă acestea au fost bine înțelese;

- în cazul în care constată, la unii participanți, dificultăți de înțelegere, el reformulează ideile principale, clarifică ideile emise și favorizează schimbul de păreri între participanți;
- animatorul poate atinge acest scop și prin metoda reconcilierii, apropierii diferitelor opinii emise;
- din când în când el trebuie să sintetizeze producția de idei, să tragă unele concluzii și să reorienteze apoi discuțiile spre piste noi.

b) Stăpânirea procedurii:

- animatorul are puterea și datoria de a exercita un oarecare control asupra derulării reuniunii. El acordă cuvântul participanților, dar și moderează intervențiile, încurajându-i pe unii, barând bravajul altora, administrând timpul tuturor;
- pentru a evita frustrările și insatisfacțiile, el stabilește împreună cu grupul reguli, proceduri de desfășurare și veghează ca acestea să fie respectate;
- animatorul ocupă deci o poziție privilegiată pentru a observa dinamica grupului și a influența. Când consideră că e oportun, el poate interveni pentru a invita la cuvânt pe cei rezervați sau pentru a limita comentariile mult prea personale și iritante. În acest fel el introduce noi actori în joc, dezvoltă schimburile, îmbogățește discuțiile grupului.

c) Facilitarea relațiilor:

- încă înainte de a începe reuniunea, animatorul instaurează un climat de încredere și stabilește reguli de bază pentru desfășurarea acțiunii. Contează mult primele contacte, de aceea își va controla mimica, privirea, surâsul, jocul mâinilor, va avansa numai atitudini care încurajează participarea;
- în timpul reuniunii poate apela uneori la o glumă sau îi lasă pe participanți să se lanseze în discuții lejere. Se creează astfel un climat de complicitate, un curent de acceptare între participanți;
- acordă pauze pentru a permite tuturor să se relaxeze;
- dacă se ajunge la o situație tensionată, pentru a evita degenerarea reuniunii, el acordă cu atenție participanților posibilitatea de a „goli sacul” și ocazia de a se sparge „abcesul”.

Animatorul vine într-un grup ca purtător al unei filosofii implicite și cu intenția de a fi incitatorul unor atitudini profunde.

Rogers inventariază o serie de *comportamente nonfacilatoare* pentru a identifica și înțelege bunele practici în animarea grupului:

1. Exploatarea interesului pentru grup, publicitatea excesivă, transformarea acestei practici într-o marfă. Acest comportament, spune Rogers, „mă șochează profund”.
2. Tendința de a presa grupul, de a manipula, de a-l dirija în direcția propriilor scopuri. Aceste comportamente diminuează încrederea grupului în „facilitator”.
3. Unii animatori judecă succesul sau eșecul prin numărul „dramelor” întâlnite, atitudine și gen de evaluare „fără fundament”.
4. Animatorul nu ar trebui să adopte un singur mod de a conduce procesul (de exemplu, „atacul-fugă”), ci i se recomandă folosirea unei palete de stiluri și sentimente.
5. Nu pot recomanda ca animator, spune experimentatul practician, o persoană ale

cărei probleme personale sunt importante și care este preocupată de rezolvarea lor. El nu poate fi conștient de existența celorlalți, nu este disponibil pentru grup.

6. Nu apreciază nici animatorul care interpretează frecvent motivele și cauzele comportamentului membrilor grupului. Dacă nu sunt exacte, interpretările pot crea o atitudine de defensivă și pot declanșa pierderea încrederii în capacitatea sa.

7. Nu recomandă să se înceapă munca cu fraze de tipul: „Și acum vom face toți...”. Exercițiile manipulează și induc rezistență.

8. „Nu-mi plac animatorii care-și refuză orice participare emoțională la grup”, completează Rogers inventarul său. Dacă analizează procesele și reacțiile ținând cont numai de superioritatea cunoștințelor sale, el nu impune respect și obține un comportament defensiv. Un analist rece, care nu se angajează el însuși, nu reprezintă un ideal.

După cum se poate desprinde din examinarea acestor condiții, pentru a obține participarea, individul chemat să anime ar trebui să evite manipularea, interpretarea, agresivitatea de orice tip.

După ce am văzut cum nu trebuie să fie un animator, să apelăm la un alt specialist care a încercat să trăsese un portret al animatorului, după ceea ce ar trebui să știe și să facă. Delhez (1999, pp. 35-184), un colaborator apropiat al lui De Visscher, a cerut unui număr de 80 de animatori să răspundă, în scris și în mod anonim, la aceasla întrebare: „Care sunt cele mai importante trei lucruri pe care un dinamician de grup trebuie să le știe când conduce un grup?”.

După ce a eliminat răspunsurile unice sau ambigue și a identificat sinonimele, a rămas cu 190 enunțuri care descriu complexitatea fenomenului:

Ce trebuie să facă un animator ?	
Comportamente	Atitudini
Să suscite participarea (15)	Să-ți înțeleagă pe fiecare (13)
Să structureze dezbateră (7)	Să sesizeze fenomenele grupului (12)
Să vegheze la progres (6)	Să observe (12)
Să formuleze obiective (6)	Să asculte (10)
Să rezume (6)	Să rămână la distanță de grup (9)
Să sugereze proceduri (5)	Să exprime clar (8)
Să mențină obiectivele (4)	Să nu judece (8)
Să clarifice (4)	Să fie profesorul său (8)
Să pună întrebări (4)	Să fie disponibil pentru toți (7)
Să reformuleze (4)	Să nu constrângă (6)
Regularizare	Să se adapteze la grup (5)
Să facă analiza relațiilor (8)	Să fie dinamic (5)
Să interpreteze prudent (4)	Să fie în largul său (3)
Să favorizeze expresia (3)	Să fie discret (3)
Să fie atent la conflicte (3)	Să fie coerent (3)
Să aibă un ascendent natural (2)	

Plecând de la această prezentare a cerințelor, Delhez a redactat și dezvoltat o listă a capacităților motrice și cognitive, a cunoștințelor generale și teoretice, a competențelor tehnice, a capacităților relaționale și a deontologiei care ar trebui să călăuzească un animator. Nu intră în intenția noastră insistarea asupra acestor aspecte tehnice, însă ele trebuie însușite corect, dacă cineva își propune să devină animator.

Să apelăm acum la experiența unui practician, Jean-Marie Aubry (2005), care a identificat și descris patru tipuri de animatori:

A. *Patronul* - este cel care ține totul în mâinile sale. își declară clar obiectivele, conduce schimburile de opinii dintre membri, distribuie sarcini, ia decizii. El se consideră gardianul autorității și disciplinei, acordă cuvântul, mulțumește sau blamează, domină grupul prin statutul (Delhez, 1990, pp. 61-71), autoritatea și prestigiul său.

B.

C. *Persoana eficientă cu orice preț* - vorbim aici despre animatorul care se conduce numai după rezultate. în acest scop el studiază înainte dosarul, identifică dificultățile și obstacolele, pregătește răspunsuri la eventualele întrebări. El se străduie să conducă cât mai bine discuția, răspunde obiectivelor și propune soluții într-o asemenea manieră încât grupul să nu aibă obiecții. Această persoană domină grupul prin seriozitatea cu care se pregătește și prin eficiența sa.

D. *Agentul de circulație* - își asumă sarcina de a asigura ordinea și de a facilita schimburile. De obicei, el provine din afara grupului. Suprimă obstacolele și face ca discuțiile să se deruleze, face presiuni pentru ca grupul să ajungă la concluzii și decizii. Are autoritate, dar nu domină grupul.

E. *Roger - timp bun* - acesta se găsește la antipodul celorlalți. Este echivalentul a ceea ce, în limbajul curent, s-ar chema „băiat bun”. Lasă lucrurile să meargă de la sine, nu dirijează, adoptă o atitudine liberală. Este posibil să fi trecut prin experiențe frustrante înainte de aceasta; totodată e probabil să ascundă o anumită neîncredere în sine. Ga urmare a acestei atitudini, poate fi supus („încălecat”), mai mult sau mai puțin, de către grup.

O a doua întreprindere a lui Aubry este aceea de a identifica patru metode de animație, luând drept criterii de clasificare *directivitatea /nondirectivitatea*, ca parametri ai stilului de leadership și nivelul participării, adică conținutul, procedura și climatul. Prin combinarea celor două criterii a obținut patru metode de animare și *patru profiluri de animatori*:

1. *autocratul* este directiv la toate cele trei niveluri - conținut, procedură, climat. Metoda corespunde stilurilor patron și eficient cu orice preț și o întâlnim adesea în sălile de clasă, la seminarii în grupele de studenți, la unii profesori universitari care adopta metoda așa-zis „maieutică”. Acest stil se exprimă prin autoritate, claritate, comprehensiune, perspicacitate de analiză și sinteză. Corespunde învățământului magistral: discuții bine dirijate, siguranță în conducerea grupului, capacitate de a controla și rezolva problemele litigioase;

2. *monitorul* este nondirectiv, la toate cele trei niveluri și se întâlnește mai ales în grupele de formare sau de consiliere, mai puțin în cele cu sarcini precise. Este stilul care, în nici un caz, nu e preocupat de exigențele funcției sale;

3. *stilul laissez-faire* nu este directiv pe planul procedurii și al climatului, dar nondirectiv pe planul conținutului. Este reprezentat de șefi, directori, responsabili tentați să manipuleze grupurile. La început, ei lasă grupului o oarecare autonomie, apoi iau totul în mâna lor în partea finală a procesului. Acest tip de animator este adesea un om fals și uneori ineficient;

4. *democratul* se ocupă de procedură și nu încearcă să influențeze grupul, nici conținutul discuției. El clarifică, reformulează, precizează, regroupează ideile; face să progreseze gândirea colectivă, sintetizează și conservă soluțiile elaborate; fructifică elementele luate în discuție și ajută grupul să ajungă la o decizie.

Într-o sinteză, acest tip de animator, cel mai eficient, după toate aparențele deschis și acceptat, se prezintă în următorii termeni:

- ajută grupul să se definească, să aleagă și să ordoneze problemele de discutat;
- facilitează schimburile de opinii și oferă diferitelor puncte de vedere o șansă egală de a fi examinate de către grup;
- menține ordinea în discuții, acordă cuvântul și limitează digresiunile;
- repetă, face precizări, clarifică intervențiile, rezumă și sintetizează, marcând progresele discuției, ajută grupul să ajungă la concluzii și decizii;
- degajă conținutul intelectual al discuției de ambalajul excesiv de emotivitate și pasiuni, ajută grupul să iasă din impas și să ia decizii.

Acest stil se obține prin antrenament, crede Aubry, dar el se găsește, fără îndoială, ca depozit de umanitate, în fiecare individ. Bunul-simț îi dictează oricărui animator să facă deliberat abstracție de cunoștințele sale, de bagajul său cultural, de opiniile sale și să se pună la dispoziția grupului, să se considere în serviciul acestuia. El îndreaptă discuțiile spre rezolvarea problemelor, respectă maniera de a gândi a celorlalți, favorizează eficiența. Alături de o asemenea persoană, grupul dobândește încredere, este fecund și ajunge la satisfacții.

9.4. Este animatorul un lider?

Animatorul are o funcție oficială, cu care a fost investit sau pe care a dobândit-o etalându-și competența în sarcină. Rolul de animator, implicit și explicit - are dreptate Aubry -, este asigurat de grup sau trasat ierarhic. Animarea este o formă de putere delegată. Animatorul pornește la drum cu un status de șef, de lider recunoscut; autoritatea sa îi conferă anumite drepturi și datorii. Pentru a gestiona cu succes sarcina ce i-a fost distribuită, el trebuie să posede un anumit talent de a conduce, care se află departe de dirijarea paternalistă a grupului-clasă, practică de către unii dintre profesori. Animatorul se găsește pe alte poziții decât un lider, dar ar trebui să aibă calitățile ce i se cer unui lider: să poată influența, să fie acceptat de grup. El este sau ar trebui să fie un lider modern, acceptat, recunoscut pentru capacitatea sa, urmat în acțiunile sale, apreciat pentru stilul său suplu.

Ce înseamnă a fi un bun lider? Există o literatură bogată în acest domeniu (Neculau A., 2007), fie cu privire la liderii formali, specialiști într-o anumită sarcină (cum ar fi profesorul, șeful unei echipe, directorul unei organizații), fie orientată spre descrierea calităților unor lideri informali, care apar și se afirmă în mod spontan, în cursul unei acțiuni sau al unei activități nonformale. *Calitățile* prin care se impune un bun *lider* țin atât de competența sa în sarcină, cât și de capacitatea de a interacționa, de a comunica, de a orienta munca și acțiunile celorlalți, de a întreține o atmosferă pozitivă în grup sau de a organiza munca astfel încât să fie atinse obiectele propuse. „Puterea” sa rezultă din felul în care își valorifică următoarele *competențe*:

a) *Puterea de a influența* - se referă la capacitatea de a articula, unifica, alina intențiile și acțiunile membrilor grupului, și nu la dorința de a impune propriile opinii sau idei. Această „putere” se afirmă prin entuziasm și atitudine pozitivă, prin capacitatea de a atinge eficiența în

condiții de presiune, prin puterea de a transforma o viziune în sau a declanșa conflicte, ci a descoperi energiile grupului și a le canaliza spre scop, stimulând participarea. Sunt total nerecomandate atitudinile de închidere, rigide, ca și practica de a măsura și evalua fiecare intervenție a celorlalți, emanație a unui ego prea dezvoltat.

A conduce un grup presupune totala eliminare a dorinței de afirmare cu orice preț din partea animatorului. Acest tip de atitudine este imediat detectat și respins de către grup. Este apreciată, în schimb, atitudinea de respect, capacitatea de a asculta, dorința de a face grupul să evolueze. Din acest motiv animatorul trebuie să fie atent la modul în care este perceput și să-și organizeze oferta comportamentală în funcție de intervențiile celorlalți și de personalitatea fiecărui membru. Totul contează: așezarea între ceilalți și nu în față sau în opoziție, organizarea grupului în așa fel încât să nu-i favorizeze pe unii dintre participanți, conferindu-le un avantaj spațial. Se recomandă, de aceea, organizarea de tip „masă rotundă”, față în față și cot la cot. Să nu neglijăm faptul că astfel putem favoriza jocul reciprocității, care presupune buna emisie și recepție de informații, împărțirea ideilor și a emoțiilor cu ceilalți, încurajarea fiecăruia de a participa.

b) *Cultura comunicării* - animatorul nu se rezumă doar la a transmite informații și consemne, ci va fi preocupat de ascultarea mesajelor membrilor, de încurajarea exprimării, de impunerea respectului pentru ideile fiecărui participant. El va folosi în acest scop toate posibilitățile pe care i le pune la dispoziție cadrul organizat al grupului. Va începe, se înțelege, prin a-și arăta disponibilitatea, element-cheie al comunicării, deoarece determină nivelul de încredere. Aceasta se exprimă printr-o atitudine receptivă și cordială, prin manifestarea respectului pentru fiecare idee emisă și care poate contribui la dezvoltarea proiectului comun. Tonul franc, autentic, un comportament nonverbal în acord cu mesajul ajută la transmiterea unei asemenea atitudini de încurajare. Comunicarea nonverbală este deosebit de importantă: gesturile, postura, codurile grupului, mesajele corpului - toate transmit mesaje nespuse explicit (Chelcea, Ivan, Chelcea, 2005).

c) *Încurajarea motivației* - pentru a motiva participanții este necesar să descoperi și să stimulezi dorința de a participa atingându-le punctele sensibile, cerându-le adeziunea.

Motivația nu se impune, nici nu se prescrie, ci se dezvoltă încurajând linii de solidaritate și spiritul de echipă, făcând să vibreze încrederea în scopul comun, procurând fiecăruia sentimentul că participă la o misiune importantă. Orice mic gest (un comentariu gentil, o privire sinceră, o aprobare călduroasă) poate declanșa această atitudine de implicare afectivă. Nu mai puțin importantă e atitudinea empatică, capacitatea de a te situa în pielea altuia, de a-i înțelege preocupările, prioritățile, opțiunile.

d) *Încurajarea ierarhiei* pe orizontală înseamnă a renunța la ordinea clasică, piramidală, la autoritatea pe care ți-o conferă organigrama inflexibilă, în schimbul privilegierii muncii în echipă. Relațiile superior-subaltern convenționale tind să dispară în lumea modernă și să fie înlocuite de cele dintre un antrenor și echipa cu care cooperează.

Se utilizează astăzi, tot mai mult, termenul coach, adică de specialist care împărtășește cu ceilalți membri responsabilitățile comune și procesul decizional. Se pune accent tot mai mult pe consultație, pe concentrarea asupra performanței, pe munca în comun concretizată în proiecte de echipă.

e) *Tratează-i pe ceilalți așa cum ai vrea să fii tu tratat* - chiar dacă unii sunt diferiți, uneori mai puțin competenți în sarcină sau mai fragili psihic, ei au dreptul la același tratament. A recunoaște diferența nu înseamnă a o ignora sau a o reprima, ci a oferi aceeași șansă de

expresie fiecărei existențe, fiecărei persoane, cu nevoile sale fundamentale și dreptul său la satisfacții. Cine nu acceptă diferența poate provoca resentimente care se pot solda cu dereglarea ambianței grupului. I se cere oricărui lider să-și neutralizeze sentimentele de superioritate, numai astfel poate cere tuturor să-i accepte pe ceilalți, să recunoască cu sinceritate diferența, să nu ofenseze.

f) *Admiterea erorilor* - fără a blama, a reprima sau a te „spăla pe mâini”, aruncând nereușitele în capul altora, pare a fi cea mai bună atitudine. A accepta criticile, a recunoaște erorile este dovada maturității și a competenței profesionale și psihosociale. Animatorul unui grup trebuie să admită că nimeni nu este perfect, nici măcar el însuși. El poate lua decizii greșite, poate avea gesturi care-i lezează pe ceilalți, poate încerca să-și impună ideile. Provocat de gesturile și atitudinile din grup, animatorul este dator să-și examineze critic comportamentul și să-și reformuleze oferta. El trebuie să fie animat de gândul că trebuie să asigure derularea în bune condiții a lucrurilor, să insufle responsabilitate grupului. Aceasta poate începe prin recunoașterea publică a propriilor erori, printr-un mea culpa sincer care poate atrage simpatie. Unui lider care-și asumă eșecurile cu curaj nu-i va fi refuzată încrederea. Față de ceilalți însă trebuie să-și controleze limbajul, să nu culpabilizeze, să nu se lase furat de reacții impulsive și să nu se lase antrenat în jocul acuzațiilor. O eroare este doar un act ratat, o etapă menită să amelioreze munca comună - aceasta ar trebui să fie filosofia după care se conduce.

g) *Menținerea echilibrului* - iată principala preocupare a liderului. Adică a ajuta grupul să-și definească scopurile și să găsească cea mai bună strategie, să identifice obiective mai mici, de etapă, realizabile și măsurabile, să insufle tuturor o mentalitate de câștigător, asupra lor înșiși și a modului comun de a lucra. Câștigătorul este un lider natural, cinstit și preocupat de munca sa, concentrat asupra scopurilor comune, promovând un climat de armonie, inspirând încredere, influențând nu prin forță, ci prin competență.

h) *Utilizarea puterii spiritului* - iată o atitudine pozitivă, pragmatică și rațională, care se impune prin planificare și acțiuni bine conduse, prin gesturi concrete și eficiente, care pot fi observate și măsurate. Noi suntem ceea ce gândim; atitudinile noastre mentale, orientarea gândirii noastre ne pot favoriza sau defavoriza acțiunile concrete, pot conduce sau nu la realizări. Umorul, ca și încrederea în sine, de pildă, pot dezvolta atitudini mentale pozitive.

9.5. Formarea animatorilor de grup

Programul de formare a animatorilor, fondat și rulat la La Jolla¹, era conceput, în 1970, de exemplu, ca un sistem de învățământ care cuprindea mai multe domenii: consultanță, psihologie clinică, psihoterapie, animarea grupurilor, introducere în filosofie și filosofia științei, teologie și administrație. Ideea directoare era „centrarea pe persoană”, pe „characterul uman” al persoanei, chemată să învețe cum să devină eficientă și autentică. Nimic rigid și impersonal, ci o transmitere a cunoașterii și experienței prin intermediul interacțiunilor în echipe. Participau directori de colegii, directori de școli elementare, profesori, psihologi, terapeuți, cadre din întreprinderi, pastori de diferite confesiuni, puțini studenți din anii terminali.

Programele erau întotdeauna în schimbare, se ajustau în funcție de experiențele anuale și cuprindeau trei secțiuni:

- Experiența ca participant la un grup mic. Participanții erau invitați să descopere viața în altfel de grupuri decât cele cunoscute în practica lor anterioară, să dobândească „experiență de întâlnire”, să se obișnuiască cu „tristețea” de a fi despărțiți de cei apropiați cu care au venit la stagi, să descopere „intimitatea instantanee” și să participe la construirea încrederii. Reuniuni pline de semnificații, întâlniri vii și profunde, tensiune afectivă.
- Teoria și punerea participanților în contact cu o paletă de tehnici utilizate în grupuri. Aici se transmiteau cunoștințe despre teoria grupurilor și animarea practică a acestora, însoțite de demonstrații, noțiuni despre psihodramă, despre abordarea structurală și modelul de animare centrată-pe-persoană sau simularea în clasa școlară. Dar și elemente de metodologia cercetării, cu aplicații. Sau despre edificarea unei comunități și impactul drogurilor în viața acesteia. În sfârșit, teorii despre instituțiile de învățământ, instituții religioase, familie sau metodologia consultației.
- Ocazia de a coanima în mod real două grupuri de întâlnire în weekenduri. Experiențele întreprinse aici au conferit diferite grade de competență, de la „considerabilă” la „nulă”. Întreprinderea s-a dovedit pasionantă, oferind satisfacții, mulți dintre participanți năzuind să devină experți. Dacă nu toți au reușit, mulți au învățat lecția „reciprocității”, au fost sensibilizați ca persoane și au învățat să caute profunzimea personalității celuilalt. Nu era neglijată relația cu mediul local, participanții erau încurajați să descopere și să înțeleagă contextul social-psihologic în care evoluau.

Rogers credea că principala realizare a programelor sale a fost aceea că „au coborât de pe piedestal priceperea manipulativă, interpretativă și fără reținere” care începea să domine, din ce în ce mai mult, programele de formare a animatorilor de grup.

Formarea dinamicienilor de grup, opinează De Visscher, are un punct comun cu formarea psihanalistilor: cere timp și nu convine deloc celor nerăbdători. Durata formării variază în funcție de experiența, de interesele, de gradul de implicare, de profilul personalității și de capacitatea fiecăruia de a lucra asupra propriei persoane. Cunoștințele teoretice, destul de multe, care ar fi necesare și ar trebui achiziționate, vor fi completate cu o cunoaștere practică, care nu se poate dobândi decât prin participare la grupuri concrete, prin exerciții practice. Numai astfel poate fi valorificat potențialul individual al fiecărui aspirant. Și astfel am atins o altă problemă metodologică a formării: ea trebuie individualizată, particularizată în funcție de profilul fiecărui aspirant și de aspectele vizate, de aptitudinile, motivația, nivelul de aspirație, achizițiile anterioare. Acest potențial ar trebui să cuprindă:

- *Achiziții teoretice* de un anumit nivel asupra principalelor fenomene de grup: comunicare, roluri și atitudini, norme și dezvoltarea grupurilor, leadership și membership, muncă în echipă, conflicte, imaginarul grupal (în primele două secțiuni ale acestei lucrări am încercat să oferim asemenea cunoștințe).
- *Activități participative*, oferind cunoștințe în principalele câmpuri ale dinamicii grupale, înțelegând prin aceasta activități nonstructurate, centrate pe cunoașterea intrinsecă, prin stadii de învățare acțională, sesiuni structurate și o metodologie axată pe situații-miniatură. Câmpurile inventariate de profesorul De Visscher sunt: analiza psihosociologică, practica interpersonală și grupală, expresia și creativitatea în grup,

dinamica de grup centrată pe persoană, metodologia proiectelor, rezolvarea conflictelor.

- *Antrenament specific în acte de animație.* Avem aici postulatele și intențiile unei pedagogii prin exerciții structurate, exerciții pe care le găsim mereu inserate în revista Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, editată la Universitatea din Liege, unele reproduse și în revista Psihologie socială, editată de Laboratorul „Psihologia câmpului social”, de la Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași. Se urmărește: focalizarea pe procese de grup și relații interpersonale; punerea în valoare a unor tehnici psihosociologice și pedagogice susceptibile să evidențieze procesele de grup și să permită priza de conștiință; exerciții demonstrative de constituire a dinamicii de grup ca obiect de investigație; participanții învață să observe, să descopere, printr-o metodă inductivă, cu ajutorul animatorilor, noțiuni și procese de grup; analiza experienței fiecăruia, considerată unică; dezvoltarea personală, ca obiectiv privilegiat; stabilirea și menținerea unor relații interpersonale, de natură să faciliteze capacitatea de adaptare și flexibilitatea fiecăruia. Antrenamentele ar trebui să urmărească dezvoltarea talentelor specifice, inițierea în munca în echipă, sensibilizarea și analiza situațiilor. Prin observații, exerciții de exprimare verbală (cuvânt, mimică, gestică, voce) și „instrumente grupale” (un portofoliu de exerciții structurate, jocuri de rol, situații-mini-atură) se dobândesc principalele competențe în tehnica asumării. Toate acestea într-un stadiu introductiv. Pentru aprofundare, lucrurile se complică și vorbim de acum despre programe complexe, echivalente ale diplomei de licență sau ale celei de masterat.
- *Diferite tipuri de acompaniament personal.* Monitorul își asumă diferite responsabilități și roluri: el ajută, supervisează, acordă consultanță. El este persoană-resursă, antrenor, facilitator. Toți acești termeni se referă la maniera sa de a-i „acompania” pe cei angajați într-un proiect de echipă. De Visscher invocă și termenul englez *coaching*, desemnând munca de *team-building*. El este un consilier tehnic, competent, care își articulează intervenția la obiectivele profesionale ale echipei și își personalizează demersul. El are aptitudinea relațiilor pozitive, sensibilizează, acordă suport, dar și anticipă rezultatele, evaluează progresul, valorizează. El este un animator-formator care îmbunătățește producția grupului (Neculau, 2007).

Întrebări de evaluare/Teme de lucru

1. Y. St-Arnaud consideră că cei care *animă grupurile* își asumă roluri de:

- a) clarificare, organizare, asigurare a atingerii obiectivelor, creare a climatului favorabil și evitare a confruntărilor,
- b) încurajare spre implicare a celorlalți, exercitare voită a unei influențe ce devine motorul schimbării în grup,
- c) regularizare a proceselor socioafective, orientare a grupului asupra sarcinii, favorizare a circulației ideilor și opiniilor membrilor, facilitare a schimburilor pentru funcționarea eficientă.

2. Tipurile de animatori „patronul”, „persoana eficientă cu orice preț”, „agentul de circulație” și „Roger băiat bun” au fost definite de:

- a) J.M. Aubry;

- b) R. Delhez;
- c) M. Quaranta;
- d) A. Neculau.

3. După cum afirma P. De Visscher (2001), un anumit tip de grup este *o comunitate dedicată stimulării reciproce, un mod de învățare a vieții sociale, un mijloc de „reeducare” a celor traumatizați, o clinică de tratament și consiliere; aici, participanții învață să lupte împotriva conformismelor, a retragerii și a sentimentului de eșec, învață să joace roluri, să elaboreze și să analizeze cazuri, experimentează, participanții își reunesc competențele și apoi restituie tuturor produsul comun, învață să aplice cele învățate în situații ulterioare*”. Acest tip de grup este:

- a) grupul de evoluție;
- b) grupul de formare;
- c) grupul terapeutic;
- d) grupul experimental.

4. Teoria *grupului optimal* a fost promovată de:

- a) P. De Visscher;
- b) Y. St-Arnaut;
- c) Y. St-Arnaud;
- d) C. Leclerc.

10. PARTICULARITĂȚI ALE DINAMICII GRUPULUI RAPORTATE LA PRINCIPALELE TIPOLOGII

Obiectivele unității de învățare

Parcurgerea acestor unități, va permite studenților:

- să cunoască specificul grupului de întâlnire,
- să însușescă particularitățile grupului de discuție,
- să identifice caracteristicile grupului de formare,
- să facă distincție între particularitățile grupului de evoluție și cel optimal.

În dinamica grupului există trei momente și trei sintagme care marchează începuturile, consemnate în literatură ca întemeietoare.

a) *Action research* (cercetare - acțiune) - derivând din concepția lui Lewin după care științele sociale sunt chemate să rezolve conflictele sociale, să lupte împotriva opresiunii, discriminării și prejudecăților. Expresia poate desemna fie studiul rațional controlul efectului acțiunii, fie găsirea celui mai bun comportament sau mod de acțiune în vederea atingerii unui obiectiv, fie o intervenție la nivel global vizând organizarea unei strategii de acțiune pentru a atinge scopurile propuse.

b) *Planned change* (schimbarea planificată, voluntară) - pune accentul pe relația de consultanță, aportul este deci de orientare clinică. În 1956, K.D. Benne – psihosociolog din Școala Lewin - a lansat o teorie după care intervenția trebuie să-i dezvolte sistemului - client capacitatea de a-și rezolva atât problemele (relaționale) de adaptare cât și pe cele de ajustare la sistemul-grup. Prin această tehnică de sensibilizare a grupurilor și organizațiilor, accentul cade pe cooperarea actorilor sociali în identificarea problemelor, pe „centrarea asupra sarcinii” și a „realității” din interiorul sistemului, pe funcțiile educative și/sau terapeutice ale grupului pentru participanții la procesul de schimbare și pe rezolvarea efectivă a problemelor comune.

c) *T-group* (Training - group) - a rezultat din observațiile psihosociologilor și din datele experimentale privind nevoile membrilor grupului: de recunoaștere, de status social, de integrare și de afirmare. Reuniți în mod artificial, membrii grupului sunt invitați să realizeze „ce se întâmplă”, „ce se poate face”, urmărindu-se ca, prin intermediul discuțiilor, să se ajute reciproc, să se vadă așa cum îi văd alții, se înțeleagă ce se așteaptă din partea lor. Grupul e orientat deci spre formare reciprocă, antrenament, învățare prin cooperare. T-group a fost inițiat în 1946, în cursul unui seminar de formare inițiat de Kurt Lewin, cu ajutorul lui Lippit, Bradford și Benne. Acesta inițiasă, la MIT, vestita școală pentru formarea inginerilor de la Boston, o echipă de cercetare a dinamicii grupului - Research Center for Group Dynamics -, din care făceau parte foștii săi studenți și colaboratori: Lippit, Cartwright, Festinger, French și Bavelas.

Ca filosofie a grupului, Lewin propunea *deblocarea comunicării și evitarea tensiunilor* cu ajutorul unor întâlniri în care participanții să încerce să comunice „autentic” între ei. Din nefericire, Lewin a murit în 1947. Însă doi dintre colaboratorii săi, K.D. Benne și L. Bradford, au continuat ideea, întemeind la Bethel un Laborator Național de Formare având ca obiectiv dezvoltarea unor metode de formare pentru angajarea unor raporturi interpersonale adecvate și

învățarea unor comportamente satisfăcătoare în exercitarea rolurilor sociale (De Visscher, 1996). Într-o evaluare târzie, unii dintre colaboratorii lui Lewin (Bradford, Gibb și Benne, 1964) au evidențiat caracteristicile acestui prim seminar de formare prin grup: *participarea pentru a învăța, învățarea tranzacției cu ceilalți, dorința de a crea o societate miniaturală mai bună, acordarea ajutorului și stimularea muncii eficiente.*

Rolul *T-group* este acela de a construi un *model colectiv* în care fiecare membru să-și regăsească propriile exigențe și să învețe să se articuleze la exigențele celorlalți, inclusiv ale sistemului social. În 1976, K.D. Benne sublinia faptul că Lewin avea ca obiectiv și „reeducarea” celor defavorizați de practicile discriminatorii.

Țelurile pe care le urmărește metoda *T-group* se grupează în jurul ideii de „*învățare reciprocă*”, de achiziție prin apelul la experiența celorlalți: încurajarea unui spirit de cercetare și de experimentare în relațiile sociale, promovând nevoia de autoinformare privind articularea la contextul social; sporirea sensibilității față de așteptările altora („conștiința interpersonală lărgită”); autenticitatea sporită în relațiile interpersonale, sentimentul de a fi tu însuși și de a nu fi nevoit să joci un rol prescris; dezvoltarea capacității de a diagnostica situațiile sociale (interpersonale, intergrupale), de a angaja comportamente de colaborare în locul celor de autoritate și ierarhie; capacitate de a rezolva situațiile conflictuale prin angajarea în rezolvarea problemelor, mai degrabă decât prin coerciție și manipulare (Campbell, Dunette, 1969).

Metoda se prezintă ca o „învățare situațională”, iar participanții sunt invitați să „învețe” noi atitudini, comportamente cognitive și relaționale. Un „laborator” în care se descopereau situații noi, se efectuau „cercetări intelectuale” și se difuzau imediat rezultatele, aici și acum, aplicându-se la relații sociale, la situații concrete (De Visscher, 2001b).

Scopul acestei metode este acela de a-l învăța pe fiecare participant să descopere ce se așteaptă din partea sa și să realizeze relații sociale mai eficiente.

Schimbarea propusă de Lewin se prezintă ca un proces în *trei etape*:

- a) dezrădăcinarea, invalidarea unui model comportamental inadecvat. Pentru a se elibera din capcana mulțumirii de sine, individul are nevoie de o tulburare emoțională;
- b) transferul;
- c) instaurarea unor noi standarde de grup, fixarea vieții de grup la un nou nivel.

Tehnica inițiată de Lewin, aplicată în medii cât mai diferite (întreprinderi, școli, spitale) a evoluat spre forme noi, interferându-se cu tehnici de formare sau de psihoterapie, în aproximativ trei decenii, ideile inițiale ale lui Lewin s-au restructurat, s-au orientat spre forme noi de organizare, cu denumiri noi: grup de bază, de diagnostic, de întâlnire.

Având la început un domeniu bine delimitat, cu timpul granițele sale s-au interferat cu alte tehnici: de formare, de învățământ, de interacțiune, de psihoterapie. Accentul este pus pe eliberarea expresiei și afectivității, pe accesul la alte forme de limbaj (precum dezvoltarea spontaneității verbale și corporale) sau pe combaterea comportamentului depersonalizat și dezangajat. Așa au apărut grupul de sensibilizare, grupul de conștientizare senzorială

(corporală), atelierul de creativitate sau grupurile centrate pe dezvoltarea organizațională sau pe formarea echipelor.

Iată un inventar al acestei diversități de grupuri, în care accentele diferite iau și forme diferite, realizat de un continuator al lui Lewin, C. Rogers (2006), el însuși inovator al domeniului:

- a) **T - group** a rezultat din dorința participanților de a realiza o experiență de schimbare personală profundă, apelând la atenția reciprocă și la încrederea unora în ceilalți. *T-group* a conservat scopul inițial, formarea în relații umane, prilej de a observa interacțiunile membrilor și procesele de evoluție, de a analiza modul de funcționare în grup și activitatea participanților, efectele ce le produc asupra altora, modul în care se rezolvă problemele relațiilor interpersonale. În acest tip de grup se pune accentul, crede Rogers, pe aptitudinile membrilor în derularea relațiilor umane.
- b) **Grupul de întâlnire** sau grupul de întâlnire de bază (*encounter group*), invenția lui Rogers, pune accentul, așa cum vom vedea mai departe, atât pe evoluția personală, cât și pe dezvoltarea și ameliorarea - grație unei experiențe trăite - a comunicațiilor și relațiilor interpersonale.
- c) **Grupul de sensibilizare** (*sensitivity training group*) se plasează între celelalte două precedente.
- d) **Grupul de sarcină** (*task-oriented group*), utilizat mai ales în industrie, se concentrează, pe realizarea sarcinii într-un context interpersonal.
- e) **Grupul de conștientizare senzorială sau corporală sau de expresie corporală** (*sensory awareness, body awareness, body movements groups*) pune accentul pe conștiința „fizică” pe expresia prin mișcare, pe dansul spontan etc.
- f) **Atelierul de creativitate** deblochează și dezvoltă expresia creatoare ce se ascunde în fiecare individ, prin intermediul diverselor activități artistice, având ca obiectiv spontaneitatea individuală și libertatea expresiei.
- g) **Grupul de dezvoltare organizațională** are ca obiectiv principal formarea liderilor,
- h) **Grupul centrat pe formarea echipei** este utilizat în industrie, pentru a relansa unitatea și rentabilitatea echipei de muncă.
- i) **Gestalt-group**. Aici accentul se pune pe abordarea terapeutică de inspirație gestaltistă: un psihoterapeut calificat se ocupă de o singură persoană, punând diagnostic și oferind servicii terapeutice.
- j) **Synanom**. Este un tip de grup inițiat de organizația cu același nume, care se ocupă de tratamentul toxicomanilor. Există o ipoteză de lucru comună: munca în comun, într-un climat de securitate.

De Visscher (1996) atrage atenția asupra faptului că, în timp, s-a produs o distanțare între grupurile orientate spre sarcină, roluri și funcții și cele orientate spre grupul în sine, care se concentrează asupra descoperirii grupului însuși, apelând la schimburile verbale de informații. C. Rogers credea că vor mai apărea și alte forme de grup - ateliere, seminarii, laboratoare -, toate având ca scop reunirea persoanelor dintr-o organizație pentru a stabili între ele legături, apelându-se la întâlniri „intensive”, fie în weekenduri, fie pe parcursul unui stagiul mai lung, uneori stagii de tip maraton.

Toate aceste grupuri au unele trăsături comune: există o ipoteză de lucru comună (munca în comun, într-un climat de securitate) și se dezvoltă, treptat, o atmosferă de

încredere, o libertate de expresie și o diminuare a atitudinii de „apărare”. O atmosferă de încredere reciprocă permite participanților să se exprime - afectiv, intelectual, fizic. Ei învață unii de la alții și încep să se schimbe.

10.1. Grupul de întâlnire

Particularități

De numele lui C. Rogers (1902-1987) se leagă o teorie și o tehnică care au fost în vogă în anii 1970 și care nu și-au pierdut susținătorii nici astăzi. El a lansat curentul cel mai vizibil inspirat de cercetările, lui Lewin. Rogers a fondat în 1964 un Institut de Științe ale Comportamentului, în care a luat naștere o concepție nouă, cu o tentă umanistă explicită, privind relația terapeutică cu pacienții. Când a tradus cartea sa de bază, în 1972, A. de Peretti, cel care l-a făcut cunoscut pe Rogers în Franța, se arăta entuziasmat față de proiectul său revoluționar: invitația la o experiență unică, la o întâlnire care va schimba percepția participanților asupra lucrurilor. Întâlnirea constă într-o experiență de grup „intensă”, într-o evoluție de la solitudine la o personalitate consistentă și are ca efect creșterea identității personale aici și acum. Rogers, crede profesorul francez, asociază cu subtilitate nondirectivitatea și „intervenția delicată”, centrându-se pe altul și ajutându-l să se înțeleagă, să se privească în oglindă, să dovedească empatie față de ceilalți. Animatorul grupului de întâlnire este un „facilitator” - aici se regăsește accentul deosebit al lui Rogers -, care pune în relație, facilitează raporturi interpersonale, îl ajută pe pacient să descopere schimbările pe care le produce întâlnirea.

Teoria și tehnica grupului de întâlnire, fondate de C. Rogers, au apărut, ca ideologie și metodă, în Statele Unite, pe coasta californiană, și constituie un pol de inovație și de contestație la cultura americană, ca expresie a contextului social al momentului (Chatel, 1972). A apărut în momentul în care psihanaliza și metodele clasice de terapie erau criticate pentru formalismul și rigiditatea lor, pentru că nu erau autentice, ignorau relațiile aici și acum și nu valorizau suficient sentimentele, emoțiile participanților.

Metoda lui Rogers propune participanților să-și *schimbe atitudinile și comportamentele, să învețe să se accepte prin schimbul prilejuit de o „întâlnire” autentică cu alții*. Să rupă cu trecutul lor, cu istoria trecută și prezentă, cu viața lor cotidiană și să experimenteze cuvinte, gesturi și acțiuni noi. Să amplifice emoțiile, să le confere o altă valoare, să le includă într-un nou lanț simbolic. Întâlnirea permite membrilor grupului să descopere la ceilalți atitudini sociale necunoscute, să-și dezvăluie propria imagine în ochii altora, să găsească sensuri noi cuvintelor utilizate, să realizeze o priză de conștiință; va crește astfel încrederea în valoarea acțiunii prin grup, în puterea grupului de a favoriza schimbarea personală. Concepția și tehnica propuse de Rogers au influențat profund practica terapeutică, domeniul larg al educației și învățării, concepția despre munca socială, metodele de analiză a organizațiilor și de schimbare instituțională. El a dezvoltat o *teorie a abordării centrate pe individ*, a inițiat o „revoluție de catifea” bazată pe optimism, dislocând atitudinile autoritare și birocratice și scoțând în evidență concepte precum „încrederea comunicativă” sau „acompanierea prin ajutor”.

Omul lui Rogers este un exemplu de „om nou”, el ar trebui format pentru „o nouă civilizație” și pentru a-și

exersa puterea asupra lui însuși, mai degrabă decât asupra altora.

Rogers, crede A. de Peretti (2002), a realizat că realitatea relațiilor umane este deosebit de complexă, adesea paradoxală, plină de contradicții, dificil de tratat ca un ansamblu coerent și de aceea și-a propus să urmărească doar o „evoluție pozitivă”, aici și acum, plecând de la subiect, de la interlocutorul de moment (individ sau instituție). Centrarea pe subiect nu exclude însă și orientarea concomitentă spre altul, cu care subiectul interacționează. Principalul este ca abordarea să privilegieze trăirea, experiența pozitivă, o atitudine de empatie care poate favoriza îmbogățirea persoanei și funcționarea optimală.

Sintagma „grup de întâlnire” nu descrie un concept abstract, o interpretare savantă, un mit, ci o experiență, un șir de fapte observabile la care protagoniștii participă, o țesătură de relații, un pattern de interacțiuni la care recurg participanții și care dau sens întâlnirii.

Etape de evoluție

Orice grup de întâlnire evoluează după o serie de etape care au fost observate și consemnate de Rogers și de colaboratorii săi (Chatel, 1972).

1) *Confuzia inițială* este determinată de decizia facilitatorului de a nu interveni și dirija, de a nu-și exersa autoritatea. Participanții se simt derutați, domnește o liniște stânjenitoare, apare un sentiment de frustrare. Lipsa structurii creează confuzii. Ei caută soluții: unul propune un subiect de discuție, altul se lansează într-o altă direcție, cuiva îi vine ideea de a se prezenta fiecare. Întrebările care plutesc sunt: Ce se așteaptă din partea noastră ? Care este obiectivul grupului ? Cine e responsabil de ceea ce se întâmplă aici ?

2) *Rezistența la explorare* și la expresia personală. Confuzia inițială trezește atitudini personale, ceea ce provoacă reacții ambivalente celorlalți. Fiecare se rezumă la prezentarea unui eu public, a unei „fațade” impenetrabile, dar ezită să facă cunoscut eul interior, să se exprime în fața grupului. Mulți se tem să-și dea jos masca.

3) *Descrierea sentimentelor trecute*. După ezitățile membrilor de a acorda încredere grupului, încep să apară sentimente și expresii rezultate din schimburile de replici în grup. Ele nu sunt însă exprimate direct, ci indirect, atribuindu-le unor persoane absente sau unor experiențe trecute. Toți înțeleg convenția - e o trăire proprie atribuită altcuiva pentru a putea fi dezvăluită.

4) *Exprimarea sentimentelor negative* semnifică deja o participare, aici și acum, o atitudine autentică față de un membru sau de facilitator. O exprimare negativă reprezintă un sentiment personal prezent, o participare reală, un interes pentru ceea ce se întâmplă în grup, o tonalitate.

5) *Exprimarea și explorarea materialelor având o semnificație personală*. Participanții încep să fie interesați de evenimentele produse sau care au șansa să se producă, ei simt deja grupul ca fiind al lor, au conștiința a ceea ce se întâmplă, se exprimă, acceptă, resping. Își iau libertăți, își asumă riscuri. Încep să se dezvăluie, își declară explorările interioare, sunt receptivi la revelațiile altora. Nu mai simt frica inițială de a se exprima.

6) *Exprimarea sentimentelor interpersonale prezente în grup*. Au început să apară expresii deschise, se exprimă sentimente de îndoială (pozitive sau negative), iar acestea au putut fi formulate fără teama de reacții nepotrivite. Se instaurează un climat de încredere.

7) *Dezvoltarea capacității terapeutice a grupului*. Ceea ce i se pare fascinant lui Rogers este că unele persoane manifestă o capacitate naturală și spontană de a trata într-un mod

eficient suferințele altora. Nu e nimic miraculos aici, oamenii sunt ajutați să-și exprime sentimentele reale, să se descopere, totul într-o manieră constructivă, adevărată.

8) *Acceptarea de sine și debutul schimbării*. Unii cred, scrie Rogers „că acceptarea de sine poate fi un obstacol în calea schimbării”, în realitate, acest pas constituie un început al schimbării personale, o așezare a bazelor restructurării unui eu rigid, o împăcare între sentimente și sine.

9) *Fațada se fisurează*. Evoluția grupului, parcurgerea etapelor anterioare face să fie din ce în ce mai greu de suportat masca sau fațada de care încă se mai folosesc unii participanți; frazele politicoase, comprehensiunea intelectuală, tonul disimulat nu mai sunt agreate. Grupul constată că a ajuns la o exprimare profundă, conștientizează de acum care-i sunt scopurile, membrii înțeleg că nu mai este cazul să-și ascundă sentimentele, că trebuie să fie ei înșiși. Fațadele sunt demolate, apărările devin inutile, rezervele intelectuale devin simple convenții.

10) *Oglinda socială*. După ce au parcurs etapele anterioare, membrii au primit suficiente feedbackuri asupra prestației lor, asupra modului în care sunt percepuți. Ei încep să se vadă cu ochii celorlalți, să-și înțeleagă prezența în grup, să se întâlnească cu grupul.

11) *Înfruntările* ilustrează conștientizarea faptului că informația despre propria persoană vine de la ceilalți, uneori nu sunt excluse ciocnirile între euri diferite, însă participanții deja au înțeles că totul se poate desfășura cu calm, că nici un schimb nu trebuie să fie tăios, distructiv.

12) *Relațiile de ajutor* în afara întâlnirilor marchează momentul în care grupul a devenit o sursă de sprijin, un spațiu al exprimării fără rezerve. Membrii caută ocazii să se întâlnească și dincolo de ședințele organizate, găsesc în conversațiile liniștite din momentele private o sursă de sprijin, manifestă simpatii, disponibilitate, afectivitate.

13) *Întâlnirea esențială* (basic encounter). Grupul devine un loc preferat al întâlnirii, experiențele care se desfășoară aici au atins un anumit nivel de intensitate, sunt fecunde pentru schimbarea personală, membrii caută ocazii să se privească prin ochii celorlalți.

14) *Exprimarea sentimentelor pozitive și de proximitate*. Participanții simt nevoia să-și exprime sentimentele, să accepte relațiile, să dorească proximitatea celorlalți și să considere aceasta un lucru pozitiv. Se caută căldura umană a grupului, se instalează un sentiment de încredere, se construiesc atitudini pozitive față de ceilalți.

15) *Schimbarea comportamentelor* în sânul grupului. Iată momentul profund când participanții produc atitudini și gesturi care marchează transformarea lor, chiar în timpul desfășurării muncii de grup și nu după aceea. E un moment crucial, grupul a ajuns la maturitatea căutată și așteptată.

Studii experimentale

Un experiment realizat la Universitatea din Iași în 1977 (Neculau, A., 2007), utilizând metoda propusă de Rogers, a dovedit că „întâlnirea” unor necunoscuți (participanții erau elevi în ultimul an de la câteva licee de elită din Iași) poate evolua prin câteva dintre fazele descrise de Rogers: explorarea și manifestarea unor aspecte personale semnificative, exprimarea sentimentelor interpersonale imediate în grup, acceptarea de sine și începutul schimbării. Important este faptul că participanții, mulți ani după aceea, ajunși profesioniști de vârf, îl căutau pe „facilitator” pentru a-și exprima sentimentele de satisfacție de a fi participat la experiment, pentru a vorbi despre „grupul nostru”.

După cum am putut constata, în acord cu presuposițiile lui Rogers, achizițiile participanților s-au dispus pe trei planuri:

- al sinelui (creșterea conștiinței propriilor sentimente și reacții și a efectului produs asupra altora, prin înțelegerea sentimentelor și a reacțiilor celorlalți; modificarea atitudinii față de sine și de grup prin descoperirea toleranței, respectului și încrederii);
- al rolului social (amplificarea conștiinței rolului social, creșterea responsabilității individuale, schimbarea atitudinii față de rolurile celorlalți);
- al organizațiilor sociale (creșterea încrederii în valoarea acțiunii prin grup și puterea grupului, conștientizarea problemelor organizației și ale comunității).

Specificul grupului nostru de întâlnire a constatat în lipsa structurării grupului, o noutate pentru acei ani ai dirijismului și autoritarismului, în axarea discuțiilor pe o temă „fierbinte” (în cazul nostru, viața socială a clasei și a școlii, relațiile cu profesorii, poziția elevului matur și conștient de valoarea sa în colectivitatea școlară) și distribuirea funcției de „facilitator” între trei animatori: un asistent și două absolvente recent. La rândul lor, animatorii se puteau observa și-și puteau comunica impresiile și sugestiile.

Rogers nu a ezitat să înregistreze și să-și comunice observațiile asupra eșecurilor și a riscurilor pe care le presupune metoda sa. Între altele, o schimbare produsă în și prin grup nu durează mult. Experiența intensivă, recunoscută de participanți, se diluează cu timpul, putându-se chiar pierde. Apoi, există riscul ca angajarea puternică a unor membri în descoperirea interiorității lor să-i îndepărteze de problemele pe care le-a pus grupul și la rezolvarea problemelor puse. Rămăși oarecum în afară, traumatizați de descoperirile pe care le-au făcut prin grup, ei au nevoie apoi de ajutor pentru reinsertie. Un alt pericol: participând la viața intensă de grup, trăind momente puternice alături de alți indivizi, unii se simt realmente ajutați; alții, în schimb, pot fi răniți, bulversați de ceea ce li s-a întâmplat. Conștiincios, Roger mai înregistrează două „pericole”: participarea soților la același grup poate zdruncina viața de cuplu, ei se pot descoperi în ipostaze pe care nu le-au bănuț; participarea unor persoane de sex diferit se poate solda, uneori, cu încheierea unor relații de dragoste, profunde și calde, dar care pot deturna, chiar împiedica „munca” grupului.

Principala concluzie care poate fi trasă din examinarea metodei lui Rogers este aceea că el a realizat un spațiu ideal în care oamenii, constrânși de convenții și stereotipii, stresați de viața profesională și de cea cotidiană, își pot face o imagine realistă, concretă asupra impresiei pe care o oferă celorlalți. Ei pot învăța, într-un climat de libertate, să participe la procese de (auto) transformare prin schimb cu ceilalți, să dezvolte atitudini și comportamente care să conducă la schimbare autentică.

În prefața la ediția franceză, din 2006, a celebrei cărți despre grupul de întâlnire a lui Rogers, E.M. Lipiansky afirma că teoria sa „nu a prins nici un singur rid”. Practica grupului de întâlnire este o consecință firească a tot atât de celebrei sale teorii a nondirectivismului. La timpul său, aceasta n-a fost bine înțeleasă, era percepută ca o formă de *laissez-faire*, ca o atitudine de pasivitate sau de neutralitate. Mai târziu însă s-a înțeles că în această concepție numai psihologul se abține de la orice presiune. El evită impunerea punctelor sale de vedere și a propriilor orientări, iar clientul este invitat să își exprime liber așteptările, percepțiile, emoțiile, dorințele și alegerile. El își asumă responsabilitatea autodeterminării și a deciziilor sale. Principiul nondirectivității este principiul comprehensiunii empatice, iar secretul constă în crearea unei linii caracterizate prin căldură, interes, emoție și atașament. Congruență și autenticitate, acceptare necondiționată, confirmare, centrare pe persoană, experiență emoțională, camaraderie, solidaritate, schimb între egali - iată cuvinte și expresii pe care le valorizează atât de bine Rogers.

Noutatea pe care o aduce autorul menționat, crede Lipiansky, constă în conferirea unui alt rol monitorului sau animatorului de grup. El devine „facilitator”, încercând să se situeze în interiorul dispozitivului și să deblocheze. Originalitatea procesului de schimbare, spre deosebire de demersul psihiatric sau freudian, constă în stimularea dinamicității grupului, în declanșarea fecundității sale.

10.2. Grupul de discuție

Orice grup se prezintă ca o întâlnire a unor indivizi sociali altfel izolați, ca o „intersubiectivitate”; un act conversațional, o întâlnire, o experiență comunicatională între mai mulți subiecți. Dar și asociere în vederea rezolvării unei probleme, transmisie de semnificații sau elaborare de noi mesaje. „întâlnirea” se dovedește capabilă de a influența, are prin ea însăși forță de penetrare psihoafectivă.

Subiecții implicați într-o discuție de interes comun, într-o dezbatere pe o temă dată, parcurg împreună o experiență neobișnuită: schimbă informații cu privire la o problemă neelucidată, până la obținerea unei prize de conștiință; găsesc un model împărtășit la nivel colectiv, de soluționare a unei probleme; obțin un consens, încearcă o convingere comună; conciliază opiniile deosebite; informează și formează (Neculau, A., 2007). Are importanță, desigur, și „produsul final”, dar nu mai puțin important este mijlocul prin care s-a ajuns aici, procesul de fabricație, asumarea rolurilor interindividuale pentru a se ajunge la „ideea” comună. Astfel că „mijlocul” poate deveni „scop”, angajarea unor atitudini și comportamente între participanți devine obiectiv al grupului. Din perspectiva lui R. Kaes (1986, pp. 7-18): grupul ne apare ca un „lanț asociativ”, ca o transmisie între mai multe subiectivități.

Dispozitivul grupal este o asociere liberă, în care se expun teorii și se ascultă, un proces asociativ, un spațiu al discursului și al schimbului. Iar acest dispozitiv poate fi analizat în articulațiile sale:

- a) joc între două sau mai multe subiectivități: schimb, negociere, experimentare;
- b) cadru reglat de obiectul reunirii, cu reguli de funcționare și norme de intervenție;
- c) manifestare și recunoaștere a proceselor atașate și a capacității de formare pe care le pune în joc grupul.

Să insistăm puțin asupra definirii grupului ca joc, ca activitate culturală cu norme livrate de viața socială, de context. Normalitatea grupului e supunerea la reguli, aceasta ne apare ca un proces de socializare și civilizare. În interiorul acestei convenții însă, indivizii își „joacă” rolurile, desfășoară o activitate liberă, negociază, sunt plini de inventivitate, construiesc, acced la o „creație comună” (Falguiere, 2000) și speră, așteaptă ceva în plus pe lângă ceea ce este previzibil. Jocul nu este numai apanajul copiilor, el poate prinde deopotrivă adulții, în psihodramă, de exemplu, sau poate asigura dialogul, transferul de la adulți către copii, poate fi un teren de întâlnire, accesibil ambelor categorii.

Totul se prezintă deci ca o „întâlnire”, ca o experiență imaginară și trăită, ca un act cultural interpersonal, localizat și particularizat. Experiența grupală concretă pune și problema localizării subiectivității: într-un grup dat, într-un context precis unde actorul își manifestă subiectivitatea, individualitatea sa pe un fond de subiectivitate grupală particulară. Intersubiectivitatea ne apare, vedem bine, ca un dispozitiv propriu grupului concret, ca o experiență, ca o istorie a unei „reciprocități conversaționale” (Jacques, 1986), ca o consecință.

Intersubiectivitatea este declanșată de câteva condiții obligatorii, clasice: existența altuia

(altora); comunicarea între instanțe subiective; constituirea unei lumi aparte, comune mai multor subiecți, care facilitează declanșarea relației prin cuvânt.

P. Tap (1986) consideră că intersubiectivitatea trebuie definită în termeni de comunicare, relație intensă (și autentică), ca o recunoaștere reciprocă a interiorității. În acest caz se prezintă ca o construcție de sine, ca un proces de construcție identitară. Proces în care altul și informațiile furnizate de acesta joacă un rol esențial.

Evoluția acestei relații, istoria intersubiectivității ne oferă informații despre devenirea persoanei, în condițiile date.

Discursul celuilalt (celorlalți) pătrunde, restructurează, mută accentele, reorientează, formează. Relația cu altul, rețeaua interpersonală se prezintă deci ca un mediu deschis, ca un teren de schimb, de afirmare și categorizare socială, ca un mediu privilegiat pentru făurirea conștiinței de sine, dar și ca o reciprocitate de conștiințe. Iată suficiente motive să considerăm grupul de discuție un poligon de socializare, mereu activ, în care se învață arta și tehnica strategiei identitare, ale construirii identității și comunicării cu mediul exterior, ale articulării la context.

R. Kaes a propus grupul ca un loc al construirii raporturilor interpersonale, a legăturilor, ca un dispozitiv de angajament și tratare a disponibilităților și formării reciproce. Prin urmare, orice grup are o istorie internă care vorbește despre o anumită „grupalitate”, despre o organizare psihică grupală. Grupul ne apare ca un proces asociativ - reia ideea același autor mai târziu, în 1997, într-un articol din numărul tematic al revistei Connexions, consacrat evoluției teoriilor și practicilor grupului -, un proces de construcție mentală și afectivă, prin care se parcurge traseul de la cuvânt la legături.

Urmărirea acestui parcurs ne înfățișează modul în care se propulsează grupul ca un aparat de transformare a experiențelor (adesea traumatizante), ca sistem de asociere, de stimulare a legăturilor și instrument de formare. Se stabilesc legături, se inițiază asocieri, se transmit mesaje și se transformă participanții la proces, se obține în final un produs comun, împărțit de toți actorii la acest ansamblu intersubiectiv.

Ei se transformă prin participarea la grup. Grupul de discuție ne apare astfel ca un proiect și o metodă de rearticulare a individualului și colectivului, ca o aspirație de a recrea legături și de a realiza mutații culturale de actualizare. Prin grupul de discuție se tratează rezistențele subiectului, se găsesc soluții la excesul de birocratizare, față de derivatele organizaționale sau tendințele de dezinstituționalizare. Un model cultural contemporan de revigorare a transmisiei.

Un număr tematic al revistei Connexions este dedicat grupului de discuție ca remediu-al crizelor instituționale: „Groupes de parole et crise institutionnelle” (nr. 82 din 2004)”. Autorii - psihosociologi, sociopsihanaliști și antropologi - explorează repercusiunile mutațiilor instituționale contemporane, îndeosebi în sectorul formării și al sănătății, și propun acest tip de grup (pe care însă noi o să-l numim de discuție și vom explica, mai departe, de ce), ca instrument de analiză a colectivității instituționale degradate și soluție metodologică de revigorare a dispozitivelor erodate și de reinserție a exclușilor. Într-un dialog care deschide numărul, J. Maisonneuve și J.P. Pinel evocă formele de reuniune care au precedat, prin anii

'50, actuala formulă: grupul-clasă și grupurile de adulți, de vârste și meserii diferite, care participau la stagii de antrenament în vederea ameliorării comunicării.

Participanții încercau să depășească fenomene colective dizolvante, apelând la metode ca dialogul centrat pe reprezentarea prieteniei și prin restabilirea, cu ajutorul sociometriei, a structurilor afective. Inițiatorii s-au axat pe analiza proceselor de grup, de la consens la conflict, pe emergența exercițiilor de rol, pe devianță și metode de influență. Se exploatau resursele grupului axat pe procese, pe probleme profesionale, dar și pe tehnica de organizare a reuniunilor.

Se urmărea un „avans democratic”, cum spune Maisonneuve, miza era deschiderea ferestrelor: adaptarea la o societate în mutație. Se apela la discuția liberă, dar și la grupul de bază, de diagnostic, de evoluție, de formare și intervenție. Nu în manieră experimentală, ci printr-o abordare socioclinică, prin terapia de grup. Desigur, „expresia verbală” era privilegiată, dar nu erau neglijate exercițiile de expresie corporală și verbală.

S-au inventat noi „dispozitive” de intervenție, de formare și orientare etică, destinate să răspundă noilor provocări. Între acestea, grupul de discuție a avut în continuare un caracter privilegiat. Totul pentru a preîntâmpina criza și distorsiunile din cultură și din instituții.

Grupul de discuție este expresia unei filosofii a deschiderii, dar și o metodă care traversează lumea organizațională, care se ajustează la analiza oricărui tip de organizație, cu deosebire a celor care oferă servicii și privilegiază relațiile cu altul. Desigur, s-ar potrivi mai bine o formulă de grup care exprimă intenția de a interveni, care mută accentele, schimbă prin cuvânt, afirmă și angajează, dar care nu se poate traduce satisfăcător în limba română: groupe-parole. Nu-i un grup reunit pentru a discuta, dezbate, analiza ce se întâmplă în grup, pentru a coborî, în sens psihanalitic, în subsolul grupului, ci grup-dezbateri, grup-discuție, despre un subiect care se găsește în exteriorul grupului, propus grupului. Traducerea e nefericită, dar ilustrează determinarea, motivația: grupul ca misiune (Blondeau, 2004). Trăim într-o „eră a grupului”, alternativa militantă la opțiunea pentru individualismul egoist.

Dacă grupul acoperă toate sectoarele vieții sociale, dacă se manifestă transorganizațional, dar și în fiecare organizație în parte, dacă organizațiile se prezintă ca „un sistem cultural, simbolic și imaginar” (Enriquez, 1992), atunci putem spune că grupul întreține raporturile dialectice dintre individ, instituții și societate. Grupul ne apare ca un nou model de gândire și de acțiune, el poate contribui, ca dispozitiv de intervenție clinică, în „criza echipei” și a oricărui colectiv de muncă. Formula groupe-parole e un spațiu, un „dispozitiv” psihosocial de căutare a remediilor la structuri decompensate, la crize, pasagere sau structurale. Un „medicament” pentru reechilibrarea structurală a unei instituții, organizații, colectivități.

Blondeau propune trei abordări ale grupului-discuție (dezbateri):

a) o definire prin uzaj, adică prin constatarea frecvenței cu care se recurge la această metodă, până la a o mitiza; orice rezolvare a unei probleme presupune reuniuni, dezbateri metodologice, iar această metodologie este considerată un tratament terapeutic;

b) groupe-parole ca o practică clinică de intervenție asupra unui corp organizațional, ca un dispozitiv de analiză, ca un cadru instituțional de reflexie, spațiu de elaborare;

c) același tip de grup ca instituție autonomă, ca exercițiu, ca loc de derulare a unor experiențe proprii, ca valoare instituantă.

Grupul nu mai reprezintă o soluție pentru ceva, ci devine el însuși instituție, for, religie. (Nu sunt sectele grupuri asociative în care cuvântul este cheia unirii?) Acum putem vorbi despre grupul care se întoarce spre sine, care analizează ceea ce se întâmplă în interior, despre groupe de parole, despre grupul care se apleacă asupra sa, încercând să se autodefinească.

O vocație aparte a grupului de discuție pare să fie aceea de a asigura reinserția profesională a persoanelor aflate în situații precare, marginalizate, excluse. Izolat, neglijat, individul primește dreptul de a vorbi, de a se insera într-un context instituțional și de a participa la o „aventură împărtășită” (Minary, Perrin, 2004). El împarte subiectivitatea sa cu ceilalți, constată că toți luptă împotriva aceluiași inamic -izolarea -, ia notă de obiectivul comun - eliminarea excluderii -, se angajează în rezolvarea problemei tuturor. Experiența sa este unică și stimulativă; schimbă cuvinte și idei cu alții, este valorizat, se înserează pe firul evenimentelor, găsește un motiv pentru a-și regândi participarea. Rostul său este acela de a repara fractura identitară.

Astfel conceput, grupul îi reunește pe cei realizați cu cei care se simt marginalizați, stigmatizați, descalificați social și care se culpabilizează pentru poziția lor. Dreptul și invitația la cuvânt este astfel un suport, un exercițiu de redescoperire a emoției împărtășite, un antidot la trăirile afective dureroase, angoasante. Persoana este prezentă, ocupă un loc, un spațiu, un statut, construiește o istorie comună împreună cu ceilalți, începe să găsească motive de a crede în ceva, își reface poziția socială.

Grupul de discuție ne apare și ca spațiu al învățării, al dezvoltării personale prin interacțiune, al „co-formării” (Hatchuel, 2004). Cuvântul nu e suficient el însuși, ci trebuie situat într-un raport de interacțiune pozitivă, într-un raport elaborat, într-un context de studiu de învățare. Individul învață să iasă din universul său, să-și depășească o identitate săracă și apoi prin achiziție să se întoarcă spre sine, să se reinventeze, cum zice G. Mendel (1996). El se confruntă cu exigențele muncii de asimilare, se întâlnește cu cunoașterea, iar în tot acest parcurs descoperă puterea cuvântului, satisfacția elaborării și a implicării.

10.3. Grupul de formare

În literatura de specialitate se relatează despre unele experimente, devenite clasice, care, pe parcursul desfășurării, au condus la alte rezultate decât cele formulate în ipoteza de lucru a cercetătorilor. Primul, spectaculos, impresionând și astăzi, a fost cel care a început ca un studiu privind rolul iluminatului industrial în productivitatea muncii și este cunoscut ca experimentul de la atelierele Hawthorne. Aici se produceau componente electrice pentru compania Western Electric, iar forța de muncă era formată din emigranți polonezi, cehi, germani, italieni.

Cercetătorii - sub conducerea lui E.Mayo (1880-1950), cunoscut mai târziu ca inițiatorul și fondatorul Școlii relațiilor umane - au organizat un experiment clasic de psihologia muncii, încercând să găsească relația dintre oboseală, condițiile de muncă și randament. Organizat într-o sală specială de observație (test-room), experimentul consta în măsurarea randamentului

unui grup de șase muncitoare poloneze, care trebuiau să îndeplinească o sarcină repetitivă, pe măsura modificării condițiilor de muncă. S-a constatat, de pildă, că scăderea nivelului iluminatului nu conduce la scăderea randamentului, ci la creșterea sa. E. Mayo a descoperit un element surpriză care făcea să crească productivitatea, indiferent de factorii fizici ai muncii. Acesta, cunoscut mai târziu ca „efectul Hawthorne”, a fost denumit coeziunea grupului.

Relațiile informale dintre cele șase participante la experiment s-au îmbunătățit continuu, ele au descoperit că fac împreună o echipă, că obțin satisfacții din cooperarea în vederea îndeplinirii sarcinii, că participarea lor la experiment a făcut să le crească statutul social. Ele au învățat, prin participare și interacțiune, să se ajute, să se prețuiască reciproc, să evolueze împreună, să devină o forță socială și economică.

Experimentul de la Bethel, din care s-au născut ideologia și metodologia formării prin grup, ca și în cazul celui cu iluminatul industrial, a fost generat de o sarcină clasică deturnată: Kurt Lewin și colaboratorii săi, având contract pentru formarea prin metode clasice, prin expuneri și seminarii, a responsabililor cu relațiile umane din organizații industriale, au schimbat cu bună-știință algoritmul stagiului de formare. Au ales ca loc de desfășurare a experimentului un han așezat la ocean, într-un stat izolat cultural, fără căi de acces modernizate.

Prima acțiune de utilizare a grupului pentru a influența comportamentele membrilor săi a avut ca cerință instituțională exact formarea acestora, dar prin alte metode decât cele clasice. S-a descoperit astfel „grupul de formare în relații umane” sau training-group-ul (grupul de formare), observându-se interacțiunile dintre participanți și procesul de evoluție a grupului. Membrii au învățat să înțeleagă modul lor de funcționare ca participanți la o sarcină comună, efectele produse de alții și modul în care se poate dobândi competența în gestionarea relațiilor interpersonale.

După moartea lui Lewin, colaboratorii săi de la NTL (National Training Laboratories) au dezvoltat un program de formare intensivă exploatând resursele grupului: relațiile de încredere dintre membri și atenția reciprocă ce se stabilește între aceștia. Experimentul de la Bethel a fost recuperat, mai târziu, ca o „experiență de formare”, ca un concept și o metodă de dezvoltare umană după un proiect în care se ține seama de natura personalității umane (Argyris, 1972). Ideea care s-a impus este aceea că în orice acțiune de formare nu trebuie ignorat individul, că formarea trebuie articulată la context, că trebuie transformată într-un sistem social care să dezvolte individului conștiința de sine și competența interpersonală.

După cum afirma De Visscher (2001), grupul a devenit un „laborator de formare”, un „seminar de formare”, o comunitate dedicată stimulării reciproce, un mod de învățare a vieții sociale, un mijloc de „reeducare” a celor traumatizați, o clinică de tratament și consiliere. Aici, participanții învață să lupte împotriva conformismelor, a retragerii și a sentimentului de eșec, descoperă rolul confirmării și al succesului, învață să joace roluri, să elaboreze și să analizeze cazuri, experimentează, traversează experiențe formative. Participanții își reunesc competențele și apoi restituie tuturor produsul comun, învață să elucideze cazuri critice, și să generalizeze o experiență, învață să aplice cele învățate în situații ulterioare.

Practica formării prin grup constituie astăzi o alternativă la metodele clasice de transmitere a cunoașterii, cunoscute de secole și consolidate în timp de către școală,

universitate și Biserică:

a) practica „relațiilor binare”, situație în care un maestru, un meditator explică elevului, în mod individual, un domeniu al cunoașterii și-i cere să reproducă cele învățate și

b) practica „colectivului frontal”, al clasei sau amfiteatrului, în care profesorul transmite simultan unor tineri, reuniți într-un ansamblu, cunoștințele sale. În ambele cazuri, relația privilegiată se stabilește între profesor și elev (elevi).

Ideea de a permite elevilor să comunice între ei, să facă schimb de informații, să producă în comun, să funcționeze „grupăți”, unindu-și, în mod complementar, afectivitățile și competențele s-a născut ca o alternativă la modelele relațiilor centrate pe achiziția individuală. Ideea caracterului formativ al grupului de egali și al pedagogiei de grup s-a născut odată cu mișcarea cunoscută sub numele de „Noile educații”, din contribuțiile unor autori precum Claparede sau Ferriere, care au militat pentru o societate liberală, sau din ideologiile autogestiei școlare ale lui Lobrot, Mendel și ale altora. Acești autori au avansat argumente de ordin sociopolitic și au legitimat practicile de grup în acțiunea de formare.

Teoria care propune cooperarea în joc sau în viața socială spontană a copiilor a fost larg răspândită și cunoscută și în România, și valorizată ca procedeu educativ. În capitolul „O evaluare a teoriei și practicii grupului” am prezentat inovațiile aduse în învățământ de promotorii „grupului de formare”, dar mai ales în câmpurile sociale din afara sistemului de formare, în familie, în întreprindere, în grupuri de prieteni sau de complici, militanți pentru o cauză socială. În toate aceste cazuri, grupul îi ajută să se exprime, să utilizeze în comun resursele existente, să se stimuleze reciproc și să-și afirme puterea comună. Meirieu (1997) numește aceste inovații programe de „redresare pedagogică”, deoarece angajează tot ceea ce neglijează școala; ele favorizează „întâlniri fortuite”, dar acestea se convertesc apoi în acțiuni de „asimilare exterioară” care au valoare formativă.

La rândul său, R. Plety (1997), prin modelul „învățării cooperante”, subliniază rolul complementar al parteneriatului în munca de grup, activitatea elevilor în ansamblu devenind „sursă de producție” și permițând o altă privire asupra clasei. Despre grup ca „spațiu al învățării”, al achiziției prin interacțiune și al „conformării” vorbește și F. Hatchuel (2004): grupul îl ajută pe individ să iasă dintr-un sine îngust, dintr-o „surditate” de care nu este conștient, să se expună unui discurs comunitar, să intre în dialog cu alții, să descopere diferența și - printr-un proces de construcție în comun - să se întoarcă spre sine, să-și construiască o nouă identitate, să se reinventeze.

Grupul reprezintă și modalitatea perfectă pentru reinsertia elevilor sau a tinerilor aflați în dificultate sau cu „nevoi speciale”, după o expresie deja încetățenită la noi. Adam (1997,) ne prezintă experiența sa de conducere a unui asemenea serviciu de inserție socială, desigur, din perspectiva discursului „grupist”, ca teorie și practică. Un asemenea serviciu pentru recuperarea unor tineri între 17 și 21 de ani, aflați „în dificultate”, și-a propus să apeleze la antrenarea lor într-o activitate, să-i facă să evolueze împreună, să locuiască împreună, să-și schimbe scopurile. Serviciul le-a încurajat evoluția complementară, în activități extraprofesionale regulate (sportive, culturale), organizarea în echipe, rezultatul fiind o reducere a instabilității clienților.

Fără să fie spectaculoase, rezultatele experimentului se dovedesc a fi satisfăcătoare, un număr de tineri își ameliorează situația și chiar viața, găsesc apoi debușuri,

își schimbă imaginea de sine. Cum s-a produs schimbarea? Tinerii au fost implicați în „opera comună”, în „rețeaua asociativă” a instituției, au participat la ședințele regulate de bilanț, au fost asociați la decizii, integrați în efortul comun.

Realizările au fost asumate de întreaga echipă, s-au întreprins analize clinice comune, s-au desfășurat „evaluări participative” ale progreselor. Ideea de responsabilitate a actorilor sociali implicați în demersul comun a animat ideologic întregul demers practic. Un model asemănător de coparticipare a clienților este cel utilizat la Institutul Maieutic din Lausanne, unde „pensionarii” participă alături de formatori, în echipă, la activitatea de elaborare a strategiei și la punerea în act a acesteia. Formatorii, echipa și pensionarii iau parte împreună la cursuri, împărtășesc același spirit comunitar, comunică, cunosc direcția, rezolvă sarcinile (Puzdriac, 2005).

Formarea prin grup a devenit o ideologie și o strategie, iar în Franța a fost propusă, prin ARIP, o „nouă pedagogie a grupului” și o abordare dintr-o perspectivă „colectivă” a procesului de formare. Volumul colectiv *Pedagogie et psychologie des groupes*, publicat de către membrii ARIP în 1972, reunește semnăturile celor mai mulți specialiști în psihologia grupului, deveniți apoi nume de referință în psihologia socială: J. Maisonneuve, M. Pages, J. Dubost, G. Ferry, J. și J.C. Filloux, A. Levy, G. Palmade, A. de Peretti, J.C. Rouchy. Demersul lor constituie o reacție la învățământul directiv și autoritar, incriminat de mișcările din 1968, și propune o mutație a funcției de predare. Soluția e utilizarea metodelor active, ca un răspuns la nevoile naturale ale elevilor de a se integra în grupurile școlare. O „nouă educație”, ca alternativă la concepția despre profesorul care se crede „infailibil și omniprezent”.

O pedagogie a formatorilor în și prin grup, o mutare a raporturilor în învățământ și în instituțiile sale, o atitudine nondirectivă în acțiunile de formare și schimbare. Școala, credea G. Ferry, în anii '70, traversează o criză profundă, structurală și ideologică, educația școlară se rezumă doar la transmitere (de cunoștințe, tehnici, atitudini, valori) și antrenament, făcând apel doar la eforturile elevilor de a asimila, fără să-i angajeze social, cerând elevilor doar supunere și inducând pasivitate. Relația educativă este de dependență, iar profesorul își asumă doar roluri deduse din această poziție: el este mediator de cunoaștere, observator, organizator al muncii, controlor al achizițiilor elevilor. Dar elevii nu participă, nu primesc responsabilități în această muncă comună, nu sunt solicitați, clasa nu are un rol în activitățile comune. Trebuie schimbată această situație inacceptabilă, pledează E.L. Herbert, stereotipurile comportamentale ale profesorului și elevilor trebuie regândite, clasa trebuie să primească alte atribuții decât cele de grup pasiv.

O clasă școlară reunește cinci factori în interacțiune :
a) un singur individ adult, în b) raporturi regulate cu c) un grup d) de copii e) a căror prezență este obligatorie. Fiecare dintre acești factori trebuie să fie prezenți, în orice situație de învățare, fiecare având un rol bine precizat. Profesorul are statutul său de adult și posibilitatea de a distribui sancțiuni profesionale, dar are adesea tendința de a controla procesul și de a deveni un „tată” acceptat. El nu poate controla însă multe „zone umane”; infailibilitatea și omnipotența sa sunt adesea doar fantasme, neexistând în

realitate, ceea ce nu-i permite o inserție „autentică” în raporturile cu elevii săi. El ar trebui să-și schimbe poziția, să nu se plaseze în fața grupului, ci să încerce să intre în grup, să fie acceptat de acesta, să renunțe la agresivitate și dirijism, să-și asume sarcini accesorii care să contribuie la coeziunea clasei, la construirea „societății școlare”, a unui grup de muncă.

Pedagogia, crede J.-C. Filloux, trebuie să apeleze la achizițiile psihologiei sociale asupra grupului pentru a transforma rolul de transmisie a cunoașterii în rolul de dezvoltare a personalității, de stimulare a creativității. Profesorul trebuie să se axeze pe procesele de grup, pe resursele grupului formal, dar și ale celor informale, să-și schimbe atitudinea, să învețe să conducă reuniuni de grup, să fie activ, să se centreze pe elevi, să transforme munca școlară într-un joc. El trebuie să fie conștient că se găsește în fața unui grup, să-l stimuleze, să creeze o atmosferă permisivă, să știe ce se petrece în grupul său, să se centreze pe realitate, să renunțe la masca de dascăl. Mai multe pledoarii sunt pentru adoptarea unei atitudini nondirective, din perspectiva rogersiană, în pedagogie.

Andre de Peretti, de exemplu, crede că orientarea pe elev are „puterea” de a-i dezvolta acestuia competența de a-și rezolva problemele, obținându-se astfel o personalitate bine unificată, integrată, congruentă cu sine însăși. Iar Daniel Le Bon, relatând o experiență personală, respinge această metodă educativă, și pledează pentru autoeducație, apelul la viața organică a grupului și la „trezirea armoniei sociale” care este conținută în orice grup.

În lucrare *Risques et chances de la vie collective* (1972), Andre de Peretti propune o „revoluție în pedagogie”, utilizându-se resursele „culturii comune” ale rețelelor de comunicare și ale grupului în scopul obținerii unei mutații în relația educativă conservatoare, care protejează „profesorul tradițional” și îl „reproduce”, după o cunoscută expresie a lui Pierre Bourdieu.

Trebuie multiplicat și redistribuit sarcinile, recomandă Peretti, ar trebui inventată o pedagogie care să înlocuiască orientarea spre obținerea unor produse „identice”, cu o alta care să cultive diferența, să apeleze la rețelele de comunicare, la munca în echipă, la dialog, la mijloace complexe, la schimb și cooperare ca piloni ai unei alte „arhitecturi culturale”. Desigur, rolul profesorului se diversifică și se complică, el nu mai este doar specialistul și garantul disciplinei, ci poate deveni șef de echipă, consultant, asistent în programele de formare individuale. Profesorul își asumă roluri noi, se pătrunde de cultura grupului, pune în act normele generate de interacțiunile membrilor, între care valori ca solidaritatea, comprehensiunea sau diferența ocupă un rol important.

Formarea pedagogică a profesorilor s-a „mitizat”, crede un alt reprezentant al noii pedagogii, Amar Drissi (1982, pp. 11-31), s-a standardizat, s-a constituit într-o „frazologie pedagogică” internațională, a dat acțiunii de formare același sens, peste tot.

Formarea nu este o acțiune universală, ci o intervenție într-un spațiu separat, adesea închis, o activitate particulară desfășurată în limitele unor frontiere, o sciziune, un loc balizat, personalizat. În locul unui spațiu neutru, globalizant, sintetic, care distribuie o socialitate nonangajantă, care se închină unei „sacralități difuze”, un spațiu strict reglementat de norme,

în dialog cu exteriorul, un spațiu care propune o ruptură ontologică cu o putere pedagogică impersonală și universală, ritualică. Un loc în care cunoașterea se „aplică” la o realitate dată, o desfășurare empirică, o realitate pluralistă, dând drept de existență divergențelor, soluțiilor alternative. Un spațiu al profesorilor și elevilor, personalizat printr-un sistem de întâlniri, discuții de grup, în care se pun în chestiune toate simbolurile sociale care marchează ideologic sistemul de formare. Un loc al acțiunii și al experimentării, o muncă de elucidare a realului, un sistem de ateliere, de dispozitive pedagogice concrete.

10.4. Grupul de evoluție

Două laboratoare importante de dinamica grupului au recuperat ideile lewiniene și au exercitat o influență importantă asupra cercetărilor și practicilor ulterioare: Centrul de Dinamica Grupurilor și Analiză Instituțională (Centre de Dynamique des Groupes et d'Analyse Institutionnelle - CDGAI), din Liege, și Asociația pentru Cercetări și Intervenții Psihosociologice (Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologies -ARIP), din Paris; acestea sunt asimilate grupurilor de evoluție.

CDGAI

Pierre De Visscher, profesor emerit la Universitatea din Liege, a înființat Centrul de Dinamica Grupurilor și Analiză Instituțională în 1972 și a devenit apoi director-editor al revistei *Les Cahier internationaux de psychologie sociale*. Centrul a luat ființă ca „un serviciu de psihologie socială”, explică fondatorul în 1999, la aniversarea unui sfert de secol, prilej cu care a invitat la o discuție de evaluare mai mulți specialiști europeni (J.C. Abric, W. Doise, J. Maisonneuve, J. Pain), un serviciu pus la dispoziția educatorilor, responsabililor politici, cadrelor și șefilor de întreprinderi, sindicaliştilor, asistenților sociali, specialiștilor în mass-media, oamenilor de pe stradă, tuturor celor interesați în a găsi răspunsuri la întrebările lor. Psihologia socială, așa cum a înțeles-o și o practică Pierre De Visscher, este o disciplină „profund angajată în acțiune”. Prioritatea a fost și a rămas construirea unei „unități de formare permanentă și de intervenție”. Finalitatea a fost aceea de a crea un centru care să integreze abordarea universitară cu viața socială, un pol de atracție, de creștere și inovare, în serviciul regiunii și un modul metodologic propus practicienilor în științele sociale și tuturor adulților interesați.

Centrul a primit această denumire pentru că se revendica din concepția lui Lewin, ca model experimental de abordare a personalității în câmpul social și ca metodă de animare a grupurilor aflate în serviciu social.

Intențiile și obiectivele centrului

Centrul a fost creat în cadrul Serviciului de Psihologie Socială al Universității din Liege, în vederea promovării atât a acțiunii, a formării și a pedagogiei grupale, cât și a analizei științifice a proceselor și tehnicilor de animare a unui grup. Fondatorul său, profesorul Pierre De Visscher, înțelegea să integreze abordarea universitară în viața socială, instituind o paletă de formări propuse nu doar practicienilor științelor umane și sociale, ci și oricărui adult interesat.

- Denumirea aleasă insistă pe trei dimensiuni:
 - centru (loc de întrunire și de schimb, pol de atracție);

- dinamică a grupurilor (disciplină științifică și modalitate de desfășurare a activităților care privilegiază acțiunea grupului restrâns, conceput ca o totalitate dinamică, câmp de forțe în interiorul căruia se produc diferite fenomene ale proceselor psihologice individuale);

- analiză instituțională (preocuparea de a aplica analiza psihosocială proceselor instituționale care intervin în formările sociale - grupuri și mișcări sociale, colectivități, organizații-).

• CDGAI a fost transformat ulterior în ASBL de educare permanentă a adulților, grație convergenței dintre o educație permanentă, definită ca formare a cetățeanului critic și responsabil, și abordarea lewiniană ce reprezintă centrul. Într-adevăr, Kurt Lewin, fondator al dinamicii grupurilor, se definea drept a științific citizen, preocupat să analizeze științific realitățile sociale și să dezvolte, grație demersurilor dinamicii grupurilor, atitudini de autonomie, de participare activă, de conștientizare și de responsabilitate socială. De altfel, discipolii săi au înființat National Training Laboratory într-o perspectivă de educare permanentă exclusiv universitară.

• Accentul se pune pe autoformarea colectivă a persoanelor care, determinate să lucreze asupra lor însele, vor fi susceptibile să constituie, în final, un vector de schimbare socială. Pedagogia lewiniană invită grupul la o elucidare colectivă a ceea ce se petrece în interiorul său: se așteaptă ca recunoașterea și ascultarea celuiilalt să se interiorizeze în fiecare și să conducă la practici de democrație politică, de solidaritate, de transparență. Acestea sunt valorile împărtășite în cadrul centrului. În același timp, se refuză ipocrizia și ușurătatea.

Credințele membrilor centrului sunt pe termen lung, vizând forța minorităților în calitate de operatori ai schimbării. În sfârșit, se estimează că acțiunea eficientă în interiorul unor grupuri nu se improvizează, ci se învață progresiv, până la a deveni, în cazul unora, adevărați profesioniști „dinamicieni de grupuri”.

• În plus, într-o optică preocupată de a acoperi golurile culturale și de a asigura fiecăruia o reală egalitate a șanselor, se impune ca acest travaliu asupra persoanelor și, prin ricoșeu, această acțiune asupra societății să fie accesibile unui cât mai mare număr de oameni. De unde și preocuparea centrului de a democratiza costul formărilor pentru a nu permite accesul doar cadrelor al căror angajator asigură cheltuielile de formare. De fapt, CDGAI a avut tangență, în peste 30 de ani, cu mai mult de 25.000 de persoane provenind atât din domeniile „necomerciale”, din sectoarele asociativ, paramedical, pedagogic, cultural, sindical, cât și din serviciile publice și din mediile economice și industriale.

• ASBL este recunoscută ca o „organizație generală de educare permanentă” de către Comunitatea Franceză din Belgia, în calitate de organizație pluralistă. Nenumărate acțiuni de formare beneficiază de susținerea Direcției Generale a Culturii.

Centrul Internațional de Psihologie Socială, reunind psihologi sociali, academici și/sau consultanți într-o rețea internațională și care editează *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, contribuie la conceperea și la reliefarea valorii științifice a activităților propuse și, prin aceasta, a certificatelor și diplomelor decernate. CIPS și CDGAI colaborează la organizarea unei formări internaționale în știința-acțiunea psihosocială.

Metodologia centrului

- Se exercită în trei timpi:
 - mai întâi, participanții sunt puși în situații care simulează experiențe de viață în grup: interacționând, persoanele devin conștiente de obișnuințele și rutinele proprii modurilor lor de a proceda ;
 - apoi, are loc o descoperire, în comun și la cald, a fenomenelor trăite și a implicațiilor acestora;
 - ulterior, adesea a posteriori, cu ajutorul dosarelor de lecturi furnizate și a unei munci la domiciliu, se deduc consecințele transferabile, care pot induce ameliorări și schimbări în viața cotidiană.
- Învățarea prin acțiune este preferată învățământului oficial; în plus, se răspunde în mică măsură întrebărilor, sarcinile întrerupte fiind mai susceptibile de a fi păstrate în memorie decât cele încheiate.
- Participanții iau cunoștință de structurile și funcționarea unui grup, inclusiv de factorii afectivi. Atenția este îndreptată prioritar către ceea ce se petrece în grup, și nu către caracteristicile personale ale participanților.
- Este esențial ca participanții și staff-ul, din spirit de civism colectiv, să respecte strict orarele și să urmeze fiecare modul în întregime: într-adevăr, orice absență sau întârziere modifică structura și dinamica grupului.
- În plus, grupul restrâns poate fi loc și instrument de schimbare personală: aici, fiecare este constrâns să conștientizeze prezența celorlalți, să se exprime, uneori în mod critic, să suporte șocuri, dar și să dobândească competențe. Aceasta reclamă o intervenție asupra sinelui: nimeni nu se consideră ca fiind determinat de propriile pulsuni sau de către societate, ci, dimpotrivă, autonom, responsabil în raport cu propria existență.

ARIP

Asociația franceză ARIP a fost înființată în februarie 1959, ca grup de reflecție, fără scop lucrativ, pentru a examina critic și a interpreta, dintr-o perspectivă interdisciplinară, evenimentele sociale, teoriile și conceptele de vârf din științele umane, pentru a rula și instituționaliza metode de cercetare și intervenție în științele umane.

Membrii asociației (psihosociologi, psihanaliști, sociologi) aveau cu toții experiență de consultant în analiză și intervenție și ofereau programe de cercetare-sensibilizare persoanelor provenind din diferite sectoare instituționale: administrative, asociative, comerciale, educative, industriale, sanitare, sociale etc.

Activitățile Asociației au fost centrate în jurul unor servicii ce vizau:

- a) metodologia și practica de cercetare-acțiune (în dinamica grupului);
- b) conduita în timpul reuniunilor (strategiile muncii în echipă în domeniul industrial, administrativ, sanitar, învățământ, organizații voluntare; factorii afectivi și relațiile care influențează reuniunile și relațiile grupului);
- c) relațiile interculturale (raporturile dintre persoane de culturi diferite, sensibilizare la

procesele ce pun bazele identității culturale, explorarea relațiilor interculturale);

d) asistența socială (grup de evoluție având ca obiective recunoașterea modului în care fiecare participant investește, în practica sa profesională, propria sa istorie, atitudini care pun în joc raporturile cu ceilalți, strategii de intervenție; evaluarea situațiilor și luarea deciziilor; inerție socială în grupuri și echipe de asistență socială);

e) intervenție și formare (un stagiu de doi ani vizând dezvoltarea capacității de analiză centrată pe individ, grup, organizație, instituție);

f) analiza conversațională (mecanismele conversației, funcțiile și efectele sale; practici de negociere, construirea unor „sisteme expert”, terapie);

g) sensibilizarea la comunicarea în grupuri (dobândirea experienței personale în stabilirea relației cu alții și modelarea comunicării în sânul grupurilor);

h) agențiile de intervenție și schimbare (un stagiu pentru cadre, responsabili de organisme sociale, consultanți, animatori socioculturali, formatori, militanți);

i) grupul de supervizare psihosociologică (de fapt o familiarizare cu grupul de analiză și reflecție, permițând consultanților și responsabililor de servicii sociale să lucreze în organisme sociale și să analizeze situațiile);

k) ciclul de formare în animarea grupurilor (funcționarea grupului de antrenament, însușirea tehnicilor de conducere a grupului de evoluție).

Alte programe vizau cunoașterea formelor și proceselor de funcționare a democrației în instituții și organizații, analiza discursului, tehnici ale analizei de conținut. Un ciclu substanțial de programe propune „munca psihanalitică” cu indivizi, grupuri, instituții, organizându-se sesiuni pentru grupuri de analiză personală, psihodramă de grup, grup de tip Balint și practici de discuție, muncă în echipă.

Din 1972, grupul ARIP editează propria publicație, revista *Connexions*. Au apărut peste 80 de numere, organizate tematic, abordându-se tot ceea ce ține de grup, organizație, instituție: grupul de evoluție, grupul de discuție și rolul său în condițiile crizei instituționale, grupul de analiză și grupul de tip Balint, psihoterapia analitică de grup, politici de formare și formarea prin grup, evaluarea, intervenția, analiza discursului, negocierea, conversația, intersubiectivitatea, munca socială, imaginarul cultural (credințe, teorii, ideologii), secretul, diferite tipuri de asistență și susținere socială, profilul noilor formatori.

Primul număr al revistei Connexions (nr. 1-2 din 1972) este dedicat prezentării și evaluării unui nou proiect, grupul de evoluție, sinteză între cercetare și acțiune, intervenție și schimbare psihosocială (Levy, 1972 și Palmade, 1972).

Grupul de evoluție pare să fie o continuare a tehnicii lewiniene, cu suport teoretic rezultat din noile discuții, interferându-se cu alte tehnici (de formare, de învățământ, de interacțiune, de psihoterapie). Accentul este pus pe situația unică, neobișnuită, pe o împrejurare privilegiată care favorizează schimbul între participanți. Aceștia din urmă trebuie ajutați să descopere „ce se întâmplă”, ei trebuie să descopere cum îi văd alții, să înțeleagă ce se așteaptă din partea lor. Acest tip de grup se deosebește de grupul cu sarcină (brainstorming, synectica, analiza de caz) sau de cel de formare profesională prin aceea că se orientează pe analiza evoluției grupului însuși, a modului în care se dezvoltă acesta în condiții de „izolare culturală”. Singura procedură autorizată este experiența intimă pe care o acumulează fiecare participant în această condiție unică, privilegiată, de orientare spre interior. Membrii învață aici alte modalități de exprimare, de comunicare decât cele utilizate până atunci. Grupul

ajunge, prin schimb de informații, la un model cultural și încurajează transferul celor achiziționate în acest „laborator”. Experiența, achiziția dobândită aici este apoi aplicată în grupurile naturale.

Grupul de evoluție se prezintă deci ca o practică de derulare și dezvoltare în direcția nevoilor participanților și nu către un model prestabilit. Spre deosebire de modelul clasic lewinian, care preconiza totala „izolare culturală”, grupul de evoluție propune contactul cu realitatea concretă, *identificarea unor „situații de analizat”, plecând de la experiența trăită de participanți în grupuri și organizații*. Se încurajează ideea că *situația, contextul, împrejurarea vor prilejui învățarea unor concepte, cunoștințe și tehnici noi de interacțiune*. Noua denumire preferată de cei de la ARIP - grup de evoluție - arată devenirea sa, adică un proiect de cercetare-acțiune cu scop de intervenție, de schimbare (Levy, 1972). Grupul devine un mediu și un mijloc de schimbare personală.

Concepția grupului de evoluție se bazează pe două noțiuni conjugate: a) grupul descoperă un model psihosocial pe care b) îl transferă în condițiile naturale la care se întorc participanții după această experiență. Ceea ce se dobândește în grup, într-o situație dată, într-o împrejurare care facilitează învățarea, competența psihosocială achiziționată aici este apoi aplicabilă în alte împrejurări. Practic, se constată o strategie de separare a *proceselor de schimbare*, în doi timpi succesivi și complementari: *timpul de analiză* (observație, cercetare), adică perioada de cercetare, și *timpul de explicație* și apoi *de acțiune*, de după experiența prilejuită de grup. În această segmentare succesivă găsim deosebirea netă de metodologia psihanalitică, care utilizează simultaneitatea celor două procese: schimbarea atitudinilor și comportamentelor se petrece concomitent cu „învățarea” căilor de schimbare (cazul psihodramei, de exemplu).

O variantă de inspirație lewiniană pune accentul pe procesele cognitive, utilizând teoriile învățării ca metode de acțiune pedagogică. Varianta de inspirație rogersiană și moreniană pune accentul pe procesele afective: schimbarea personală, adică mai multă autonomie a expresiei, mai multă autenticitate și creativitate.

Grupul de evoluție se prezintă ca un „laborator” de învățare - cognitivă și afectivă - a comportamentelor satisfăcătoare, iar experiența, achiziția nu sunt numai personale, ci bunuri împărtășite și celorlalți. Avem această succesiune care-l individualizează: un timp al analizei și apoi un altul al aplicării, al acțiunii ce urmează experienței.

Metodologia grupului de evoluție îmbină practica lewiniană clasică, punând accentul pe analiza cognitivă, pe învățare, cu inovația nondirec-tivistă a lui Rogers, dând prioritate proceselor afective care se produc aici și acum.

Trei observații se pot desprinde din *analiza scopului și a mijloacelor grupului de evoluție*:

a) se urmărește, ca și în cazul grupurilor terapeutice sau de inspirație psihanalitică, înlăturarea barierelor inconștiente, a anxietăților profunde sau a stărilor conflictuale, prin modelarea și consolidarea eului autentic (creșterea informației individului despre sine și a grupului despre posibilitățile sale);

b) formează, consolidează și transmite un sistem de norme și valori de conduită democratică (toleranță, comunicare), atât prin finalitățile vizate, cât și prin metodologia utilizată;

c) evaluând entuziasmul protagoniștilor, grupul de evoluție ne apare ca un model de „iluzie mesianică”, ca o soluție salvatoare pentru toate problemele sociale. O exagerare, desigur, o limită, grupul putând propune un model de conduită la fel de rigid ca și cel dezafectat.

În acest context amintim și o *limitare metodologică*: achizițiile dobândite în condițiile de grup deschis, dezinhibat ideologic, nu pot fi adesea transferate în grupurile instituționale, rigide, marcate de norme organizaționale. Apoi: participanții vin la întâlnirea de grup cu statusul lor, cu concepțiile și opțiunile lor social-politice și cultural-ideologice. Acestea nu pot fi uitate, anulate, excluse. Și atunci ne putem pune întrebarea: Nu cumva ideologia unui asemenea tip de grup favorizează iluzii, nu separă realul de atmosfera de seră produsă de grup și, în consecință, produce conservatorism în loc de schimbare?

Limitele metodologice ale grupului de evoluție rezultă din formularea Țelurilor de bază: propunerea grupului ca obiect de analiză și izolarea în timp și spațiu. Schimbările psihosociale prin experiența relațiilor din grup apar însă, la o analiză atentă, ca destul de superficiale. Pretenția de a realiza cunoașterea de sine și a proceselor grupului prin câteva întâlniri, oricât de deschise ar fi acestea, este limitată de câteva determinări și constrângeri ce nu pot fi ignorate: individul vine în grup dintr-o organizație, dintr-un mediu social-psihologic care l-a marcat individual, nu numai ca personalitate, ci și din punct de vedere social, ideologic.

Acești factori limitează posibilitatea grupului de a pătrunde și schimba „istoria” persoanei, ca și contextul instituțional din care provine și care l-a influențat. Universul închis al grupului, izolarea sa determină o anumită atmosferă, netraductibilă adesea în medii diferite, în grupuri reale, profesionale, în organizații.

Rezultatele, privind schimbarea personală, dobândite prin participarea la grup, în timpul acestei participări, greu pot fi transferate în conduita de după participare a actorului social. Nerepetată și neexersată, conduita învățată în grup se pierde, ca orice achiziție superficială, neconsolidată sistematic. Desigur, noua conduită învățată în grup se pierde și pentru că aici a existat o atmosferă încurajatoare, stimulativă, pe când în grupul instituțional totul este prescris, condiționat, evaluat după alte standarde. În sfârșit, punctul forte al grupului de evoluție este „experiența unică”, „privilegiată”. Dar se pune întrebarea: în raport cu cine ?

În raport cu societatea, desigur, cu instituțiile sociale, însă grupul își propune să discute problemele sociale, distorsiunile societății, deci obligă participanții să se înscrie în logica acestui social, dacă vor să-l înțeleagă. Și atunci nu se constituie într-o subcultură a unei anumite societăți, a unui anumit context social? Dacă participanții urmăresc o inserție socială mai eficientă după această experiență, nu se supun ei, de fapt, presiunilor, constrângerilor socialului? Nu este acesta din urmă cel care comandă ?

Rămâne însă ideea de bază: *grupul de evoluție își propune să-i conducă pe participanți spre descoperirea a ceva nou, rezultat din analiza nevoilor comune, și nu către un model prestabilit*. Ei sunt încurajați să caute alternative la relațiile lor instituționale rigide, dar - mai

ales - sunt încurajați să analizeze, să identifice situații-problemă pe care să le supună evaluării comune. Ei învață să analizeze critic, deprind o practică de derulare socială, trăiesc situații cu care nu s-au mai întâlnit, fac schimb de informații cu alții, învață să decodeze raporturile cu instituțiile și organizațiile, cu grupurile lor de apartenență sau de referință. Participanții sunt încurajați să facă legături între sentimentele trăite în grup și lumea din care provin, învață să identifice „situații de analizat”, să caute soluții, să-și explice „istoria personală”. Balansul între lumea reală, instituțională, și grup, situație în care se găsesc seminariile discontinue, ne evocă un joc circular, o întoarcere perpetuă la achiziție, după aplicare.

T - group, grup de întâlnire, grup de evoluție - variante ale unei idei și ale unui ideal: schimbarea individului prin metode de grup, influențarea sa pozitivă prin interacțiunea cu ceilalți. Cum au evoluat aceste direcții de cercetare-intervenție? Ce relevanță mai au în condițiile orientării actuale, cognitiviste și experimentale, a psihologiei sociale? Ce se întâmplă astăzi, când analiștii constată o îndepărtare a psihologiei sociale de câmpul social real, de contextul în care evoluează actorul social? Într-o recentă tentativă de evaluare, Sophie Richardot (2006) constata, analizând opiniile unui număr de autori-cheie din psihologia socială, că aceasta, căutând să dobândească o legitimitate științifică, s-a detașat de obiectul său de studiu, de „social”. A părăsit viața reală, vie, mișcările sociale recente, bulversările, strada și s-a cantonat în studii experimentale, de laborator. Iar Michel-Louise Rouquette (2006) semnalează, la rândul său, că psihologia socială a abandonat tema „originară”, cea a grupurilor mari: psihologia mulțimii, iraționalitatea colectivă.

Pierre De Visscher a avut două tentative de recuperare a problematicei grupului, în 1991 și 2001. În 2004, după ce la congresul ADRIPS de la Lausanne s-a inițiat o discuție despre „concepte uitate” și „teme părăsite” și despre nevoia clarificării trecutului și prezentului lor, revista *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, numărul 70 (2) din 2006, a reunit câteva opinii privind starea actuală a unor „tezaururi ascunse” cum sunt „dinamica grupului restrâns”, procesele de grup, climatul social, psihologia mulțimii. În introducerea E. Drozda-Senkowska și M.L. Rouquette afirmă că putem diagnostica o situație paradoxală: un filon abandonat înainte de a fi epuizat. Cum a fost posibilă această uitare? De ce nimeni nu mai răsfoiește acest „album de familie” și nu deschide „camera tezaurului” pentru a redescoperi teme cândva în vogă în psihologia socială? Între acestea, desigur, tema dinamicii grupului, înlăturată de orientările cognitiv-experimentale și psihanalitice.

Domeniul se găsește însă la mijloc, nu este abordat nici prin experimente de laborator și nu este acoperit nici de orientarea către grupul de bază sau psihodramă. În psihologia muncii, în cea organizațională, în serviciile sociale și în asistența socială, în formarea adulților, mai cu seamă în formarea profesională, își găsește încă locul această orientare spre cercetare-acțiune, urmată de intervenție, această cunoaștere și practică a acțiunii. Pierre De Visscher (2006, pp. 53-62) consideră că dinamica grupului este „recuperabilă” și că nu trebuie să lipsească din formarea viitorilor psihologi sociali.

10.5. Grupul optimal

Y. St-Arnaud (2002), este autorul teoriei „grupului optimal”. Cartea sa, prin care pune bazele acestei teorii, a apărut pentru prima dată în 1978 și a fost concepută în cadrul LARGO (Laboratorul de Cercetare a Grupului Optimal) unde s-au elaborat teoria și instrumentele de cercetare. Grupul lui St-Arnaud se găsește la interferența grupului instituțional, de lucru, cu

grupul de formare. El reunește unele dintre caracteristicile grupului cu sarcină, cu cele ale grupului care-și propune dezvoltarea membrilor, concomitent cu atingerea obiectivelor comune, cum se întâmplă în grupurile cu scop formativ.

De aceea am considerat că această teorie și practică reprezintă o sinteză între cele două moduri de abordare a grupului. Grupul lui St-Arnaud este considerat o mică societate, o realitate psihosocială, un organism vivanț, având propriile legi de dezvoltare. El se naște, asemenea unui făt, gastează, la început este fragil, apoi se (auto)construiește prin aportul persoanelor care se vor numi membri. Liantul ce reunește membrii este ținta comună, aceasta mobilizează energiile membrilor. Problema țintei comune, hotărâtoare pentru nașterea și dezvoltarea grupului, pune trei probleme:

a) Noțiunea de membership descrie ansamblul factorilor care caracterizează legăturile ce se stabilesc între membri (între care cel mai important este motivația lor), modul în care se constituie aceștia în jurul țintei comune care-i mobilizează. Termenul, pe care l-am mai folosit în această lucrare, nu poate fi tradus cu exactitate, dar un alt cercetător din aceeași zonă, Aubry (2005), ne explică semnificația pe care i-a dat-o St-Arnaud: apartenența, sentimentul apartinerii la un grup, clar resimțită și recunoscută de către ceilalți; participare activă la viața grupului, la activitățile comune, oferind satisfacții membrului însuși și grupului, în același timp; responsabilitate, o conduită direcționată către orientarea generală a grupului, ținând seama de liniile sale de funcționare ; satisfacția este un element esențial, un mijloc de exprimare a membrilor, un element de rezistență.

b) Compoziția grupului ridică problema organizării acestuia și este justificată de întrebări precum: De ce se reunesc membrii ? Cine sunt cei care se reunesc ? Cât de importantă este pentru aceștia ținta comună?

c) Obiectivele reprezintă rezultatele dorite și nu se confundă cu scopurile. Dacă acestea din urmă exprimă intenții, finalități (creșterea eficienței, obținerea satisfacțiilor), obiectivele descriu rezultate la ieșire din situația dată și nu activități, ele pot fi evaluate, cantitativ și calitativ. Obiectivele bine structurate răspund la întrebări de tipul care și când, dar le evită pe cele de tipul de ce și cum. Se înțelege, obiectivele individuale și cele colective trebuie să se armonizeze și să fie compatibile cu misiunea organizației. Ele trebuie să fie realizabile, deci realiste.

Modelul lui St-Arnaud seamănă cu ceea ce ne propune educația prin obiective, atât de prezentă astăzi între teoriile pedagogice. St-Arnaud ne oferă chiar și un ghid de autoevaluare a grupului, prin raport cu ținta și cu relațiile.

Acest ghid ar putea servi ca instrument de orientare pentru membrii grupurilor și pentru oricare tip de lider (monitor, profesor), cu toții interesați de evoluția grupului lor.

Tabelul 3. Grila de autoevaluare a grupului

1. Prin raport cu ținta:
1.1. Ținta a fost propusă de grup?
1.2. Ținta justifică o reuniune a grupului?
1.3. Care este gradul de precizie al țintei: interes, scop, obiective?
1.4. Este competent fiecare membru în raport cu ținta (are informații suficiente etc.)?
1.5. Este ținta percepută și valorizată în situația dată, aici și acum? Este ea o țintă comună?

2. Prin raport cu relațiile:

- 2.1. Există obstacole majore pentru interacțiunea dintre membri?
- 2.2. Pot membrii să se influențeze reciproc, în raport cu ținta comună?
- 2.3. Dispune grupul de o oarecare putere în raport cu ținta comună?
- 2.4. Există roluri și statusuri care să permită să se prevadă că interacțiunile vor fi polarizate asupra unuia sau mai multor membri?

Sursa : St-Arnaud, 2002, p. 17

După ce trece în revistă mai multe definiții ale grupului și subliniază elementele cele mai importante dintre acestea, St-Arnaud ne propune o definiție a grupului optimal, expresie a teoriei sale.

Teoria grupului optimal, crede autorul acesteia, de sprijină pe două elemente, care se înscriu în tradiția puternică a dinamicii de grup și caracterizează grupul prin interacțiunea sau interdependența elementelor ce-l compun. Interacțiunea se manifestă în jurul a doi poli: a) relațiile dintre membri și b) percepția unei ținte comune. Aceste caracteristici pot fi întâlnite la toate tipurile de grup, la echipe, la grupurile cu sarcină și, se înțelege, la grupurile de formare. Iată definiția propus de St-Arnaud: un câmp psihologic produs prin interacțiunea a trei sau mai multe persoane, reunite într-o situație față în față, într-o cercetare, o definire sau urmărirea unei ținte comune; interacțiunea fiecăreia dintre aceste persoane cu ținta comună și interacțiunea persoanelor între ele (2002, p. 26).

Trei elemente susțin abordarea lui St-Arnaud: cercetarea, definiția și ținta comună. Dacă ne raportăm la cercetare, ne găsim în universul grupurilor de formare, de evoluție, de antrenament. Termenul definiție subliniază faptul că nu putem vorbi despre grup în absența a minimum trei membri, care să poată interacționa. Iar ținta comună pare să fie pilonul de bază al acestei teorii.

Noțiunea de câmp este utilizată aici pentru a defini și a studia o realitate complexă, care nu poate fi abordată experimental, nu poate fi izolată și nici nu poate fi redusă la un fenomen global și la elementele sale. Câmpul are aici semnificația pe care i-a dat-o Lewin, de „unitate dinamică”, construcție cauzală, ansamblu care diferă de reunirea (suma) unor elemente.

În cazul grupului optimal, St-Arnaud insistă asupra posibilității membrilor de a interacționa fiecare cu fiecare, fără a se recurge la un intermediar. În sfârșit, nu pregetă să sublinieze importanța randamentului, a „creșterii” grupului, a evoluției sale către țintă, în funcție de „interesul comun”.

Interacțiunea, la rândul său, pare să fie definită prin acțiunea conjugată a două axe: participarea (interacțiunea membrilor cu ținta comună) și comunicarea (interacțiunea persoanelor între ele). Cei doi termeni se regăsesc și în titlul cărții sale fondatoare.

Principiile de bază ale teoriei grupului optimal - percepția unei ținte comune și relații între membri, ca sursă generatoare de energie - sunt condițiile nașterii, creșterii, dezvoltării sale până la a deveni o unitate dinamică, un sistem. Faza de grup-sistem este garanția productivității și comunicării ce favorizează solidaritatea de întreținere. Când se ajunge aici putem vorbi despre o participare optimală.

Principala caracteristică a grupului optimal este aceea că grupul are tendința să se dezvolte, să crească, să degaje o energie de augmentare. În mod spontan, această energie se descompune apoi în două:

- a) o energie de producție, sursă și efect al participării, alimentând un proces primar de producție după care se definește sistemul-grup și se concentrează pe ținta comună
- b) o energie de solidarizare, sursă și efect al comunicării, care alimentează un proces primar de solidaritate.

Acest proces ne indică faptul că membrii țin cont unii de alții, fiecare considerându-se chemat să procure resurse pentru grup, permițând sistemului-grup să mențină legăturile între membri, să evite procesele de disociere și să favorizeze împărțirea responsabilităților.

Un principiu important al funcționării sistemului-grup este acela al menținerii armoniei, în măsura în care el convertește în mod deliberat o parte din energia sa disponibilă în energie de întreținere, alimentând un proces secundar de autoreglare.

În sfârșit, în măsura în care sistemul-grup coordonează, echilibrează și integrează unele procese de bază (producția, solidaritatea, autoreglarea), el ajunge la maturitate, ceea ce-i permite să utilizeze toate resursele pentru a crește, a atinge consensul și a ajunge la țintă.

O întrebare metodologică ne putem pune acum, cu privire la funcționarea acestor principii: Cum diagnosticăm faptul că un grup a ajuns la „participarea optimală” și la „comunicarea optimală” ?

O *participare optimală* reprezintă un proces de producție care se supune următoarelor trei principii:

- a) toți membrii pot contribui la buna funcționare a sistemului-grup, dar unii pot contribui în mod deosebit, ocupând poziții care le permite acest lucru;
- b) cu cât un membru e mai mobil pe axa sa de participare, cu atât poate participa mai intens la procesul de producție și poate furniza o contribuție mai importantă;
- c) un membru contribuie mai mult la producția sistemului-grup dacă se găsește într-o poziție de emițător-receptor pe axa sa de participare, dacă a găsit distanța optimală care să-i faciliteze implicarea.

Comunicarea optimală este cea care facilitează procesul de solidaritate, următoarele patru principii favorizând acest proces:

- a) manifestarea atenției față de persoanele reunite și recunoașterea resurselor pe care fiecare le poate aduce grupului. În acest scop se pot crea cercuri de interacțiuni, cercuri „optimale” în care toți membrii acced la poziții atât de emițători, cât și de receptori. Totul într-o atmosferă de autenticitate, considerație pozitivă, empatie, confirmarea celuilalt, competență mutuală recunoscută în raport cu țelul comun, dând prioritate acestei cerințe chiar împotriva nevoilor personale;
- b) este necesar ca membrii să împărtășească cu ceilalți „elemente socioemotive” care să se mențină pe o axă de participare și de distanță optimală, fără a da curs unor tendințe de desolidarizare față de alții. Ideea este aceea de a se evita evaluările, etichetările și de a se încuraja luciditatea și prudența;
- c) cu cât mai mulți membri ajung la o conștiință de grup, cu atât se solidarizează și se adresează grupului în ansamblu, funcționând în interiorul grupului;
- d) un leadership de grup eficient recunoaște și integrează diversitatea într-o forță de atracție exercitată de fiecare asupra celorlalți. Cercul interacțiunilor se lărgeste atunci și au

acces mai mulți membri la exercitarea pozitivă a funcției de leadership. O distribuție echitabilă a funcției de leadership face să crească conștiința grupului și orientează grupul către ținta sa. Energia de întreținere își dovedește efectul în asemenea momente, facilitând un climat pozitiv și preferința pentru autoevaluare, și nu pentru evaluare.

Întrebări de evaluare/Teme de lucru

1. După cum afirma P. De Visscher (2001), un anumit tip de grup este *o comunitate dedicată stimulării reciproce, un mod de învățare a vieții sociale, un mijloc de „reeducare” a celor traumatizați, o clinică de tratament și consiliere; aici, participanții învață să lupte împotriva conformismelor, a retragerii și a sentimentului de eșec, învață să joace roluri, să elaboreze și să analizeze cazuri, experimentează, participanții își reunesc competențele și apoi restituie tuturor produsul comun, învață să aplice cele învățate în situații ulterioare*”. Acest tip de grup este:

- a) grupul de evoluție,
- b) grupul de formare,
- c) grupul terapeutic.

2. Grupul care se prezintă ca o întâlnire a unor indivizi altfel izolați social, ca o „intersubiectivitate”; un spațiu ce permite un act conversațional, dar și asocierea în vederea rezolvării unei probleme, transmiterii de semnificații sau elaborării de noi mesaje; o întâlnirea capabilă de a influența, ce are prin ea însăși forță de penetrare psihoafectivă poartă denumirea de:

- a) grup de întâlnire,
- b) grup de discuție,
- c) grup de dezvoltare.

3. C. Rogers consideră că grupul care se prezintă ca un „laborator” de învățare (cognitivă și afectivă) a comportamentelor satisfăcătoare și în care experiența și achiziția nu sunt numai personale, ci bunuri împărtășite și celorlalți este:

- a) grupul de evoluție,
- b) grupul de întâlnire,
- c) grupul experimental.

BIBLIOGRAFIE selectivă

1. Aubry, J. M. (2005). *Dynamique des groupes*, Les Editions de l'Homme, Quebec
2. Argyle, M. (1991). *Cooperation: The Basis of Sociability*, Routledge, London.
3. Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*, Anthropos, Paris.
4. Bogathy, Z. (2002). *Conflicte în organizații*, Editura Eurostampa, Timișoara.
5. Blanchard, N. P., Thacker, J. W. (2004). *Effective Training: Systems, Strategies and Practices*, 2nd edition, Pearson Education Inc., New Jersey.
6. Brady, B. (2007). „Adult Education – Priority Areas for Investment and Development” în *Proquest Education Journal*, vol. XL, nr. 3-4.
7. Brinkerhoff, R. (1995). „Using Evaluation to Improve the Quality of Technical Training” în Kelly, L. (ed.), *The ASTD Technical and Skills Training Handbook*, McGrawHill, New York.
8. Chișu Ana (coord.) (2002). *Manualul specialistului în resurse umane*, Casa de Editură Irecson, București.
9. Cojocaru Dana, (2003). „Focus grupul – tehnică de cercetare a socialului” în *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, vol. 3/2003, Universitatea „Al.I.Cuza” – Departamentul de Sociologie și Asistență Socială și Holt România, Editura Lumen, București.
10. Cristea, D. (1984). *Structurile psihosociale ale grupului și eficiența acțiunii*, Editura Academiei RSR, București.
11. Cristea, D. (2000). *Tratat de psihologie socială*, Editura ProTransilvania, București.
12. Duck, S. (2000). *Relații interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa*, Ed. Polirom, Iași.
13. Dumitru, Al. I., Iordache, M. (2002). *Educație și învățare la vârsta adultă*, Editura Eurostampa, Timișoara.
14. Entwistle, N.J. (1996). „Study and Learning Strategies” în Tuijnman, C. A. (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd edition, Pergamon, Londra.
15. Federighi, P.M., Sava Simona (2001). *Glosar de termeni-cheie în educația adulților din Europa*, Editura Miron, Timișoara.
16. Flament, C. (1965). *Reseaux de communication et structures de groupe*, Dunod, Paris.
17. Frankland, A., Sanders, P. (1999). *Next Steps in Counselling*, PCCS Books Ltd, Ross-on-Wye.
18. Garrison, D.R. (1996). *Student Dropout* în *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd edition, Elsevier Science Ltd., Oxford.
19. Gergen, K., Gergen, M., Justas, S. (1992). *Psychologie sociale*, Montreal.
20. Gherghinescu, R. (2006). *Sinteze de psihologie socială*, Ed. Argument, București.
21. Giblin, L. (2006). *Arta dezvoltării relațiilor interumane*, Ed. Curtea veche, București.
22. Gilles, A. (2007). *Psihologia comunicării în grupuri*, Ed. Polirom, Iași.
23. Glăveanu, M. S. (2012a). *Programe de educație parentală. Training de dezvoltare a competenței parentale*, Editura Universitară, București.
24. Glăveanu M. S. (2012b). Validating a Training Program for Parental Competence in: *Problems of Psychology in the 21 –st Century*, vol 2 (2) Current Tendencies and Problems in Psychology 2012, p. 14-20, Scientia Socialis Lithuania.
25. Goldstein, I.L.(1991). „Training in Work Organizations” în Dunnette, M.D., Hough, Leaetta M. (ed.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 2, pp. 507-619, CPP, Palo Alto.

26. Greenfell, J.M. (2007). *Education and Training*, Continuum, Londra.
27. Hoffman, O., Popescu, Gh. (2000). *Probleme de metodologie în analiza realităților sociale*, Editura Universitară, București
28. Holloway Elizabeth, Carroll, M. (1999). *Training Counselling Supervisors: Strategies, Methods and Techniques*, Sage Publications, Thousand Oaks.
29. Jarvis, P. (2000). „Globalisation and the Future of the Education of Adults” în *Revista de Științe ale Educației*, nr. 1-2, Editura Eurostampa, Timișoara.
30. Kirkpatrick, D.L. (1967). „Evaluation of Training” în Craig, R.I, Bittel, L.R. (ed.) *Training and Development*, Routledge, New York.
31. Kirkpatrick, D.L., Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating Training Programs: the Four Levels*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
32. Klein, J. (1970). *La vie interieure des groupes*, ESF, Paris.
33. Koestenbaum, P.(2006). *Liderul- Fața ascunsă a excelenței*, Ed. Curtea Veche, București.
34. Konfisahor, A. (2008). *Psihologia puterii*, Ed. Euro Press Group, București.
35. Leigh, D. (2006). *The Group Trainer's Handbook: Designing and Delivering Training for Groups*, 3rd edition, Kogan Page, Londra.
36. Lienard, G. (1991). „L'education permanente, mouvements associatifs et politique culturelle” în „Des associations”, Vie ouvriere, Bruxelles.
37. Losee Nancy, Parham Iris, Auerbach, S, Teitelman Jodi (1988). *CRISIS Intervention with the Elderly: Theory, Practical Issues and Training Procedures*, Charles C. Thomas, Springfield.
38. Mackeracher, D., Tuijnman, A.C. (1996). The Implications for Educators în *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd edition, Elsevier Science Ltd., Oxford.
39. Maisonneuve, J. (1989). *Introduction a la psychologie*, PUF, Paris
40. Manski, C.F., Garfinkel, I. (1992). *Evaluating welfare and Training Programs*, Harvard University Press, Londra.
41. Massis, B.E. (2009). *The Challenges to Library Learning: Solutions for Librarians*, Routledge, Londra.
42. Mathis, R.L., Nica, P., Rusu, C. (ed.) (1998). *Managementul resurselor umane*, Editura Economică, București.
43. Meisel, K., Rohlmann, R., Schuldt, H.J. (2003). „Politics of Financing in Adult Education” în cadrul proiectului Socrates-Erasmus *Postuniversity Training in Adult Education*, nr. 48901-IC-1-2001-RO-ERASMUS-PROG-1, Editura Universității de Vest, Timișoara.
44. Mills, Th. M. (1979). *The sociology of small groups*, McGraw-Hill, New York.
45. Miner, J. (1992). *Industrial-Organisational Psychology*, McGraw-Hill, New York.
46. Minton, D. (2001). *Teaching Skills in Further and Adult Education*, Thomson Learning, Londra.
47. Mowbray, C.T., Szilvagy, S. (2004). *Needs Assessment Manual. The Supported Education Community Action Group*, School of Social Work, The University of Michigan, Ann Arbor.
48. Muchinsky, P.M. (1989). *Psychology Applied of Work. An introduction to Industrial and Organisational Psychology*, Brooks & Cole, Pacific Grove.
49. Neculau, A. (2007). *Dinamica grupului și a echipei*, Ed.Poliron, Iași.
50. Nicholson, P. (2005). *E-training Practices for Professional Organizations*, IFIP Technical Committee for Education, Working Group 3.3, Kluwer Academic, Boston.

51. Orefice, P. (2001). *Cutia cu metode transnaționale pentru educația ambientală a adulților*, Institutul de Științe ale Educației, București.
52. Paloș Ramona (2007). *Învățarea la vârsta adultă*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
53. Paloș Ramona, Sava Simona (coord.) (2007). *Educația adulților – baze teoretice și repere practice*, Editura Polirom, Iași.
54. Phillips, D., Ertl, H. (2003). *Implementing European Union Education and Training Policy*, Kluwer Academic, Boston.
55. Pitariu, H. (1994). *Managementul resurselor umane: măsurarea performanțelor profesionale*, Editura All, București.
56. Radu - Tomșa, I. (2010). *Fundamentele psihologiei*, Editura Argumnt, București.
57. Rogers, C. (2006). *Le group de rencontre. Animation et conduite de groupes*, Dunod InterEdition, Paris.
58. Schifirneț, C. (1997). *Educația adulților în schimbare*, Editura Fiat Lux, București.
59. Simmonds, D. (2008). *Proiectarea și livrarea programelor de training*, Editura Codecs, București.
60. St-Arnaud, Y. (2002). *Les petits groupes. Participation et communication*, Gaetan Morin, Quebec.
61. Stoica-Constantin, A., Neculau, A. (1998). *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Polirom, Iași.
62. Tudorescu, N.F. (2007). *Esențe în procesul educației și formării ființei umane*, Editura Lux Libris, Brașov.
63. Tuijnman, A.C. (ed.) (1996). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd edition, Elsevier Science, Londra.
64. Vaughn, R.H. (2008). *Manualul trainerului profesionist*, Editura Codecs, București.
65. Vințanu, N. (1998). *Educația adulților*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
66. Vlăsceanu, M. (1993). *Psihosociologia organizațiilor și a conducerii*, Paideia, București.
67. Wood, R., Payne, T. (1999). *Competency-Based Recruitment and Selection*, Wiley & Sons, New York.

Partea întâi
PROBLEMATICA GRUPURILOR SOCIALE

Capitolul 1. DEFINIRE ȘI CARACTERIZARE GENERALĂ

Itemi	Raspunsuri corecte
1.	b
2.	b
3.	b
4.	a
5.	c
6.	b
7.	a

Partea a doua
ELEMENTE DE DINAMICĂ A GRUPULUI

Capitolul 2. TEORII ASUPRA DINAMICII GRUPURILOR

Itemi	Raspunsuri corecte
1.	a
2.	a
3.	d
4.	d

Capitolul 3. DIMENSIUNI ȘI FUNCȚII ALE GRUPULUI

Itemi	Raspunsuri corecte
1.	b
2.	c
3.	a

Capitolul 4. STRUCTURI ȘI PROCESE PSIHOSOCIALE DE GRUP

Itemi	Raspunsuri corecte
1.	b
2.	d
3.	d
4.	d

Capitolul 5. COEZIUNE, CONFORMISM ȘI DEVIATIONISM

Itemi	Raspunsuri corecte
1.	c
2.	c
3.	1. grupul dezvoltă o valoare integrativă pentru membri, 2. poate provoca schimbările dorite,

	3. poate stimula participarea, poate promova practici democratice, 4. poate influența minoritarii, 5. poate depăși prejudecățile.
4.	1. uneori <i>normele de coeziune împiedică atingerea scopurilor</i> , 2. dăunează capacității de adaptare a grupului, 3. neutralizează spiritul critic și 4. împiedică acțiunea de căutare a unor noi soluții.

Capitolul 6. CONFLICTE ȘI CRIZE ÎN ECHIPĂ

Itemi	Raspunsuri corecte
1.	c
2.	d
3.	b
4.	d
5.	b

Capitolul 7. PERFORMANȚA GRUPULUI

Itemi	Raspunsuri corecte
1.	b
2.	c
3.	b
4.	c
5.	b
6.	d
7.	a

Capitolul 8. LEADERSHIP-UL

Itemi	Raspunsuri corecte
1.	b
2.	a
3.	c
4.	c

Capitolul 9. ANIMAREA GRUPURILOR

Itemi	Raspunsuri corecte
1.	a
2.	a
3.	b
4.	c

Capitolul 10. PARTICULARITĂȚI ALE DINAMICII GRUPULUI RAPORTATE LA PRINCIPALELE TIPOLOGII

Item	Raspunsuri corecte
1.	b
2.	b
3.	a