

## SISTEMUL IERARHIC DE CONSTITUIRE A COMICULUI

Liliana Gheorghiu, dr.,  
Universitatea de Stat  
„Alec Russo” din Bălți

*Cet article a comme but de prouver le caractère de système de la catégorie discursive du comique et constate la catégorie du ridicule au niveau supérieur du comique et les catégories de l'humour, de l'ironie, de la plaisanterie, de l'absurde, de l'esprit, du sarcasme, de la satire et du cynisme au niveau inférieur. La différence entre les sous-catégories du comique se fait à partir des sèmes pragmatiques issus du contexte déterminé par plusieurs facteurs extra-linguistiques.*

În conformitate cu teoria sistemică, orice obiect este un sistem și orice obiect-sistem aparține cel puțin unui sistem ierarhic de obiecte omogene (Тюхтин, 1988). Apartenența comicului unui sistem de obiecte de același fel, fie supraunitar, fie subunitar, este deci obligatorie. Delimitarea acestor sisteme nu este dificilă. În acest caz, între obiecte sau între noțiuni se stabilește un raport de ordonare.

Sistemul superior comicului (sau *genul* comicului) este **ridicolul**. Ridicol, conform *Dicționarului de estetică generală*, este tot ceea ce provoacă râsul. Totuși, trebuie specificat un detaliu de mare importanță: „Râsul, ca aspect substanțial al comicului, reprezintă reacția subiectului contemplator față de contradicțiile comice ale obiectului. Râsul, ca o reacție psihologică determinată de acțiuni, întâmplări, situații dintr-o zonă mai extinsă și fără implicații estetice, este cunoscut cu numele de *ridicol*” (DEG, 1972). Deci unica deosebire dintre ridicol și comic este faptul că cel din urmă se caracterizează prin *genul* proxim „estetic”. Deseori, unul și același fenomen, în funcție de împrejurări, poate fi ridicol într-un caz și comic în altul. Un exemplu preferat, citat deseori în studiile științifice în contextul distincției dintre comic și ridicol, este istoria „pantalonilor căzuți.” Când cuiva, inopinat, i se întâmplă să-i cadă pantalonii, incidentul dat este calificat drept ridicol, adică el provoacă râsul, însă un râs fără implicații critice, de aceea – neestetic. Iar dacă acest cineva este șeful atelierului sau directorul fabricii de textile care produce acești pantaloni, imediat, în baza unor deducții logice, se fac calculele critice corespunzătoare, imprimându-i-se râsului o nuanță satirică.

Aceeași idee este susținută și de Adrian Marino, care distinge:

- râsul *fiziologic*, care este pur organic, anatomic, primar și nu are nicio legătură cu esteticul și arta;
- râsul *psihologic*, care, prin caracterul său afectiv, este ostil sferei estetico-literare;

- râsul *social*, cel comunicativ, defensiv, disimulat, politicos, convențional, element esențial al limbajului social, expresie a stabilirii contactului, complicității, solidarizării colective, un răs de acceptare, când ne socializăm, sau de excludere, când societatea ne sancționează și ne elimină;
- râsul *estetic-literar* – un răs superior, ce conține entuziasm, o trăire, o idee, care este, prin natura sa, o cauză, și nu efect, date fiind intențiile sale estetice de a oferi o opinie critică despre lume, adresându-se inteligenței pure.

A. Marino susține că râsul estetic-literar are intenția de a mărturisi că spiritul uman este activ și veghează la evenimentele produse în univers (Marino, 1973).

Dicționarul *Le Robert* definește râsul ca pe „o acțiune ce servește la exprimarea veseliei printr-o mișcare a gurii, însoțită de expirații sacadate mai mult sau mai puțin gălăgioase” (LPR, 1989). Indiscutabil, afirmația dată este adevărată, dar incompletă, deoarece neglijează aspectul estetic al acestuia. Dacă însă râsul ar însemna numai atât, el ar fi bun doar pentru a exprima bucuria profanilor și niciodată n-ar constitui un obiect de cercetare științifică; deci râsul dispune de două sfere de manifestare: una neestetică – *ridicolul* – și una estetică – *comicul*.

Prin urmare, în relațiile pe verticală, **în plan supraunitar**, comicul se raportează la răs. Privite din punctul de vedere al relațiilor orizontale, raporturile stabilite între comic și alte categorii estetice (*frumosul – sublimul – tragicul – grotescul*) sunt de intersecție, fapt ce justifică apariția unor termeni de tipul: *comic tragic, comic grotesc, comic sublim*.

Varietățile atitudinilor axiologice și ale efectelor praxiologice specifice comicului prezic existența unui **sistem subunitar** al comicului, ce necesită concursul unor argumente pentru a obține o fundamentare teoretică, ceea ce vom încerca să facem în continuare.

Definind fenomenul comicului, *Dicționarul de estetică* menționează: „În viață și artă, comicul apare într-o multitudine de forme, nuanțe, aspecte. Existența acestor modalități variate ale comicului este determinată de natura estetică a contradicțiilor obiectului comicului, de intensitatea lor conflictuală, precum și de disponibilitățile spirituale și temperamentale ale subiectului contemplator” (DEG 1972: 71).

Evident, fiecare subiect contemplator trăiește în sistemul său de valori, care determină modalitatea de a concepe semnificația comică. În virtutea factorilor ce caracterizează părțile componente ale comicului, categoria dată se dovedește a fi sensibilă, în materializarea nuanțelor sale axiologice, la cultura locutorului și la intențiile comunicative ale acestuia.

Dintre cele opt forme ale comicului, numai patru sunt recunoscute unanim de dicționarele de estetică: umorul, ironia, satira, sarcasmul, celelalte fiind uneori doar consemnate printr-o descriere sumară în cadrul altor definiții sau reduse la nivelul de procedeu stilistic; altele sunt neglijate completamente, autorii dicționarelor neasumându-și riscul, probabil, de a legitima

statutul de *forme de reprezentare estetică* al acelor manifestări comunicativ-pragmatice neafirmate încă pe deplin în tradiția literară.

**Teoria sistemică** însă demonstrează teoretic, în baza legilor sale, necesitatea clasificării într-un sistem aparte a obiectelor care au o însușire comună: „Omogenitatea însușirilor obiectelor din sistem legitimează logic bazele clasificărilor și sistematizărilor” (DFL 1996: 48). Însușirea comună care reunește formele comicului sunt, din punct de vedere structural, caracteristicile sistemice – omogenitatea elementelor și mecanismelor de constituire – și, din punct de vedere semantic – identitatea efectului provocat de acestea: *râsul estetic-critic*.

Prin interferența a două teorii, cea sistemică și cea semică, ni se oferă posibilitatea de a determina elementele semice de constituire a comicului.

Categoria comicului se prezintă drept un **semem (hiperonim)** alcătuit din următoarele **seme (hiponime)**: Umor + Vorbă de spirit + Glumă + Absurd + Ironie + Satiră + Sarcasm + Cinism.

Pentru a formula identitatea semelor date, vom face referință la **teoria cauzalității**, care influențează considerabil legile de producere a comicului și care susține că „Întotdeauna cauzele provoacă producerea acelorași efecte numai dacă acționează în aceleași condiții, la fel cum variabilitatea condițiilor mijlocește variabilitatea efectelor în raport cu acțiunea acelorași cauze. În producerea efectelor, interacționează mai multe cauze, acestea fiind determinate de mai multe condiții” (DF: 1978). Prin urmare, chiar și același obiect, interpretat de pe poziții diferite, în condiții diferite, sub unghiul diferitor raporturi, va suscita diverse atitudini estetice.

Diversitatea tipurilor de râs este impunătoare. De aceea, fiecare sem al ridicolului estetic are nevoie de o însușire distinctivă pentru a realiza posibilitatea de a se individualiza și de a se impune independent în spațiul manifestărilor axiologice. În această ordine de idei, ne fixăm obiectivul de a determina calitățile autentice care precizează conținutul fiecărui sem (sau forme ale comicului), calități desemnate de logică cu termenul *gen proxim* sau *diferență specifică*.

Propriile cercetări, precum și literatura științifică referitoare la obiectul nostru de studiu, ne permit să afirmăm că genurile proxime ale formelor comice sunt: **umorul** – simpatia, bunăvoința, toleranța, autoironia, comprehensiunea, compasiunea, afecțiunea, prietenia, tandrețea, solidaritatea; **gluma** – grosolănia amicală, indecența, zeflemeaua, ștrengăria, extravaganța, veselia contagioasă; **ironia** – batjocura, simularea, ipocrizia, contrafactualitatea; **absurdul** – iraționalul, stupiditatea, caraghiosul; **vorba de spirit** – ingeniozitatea, finețea, creativitatea, vivacitatea, spiritul de observație, surpriza, subtilitatea, divertismentul; **satira** – critica moral-socială vehementă, demascarea, condamnarea, ameliorarea imperfecțiunilor; **sarcasmul** – răutatea, veninul criticii, rebeliunea, causticitatea, violența, ofensarea, amenințarea, inteligența, cultivarea; **cinismul** – deziluzia, disprețul, indiscreția, imoralitatea, deprecierea,

dezaprobarea, indecența, lipsa de respect. Genurile proxime sunt determinate în baza semelor distinctive corespunzătoare.

Astfel, la rândul lor, semele comicului sunt constituite dintr-o serie de seme-genuri proxime, devenind sememe ale acestora. În contextul dat, dacă ni s-ar cere să definim formula unui sem constitutiv al comicului, am susține următoarele:

Ironia = Comic (râs estetic-critic) + Batjocură, Simulare, Ipocrizie, Contrafactualitate;

Gluma = Comic (râs estetic-critic) + Grosolănie amicală, Indecență, Zeflemea, Ștrengărie, Extravaganță, Veselie contagioasă;

Absurdul = Comic (râs estetic-critic) + Irațional, Stupiditate, Caraghios ș.a.m.d.

**Teoria semică** fundamentează teoretic statutul formelor (semelor) comicului sus-numite. Prin definiție, semul este „o trăsătură distinctivă semantică a unui semem, proprie unui grup mic de termeni cu adevărat disponibili și utilizabili de către locutor într-o circumstanță concretă de comunicare” (Pottier 1987: 169). Definiția dată este categorică prin însăși esența ei: identificarea unui sem în cadrul unui semem nu se realizează *a priori* în baza unei semantici universaliste, ci depinde de contextul lingvistic sau de situația pragmatică. În plus, grupurile de seme din semem se interdefinesc în plan intern, iar în plan extern sunt determinate în mod decisiv de anumite condiții pragmatice (numite de Fr. Rastier *locale (textuale)* sau *globale (generale)*) (Rastier 1996: 34).

Analizând detaliat problema coraportului dintre componentele semantice și cele pragmatice ale sememului, F. Rastier conchide că componenta semantică nu poate nicidecum funcționa fără a ține cont de condițiile de comunicare: „Componenta pragmatică trebuie să fie plasată la nivelul celor mai profunde structuri, (deoarece) conținutul unui text nu poate fi descris decât în dependență de datele pragmatice” (Ibid.). Condițiile pragmatice intervin la fiecare etapă a generării frazelor și textelor. Altfel zis, descrierea semantică nu poate izola sistemul funcțional al limbii de celelalte norme sociale care determină condițiile pragmatice. În concluzie: incontestabil, semul este definit de relațiile dintre sememe, dar aceste relații sunt determinate, la rândul lor, de contextul lingvistic și situațional. În felul acesta, datele pragmatice devin condiții de existență și de identificare a semului.

Pentru a argumenta pozițiile teoretice de mai sus, să analizăm exemplul următor:

*Alexandre Dumas-fils dinait a Marseille chez le docteur Gistal, une célébrité médicale.*

– *Mon cher ami, lui dit Gistal, en passant au salon, on dit que vous improvisez comme un ange: honorez donc, s'il vous plaît, mon album de quelques vers.*

– *Volontiers, répondit Dumas. Et tirant son crayon il écrivit:*

*„Depuis que le docteur Gistal*

*Soigne des familles entières,*

*On a demoli l'Hopital...*

– *Flatteur, trop flatteur, dit le docteur en l'interrompant.*

– ... *Et l'on a fait deux cimetières*”, continue Dumas-fils.

(Humour en français)

Acest enunț poate fi interpretat diferit, în dependență de situație și de relațiile interpersonale ale actanților. În cazul dat, contextul e clar: Dumas-fiul și Gistal sunt prieteni buni, de aceea „dedicația”, creată în baza unei hiperbole, va fi luată drept glumă. Același enunț ar apărea ca satiric, dacă s-ar face aluzie la o problemă socială, și totalmente sarcastic, în cazul când actanții ar fi concurenți sau dușmani. Deci numai contextul (sau situația de enunțare), fiind un cadru referențial, e în stare să determine, pe lângă sensul cognitiv, valoarea comunicativ-pragmatică a enunțului și să actualizeze diverse nuanțe semnificative: ironie, sarcasm, cinism, glumă, în strictă dependență de intențiile volitive ale subiecților acțiunii.

Este evident că teoria condițiilor pragmatice de determinare a sensului relevă rolul situației de comunicare în conturarea semnificațiilor. Opiniile lingviștilor, în virtutea acestei poziții, sunt identice. E. Benveniste este ferm convins de faptul că nicio comunicare nu poate să se realizeze fără corelația actului de vorbire cu o situație corespunzătoare, deoarece aceasta conturează sfera de referință a comunicării; chiar dacă informația semantică este percepută grație semelor pe care le conține, comunicarea nu poate să se producă fără determinarea unei referințe concrete, ce actualizează intențiile locutorilor (Benveniste 1995: 139-140).

Conform opiniei cercetătoarei C. Kerbrat-Orecchioni, „este imposibil să se descrie comportamentele verbale fără să se țină cont de împrejurările neverbale. Sensul nu poate fi studiat în absența referentului său; competența lingvistică nu poate fi analizată dacă nu se ia în considerare competența ideologică ce o generează; un mesaj nu poate fi descris fără a se ține cont de contextul în care el se produce și de efectele pe care pretinde să le obțină” (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

H. Weinrich este de aceeași părere ca și E. Benveniste, atunci când susține că „oamenii nu vorbesc prin cuvinte, ci prin propoziții și prin texte și comunicarea se bazează pe situații” (Weinrich 1973, p. 15). V. Zvegînțev consideră și el că „finalitatea gândului și raportarea la o situație sunt determinante pentru o propoziție. Situativitatea îi atribuie acesteia calitățile de noutate, unicitate și irepetabilitate” (Звегинцев, 1976).

Referindu-se la actualizarea valorilor discursive în enunț, M. Ioniță menționează: „Orice unitate virtuală a limbii, de la morfem la propoziție, poate fi actualizată în enunț, fiindu-i atribuită o anumită situație de comunicare” (Юницэ, 1982), pentru a conchide că situația

comunicativă este elementul primordial care asigură realizarea categoriei semantico-funcționale a integrității textului.

**Teoria semo-pragmatică** argumentează științific identitatea formelor comicului. De aceea, ele vor fi actualizate doar în cadrul contextului în baza totalității de seme distinctive ce reflectă o atitudine estetică concretă și formează o izotopie fundamentală omogenă. Semele devin specifice în dependență de: conținutul comunicării, atitudinea locutorului, intenția comunicării, identitatea receptorului și modalitatea de exprimare.

Formele sus-numite pot fi considerate drept variante ale comicului. Or, fundamentând teoretic ipoteza dată, vom pleda, în cele ce urmează, pentru recunoașterea statutului acestora de **subcategorii** estetice ale comicului, argumentele fiind următoarele:

1. Între comic (hiperonim) și variantele lui (hiponime) se stabilește un raport de incluziune, în virtutea omogenității componentelor constitutive și a efectului provocat. În conformitate cu teoria sistemică, obiectele ce dispun de elemente omogene formează un sistem.

2. Teoria sistemică afirmă: „Apartenența unui obiect la un sistem de obiecte omogene este obligatorie” (Тюхтин, 1988). Deoarece comicul, în calitate de categorie estetică, este recunoscut ca gen-limită, el cuprinde genurile proxime ale variantelor sale și le include prin subordonare. Astfel, în cadrul relațiilor sistemice ierarhice, variantele ocupă o poziție subunitară în raport cu comicul.

3. „Categoriile se pronunță în funcție de legile generale ale spiritului” (DFL, 1996). Printre aceste legi este și modalitatea. Derivatele comicului, exprimând modalități specifice ale judecății omului, pot obține statutul de subcategorii modale ale comicului.

4. Aspectul controversat al problemei poate fi spulberat de un argument clasic: logica aristotelică numea *gen* o clasă de lucruri asemănătoare foarte cuprinzătoare, ale cărei subclase erau numite *specii*. Prin suprapunere, comicul poate fi numit *gen-limită*, ale cărui subcategorii sunt specii, ce se deosebesc printr-un gen proxim.

În baza acestor argumente, considerăm că este just ca „formele” comicului să fie numite, în continuare, *specii* sau *subcategorii*.

Deși toate provoacă râsul, fiecare subcategorie exprimă o atitudine estetică concretă. Deosebirile însă sunt determinate de numeroși factori pragmatici. Ghidați de dorința de a sistematiza acești factori, pornind de la întrebări de tipul Ce? Cine? De ce? Pentru ce? Cui? Cum?, am reușit să elaborăm o schemă ce cuprinde și sistematizează diverși factori care dictează distincțiile dintre subcategoriile comicului:

Subcategoria	Conținutul comunicării	Atitudinea emițătorului	Intenția comunicării	Receptorul ideal	Mijlocul de realizare
Umorul	Umanul și realul. Orice detaliu din lumea înconjurătoare	Comprehensiv, tolerant, binevoitor, fiind de acord cu viziunile locutorului	A suscita compasiunea și comprehensiune a față de aspectele ridicole ale lumii	Sentimental, calm, Contemplativ	Evidențierea celor mai ne semnificative detalii din lumea înconjurătoare
Vorba de duh	Cuvintele, forma și semnificațiile acestora	Vanitos, rece, dăunător, răutăcios, fără simpatie pentru victimă	A trezi conștiința ascultătorului, a anima comunicarea	O societate instruită, capabilă să interpreteze subtilitățile	Surpriza, referințele și corespondențele neobișnuite
Ironia	Realități și situații concrete	Superior, inteligent, bătându-și joc de prostie, auto-apreciindu-se	A crea un sentiment comun vis-à-vis de o a treia persoană	Limitat	Inducerea în eroare a celor neinițiați
Satira	Aspectul moral al realității vis-à-vis de un ideal moral	Superioară, critică, inflexibilă, agresivă, descoperind slăbiciunile	A ameliora lumea. A provoca disprețul față de rău, de imoral, de irațional	Cei ce sunt predispuși să critice	Descoperirea valorilor adevărate prin comparare
Gluma	Viața cotidiană	Amicală, tolerabilă, confortabilă, batjocoritoare	A crea buna dispoziție	Prietenul obișnuit cu vulgarismele și grosolăniile grupului	Batjocura ireverențioasă

Absurdul	Imperfecțiunile limbii. Lumea desfigurată și descompusă	Veselă, jucăușă, distanțată, dar simpatizantă	A ridiculiza un aspect superficial al obiectului, adesea fără vreun scop	Un copil sau un matur desăvârșit	Absolutizarea jocului, valorificarea sistemului limbii
Sarcasmul	Sfera coruptă a vieții	Rău intenționată, ostilă, arogantă	A ofensa. A umili partenerul	Subalternii și persoanele care nu se pot decide să riposteze	Revelația nemiloasă
Cinismul	Aspectul imperfect și neputincios al lumii	Negativă, iritată, disprețuitoare	A deprecia valorile universal recunoscute	O persoană nematurizată, neafirmată	Batjocura și absența oricărei iluzii

Rolul schemei date este de a facilita stabilirea distincțiilor dintre subcategoriile comicului în baza anumitor parametri de definire: conținutul comunicării, atitudinea emițătorului, intenția comunicării, receptorul ideal. Acești parametri, prin natura lor pragmatică, creează contextul comunicativ-pragmatic și servesc la individualizarea semnificației comicului în cadrul textului. De fiecare dată, contextul stabilește subcategoria actualizată și semnificațiile adecvate ale actului comunicativ, în felul acesta realizându-se calitatea sa de dezambiguizator.

Varietatea acestor subcategorii se explică prin necesitatea posibilității de individualizare a fiecărei situații de comunicare și a intențiilor de comunicare în fiecare caz aparte. În ansamblul lor, ele se prezintă drept modalități de a interpreta lumea, de a-i dezvălui calitățile pozitive și negative, de a le da o apreciere, de a lua atitudine față de evenimentele din mediul înconjurător. Conținutul acestor atitudini însă nu trebuie confundat cu mijloacele de exprimare folosite în interesul actului comunicativ.

### Bibliografie

- Benveniste 1995 E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, vol. I, Paris, Edition Gallimard, 1995.
- DEG 1972 *Dicționar de estetică generală*, București, Editura politică, 1972.
- DF 1978 *Dicționar de filozofie*, București, Editura politică, 1978.
- DFL 1996 *Dicționar de filozofie și logică*, București, Humanitas, 1996.



- Marino 1973 A. Marino, *Dicționar de idei literare*, Capitolul *Comicul*, București, Eminescu, 1973.
- Kerbrat-Orecchioni 1980 C. Kerbrat-Orecchioni, *L'Enonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Edition Armand Colin, 1980.
- LPR 1989 *Le Petit Robert*, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Edition Le Robert, 1989.
- Pottier 1987 B. Pottier, *Théorie et analyse en linguistique*, Paris, Edition Hachette, 1987.
- Rastier 1996 Fr. Rastier, *Sémantique interprétative*, Paris, Edition PUF, 1996.
- Weinrich 1973 H. Weinrich, *Le récit et le commentaire*, Paris, Editions du Seuil, 1973.
- Ионицэ 1982 М.П. Ионицэ, М.Д. Потапова, *Проблемы логико-синтаксической организации предложения*, Кишинев, Штиинца, 1982.
- Звегинцев 1976 В.А. Звегинцев, *Предложение и его отношение к языку и речи*, Москва, Наука, 1976.
- Тюхтин 1988 В.С. Тюхтин, Ю.А. Урманцев, *Система, симметрия, гармония*, Москва, Мысль, 1988.

### **Stresul profesional la cadrele didactice**

Maria Pleșca, *conf. univ., dr.*

UPSC „Ion Creangă”

#### **Summary**

*The study is dedicated to professional stress present at teachers. It was demonstrated experimentally that:*

- *Overall level of stress and its associated elements (anxiety, nervousness, headache) are different, depending on the ground of gender, resistance to stress, it is expected to be higher in the masculine gender;*
- *The school environment influences the perception seniority stress: stress level to teachers which was more experience is reduced than at those with less experience;*
- *Mechanisms of adaptation to stress to teachers with less experience are lower than to teachers with greater seniority.*

De obicei, cercetările stresului școlar au, mai curând, în vedere elevul, și nu cadrul didactic. Mai mult, munca celor din mediul școlar nu este trecută în categoria profesiilor cu nivel de stres ridicat, cum ar fi cea a polițiștilor (confrunțați permanent cu situațiile de risc), a medicilor (în special chirurghi) sau a celor care ocupă posturi de conducere. Și totuși învățământul

a obținut așa-numitul *spor de nevroză*, ca o recunoaștere indirectă a marelui consum nervos în munca de formare a tinerei generații. Din perspectiva stresului ocupațional, cadrele didactice din învățământul general au o situație specială, implicând destule aspecte paradoxale, care impun o abordare a acestuia.

Conform teoriei motivației a lui Maslow (2002), cadrele didactice au foarte active trebuințele de creștere și de autorealizare, aflate pe cel mai înalt loc al piramidei motivaționale.

Deoarece trebuințele homeostatice au un rol minor în dinamica evoluției în cariera profesională, comparativ cu cele de creștere și de autorealizare, ar trebui ca nivelul perceput al stresului, la personalul didactic, să fie unul scăzut, comparativ cu alte categorii socioprofesionale cu solicitări similare.

În mod tipic, specialiștii din această categorie fac parte dintr-o organizație care învață. Conceptul de „organizații care învață” (*learning organizations*) este una din abordările radical noi în psihologia organizațională, fiind dezvoltat în mod substanțial de teoreticienii Kofman și Senge (2007). Potrivit acestor autori, organizațiile care învață sunt acelea în care oamenii își dezvoltă permanent capacitatea de a atinge rezultatele dorite cu adevărat, unde sunt promovate moduri noi de gândire și de comunicare, unde năzuința colectivă este liberă, oamenii cercetând și aplicând încontinuu noi modalități de învățare în grup.

O definiție simplă, dar care exprimă adevărata filosofie a *learning organisations*, a fost dată de Richard Karash (2006): o organizație care învață este aceea în care toți oamenii, de la orice nivel ierarhic, individual sau în grup, își îmbunătățesc continuu capacitatea de a produce rezultate.

Pe de altă parte, prin chiar evoluția naturală a societății, așteptările legate de învățământ sunt uriașe. Aceasta deoarece el este văzut ca cel mai important agent al schimbării, capabil să anticipeze și să pregătească viitorul într-o lume globalizată și informatizată, din ce în ce mai dinamică și cu acumulări exponențiale de informație.

În mod particular, învățământul este supus presiunii accelerării producției de informație, ciclurile de producere-perimare fiind din ce în ce mai scurte. De aceea, decuplarea de la pregătirea și învățarea permanentă înseamnă o condamnare rapidă și sigură a cadrelor didactice la deprofesionalizare, în sensul cel mai strict. În consecință, cadrele didactice „sunt condamnate să învețe” pe întreg traseul carierei lor, de la surse noi, bogate și mereu actuale.

Pornind de la aceste premise, am fost tentați să studiem specificul stresului profesional la cadrele didactice.

### ***Ipotezele cercetării:***

- Nivelul general al stresului și elementele sale asociate (anxietate, nervozitate, dureri de cap) s-ar putea diferenția în funcție de criteriul apartenenței de gen, rezistența la stres fiind de așteptat să fie mai mare la genul masculin.
- Este de așteptat ca în mediul școlii generale vechimea în muncă să influențeze percepția stresului: nivelul stresului la cadrele didactice cu vechime mai mare este mai redus decât la cei cu o experiență mai mică.
- Mecanismele de adaptare la stres, la cadrele didactice cu o experiență mică, sunt mai reduse decât la cadrele didactice cu vechime mai mare.

În vederea efectuării cercetărilor, au fost utilizate metodele de grupare, comparare, selectare, analiză, observația, precum și scalele de somatizare și percepție a stresului.

Eșantionul supus cercetării a fost alcătuit din 40 de profesori, dintre care 20 cu vechime în muncă de la 10 ani în sus și 20 cu experiență didactică de până la 10 ani, cu vârsta cuprinsă între 25 și 65 de ani. Din numărul total de subiecți, 13 sunt bărbați și 27 femei.

Rațiunea acestui studiu se bazează pe faptul că stresul este o problemă majoră în orice organizație, deci și în școli, fapt pentru care am procedat la verificarea cantitativă a simptomelor care stau la baza stresului didactic și pentru a verifica ipoteza conform căreia nivelul general al stresului și elementele sale asociate (anxietate, nervozitate, dureri de cap) s-ar putea diferenția în funcție de criteriul apartenenței de gen, rezistența la stres fiind de așteptat să fie mai mare la genul masculin. În continuare, vom prezenta sinteza rezultatelor obținute la reacțiile fizice și reacțiile emoționale.

Tabel nr.1

#### Rezultatele obținute (Sinteză)

<b>Reacții fizice</b>	<b>Media lot</b>	<b>Media bărb.</b>	<b>Media fem.</b>	<b>Total</b>	<b>Ab std</b>
Epuizare fizică	<b>2,41</b>	2,13	1,98	<b>2,0</b>	<b>0,98</b>
Indispoziție fizică	<b>2,58</b>	2,33	2,47	<b>2,4</b>	<b>0,78</b>
Probleme muscular-osoase	<b>2,15</b>	2,06	2,05	<b>2,1</b>	<b>0,86</b>
Tulburări de somn	<b>2,32</b>	2,60	2,52	<b>2,5</b>	<b>1,08</b>
Dureri de cap	<b>2,18</b>	2,06	2,47	<b>2,4</b>	<b>0,88</b>
<b>Scor total simptome</b>	<b>11,64</b>	11,2	11,5	<i>11,35</i>	

*Tabelul nr. 1*

Rezultatele obținute (Sinteză)

<b>Reacții emoționale</b>	<b>Media lot</b>	<b>Media bărb.</b>	<b>Media fem.</b>	<b>Total</b>	<b>Ab std</b>
Sentiment de pierdere a controlului	<b>1,79</b>	1,86	1,64	<b>1,7</b>	<b>0,80</b>
Sentiment de anxietate extremă	<b>1,96</b>	1,93	1,56	<b>1,6</b>	<b>0,75</b>
Enervare extremă	<b>1,66</b>	2,13	1,62	<b>1,7</b>	<b>0,77</b>
Depresie	<b>2,19</b>	1,73	1,56	<b>1,6</b>	<b>0,76</b>
Epuizare emoțională	<b>2,82</b>	2,26	2,05	<b>2,1</b>	<b>0,98</b>
<b>Scor total simptome</b>	<b>10,42</b>	9,93	8,45	<i>9,19</i>	

Tabelul nr. 2

În urma analizei cantitative a scorurilor la scala de somatizare, pot fi deduse următoarele concluzii:

Scorul total obținut la toate simptomele studiate se situează sub media-etalon 11,64, respectiv 10,42, fapt ce arată că lotul studiat, în ansamblu, nu prezintă simptome fizice și emoționale de intensitate care ar putea să ridice probleme deosebite în activitatea cadrului didactic.

*Grupul reacțiilor fizice* este reprezentat cel mai bine de *Tulburările de somn*; atât la bărbați (2,60), cât și la femei (2,52) scorurile obținute depășesc media-etalon 2,32.

Mediile date ne dovedesc deosebiri neesențiale la subiecții de ambele sexe, deși depășesc media-etalon. Probabil acest fapt demonstrează că munca de profesor este obositoare pentru ambele sexe și stresul ocupațional conduce la tulburări de somn.

Alt simptom este caracteristic la grupul feminin – *Durerile de cap* (2,47) – , care, de asemenea, depășește media-etalon 2,18. Femeile, în pofida unui sistem nervos mai slab, sunt mai puțin rezistente la stres și manifestă somatizarea acestuia prin dureri de cap frecvente.

*Grupul reacțiilor emoționale* este cel mai bine reprezentat de *Sentimentul de pierdere a controlului* la bărbați, aceștia având un scor de 1,86 peste media-etalon 1,79. Bărbații pierd controlul în situațiile școlare stresante mai frecvent decât femeile, care își pot păstra cumpătul și raționaliza în limitele situației școlare.

Alt simptom emoțional este reprezentat de *Enervarea extremă*, cu un scor care depășește media-etalon (1,66) doar în cazul bărbaților – 2,13. Femeile, deși sunt mai emotive, pot să-și stăpânească excesul de emoții și să manifeste calm și liniște relativă în situațiile de stres, fapt ce le imprimă conduitelor echilibru emoțional. Enervarea lor extremă este inhibată de sentimentul

de datorie, de „gătița de a izbucni în lacrimi”, de a-și verbaliza emoțiile și atitudinile față de situația creată.

Cadrele didactice studiate prezintă ușoare depășiri la cele patru simptome: *Tulburări de somn*, *Dureri de cap*, *Sentimentul de pierdere a controlului* și *Enervare extremă*, fapt care se datorează mai multor factori sau condiții de viață sau de muncă. Se remarcă, de asemenea, o diferențiere a simptomelor pe sexe masculin/feminin, la femei întâlnindu-se simptome somatice, iar la bărbați, simptome emoționale – dificultăți de autocontrol.

Deci ipoteza conform căreia nivelul general al stresului și elementele sale asociate (anxietate, nervozitate, dureri de cap) se diferențiază în funcție de criteriul apartenenței de gen, iar rezistența la stres este mai mare la genul masculin.

Prezentă la orice formă de psihism, adaptarea este implicată în toate tipurile de reacții întâlnite la om, după cum poate fi identificată chiar și în secvențele constitutive ale unor subsisteme psihice ale personalității. În acest sens, este cazul să consemnăm că profesorii cu experiență mai mare se supun legilor fundamentale după care funcționează psihicul uman – asimilarea și acomodarea, ambele cu evidente implicații adaptative. Pentru ei, adaptarea la activitatea didactică devine un echilibru între asimilare și acomodare, cu alte cuvinte, un echilibru al schimburilor dintre subiect și faptele ce i se întâmplă.

Adaptarea la stres pentru profesorii cu experiență mai mare este strâns relaționată cu promovarea stării de sănătate și cu satisfacția de munca pe care o realizează. Adaptarea îi protejează prin:

- eliminarea sau modificarea condițiilor care creează probleme de realizare a activității;
- perceperea controlului semnificației trăirilor într-o manieră prin care să se neutralizeze caracterul ei problematic;
- păstrarea consecințelor emoționale ale problemelor în limite controlabile.

Analizând reprezentarea la scala de evaluare a mecanismelor cognitive de apărare la profesorii cu experiență mai mare și la cei cu experiență mai mică, am constatat o deosebire statistică semnificativă –  $t = 2,17$ ,  $p = 0,05$ . La profesorii cu experiență mai mare, funcționează mecanismele de apărare. Mecanismele defensive, în cazul lor, pot fi tratate ca mecanisme primare de prelucrare a informației. Profesorii cu experiență mai mare abordează cognitiv activitatea didactică pe care o realizează. La ei, persistența în timp a stresului didactic provoacă o acomodare, aproape totală.

Profesorii cu experiență didactică mică nu au încă formate mecanismele cognitive de adaptare la stres, de aceea stresul este perceput în îmbinare cu stări somatice accentuate, reflectate în trăiri afective intense și spectaculoase.

Rezultatele studiului realizat confirmă ipotezele înaintate, conform cărora:

- nivelul general al stresului și elementele sale asociate (anxietate, nervozitate, dureri de cap) se diferențiază în funcție de criteriul apartenenței de gen, rezistența la stres fiind de așteptat să fie mai mare la genul masculin;
- în mediul școlii, vechimea în muncă trebuie să influențeze percepția stresului: nivelul stresului la cadrele didactice cu vechime mai mare este mai redus decât la cei cu o experiență mai mică;
- mecanismele de adaptare la stres la cadrele didactice cu o experiență mică sunt mai reduse decât la cadrele didactice cu vechime mai mare.

### Bibliografie

1. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., „Stres și adaptare”, In *Introducere în psihologie*, București, Editura tehnică, 2002.
2. Baba A.I., Giurea, R., *Stresul, adaptare și patologii*, Editura Academiei Române, București, 1993.
3. Băban, A., *Stres și personalitate*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 1998.
4. Brate, A., Grecu, A., „Diagnoza multidimensională a stresului ocupațional la profesorii din învățământul preuniversitar”, în *Revistă de Psihologie Organizațională*, vol. VI, nr. 1 – 2, 2006.
5. Clinciu, A.I., *Stres și conflict organizațional*. Note de curs, Master Resurse Umane, 2005.
6. Luban-Plozza, B., *Stresul psihic din perspectiva psihologică și psihosomatică*, Infomedica, București, 2002.
7. Legeron, P., *Cum să te aperi de stres*, Editura Trei, București, 2003.
8. Luban-Plozza, B., Pozziu, Carlevaro, T., *Conviețuirea cu stresul*, Editura medicală, București, 2000.

## Procedurile sistemului de management al calității din instituțiile de învățământ superior

Sergiu Baci, dr., conf. univ., ASEM

### Rezume

*La promotion de la qualité dans l'enseignement doivent être conçues comme un processus de réflexion systématique et accepté par tous les membres de la communauté éducative, ayant le but d'évaluer la situation où les différents phénomènes éducatifs se déroulent. Cela suscitera la découverte du potentiel institutionnel et de ses composantes; il contribuera à l'identification des faiblesses, permettra le développement de propositions innovatrices qui appliquent des changements poursuivis, et apportera un développement permanent et constant, à la fois au niveau de l'organisation et de ses membres.*

Plecând de la ideea că printr-o orientare permanentă spre realizarea calității o instituție de învățământ superior (ÎȘ) se poate dezvolta constant, putem afirma că: **pentru a obține succesul prin calitate, ÎȘ trebuie să fie competentă.** De aceea, pentru toate activitățile în care este implicat managementul calității, trebuie elaborate proceduri, respectiv documente, care specifică sau descriu cum să se îndeplinească o activitate, o acțiune sau un sistem de acțiuni și în care sunt incluse specificații privind echipamentul și materialele utilizate, succesiunea operațiilor necesare, responsabilitățile compartimentelor și persoanelor.

Fiecare funcție sau entitate funcțională din cadrul ÎȘ va avea proceduri specifice, în care sunt descrise în detaliu activitățile operaționale executate în compartimentul respectiv.

Procedura poate fi elaborată conform următoarei scheme:

- *Ce*: activitatea executată;
- *Cine*: responsabilitățile și autoritățile;
- *Când*: frecvența realizării activității;
- *Unde*: în ce compartimente se execută activitatea;
- *Cu cine*: cine sunt furnizorii/consumatorii interni și externi.

Standardul ISO 9001:2008 [1] prevede elaborarea următoarelor proceduri documentate: 4.2.3. Controlul documentelor; 4.2.4. Controlul înregistrărilor calității; 8.2.2. Auditul intern; 8.3. Controlul produsului neconform; 8.5.2. Acțiuni corective; 8.5.3. Acțiuni preventive.

## 1. Elaborarea procedurilor Sistemului de Management al Calității

Necesitatea elaborării unei noi proceduri sau a unui nou regulament poate fi stabilită la orice nivel al structurii organizatorice a ÎIS și trebuie să fie comunicată responsabilului pentru procesul relevant.

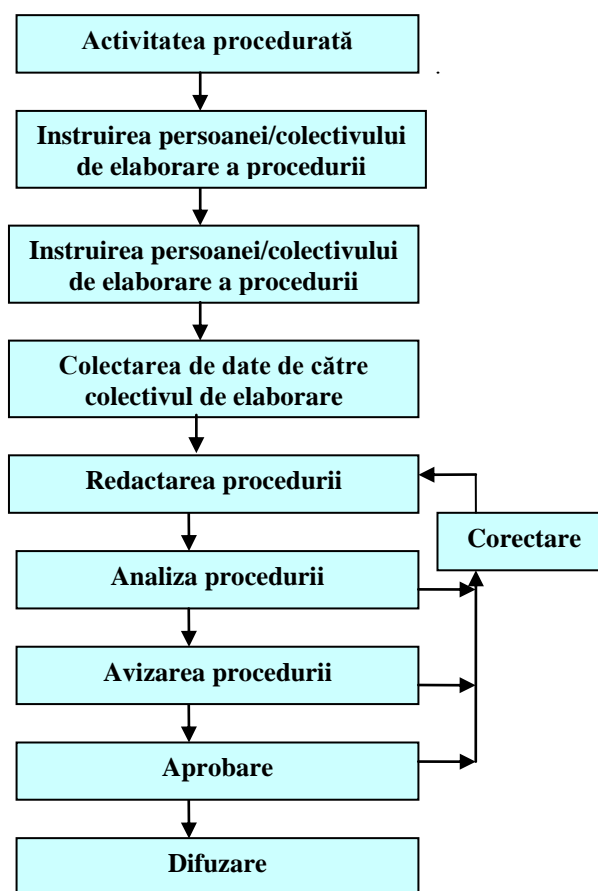


Figura 1. Schema logică a etapelor elaborării procedurilor

Responsabilul pentru proces definește atât necesitățile reale de elaborare a procedurii pentru efectuarea activităților care le revin, cât și personalul din subordine care trebuie să elaboreze procedurile și termenele de emitere a acestora. Elaborarea se face în conformitate cu *Schema logică a etapelor elaborării procedurilor*, prezentată în figura de mai sus.

Persoana ce elaborează procedura sau regulamentul semnează în câmpul „ELABORAT”; prorectorul implicat coordonează documentul și semnează în câmpul „COORDONAT”; Departamentul de Management al Calității verifică completitudinea documentului și compatibilitatea lui cu prevederile Sistemului de Management al Calității, semnând în câmpul „VERIFICAT”.

Intrarea în vigoare a documentului se consideră momentul semnării de către Rector în câmpul „APROBAT”, după aprobarea documentului de către Senatul ÎIS.

Fiecare procedură trebuie să fie redactată în mod clar, să fie concisă și precisă, astfel încât să poată fi utilizată fără ajutorul celui care a întocmit documentul.



Când este necesar, la procedură pot fi anexate documente, schițe, scheme sau diagrame care pot contribui la o mai bună înțelegere sau aplicare a acestora.

Formularele care sunt utilizate în activitatea procedurată și care vor deveni înregistrări ale calității sunt identificate prin denumire, cod, număr, redacție și se anexează la documentul care le impune.

## ***2. Formatul Procedurii Sistemului de Management al Calității***

O procedură documentată poate fi alcătuită din trei părți: text, scheme și formulare.

Partea „text” a procedurilor este reprezentată de textul documentului în cauză. Această parte prezintă criteriile (și uneori metodele) de operare și control ale procesului/activității care face subiectul procedurii documentate.

Partea „scheme” a procedurilor documentate este reprezentată de scheme. Acestea au ca scop principal elucidarea concentrată și simplificată a unei probleme, având doar rol informativ, de înțelegere a unui subiect legat de sistemul de management.

Partea „formulare” a procedurilor documentate este reprezentată prin diverse fișe (formulare tipizate). Prin completarea acestora, apar așa-numitele „înregistrări”, prin care se confirmă operarea și/sau controlul procesului descris în procedura documentată.

Procedurile au format standardizat, prima pagină conține următoarea informație:

- sigla IÎS și înscrisul „Procedură a Sistemului de Management al Calității” (pentru procedurile de sistem) sau „Procedura de proces” pentru alte proceduri;
- numărul redacției, data, numărul paginii;
- codul alfanumeric al procedurii, format din abrevierea PS (pentru procedurile de sistem) sau PP (pentru proceduri de proces) și din câteva cifre, care corespund capitolului standardului ISO 9001:2008;
- denumirea procedurii;
- codul și semnătura responsabilului care a elaborat procedura, în câmpul „ELABORAT”;
- semnătura prorectorului implicat, în câmpul „COORDONAT”;
- codul și semnătura directorului Departamentului de Management al Calității, care a evaluat în ce măsură procedura este adecvată pentru a atinge scopul propus și conformă cu standardul de referință, în câmpul „VERIFICAT”;
- codul și semnătura Rectorului, care a validat Procedura, în câmpul „APROBAT”.

## ***3. Structura Procedurii Sistemului de Management al Calității***

Procedurile Sistemului de Management al Calității ale ASEM au o structură similară:

- CUPRINS – conține lista completă a paragrafelor Procedurii.

- SCOP – descrie pe scurt, dar clar, scopul urmărit prin aplicarea Procedurii.
- DOMENIU DE APLICARE – se definesc limitele de aplicabilitate, prin identificarea activităților acoperite de Procedură.
- TERMINOLOGIE și ABREVIERI UTILIZATE – descifrează termenii și abrevierile utilizate în documentul dat.
- DESCRIEREA ACTIVITĂȚII – identifică și descrie activitățile IÎS – procesele ce sunt îndeplinite, responsabilul, timpul, locul și modalitățile de efectuare, materialele și documentele utilizate, modalitățile verificării și înregistrării rezultatelor. Poate fi inclusă o diagramă de flux, pentru a oferi o viziune globală asupra activității, în special în cazul în care acestea sunt complexe.
- AUTORITĂȚI ȘI RESPONSABILITĂȚI – specifică autoritățile și responsabilitățile pentru elaborarea, verificarea, aprobarea și aplicarea procedurii.
- REFERINȚE – indică codul și titlul tuturor documentelor menționate explicit sau implicit în procedură.
- DISTRIBUIRE – sunt enumerați responsabilii de procese implicați în Procedură, cărora Secretariatul IÎS le transmite o copie a Procedurii aprobate și modificările ulterioare.

#### 4. Procedurile Sistemului de Management al Calității implementate în ASEM

Pentru a construi un SMC, în baza cerințelor prezentate în capitolul anterior, au fost elaborate și implementate în ASEM 18 proceduri, pe care le prezentăm succint în continuare:

##### 1. Procedura PS 4.2.3. CONTROLUL DOCUMENTELOR

Scopul prezentei proceduri este de a defini structura, forma și modul de elaborare, precum și competențele de elaborare, verificare, aprobare a documentelor SMC. Procedura include următoarele acțiuni:

- stabilește categoriile de documente ale ASEM;
- descrie modalitatea de elaborare, verificare și aprobare;
- stabilește modul de evidență a documentelor (Nomenclatorul documentelor interne);
- descrie modul de revizuire și modificare/actualizare, distribuire, păstrare, retragere, arhivare și distrugere a documentelor;
- stabilește modul de control al documentelor externe (Nomenclatorul documentelor externe).

2. Procedura PP 4.2.3. ELABORAREA DOCUMENTELOR stabilește formatul și structura principalelor categorii de documente interne:

- Manualul Calității;
- Proceduri și regulamente ale ASEM;
- Instrucțiuni de lucru;

- Alte documente interne;
- Corespondența;
- Formulare tipizate.

### 3. Procedura PS 4.2.4. CONTROLUL ÎNREGISTRĂRILOR

Scopul prezentei proceduri este de a stabili modul de identificare, colectare, arhivare, protejare, regăsire, conservare și eliminare (distrugere) a înregistrărilor calității, pentru a demonstra aplicarea eficace a Sistemului de Management al Calității de către subdiviziunile ASEM în conformitate cu condițiile specificate. Procedura implică următoarele acțiuni:

- stabilește categoriile de înregistrări utilizate în ASEM;
- stabilește regula față de formatul înregistrărilor;
- descrie modul de identificare/codificare/circulație/colectare și evidență/păstrare/arhivare/menținere și control a înregistrărilor.

### 4. Procedura PP 5.0. RESPONSABILITATEA MANAGEMENTULUI

- Stabilește modul în care managementul ASEM demonstrează angajamentul său privind dezvoltarea, implementarea și îmbunătățirea continuă a SMC.
- Stabilește cerințe față de Politica în domeniul calității.;
- Propune modul de elaborare a obiectivelor generale și a obiectivelor specifice în domeniul calității.
- Descrie modul de stabilire a responsabilităților și autorităților în cadrul ASEM (Structura organizatorică, Fișele postului, Reprezentantul managementului).
- Stabilește modul de efectuare a analizei din partea managementului (anual, în baza formularelor stabilite).

### 5. Procedura PP 6.2. RESURSE UMANE implică următoarele acțiuni:

- definirea activităților ce influențează calitatea prestării serviciilor;
- evaluarea competențelor cadrelor didactice;
- evaluarea competențelor altor categorii de angajați;
- instruirea cadrelor didactice;
- instruirea altor categorii de personal;
- evaluarea eficienței instruirii;
- conștientizarea personalului privind rolul fiecăruia în asigurarea calității serviciilor.

6. Procedura PP 6.3. INFRASTRUCTURA stabilește responsabilitățile și descrie metodele de menținere a infrastructurii ASEM, necesare pentru asigurarea conformității serviciilor cu condițiile contractuale și CU cerințele interne.

Scopul activității de control al infrastructurii este:

- menținerea parametrilor normali de funcționare a elementelor infrastructurii pe parcursul întregii perioade de exploatare;

- asigurarea fiabilității;
- respectarea termenelor și costurilor de reparație.

#### 7. Procedura PP 7.2. PROCESE REFERITOARE LA CLIENȚI (BENEFICIARI)

Prezenta procedură stabilește metodologia de:

- determinare și analiză a cerințelor specificate și nespecificate de către beneficiar sau orice alte cerințe suplimentare identificate de către ASEM, referitoare la serviciile prestate, stabilirea ofertei educaționale în Planurile de înmatriculare;

- analiza, încheierea, modificarea și executarea contractelor semnate de ASEM;
- comunicare cu beneficiarii, în vederea satisfacerii cerințelor referitoare la calitate.

#### 8. Procedura PP 7.3. PROIECTARE ȘI DEZVOLTARE

Procedura are ca scop descrierea modalităților de ținere sub control a procesului de proiectare și dezvoltare.

Procesul de proiectare și dezvoltare cuprinde următoarele faze:

- identificarea cerințelor pentru produsul/serviciul nou (plan de învățământ, curs, material didactic, științific);
- stabilirea indicilor tehnici (număr de ore, durata, numărul de pagini);
- planificarea necesarului de materiale tipografice și a numărului de exemplare;
- proiectarea designului materialului didactico-științific;
- efectuarea analizelor interne în scopul determinării posibilității organizatorice și financiare de obținere a produsului/serviciului (a cursului, a materialului didactico-științific);
- întocmirea documentației specifice pentru serviciul nou/perfecționat (de exemplu, decizia de aprobare a specializării noi, decizii de modificare, finanțare etc.);
- întocmirea programului de proiectare-dezvoltare, care să cuprindă, pentru fiecare fază în parte: responsabili, bugetul alocat și resursele umane necesare.

#### 9. Procedura PP 7.4. APROVIZIONAREA

Procedura se aplică pentru procesele de aprovizionare a bunurilor și serviciilor ce au impact strategic asupra calității prestării serviciilor educaționale:

- mobilier;
- utilaj și tehnică informațională;
- manuale și literatura de specialitate;
- consumabile;

- servicii prestate de terți (de exemplu, construcție și reparație, mentenanță tehnică informațională, consultanță și instruire).

#### 10. Procedura PP 7.5.1. CONTROLUL FURNIZĂRII SERVICIULUI

ASEM prestează următoarele tipuri de servicii:

- studii de licență (învățământ cu frecvența la zi și frecvență redusă);
- studii de masterat;
- studii de doctorat;
- cursuri de formare continuă.

Prestarea serviciilor educaționale se desfășoară în condiții controlate, numai după ce sunt asigurate următoarele:

- documentația necesară pentru asigurarea procesului de prestare servicii;
- stabilirea și planificarea proceselor;
- asigurarea resurselor necesare;
- personal calificat și instruit;
- infrastructura necesară;
- mediu de lucru adecvat;
- instrumente de măsurare a performanțelor verificate și aprobate;
- asigurarea integrității proprietății beneficiarului;
- validarea procesului de studii;
- monitorizarea și controlul calității serviciilor.

#### 11. Procedura PP 7.5.5. PĂSTRAREA CONFORMITĂȚII MATERIALELOR ACHIZIȚIONATE

Prezenta procedură stabilește responsabilitățile pentru următoarele procese:

- recepționarea la depozit a materialelor necesare pentru prestarea serviciilor de instruire;
- încărcarea – descărcarea, păstrarea și livrarea materialelor necesare pentru prestarea serviciilor de instruire și necesitățile administrative.

12. Procedura PP 8.2.1./1. EVALUAREA SATISFACȚIEI BENEFICIARILOR stabilește responsabilitățile și descrie metodele folosite de ASEM pentru:

- diagnosticarea activității instructiv-educative a cadrelor didactice din ASEM, cu scopul de a spori calitatea predării (evaluare formativă);
- furnizarea de informații pentru luarea deciziilor administrative privind ocuparea posturilor, alocările de resurse, organizarea cursurilor de perfecționare etc. (evaluare administrativă);
- definirea datelor și a informației necesare pentru a evalua nivelul de satisfacție al beneficiarilor;

- stabilirea metodelor de măsurare a satisfacției beneficiarilor, utilizând date și informații definite.

Se propune următoarea grilă de apreciere a satisfacției beneficiarilor:

- 80-100% – beneficiar satisfăcut;
- 60-80% – beneficiar parțial satisfăcut;
- 0-60% – beneficiar nesatisfăcut.

### 13. Procedura PP 8.2.1./2. EVALUAREA SATISFACȚIEI PERSONALULUI

Prezenta procedură de proces stabilește responsabilitățile și descrie metodele folosite de ASEM pentru:

- definirea datelor și a informației necesare pentru a evalua nivelul de satisfacție al angajaților;
- stabilirea metodelor de măsurare a satisfacției angajaților, monitorizarea validității informației, a datelor și a metodelor utilizate în vederea implementării acțiunilor corespunzătoare pentru a asigura îmbunătățirea continuă a serviciilor.

### 14. Procedura PS 8.2.2. AUDITUL INTERN

- Stabilește scopul auditului intern.
- Descrie criteriile de audit (politică, obiective, proceduri).
- Delimitează responsabilitățile auditorilor interni.
- Propune formatul programului și al planului de audit.
- Stabilește modalitățile de pregătire/desfășurare/încheiere a auditului.
- Propune formatul fișelor de evaluare și a raportului de audit.
- Descrie modalitățile de verificare a rezultatelor auditului și analiză a datelor.

### 15. Procedura PS 8.3. CONTROLUL PRODUSULUI/SERVICIULUI NECONFORM

- Descrie modul de analiză a informației referitoare la neconformități în cadrul diferitor niveluri de conducere ale ASEM.
- Stabilește tipurile de neconformități (neconformități în procesul educațional și de cercetare științifică și neconformități indicate de beneficiar/angajator).
- Enumără cauzele de apariție a produsului/serviciului neconform în ASEM.
- Stabilește modul de identificare a produsului/serviciului neconform și documentele aferente.
- Aduce exemple de documente de identificare a produsului/serviciului neconform.
- Stabilește responsabilitățile pentru evidența și analiza neconformităților.

### 16. Procedura PP 8.5. ÎMBUNĂTĂȚIREA CONTINUĂ

Procedura stabilește modul de modificare și îmbunătățire continuă a Sistemului de Management al ASEM.

ASEM a adoptat și utilizează următoarele modalități de modificare și îmbunătățire continuă a Sistemului de Management al Calității:

- Implementarea propunerilor de îmbunătățire înaintate de angajații ASEM
- Analiza datelor
- Instruirea personalului
- Menținerea și perfecționarea documentației Sistemului de Management al Calității
- Auditurile interne ale SMC
- Acțiuni corective și preventive
- Analiza din partea managementului
- Stabilirea politicii și ajustarea obiectivelor în domeniul calității pentru viitor.

#### 17. Procedura PS 8.5.2. ACȚIUNI CORECTIVE

- Determină modul de emitere a Solicitării de acțiune corectivă.
- Descrie modul de definire a acțiunilor corective pentru evitarea apariției neconformităților.
- Stabilește responsabilitățile, modul de înregistrare și evidență a acțiunilor corective.
- Indică posibilele rezultate ale acțiunii corective.
- Descrie modul de monitorizare a stadiului acțiunilor corective.

#### 18. Procedura PS 8.5.3. ACȚIUNI PREVENTIVE

- Stabilește terminologia aferentă.
- Determina modul de emitere a Solicitării de acțiune preventivă.
- Descrie modul de definire a acțiunilor preventive pentru evitarea apariției neconformităților potențiale.
- Stabilește responsabilitățile, modul de înregistrare și evidență a acțiunilor preventive.
- Indică posibilele rezultate ale acțiunii preventive.
- Descrie modul de monitorizare a stadiului acțiunilor preventive.

Modelul acestor proceduri a fost utilizat și la construirea SMC în Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „NICOLAE TESTEMIȚANU” [2].

Validarea experimentală a procedurilor elaborate s-a efectuat în procesul elaborării și implementării SMC în ASEM (2003 – 2008) și USMF (2008 – 2009).

Ipoteza experimentului: *funcționarea eficientă a SMC din IÎS se va realiza dacă activitățile vor fi abordate procesual, prin implementarea procedurilor elaborate de noi.*

Pentru a stabili situația inițială, un grup de experți, format din cinci specialiști în domeniu, au analizat corespunderea activităților din ASEM cu cerințele stabilite pentru SMC. Cerințele au fost grupate în 22 de domenii, respectiv:

- |   |  |
|---|--|
| 1. Cerințe generale față de sistemul de management al calității | 12. Producție și furnizare de servicii         |
| 2. Controlul documentelor                                       | 13. Controlul documentelor                     |
| 3. Controlul înregistrărilor                                    | 14. Controlul înregistrărilor                  |
| 4. Responsabilitatea managementului                             | 15. Identificarea și trasabilitatea            |
| 5. Resurse umane  | 16. Păstrarea conformității produselor         |
| 6. Infrastructura   | 17. Satisfacția clienților                     |
| 7. Mediul de lucru  | 18. Auditul intern                             |
| 8. Planificarea proceselor                                      | 19. Controlul procesului                       |
| 9. Procese referitoare la relația cu clientul                   | 20. Controlul produsului/serviciului neconform |
| 10. Proiectare și dezvoltare                                    | 21. Analiza datelor                            |
| 11. Aprovizionare   | 22. Îmbunătățirea continuă.                    |

Rezultatele expertizei sunt prezentate în figura de mai jos:

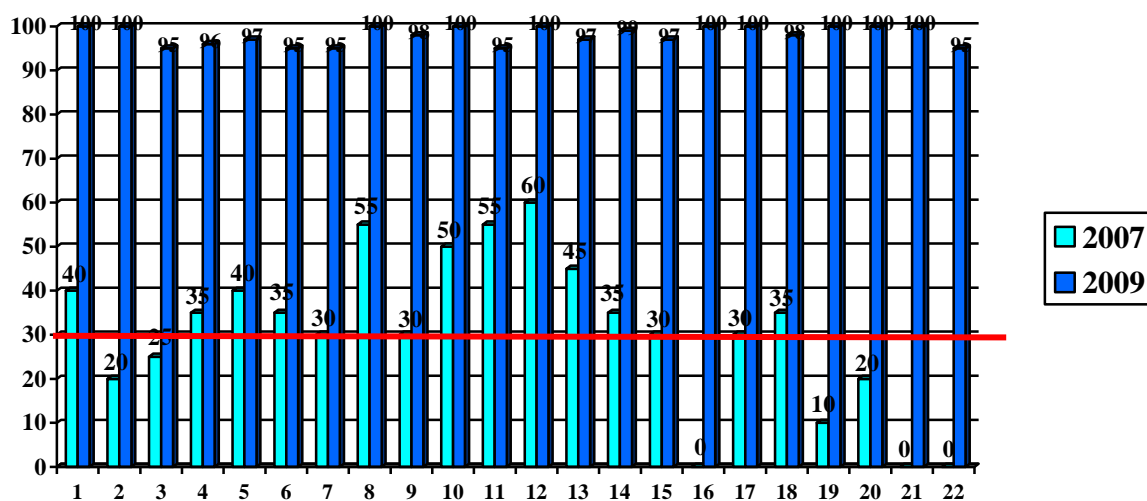


Figura 2. Gradul de corespundere a activităților din ASEM cu cerințele SMC

Nivelul mediu de corespundere este de 30%. Cele mai mari valori au obținut domeniile ce au fost deja reglementate anterior prin *Metodologia de Evaluare a Calității Predării* [3] și de *Conceptul Sistemului de Asigurare a Calității Studiilor în ASEM* [4].

După elaborarea și implementarea procedurilor, expertiza a fost repetată. La toate domeniile s-a obținut gradul de realizare egal cu 95-100%.

Expertiza a fost repetată în procesul implementării SMC în USMF și s-au obținut rezultate similare. Sistemele de Management al Calității de la aceste două instituții au fost certificate de o organizație internațională specializată: AJA Registrars Europe.



Toate acestea ne dau posibilitatea să formulăm următoarea concluzie: **procedurile elaborate și implementate asigură funcționarea SMC în IÎS.**

#### **Bibliografie**

1. *SISTEME DE MANAGEMENT AL CALITĂȚII. CERINȚE* (ISO 9001:2008). <http://www.iso.org/iso/en/iso9000-14000/iso9000/qmp.html> (vizitat 20.06.2010)
2. Managementul calității. Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „NICOLAE TESTEMIȚANU”. <http://www.usmf.md/index.php?page=regulamente-3> (vizitat 25.06.2010).
3. Departamentul de management al calității și dezvoltare curriculară. <http://www.cdcpf.ase.md/index.php?page=chestionare> (vizitat 25.06.2010).
4. *Conceptul Sistemului de Asigurare a Calității Studiilor în ASEM*. Chișinău: ASEM, 2007.

#### **Modalități de expresie plastică a spațiului compozițional în pictura simbolistă**

Rodica Ursachi,  
*doctor în studiul artelor,*  
*Facultatea de Arte Plastice și Design, UPSC „Ion Creangă”*

#### **Summary**

*Article reflects the problem of how the artistic representation of symbolic compositions, focusing on decoration, abstraction, complex structure, color symbolism, metaphor and allegory.*

În trecerea sa prin timp, omul caută permanent diverse mijloace de a-și marca existența. O cale, în acest sens, este aflată în creația artistică, ale cărei impulsuri de bază se nasc din psihologia socială, din „eul” conștiinței colective ancorate în adâncurile timpului.

Arta este percepută, la prima vedere, ca valoare estetică menită să decoreze mediul existențial al omului. Dar, pe lângă această funcție, ea mai prezintă raporturi raționale și imaginative ale fenomenelor din realitatea înconjurătoare, evoluând, astfel, sub raport logic. În această ipostază „inteligibilă”, arta face apel la universul simbolic și obține un rol de influență majoră asupra spiritului uman.

Simbolurile sunt menite să transmită idei abstracte general-umane ale unei gândiri multisekulare. Pe aceasta mizează pictorii simbolişti de la sfârșitul sec. XIX – începutul sec. XX, care practică, în lucrările lor, un limbaj semantic polivalent cu caracter cognitiv. Artiștii simbolişti încearcă să suscite spectatorul la gândire, meditație asupra unor mistere ascunse de natură existențială (natura, omul, viața, religia ș.a.) și transcendentă (cosmosul, absolutul, metafizicul ș.a.). De fapt, problema metafizicului incert, a inconștientului, a conflictului existențial etc. a preocupat gândirea artistică de la răscrucea secolelor XIX – XX. Cultura, sub toate formele, este percepută din poziția eternului, filosoficului, aspect ce o plasează deasupra oricăror segmente temporale, actualizându-i valorile. Dominanta spirituală și estetică a culturii moderne se exprimă prin polivalența tratărilor simbolice, prin ambiguitatea conținutului, aluzii,

tendință către imagini cu diverse asociații identice, care mai mult îndepărtează, decât apropie receptorul de Adevărul Absolut.

Un segment în panorama unitară a artei de la hotarul secolelor este aspectul conflictului, contrapunerii, agresivității (influențat de războiul franco-prusac), manifestat în scene de luptă (animale, oameni etc.) și care trebuie să semnifice barbaria, cultul forței animalice și să atenționeze asupra caracterului distructiv al războiului. Acest aspect cu coloratură emoțional-psihologică este reprezentat prin imagini deformate, transfigurate, contorsionate. De asemenea, artiștii recurg la un limbaj plastic neordinar, folosind principiul „teatralității” tabloului (chipuri melancolice, palide, îmbinarea realului și fantasticului, „costumarea” personajelor, spațiu incert, metafizic, atemporalitate (exprimată prin ritmul lent al acțiunii).

Ideea conflictului, războiului, urii, deznădejdiei este prezentată prin intermediul scenelor cu personaje mitologice, antice (tritonii, nereide ș.a.) sau imaginare (boala, foametea, moartea), ce semnifică forțele stihinice ale naturii și provoacă spiritul la revoltă.

În plan formal, artiștii simbolizii recurg, în redarea subiectului vizat, la diverse modalități de expresie plastică. Unii se desprind de primatul realității și recurg la forme denaturate, la un limbaj „grotesc” al figurilor, dintr-o lume paralelă, ce trebuie să trezească sentimentul fricii, la culori aprinse „otrăvitoare” (roșu arzător, verde metalic, violet, albastru etc.), la forme „convulsive” ale obiectelor, la linii dezaxate, contrastante (orizontale, verticale), la lumină solară puternică ce întruchipează forțele stihinice distructive, ce amenință omenirea, la efecte incandescente (vopsea cu apă și clei, ulei și pastel) ș.a. Alții valorifică principiul repetării ritmice a formelor (cu un contur, deseori clar, tăios) într-un peisaj „paralelic”, figuri fără consistență materială, ce par a fi niște „fantomе” în stare de levitație, colorit fin, pastelat, monocrom și palid (deoarece, din punct de vedere psihologic, efectul culorilor sonore predispune la o vitalitate majoră și la o percepție emoțională, și nu rațională), o dimensiune temporală incertă, un spațiu metafizic, pustiu, ce trebuiau să sugereze senzația irealului, fantasticului, visului, o lume plină de mister și de simboluri complexe. O ipostază a problemei „conflictuale” în perceperea existenței umane dramatice se atestă și în aspectul luptei fizicului cu spiritualul în tema intercalării destinului uman și cel al naturii, coexistenței poeticului și dramaticului, liniei atemporale și vibrației universale ș.a.

Constanta estetică de bază a simbolizii este axată pe „tonalitatea” melancolică a lumii înconjurătoare. Unii artiști contemplă lumea prin această prismă, redând în tablourile lor o atmosferă emoțională deosebită. Ei pot reda în cadrul unei singure compoziții explozia stihinică a vieții (natura spiritualizată – zile posomorâte de primăvară, liniștea apăsătoare a dimineții etc.) și suflul morții (figuri singuraticе, înstrăinate, ecleraj teatral, tonalități întunecate ș.a.). Suflul morții se resimte și în lucrările ce înfățișează morminte, cimitire, construcții în ruine, țărături

pustii, ce evocă o tristețe universală. La simboțiști, Moartea nu e concepută ca o întrerupere a vieții, ci ca triumf al spiritului iluminat aflat într-o altă dimensiune, mult mai profundă și măreață. (Uneori, trecerea dintr-o lume în alta este redată prin intermediul unei arcade.) Pentru a te putea apropia de misterul Absolutului, trebuie să te dezici de bucuriile vieții; de aceea, în lucrările simboțiștilor se întâlnesc, uneori, figuri apatice cu gesturi convenționale, ritualizate, ce relevă caracterul semnificativ al ideii de disperare, de rătăcire spirituală, sau figuri oarbe, care semnifică, de fapt, simbolul atotcunoașterii prin vederea lăuntrică a lucrurilor. Pe lângă motivul „orbului”, unii artiști apelează și la imaginea „ochiului” (de om, floare, ciclop, păun), ce exprimă ideea fuziunii lumii subiective din conștiința individuală cu cea obiectivă, deci și a cunoașterii Absolutului universal, sau prezintă semnul „ochiului” cosmic atotvăzător. Motivul înstrăinării individuale și colective de lumea reală (prin intermediul refugiului în sine) mai este redat și cu ajutorul culorii „lunare”, albastre, care în limbajul simboțiștilor semnifică lumea transcendentului, visul sau idealul neîmplinit. Culoarea își pierde rolul de impact psihoemoțional asupra spectatorului și devine substanță creativă atât prin semnificație semantică proprie, cât și ca structură compozițională de bază. Ea întrușipează deopotrivă cele două categorii existențiale – spirituală și materială. În lucrările cu tematică religioasă (creștină, budistă), culoarea și lumina, fuzionând, contribuie la intensificarea iluminării formei din interior, obținând, astfel, aspect mistic. În plan filosofic, ea exprimă iradierea luminii divine, transcendente în materie, iar culoarea aurie prezintă echivalentul acestei substanțe energetice absolute. Pictorii simboțiști acordă o atenție deosebită formei „exterioare” de expresie plastică a propriilor idei, gânduri, sentimente. Uneori, se recurge la mijloace ce accentuează aspectul decorativ al tabloului (acestea țin de simbolismul frumosului estetic, al sublimului) – desen grafic, linii expresive, ritm structurat repetat, compoziție complexă, forme simple, stilizate, colorit laconic, factură picturală deosebită (mozaic) ș.a. Alteori, se apelează la anumite imagini vizuale metaforice ce trebuie să-i inducă spectatorului o tensiune psihologică aparte ori să-l incite la dezvoltarea variatelor interpretări simbolice ideinice și iconografice – hiperbolizarea ploii, aripilor, ceții, razelor solare, spiritualizarea naturii (nori – oameni, flori – ochi etc.), complexitatea structurală a planurilor spațiale real – transcendent, sistem de sfere înconjurat de oceanul cosmic, mai multe puncte de perspectivă, diverse tipuri de construcții arhitecturale (arhaice, futuriste) etc. Astfel, limbajul plastic al tabloului prezintă o structură complexă și încorporează diverse modalități de prezentare plastică: conținutul simbolist, tip de compoziție abstract, elemente ale imaginii figurative.

Pictorii simboțiști nu tind să reproducă realitatea, ci încearcă să „modeleze” formele vizuale printr-un limbaj decorativ, renunțând la formă în volum și spațiu iluzoric. Treptat, ei sunt interesați de asimetria compoziției, de linia ritmică și de jocul petelor de culoare. Interesul pentru decorativism este susținut și de motivele abordate variate – ființe exotice fantastice (sirene, șerpi,

tritoni, insecte etc.), chipuri feminine, motivul valului ș.a., care permit, prin formele lor grațioase, aplicarea liniilor parabolice, structuri ornamentale de tip arabesc (părul lung, voluminos, cutele plastice ale hainelor, forma sinusoidală a siluetei ș.a.). Uneori, artiștii își reprezintă figurile monumental în format, în poze nefirești ce amplifică efectul unui spațiu ireal, alții recurg la formate pătrate ale ramei, pânzei, pentru a-i conferi tabloului o atmosferă de liniște, dar, totodată, și impresia de fragment, de parte din „întregul” universului. Acest principiu semnifică ideea infinitului, a unei mișcări continue fără început și fără sfârșit. Alături de aceste modalități de reprezentare plastică a lumii înconjurătoare, artiștii moderni practică o optică decorativă convențională în tratarea spațiului plastic, care obține noi valențe vitale. Noul model „bidimensional” al realității exprimă staticul, pauza, golul unei lumi neterminate și forme nedefinite.

Acest tip „rațional” de construcție a compozitei are menirea de a genera imagini cu subiect asociativ în diverse domenii – literatură, mitologie, filosofie ș.a. Prin modelarea plastică a spațiului compozițional, artiștii încearcă să releve aspectul spiritual și moral cu cote informaționale simbolice ale problemei existențiale, abordând cu precădere subiecte eterne și atemporale.

### **Bibliografie**

1. Svetlov, I.E. ș.a., *Simbolismul european*, Sankt Petersburg, Alteia, 2006.
2. Simbolismul. Traducere de Ioana Danubiu, Oradea, Aquila (200 p. il.), 2008.

### **Fundamentarea specialității 142.01 PEDAGOGIE**

#### **pentru domeniul de formare profesională Științe ale educației**

Larisa Sadovei, Ludmila Papuc,

Maia Cojocaru, Aurelia Zbârnea

UPSC „Ion Creangă”

### **Summary**

*This article treats the teacher's training conception for the Domain Science of Education professional training, the speciality 142.01 – Pedagogy. The professional training program is developed in accordance with the requirements of the Bologna Process, key features of the area of training cycle I (license), II (MA) and cycle III (PhD). The key features are addressed with the I –st cycle, the degree mentioned is given according the sistem of qualifications, the study finalities and the general competences rating, the short name of specific competences are*

*related to the Dublin descriptors level, the consulting process with the main persons and institutions and so on.*

Domeniul de formare profesională Științe ale educației, **Specialitatea 142.01 – Pedagogie**, se încadrează în schema largă a domeniului fundamental al științei, culturii și tehnicii-educației, domeniul general – 14 – Științe ale educației. Fiind orientat spre pregătirea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice și de conducere, domeniul Științe ale educației reprezintă o dimensiune intrinsecă a activității de proiectare curriculară a sistemului, a procesului de învățământ și a unui ansamblu de activități teoretice și practice, instituționalizate la nivelul învățământului universitar, care angajează participarea studenților în dezvoltarea competențelor psihopedagogice, metodologice și de specialitate necesare pentru dezvoltarea unor aptitudini socioprofesionale optime în raport cu cerințele unui învățământ de calitate.

Formarea specialiștilor în Științe ale educației este orientată către învățământul de excelență, prin stabilirea unor standarde didactice și de cercetare la nivelul celor mai prestigioase facultăți de profil din țară (UPSC „Ion Creangă”, Facultatea de Pedagogie, Catedra de științe ale educației; USM, Catedra de științe ale educației și Catedra de psihologie, USB „Alec Russo”) și din străinătate (Universitatea din București, Universitatea „A.I. Cuza” din Iași, Universitatea Oxford etc.). Experiența europeană în domeniu prevede pregătirea specialiștilor atât la monospecialități, cât și la specialități duble. Sincronizarea formelor de învățământ și a finalităților educaționale cu sistemul universitar european implică în mod evident flexibilizarea metodelor și formelor de organizare a învățământului universitar național. Scopul formării specialiștilor în Științe ale educației este de a pregăti cadre didactice de performanță, care să contribuie la dezvoltarea societății, în contextul integrării învățământului universitar în cel european.

Specificul domeniului de formare constă în pregătirea studenților ca viitori **specialiști în Pedagogie**, prin cultivarea competențelor necesare exercitării profesiunilor specifice educației contemporane la nivel organizațional, instituțional, comunitar-local și național; formarea *specialiștilor* nu numai în conținutul unor științe/tehnologii/arte particulare, ci și în realizarea educației/instruirii viitorilor elevi prin intermediul informațiilor dobândite, specifice domeniului respectiv. Realitatea socială a Republicii Moldova demonstrează necesitatea formării specialiștilor calificați în domeniul Științelor educației, care antrenează dobândirea unor aptitudini mai complexe, necesare pentru adaptarea la cerințele profesiei de educator, dar și la schimbările permanente care apar în spațiul școlar, în cadrul clasei de elevi, la nivelul personalității fiecărui elev (aflat la vârsta copilăriei, preadolescenței sau adolescenței) și care să răspundă demersului educațional național modern.

Programul de formare profesională la **specialitatea Pedagogie pentru Ciclu I** este elaborat în baza planului-cadru, concepției curriculumului universitar, tendințelor formării profesionale inițiale pe plan național și internațional. Planul de învățământ elaborat pentru ciclul I – licență – cuprinde ansamblul disciplinelor academice prevăzute pentru specialitatea **142.01 – Pedagogie**. Planul de învățământ pentru specialitatea vizată cuprinde 180 de credite de studiu în cazul monospecialității sau 240 de credite de studiu în cazul instruirii concomitente în două specialități înrudite din cadrul domeniului general de studiu 14 Științe ale educației. Planul de învățământ urmărește realizarea unui învățământ centrat pe student. Dobândirea cunoștințelor și competențelor definitorii pentru domeniul de studii este completată de asigurarea formării practice adecvate a studentului.

Domeniul de formare profesională propune două modalități de pregătire a specialistului la **Ciclu I**: monospecialitate (Pedagogie A<sup>1</sup>), în cadrul formelor de învățământ cu frecvență la zi sau/și cu frecvență redusă și specialități duble, pentru specialitățile înrudite. Structura specialității duble se formează după cum urmează: specialitatea de bază: **Pedagogie A<sup>1</sup>** și specialitatea înrudită **Psihologie B<sup>2</sup>** sau specialitatea secundară: **Limba și literatura engleză etc. B<sup>2</sup>**, în cadrul formelor de învățământ cu frecvență la zi. Spre deosebire de domeniul de formare profesională, în cadrul calificării duble aceasta se constituie dintr-un concept educațional specific interdisciplinar. Pe plan național, absolvenții cu dublă specialitate vor avea priorități față de ceilalți, în ceea ce privește accesul la o limbă străină și/sau în ceea ce ține de specialitatea înrudită – Psihologie. Trunchiul comun de pregătire pentru ambele specialități îi va permite studentului să-și formeze cunoștințe temeinice în domeniile alese.

Programul de formare profesională este un demers complex, proiectat într-o manieră flexibilă, adaptată dinamicii nevoilor sociale și educaționale, pieței muncii și sistemului de credite academice de studii, este fundamentat pe baza unui plan de învățământ care cuprinde următoarele module: *Modulul I – introductiv* – prezintă problematica specifică științelor educației din perspectiva paradigmei curriculumului și *Modulul II – de bază* – se referă la conținuturile și formele generale, la caracteristicile generale ale educației. Cursurile prevăzute pentru parcurgerea acestor două module se încadrează în categoria *științelor pedagogice* (sau *ale educației fundamentale*, incluzând și o disciplină de sinteză – *Pedagogia* (de fapt, *Pedagogia generală*) –, și vizează analiza conceptului de „educație”: funcții generale, structura generală. Abordarea curriculară a conținuturilor și formelor generale ale educației prin Modulul II vizează extensiunea educației (dimensiuni, conținuturi, forme – un model de analiză curriculară) și dimensiunile/conținuturile educației (educația intelectuală, morală, estetică, tehnologică, fizică; noile educații – definiție, evoluție, demersuri de implementare). Importanța deosebită a *modulului de bază* constă în faptul că acesta le asigură studenților creditul de bază, nu numai în

plan formal (ca obligație universitară), ci, în primul rând, pregătirea durabilă, eficientă pe tot parcursul procesului de formare a formatorilor, conceput ca sistem deschis. Modulul III se referă la sistemul educației (sistemul de educație – sistemul de învățământ – procesul de învățământ; proiectarea curriculară; analiza structurii sistemului de învățământ – realizări și tendințe de evoluție în plan mondial; finalitățile educației (concept, clasificare, analiză – ideal, scopuri, obiective)). Modulul IV vizează specialitatea secundară (în cadrul specialității duble), cursurile prevăzute pentru parcurgerea modulelor III și IV constituie disciplinele pedagogice dezvoltate pe baza unor metodologii de cercetare specifice sau prin aplicații la domenii specifice sau probleme sociopedagogice și psihopedagogice specifice. Modulul V (opțional) include direcțiile principale de educație (educația permanentă, autoeducația, dezvoltarea resurselor umane, consiliere etc.). *Practică de specialitate* reflectă, prin structură și conținut, misiunea facultății și vizează formarea unui registru variat de competențe ale absolvenților, ca viitori teoreticieni și cercetători, profesori și manageri, creatori și analiști de politici educaționale și curriculum, consilieri, evaluatori și consultanți. Planul de învățământ elaborat pentru ciclul I cuprinde toate disciplinele minimale prevăzute pentru această specialitate, precum și alte cursuri menite să completeze pregătirea generală sau de specialitate a viitorilor specialiști în Științele educației; altfel spus, cuprinde nucleul epistemic al specialității. Acest *nucleu epistemic*, structurat pe baza a cinci unități de instruire, este gândit în ideea interdependenței lor, fiecare unitate de instruire constituind un modul de studiu distinct, care reprezintă, în același timp, și o disciplină pedagogică autonomă, consacrată, atât în interiorul pedagogiei generale, cât și ca știință a educației distincte (fundamentele pedagogiei: teoria educației, teoria instruirii, teoria conducerii școlii sau managementul educațional și școlar). Studenții sunt organizați astfel încât pregătirea teoretică și practică să fie mai eficientă și adaptată cerințelor pieței muncii. Obținerea competențelor profesionale se realizează pe două coordonate: una obligatorie, care vine să asigure pregătirea teoretică de specialitate, și alta opțională, determinată de libera alegere a studenților, în funcție de interesele lor specifice.

În cadrul *domeniului 141 Educație și formarea profesorilor*, la toate specialitățile (matematică, fizică, limbi și literaturi străine, informatică, istorie, chimie, geografie, educație civică etc.) se țin cursuri de pedagogie, metodologia instruirii, teoria și metodologia curriculumului, etică pedagogică, pedagogie profesională. În cadrul *domeniului 141 Educație și formarea profesorilor*, pregătirea psihopedagogică se realizează în contul celor 180 sau 240 de credite de studiu și sunt alocate 60 de credite de studiu (30 de credite – pregătire teoretică, 30 de credite – pregătire practică). În cadrul altor domenii generale de studiu, cu excepția domeniului 14 Științe ale educației, modulului psihopedagogic îi sunt alocate 60 de credite de studiu la ciclul I și se realizează la solicitare, suplimentar, în afara celor 180 sau 240 de credite de studiu

prevăzute de Nomenclatorul pentru pregătirea specialiștilor în diferite domenii sau din contul componentei de orientare către alt domeniu de formare în ciclul II – masterat.

Unitatea de instruire *modulul pedagogic* este construită epistemologic ca premisă teoretică, metodologică și praxiologică a procesului de formare inițială a cadrului didactic de diverse specialități și pentru diverse trepte școlare. Este un model care inițiază și motivează social și psihologic studiul Pedagogiei generale și căruia i se conferă o dimensiune teoretică, dar pronunțat metodologică, prin faptul că se scoate în relief legătura organică dintre *activitatea profesională și personalitatea profesorului*. Produsul social proiectat, formarea calitativă a profesorului definește și exprimă *competența profesională a pedagogului*. Este un produs care înglobează o multitudine de calități și valențe psihologice, având astfel caracter deschis, mereu perfectibil. El concentrează și anticipează *pregătirea și devenirea profesională a personalității profesorului*. Acestea au în vedere formarea calitativă a formatorilor, prin articularea competențelor *pedagogice* care țin de domeniul:

- a) *specialității* (raportată la un domeniu mai larg al științei sau la o dublă sau triplă specializare);
- b) *pedagogiei* (raportată la problematica generală a educației și a instruirii și a proiectării educației și instruirii) și *psihologiei* educaționale/învățării (raportată la teoriile învățării/instruirii, aplicabile în sensul individualizării educației prin cunoașterea și valorificarea deplină a personalității elevilor);
- c) *didacticii aplicate/metodicii* predării disciplinei/disciplinelor de specialitate (raportată la problematica generală a instruirii, la structura epistemologică a specialității, la contextul fiecărei discipline, trepte și vârste școlare etc.);
- d) *practicii* educaționale (extinsă la mai multe roluri ale profesorului, pe lângă cel de transmițător al cunoștințelor: manager al procesului didactic, consilier, orientator, animator, îndrumător etc.).

Caracteristici-cheie:

<i>Nivelul</i>	<i>Licență (ciclul I)</i>	<i>Masterat (ciclul II)</i>	<i>Doctorat</i>
<i>Durata studiilor</i>	3 (4) ani	2 ani	3 (4) ani
<i>Credite de studiu ECTS</i>	240 de credite (180)	90 de credite (120)	Nu se aplică
<i>Forma de organizare</i>	Învățământ de zi și cu frecvență redusă	Învățământ cu frecvență la zi	Învățământ cu frecvență și cu frecvență redusă
<i>Condiții de acces</i>	Diploma de BAC (atestatul de școală generală), diploma de colegiu, diploma de studii superioare	Diploma de licență	Diploma de licență, diploma de master
<i>Precondiții</i>	Realizarea finalităților	Achiziționarea	Deținerea calificărilor



	învățământului preuniversitar	competențelor necesare pentru realizarea programului de master	oferite de masterat. Nota minimă pentru admitere: 8
<i>Stagii de practică</i>	Cu titlu obligatoriu 30 de credite	Cu titlu obligatoriu 15 credite	Nu se realizează
<i>Reguli de examinare și evaluare</i>	<p>Evaluarea studenților pe parcursul ciclului I se realizează prin următoarele modalități:</p> <p>1.Evaluarea sumativă (pe parcursul unui an de studii, participare la cursuri, seminare, lucrări de control, elaborarea proiectelor individuale/de grup la diferite discipline în scopul evaluării competențelor specifice și instrumentale/personale)</p> <p>2.Evaluarea sumativă finală, menită să evalueze realizarea finalităților la nivelul ciclului.</p> <p>3.Teza de an vizează evaluarea competențelor sistemice și de cercetare.</p> <p>4.Evaluarea stagiilor de practică pedagogică, menite să dezvolte competențele sistemice.</p>	<p>Conceptul de evaluare este adecvat calificărilor prescrise la ciclul II, punându-se accentul pe examinarea competențelor de cercetare, de predicție și activitate individuală și creativă în domeniul disciplinelor pedagogice. Studenții vor realiza un număr mare de lucrări individuale, de cercetare și proiecte de grup, programate pentru fiecare modul, și vor demonstra competențe generale specifice ciclului II.</p> <p>Evaluarea se realizează din perspectiva abilităților de a formula ipoteze științifice, de a determina metodologia de cercetare, prelucrarea și interpretarea datelor cercetării, de a formula concluzii și recomandări, soluții.</p>	<p>Evaluarea se realizează:</p> <p>1. Pe baza susținerii unor referate științifice pe tema cercetată în cadrul catedrei de profil. Doctorandul trebuie să demonstreze competențe specifice ciclului.</p> <p>2. Susținerea a două examene la specialitate, demonstrând competențe specifice profesionale, două examene la o limbă străină (la alegere) și informatică (pentru testarea competențelor generale ale ciclului).</p>
<i>Modalități de evaluare finală</i>	<p>1.Examen la disciplina fundamentală Pedagogie</p> <p>2.Examen la Teoria și metodologia instruirii</p> <p>3. Diplomă de licență în pedagogie, care trebuie să conțină un studiu practic</p>	Susținerea tezei de master	Susținerea tezei de doctor

	al temei cercetate.		
<i>Certificare</i>	Diplomă de licență	Diplomă de master	Diplomă de doctor
<i>Titlu acordat</i>	Licențiat în Științele educației	Master în Științele educației	Doctor în pedagogie
<i>Drepturi pentru absolvenți</i>	A aplica pentru programe de master; oportunități educaționale	A aplica pentru programe de master A aplica pentru programe de doctorat; oportunități educaționale	Postdoctorat; oportunități educaționale LLL
<i>Organ responsabil de autorizarea programelor</i>	Universitățile, decanatele, Catedrele, Ministerul Educației	Senatul universităților	Comisia Superioară de Atestare

### Titluri (calificări) și ocupații

Ciclu	Titluri acordate/competențe specifice
Licență	<p><b>Licențiat în Științe ale educației,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- monospecialitate – <b>Pedagogie A</b> – 180 de credite</li> <li>- profil dublu – Limba și literatura străină B sau Psihologie B</li> </ul> <p>Titlul acordat în Științele educației oferă un sistem de calificări conform cărora absolventul va deține competențe profesionale, sociale și personale, formate în cadrul cursurilor fundamentale, cursurilor de specialitate, cursurilor de cultură generală, umanistice și practicii educaționale.</p> <p>Titlul acordat îi oferă absolventului pregătirea necesară pentru a se încadra în învățământul preuniversitar, în calitate de cadru didactic, profesor de pedagogie și psihologie, specialiști destinați asistenței pedagogice pentru școlile de recuperare și reeducare a minorilor, pentru casele de copii, pentru educația adulților, consilieri educaționali, pedagogi metodiști, psihologi școlari, în sistemul de consiliere și orientare școlară și profesională (în centre specializate de asistență psihopedagogică și orientare școlară și profesională și în școli și licee); activități de consultanță și evaluare de programe (în cadrul ONG-urilor sau instituțiilor care solicită servicii în domeniul proiectării, implementării și evaluării de programe.</p> <p>La sfârșitul ciclului, competențele profesionale sunt evaluate prin stagiile de practică, prin examene și susținerea tezei de licență.</p>
Masterat	<p><b>Master în Științele educației, specialitatea Pedagogie</b></p> <p>Competențele titlului de master sunt dezvoltate printr-un curriculum special, proiectat interdisciplinar.</p> <p>În cadrul acestei specialități, studiile vor fi orientate spre următoarele specializări: pedagogia universitară; curriculum psihopedagogic universitar, pedagogia socială, pedagogia profesională.</p> <p>Accentul se pune pe aprofundarea specializării și extinderii pregătirii profesionale și dezvoltarea competențelor sistemice specifice ciclului.</p> <p>Programul de master are o dublă orientare (90/120 de credite), în funcție de tipul de masterat: dezvoltarea competențelor de cercetare pentru <i>masterul academic</i> și formarea competențelor instrumentale și profesionale pentru</p>

	<p><i>masterul profesional</i> (de specializare îngustă). Conform sistemului de calificări, absolventul va deține competențe în domeniul Științelor educației formate prin cursuri fundamentale și de specialitate. Programul de master propune o structură inovatoare de specializare, atât prin finalitățile sale, cât și prin construcția curriculară.</p> <p>Caracterul polifuncțional al programului rezultă din abilitatea absolvenților de a juca unul sau concomitent mai multe roluri profesionale: de cercetător, practician, formator.</p> <p>Titlul de master în Științele educației va oferi posibilitatea de a activa în învățământul preuniversitar – în licee, școli profesionale – , în învățământul superior, atât în calitate de cadru didactic, cât și administrativ, la nivel local și național, de management educațional, în serviciile educaționale etc. <i>Beneficiarii programului</i> pot fi cadre didactice, cercetători, directori și inspectori școlari, reprezentanți ai unor instituții și organizații de stat și non-guvernamentale cu atribuții educaționale, toate persoanele interesate de ocuparea sau consolidarea unei poziții profesionale și de conducere în instituții de cercetare, în departamente universitare, în managementul școlar, în centre și servicii destinate evaluării performanțelor școlare, evaluările cadrelor didactice, evaluării programelor și instituțiilor educaționale, specialiști în Științele educației pentru institutele de cercetări. Posibilități de încadrare pe piața muncii sunt în învățământul preuniversitar și universitar (în școli și licee, colegii pedagogice, departamente de pregătire a personalului didactic, facultăți și catedre de științele educației din cadrul universităților); în consiliere și orientare școlară și profesională (în centre specializate de asistență psihopedagogică și orientare școlară și profesională și în școli și licee); în managementul resurselor umane (în instituții și organizații din sectorul bugetar și privat); în formarea resurselor umane în domeniul educației (în centre specializate de formare continuă a cadrelor didactice și în alte instituții ofertante de formare continuă); în managementul instituțiilor educaționale (în inspectoratele școlare și în alte instituții de conducere din sistemul de învățământ); în cercetare în domeniul educației (Institutul de Științe ale Educației, alte institute de cercetare); în organizații nonguvernamentale: elaborare, implementare și evaluare de proiecte; în marketingul educațional (în școli, ONG-uri, firme private, în industria producătoare de mijloace și materiale didactice etc.); în programe de educație permanentă (în cadrul instituțiilor ofertante de calificare și reconversie profesională, al organizațiilor neguvernamentale etc.); în activități de consultanță și evaluare de programe (în cadrul ONG-urilor sau instituțiilor care solicită servicii în domeniul proiectării, implementării și evaluării de programe); în expertiza în proiectarea și implementarea curriculumului (în școli, ca responsabil de arie curriculară, responsabil de proiectarea curriculumului la decizia școlii CDS, în instituții abilitate etc.).</p> <p>Programul de master este orientat spre realizarea a o serie de lucrări individuale, proiecte de cercetare și aplicare a cunoștințelor pe domeniul de specializare, se finalizează printr-o dizertație care probează aptitudini de cercetare.</p>
<p>Doctorat</p>	<p><b>Titlul de doctor în pedagogie.</b> Titlul acordat se obține prin susținerea tezei de doctor în pedagogie, conform căruia doctorandul va deține competențe profesionale de înaltă calificare pentru necesitățile științei, învățământului, culturii și ale altor domenii de activitate. În cazul pregătirii profesionale în domeniul Științe ale educației, se pot realiza cercetări la specialitatea Pedagogie generală. Titlul acordat – Doctor în pedagogie. Obținerea titlului de doctor în pedagogie le va oferi doctorilor posibilitatea de a activa în învățământul</p>

	universitar, în departamente universitare, în managementul educațional (șefi de catedre, prodecani, decani, consilieri educaționali), în centre și servicii destinate evaluării performanțelor școlare, evaluării cadrelor didactice, evaluării programelor și instituțiilor educaționale etc. Cerințe de bază: susținerea examenelor de doctorat, publicarea a cel puțin cinci articole (două în reviste recenzate), susținerea tezei de doctor.
--	---

### Finalități de studiu și competențe – descriptori de nivel pe cicluri

Licență	
Competențe specifice	Competențe generale
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Să cunoască bazele științelor pedagogice, psihologice și principalele tendințe în evoluția metodologiei de predare a pedagogiei în viziune istorică (epoci, perioade, concepte, teorii etc.) și sincronică.</li> <li>2. Să cunoască aspectele de ordin legislativ ale activității sale, respectiv drepturile legale ale elevului și părinților, precum și propriile sale drepturi și responsabilități.</li> <li>3. Să aplice cunoștințelor de specialitate la nivelul structurii de bază, în realizarea proiectelor didactice.</li> <li>4. Să elaboreze produse curriculare (curriculum disciplinar la decizia școlii, proiecte didactice etc.).</li> <li>5. Să elaboreze și să prognozeze finalități educaționale.</li> <li>6. Să integreze principiile educației în proiectarea și desfășurarea acțiunilor educaționale.</li> <li>7. Să realizeze legături intra-, inter- și transdisciplinare, promovând aplicarea lor în contexte reale (conexiuni din interiorul disciplinei pedagogice), integrându-le într-un sistem articulat și flexibil.</li> <li>8. Să elaboreze strategii de proiectare și de realizare a activităților didactice în condițiile concrete ale clasei de elevi.</li> <li>9. Să elaboreze strategii cognitive necesare pentru aprofundarea conceptelor pedagogice fundamentale în condiții de studiu individual, independent, orientativ și deschis.</li> <li>10. Să aplice tehnologiile educaționale moderne în predarea pedagogiei.</li> <li>11. Să construiască strategii de evaluare a activității educaționale în școală, asigurând continua dezvoltare intelectuală și socială a elevului.</li> <li>12. Să utilizeze o varietate de strategii didactice care încurajează dezvoltarea</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Să cunoască și să utilizeze adecvat și argumentată conceptele, teoriile și tendințele specifice pedagogiei.</li> <li>2. Să stabilească conexiuni între cunoștințe și aplicarea lor contexte educaționale concrete.</li> <li>3. Să compare diferite abordări conceptuale și metodologice din domeniul educațional.</li> <li>4. Capacitatea de proiectare și evaluare a proceselor de instruire și educație școlară, nonformală și informală.</li> <li>5. Capacitatea de sintetizarea și adaptare a mesajului educațional la diverse medii socioeducaționale.</li> <li>6. Capacitatea de a realiza legături intra-, inter- și transdisciplinare, promovând aplicarea lor în contexte reale.</li> <li>7. Capacitatea de proiectare și realizare a dezvoltărilor curriculare intra- și interdisciplinare.</li> <li>8. Capacitatea de a proiecta/dezvolta curriculum disciplinar la decizia școlii, activități cocurriculare și extracurriculare, inter-, pluri- și transdisciplinare.</li> <li>9. Să proiecteze activități instructiv- educative pentru diferite instituții educaționale (case de copii, centre cu caracter educațional).</li> <li>10. Să proiecteze demersul educațional /acțiunile educaționale.</li> <li>11. Să aplice oportun și eficient tehnologii de evaluare a activității educative.</li> <li>12. Capacitatea de evaluare a eficienței didactice a diferitor strategii și tipuri de demersuri didactice.</li> <li>13. Capacități de diagnosticare /evaluare a comportamentului elevilor, în prevenirea comportamentului deviant.</li> <li>14. Capacitatea de adaptare continuă la noile idei și experiențe educaționale (abilitatea de a cerceta, analiza informația din mai multe surse).</li> <li>15. Capacitatea de rezolvare a problemelor cu</li> </ol>

<p>gândirii critice a elevului.</p> <p>13. Să demonstreze capacitatea de a lua o decizie în vederea modificării discursului didactic proiectat.</p> <p>14. Să demonstreze capacitatea de a structura un discurs de evaluare a elevilor conform obiectivelor de referință, obiectivelor de evaluare, materiilor predate, situației educaționale și particularităților individuale și de vârstă ale elevilor.</p> <p>15. Să manifeste conduite psihopedagogice optim creative în domeniul organizării experiențelor de instruire și învățare, al interpretării fenomenelor și proceselor educaționale.</p> <p>16. Să aplice metode de autoevaluare a competenței proprii performante la o lecție, la o etapă a practicii pedagogice, la finele cadrului praxiologic.</p> <p>17. Să manifeste disponibilitate pentru angajarea în activități de formare continuă și dezvoltare profesională.</p> <p>18. Să demonstreze abilități de comunicare, empatică și de cooperare, necesare realizării procesului didactic.</p> <p>19. Să analizeze și să diagnosticheze starea educațională a grupului de elevi și a fiecărui elev.</p> <p>20. Să proiecteze activitățile instructiv-educative școlare și nonformale, informale pentru diferite perioade de timp și pentru diferite instituții educaționale (case de copii, centre cu caracter educațional).</p> <p>21. Să rezolve constructiv problemele, contradicțiile și conflictele în activitatea profesională și socială.</p> <p>22. Să elaboreze strategii de colaborare cu membrii comunității școlare, familiale, pentru atingerea obiectivelor educaționale.</p> <p>23. Să accepte diversitatea culturală lingvistică, etnografică etc.</p>	<p>tact pedagogic.</p> <p>16. Să demonstreze un comportament moral și etic profesional.</p> <p>17. Să dezvolte variate strategii de comunicare eficientă.</p> <p>18. Capacitatea de a acționa, lucra eficient în echipă și individual.</p> <p>19. Capacități elementare de cercetare în procesul de învățământ, cu scop ameliorativ.</p> <p>20. Capacitatea de a-și structura obiectivele de formare și dezvoltare profesională ulterioară.</p> <p>21. Capacitatea de autoevaluare și de integrare a feed-backului în proiecția personală a dezvoltării profesionale.</p> <p>22. Autoevaluarea propriei condiții profesionale în orice moment al procesului educațional/al lecției.</p> <p>23. Capacitatea de a aborda problemele cu spirit deschis și flexibil.</p>
<b>Masterat</b>	
<b>Competențe specifice</b>	<b>Competențe generale</b>
<p>1. Să depisteze/realizeze/evalueze interconexiunile epistemologice în/între teoriile și conceptele educaționale.</p> <p>2. Să analizeze resursele și perspectivele de dezvoltare a științei pedagogice.</p> <p>3. Să integreze valorile educaționale imanente și ale celor <i>in actu</i> (produse în timpul predării –</p>	<p>1. Să utilizeze adecvat limbajele de specialitate*: științific, artistic etc.</p> <p>2. Capacitatea de administrare a resurselor pedagogice existente la nivelul sistemului de învățământ, în cadrul diferitor organizații educaționale.</p> <p>3. Să prognozeze dezvoltarea științelor educației.</p>

<p>învățării/studiului/cercetării) ale disciplinei.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Să proiecteze și să dezvolte curriculumul psihopedagogic.</li> <li>5. Să proiecteze toate componentele fazei operaționale a curriculumului pedagogic (curriculumul predat).</li> <li>6. Să sistematizeze unitățile de conținut pe obiective de referință și activitățile de învățare, în funcție de obiective, conținuturi, situație educațională.</li> <li>7. Să organizeze, îndrume, coordoneze activități de implementare, de control – evaluare și reglare – autoreglare a proiectelor pedagogice.</li> <li>8. Să caracterizeze metodele de cercetare psihopedagogică.</li> <li>9. Să distingă particularitățile experimentului pedagogic.</li> <li>10. Să aplice metode statistice de prelucrare a datelor experimentului.</li> <li>11. Să aplice modelizarea pedagogică.</li> <li>12. Să elaboreze proiecte de cercetare individuale/de grup.</li> <li>13. Să aplice teoriile psihopedagogice și metodologice în situații educaționale specifice întâlnite în grupul de elevi-problemă.</li> <li>14. Să conducă procesul de predare – învățare – evaluare astfel încât să formeze capacități de cooperare, comunicare de gândire convergentă, divergentă, flexibilă, creatoare, de control și autocontrol, de autoapreciere și de autoreglare e t c .</li> <li>15. Să utilizeze eficient metodologia științifică destinată cunoașterii și formării elevilor, grupurilor școlare, comunicării educaționale eficiente, consilierii, orientării școlare și profesionale ale elevilor și părinților.</li> <li>16. Să manifeste conduite psihopedagogice creative în domeniul organizării experiențelor de instruire și învățare, în interpretarea fenomenelor și proceselor educaționale, în soluționarea dificultăților de transpunere în practica școlară a teoriilor și modelelor de referință prin disciplina predată.</li> <li>17. Să manifeste atitudini și motivații pozitive față de evoluția personalității elevului, asigurând astfel șanse de succes, de reușită școlară și socială pentru toți copiii.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Să proiecteze/implementeze/monitorizeze curriculumul pedagogic universitar.</li> <li>5. Să elaboreze instrumentarul curricular (programe analitice, manuale, ghiduri, materiale didactice etc.) și să asigure dezvoltarea lor.</li> <li>6. Să elaboreze strategii de evaluare a curriculumului universitar.</li> <li>7. Să identifice acțiuni de investigare a procesului instructiv-educativ cu scopuri ameliorative.</li> <li>8. Să dezvolte capacități noi în prestarea serviciilor educaționale.</li> <li>9. Să integreze cunoștințele și capacitățile recent formate în cadrul educațional.</li> <li>10. Să contribuie la stabilirea unor relații pozitive cu colegii și alte organizații existente în comunitatea în care trăiește, în așa fel încât să stimuleze angajarea acestora în sprijinirea activităților educaționale.</li> <li>11. Să evalueze relațiile interpersonale din perspectiva normelor sociale.</li> <li>12. Să îndeplinească responsabilități organizatorice și administrative.</li> <li>13. Să identifice problemele speciale care țin de conducerea sistemelor educaționale, de managementul școlar și interacțiunile dintre instituțiile sociale și cele pedagogice (școlare și universitare).</li> <li>14. Să organizeze, coordoneze activități de implementare a proiectelor elaborate.</li> </ol>
---	--

<p>18. Să elaboreze strategii de comunicare adecvate scopului și particularităților individuale ale partenerului, auditoriului și situației de comunicare.</p> <p>19. Să stăpânească instrumentarul /tehnologiile de autoevaluare a propriului discurs educațional.</p> <p>20. Să utilizeze tehnologii informaționale ca instrumente de cunoaștere și comunicare, proiectare a procesului de învățământ.</p> <p>21. Să utilizeze limbile moderne ca instrumente de cunoaștere și comunicare.</p>	
--	--

### Doctorat

Competențe specifice	Competențe generale
<p>1. Să înțeleagă sistematic și comprehensiv domeniul de studiu și să utilizeze metode de cercetare asociate domeniului educațional.</p> <p>2. Să identifice principalele direcții ale evoluției științelor pedagogice.</p> <p>3. Să lanseze idei originale despre realitatea științifică și socială.</p> <p>4. Să identifice tipurile de investigații în domeniul educațional.</p> <p>5. Să cunoască bazele metodologice ale cercetării pedagogice.</p> <p>6. Să compare factorii intrinseci/extrinseci ai fenomenelor educaționale.</p> <p>7. Să conceapă și să inițieze un proiect de cercetare pedagogică.</p> <p>8. Să analizeze critic ideile noi.</p> <p>9. Să adapteze teoriile pedagogice la situațiile practice.</p> <p>10. Să aplice metode statistice în măsurarea și cuantificarea rezultatelor experimentului.</p> <p>11. Să aplice diverse metode de cercetare.</p> <p>12. Să cunoască deontologia cercetării.</p>	<p><i>Doctorandul va proba:</i></p> <p>1. abilități de cercetare în domeniul științelor pedagogice;</p> <p>2. integrarea rezultatelor investigației în practica pedagogică;</p> <p>3. cercetarea/proiectarea/implementarea proiectelor pedagogice care să conducă la soluționarea problemelor educației și învățământului;</p> <p>4. capacitatea de a rezolva creativ problemele educaționale;</p> <p>5. stabilirea de raporturi pluridisciplinare din perspectivă pragmatică în soluționarea problemelor educaționale;</p> <p>6. aplicarea metodelor statistice de interpretare, prelucrare și verificare a datelor cercetării;</p> <p>7. evaluarea critică a cercetării științifice;</p> <p>8. aplicarea diverselor strategii de comunicare eficientă cu comunitatea științifică;</p> <p>9. contribuție la progresul cunoașterii prin cercetare originală, cu impact național.</p>

### Ratingul Competențelor generale (Licență)

Ratingul în funcție de importanță	Competențe generale
1	Cunoașterea și înțelegerea bazelor științelor pedagogice.
2	Capacitatea de analiză și sinteză a teoriilor din domeniul cercetărilor pedagogice.
3	Capacitatea de a aplica cunoștințele și capacitățile în studiul fenomenului educațional.
4	Capacitatea de elaborare și prognozare a finalităților educaționale.
5	Abilitatea de a argumenta și analiza critic procesul educațional.
6	Aplicarea strategiilor moderne de predare și învățare.

7	Capacitatea de a lucra individual și în echipă și de a comunica eficient.
8.	Abilități analitice și predictive în organizarea procesului educațional.

<b>Ratingul în funcție de importanță</b>	<b>Denumirea succintă a competențelor specifice</b>	<b>Descrierea competențelor la finalizarea ciclului I</b>	<b>Nivelul descriptorilor de la Dublin</b>
1	Cunoaștere și înțelegere	Să cunoască problemele generale teoretice și practice ale științelor pedagogice.	A
2	Cunoaștere și înțelegere	Să sintetizeze cunoștințele obținute în cadrul disciplinelor pedagogice.	A
3	Cunoaștere și înțelegere	Să cunoască teoriile predării și învățării.	A.
4	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să identifice și să analizeze procesele și fenomenele specifice domeniului educațional.	B
5	Abilități analitice și predictive	Să elaboreze și să prognozeze finalitățile educaționale.	C
6	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să elaboreze programe, proiecte și alte produse curriculare.	B
7	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să realizeze eficient activitatea educațională (predarea, învățarea, evaluarea, consilierea).	B
8	Abilități analitice și predictive	Să proiecteze obiectivele educaționale cu diverse grade de generalitate.	C
9	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să elaboreze și să aplice tehnologii educaționale adecvate obiectivelor proiectate.	B
10	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să stabilească criterii de evaluare și realizare eficientă a rezultatelor.	B
11	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să realizeze diverse tipuri de feed-back în activitatea didactică	B
12	Abilități analitice și predictive	Să stabilească corelații între componentele curriculare.	C
13	Abilități de comunicare	Să comunice eficient în cadrul activităților profesionale și sociale.	D
14	Abilități de comunicare	Să construiască relații umane cu colegii, elevii.	D
15	Abilități analitice și predictive	Să rezolve constructiv problemele în activitatea profesională.	C
16	Abilități analitice și predictive	Să realizeze cercetări științifice aplicative.	C



17	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să elaboreze, să implementeze, să evalueze proiecte de dezvoltare în domeniul educațional.	B
18	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să evalueze și să monitorizeze procesul și rezultatul activității profesionale.	B
19	Aplicare cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să probeze capacitatea de a lua decizii privind activitatea educațională.	B
20	Abilități analitice și predictive	Să identifice necesitățile de formare profesională continuă.	C
21	Abilități de a învăța	Să evalueze eficiența propriului proces de formare profesională.	E
22	Abilități de a învăța	Să conștientizeze necesitatea autoevaluării competențelor profesionale.	E
23	Abilități de a învăța	Să aplice strategii de învățare și predare adecvate contextului soioeducațional.	E

<b>Corelația finalității de studiu și competențe – curriculum pentru c</b>															
<i>Modulul/finalitățile de studiu</i>	<i>Com ECT S</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Modulul fundamental (Teoria educației, Teoria și metodologia instruirii, Istoria pedagogiei, Filosofia educației, Psihologia generală, Teoria și metodologia evaluării )	F – 22 ECT S	+	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+
Modulul de specializare psihologic (Psihologia personalității, Psihologia educației, Psihologia, vârstelor, Psihologia socială, Psihodiagnostic)	S – 20 ECT S	+	+	+	+			+						+	+
Modulul de specializare pedagogică (Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și metodologia cercetării pedagogice, Comunicarea pedagogică, Teoria și metodologia predării pedagogiei și psihologiei, Pedagogia experimentală, Pedagogia comparată, Pedagogia învățământului primar, Pedagogia preșcolară)	S 22 ECT S	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

<b>Cursuri fundamentale</b>		
F.	Fundamentele științelor pedagogice	4
F	Teoria și metodologia instruirii	4
F.	Teoria și metodologia cercetării pedagogice	4
F.	Pedagogia învățământului superior	4
		16
<b>Cursuri specializare</b>		
S.	Psihologia educației	3
S	Teoria și metodologia evaluării	3
S.	Managementul pedagogic	3
S.	Filosofia educației	3
S.	Teoria și metodologia curriculumului psihopedagogic universitar	3
S.	Statistica pedagogică	3

Modul de specializare psihopedagogic (Devianța școlară, Pedagogie socială, Psih. comportam. deviant, Consiliere educațională, Pedagogia specială, Etica pedagogică)	S – 16 ECT S	+	+		+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Modulul formării competențelor instrumentale (Tehnologii informaționale, Filosofie, Estetică, Etică)	G, U- 7 ECT S	+	+			+									+	+
Modulul specializare S2 (limba și literatură străină B2 (fonetica, lexicologia, gramatica, istoria limbii, morfologia, literatura clasică și contemporană))	S - 33	+	+										+		+	+
Stagii de practică	30	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

## Master

Total	30
-------	----

Rating	Competențe generale
1	Cunoașterea și înțelegerea se bazează pe aprofundarea cunoștințelor obținute la ciclul I și se extinde prin dezvoltarea și aplicarea teoriilor în domeniul cercetării pedagogice.
2	Abilitatea de a lucra în echipă în rezolvarea situațiilor-problemă.
3	Abilități de cercetare specifice domeniului pedagogic.
4	Abilități de conducere a proiectelor educaționale, a instituțiilor responsabile de educație.
5	Abilitatea de a gândi critic și argumentat.
6	Deținerea standardelor de competențe ce îi permit accesul la ciclul III.

Rating	Denumirea succintă a competențelor specifice	Descrierea competențelor la finalizarea ciclului II	Nivelul descriptorilor de la Dublin
1.	Abilități analitice și predictive	Să formuleze problematica domeniului pedagogic.	C
2.	Abilități analitice și predictive	Să propună soluții ameliorative privind eficientizarea activității educaționale.	C
3.	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să argumenteze utilizarea metodologiei de cercetare în domeniul educației.	B
4.	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să realizeze proiecte de cercetare individuale și în grup.	B
5.	Aplicare cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	Să monitorizeze proiecte de cercetare științifică.	B
6.	Abilități de a învăța	Să interpreteze concepte și teorii în vederea realizării lucrărilor de cercetare individuale.	E
7.	Abilități de comunicare	Să rezolve și să gestioneze conflictele interpersonale.	D
8.	Abilități analitice și predictive	Să abordeze sistemic procesul educațional.	C
9.	Abilități de a învăța	Să administreze/monitorizeze proiecte educaționale.	E
10.	Abilități de comunicare	Să formuleze decizii la nivel organizațional.	D
11.	Abilități de comunicare	Să coordoneze activități educaționale și sociale.	D
12.	Abilități de comunicare	Să demonstreze tact și măiestrie profesională.	D
13.	Abilități analitice și predictive	Să elaboreze planuri de acțiune educaționale.	C
14.	Abilități de comunicare	Să stabilească relații constructive profesionale.	D

**Corelarea finalității unități de studii**

<i>Modulul /finalit. studiu</i>	<i>Com.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>
Fundamentele științelor pedagogice	<b>F -4 ECTS</b>	+		+			+								
Teoria și metodologia instruirii	<b>F -4</b>	+	+											+	+
Teoria și metodologia cercetării pedagogice	<b>F -4</b>	+	+	+	+	+	+							+	
Pedagogia învățământului superior	<b>F-4</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	
Politici educaționale	<b>S-3</b>	+		+	+				+	+	+	+		+	
Sociologia educației	<b>S -3</b>	+	+		+			+					+	+	
Metodologia evaluării pedagogice	<b>S-3</b>	+	+							+				+	
Management educațional	<b>S-3</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+
Psihologia educației	<b>S-3</b>		+					+					+		+
Filosofia educației	<b>S-3</b>	+							+						
Statistica pedagogică	<b>S-3</b>		+		+										
Teoria și metodologia curriculumului psihopedagogic	<b>S-3</b>	+	+		+		+		+	+	+	+		+	+
Tehnologii informaționale în învățământ	<b>S-3</b>	+	+		+									+	

*Procesul de consultare cu persoanele și instituțiile-cheie*

*(angajatorii, absolvenții, tinerii specialiști etc.)*

Specialitatea Pedagogie este fundamentată relativ recent în R. Moldova, astfel fiind necesară colaborarea cu universități din Europa, cadre didactice, cercetători în elaborarea planurilor de învățământ. În același timp, colaborarea cu specialiștii și cercetători din domeniul parteneriatului intern este foarte importantă pentru satisfacerea necesităților pieței muncii, dar și

pentru perfecționarea studiilor academice. Studiile realizate de către specialiști și investigarea absolvenților permit analiza propunerilor și soluțiilor de racordare a planurilor de studii pentru formarea persoanelor calificate. Au fost realizate activități de implicare a studenților în elaborarea planurilor de studii și în managementul calității. Se promovează inițiativele constructive orientate spre perfecționarea procesului de formare a specialiștilor în Științele educației în funcție de cerințele pieței muncii.

### **Volumul de muncă pentru programele tipice de formare, exprimat în credite ECTS**

Ciclul	1 credit ECTS = 30 de ore de lucru al studentului
Licență (ciclul I)	180 de credite, 240 în cazul dublei specializări)
Masterat (ciclul III)	120 de credite
Doctorat (ciclul III)	Nu se alocă credite.

### **Direcții de integrare în Spațiul European al Învățământului Superior în domeniu**

Domeniul Științe ale educației, specialitatea Pedagogie, este dictat de necesitățile socioeconomice din R. Moldova, atât la nivel de domeniu de formare profesională, cât și ca domeniu de cercetare. Formarea specialiștilor în Pedagogie se realizează conform Planului-cadru provizoriu pentru ciclul I (studii superioare de licență). Pentru **specialitatea 142.01 – Pedagogie** au fost elaborate și aprobate planurile noi de învățământ, racordate la Sistemul European de Credite Transferabile (ECTS). Planurile includ module de discipline fundamentale, de formare a abilităților și competențelor generale, de orientare socioumanistică, de orientare spre specializarea de bază. În cadrul acestor module, sunt preconizate discipline obligatorii, opționale și la libera alegere, ultimele două reprezentând o gamă vastă de inițieri în specialitate, creându-i studentului posibilitatea de a-și proiecta și corecta traseul său educațional, alegând din oferta de discipline propuse în cadrul specialității respective. În acest sens, avem aceeași indicatori de calitate la toate instituțiile de învățământ vizând specialitatea dată.

Începând cu anul universitar 2004 – 2005, absolvenții primesc obligatoriu Suplimentul la Diplomă, conform modelului european. Totodată, datorită faptului că planurile de studii au fost racordate la cerințele europene, menționăm că sistemul de competențe dezvoltate la primul ciclu este similar celor europene, diferențele constituindu-se în baza specificului țării noastre. Standardele de pregătire profesională au stat la baza elaborării curriculumului, care are o structură modulară, astfel încât se asigură integrarea tuturor tipurilor de competențe care descriu calificarea respectivă.

### **Învățarea, predarea și evaluarea**

Predarea – învățarea – evaluare se realizează în baza concepției standardelor educaționale în învățământul universitar, bazată, în primul rând, pe competențele ce trebuie formate la studenți. Aceasta presupune o evaluare nu doar a cunoștințelor, dar și a anumitor aptitudini de aplicare a acestor cunoștințe, competențe profesionale, integratoare, când studenții pot rezolva, evalua, prognoza, proiecta etc. Promovarea dimensiunii europene în învățământ antrenează o serie de schimbări în predarea – învățarea – evaluarea studenților. Astfel, sunt promovate formele de predare care îi oferă studentului autonomie cognitivă și strategică, creativitate, sensibilitate la mediul național și internațional, competență în folosirea noilor tehnologii, dorința de aprofundare și de dezvoltare personală, dorința de a servi comunității. Accentuarea gradului

de implicare a studentului în procesul didactic (prin volumul de muncă pretins și corelația dintre prezență și studiu individual, transpus în credite academice) necesită o revizuire a strategiei de evaluare și predare.

Evaluarea studenților se realizează în baza standardelor profesionale, aplicate în procesul de predare a cursurilor teoretice, de realizare a orelor practice (seminare, lucrări de laborator, proiecte de cercetare etc.), unde studenții sunt antrenați în expunerea cunoștințelor respective, în aplicarea lor în anumite situații. Aprecierea standardului profesional ca finalitate a procesului de formare profesională inițială ne permite să stabilim criterii precise de evaluare, creându-se o corelație cu toate componentele procesului de învățământ.

Elaborarea **proiectelor individuale** la diferite discipline, în cadrul ciclului I, în scopul evaluării competențelor specifice, instrumentale și personale este utilizată ca instrument de evaluare și învățare. Proiectul de elaborează în cadrul cursului predat la un anumit nivel al ciclului I sau II (diferența constă în complexitatea sarcinii de realizat, volumul de muncă depus de student și competențele obținute). Prin această formă de evaluare, se dezvoltă următoarele competențe: capacitatea de analiză și sinteză, de aplicare a cunoștințelor obținute, de aplicare a metodelor de cercetare, capacitatea de autoevaluare și de a învăța.

Elaborarea portofoliului este o altă formă de evaluare și învățare practică la nivelul ciclului I și II. Portofoliul este elaborat în cadrul unei discipline sau în cadrul practicii pedagogice. Prin această tehnică de evaluare se apreciază următoarele capacități: inovația și originalitatea lucrărilor incluse în portofoliu, creativitatea produsului, capacitatea de sinteză și analiză, se dezvoltă capacitatea de autoevaluare și competența de comunicare. Notele obținute la proiectul individual și portofoliu are o pondere de 60% din nota finală acordată studentului.

### **Sporirea calității**

Misiunea cadrelor didactice universitare angajate în formarea profesională inițială în domeniul Pedagogiei este de a realiza o formare profesională de calitate, competitivă pe piața muncii din țară. În acest sens, asigurarea unui sistem de învățământ profesional modern, precum și infrastructura pentru formarea profesională inițială și crearea oportunităților de a evolua în cariera profesională presupun asigurarea a două cerințe care nu pot fi abordate decât împreună:

*Planificarea ofertei educaționale* în funcție de nevoile individuale ale forței de muncă actuale și viitoare, anticipând, în același timp, nevoile de pe piața muncii.

*Implementarea unui curriculum* care să ofere dobândirea de competențe profesionale, sprijinindu-se atât pe standarde profesionale, cât și pe competențele profesionale necesare în vederea menținerii calității forței de muncă.

Pentru a răspunde acestor nevoi reale, în formarea specialiștilor 142.01 – Pedagogie s-au realizat modificări importante. Practicarea unei calificări presupune includerea obligatorie a unor

seturi de competențe transferabile pentru a sprijini integrarea pe piața forței de muncă, precum și includerea socială. Aceste competențe, numite *competențe-cheie*, asigură pregătirea absolvenților pentru orice loc de muncă, pe baza unor capacități de ordin tehnic, social și personal care sunt apreciate și cerute de către angajatorii. Unitățile de competențe-cheie stau la baza calificărilor profesionale, asigurându-se compatibilitatea cu cadrul calificărilor în spațiul european.

Evaluarea calității se realizează în baza unor indicatori de bază, care, la rândul lor, determină criteriile pentru evaluarea elementelor componente ale procesului de învățământ: evaluarea randamentului academic. Acest indicator însumează un sistem de metode și tehnici de evaluare, având ca scop constatarea calității produsului – competențele profesionale.

Evaluarea resurselor și condițiilor de realizare a procesului de învățământ, evaluarea activității de cercetare și didactice a profesorilor vizează determinarea eficienței studiilor și serviciilor educaționale oferite. Evaluarea formativă a competențelor este un alt indice al aprecierii calității formării specialiștilor.

Transparența studiilor este dată de ECTS, care determină asigurarea unui cadru transparent al calificărilor și mobilității academice (prin suplimentul la diplomă), deschide perspective pentru educația permanentă.

### **Repere metodologice pentru perfecționarea cadrelor didactice la nivel de instituție școlară**

Viorica Andrițchi,  
*doctor în pedagogie,*  
*conferențiar universitar, IȘE*

#### **Summary**

*Article addresses issues in education Human Resources Management. Specifies the methodology and continuous training management tools, it provides methodological suggestions for organizing, conducting and evaluating training activities at the institutional level.*

Actualmente, scopul strategic al politicilor educaționale din R. Moldova, prin racordare la politicile educaționale europene, îl constituie asigurarea calității educației.

Calitatea serviciilor educaționale oferite de instituția de învățământ depinde de mai mulți factori: de calitatea curriculei, a managementului curricular, de competența managerială a cadrelor de conducere, de calitatea și cantitatea resurselor materiale, de nivelul de finanțare, de implicarea activă a părinților, a comunității locale etc. Cert este faptul că depinde esențial



calitatea educației oferită de instituția de învățământ de prestația pedagogică a cadrelor didactice.

Odată ce performanța unei organizații depinde în mod direct de performanța resurselor umane pe care ea le integrează, managerii sunt chemați să-și asume responsabilități specifice în raport cu dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, să adopte politici și mecanisme de formare continuă locală a personalului didactic, să-și centreze interesul pe *investiție în perfecționarea cadrelor didactice la nivel instituțional*. În acest sens, managerii școlii își vor orienta activitatea spre elaborarea și implementarea **strategiei de perfecționare a cadrelor didactice** la nivel de unitate școlară, cu precizarea finalităților, modalităților optime, a metodelor și tehnicilor de perfecționare a cadrelor didactice, în vederea dezvoltării potențialului intelectual și creativ al cadrelor didactice proprii. Aceasta va conferi relevanță activităților de perfecționare, va spori motivația și interesul cadrelor didactice pentru propria formare.

Pentru elaborarea **Strategiei perfecționării cadrelor didactice la nivel de unitate școlară**, recomandăm parcurgerea succesivă a următoarele etape:

1. *identificarea sistemului de competențe necesare pentru realizarea misiunii și scopurilor strategice ale instituției de învățământ, stipulate în proiectul de dezvoltare strategică a instituției (PDS);*
2. *evaluarea competențelor reale ale cadrelor didactice (analiza SWOT în contextul sistemului de competențe definit la etapa precedentă) și deducerea nevoilor de perfecționare a cadrelor didactice;*
3. *stabilirea ținutelor strategice ale procesului de perfecționare a cadrelor didactice;*
4. *definirea obiectivelor și a indicatorilor de performanță;*
5. *selectarea conținuturilor și a modalităților optime de perfecționare;*
6. *realizarea activităților de perfecționare a cadrelor didactice;*
7. *evaluarea rezultatelor activităților de perfecționare;*
8. *valorificarea rezultatelor evaluării în cadrul altor programe de perfecționare.*

Pentru eficacitatea unor astfel de activități se recomandă să se respecte un șir de condiții de ordin managerial, psihologic, andragogic etc. În cele ce urmează vom prezenta mai multe sugestii metodologice orientate să asigure eficacitatea activităților de perfecționare la nivel instituțional.

### **1. Stabiliți clar obiectivele activităților de perfecționare.**

Pentru ca obiectivele care se stabilesc să motiveze participanții, acestea trebuie să fie:

- specifice (participantul să știe ce are de făcut pentru a le îndeplini, și nu doar să fie îndemnat să facă așa „cum poate mai bine”);
- provocatoare;
- posibil de realizat.

**Obiectivele care nu motivează** participanții să-și îmbunătățească performanța sunt cele care:

- sunt impuse de moderator fără a ține cont de complexitatea sarcinii sau a aspectelor care nu sunt sub controlul acestora;
- sunt prea multe/ prea mari, iar participanții se simt suprasolicitați;
- sunt prea ambițioase, dificil de atins;
- depășesc competențele și responsabilitățile participantului;
- sunt generale sau prea vagi, nu oferă informații despre ce trebuie să facă participantul pentru a le îndeplini.

Este bine ca participanții să fie implicați în stabilirea obiectivelor; aceasta pentru că participarea în stabilirea propriilor obiective:

- *este asociată cu motivația de a îndeplini aceste obiective, cu percepția că va fi un proces de evaluare corect, cu satisfacția privind acest proces, cu sporirea gradului de acceptare și a încrederii în proces;*
- *facilitează stabilirea unor obiective realiste;*
- *le oferă participanților siguranța că dețin control asupra mediului, care asigură un nivel de stres scăzut.*

## **2. Selectați chibzuit moderatorii sesiunilor.**

Moderatorii vor fi personalități pline de energie și vitalitate, cu o dorință reală de a-i ajuta pe alții să se dezvolte și să se (auto)formeze continuu, cu entuziasm față de procesul de formare, capabile să motiveze, să încurajeze, să identifice potențialul de învățare în orice situație, să fie deschise și politicoase. **Ei trebuie:**

- *să posede la cel mai înalt nivel competențele de comunicare;*
- *să aibă o ținută agreabilă, să placă participanților;*
- *să vorbească liniștit, fără poticneli și ticuri verbale, iar cuvintele să fie clar pronunțate, auzite în întreg spațiul de lucru;*
- *să fie văzut de fiecare formabil, evitând orice barieră între el și grup (dacă are nevoie de o masă pentru materiale, va sta în fața ei sau lateral);*

- *îmbrăcămintea va fi adaptată ocaziei, audienței, temei de discutat și, bineînțeles, propriei persoane; se vor evita brățările și colierele zgomotoase, care pot distra atenția participanților sau afecta credibilitatea formatorului;*
- *să fie relaxat și să dea dovadă de încredere în sine;*
- *să nu lipsească entuziasmul în abordarea tematicii formării;*
- *contactul vizual, zâmbetul și umorul, de asemenea, sunt importante;*
- *să demonstreze, în orice ocazie, respect pentru grupul de formabili și pentru fiecare individ în parte [5, p. 114].*

Pe tot parcursul sesiunilor de formare, formatorii:

1. vor crea și menține o atmosferă respectuoasă; vor stimula comentariile constructive; vor interzice orice tentativă de critică a persoanelor în particular;
2. în nicio împrejurare nu-și vor pierde calmul, umorul și bunadispoziție, nici chiar în situațiile de conflict și nervozitate, frecvent înregistrate în cadrul stagiilor de formare;
3. vor lua în considerare **experiența** participanților;
4. vor facilita și vor ghida procesul de reflecție asupra activităților practice efectuate și asupra competențelor formate [4, p. 96].

### **3. Elaborați cu grijă suportul de curs.**

Suportul de curs trebuie să fie **relevant** pentru necesitățile de formare ale participanților; **atractiv** – cu o formă ordonată, elementele esențiale trebuie să fie bine subliniate. Vor fi introduse scheme, tabele, imagini, desene relevante, ca să se înțeleagă profund mesajul și să nu plictisească auditoriul; **inteligibil** – limbajul și terminologia folosite să fie accesibile. Vom ține cont de faptul că, dacă înmănăm materialul înainte de începerea sesiunii, riscăm ca profesorii să-l lase acasă; dacă oferim materialul la începutul cursului, vom evita pierderea de timp la sesiune; iar înmânarea materialului în timpul formării avantajează corelarea informației cu activitatea concretă desfășurată în momentul respectiv. Și modul de prezentare a conținutului are importanță.

a) Conținutul sesiunilor de formare cu adulții poate fi expus prin diverse moduri:

#### *1. A priori*

*Etapele principale:*

- evocare;
- enunțarea tezei de bază, a scopului urmărit sau a deciziei pe care dorim să o determinăm;
- prezentarea faptelor cu argumente pentru poziția noastră (exprimată în „teză”);
- expunerea concluziilor referitoare la realizarea obiectivului sau a urmărilor care rezultă din decizia adoptată.

## 2. *A posteriori*

### *Etapele principale:*

- evocare;
- prezentarea faptelor și a argumentelor care duc la o anumită interpretare a lor;
- expunerea concluziilor care rezultă din interpretarea faptelor;
- enunțarea scopului urmărit, a deciziei pe care dorim să o determinăm, a tezei de bază și a poziției personale.

## 3. *A contrario*

### *Etapele principale:*

- evocare;
- prezentarea tezei opuse celei pe care o susținem;
- prezentarea faptelor, argumentelor și concluziilor care contrazic teza enunțată;
- enunțarea tezei sau a poziției personale, a scopului sau deciziei urmărite.

## 4. *Rezolvare de probleme*

### *Etapele principale:*

- evocare;
- identificarea problemei;
- analiza cauzelor;
- enunțarea efectelor nerezolvării;
- prezentarea datelor adiționale relevante;
- relevarea componentelor prioritare ale problemei și a nivelului lor de urgență în rezolvare;
- delimitarea criteriilor care definesc o soluție acceptabilă;
- prezentarea și eliminarea opțiunilor nesatisfăcătoare;
- expunerea soluției, cu avantajele ce decurg din ea;
- estimarea rezultatelor finale pozitive așteptate ca urmare a adoptării soluției propuse.

## 5. *Prezentare persuasivă*

### *Etapele principale:*

- evocare;
- enunțarea obiectivului urmărit;
- expunerea ideilor principale susținute;
- prezentarea conținutului propriu-zis (definirea problemei, oferirea de soluții posibile, recomandări, argumente și dovezi, concluzii);

- rezumarea ideilor expuse: estimarea consecințelor deciziei urmărite și enumerarea etapelor următoare ale dezvoltării sistemului sau procesului abordat [6, p.78].

#### 4. Respectați etapele activităților de perfecționare.

Se recomandă respectarea trecerii lente de la **evocare** spre **realizarea sensului** și, în final, spre **reflecție**.

- **Evocarea** trebuie să fie cât mai relevantă pentru obiectivele formulate.

*Obiectivele evocării* țin de:

- captarea atenției participanților și trezirea sau întărirea interesului și a curiozității față de ce va urma;
- sprijinirea participanților în găsirea locului în grup și în spațiul de lucru;
- relaxarea participanților, printr-un joc;
- crearea climatului favorabil pentru atingerea scopurilor.

Dacă este cazul, se stabilesc normele de bază ale activității: punctualitate, ascultare reciprocă atunci când se pun întrebările și, în funcție de posibilități, se scriu pe o foaie de *flip-chart*, care va rămâne afișată tot timpul sesiunii.

- **Realizarea sensului**

Se recomandă ca aspectele teoretice din cadrul **etapei de realizare a sensului** să fie abordate la începutul sesiunii. Se consideră că perioada de activitate cu randament maxim este dimineața, între orele 9 și 10, sau după-amiază, între orele 16 și 18, nu la sfârșitul zilei de lucru, când participanții sunt obosiți deja.

Este bine ca să se alterneze activitățile: de exemplu, o secvență cu aspect teoretic să fie urmată de o activitate de grup.

Se vor pregăti din timp activități de relaxare; nu se va renunța niciodată la zâmbet, la simțul umorului, acestea fiind absolut necesare pentru un bun formator.

Se vor încuraja comportamente *care stimulează creativitatea* (apărarea noilor idei de critică; ascultarea și aprobarea noilor idei; acceptarea aspectelor bune ale ideilor altora; construirea ideilor noi pe ideile altora; eliminarea poziției ierarhice; acordarea de sprijin în caz de nesiguranță sau confuzie; se vor exclude *comportamentele care descurajează creativitatea* (întrerupere, critică distructivă, competiție, critica persoanelor, comportament dominator, evidențierea accentuată a greșelilor, reacții negative la ideile altora, neatenție, accentuarea poziției ierarhice, pesimism, lipsa feed-backului etc.).

- La **etapa de reflecție**, în cadrul sesiunii de formare, se vor evidenția elementele esențiale de conținut; se vor stabili conexiuni între elementele conținutului; se vor încuraja participanții să-și exprime ideile proprii; se va stimula schimbul de idei între participanți.

În final, formatorul va prezenta aspectele pozitive, punctele forte, înainte de a analiza punctele care mai pot fi îmbunătățite; va evita judecări ale comportamentelor; se va centra pe analiza nivelului de satisfacere a nevoilor participanților; va susține explorarea alternativelor etc.

*Forma unei prezentări* are două subcomponente: paraverbalul și nonverbalul.

**A. Cu referire la componenta paraverbală, G. Pănișoară sugerează:**

a. Variați **volumul** vocii de la un moment al discursului la altul: vorbiți mai tare, cu mai mult „entuziasm” la începutul și la sfârșitul prezentării, pentru a sublinia obiectivele și concluziile. Reduceți volumul vocii, dacă sala este mică, și măriți volumul, dacă sala este mai mare.

b. **Ritmul** vorbirii trebuie să fie variat, pentru a „sparge” monotonia. Vorbiți mai rar când subliniați ideile principale, măriți ritmul la momentele de trecere de la o secvență la alta și mențineți-l alert la părțile descriptive și la cele cunoscute auditoriului. Căutați să evitați vorbirea „împiedicată”, care afectează atât înțelegerea problemei, cât și credibilitatea dumneavoastră. Folosiți pauzele în vorbire pentru separarea propozițiilor și a frazelor, „pregătirea” audienței, captarea atenției. Evitați pauzele de tipul „fîf...” și „ăă...”.

c. **Tonalitatea** trebuie să fie normală, de conversație. „Ridicați” tonul pentru a sublinia ideile principale, când schimbați subiectul. În niciun caz nu vorbiți ascuțit (veți fi considerat agresiv), dar nici prea grav, pentru că veți crea probleme de înțelegere.

d. **Articulați cuvintele** clar, distinct și corect. Evitați „înghițirea” primelor sau ultimelor silabe ale cuvintelor („înghițirea” creează impresia de superficialitate și neglijență) [6, p. 93].

**B. Cu referire la componenta nonverbală, același autor susține că legănarea corpului și apropierea de „sursă”, privirea relaxată cu ochii larg deschiși, mișcările aprobatoare ale capului sau frecarea frunții, zâmbetul semnifică aprobare.**

Așezarea palmelor în dreptul feței și încrucișarea, sub orice formă, a brațelor, încruntarea, privirea „piezișă” sau chiar evitarea contactului vizual, pumnii strânși, frecarea sau apăsarea pleoapelor cu degetul arătător, culesul unor scame imaginare de pe haine exprimă **dezaprobare**.

Mâna întinsă cu palma în jos, strângerea puternică a încheieturilor degetelor, capul dat pe spate, mâinile în șolduri sau la spate, căutarea unui „podium” sau a unui scaun cu spătar înalt semnifică **dominație**.

Palma închisă pe obraz cu arătătorul întins (cu sau fără degetul mare întins sub bărbie), mângâierea bărbiei, scoaterea ochelarilor și introducerea unui braț al acestora în gură semnifică **evaluare/decizie**.

Înceșterea mâinilor și așezarea lor în dreptul feței, încrucișate pe piept sau în dreptul bazinului, gestul „durerii la ceafă” semnifică **frustrare**.

Scărpinarea gâtului sugerează **îndoială, incertitudine**.

Acoperirea gurii cu palma, chiar și atunci când se simulează tusea, atingerea nasului, frecarea ochiului și mutarea privirii în altă parte, ducerea mâinii la obraz sau la bărbie; trasul de gulerul propriu al cămășii sau al hainei, contractarea pupilelor sugerează **minciuna**.

Palma făcută suport pentru bărbie, bătaia în masă, legănatul picioarelor semnifică **plictiseală** [6, p. 96].

Se recomandă instaurarea și menținerea unui climat motivațional pozitiv în procesul activității. Pentru aceasta, se vor stimula: încurajarea încrederii în sine; autocontrolul și autoconducerea; acceptarea ideilor; înlăturarea barierelor comunicaționale, creativitatea.

O condiție absolut necesară pentru instaurarea climatului motivațional este recunoașterea „dreptului de a greși”. O altă condiție motivațională este utilizarea motivării prin *valorizare personală*, bazată pe: *considerație* (toți oamenii doresc să fie luați în seamă și respectați, dar în special cei în vârstă, aflați în pragul pensionării, cei cu puțină experiență sau cei dezamăgiți de experiențele lor profesionale și manageriale anterioare); pe feed-back și evaluare; pe consultare și participare activă.

Indicatorii climatului motivațional pozitiv din cadrul sesiunilor de formare sunt următorii: opiniile sunt exprimate liber, ideile formabililor sunt preluate și valorificate de către formatori, succesul este recunoscut și încurajat.

Caracteristicile climatului motivațional negativ sunt considerate următoarele: formabilii au responsabilități insuficiente și nu sunt implicați în luarea deciziilor referitoare la activitatea desfășurată; timpul acordat pentru realizarea sarcinilor este insuficient; lipsește feed-backul pozitiv din partea formatorilor; există condiții neplăcute de lucru (frig, umezeală, murdărie) etc. [5, p. 119].

## 5. Selectați metodele optime

După *Callo, T.*, formarea adulților trebuie realizată prin metode foarte diverse: *de comunicare*, în care formatorul este emițătorul ce realizează cursul, iar educabilii sunt receptori; *de întrebări/răspunsuri*, când educabilii dețin deja un quantum informațional; *contextuală*, în care se produce simularea de atitudini și circumstanțe etc. Metodele active aplicate în procesul de formare continuă a cadrelor didactice se vor deosebi de cele utilizate în formarea elevilor: *expunerea* poate fi efectuată cu oponent, cu intervenții aleatorii pe parcurs, prin dezbateri, cu notițe anticipate, întreruptă, cu intervenții prestabilite, deliberare, interviu etc.; se vor practica, de asemenea, studiul situațiilor tipice, metoda conotațiilor, conceptogramele, metoda ideogramelor, metoda metaforelor, metoda riscului, discriminarea sistematică etc. [3, p.15].

În scopul cultivării la formabili a interesului, motivației, activismului, colaborării, spiritului de organizare, inițiativă, inventivitate, creativitate etc., se va pune accentul pe metodele activ-participative (interactive). Vom da prioritate:

- *metodelor de identificare* (studii de caz scrise sau filmate, hărți conceptuale, scheme, dezbateri, brainstorming, conversație euristică), deoarece acestea permit să se evidențieze concepte în raport cu realitatea exemplificată;

- *metodelor de simulare* (jocuri de rol, simularea unor situații, training, dramatizare etc.), care îi implică pe formabili în activitate în mod activ;

- *metodelor de reflecție critică* (analiza situațiilor reale, investigația, problematizarea, proiectul, explorarea din unghiuri de vedere multiple, argumentarea și contraargumentarea etc.).

**Dacă scopul principal este transmiterea informației**, vor fi alese metode, tehnici și procedee cum ar fi *prezentarea, discuțiile, exercițiile*.

**Dacă scopul principal este dezvoltarea capacităților**, metodologia va fi centrată pe capacitățile individuale și vor fi alese metode, tehnici și procedee cum ar fi *studiile de caz, simulările, jocurile de rol, exercițiile*.

**Dacă scopul principal este creșterea nivelului și a eficienței comunicării**, vor fi alese orice alte metode, tehnici și procedee dictate de situațiile concrete și nevoile formabililor; evident, vor predomina cele active.

Cercetătorii *D. Noye și J. Piveteau* susțin că este important ca strategia de formare să privilegieze *analiza situațiilor reale, să propună grile de analiză, sugestii metodologice utilizabile în practică* [4, p. 117].

Un rol aparte îi revine **stilului individual de învățare**. Potrivit teoriei lui Kolls, există patru stiluri dominante de învățare:

- *convergent*: profesorii care practică acest stil preferă metodele ce favorizează activitățile practice, aplicarea practică imediată a ideilor;
- *divergent*: punctul forte al profesorilor respectivi este imaginația, precum și capacitatea de a vedea lucrurile dintr-o mare varietate de unghiuri. Aceste persoane preferă analiza multiaspectuală, explorarea subiectelor investigate din unghiuri de vedere multiple;
- *asimilator*: acest stil se caracterizează prin gândire abstractă. Subiectul este preocupat de idei în sine. Profesorii care adoptă acest stil dau prioritate metodelor de abstractizare, generalizare, sintezei etc.;
- *adaptor*: reprezintă o abordare a problemelor concentrată pe acțiune. Accentul se pune pe implicarea personală și pe asumarea de riscuri (apud: *D. Noye și J. Piveteau*, 4, p. 120).

## **6. Selectați forma de organizare.**

Considerăm că multe din inițiativele de perfecționare a cadrelor didactice au suferit eșec din motiv că nu a fost selectată forma potrivită de organizare, precum și timpul potrivit (de



obicei, activitățile de perfecționare sunt planificate în a doua jumătate a zilei, când capacitatea de receptare a informației este redusă).

O formă potrivită pentru activitățile de perfecționare este **trainingul**. Prin training, participantul este ajutat să-și dezvolte setul de cunoștințe și abilități tehnice și nontehnice necesare pentru realizarea obiectivelor profesionale, să dobândească atitudinea corespunzătoare pentru obținerea performanței, să experimenteze într-un cadru artificial noile competențe dobândite, astfel încât, în situațiile reale de lucru, procentul de greșeli să fie mai mic; să înțeleagă mai bine rolurile sale, să-și vizualizeze poziția sa în contextul întregii instituții. Pentru ca trainingul să fie o investiție, și nu un cost, el trebuie să pornească de la o analiză a nevoilor participanților, să ofere cel mai potrivit tip de învățare, să utilizeze metode practice eficiente pentru obiectivele alese. Designul unui program de training ia în considerare cel puțin patru factori: **obiectivele de training** – ce se așteaptă să știe/să facă participanții în urma participării la programul de training, ce rezultate în termeni de performanță se vor putea observa/măsura; **motivația participanților de a participa la training** presupune ca participanții să aibă toate cele necesare pentru participare la respectivul program de training, în termeni de *experiență practică, cunoștințe*, dar și *să perceapă utilitatea trainingului* pentru activitatea lor. Atunci când participanții înțeleg cum vor putea aplica în practică ceea ce învață la training, este mai probabil să se implice în programul propus; **principiile învățării la vârsta adultă** – trainingul pentru persoane adulte pornește de la premisa că informația transmisă trebuie să aibă sens pentru persoana care o primește, astfel încât aceasta să o integreze în cunoștințele, abilitățile și experiența pe care deja le deține și să facă transferul ei în practică.

**Ne putem asigura că oferim un training care respectă principiile educației adulților, dacă:**

- *implicăm participanții în definirea obiectivelor trainingului;*
- *stabilim obiective reale, care să se poată regăsi ușor în practică;*
- *arătăm utilitatea informațiilor pentru activitatea concretă a participanților;*
- *oferim exemple din practică;*
- *exersăm abilitățile împreună cu grupul; în timpul trainingului, folosim metode interactive de training;*
- *apreciem și dăm feed-back la răspunsurile participanților.*

## **7. Evaluați rezultatele activităților de perfecționare.**

O evaluare veridică a programului de formare, în general, și a activităților și sesiunilor de formare, în particular, oferă informații utile despre calitatea și nivelul de realizare a obiectivului

general și a celor specifice. Apelarea permanentă la feed-back oferă posibilitate de a reorienta modul de desfășurare a programului în funcție de noile circumstanțe apărute.

**A. O activitate sau o sesiune de formare se poate evalua formal și informal.**

**Evaluarea formală** se realizează prin fișe de evaluare sau chestionare.

*Evaluarea formală va estima:*

- *nivelul de realizare a obiectivelor;*
- *nivelul de corelare a obiectivelor cu nevoile cadrelor didactice;*
- *nivelul individual al performanțelor; punctele forte și cele slabe din sistemul de competențe profesionale ale cadrelor didactice;*
- *calitățile și aptitudinile individuale ale formabililor (empatie, adaptabilitate, rezistență la schimbare, intoleranță la ideile altora etc.);*
- *gradul de aplicabilitate a celor învățate;*
- *calitatea proiectării, organizării și conducerii sesiunilor;*
- *atractivitatea procedurilor utilizate;*
- *limbajul și terminologia folosite;*
- *motivația, interesul și implicarea cadrelor didactice etc.*

**Evaluarea informală** se realizează prin observarea reacțiilor verbale, nonverbale ale cadrelor didactice, prin discuțiile din timpul pauzelor etc. Dacă stabiliți că unele cadre didactice refuză să participe la sesiunea de formare, atunci va trebui să identificați cauza. Aceasta poate fi: neîncrederea în sine, incapacitatea de a se integra în grup, subiectul abordat nu reflectă nevoile profesionale personale, lipsa credibilității formatorului, acesta fiind considerat ca incompetent ș.a.

### **Bibliografie**

1. Andrițchi, V., *Metodologia managementului resurselor umane în instituția școlară*, Chișinău, 2009.
2. Andrițchi, V., *Organizarea procesului educațional. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice*, Știința, Chișinău, 2007.
3. Callo, T., „Prioritățile formării continue în evoluția sistemului educațional”, în *Didactica Pro*, nr. 3, 2001.
4. Noye, D., Piveteau, J., *Ghid practic pentru formarea profesională*, Editura INSEP, Editura Tehnică, București, 2000.
5. Pănișoară, G., Pănișoară, I., *Managementul resurselor umane: Ghid practic*, Polirom, Iași, 2005.
6. Pănișoară, I.O., *Comunicarea eficientă*, ediția a II-a, Polirom, Iași, 2004.

## Structura și specificul formării competenței de educație ecologică la viitorii învățători în plan formal

Liliana Saranciuc-Gordea, *dr, conf. univ.*,

Ludmila Ursu, *dr, conf. univ.*,  
*Laboratorul științific „Ecoeducație,  
UPSC „Ion Creangă”*

### Summary

*In this article are presented an actual problem which is characteristic for primary teachers – the competences formation on environmental education for primary school. There are identified the scientific, social-economical arguments, which demonstrate the correlation of this problem with the modern educational tendencies in national and global fields.*

Literatura de specialitate reflectă diverse opinii științifice referitoare la structura competenței profesionale, cu exemple concrete de modele structurale ale competențelor profesional-didactice.

În consens cu opinia lui В.А.Сластенин (1976) cu privire la conceptul de *competență profesională a pedagogului*, am determinat următoarea structură a competenței învățătorului de educație ecologică: pregătirea din punct de vedere teoretic (ansamblul de cunoștințe, capacități, deprinderi ecologice, pedagogice) și pregătirea practică (capacități organizatorice și comunicative) de a realiza activitatea profesională ecoeducațională în clasele primare. Din aceste considerente, CEE, în plan formal, va viza o abordare interdisciplinară, prin prezentarea problematicii mediului atât în disciplinele generale, cât și în metodicile particulare, având o metodologie specifică și o structură care va ține cont de concepțiile educative moderne fondate pe participare, pe cercetare și experimentare și de metodele de evaluare, indispensabile unei pedagogii centrate pe practică. De asemenea, în acest context, CEE va ține cont de experiența curentă din învățământul european, conform principiilor învățământului modern, ce acordă atenție deosebită cunoștințelor folositoare (*savoir – a ști*), capacităților de a aplica aceste cunoștințe în practica utilă (*savoirfaire – a ști să faci pentru a ști să fii și să devii – savoir-être*), ambele în concordanță cu principiul fundamental *a învăța făcând*.

Din perspectiva curriculumului universitar actual, structura CEE a viitorului învățător va viza: a) capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, combina și utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale, în acord cu

diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme; b) capacitatea cadrului didactic de a face schimbări în situații complexe și neprevăzute.

Astfel, activitatea de formare a competențelor profesional-didactice de educație ecologică a elevilor la viitorii învățători – în treapta universitară – va fi abordată din perspectiva teoriei generale a activității, care are structura proprie oricărei activități umane (scop, motivație, subiect, obiect, mijloace, proces, rezultate), iar fiecare componentă structurală posedă caracteristici specifice.

**Scop.** Conform teoriei finalităților pedagogice, elaborarea scopurilor pedagogice trebuie să coreleze cu tendințele de evoluție din societate, asigurând depășirea stării actuale prin ajustări de perfecționare, structurări, restructurări și reformări în planul educației [3, p.148]. Deci formulând scopul procesului de formare a CEE, este important să ținem cont de tendințele actuale ale educației. Învățarea centrată pe competențe este una dintre mișcările cele mai semnificative din teoria și practica educațională din ultimii ani [2, p.143].

După M. Мальдаг [apud 16, p.275], scopurile principale în pregătirea viitorilor învățători pentru realizarea educației ecologice a elevilor sunt:

- a ajuta individul – viitorul învățător și viitorul grup social să fie concepuți ca părți ale mediului înconjurător global, să-și înțeleagă propriile probleme și să-și asume rezolvarea lor –, intrând în înțelegere cu mediul înconjurător;
- a ajuta individul și grupul social să înțeleagă mediul înconjurător global, să găsească soluții pentru rezolvarea problemelor din viitor, să înțeleagă prezența omenirii în acest mediu, responsabilitatea și rolul critic pe care îl poartă;
- a ajuta individul și grupul social să acumuleze valori sociale care se referă la aceste probleme, a trezi un interes viu față de mediul înconjurător, a obține o motivație puternică pentru intenția de a participa în apărarea și îmbunătățirea mediului înconjurător – formând o poziție;
- a ajuta individul și grupul social să-și formeze abilități pentru a rezolva problemele mediului înconjurător – acumulând competențe.
- a contribui la aprecierea măsurilor luate și la elaborarea programelor educaționale de ocrotire a mediului înconjurător prin evidențierea factorilor funcționali: ecologici, politici, economici, sociali, estetici și educativi – formând capacitatea de apreciere a situației;
- a ajuta viitorii învățători să-și dezvolte simțul responsabilității și neamânării în rezolvarea problemelor legate de mediul înconjurător, prin dorința de a participa activ la îmbunătățirea mediului înconjurător.

După D. Roy [apud 6], pentru realizarea scopurilor enumerate mai sus (de pregătire a profesorilor pentru realizarea educației ecologice în școală pe domeniile cunoștințe, capacități, acțiuni și evaluare), a fost elaborată o taxonomie de cunoștințe și abilități, care include următoarele componente ale cunoașterii: a) cunoașterea contextului disciplinar; b) cunoașterea programelor și a conținutului disciplinei; c) cunoștințe generale pedagogice, cunoașterea educațiilor; d) cunoașterea condițiilor și mediului de educație [6, p.186].

R. Legendre (1993) menționează că educația care se referă la mediul înconjurător prezintă prin fuzionarea a trei componente: mediul înconjurător (calitatea sa pentru viață); 2) mediul educațional (existența personalității, a grupurilor sociale, relațiile în mediul social); 3) mediul pedagogic (calitatea instruirii și învățării). Aceasta, la rândul său, va duce, implicit, la formarea personalității ecologice, iar direcțiile de bază în pregătirea viitorului profesor pentru realizarea profesională a procesului de educație ecologică va cuprinde următoarele direcții: interpretarea filosofiei ecoeducaționale; studierea ecologiei în aspect interdisciplinar; elaborarea de programe individuale de acumulare de către studenți a cunoștințelor și abilităților profesionale, cu accentul pe cunoștințele și abilitățile deja acumulate; utilizarea stilurilor de predare eficiente pentru educația ecologică a viitoarelor cadre didactice; cunoașterea metodelor de educație și instruire aplicate în școală de către viitoarele cadre didactice.

Astfel, constatăm că în formulările scopului activității de formare a competențelor de educație ecologică a elevilor la viitorii învățători sunt prezente, dispart, diverse dimensiuni ale formării personalității cadrului didactic. În prezent, este necesară integrarea acestor dimensiuni, cu realizarea scopului activității de formare a CEE: formarea competențelor de educație ecologică a elevilor la viitoarele cadre didactice din învățământul primar și formarea culturii ecologice ale elevilor, explicate prin ideea că învățătorul învață învățând pe alții.

**Motivație.** În vizorul formării competențelor profesionale de educație ecologică la viitorii învățători, motivația este tratată de pe poziția abordării sistemice a faptelor, care permite formarea direcției umaniste – profesionale – și, în baza ei, a capacităților profesionale la viitorii specialiști, a cunoștințelor tehnologo-pedagogice, a capacităților și deprinderilor necesare [10].

O.A. Абдуллина menționează că „tehnologia procesului pedagogic este o structură deosebită și o bună organizare, o combinație a metodelor, procedurilor, tehnicilor care corespund anumitor obiective și principii, reflectând „cererea socială a instruirii” [10]. Esența tehnologiei pedagogice se evidențiază prin existența și funcționarea sistemului de elemente necesare, legate între ele, având o logică internă, care se relevă cu ajutorul abordării funcțional-operaționale a tehnologiei pedagogice. În tehnologia pedagogică își găsesc reflectare legitățile de bază ale procesului pedagogic, cu valoarea sa aplicativă.

Sensul tehnologiei pedagogice în contextul procesului instructiv-educativ, în instituțiile contemporane, orientate spre pregătirea specialiștilor din domeniul învățământului, vizează proiectarea sistemică a procesului de învățământ în corespundere cu scopurile și obiectivele instructiv-educative, care contribuie la dezvoltarea personalității viitorului pedagog, ca un fenomen deosebit sociocultural, la acumularea experienței personale în rezolvarea problemelor pedagogice și formarea bazelor competenței profesionale [10, 12, 20, 21]. De aceea, în acest context, sarcinile motivației se pretind a fi: crearea condițiilor psihologice care influențează formarea la studenți atât a sistemului de cunoștințe teoretice despre particularitățile și esența competenței ecologice, cât și a competenței de educație ecologică a elevilor, prin prisma diversității căilor și metodelor de influență psihologică; atingerea scopurilor stimulative-motivaționale legate de însușirea de către studenți a cunoștințelor și capacităților în domeniul competenței ecologice și de educație ecologică.

Mai mulți specialiști în domeniu constată că puterea generatoare a procesului de învățământ este motivația – impulsul la acțiune cu un anumit motiv. Anume motivația marchează direcția și intensitatea activității. În perceperea noastră, scopul este un rezultat al activității, conștientizat de cei instruiți. Motivul este impulsul către activitate, ceea spre ce și pentru ce studentul întreprinde o anumită activitate.

Analiza literaturii de specialitate demonstrează faptul că există mai multe predispoziții de motivație a activității cognitive a studentului, legate de formarea competenței ecologice [15]. Acestea sunt argumentate de faptul că:

- transformarea studentului în specialist este un tip de activitate independentă relativ internă, orientată spre acumularea și însușirea cerințelor exterioare – normative pentru personalitatea sa;
- motivația devenirii profesionale a viitorului specialist reprezintă un ansamblu de condiții și intenții, care determină, orientează și reglează procesul de formare a competenței sale ecologice;
- prezența și aplicarea metodicii în scopul motivației activității de învățare și devenirii profesionale a viitorului specialist permit a folosi diverse căi și procedee de dezvoltare a motivației la toți studenții, a crea condiții psihologice corespunzătoare activității de învățare și predispoziții pentru menținerea rezultatelor ei stabile și înalte [15, p.119].

Opinia dată ne permite să luăm în calcul că motivația are o structură internă complicată: motivul începe de la trebuința condusă de starea emoțională; conștientizarea motivului este eșalonată (la început, se conștientizează cauza disconfortului emoțional, apoi se conștientizează obiectivul care corespunde trebuinței date, mai târziu – calea de atingere a dorinței); motivul se realizează în acțiuni reale.

Așadar, motivația procesului de formare a CEE va lua în calcul, în primul rând, importanța schimbării scopului, adică disponibilitatea deja formată pentru un comportament determinat. În al doilea rând, având în vedere că învățarea este mai productivă atunci când conținutul instruirii devine scopul principal al studentului și se află în corelare cu căile și mijloacele cu care acest scop se atinge, se relevă mai multe consecințe ale motivelor, conform cu memorarea materialului legat de competența de educație ecologică:

- la memorare, un rol de bază joacă relația motivului cu sarcina propusă, iar această relație se formează într-o activitate concretă;
- cu cât sunt mai aproape după conținut legăturile între motiv și sarcina propusă, cu atât mai eficient are loc o memorare conștientă;
- deopotrivă cu puterea motivului, o importanță deosebită are și conținutul acestuia, deoarece depinde de conținut ce sens va obține sarcina dată pentru subiect în contextul unui anumit motiv „de învățare”;
- motivul, care este sensul condiționat al sarcinii propuse pentru rezolvare, duce la schimbări în structura activității.

**Subiect.** După N.Vinițanu (2001), înțelegerea cea mai răspândită a naturii învățării universitare este cea interacționistă, potrivit căreia studentul este considerat un adevărat subiect al învățării, contribuind activ la construcția personalității sale, la extinderea universului său de cunoaștere și acțiune, alături de cadrele didactice, de mediu și de informația genetică [9, p.114]. De fapt, învățarea, după Halbwegs (1983), la studenți, rezultă din construcții mentale asimilate, din modificările date, din acomodările necesare în sensul lor piagetian, construcții care răspund informațiilor și stimulilor din mediu, în vederea obținerii unui echilibru intern și extern al celui ce învață [apud 8].

Astfel, învățarea universitară nu poate consta doar în memorarea unor informații; rezidă, mai ales, în punerea studenților în situații care să le permită construirea de cunoștințe, aprecieri și elaborarea de sisteme de acțiune. Din aceste considerente, acțiunea afectivă și interiorizată a studentului presupune confruntarea și colaborarea cu „altul”, ea pune studenții într-o situație specială de învățare, de educație, de rezolvare de probleme, prin care el să se dezvolte „original, temeinic sub aspect cognitiv, axiologic și praxiologic” [9, p.115].

În literatura psihopedagogică se evidențiază trei funcții pe care le îndeplinește educatul într-o situație pedagogică [13, 14]: 1) funcția perceperii pasive și însușirea informației propuse din exterior; 2) funcția cercetării independente active și utilizarea informației; 3) funcția de organizare din exterior a cercetării orientate și utilizarea informației. Anume poziția de subiect al învățării este reflectată prin prisma funcției 2 și 3.

Din aceste considerente, pentru a doua funcție putem deduce că studentul, viitor învățător, este considerat subiect care se formează sub acțiunea intereselor și scopurilor proprii. Este tipul de activitate naturală de autoînvățare, când învățarea se constituie din acțiuni ale studentului, cum ar fi, de exemplu: selectarea întrebărilor și problemelor, căutarea informației și conștientizarea ei, activitatea ecologică și ecoeducațională care răspunde intereselor și necesităților proprii.

Pentru a treia funcție, profesorul universitar organizează surse externe de comportament în așa mod ca ele să contureze interesele necesare ale studentului, iar pe baza acestor interese studentul să realizeze o selecție activă a conținutului informațional și să utilizeze informația necesară.

În acest context, după С.И.Архангельский (1980), instruirea universitară acționează ca un pilon în îndrumarea activismului studentului în baza metodelor pedagogice: organizarea problemelor și sarcinilor, dezbateră și disputa, planificarea în comun a activității. În aceeași opinie, instruirea studentului este compusă din așa acțiuni ca: rezolvarea sarcinilor puse și aprecierea rezultatelor, experimentarea, selectarea și aplicarea modelelor etc. [11]. Aceste acțiuni, conform opiniei date, se conturează pe baza interesului de cunoaștere, care apare în baza motivării conștiente.

В.Е.Шухиднов și В.Ф.Взятыхшев (1994) menționează că interesul și motivele pentru procesul de învățare sunt fundalul pe care apar, se întăresc și se dezvoltă cunoștințele, capacitățile și experiența practică a studentului [21]. În rezultat, definim poziția studentului-viitor învățătorca subiect al activității instructive universitare, vizând formarea CEE – baza motivațională determinată de trebuința de a cunoaște și a produce situații educaționale –, iar prin producerea acestora, procesul dat va trece treptat de la starea nedezvoltată la una dezvoltată, prin implicații și acțiuni ecoeducaționale.

**Obiect.** Analiza Planurilor de învățământ universitar din Republica Moldova (2009-2010) versus formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul primar (Planul de învățământ al UPSC „Ion Creangă”, Facultatea de Pedagogie; Planul de învățământ al UST cu sediul la Chișinău, Facultatea de Pedagogie; Planul de învățământ al USB „Al.Russo”, Facultatea de Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială; Planul de învățământ al US „B.P. Hașdeu” din Cahul, Facultatea de Filologie și Istorie; Planul de învățământ al Universității de Stat din Comrat, Facultatea *НациональнаяКультура*) și a programelor disciplinelor pentru pregătirea profesională denotă faptul că, prin prisma sistemului de pregătire profesională inițială, instruirea ecopedagogică a viitoarelor cadre didactice se realizează în contextul unui nou domeniu al teoriei și practicii pedagogice. În acest context, se înscriu disciplinele „Teoria și metodologia educației”, „Bazele teoretice ale cursului primar de științe”, „Probleme dificile ale cursului primar de



științe”, „Teoria și metodologia științelor”, „Educația pentru mediu”, „Educația ecologică”, „Științe ale naturii”, „Metodologia centrării pe student în cadrul orelor de Științe”, „Studierea științelor prin aplicații și experimente”, „Practica pedagogică”, „Omul și mediul”, „Educația ecologică a copiilor”, „Formarea culturii ecologice la elevii de vârstă școlară mică”. Domeniul de instruire ecopedagogică a cadrelor didactice din învățământul primar relevă în sistemul cunoștințelor pedagogice actuale prin îndeplinirea funcției integrale a domeniului dat în contextul înțelegerii sistemice, procesualității, formării reprezentărilor generale despre mediul socationatural și despre tabloul științific al lumii, despre cultura ecologică a studentului și despre pregătirea acestuia pentru instruirea și educația ecologică a tinerii generații.

Instruirea ecologică în instituția universitară, conform analizei date, cuprinde toate *subiectele* procesului instructiv, care evidențiază faptul că la majoritatea studenților trecerea de la formarea calităților de personalitate căreia îi sunt caracteristice competența ecologică, gândirea și conștiința ecologică, concepția ecologică despre lume și cultură ecologică la calitățile pregătirii profesionale de instruire/educație ecologică a elevilor este posibilă în baza creării unui sistem instituțional (facultate) de instruire ecologică, cu un diapazon larg de obiective. Acest conținut deosebește două direcții: instruirea ecologică a studenților în limitele pregătirii lor general-culturale și pregătirea specialiștilor pentru instruirea și educația ecologică în școala primară, respectând principiile instruirii ecologice a studenților-viitori învățători: principiul științific, al fundamentalismului, problematizării și pronosticării, principiul umanizării, principiul integrării, principiul continuității, principiul personal, principiul activității, principiul regional, principiul orientării profesionale.

Constatăm că direcțiile instruirii ecopedagogice actuale necesită o completare prin direcția de formare a competențelor de educație ecologică a viitorului cadru didactic din învățământul primar, prin lărgirea spectrului de realizare a principiului orientării profesionale, care determină selectarea conținutului, tehnologiilor pedagogice ce contribuie la formarea competențelor CEE. Pregătirea specialistului vizează o sinteză de componente moral-psihologice, conținut-informaționale, operaționale și de activitate, care se formează la toate etapele de instruire a studentului, trece prin toate tipurile de activitate și prin practica pedagogică.

**Mijloacele.** Am stabilit că mijloacele de formare a CEE la viitorii învățători în cadrul procesului de formare inițială sunt determinate de factorii implicați în proces (subiectul și obiectul); de funcțiile pedagogice (de motivare a învățării, prezentare de noi informații, sintetizare a informațiilor, prezentare a unei situații-problemă, prezentare a unui caz de studiat, vizualizare a unor experiențe demonstrative, confirmare a informațiilor, realizare a conexiunii inverse, evaluare și autoevaluare, estetică) [4]; de caracteristicile mijloacelor de instruire:

flexibilitatea și adaptabilitatea; în funcție de necesitățile de moment, pot fi folosite diferite mijloace cu care pot lucra atât profesorii, cât și studenții; generalitatea este proprietatea prin care informația este codificată în diferite forme înainte de a fi transmisă receptorului uman; paralelismul – pot fi folosite în mai multe scopuri didactice (asimilare de cunoștințe, evaluare, instruire); accesibilitate – această particularitate este determinată de exploatare; siguranța în funcționare (este o caracteristică ce ține de fiabilitatea și siguranța în exploatare) [5]. Totodată, mijloacele de formare a CEE la viitorii învățători în cadrul procesului de pregătire inițială sunt determinate și de învățământ – conform grupării mijloacelor de învățământ, conform modului de transmitere a informației către receptor, mijloacelor tehnice de învățământ, conform funcției îndeplinite la predarea disciplinelor universitare – , de scara lui Dalt, care include o ierarhie a mijloacelor în 12 trepte, conform gradului de solicitare, care crește pe măsura ce „coborâm”:

### Scara lui Dalt

XII	Simboluri verbale (orale, scrise)
XI	Simboluri figurale (imagini, scheme, figuri stilizate)
X	Înregistrări sonore
IX	Imagini fixe (diafilme, diapozitive, fotografii)
VIII	Imagini mobile
VII	Imagini TV
VI	Imagini statice (expoziții, muzee)
V	Observații intenționate (excursii de studii)
IV	Observații bazate pe demonstrații științifice
III	Scene dramatice
II	Experiențe inventate (simulări cu machete)
I	Experiența semnificativă directă (activitatea reală proprie a studentului) [apud 7]

de criteriile de selectare și utilizare a mijloacelor de învățământ în procesul de formare inițială a cadrelor didactice: de gradul de participare a formabililor – este vorba despre interesul pentru cunoaștere referitor la desfășurarea unor procese, evenimente, formularea de întrebări, căutarea de răspunsuri cu sprijinul lor, participare în cercetare, utilizarea mijloacelor în căutarea de soluții; măsura în care au sprijinit operațiile de cunoaștere prin descoperire, prin analogii și comparații, au constituit drept suport pentru analiza de caz și dezbateri, pentru rezolvarea de situații problematice, de sine stătător sau cu sprijin; de măsura în care au stimulat interesul pentru învățare, au contribuit la înlesnirea însușirii corecte și rapide a cunoștințelor; de măsura în care au dezvoltat abilitățile practice, au creat motivații pentru cunoaștere, au facilitat relațiile de

comunicare, de rezolvare a problemelor pe care le-au avut formabilii; de măsura în care au contribuit la realizarea obiectivelor operaționale, a sarcinilor de învățare, la dezvoltarea timpului, la afirmarea autoevaluării [4, p.95].

***Procesul de formare a CEE la viitoarele cadre didactice la treapta de formare inițială.***

În baza analizei cercetărilor științifice, relevăm o serie de etape ale procesului de pregătire a viitoarelor cadre didactice din perspectiva instruirii și educației ecologice a elevilor.

În viziunea savanților francezi L.Sauve (1994), Y.Bertrand, P.Valois, F.Justras (1997), I.Bisault, A.Lavarde (1995), J.-M.Boullier (1995), conținutul acestui proces prevede trei etape: achiziționarea de către studenți a unui volum de cunoștințe care ar favoriza dezvoltarea gândirii interdisciplinare; selectarea metodelor speciale de instruire și educație ecologică pentru rezolvarea problemelor ecologice; formarea la viitoarele cadre didactice a abilităților necesare pentru a acționa în colectiv și de unul singur în folosul societății. Autorii constată că procesul de pregătire ecopedagogică a cadrelor didactice se va realiza în mod inter- și transdisciplinar, finalizându-se cu formarea la viitorul specialist a unui șir de competențe ecopedagogice: *organizaționale, orientative, dezvoltative, informaționale, comunicative, constructive, mobilizatoare, investigative* [J.Alfred, apud 1].

O.Г.Роговая (2007) consemnează mai multe etape în procesul de formare a competenței ecopedagogice a specialistului în domeniul instruirii, fiecare etapă având un scop bine determinat. Scopul primei etape – de fundamentare a competenței ecopedagogice – vizează trecerea studentului din starea de recunoaștere a incompetenței în starea de actualizare a necesității de corecție a formării sale profesionale pentru activitatea ecopedagogică. Nivelul recunoașterii competenței ecopedagogice se manifestă prin capacitatea de a realiza activitatea ecopedagogică, comparând acțiunile sale în diverse situații ecopedagogice cu un ansamblu de acțiuni algoritmizate în aceste situații. În contextul dat, studentul este capabil să analizeze, prognozeze și să realizeze sarcina profesională, dar, totodată, el are nevoie de un autocontrol bine orientat al acțiunilor sale. Etapa dată a fost numită de autoare *situațional-motivațională*, presupunând actualizarea cunoștințelor studentului în domeniul mediului înconjurător, omului și societății, formarea modelului specialistului competent în domeniul activității ecopedagogice, stimularea studentului pentru stabilirea căilor de ridicare a nivelului de competență ecopedagogică [17, p.21].

Scopul etapei a doua vizează organizarea planificată a procesului de creștere și interacțiune compensatorie a componentelor competenței ecopedagogice a studentului prin utilizarea tehnologiilor contemporane instrucționale. Această etapă, cu un mecanism de activitate cognitivă, se bazează pe o serie de sarcini: ecopedagogice compensatorii, caracteristice obiectelor cu caracter instructiv, parțial de cercetare și de investigare; practice de orientare,

direcționate spre lărgirea experienței de rezolvare a problemelor ecopedagogice, cu studierea mediului înconjurător, comportării în mediul înconjurător; organizarea instruirii ecologice, cu aprecierea rezultatelor pregătirii de activitatea ecopedagogică, cu prognozarea căilor și modului de creștere a competenței ecopedagogice în procesul instruirii și activității profesionale de mai departe.

Mecanismul etapei a treia – promovarea concepției axiologice despre lume – presupune realizarea sarcinilor integratoare: selectarea modelului de rezolvare a problemelor ecopedagogice (instruire, educație și învățare); elaborarea materialelor didactice; pregătirea activităților educative și organizarea instruirii cu orientare ecologică; realizarea proiectelor ecopedagogice cu elevii, cu colegii, cu părinții și/sau cu alte persoane/organisme interesate de instruirea/educația ecologică pentru rezolvarea problemelor ecologice [17, p.22].

А.И. Новик-Качан (2005) evidențiază trei etape de formare și dezvoltare a competenței ecologice la studenți. Prima etapă vizează realizarea sarcinilor blocului motivațional: crearea condițiilor psihologice care influențează asupra procesului de achiziționare a cunoștințelor teoretice despre particularitățile și esența competenței ecologice a învățătorului prin selectarea și aplicarea mijloacelor și metodelor de influență psihologică; atingerea scopurilor stimulative-motivaționale [15, p.118]. A doua etapă vizează rezolvarea sarcinilor blocului intelectual-conținutal: familiarizarea viitorului învățător cu bazele teoretice ale activității ecologice; dezvoltarea bazelor teoretico-practice ale competenței ecologice [15, p.123]. Etapa a treia vizează rezolvarea sarcinilor blocului de activitate organizațională: organizarea procesului de însușire a cunoștințelor, capacităților, a experienței practice și a activității creatoare și de formare a competenței ecologice.

Г.П.Сикорская (1999), în procesul de instruire ecologo-pedagogică a pedagogilor ecologi pentru sistemul neîntrerupt de instruire ecologică, legat de învățarea, educarea și dezvoltarea copiilor prin prisma obiectelor din domeniul „ecologie”, bazându-se pe nivelurile sistemelor pedagogice de instruire elucidate de В.Е.Радионоу (sociocultural, personal pedagogic și individual personal) (vezi 8,p.173-180)) și stabilind vectorii personali (dezvoltarea și autorealizarea personală, competența ecopedagogică personală, valoarea sociocultural personală), elucidează cinci etape: 1) de instruire general ecologică; 2) de instruire de bază cu orientare profesională; 3) de instruire profesională; 4) de cercetare profesională; 5) de perspectivă – pronostică [8, p.222].

Generalizând experiența practicii învățământului superior din conținutul cercetărilor analizate anterior și din experiența practicii învățământului superior național, constatăm că dinamica procesului de formare a CEE la treapta inițială de pregătire a viitorilor învățători se proiectează pe următoarele etape: etapa de pregătire teoretică psihoecopedagogică a studenților-

viitori învățători; etapa de pregătire practico-metodologică a studenților pentru organizarea și desfășurarea procesului de educație ecologică a elevilor din clasele primare; etapa de cercetare – investigare. Susținem ideea că toate etapele dinamicii etalate întrunesc cele trei componente principale, specifice structurii unei activități pedagogice: componenta constructivă, componenta organizațională și componenta comunicativă.

**Rezultatele.** Rezultatele obținute se proiectează din perspectiva scopului preconizat, deci vizează competența de educație ecologică a elevilor. Rezultatele sunt atât de natură subiectivă, fiind noi doar pentru subiect, cât și obiectivă, în care se obțin rezultate obiective – idei, concepte, legi noi etc. pentru întreaga omenire.

### Bibliografie

1. Bisault, I., Lavarde, A., *Le memoir en IUFM. Theorie et pratique*, Beauvais, 1995.
2. Ciolan, L., *Învățarea integrată*, Iași, Polirom, 2008.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Litera, 2000.
4. Ionescu, M., Preda, V., *Îndrumar pentru folosirea mijloacelor tehnice de instruire*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 1983.
5. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2000.
6. Legendre, R., *Dictionnaire de l' education*, 2 ed., Paris, 1993.
7. Marinescu, I., *Pedagogia universitară. Tradiție și modernitate, experiențe și exigențe*, R.M.C., 1987.
8. Resnick, L., *The science and Art of Curriculum Design*, LHDC, University of Pittsburgk, 1975.
9. Vințanu, N., *Educația universitară*, București, Aramis Print, 2000.
10. Абдуллина, О.А., „Личность студента в процессе профессиональной подготовки”, în *Высшее образование в России*, 1993, № 3, с.165-170.
11. Архангельский, С.И., *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*, Москва, Высшая школа, 1980.
12. Беспалько, В.П., „Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов”, Учеб. мет. пособие, în Беспалько, В. П., Татур, Ю. Г., Москва, Высшая школа, 1989.
13. Выготский, Л.С., *Педагогическая психология*, Москва, Педагогика, 1991.
14. Зимняя, И.А., *Педагогическая психология*, Ростов-на-Дону, Феникс, 1997.

15. Новик-Качан, А.И., *Формирование экологической компетентности студентов в системе дополнительной квалификации „преподаватель”*, дисс., канд. пед. наук, Ставрополь, 2005.
16. Померанцева, Н.Г., „Экологизация образования”, сб. науч. трудов, în *Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров*, подред. проф. В.П.Симонова, вып.2, Москва, Международная педагогическая академия, 2002.
17. Роговая, О.Г., *Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования*, автореф. дисс. докт. пед. наук, Санкт-Петербург, 2007.
18. Сикорская, Г.П., *Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации*, дисс. докт. пед. наук, Екатеринбург, 1999.
19. Суравегина, И.Т., „Междисциплинарный характер экологических знаний”, în *Советская педагогика*, 1984, № 2.
20. Суравегина, И.Т., „Методическая система экологического образования”, în *Советская педагогика*, 1988, № 9, с.31-35.
21. Шукиднов, В.Е., Взятыйшев, В.Ф., Романова, Л.И., „Инновационное образование”, în *Высшее образование в России*, № 2, 1994, с.13-28.

**Reprezentarea socială asupra persoanelor cu handicap auditiv sau mintal la cadrele didactice din învățământul general și special**

Prof. psihoped. drd. Angela Timuș,  
*Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă  
 de Recuperare Hipoacuzici din Brașov, România*

***Considerente teoretice***

Reprezentarea socială, după Serge Moscovici (1996), este un sistem de valori, de noțiuni și practici relative la obiecte, aspecte sau dimensiuni ale mediului social, care permit nu numai stabilirea cadrului de viață al indivizilor și grupurilor, dar constituie, în mod egal, un instrument de orientare a percepției situației și de elaborare a răspunsurilor. Reprezentarea socială este o structură imaginară construită în timp, în cadrul proceselor de schimb și interacțiune umană, simbolizând modul de exprimare a realității, propriu unui individ sau unui grup. Realitatea socială este transformată în obiect mental, printr-un proces de selecție, în funcție de statutul

social al individului. Reprezentările sociale sunt rezultatul unor procese de valorizare grupală a realității date, a manifestării unor atitudini de acceptare/respingere colectivă.

Scopul *teoriei reprezentărilor sociale*, descrisă de Moscovici, este de a descoperi cum indivizii și grupurile pot construi o lume stabilă și previzibilă într-o diversitate a oamenilor, atitudinilor și fenomenelor sociale. Reprezentările sociale au două roluri principale: rolul de a convenționaliza obiectele, persoanele, evenimentele cu care indivizii sunt în contact, conferindu-le o formă precisă, încadrând ceea ce este nou în șabloane, modele familiare, și rolul de a fi prescriptive, impunându-se cu o forță irezistibilă care provine din structura și tradiția socialului, generațiilor în cadrul cărora s-au format.

Un alt teoretician important care s-a ocupat de evoluția conceptului *reprezentare socială* a fost Jean-Claude Abric, care este creatorul *teoriei nodului central* în domeniul reprezentărilor sociale. Reprezentările dispun, în această concepție, de o modalitate particulară, specifică de organizare: nu numai că elementele reprezentării sunt ierarhizate, ci întreaga reprezentare este organizată în jurul unui nod central, constituit din unul sau mai multe elemente care îi conferă o semnificație proprie (Abric, 1976). Reprezentările sunt alcătuite dintr-un ansamblu de informații, opinii, credințe și atitudini în legătură cu un obiect dat. Aceste elemente au structură ierarhică, cele mai importante fiind grupate în nodul central (sistemul central), iar celelalte – în sistemul periferic. Cele două componente funcționează ca o entitate în care fiecare are un rol specific, complementar celeilalte. Analiza unei reprezentări va presupune reperarea conținutului ei și a structurii acesteia.

*Nodul central* reprezintă elementul cel mai stabil al unei reprezentări, în jurul căruia se construiește ansamblul reprezentării, este elementul cel mai rezistent la schimbare și definește principiile fundamentale în jurul cărora se constituie reprezentarea. Elementele sale sunt rigide și au funcția de a păstra coerența în adaptarea grupului la realitatea socială. Orice modificare a nodului central determină transformarea completă a reprezentării, iar stabilitatea acestor elemente asigură durabilitatea reprezentării într-un mediu în continuă schimbare și evoluție. Reprezentările se pot compara între ele prin compararea nodului lor central.

*Sistemul periferic* prezintă elemente ce sunt organizate, ierarhizate în jurul nodului central, în relație directă cu acesta; funcțiile, ponderea și valoarea elementelor periferice fiind determinate de sistemul central. Conținutul sistemului periferic este mult mai asociat caracteristicilor individuale și contextului imediat, permițând adaptarea, diferențierea, integrarea experiențelor cotidiene și generarea reprezentărilor sociale individualizate. Elementele periferice sunt mai suple, flexibile, reprezintă partea mobilă a reprezentărilor și constituie interfața între nodul central și situația concretă în care se elaborează reprezentarea. Analiza acestui sistem

relevă transformările în curs și conține partea cea mai accesibilă și mai concretă a reprezentărilor, fiind sensibilă la contextul imediat.

Reprezentările sociale ale handicapului, ca orice reprezentare socială, influențează modalitățile de relaționare dintre actorii sociali și obiectul reprezentării. Dacă un grup de persoane este perceput negativ, atunci și membrii acestuia vor fi tratați ca atare. Este recunoscut faptul că reprezentările sociale și atitudinile negative față de persoanele cu handicap pot constitui o barieră în calea includerii acestora în școli, la locul de muncă și în comunitate, în general. Diverși autori și cercetători au căzut de acord asupra faptului că mai ales atitudinile specialiștilor (cadre didactice, psihologi, terapeuți etc.) au un impact deosebit asupra calității vieții acestor persoane. Investigarea reprezentărilor sociale și a atitudinilor față de persoanele cu handicap ne ajută să înțelegem natura interacțiunilor din cadrul acestor grupuri.

### ***Metodologia cercetării***

Investigația de față și-a propus ca obiectiv compararea reprezentărilor sociale pe care unele categorii de agenți educaționali, respectiv cadrele didactice din învățământul general și din cel special, le au asupra persoanelor cu handicap mintal sau cu handicap auditiv.

Cercetarea s-a realizat pe șase loturi de cadre didactice, cu câte 25 de subiecți fiecare. Aceste cadre au fost selectate aleatoriu, din cadrul a trei categorii: profesori itineranți, profesori din școala specială și profesori din învățământul de masă, fiecare categorie fiind reprezentată de 50 de subiecți, care au fost investigați, în proporții egale, din perspectiva deținerii unor reprezentări sociale privind persoanele cu handicap auditiv, respectiv mintal. Cadrele didactice provin din structurile de învățământ obișnuit și din cele de învățământ special, din județul Brașov și din municipiul București (din România). Datele obținute sunt valabile pentru situația existentă la nivelul anului școlar 2010 – 2011.

Metoda de cercetare experimentală a fost reprezentată de tehnica prototipic-categorială, elaborată de Vergès (1992, 1994). Tehnica este bazată pe asocierea liberă a unor cuvinte sau sintagme pentru a exprima o reprezentare, în condițiile în care se pornește de la un cuvânt inductor (în cazul nostru, *deficiența mintală* și *deficiența de auz*), propus de cercetător. Tehnica se administrează individual și apare ca un chestionar cu doi itemi: la primul item se solicită asocierea liberă de cinci cuvinte/sintagme la cuvântul inductor (*deficiența de auz* sau *deficiența mintală*), iar în cel de-al doilea item se cere aranjarea cuvintelor/sintagmelor delimitate în ordinea importanței lor, de la cel mai important – la cel mai puțin important (așa cum consideră subiectul investigat). La jumătate din numărul de cadre didactice (25 de profesori din școala specială, 25 de profesori itineranți și 25 de cadre didactice din școala de masă) a fost administrat



chestionarul care avea drept cuvânt inductor *deficiența de auz*, iar la cealaltă jumătate (din aceleași categorii de cadre didactice, în mod similar) s-a aplicat chestionarul privind *deficiența mintală*.

Această metodă permite studiul diferențelor structurale, sub aspect cantitativ și calitativ, dintre reprezentările sociale formate asupra persoanelor cu handicap mintal și cu handicap auditiv, la cadrele didactice din școlile integratoare și din cele speciale (eșantioanele supuse investigației). Prin aplicarea tehnicii prototipic-categoriale a fost identificat modul de organizare a reprezentărilor sociale asupra deficienței de auz și deficienței mintale, respectiv distribuția elementelor periferice și, mai ales, centrale, adică identificarea centralității reprezentărilor sociale, din perspectiva specialiștilor supuși cercetării.

Analiza cantitativă a distribuției cuvintelor asociate de către participanți s-a realizat pe etape. În primul rând au fost identificate cuvintele care apar într-un procent mai mare sau egal cu 1,6% din totalul cuvintelor asociate, aranjarea rezultatelor realizându-se atât în funcție de rangul ordinii apariției cuvintelor (după cerințele itemului 1 al tehnicii), cât și după rangul importanței acestor cuvinte, atribuit de către subiecții investigați (așa cum se solicită la itemul 2 al tehnicii). Cele două ranguri pot lua valori între 1 și 5, după cum urmează: rangul 1 al ordinii apariției cuvintelor asociate reprezintă apariția cuvântului pe prima poziție în asociere cu cuvântul inductor (tipul de deficiență, după caz), iar valoarea 5 reprezintă ultima poziție, valorile de la 1 la 5 atribuindu-se în funcție de ordinea prezentată de fiecare subiect investigat; rangul 1 al importanței cuvintelor asociate reprezintă apariția cuvântului pe cea mai importantă poziție, mergându-se până la cel mai puțin important cuvânt asociat (valoarea 5). Rezultatele obținute, astfel, la cele două tipuri de chestionare, au fost prelucrate statistic prin calculul frecvențele și procentelor corespunzătoare. S-au luat în considerare, mai ales, cuvintele asociate care au avut cea mai mare frecvență, într-un procent mai mare sau egal cu 1,6% (corespunzătoare frecvenței cu valoarea 2) din totalul cuvintelor asociate, atât din perspectiva rangului ordinii apariției, cât și din perspectiva rangului importanței.

Analiza calitativă a cuvintelor asociate a constat în crearea de categorii tematice în jurul cărora cuvintele asociate să se grupeze, pentru a permite analiza centralității reprezentărilor sociale formate asupra deficienței de auz și deficienței mintale, la cadrele didactice chestionate. Pentru interpretarea calitativă au fost luate în considerare toate cuvintele asociate, grupate după categorii tematice. Și la acest nivel am calculat frecvențele cumulate pe fiecare categorie tematică delimitată, respectiv procentele corespunzătoare, valori pe baza cărora am întocmit reprezentări grafice.

Ipoteza cercetării, supusă verificării, presupune că între reprezentările sociale ale cadrelor didactice din școlile speciale și din cele integratoare există diferențe generate de mediul

profesional și atitudinea societății față de integrare și handicap. Vom considera categoriile de cadre didactice drept reprezentanți ai societății în condițiile integrării persoanelor, respectiv elevilor, cu handicap.

Am optat pentru cercetarea a două tipuri de reprezentări sociale care pot exista la cadrele didactice, privind deficiența de auz și deficiența mintală, pentru a analiza, mai în detaliu, două situații existente în practica educațională curentă. Pe de altă parte, sunt situații în care deficiența de auz nu apare singură, ci se asociază cu deficiența mintală.

### **Bibliografie**

1. Abric, J.-C., *Specific processes of social representations*, Papers on Social Representation, 1996.
2. Bergman, M.M., J.-C., *The relations between social representation, attitudes and values*, Papers on Social Representation, 1998.
3. Gherghinescu, R., „Un nume: Serge Moscovici. Un concept: Reprezentarea socială”, în *Revista de Psihologie*, nr. 6, 1993.
4. Moscovici, S., *Psihologia socială sau Mașina de fabricat zei*, Polirom & Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, Iași, 1997.

### **Studiu comparativ între reprezentările sociale asupra deficienței auditive și deficienței mintale la cadrele didactice din școlile speciale și din școlile integratoare**

Prof. psihoped. drd. Angela Timuș,  
*Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă  
de Recuperare Hipoacuzici din Brașov, România*

Pentru început, vom menționa faptul că, într-un studiu realizat pe aceleași eșantioane, prin aplicarea unui chestionar de atitudini privind integrarea elevilor cu deficiențe auditive și mintale, au fost delimitate atitudini mai favorabile, la toate categoriile de cadre didactice, față de persoanele cu deficiență auditivă.

Datele obținute prin acest chestionar au fost verificate statistic, rezultând o diferență semnificativă între toate eșantioanele de cadre didactice, în ceea ce privește atitudinea față de integrarea persoanelor cu deficiență auditivă și mintală, cu excepția categoriei profesorilor itineranți, care au atitudini favorabile asemănătoare față de aceste două categorii de persoane.

Atitudinile cele mai favorabile integrării persoanelor cu deficiențe auditive și mintale au fost observate la profesorii itineranți, apoi la profesorii din școala generală, care și-au exprimat atitudinea față de persoanele cu handicap auditiv. De partea opusă, se află profesorii din școala obișnuită, care și-au exprimat atitudinile cele mai defavorabile privind integrarea persoanelor cu deficiență mintală. Undeva, la mijlocul axei dintre cei doi poli, favorabil și defavorabil, se află atitudinile cadrelor didactice din școala specială, mai sceptice, cu mențiunea că atitudinea față de elevii cu deficiență auditivă este mai favorabilă decât cea față de copiii cu deficiență mintală.

În aceste condiții, vom studia cum aceste cadre didactice, direcționate de atitudini mai mult sau mai puțin favorabile față de procesul integrării persoanelor cu handicap, auditiv sau mintal, au o imagine (reprezentare) mai mult sau mai puțin adecvată integrării acestor categorii de persoane.

În cadrul studiului cantitativ privind reprezentările deficienței de auz și deficienței mintale, după realizarea distribuției rezultatelor, în funcție de rangul ordinii apariției în asociere și rangul importanței acordate de către participanți, valorile frecvențelor decelate au permis aranjarea cuvintelor asociate într-o ierarhie, pe trei zone, la toate eșantioanele investigate. În cadrul fiecărei liste de cuvinte (întocmită de fiecare lot de cadre didactice), termenii cu cele mai mari frecvențe (mai mari sau egale cu 3) sunt majoritari și au fost puși în corespondență cu nucleul central al reprezentării sociale a tipului de deficiență, apoi cuvintele cu frecvențele intermediare, respectiv cu valoarea 2, constituie elementele periferice ale reprezentării, care sunt mai apropiate de nucleu (sunt ancorate de termenii acestuia și sunt mai active), iar cuvintele cu frecvența cea mai mică, respectiv cu valoarea 1, sunt elementele periferice cele mai îndepărtate de sistemul central al reprezentării.

Mai precizăm faptul că am notat cele trei eșantioane, care au completat chestionarul privind deficiența mintală, în mod prescurtat: DMS, DMI și DMG, respectiv, *cadrele didactice din școala specială, profesorii itineranți și profesorii din școala generală*. Pentru cadrele didactice care au răspuns la chestionarul privind deficiența de auz, notările au fost: DAS, DAI și DAG, reprezentând profesorii din școala specială, profesorii itineranți și cadrele didactice din învățământul de masă.

La fiecare eșantion, s-a observat, la nivelul nucleului central, că există tendința grupării termenilor acestuia pe primele poziții, bineînțeles cu o frecvență mai mare, atât din punctul de vedere al ordinii apariției, cât și din cel al importanței acordate acestor termeni de către diferitele categorii de cadre didactice. Prezentăm mai jos două tabele cu termenii majoritari, care din punct de vedere cantitativ constituie nucleele centrale ale reprezentărilor asupra deficienței, auditive sau mintale, după caz.

Listele de cuvinte elaborate de fiecare eșantion variază ca volum, cea mai scurtă listă fiind conturată de către profesorii din școala specială pentru elevi cu deficiență auditivă (54 de termeni), iar cea mai lungă listă a fost întocmită de către profesorii din învățământul general, care au răspuns la chestionarul privind deficiența mintală (73 de termeni). La celelalte eșantioane listele au avut între 64 și 67 de cuvinte. Limita maximă, ca număr de cuvinte, pe care putea să o atingă lista de cuvinte, a fost de 125.

După numărul de elemente cuprinse în nucleu, cele mai multe au fost delimitate la cadrele didactice din școala specială pentru elevi cu deficiență auditivă (14 termeni), ca și la profesorii itineranți (13 – 14 termeni). Numărul cel mai mic de cuvinte aparținând nucleului central a fost găsit la profesorii din școala de masă, respectiv 8 elemente la lotul DAG și 11 elemente la lotul DMG, iar la cadrele didactice din învățământul special pentru copii cu deficiență mintală nucleul delimitat a fost format din 12 elemente.

**Tabel cu termenii majoritari ai reprezentărilor sociale privind deficiența mintală**

<i>Cuvinte asociate deficienței mintale – lot DMS</i>	<i>Frec- vența</i>	<i>%</i>	<i>Cuvinte asociate deficienței mintale – lot DMI</i>	<i>Frec- vența</i>	<i>%</i>	<i>Cuvinte asociate deficienței mintale – lot DMG</i>	<i>Frec- vența</i>	<i>%</i>
tulburări de limbaj	8	6,4	sprijin	8	6,4	ajutor	11	8,8
grade ale DM	7	5,6	dificultăți de învățare	6	4,8	handicap	6	4,8
incapacitate	6	4,8	integrare	5	4	dizabilitate	5	4
autism	4	3,2	dizabilitate	4	3,2	nevoi speciale	5	4
deficiențe motrice	4	3,2	grade ale DM	4	3,2	incapacitate	4	3,2
dificultate	4	3,2	handicap	4	3,2	neajutorare	4	3,2
dificultăți adaptare	4	3,2	marginalizare	4	3,2	separare	4	3,2
marginalizare	4	3,2	toleranță	4	3,2	dificultăți de învățare	3	2,4
sprijin	4	3,2	dezechilibru	3	2,4	handicapat	3	2,4
drepturi (egale)	3	2,4	dificultate	3	2,4	inadaptare	3	2,4
handicap	3	2,4	dificultăți comunicare	3	2,4	milă	3	2,4
QI scăzut	3	2,4	discriminare	3	2,4			

			gândire concretă	3	2,4			
			memorie deficitară	3	2,4			

**Tabel cu termenii majoritari ai reprezentărilor sociale privind deficiența auditivă**

<i>Cuvinte asociate deficienței auditive – lot DAS</i>	<i>Frec- vența</i>	<i>%</i>	<i>Cuvinte asociate deficienței auditive – lot DAI</i>	<i>Frec- vența</i>	<i>%</i>	<i>Cuvinte asociate deficienței auditive – lot DAG</i>	<i>Frec- vența</i>	<i>%</i>
tipuri surditate	11	8,8	tipuri surditate	9	7,2	tipuri surditate	11	8,8
afectarea auzului	5	4	limbaj mimico- gestual	8	6,4	limbaj mimico- gestual	10	8
dependență	5	4	proteză auditivă	6	4,8	suport	9	7,2
agitat	4	3,2	sprijin	5	4	aparat auditiv	5	4
competențe	4	3,2	handicap	4	3,2	labiolectură	4	3,2
educație	4	3,2	integrare	4	3,2	calități (nebănuite)	3	2,4
expresivitate	4	3,2	afectarea auzului	3	2,4	comunic. deficitară	3	2,4
limbaj mimico- gestual	4	3,2	dependență	3	2,4	sensibilitate	3	2,4
vocabular redus	4	3,2	dificultăți de învățare	3	2,4			
frumos	3	2,4	expresivitate	3	2,4			
izolare	3	2,4	labiolectură	3	2,4			
înțelegere	3	2,4	protezare	3	2,4			
marginalizare	3	2,4	sensibilitate	3	2,4			
socializare	3	2,4						

În cazul profesorilor din învățământul special pentru elevi cu deficiență mintală, nucleul reprezentării sociale a deficienței mintale este format din următorii termeni (cu frecvențe cuprinse între 3 și 4): *QI scăzut, handicap, dificultate, drepturi (egale), sprijin, marginalizare, dificultăți de adaptare, deficiențe motrice, autism*, având în centru termenii majoritari *tulburări de limbaj* (cu cea mai mare frecvență, respectiv 8), *grade ale deficienței mintale*, de la deficiența

medie la cea profundă (cu frecvența 7) și *incapacitate* (cu frecvența 6). La cadrele didactice din școala specială pentru elevi cu deficiență auditivă, nucleul reprezentării este format din termenii *afectarea auzului, dependență, limbaj mimico-gestual, vocabular redus, expresivitate, educație, competențe, agitat, frumos, înțelegere, socializare, izolare, marginalizare* (cu frecvențe cuprinse între 5 și 3), iar termenul cu cea mai mare frecvență (cu valoarea 11) este *tipuri de surditate*, care cuprinde tipuri de deficiențe auditive asociate (sau nu) cu mutitate.

Pentru cadrele didactice din învățământul de masă, nucleul reprezentării formate asupra deficienței auditive cuprinde termeni cu frecvențe cuprinse între 3 și 5, precum *aparat auditiv, labiolectură, comunicare deficitară, sensibilitate, calități (nebănuite)*, iar termenii care au frecvența cea mai mare sunt *tipuri de surditate* (asociate sau nu cu mutitate), cu frecvența 11, *limbaj mimico-gestual*, cu frecvența 10, și *suport*, cu frecvența 9. La ceilalți profesori din școala obișnuită, nucleul reprezentării sociale asupra deficienței mintale este format din următorii termeni, cu frecvențe între 3 și 5: *dizabilitate, nevoi speciale, incapacitate, separare, neajutorare, dificultăți de învățare, inadaptare, milă*. Pe lângă aceștia, nucleul cuprinde și un termen cu conotații negative, respectiv *handicapat* (cu frecvența 3), dar există și varianta *handicap* (cu frecvența 6). Cea mai mare frecvență a înregistrat-o cuvântul *ajutor*, cu valoarea 11.

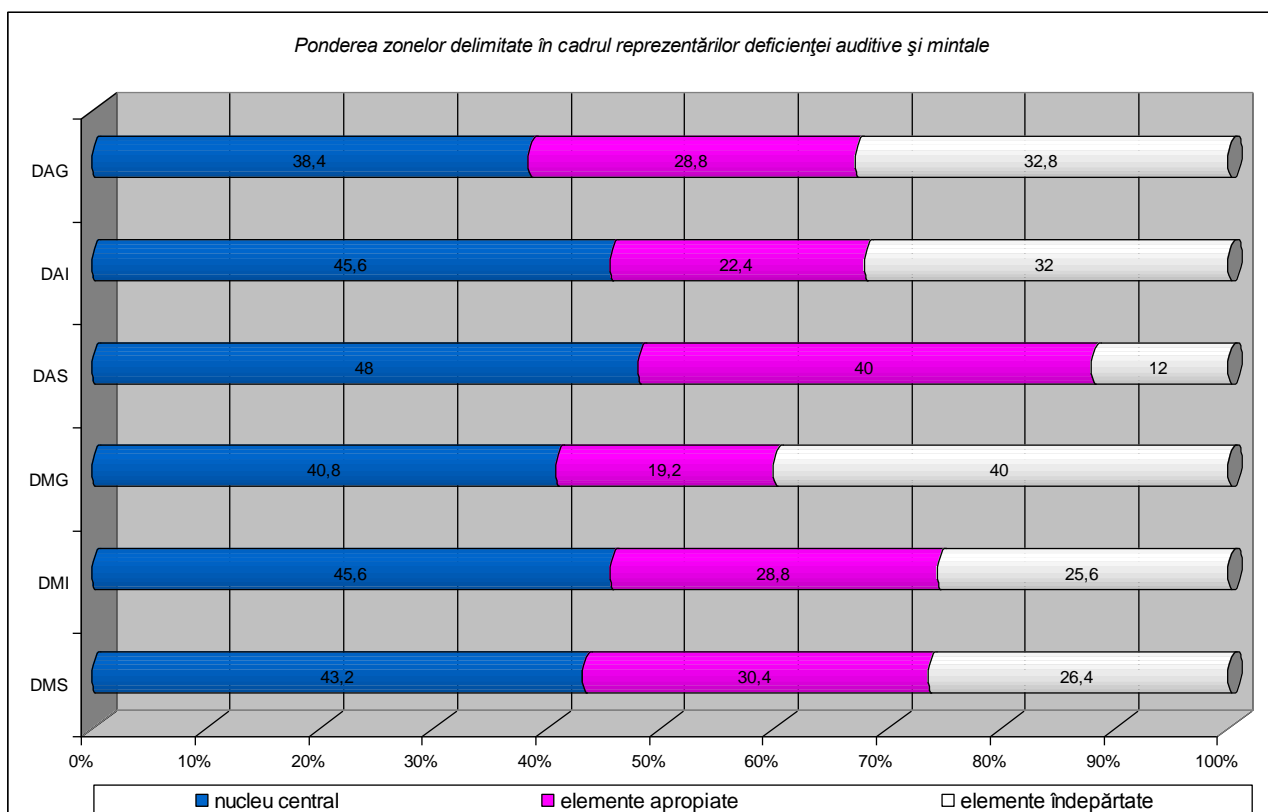
Din perspectiva profesorilor itineranți, nucleul reprezentării asupra deficienței mintale este format din *sprijin* (frecvența 8), *dificultăți de învățare* (frecvența 6), *integrare* (frecvența 5) și următorii termeni, cu frecvențe cuprinse între 3 și 4: *grade ale deficienței mintale* (debilitate, respectiv intelect liminar), *dizabilitate, handicap, marginalizare, toleranță, discriminare, dezechilibru, dificultate, dificultăți de comunicare, gândire concretă, memorie deficitară*. Nucleul reprezentării sociale a deficienței auditive, la cadrele didactice itinerante, cuprinde termeni precum *tipuri de surditate*, asociată sau nu cu mutitate (având frecvența cea mai mare, cu valoarea 9), *limbaj mimico-gestual* (frecvența 8), proteză auditivă (frecvența 6), *sprijin* (frecvența 5) și următorii termeni, cu frecvențe cuprinse între 3 și 4: *integrare, handicap, dependență, dificultăți de învățare, afectarea auzului, protezare, labiolectură, expresivitate, sensibilitate*.

În zona imediat învecinată nucleului central al reprezentării se află elementele periferice ancorate de sistemul central, reprezentând termeni care au fost întâlniți cu frecvența având valoarea 2, iar lângă aceste elemente apropiate nucleului se găsesc elementele îndepărtate de nucleu, aflate la extremitatea structurii reprezentării sociale asupra deficienței de un tip sau altul, elemente ce sunt mai puțin active și care sunt cel mai ușor de modificat, comparativ cu celelalte elemente periferice și mai ales cu cele din nucleul central.

Pentru a vizualiza zonele componente ale reprezentărilor sociale ale deficienței auditive și mintale, la fiecare eșantion, am calculat totalul frecvențelor pe zone, respectiv nucleu, elemente învecinate și elemente îndepărtate nucleului, precum și procentajul corespunzător. Imaginile grafice pot fi consultate mai jos. În reprezentarea grafică se observă ponderea pe care o are fiecare zonă delimitată în cadrul reprezentărilor sociale asupra deficienței auditive și mintale.

Ponderea cea mai mică a nucleului central o întâlnim la cadrele didactice din învățământul normal, atât în cadrul reprezentării deficienței auditive (38,4%), cât și la reprezentarea deficienței mintale (40,8%). Situația este aceeași în cazul profesorilor itineranți, din cadrul celor două eșantioane, respectiv la nivelul procentului de 45,6% din volumul total al fiecărei reprezentări. Nucleul reprezentării deficienței auditive la cadrele didactice din școala specială este cel mai voluminos dintre toate (48%), iar cel al reprezentării deficienței mintale, la aceeași categorie de profesori, se apropie de cel al cadrelor itinerante, fiind puțin mai redus decât la acestea (43%).

Elementele periferice ancorate de nucleul central, aflate în vecinătatea acestuia, au proporția cea mai mică la reprezentarea deficienței mintale a profesorilor din școala generală (19,2%), iar celelalte elemente periferice, îndepărtate de nucleu, au cea mai mare pondere (40%) dintre toate eșantioanele. Situația este inversată în cazul reprezentării deficienței auditive la profesorii din școala specială, elementele învecinate cu sistemul central având ponderea de 40%, iar elementele îndepărtate – de 12%.



Pornind de la ideea că nucleul are elementele cele mai stabile, care sunt cele mai rezistente la schimbare, iar elementele periferice au o flexibilitate, o instabilitate mai mare pe măsură ce se depărtează de nucleu, cea mai stabilă organizare o are reprezentarea deficienței auditive la profesorii din școala specială (cu nucleul cel mai proeminent și elementelor periferice apropiate cele mai extinse), iar cea mai puțin stabilă organizare o are reprezentarea deficienței mintale la profesorii din școala obișnuită (cea mai restrânsă zonă a elementelor periferice învecinate și aproape cel mai puțin proeminent nucleu).

Modul de organizare a reprezentării deficienței auditive la profesorii din școala de masă este deci mai stabil decât al reprezentării deficienței mintale la aceeași categorie de cadre didactice (zona elementelor periferice învecinate cu nucleul este mai extinsă la eșantionul DAG decât la eșantionul DMS, fiind o diferență de aproape 10% între acestea). În cazul profesorilor din școala specială, organizarea reprezentării deficienței auditive este, după cum arătam mai sus, cea mai stabilă, respectiv mai stabilă decât cea a reprezentării deficienței mintale, fiind și în acest caz o diferență de aproape 10% între zona elementelor periferice învecinate cu nucleul, iar între cele două nuclee diferența este de aproape 5% în minus, din perspectiva reprezentării deficienței mintale. La cadrele itinerante, nucleele au aceeași proeminență, cu aceeași stabilitate (au aceleași dimensiuni), doar zona elementelor periferice învecinate fiind mai extinsă în cazul reprezentării deficienței mintale (cu aproximativ 6%), care îi conferă o stabilitate puțin mai mare structurii acesteia.

După analiza cantitativă a structurii reprezentărilor asupra deficienței auditive și mintale, am realizat studiul calitativ al acestor reprezentări, așa cum s-a conturat la categoriile de cadre didactice investigate. Pentru cuvintele asociate celor două tipuri de deficiențe au fost delimitate 11 categorii tematice, după cum urmează: termeni generali, termeni care se referă la caracteristici ale deficienței auditive sau mintale, la etiologie, la impactul social sau la impact emoțional asociat/asupra sinelui, la nevoia de sprijin, la intervenția specifică; termeni sinonimi sau termeni cu conotații negative, precum și termeni care se referă la alte tipuri de etichetări.

Cele șase liste de cuvinte asociate, corespunzătoare celor șase eșantioane, au fost încadrate în proporții variabile în aceste categorii tematice, pentru a completa datele din perspectiva cantitativă a reprezentărilor, în scopul precizării structurii acestor reprezentări, la subiecții investigați. Prezentăm mai jos un tabel cu frecvențele cuvintelor asociate, distribuite pe categorii de termeni, împreună cu procentajele corespunzătoare. Pe baza datelor din acest tabel au fost întocmite reprezentări grafice, pentru a vizualiza situația delimitată la nivelul tuturor eșantioanelor.



**Tabelul frecvențele cuvintelor asociate, repartizate pe categorii de termeni (și procentajele)**

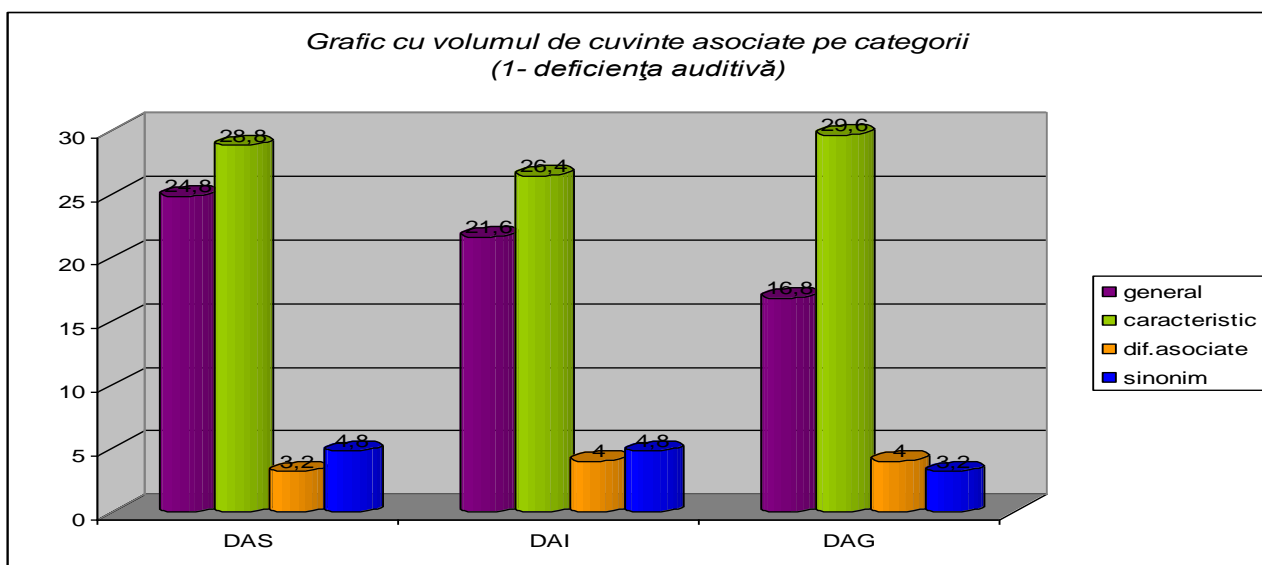
Nr. crt.	Categorii de termeni	Lot DMS		Lot DMI		Lot DMG		Lot DAS		Lot DAI		Lot DAG	
		Fre c ven ța	%	Fre c ven ța	%	Fre c ven ța	%	Fre c ven ța	%	Fre c ven ța	%	Fre c ven ța	%
1	Generalități	21	16,8	26	20,8	30	24	31	24,8	27	21,6	21	16,8
2	Caracteristici ale deficienței auditive sau mintale	34	27,2	29	23,2	12	9,6	36	28,8	33	26,4	37	29,6
3	Etiologie	-	-	1	0,8	-	-	-	-	1	0,8	3	2,4
4	Impact social asociat	29	23,2	29	23,2	26	20,8	20	16	18	14,4	12	9,6
5	Impact emoțional asociat/asupra sinelui	7	5,6	12	9,6	11	8,8	11	8,8	11	8,8	13	10,4
6	Nevoia de sprijin	11	8,8	9	7,2	26	20,8	7	5,6	9	7,2	13	10,4
7	Intervenția specifică	6	4,8	8	6,4	7	5,6	10	8	15	12	16	12,8
8	Alte dificultăți asociate	10	8	8	6,4	5	4	4	3,2	5	4	5	4
9	Termeni sinonimi	4	3,2	3	2,4	3	2,4	6	4,8	6	4,8	4	3,2
10	Termeni cu conotații negative	2	1,6	-	-	5	4	-	-	-	-	-	-
11	Termeni cu privire la alt fel de etichetări	1	0,8	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,8

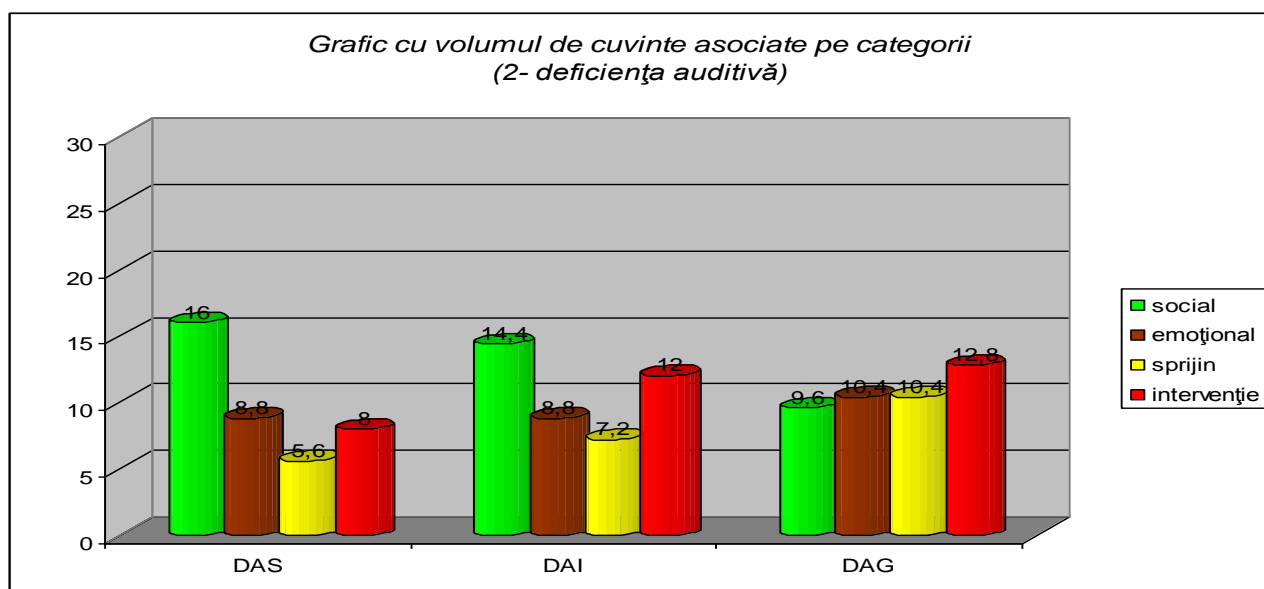
Pentru eșantionul de profesori din școala specială, la modul de organizare a cuvintelor asociate în categorii tematice se constată o predominanță a termenilor privind caracteristicile

deficienței auditive (28,8%), urmați de termeni generali (24%), apoi de cuvinte care se referă la impactul social al deficienței auditive (16%).

Caracteristicile deficienței auditive, la profesorii din școala specială, cuprind următoarele aspecte: *labiolectură, neînțelegerea vorbirii, comunicare afectată, reacții întârziate, reprezentări sărace, privire concentrată, voce diferită*, iar termenii majoritari (aflați în nucleul central) din cadrul acestei serii sunt reprezentați de *surditate combinată (sau nu) cu mutitate* (cu frecvența 11), *limbaj mimico-gestual, vocabular redus și expresivitate* (cu frecvența 4). Printre elementele periferice de lângă nucleul central, se regăsesc: *comunicarea afectată, neînțelegerea vorbirii, labiolectură, reprezentări sărace, reacții întârziate, privire concentrată* (cu frecvența 2).

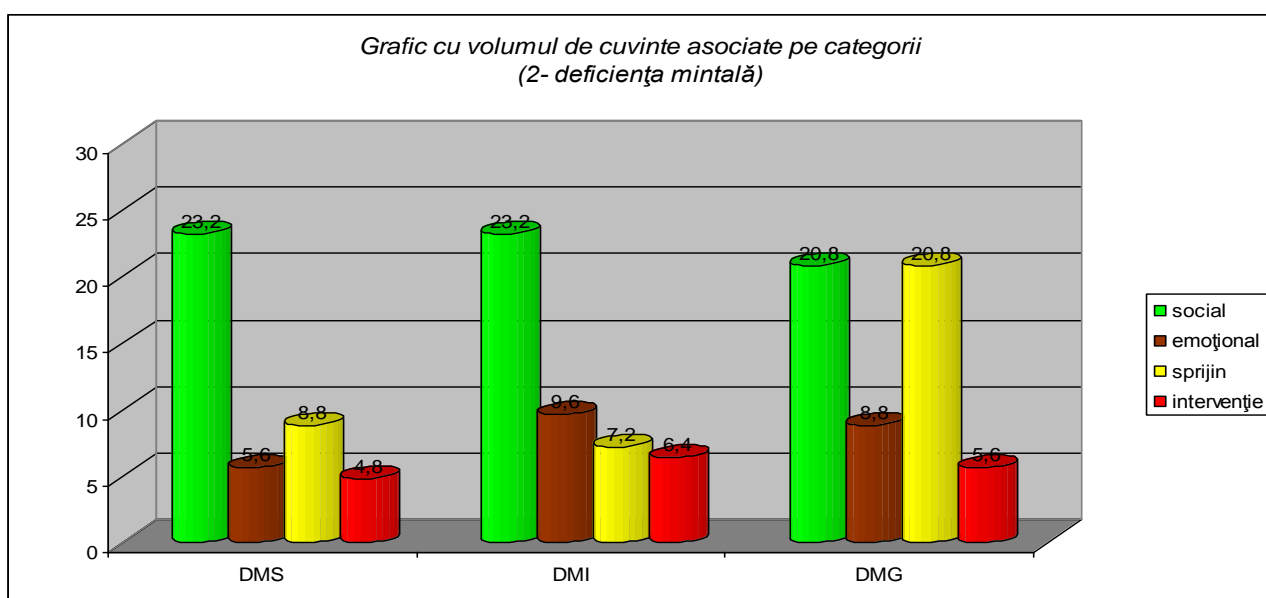
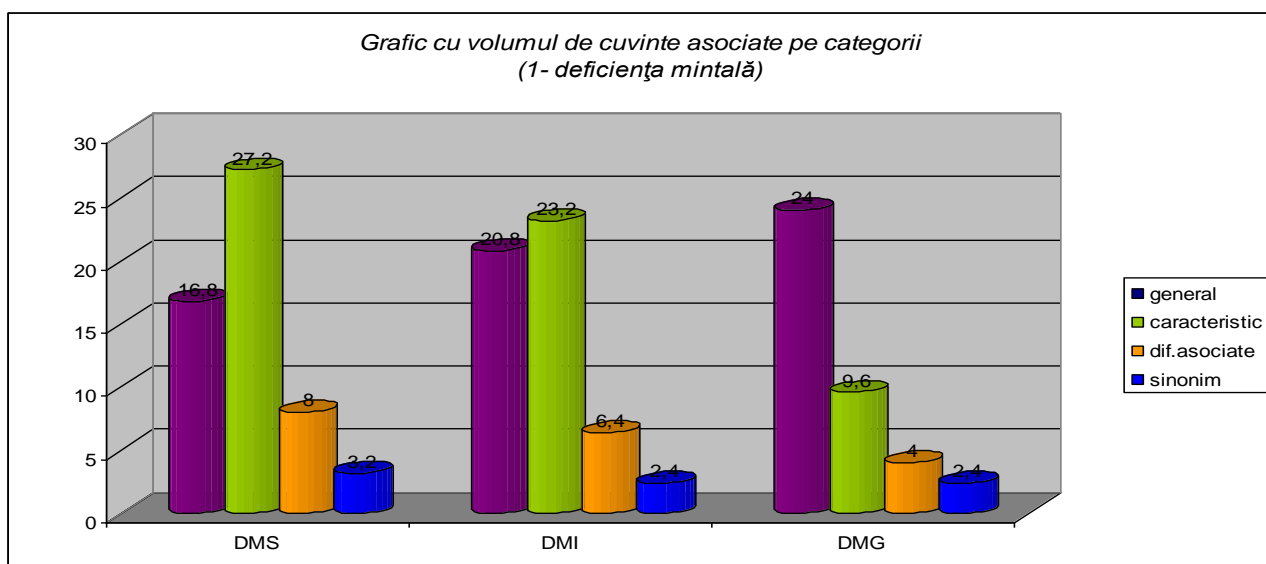
Noțiunile generale descrise de către profesorii din școala specială și asociate deficienței de auz sunt: *handicap, restricție, bariere, normalitate, competențe, talent, curiozitate, răbdare, atent, deștept, agitat, special, frumos, cuminte*. Cei mai pregnanți termeni, incluși în structura nucleului central, sunt *competențe, agitat* (cu frecvența 4) și *frumos* (cu frecvența 3). La nivelul zonei elementelor periferice învecinate nucleului sunt incluse cuvintele *handicap*, dar și *normalitate, talent, răbdare, atent, cuminte, deștept, special*.





La această categorie de cadre didactice, impactul social este descris prin cuvinte precum: *discriminare, toleranță, adaptare dificilă, dificultăți de relaționare, integrare, egalitate, legislație*, iar cuvintele cu frecvența cea mai mare (valoarea 3), situate la nivelul nucleului central al reprezentării, sunt *izolare, marginalizare și socializare*, iar printre elementele periferice învecinate nucleului s-au găsit termenii *adaptare dificilă, discriminare, egalitate, toleranță*.

Profesorii din învățământul special au asociat, în proporție de 8,8%, cuvinte care se referă la impactul emoțional/asupra sinelui (*compasiune, înțelegere, dragoste, empatie, emoții, sensibilitate, imagine de sine afectată*), 8% aspecte legate de intervenția educațională specifică (*educație, instrucție, terapie, jocuri, demutizare, aparat auditiv*), 7% cuvinte care trimit la nevoia de sprijin (*dependență, ajutor*). S-au găsit și termeni care au luat în considerare și dificultățile asociate deficienței auditive, mai frecvente (*tulburări de echilibru, tulburări de învățare, 4%*), dar și termeni sinonimi cu *deficiența de auz (pierdere de auz, afectarea auzului, 6%)*. Dintre acestea, cuvintele cu ponderea cea mai mare (aflate în nucleul central) sunt: *afectarea auzului, dependență* (cu frecvența 5), *educație, înțelegere* (cu frecvențele 4, respectiv 3), iar cele cu ponderea mai mică (situate printre elementele periferice învecinate nucleului) sunt: *ajutor, aparat auditiv, demutizare, tulburări de echilibru, tulburări de învățare*.



În privința modului de organizare a cuvintelor asociate deficienței mintale pe categorii tematice, la cadrele didactice din școala specială, cea mai mare pondere în cadrul reprezentării sociale o au termenii privind caracteristicile deficienței mintale (27,2%), urmați de cei referitori la impactul social al acestui tip de deficiență (23,2%) și de noțiuni generale referitoare la deficiența mintală (16,8%).

Pentru profesorii din școala specială, caracteristicile deficienței mintale constau în *afectarea SNC, rigiditate, heterocronie, lentoare, deficit mnezic, deficit de atenție, imaturitate afectivă, dificultăți de comunicare, lipsa autocontrolului, neînțelegerea realității*, dar cele mai importante caracteristici vizează: *tulburările de limbaj* (cu frecvența 8), *gradele deficienței mintale* (cu frecvența 7) și *QI scăzut* (cu frecvența 3); acești termeni fiind cuprinși în cadrul nucleului central al reprezentării deficienței mintale. Lângă aceștia, spre periferia sistemului

reprezentării se găsesc termenii *dificultăți de comunicare, imaturitate afectivă, rigiditate, lentoare, deficit mnezic, afectare SNC*.

Impactul social este reprezentat prin următoarele reacții din partea socialului, dar și din dificultăți apărute în adaptarea la normele sociale: *stigmatizare, izolare, marginalizare, respingere, autonomie scăzută, probleme sociale, nevoie de socializare, dificultăți de relaționare, nevoie de integrare, dificultăți de adaptare, șanse limitate, drepturi egale, legi clare, protecție socială, compensații*. În acest caz, la nivelul nucleului central al reprezentării deficienței mintale, au fost delimitați termenii *dificultăți de adaptare, marginalizare* (cu frecvențele 4) și *drepturi egale* (cu frecvența 3), iar printre elementele periferice apropiate de sistemul central (cu frecvența 2) s-au găsit cuvintele *autonomie scăzută, dificultăți de relaționare, probleme sociale, protecție socială*.

Dintre noțiunile generale descrise de această categorie de profesori, amintim: *dizabilitate, abatere de la normal, diferit, retard, dezechilibru, dezorientare, competențe scăzute*, cu termenii majoritari *incapacitate, dificultate, handicap* (cu frecvențele 6, 4, și 3), care aparțin nucleului central al reprezentării deficienței mintale. Termenul *dizabilitate* aparține zonei elementelor periferice apropiate de nucleu. Acești termeni își pot cumula sensurile, semnificând limitări impuse și dificultăți de exercitare a rolului social.

Impactul emoțional se poate desprinde din asocierea mai multor cuvinte (5,6%): *nevoie de iubire, afectivitate, înțelegere, milă*. Nevoia de sprijinire a persoanelor cu deficiență mintală este semnalată prin cuvintele (8%): *sprijin, neputință, neajutorare, dependență, supraveghere continuă*, iar termenii care au făcut referire la componentele procesului instructiv-educativ și terapeutic-compensator au fost (4,8%): *CES, copil cu CES, servicii adaptate, recuperare, tratamente ineficiente*. Termenul majoritar din cadrul acestor serii de cuvinte (care este situat la nivelul nucleului reprezentării sociale) este *sprijin* (cu frecvența 4), iar printre elementele periferice învecinate acestui nucleu se găsesc termenii: *recuperare, dependență, supraveghere continuă, neputință, înțelegere, afectivitate, milă* (cu frecvența 2).

Cadrele didactice din învățământul special au asociat o serie de cuvinte care au semnificația unor dificultăți asociate deficienței mintale (8%): *tulburări psihice, deficiențe motrice, autism, ADHD*. De asemenea, au folosit și cuvinte sinonime cu *deficiența mintală* (3,2%): *întârziere mintală, retard mintal, retard cognitiv, handicap mintal*. Persoanele cu deficiență mintală au fost etichetate cu termenul *copii* (frecvența 1), dar și cu termeni cu conotații negative (frecvența 2), cum ar fi *handicapat, debil*. Dintre aceste cuvinte, doar două au o pondere mai însemnată – *autism și deficiențe motrice* (cu frecvența 4) – și sunt incluse în sistemul central al reprezentării sociale, iar restul cuvintelor se află situate la marginea sistemului reprezentării, în zona îndepărtată de nucleu.

Din punct de vedere calitativ, la cadrele didactice din școala generală, organizarea cuvintelor asociate pe categorii tematice, din perspectiva reprezentării formate asupra deficienței auditive, a cunoscut o pondere mai mare în privința termenilor care se referă la caracteristici ale deficienței auditive (29,6%), apoi în privința termenilor generali (16,8%), ca și din perspectiva procesului instructiv-educativ și terapeutic-compensator (12,8%).

Caracteristicile deficienței auditive au fost descrise prin: (inclusiv gesturi intense și mimică expresivă) *vocabular sărac, expresivitate, tulburări de limbaj, fatigabilitate, auz fonematic afectat, memorie deficitară, nu dorește să vorbească*. Cele mai pregnante cuvinte, incluse în nucleul central al reprezentării, au fost: *grade de surditate combinate (sau nu) cu mutitate (hipoacuzie, surditate, surdomutitate), limbaj mimico-gestual, inclusiv gesturi intense și mimică expresivă* (cu frecvențele 11 și 10), *labiolectură, comunicare deficitară* (cu frecvențele 4, respectiv 3). Termenii corespunzători elementelor periferice apropiate nucleului central sunt *tulburări de limbaj și expresivitate*.

Cadrele didactice din școala obișnuită au asociat deficiența auditivă cu următoarele noțiuni generale: *handicap, dificil, diferențe, bariere, agitație, normal, calități (nebănuite), echilibru, răbdare, senin, frumos, isteț, creativitate, privarea de glasul membrilor familiei, privarea de sunetele din natură*. Dintre acestea, doar cuvântul *calități (nebănuite)* se află în structura nucleului central (cu frecvența 3), semnificând trăsăturile preponderent pozitive pe care le poate avea o persoană cu deficiență auditivă. Se mai evidențiază și alte calități: *frumos, isteț, cu răbdare, creativitate*. Alte cuvinte relevante sunt: *echilibru, normal*, dar și *handicap*, termeni ce se află printre elementele periferice învecinate nucleului central.

La această categorie de cadre didactice, impactul social al deficienței auditive are o importanță mai mică (9,6%), iar termenii care descriu acest impact sunt: *dificultăți de relaționare, socializare, integrare, normalizare, egalitatea șanselor, prețuirea vieții, prețuirea celorlalți, discriminare, marginalizare, stigmatizare*, dar dintre aceștia niciunul nu se regăsește în cadrul structurii nucleului central al reprezentării deficienței auditive. Doar termenii *discriminare* și *marginalizare* se regăsesc (cu frecvența 2) printre elementele periferice apropiate sistemului central al reprezentării. Restul termenilor aparțin elementelor periferice marginale reprezentării sociale a deficienței auditive.

Termenii asociați deficienței auditive, care au avut în vedere aspecte ale procesului instructiv-educativ și terapeutic-compensator, au fost: *compensarea deficiențelor, demutizare, aparat auditiv, tratare diferențiată, metodică adecvată, multe imagini, problemă medicală, soluție medicală*. Profesorii din învățământul de masă au asociat și cuvinte care trimit la nevoia de sprijinire a persoanelor cu deficiență auditivă (10,4%): *suport, dependență, nevoi speciale*, dar

și la impactul emoțional/asupra sinelui (10,4%), cum ar fi: *înțelegere, iubire, prietenos, zâmbitor, tristețe, impresionează, sensibilitate, compasiune, suflete empatic, neîncredere în sine*. În cadrul structurii nucleului reprezentării au intrat doar trei dintre acești termeni: *suport* (cu frecvența 9), *aparat auditiv* (cu frecvența 5), *sensibilitate* (cu frecvența 3), iar la nivelul elementelor periferice apropiate nucleului s-au găsit termenii: *tratare diferențiată, metodică adecvată, demutizare, problemă medicală, dependență, nevoi speciale, compasiune*.

Această categorie de cadre didactice au adăugat și câteva cuvinte care semnifică dificultăți asociate deficienței mintale (4%): *tulburări de motricitate, echilibru static scăzut, dificultăți de învățare*, iar dintre termenii sinonimi utilizați (3,2%), enumerăm: *deficit de auz, pierdere de auz, afectarea auzului, probleme de auz*. Au fost folosiți și termeni care trimit la etiologia deficienței auditive (2,4%), precum *boală și ureche afectată*. De asemenea, au folosit și un termen cu o conotație pozitivă, *îngeri dragi*, termen pe care, deși are frecvența cea mai mică (cu valoarea 1), îl putem considera reprezentativ pentru modul de etichetare a persoanelor cu deficiență auditivă, din perspectiva acestor specialiști. Dintre ultimii termeni enumerați, niciun termen nu s-a regăsit în structura nucleului central al reprezentării deficienței auditive, doar la nivelul elementelor periferice învecinate s-au găsit termenii: *dificultăți de învățare, echilibru scăzut, ureche afectată*.

Din punct de vedere calitativ, modul de organizare a cuvintelor asociate deficienței mintale, la profesorii din școala obișnuită, relevă o pondere mai mare în cadrul categoriei noțiunilor generale (24%), în cadrul impactului social, precum și din punctul de vedere al nevoii de sprijinire a acestei categorii de persoane (câte 20,8%).

Noțiunile generale punctate de cadrele didactice din învățământul general, privind percepția deficienței mintale, au fost: *deficiență, dificultate, retard, dezavantaj, defect, diferit, anormalitate, dezorientare, inegalitate, obstacole, povară, viitor nesigur*, cu termenii majoritari *incapacitate, dizabilitate și handicap*, care aparțin nucleului central al reprezentării (cu frecvențele 4, 5 și 6). Cuvintele *dificultate, diferit, viitor nesigur* se regăsesc printre elementele periferice de lângă nucleul central al reprezentării (cu frecvența 2).

Cadrele didactice din școala generală au descris impactul social al deficienței mintale prin termenii: *separare, marginalizare, stigmatizare, discriminare, respingere, lipsa autonomiei, inadaptare, adaptare dificilă, integrare, dificultăți de integrare, socializare, normalizare, probleme sociale, neșansă, șansă socială, condiții de egalitate*. Dintre aceste cuvinte, doar puține exprimă o poziție favorabilă persoanelor cu deficiență mintală: *nevoia de socializare, integrare, șansă socială*, chiar *normalizare*, dar frecvențele acestora sunt dintre cele mai mici (cu valoarea 1, în general). Din punct de vedere cantitativ, termenii *separare* și *inadaptare* se găsesc în cadrul nucleului central (cu frecvențele 4, respectiv 3), iar cuvintele *probleme sociale, marginalizare,*

*adaptare dificilă, dificultăți de integrare și integrare* se găsesc printre elementele periferice învecinate nucleului central.

La profesorii din școala generală, caracteristicile deficienței mintale sunt slab reprezentate de următorii termeni: *dezvoltare întârziată, vâscozitate genetică, rigiditate, fragilitatea personalității, QI scăzut, gândire înceată, instabilitatea atenției, uitare, tulburări de limbaj, comunicare deficitară, lipsa autocontrolului, lentoare*. Niciun termen dintre aceștia nu se regăsește la nivelul sistemului central sau în zona periferică apropiată de sistemul central, ceea ce denotă importanța scăzută pe care o acordă profesorii din școala de masă informării și cunoașterii caracteristicilor deficienței mintale.

Nevoia de sprijin este un aspect bine reprezentat la profesorii din școala de masă, cuvintele asociate constând în următoarele aspecte: *ajutor, dependență, neputință, neajutorare, nesiguranță, însoțire permanentă, nevoi speciale*.

Termenii care au vizat procesul instructiv-educativ și terapeutic-compensator au avut o pondere de doar 5,6%, iar cei care au descris impactul emoțional au avut o pondere de 8,8%. Dintre termenii asociați procesului educațional-terapeutic, amintim: *CES, recuperare, abordare diferită, eșec școlar, școlarizare, școala de masă*, iar dintre cei care descriu impactul emoțional/asupra sinelui enumerăm: *milă, dragoste, neînțelegere, durere, nemulțumire, necazuri, indiferență, stimă de sine scăzută, complexe de inferioritate*.

Dintre acești termeni, la nivelul nucleului central al reprezentării au fost incluși următorii: *ajutor* (cu frecvența cea mai mare, 11), *nevoi speciale, neajutorare, milă* (cu frecvențele de 5, 4, respectiv 3), iar în zona periferică apropiată nucleului au intrat termenii *nesiguranță, dependență, CES*.

Cadrele didactice din școala generală au asociat deficienței mintale puțini termeni sinonimi (2,4%), cum ar fi *deficiența intelectuală și handicapul mintal*. În schimb, au folosit termeni care denotă dificultăți asociate deficienței mintale (4%), precum *dificultăți de învățare, tulburări motrice, tulburări de comportament (violență)*. Această categorie de profesori au asociat deficienței mintale și termeni cu conotații negative, cum sunt termenii *handicapat, prost, prostie*. Dintre aceste cuvinte asociate, cuvintele *dificultăți de învățare și handicapat* au intrat chiar la nivelul nucleului central (având frecvența 3).

Din perspectiva modului de organizare a cuvintelor asociate în categorii tematice, în cadrul reprezentării deficienței de auz, profesorii itineranți au acordat o importanță mai mare termenilor privind caracteristicile deficienței de auz (26%), apoi noțiunilor generale (21,6%), dar și impactului social pe care deficiența de auz îl poate produce (14%).

Caracteristicile deficienței de auz, la profesorii itineranți, au fost descrise prin termenii: *expresivitate, afectarea limbajului verbal, dificultăți de comunicare, comunicare prin atingere,*



*vocabular limitat, voce diferită, gândire concretă, reprezentări specifice.* Iar termenii majoritari (incluși în nucleu) sunt: *tipuri de surditate combinată (sau nu) cu mutitate (hipoacuzie, surditate, surdomutitate), limbaj mimico-gestual, labiolectură, expresivitate* (cu frecvențele 9, 8, 3), iar în zona elementelor periferice apropiate nucleului central se găsesc termenii: *dificultăți de comunicare, vocabular limitat, reprezentări sărace.*

Noțiunile generale asociate cu deficiența auditivă și punctate de profesorii itineranți sunt: *handicap, dezavantaj, dificultate, deficit, limitare, normalitate, competențe, perseverență, interes, implicare, răbdare, calm, atent, grăbit, instabil, confuz, intuitiv, creativ.* Termenul majoritar din această serie și inclus în structura nucleului central este *handicap* (cu frecvența 4), iar în zona elementelor periferice apropiate de nucleu se află următorii termeni: *normalitate, implicare, răbdare, atent, instabil, dezavantaj.*

Cadrele didactice itinerante descriu impactul social al deficienței auditive prin următoarele cuvinte: *marginalizare, toleranță, acceptare, etichetare, mentalitate, atitudine, adaptare dificilă, integrare, șanse egale, legislație, informare, propagandă vizuală.* Dintre acestea, doar cuvântul *integrare* este termen majoritar (cu frecvența 4) și se găsește la nivelul sistemului central al reprezentării deficienței auditive, iar printre elementele periferice învecinate nucleului apar termenii: *adaptare dificilă, marginalizare, toleranță.*

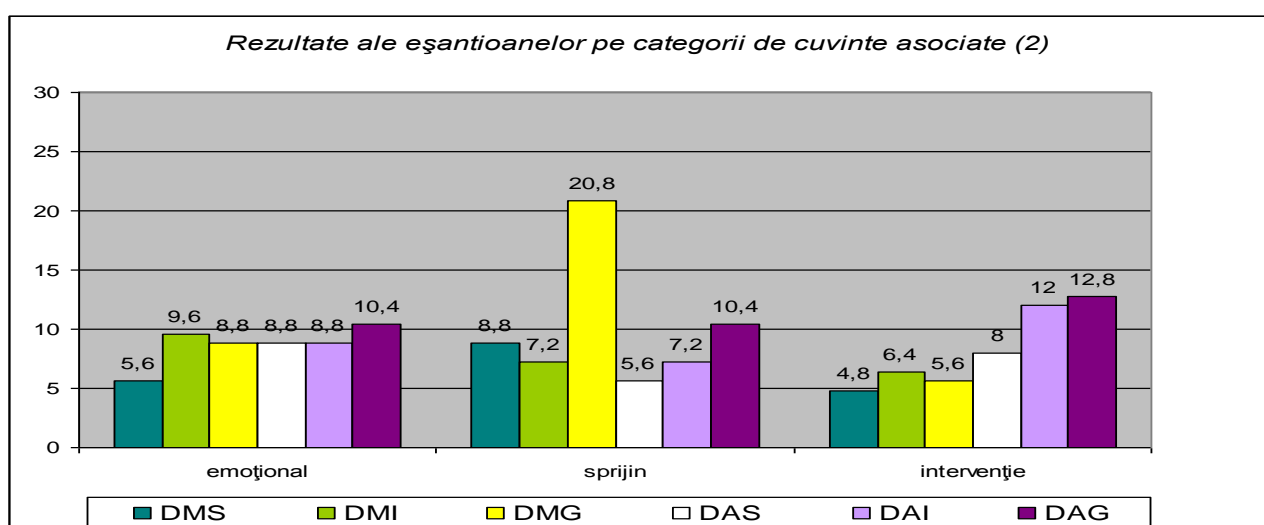
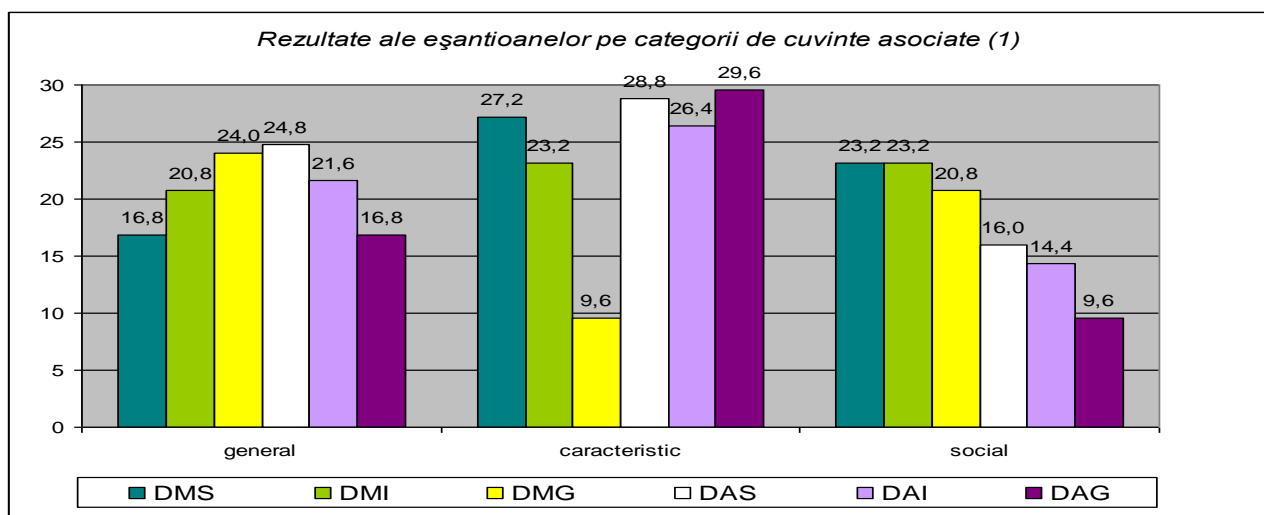
Cadrele didactice itinerante au asociat deficiența auditivă, din punctul de vedere al impactului emoțional și asupra sinelui, cu termeni ca: *atracție, prietenie, afecțiune, sensibilitate, zâmbet, empatie, mâhnire, imagine de sine deteriorată* (8,8%), iar nevoia de sprijin a fost semnalată prin termenii (7,2%): *sprijin, dependență, cerințe speciale.* Cuvintele cu referire la procesul instructiv-educativ și terapeutic-compensator au fost: *copil cu CES, recuperare, adaptare curriculară, educație integrată, audiogramă, demutizare, proteză auditivă, protezare* (12%). Au fost evidențiate cuvinte semnificând dificultăți asociate deficienței auditive, prin termenii *dificultăți de învățare, echilibru afectat, tulburări de coordonare motrică* (4,8%), dar și termeni sinonimi, precum *lipsa auzului, pierderea auzului, afectarea auzului* (4,8%), ca și o singură precizare privind etiologia deficienței auditive (*ureche afectată*). Cuvintele cu ponderea cea mai mare în aceste serii și aflate în nucleul central al reprezentării sunt: *proteză auditivă și protezare* (cu frecvențele 6, respectiv 3), *sprijin* (cu frecvența 5), *dependență, afectarea auzului, dificultăți de învățare, sensibilitate* (cu frecvențele 3). La nivelul zonei elementelor periferice apropiate de nucleu se mai află doar termenii *pierderea auzului și imagine de sine deteriorată.*

La eșantionul de profesori itineranți, cuvintele asociate deficienței mintale sunt organizate în categorii tematice, cu un procentaj mai mare din perspectiva caracteristicilor deficienței mintale și a impactului social aferent (câte 23%), dar și noțiunile generale au o pondere însemnată (20,8%).

Caracteristicile deficienței mintale, din perspectiva cadrelor didactice itinerante, constau în următoarele aspecte: *QI scăzut, heterocronie, rigiditate, inerție, stereotipii, tulburări de limbaj, tulburări de atenție, labilitate emoțională, înțelegere redusă, autocontrol deficitar, slabă percepție a realității*, iar termenii majoritari (care aparțin nucleului central al reprezentării) sunt: *tipuri ale deficienței mintale, respectiv intelect liminar, debilitate* (cu frecvența 4), *gândire concretă, memorie deficitară și dificultăți de comunicare* (cu frecvența 3), iar în zona elementelor periferice învecinate nucleului se găsesc: *QI scăzut, tulburări de limbaj, tulburări de atenție, labilitate emoțională, autocontrol deficitar*.

Profesorii itineranți descriu impactul social al deficienței mintale prin termenii: *acceptare, prejudecăți, etichetare, respect, inadaptare socială, autonomie slabă, socializare scăzută, egalitatea șanselor, protecție, legislație*. Termenii majoritari sunt reprezentați de: *integrare* (cu frecvența 5), *marginalizare, toleranță* (cu frecvența 4) și *discriminare* (cu frecvența 3). Printre elementele periferice apropiate sistemului central al reprezentării sociale se află termenii *egalitatea șanselor și inadaptare socială*.

Termenii generali asociați deficienței mintale de către profesorii itineranți sunt: *incapacitate, deficiență, dizabilitate, handicap, dificultate, retard, dezechilibru, debusolare, diferit, instabil, competențe limitate, limitare, anormalitate*. Dintre aceștia, doar patru termeni sunt cuprinși în structura nucleului central al reprezentării: *dizabilitate, handicap* (cu frecvența 4), *dificultate, dezechilibru* (cu frecvența 3), iar în zona elementelor periferice învecinate nucleului sunt cuprinși termenii: *limitare, incapacitate, diferit*. Impactul emoțional și asupra sinelui a fost descris prin cuvintele (9,6%): *iubire, suferință, simpatie, prietenie, empatie, înțelegere, sufletist, stimă de sine scăzută, neîncredere în sine*; nevoia de sprijin a fost semnalată prin termenii *sprijin și dependență* (9%), iar termenii cu referire la procesul instructiv-educativ și terapeutic-compensator au fost: *recuperare, educație, adaptare curriculară, copil cu CES, program de intervenție personalizat* (6,4%). S-a apelat și la termeni care au subliniat dificultăți asociate deficienței mintale (6,4%): *deficiențe psihice, dificultăți de învățare, dificultăți asociate* (generic), dar și la termeni sinonimi deficienței mintale: *deficit de intelect, handicap mintal* (6,4%). A existat doar o singură referire la etiologia deficienței mintale, semnalată prin termenul *bolnav*. Termenii majoritari din cadrul acestor serii (aflați în cadrul nucleului central) sunt *sprijin, dificultăți de învățare* (cu frecvențele cele mai mari, de 8, respectiv 6); dintre elementele aflate periferic în sistemul reprezentării, dar aproape de nucleu, putem aminti: *adaptare curriculară, educație, copil cu CES, iubire, stimă de sine scăzută, suferință, deficit de intelect*.



Comparația sintetică dintre categoriile de cadre didactice din școlile speciale și din școli integratoare o vom prezenta mai jos.

Din datele obținute, s-au observat procentajele cele mai mari la categoriile tematice care cuprind termeni ce se referă la noțiuni generale, caracteristici ale deficienței auditive sau mintale, precum și la termenii referitori la impactul social, cu unele excepții. Doar la categoria profesorilor din învățământul de masă, în cadrul reprezentării deficienței mintale, constatarea nevoii de sprijin a elevilor cu acest tip de deficiență (20,8%) s-a impus cu mult în fața gradului de informare privind caracteristicile deficienței mintale (9,6%), iar din perspectiva reprezentării deficienței auditive, s-a constatat o mare importanță acordată gradului de informare privind caracteristicile deficienței auditive (29%), dar și procesului instructiv-educativ și terapeutic-compensator (12,8%). Tot la acest eșantion, impactul social al deficienței de auz (9,6%) a fost mai scăzut decât impactul emoțional și decât conștientizarea nevoii de sprijin a elevilor cu deficiență auditivă (câte 10,4%).

Tot la aceste eșantioane, se constată o preocupare mai mare în ceea ce privește intervenția specifică în cazul elevilor cu deficiență de auz, față de cei cu deficiență mintală, o componentă importantă în cadrul intervenției la copiii cu deficiență auditivă integrați fiind protezarea sau purtarea de aparate auditive, ca o condiție esențială în procesul de recuperare – compensare. Nevoia de sprijin este dublu conștientizată de profesorii care lucrează cu elevi cu deficiență mintală, față de cei care lucrează cu elevi hipoacuzici integrați, probabil și pentru faptul că elevii cu deficiență mintală au mai multe probleme sociale decât ceilalți, de aici și impactul social mai mare, dar și profesorii care lucrează cu aceștia nu acordă importanță mare caracteristicilor deficienței mintale.

Pentru eșantioanele de specialiști din învățământul special se mențin proporțiile mari de cuvinte asociate categoriilor de noțiuni generale, caracteristici ale deficienței mintale sau auditive, impactul emoțional, nevoia de sprijin și importanța intervenției specifice, situația fiind valabilă și pentru profesorii itineranți, din ambele eșantioane. Se remarcă, la aceste categorii de specialiști, impactul social mai mare în cazul deficienței mintale, indiferent de mediul integrat sau segregat în care se află elevii cu astfel de deficiențe, dar și mai multe opțiuni pentru procesul de educație și terapie, în cazul elevilor cu deficiență auditivă, probabil pentru că, tot prin protezare, se pot rezolva multe probleme ale elevilor aflați într-o astfel de situație.

Din perspectiva calității termenilor asociați deficienței mintale, există multe nuanțe defavorizante pentru elevii cu acest tip de deficiență, predominant la majoritatea categoriilor tematice luate în considerare. Aspectul anormal, de handicap, de competențe reduse și inadaptare, de discriminare și respingere este pregnant în noțiunile asociate deficienței mintale, față de deficiența auditivă, care este mai bine percepută de toate categoriile de cadre didactice. Deficiența de auz a fost asociată mai mult cu aspecte care privesc normalitatea, echilibrul, competențele, acceptarea și toleranța, decât cu cele de handicap, incapacitate sau respingere socială.

Comparația reprezentărilor sociale ale deficienței mintale și auditive la toate cele trei categorii de cadre didactice constă, în esență, în compararea sistemului central de elemente (a nucleului), atât din punct de vedere cantitativ, cât și din punct de vedere calitativ. În strânsă legătură cu reprezentările sociale ale deficienței auditive și mintale se află atitudinile care au ca obiect persoanele cu cele două tipuri de deficiență, aceste atitudini manifestându-se doar dacă există reprezentările sociale corespunzătoare privind aceste tipuri de deficiențe.

Din perspectiva deficienței mintale, nucleul central al reprezentării sociale a profesorilor din școala obișnuită cuprinde, preponderent, elemente care exprimă nevoia de sprijin a elevilor cu deficiență mintală (*ajutor, nevoi speciale, neajutorare*), noțiuni care cumulează ideea de *handicap*, aspecte care privesc reacția socialului la persoanele cu deficiență mintală (*separare*)

sau care evidențiază imposibilitatea de adaptare a acestora la mediul obișnuit (*inadaptare*), dar și dificultățile întâlnite în cadrul procesului de învățare. Față de aceste persoane, profesorii manifestă evidente atitudini defavorabile integrării, etichetându-i, la modul peiorativ, chiar cu termenul *handicapați*, deși există și sentimente de *milă*, stârnite de condiția existențială dificilă a acestora.

De cealaltă parte, profesorii din școala specială au nucleul reprezentării sociale compus, în primul rând, din aspecte referitoare la unele caracteristici ale deficienței mintale (*gradele de deficiență mintală, de la medie la profundă, QI scăzut, tulburările de limbaj* și unele dificultățile asociate, respectiv *deficiențe motrice, autism*), aspecte care întrunesc semnificația termenului *handicap* sau care vizează impactul social (*marginalizare, dificultăți de adaptare, drepturi egale*), dar și *sprijinul din partea societății*.

Se evidențiază diferențele semnificative între cele două nuclee centrale, mai ales din punct de vedere calitativ, prin elementele esențiale care le diferențiază (profesorii din învățământul obișnuit nu acordă importanța cuvenită caracteristicilor deficienței mintale), dar și prin proporția și calitatea diferită a elementelor comune. Și atitudinile față de persoanele cu deficiență mintală sunt diferite, profesorii din școala specială reclamând *drepturi egale* cu ale semenilor, în timp ce în mediul integrat elevii sunt numiți *handicapați*.

Din perspectiva deficienței auditive, cadrele didactice din învățământul obișnuit au nucleul reprezentării format din elemente care vizează caracteristicile deficienței auditive (*tipuri de surditate, cu accent pe hipoacuzie, limbaj mimico-gestual, comunicare deficitară, labiolectură*), nevoia de *suport și protezarea (aparatură auditivă)*. Elevii cu deficiență auditivă sunt percepuți ca fiind *sensibili și având calități nebănuite* (de aici și atitudinea favorabilă față de aceștia).

Profesorii din învățământul special au sistemul central al reprezentării format din termeni care se referă la caracteristici ale deficienței auditive (*tipuri de surditate, cu accent pe aspectul de mutitate, limbaj mimico-gestual, vocabular redus, expresivitate*), dar și la aspectul de *afectare a auzului* (termen sinonim), la *dependența* persoanelor cu deficiență auditivă de ceilalți, la nevoia de *înțelegere și educație*, la aspecte care privesc impactul social al deficienței (*marginalizare, izolare, dar și nevoia de socializare*). Elevul cu deficiență auditivă este văzut ca fiind *frumos, cu competențe, dar și agitat*.

Nucleele reprezentărilor sociale, la aceste două categorii de cadre didactice, diferă atât din punct de vedere cantitativ (cel al profesorilor din școala de masă este redus aproape la jumătate), cât și calitativ. Din elementele centrale, se poate distinge și atitudinea diferită a profesorilor din școala specială față de integrarea elevilor cu deficiență auditivă, mai reținută decât a celor din mediul integrat, evidențiată de termenii *izolare, marginalizare*.

Din dubla expunerea de mai sus, rezultă că, între specialiști și nespecialiști (care au foarte puțină pregătire/experiență sau deloc în educația integrată), există diferențe semnificative, la nivelul reprezentărilor sociale asupra deficienței (auditive sau mintale), determinate de mediul profesional și de atitudinea față de integrarea persoanelor/elevilor cu deficiențe (auditive, respectiv mintale). Față de elevii cu deficiență mintală profesorii din învățământul obișnuit au o atitudine defavorabilă, iar față de cei cu deficiențe auditive atitudinea este favorabilă.

Profesorii itineranți reprezintă o categorie aparte de specialiști, care lucrează în mediul integrat și care manifestă o atitudine favorabilă față de elevii cu deficiență mintală sau auditivă. Reprezentarea socială a deficienței mintale la cadrele itinerane cuprinde, în cadrul elementelor sale centrale, termeni referitori la unele caracteristici ale deficienței mintale (*gradele de deficiență mintală*, respectiv *intelectul liminar* și *debilitatea*, *dificultățile de comunicare*, *gândirea concretă*, *memoria deficitară*), nevoia de *sprijin* și *dificultățile de învățare* pe care le întâlnesc elevii cu deficiență mintală integrați, impactul social al deficienței mintale (*discriminare*, *marginalizare*, dar și *toleranță*, *integrare*), dar și termeni care circumscriu noțiunea de *handicap*.

În ceea ce privește nucleul reprezentării deficienței auditive, profesorii itineranți au descris termeni ce vizează caracteristicile deficienței auditive (*tipuri de surditate* – în special *hipoacuzia*, *limbaj mimico-gestual*, *labiolectură*, *expresivitate*) și un termen sinonim (*afectarea auzului*), nevoia de *protezare*, *dificultățile de învățare*, nevoia de *sprijin*, dar și *dependența*, *sensibilitatea* și aspectul de *handicap*.

Diferențele între nucleele celor două categorii de profesori itineranți sunt rezultate, în principal, din natura diferită a celor două tipuri de deficiență. Aspectele comune vizează semnalarea dificultăților de învățare și a nevoii de sprijin, aspectul de handicap (care este mai pregnant în cazul deficienței mintale) și impactul social (care este mai mare, tot în cazul deficienței mintale). La elevii cu deficiență mintală integrați, dezavantajul social este mai mare (provine din limitări funcționale, determinate de deficitul intelectual), spre deosebire de elevii hipoacuzici integrați, care au șansa, prin protezare, să-și depășească condiția impusă de handicapul auditiv și să acceadă către normalitate.

În concluzie, între cele două nuclee există diferențe, dar nu cu o semnificație foarte mare. De altfel, în studiul la care făceam referire la începutul expunerii, nu existau diferențe semnificative între cele două eșantioane de profesori itineranți, în privința atitudinilor față de elevii cu deficiență auditivă și cu deficiență mintală, ceea ce denotă existența unei percepții sociale cu un fond suficient de comun, pentru a manifesta atitudini favorabile asemănătoare față de cele două categorii de elevi.

Din comparația nucleelor reprezentărilor sociale ale deficienței auditive și mintale la profesorii itineranți și la profesorii din învățământul general (perspectiva mediului integrat), se observă aspecte asemănătoare, dar și unele diferențe: deficiența auditivă este apreciată din perspectiva caracteristicilor sale, a oportunităților de protezare, dar și a aspectului de persoană cu handicap, care are nevoie de integrare (în acest ultim caz, la profesorii itineranți); deficiența mintală este percepută predominant sub aspectul handicapului, al dificultăților de învățare, dar la profesorii din școala obișnuită nevoia de sprijin este mai pregnantă, în timp ce interesul pentru cunoașterea caracteristicilor deficienței mintale nu este reprezentat.

Dacă am compara și nucleele reprezentărilor sociale ale deficienței auditive și mintale la cadrele didactice itinerante și la profesorii din învățământul special (perspectiva specialiștilor în educația specială), vom observa diferențe, dar și asemănări: deficiența mintală este percepută în caracteristicile sale puternic aflate sub aspectul handicapului (deficiența mintală este mai gravă în școala specială și, în unele cazuri, cu deficiențe asociate), impactul social este definit de marginalizare, dar cu valențe diferite (cu toleranță și nevoie de integrare la profesorii itineranți și cu nevoia de a reglementa legal condiția persoanelor cu handicap, la profesorii din școala specială); în cazul deficienței auditive întâlnită în mediul segregat, surditatea atinge forme mai grave (fiind asociat frecvent aspectul mutității), impactul social este de izolare (de aici nevoia de socializare), iar aspectul general nu este sub aspectul handicapului, ci al agitației, al competențelor care se pot dezvolta; în mediul integrat, deficiența auditivă este ușoară, se poate proteza, deși aspectul de handicap este prezent; datorită modului specific de comunicare al deficienților de auz (limbajul mimico-gestual pregnant), atitudinea este favorabilă integrării elevilor cu deficiență auditivă.

În aceste condiții, dacă vom considera profesorii investigați drept reprezentanții societății în care se integrează persoanele (elevii) cu handicap, atunci rezultă că între cadrele didactice din școala specială și cele din școlile integratoare există diferențe semnificative determinate de mediul profesional și de atitudinea societății (a acestor cadre didactice) față de persoana (elevul) cu handicap și față de procesul de integrare a acesteia (acestuia), atât în condițiile deficienței auditive, cât și în ale celei mintale. Astfel, ipoteza supusă studiului se confirmă.

Dubla verificare a avut scopul de a studia, în condiții mai complexe, cum se conturează reprezentările sociale sub influența mediului profesional și a atitudinilor cadrelor didactice față de integrarea elevilor cu handicap. S-a observat cum, atât în condițiile mediului integrat, cât și în ale celui segregat, o imagine pozitivă față de persoanele cu deficiență poate să apară având la bază o atitudine mai mult sau mai puțin favorabilă față de această categorie de persoane. Prin valorizarea sau devalorizarea condiției persoanelor cu handicap, în cadrul interacțiunilor semnificative cu acestea, se constituie și se întreține imaginea socială față de procesul integrării

și față de persoana cu handicap, în ansamblu. Cunoscând elementele vulnerabile sau mai puține vulnerabile ale reprezentărilor sociale, putem acționa în sensul schimbării atitudinilor, spre a le orienta favorabil față de procesul integrării persoanelor cu handicap.

### **Bibliografie**

5. Abric, J.-C., *Specific processes of social representations*, Papers on Social Representation, 1996.
6. Bergman, M.M., J.-C., *The relations between social representation, attitudes and values*, Papers on Social Representation, 1998.
7. Gherghinescu, R., „Un nume: Serge Moscovici. Un concept: Reprezentarea socială”, în *Revista de Psihologie*, nr. 6, 1993.
8. Moscovici, S., *Psihologia socială sau Mașina de fabricat zei*, Polirom & Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, Iași, 1997.

### **Competențe manageriale specifice Managementului resurselor umane în învățământ**

Viorica Andrițchi,  
doctor în pedagogie,  
conferențiar universitar,  
Institutul de Științe ale Educației

### **Summary**

*Article addresses the issue of Human Resource Management in Education. It states that the effectiveness and efficiency depends essentially on Human Resources Management competence in this field manager. Manager with competence in this field, style, behavior, personality traits, communication mode, relationship with the employee can determine the effectiveness of specific HR activities.*

Paradigma, sistemul, metodologia, standardele și indicatorii de performanță ai Managementului Resurselor Umane (MRU) le solicită managerilor competențe specifice în acest sens.

În viziunea noastră, **competența de management al resurselor umane** reprezintă *un sistem de resurse interne (cunoștințe, capacități, aptitudini, calități și atitudini specifice MRU), valorificate în procesul de asigurare a condițiilor pentru atingerea nivelului optim de autorealizare, autoîmplinire, satisfacție profesională a cadrelor didactice, dezvoltării lor*



continue ca personalități autonome, individuale, creatoare de cultură intelectuală și determinarea implicării lor conștiente în realizarea misiunii și obiectivelor strategice ale sistemului/instituției de învățământ.

Precizăm că competența de management al resurselor umane reprezintă o competență generală din cadrul **sistemului de competențe** ale managerului școlar, ce include: competențe cognitive, competențe de gestionare a resurselor, competențe de gestionare a informației, competențe de asigurare a calității, competențe de valorificare a capitalului structural, relațional, cultural și competențe de conducere a activităților.

Competența de management al resurselor umane, la rândul său, include un **subsistem de competențe specifice MRU**: competența de conceptualizare, implementare și asigurare a calității Sistemului MRU, competența de elaborare a politicilor în domeniul MRU, competența de planificare a efectivului și a capitalului uman, competența de recrutare și selecție a capitalului uman, competența de socializare și integrare a cadrelor didactice, competența de motivare a cadrelor didactice, competența de evaluare a capitalului uman, competența de formare continuă și dezvoltare a capitalului uman (Fig. 1). Fiecare competență specifică a MRU este generată de câteva unități de competență.

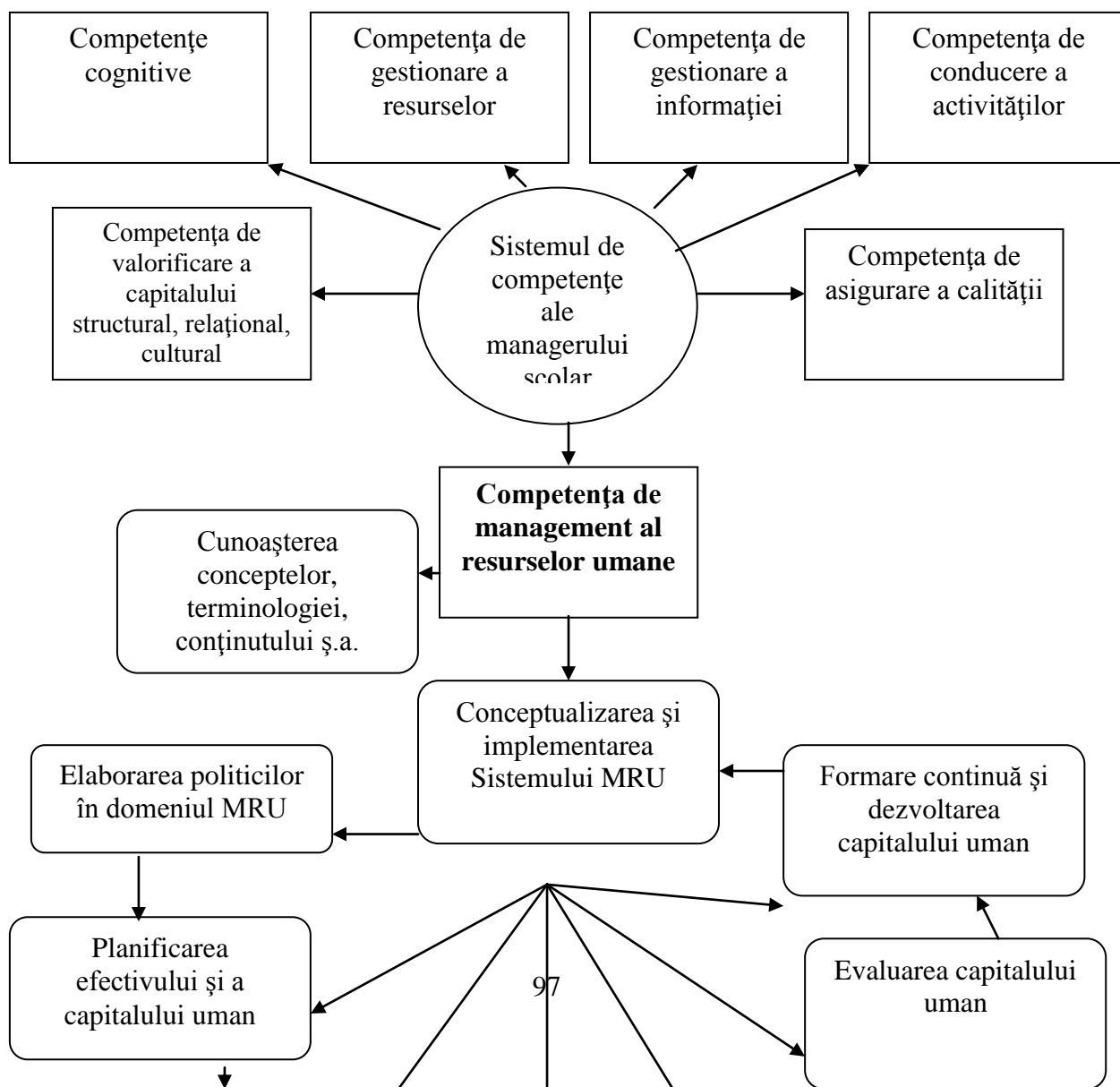


Fig.4.4. Sistemul de competențe specifice MRU

În baza metodologiei MRU, deducem că *competența de elaborare a politicii de personal* se conturează prin: definirea politicilor de personal, selectarea activităților concrete, a metodelor, procedurilor, reglementărilor și condițiilor generale de aplicare a politicii, îmbunătățirea continuă a politicilor de personal etc.

*Competența de planificare a efectivului și a capitalului uman* se concretizează prin: diagnoza și prognoza potențialului cantitativ și calitativ al personalului aflat pe punct de concediere/pensionare/transfer/disponibilizare, al necesarului de capital uman pe termen lung, mediu și scurt, al personalului necesar a fi integrat, format, evaluat, promovat etc.; întocmirea planului de asigurare cu capital uman, cu precizarea surselor de recrutare; elaborarea Proiectului managerial pentru capitalul uman; operaționalizarea planului tactic, cu precizarea domeniilor funcționale, a obiectivelor specifice și a indicatorilor de calitate; elaborarea fișelor de post, a portofoliului de competențe, elaborarea/reelaborarea Regulamentului de Ordine Internă (ROI) și a Codului Etic etc.

*Competența de recrutare și selecție a capitalului uman* include: elaborarea planului de recrutare și selecție; stabilirea criteriilor de recrutare și selecție; organizarea și desfășurarea recrutării (determinarea publicului-țintă, a surselor de recrutare, a modurilor adecvate de atragere a capitalului performant); elaborarea și aplicarea instrumentelor pentru selecție; evaluarea eficienței diverselor tehnici și surse de recrutare; angajarea și repartizarea la catedre; negocierea și semnarea contractului individual de muncă, a fișei postului etc.

*Competența de socializare și integrare a cadrelor didactice* include: elaborarea planului de socializare și integrare; proiectarea și monitorizarea traseului individualizat de adaptare, prin valorificarea complexă a principiilor etice; monitorizarea adaptării active a noului angajat prin armonizare cu mediul și cultura organizațională; elaborarea strategiei de interiorizare a valorilor, credințelor organizaționale și dezvoltarea angajamentului și loialității organizaționale; dezvoltarea identității organizaționale a noului angajat; dezvoltarea abilităților de lucru în echipă ale noilor angajați; proiectarea și monitorizarea programelor mentorale, de coaching, a școlii specialistului tânăr etc.; consilierea noului angajat în autodefinirea identității profesionale; consilierea noului angajat în managementul carierei didactice; consilierea angajaților în probleme ce țin de legislația muncii, drept, salarizare etc.

*Competența de motivare a cadrelor didactice* include: elaborarea sistemului de motivare și menținere a unui mediu motivant de activitate; elaborarea strategiei de stimulare a angajaților cu potențial de dezvoltare, a performerilor; asigurarea climatului propice implicării conștiente a

întregului corp profesoral în atingerea obiectivelor strategice; elaborarea contractului colectiv de muncă, negocierea și urmărirea realizării prevederilor acestuia; organizarea concursurilor de promovare; managementul comunicării organizaționale; promovarea principiilor managementului participativ; comunicarea managerială motivațională; anihilarea factorilor perturbatori ai procesului de comunicare; managementul conflictelor; monitorizarea atmosferei/climatului organizațional, a stării de bine din instituție; organizarea programelor de dezvoltare a climatului etic și menținerea stării de bine în instituție; promovarea justiției organizaționale, a comportamentului civic organizațional; consilierea cadrelor didactice etc.

*Competența de evaluare a capitalului uman* se operaționalizează prin: elaborarea Sistemului de evaluare a competențelor și performanțelor individuale și organizaționale; definirea politicii de evaluare a cadrelor didactice; asigurarea calității procesului de evaluare; definirea standardelor de performanță, a criteriilor de evaluare și recunoaștere a activității individuale și de grup; stabilirea criteriilor și indicatorilor de evaluare generală a cadrelor didactice, de evaluare a activității didactice și educative; elaborarea metodologiei și a instrumentelor de evaluare; organizarea activităților de formare a evaluatorilor; elaborarea și monitorizarea funcționalității Codului etic de evaluare; elaborarea rapoartelor de evaluare; valorificarea rezultatelor evaluării; conceptualizarea sistemului îmbunătățirii performanțelor.

*Competența de formare continuă și dezvoltare a capitalului uman* presupune: elaborarea strategiei, planului anual și a programelor de formare continuă a cadrelor didactice; elaborarea strategiei de valorificare a potențialului individual și stimulare a potențialului inovativ; marketigul nevoilor de formare profesională continuă; elaborarea instrumentelor de identificare a necesităților de formare profesională continuă a cadrelor didactice; organizarea activităților de formare relevante pentru necesitățile individuale la nivel de instituție și monitorizarea formării externe; definirea procedurilor de valorificare a rezultatelor și efectelor dezvoltării profesionale; consilierea cadrelor didactice în vederea autoformării continue; monitorizarea parteneriatului pedagogic, promovarea experienței avansate etc.

O activitate managerială eficientă în domeniu va ține cont și de principiile de bază avansate de **teoriile conducerii**, acestea promovând ideea *optimizării actului de conducere prin calitatea interacțiunii între conducător și angajat*.

Conform teoriilor conducerii, personalitatea, profilul comportamental, stilul și caracterul relației dintre manager și salariat influențează pozitiv/negativ eficiența activității angajatului și a actului managerial.

Cele mai relevante teorii ale conducerii sunt: *modelul personal*, sau *modelul trăsăturilor*; *modelul funcțional*; *modelul categoriilor comportamentale și al stilurilor de conducere*; *modelele situaționale și modelul contingent*; *modelul tranzacțional/transformațional*.

**1. Modelul personal**, sau **modelul trăsăturilor**, pune în centrul atenției persoana aflată în funcția de conducere, cu calitățile și trăsăturile sale de personalitate, afirmând că liderii se nasc, nu se formează. În cadrul modelului există două teorii: *teoria oamenilor mari* (N. Machiavelli, F.A. Woods, M. Weber, B.T. Carlyle, A.E. Wiggam ș.a.) afirmă că anumiți indivizi sunt dotați din naștere cu caracteristici care le permit să conducă masele; *teoria trăsăturilor* (D.H. Jenkins, R.D. Mann, C.A. Gibb, A. Neculau, M. Zlate, I. Radu, P. Iluț, L. Matei ș.a.) accentuează rolul factorilor de personalitate în eficiența conducerii și *necesitatea cunoașterii principiilor fundamentale ce reglementează comportamentul uman*; prin aceasta asigurându-se, astfel, succesul actului de conducere.

Evident, trăsăturile de personalitate nu sunt condiții suficiente pentru un act de conducere eficace, dar acțiunea unei persoane aflate în rol de conducere depinde totuși și de personalitatea sa. Considerăm că există o combinație de însușiri și aptitudini necesare pentru o funcție de conducere, în absența cărora o persoană aflată în funcția de conducere va avea diverse dificultăți în activitate. În contextul acestei teorii, considerăm că sistemul MRU solicită următoarele **calități-cheie**: *carismă, gândire pozitivă, inteligență interpersonală, gândire strategică și analitică, obiectivitate*.

În procesul selecției pentru un post managerial, este bine de a evalua, nu în ultimul rând: *sănătatea fizică și mentală* (solicitate, în primul rând, de necesitatea unei puteri de muncă și rezistența la stres deosebite); *personalitatea și caracterul* (corectitudine, curaj, integritate, imparțialitate, fermitate, perseverență, inițiativă, creativitate); *nivelul educației* (cultură generală, obiceiuri, deprinderi, deschidere pentru schimbări); *motivația* pentru activitate.

Astăzi se discută mult în literatura de specialitate referitor la termenii *manager* și *leader*. Apare întrebarea: Sistemul MRU are nevoie de manageri sau de lideri?

Se afirmă că liderii sunt persoane ce fac lucrurile care trebuie, iar managerii sunt persoane ce fac lucrurile cum trebuie. Leadershipul și managementul reprezintă dimensiuni distincte ale persoanelor din conducere: leadershipul solicită capacitatea de a determina oamenii să acționeze, creând o viziune pe care o comunică acestora, inspirând încredere și demonstrând încredere în ei înșiși; managerul, în schimb, asigură atingerea obiectivelor proiectate prin activități sistematice de planificare, organizare, orientarea muncii către finalitate, control și evaluare [6, p. 176].

La ora actuală, abilitățile de management și de leadership sunt importante în egală măsură în cadrul sistemului/instituției. Astfel, un manager valoros și eficace trebuie să fie și lider în instituția pe care o conduce; deci sistemul MRU îi solicită managerului: *abilități de leadership*, pentru conceptualizarea de strategii și politici, orientarea angajaților în sensul autorealizării, autoîmplinirii profesionale, în scopul inspirării încrederii pentru a-i face pe oameni să se simtă mai puternici, mai competenți și mai încrezători în ei înșiși, găsind astfel activitatea mai

interesantă și mai provocatoare; *abilități de management*, pentru implementarea, evaluarea și îmbunătățirea politicii de personal prin activități de planificare, recrutare, selectare, angajare, socializare, integrare, motivare, consiliere, formare continuă, dezvoltare, evaluare.

Vom lua în considerare faptul că pentru învățământ sunt caracteristice: dubla profesionalizare (de cadru didactic și de conducător), caracterul intuitiv, creator al activității, solicitarea rezistenței fizice și psihice, a exemplului personal, moral și profesional, necesitatea menținerii rolului de etalon ca profesor la o disciplină de învățământ, a prestigiului, autorității și responsabilității etc.

**2. Modelul funcțional** avansează o viziune fundamental opusă celei promovate de modelul trăsăturilor, afirmând că conducerea rezidă în funcțiile și responsabilitățile activității de conducere, nu într-o persoană particulară, iar aptitudinile de conducere pot fi învățate, dezvoltate și perfecționate.

Premisa esențială a abordării funcționale pornește de la ideea că, pentru a înțelege conducerea, este necesar să se identifice rolurile, funcțiile și responsabilitățile solicitate conducerii. Astfel, în cadrul modelului apar *teoria funcțiilor* (D. Krech, R.S. Crutchfield, E.L. Ballachey) și *teoria rolurilor* (H. Mintzberg).

**3. Modelul comportamental** se focalizează pe manager; în special, pe tipurile de comportament, atrăgând atenția asupra importanței *stilului de conducere* și influenței lui asupra performanțelor instituției.

În acest sens, A. Neculau susține că în cadrul colectivului stilul de conducere are o autentică variabilă organizațională, afectând persoanele, relațiile dintre ele, precum și organizația în întregime [4, p. 77].

*În contextul acestei teorii, apare oportunitatea identificării stilului optim pentru realizarea funcțiilor și responsabilităților specifice MRU. Considerăm că acesta este condiționat de un șir de factori: personalitatea cadrului de conducere, specificul colectivului condus, atmosfera din colectiv, motivația, interesul pentru activitate, concepția managerului despre natura umană, despre om, în general, performanțele instituției etc.*

Pentru managerii ce activează în cadrul sistemului MRU sunt importante următoarele trăsături: delegarea autorității și responsabilizarea individuală, principialitate, corectitudine, considerație, respect pentru angajați, promovarea managementului participativ, standarde înalte de performanță.

Susținem că la momentul actual nu se poate descrie un stil optim, unic pentru orice situație în care acționează un manager. Cel mai eficient stil de conducere este stilul care valorifică condițiile interne specifice ale instituției de învățământ, caracteristicile colectivului, situația etc. În special, pentru că MRU solicită flexibilitate, fiecare manager va practica un stil propriu, care nu poate fi încadrat strict în niciun stil teoretic de conducere; el va îmbina, de fapt, trăsăturile

diverselor stiluri de conducere, care se potrivesc unei situații date, culturii organizaționale, identității organizaționale etc.

Evident, odată cu democratizarea societății noastre, cu funcționarea eficace a Managementului Total al Calității, cu interiorizarea individuală și organizațională a culturii calității, stilul managerial va corespunde trăsăturilor stilului democratic-participativ, care, la fel, valorifică plenar atât variabilele de grup, cât și pe cele individuale.

**4. Modelele situaționale și modelul contingent** sunt ca o completare, un răspuns la modelul comportamental. Reprezentanții acestui model (F.E. Fiedler, R.J. House, M.G. Evans, P. Hersey, K.N. Blanchard etc.) relevă importanța situației, afirmând că există nu cel mai bun stil de conducere, ci cel mai adecvat stil de conducere.

Modelul interpretează conducerea ca pe un *raport dinamic între personalitate și variabilele situaționale*, absolutizând, de fapt, rolul forțelor și situațiilor exterioare în manifestarea unui comportament de conducere și concentrându-se aproape exclusiv asupra importanței situației în studiul conducerii, bazându-se pe două premise: a) oameni cu personalități diferite se impun ca lideri eficienți în diferite situații; b) o persoană devine leader într-o situație particulară pentru că se adaptează cel mai bine acelei situații [3, p. 281].

Considerăm că situația nu determină în totalitate comportamentul liderului, succesul putând fi obținut în maniere relativ diferite, dependente de personalitatea acestuia și de alți factori externi.

**5. Modelul tranzacțional** susține că conducerea este o tranzacție, un schimb social între leader și subordonați – fiecare oferă și primește ceva în schimb; adică leaderul și subordonații se influențează reciproc.

Acest model accentuează faptul că conducătorul trebuie să satisfacă necesitățile profesionale ale subordonaților (recompense, apreciere ș.a.), în schimbul supunerii acestora față de norme, al unor niveluri așteptate/negociate ale performanțelor.

Astfel, B.J. Avolio, T.J. Yammarino [1, p. 93] presupun că, dacă leaderii tranzacționali vor identifica rolurile, sarcinile și cerințele necesare pentru ca subordonații să realizeze sarcinile ce le revin, dacă vor percepe corect nevoile subordonaților, clarificând și modalitatea în care aceste nevoi și dorințe vor fi satisfăcute, atunci angajații vor avea o direcție clară de acțiune, se vor mobiliza pentru îndeplinirea sarcinii solicitate.

O componentă a conducerii tranzacționale este *managementul prin excepție*, conform căruia leaderul intervine doar atunci când nu sunt respectate procedurile și standardele pentru îndeplinirea sarcinii, oferind, eventual, recompense situaționale negative doar pentru a evita relațiile tranzacționale cu angajații.

Considerăm că practicarea amenințărilor disciplinare, pentru a ridica un grup la un anumit standard, este o metodă puțin eficientă și este posibil ca această abordare să fie contraproductivă pe termen lung.

Studiile lui B.J. Avolio și B.M. Bass [2] au demonstrat cât de importante sunt interacțiunea și feed-backul imediat și echilibrat pentru ca tranzacțiile de leadership să fie cu adevărat eficiente. Se consideră că, atunci când sancțiunea este asociată cu un mesaj clar de dezaprobare, individul vizat este motivat să-și îmbunătățească performanța.

Așadar, sancțiunea poate contribui la o mai mare eficiență atunci când este aplicată ca reacție la performanțe slabe sau la un comportament inacceptabil, cu intenția de a îmbunătăți comportamentul respectiv; de aceea, este posibil ca angajații să considere sancțiunea utilă în mod special atunci când aceasta stipulează cu claritate motivele ei.

Actualmente, leadershipul tranzacțional este completat de **leadershipul transformațional** (J. Barling, B.J. Avolio, B.M. Bass etc.), care pune accent nu doar pe interesele personale, ci și pe *binele grupului, al instituției, comunității, societății*. Se concretizează că leadershipul transformațional se manifestă într-o legătură puternică cu etica și moralitatea, este relaționat pozitiv și semnificativ cu percepția subordonaților privind propria libertate de inovare, cu existența unui climat organizațional inovațional, cu apariția nevoilor și dorințelor individuale de a se strădui să atingă cele mai înalte niveluri de performanță.

**Teoria leadershipului transformațional** este unică prin flexibilitatea pe care i-o prescrie leaderului, prezentat ca o persoană complexă, înzestrată cu discernământ, ce are capacitatea de a alege dintr-o gamă completă de stiluri de conducere pe cel mai adaptat situației cu care se confruntă.

Sintetizând rezultatele experimentale ale cercetătorilor B.J. Avolio, B.M. Bass, J.J. Hater, J.M. Howell, K.B. Lowe, F.J. Yammarino etc., cercetătorii români F. Sântion și D. Iliescu [5, p. 167] îi delimitează pe leaderii transformaționali de cei tranzacționali prin *influența idealizată, motivația inspirațională, stimularea intelectuală, aprecierea individuală*.

Astfel, *influența idealizată* este prezentată ca un fenomen ce presupune multă putere și influență asupra subordonaților; leaderul îi inspiră pe cei cu care lucrează, având o viziune pozitivă asupra a ceea ce poate fi realizat prin efort personal suplimentar și comportament bazat pe principii etice și valori împărtășite, este interesat în mod sincer de atingerea potențialului maxim al fiecărui angajat, iar angajații îl admiră, respectă, se mândresc cu el, doresc să se identifice cu el și investesc multă încredere în el. În acest sens, *carisma* apare ca cel mai important aspect al leadershipului transformațional și se manifestă în capacitatea de a le câștiga angajaților devotamentul, capacitatea de a fi la locul potrivit la timpul potrivit, încrederea în sine și în calitățile celor din jur, farmec personal.

**Motivația inspirațională** este prezentată ca o competență în proiectarea unor viziuni optimiste, coerente, convingătoare, urmată de exprimarea lor clară, accesibilă, cu evidențierea esențialului și susținută de promovarea lor convingătoare și persuasivă, cu încredere sănătoasă în capacitatea angajaților și a grupului pe care îl conduce de a atinge obiectivele, cu motivație, perseverență, aspirații înalte, caracteristici pozitive personale, interpersonale.

Din caracteristicile **stimulării intelectuale**, autorii plasează în prim-plan stimularea creativă a ideilor, valorilor și comportamentelor angajaților; crearea unui climat inovator, în care angajații sunt motivați să regândească felurile în care procedează în rezolvarea în mod creativ și inovator a problemelor de muncă; impulsionearea colegilor spre cunoașterea problemelor, a propriilor gânduri, spre recunoașterea propriilor convingeri, principii și valori și spre explorarea mai coerentă a propriei imaginații; capacitatea de discernământ, exprimarea clară a oportunităților și amenințărilor cu care se confruntă organizația, precum și punctele ei forte, punctele slabe și avantajele comparative; valorificarea metodelor noi și creative de îndeplinire a misiunii organizației; evitarea ironizării sau criticii publice a greșelilor membrilor echipei.

**Aprecierea individuală** presupune: tratarea fiecărui angajat din instituție într-un mod unic, diferențiat și cu multă atenție; înțelegerea, împărtășirea, satisfacerea nevoilor, dezvoltarea acestor nevoi în raport cu misiunea și obiectivele generale ale instituției; oferirea oportunităților de creștere profesională; dezvoltarea culturii organizaționale care sprijină evoluția și creșterea individuală; apreciere individuală, mentorat, coaching, delegare; transparența resurselor informaționale și comunicarea informațiilor oportune, ca o modalitate de a oferi feedback și de a incita la evaluare continuă.

În fine, *managerul, prin competența sa în domeniu, prin stilul, comportamentul, trăsăturile de personalitate, modul de comunicare, relaționare cu angajatul, poate să determine esențial eficacitatea activităților specifice MRU.*

#### **Bibliografie:**

1. Avolio, B.J., Yammarino, T.J., *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*, Oxford, Elsevier Press, 2003.
2. Avolio, B.J., Bass, B.M., „Transformational leadership, charisma and beyond”, in: *Emerging leadership vistas*, New York, Pergamon Press, Emsford, 1988.
3. Avram, E., Cooper, C.L. (coord.), *Psihologie organizațional-managerială: tendințe actuale*, Iași, Polirom, 2008.
4. Neculau, A., *Manual de psihologie socială*, Iași, Polirom, 2003.
5. Sântion, F., Iliescu, D., *Teorii ale leadershipului*, Cluj-Napoca, Sinapsis, 2007.
6. Zlate, M., *Leadership și management*, Iași, Polirom, 2004.



## **Formarea reprezentărilor geometrice prin intermediul metodei observației la copiii de 6-8 ani**

Mihaela Pavlenco-Pidleac, *doctorandă, lector  
la Catedra de pedagogie preșcolară,  
UPSC „Ion Creangă”*

### **Summary**

*Observation is the activity of intelligent beings, who feel and assimilate the knowledge about a phenomenon in its own structure of thought. On the other hand, it is treated as a method that reflects the most effective research and analysis of surrounding world objects. This method should be carried out over a period of time through a directed dialogue based on questions that highlight the shape and basic properties of the objects surrounding world. That, why, observation can be considered an effective method in the process of formation of geometric representations in children 6-8 years.*

*„Am văzut cu ochii mei.”*

Este o expresie ce înglobează sensul concret al conceptului de „observație”, care reflectă acțiunea de a privi cu atenție ființele, lucrurile, evenimentele, fenomenele, cu scopul de a le studia, supraveghea și a formula o concluzie asupra lor. Cu toate acestea, Edgar Morin este de părerea că observația presupune nu numai acțiunea de a *înregistra*, ci și de a *inventa* și a *construi realitatea* [apud 6, p. 34].

Într-o altă manieră, acest concept este prezentat de Traian Herseni, care afirmă că observația constituie „singura metodă care promovează cunoștința” [3, p. 36]. Această idee este împărtășită și de alți gânditori. Drept exemplu poate servi definiția propusă de S. Cristea: „Observația reprezintă o metodă didactică/de învățământ în care predomină acțiunea de cercetare directă a realității prin dirijarea învățării în secvențe didactice proiectate la nivelul interacțiunii dintre cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică” [1, p. 265].

În viziunea pedagogului român I. Cerghit, conceptul dat reprezintă „o metodă de învățare prin cercetare și descoperire”, iar cercetătorul Constantin Moise tratează observarea ca „urmărire sistematică de către elevi a obiectelor și fenomenelor ce constituie conținutul învățării, în scopul surprinderii însușirilor semnificative ale acestora [4, p. 144].

Prin urmare, pe de o parte, observația reprezintă activitatea unei ființe inteligente, care simte și asimilează cunoștințele despre un fenomen în propria sa structură de cunoștințe și idei

anterioare, iar pe de altă parte, ea este tratată drept metodă ce reflectă calea cea mai eficientă de cercetare și analiză a obiectelor lumii înconjurătoare.

Procesul de formare a reprezentărilor geometrice începe cu acțiuni intuitive, cu observație directă, manipulare de obiecte din realitatea înconjurătoare, în scopul descoperirii caracteristicilor comune, care conturează imaginea geometrică. Acest proces începe cu acțiunea de observare spontană, ocazională și firească a formei, mărimii, dimensiunii obiectelor lumii înconjurătoare, a poziției relative a obiectelor în spațiu, a direcției mișcării unui obiect pe o suprafață plană și continuă cu o activitate dirijată de către cadrul didactic în scopul realizării unor obiective educaționale și valorificării potențialului intelectual al copiilor, dobândit anterior.

Observația, ca orice strategie didactică, are anumite caracteristici, ce o fac să se deosebească de altele, atât prin structură, cât și prin modul de utilizare. Din această cauză, ea constituie o metodă care posedă caracter flexibil. Flexibilitatea ei, în direcția formării reprezentărilor geometrice, se manifestă prin varietatea experiențelor instructive prezentate de cadrul didactic copiilor.

De exemplu, în formarea reprezentărilor despre forma obiectelor lumii înconjurătoare se pot utiliza imagini cu obiecte, lucruri plasate în diferite poziții (vezi figura 1 și 2).



fig. 1



fig.2

Utilizând prima imagine (fig. 1) în cadrul activităților integrate din grădiniță, copiii observă că noptiera are formă dreptunghiulară, iar în cazul celei de-a doua imagine (fig. 2) constată faptul că noptiera este în formă de cuboid. Cu alte cuvinte, același obiect poate avea forme diferite, atât plane, cât și spațiale, fapt ce se explică prin amplasarea variată în spațiu a obiectului dat. Drept urmare, putem spune că analiza și cercetarea obiectelor din lumea înconjurătoare din diferite puncte de vedere permite determinarea legăturilor ce se stabilesc între figurile și corpurile geometrice.

Din altă perspectivă, observarea se poate focaliza pe aspecte și dimensiuni specifice, înguste sau poate avea caracter general.

Drept exemplu, în acest context, ne poate servi compararea figurilor geometrice: pătrat și dreptunghi, în urma observării cărora copilul stabilește proprietățile caracteristice fiecărei figuri în parte, evidențiază trăsăturile ce le deosebesc una de alta. Prin urmare, în particular, vorbim despre observarea trăsăturilor esențiale, individuale ale pătratului și dreptunghiului, iar în general aceste două forme geometrice posedă proprietăți ce le încadrează în clasa figurilor geometrice.

Cert este faptul că observația are caracter euristic, implicând acțiunea de descoperire a cunoștințelor despre realitatea din jur, precum și completarea unor informații deja existente în conștiința copilului. Scopul acestei metode constă în capacitatea cadrului didactic de a provoca participarea și receptivitatea copiilor față de ceea ce se întâmplă în mediul înconjurător. În acest context, Mihaela Neagu și Mioara Mocanu afirmă că „observarea este metoda de explorare a realității care asigură baza intuitivă a cunoașterii prin percepție polimodală și formarea de reprezentări despre obiecte și însușiri caracteristice acestora” [5, p. 40].

Toate informațiile pe care ființa umană le dobândește pe parcursul vieții, referitoare la forma obiectelor lumii înconjurătoare, sunt obținute pe cale perceptivă și senzorială. Din această cauză, observația face apel, în primul rând, la analizatorul vizual, care percepe nemijlocit imaginea integrală a obiectului și a trăsăturilor sale caracteristice. Acest lucru permite selectarea și compararea obiectelor de aceeași formă, dar cu mărimi diferite; clasificarea și formarea mulțimilor de obiecte după un anumit criteriu: formă, mărime, dimensiune etc.; stabilirea direcției de mișcare și a poziției în spațiu ale obiectelor.

Potrivit definiției savantului C. Cucos referitoare la conceptul „observare”, care reprezintă „urmărirea atentă a unor obiecte și fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (sistematică), fie autonom (independentă), în scopul depistării unor noi aspecte ale realității și al întregirii unor informații” [2, p. 90], stabilim două tipuri de observație:

1. independentă (autoobservația);
2. sistematică.

Ambele tipuri de observație pot fi utilizate în procesul de formare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani.

În literatura de specialitate, observația independentă mai este numită și *autoobservație*. Ea reprezintă o acțiune neplanificată, ce nu anticipează un obiectiv distinct. Observația independentă joacă un rol neesențial în procesul de formare a reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani, deoarece unii copii observă mai mult obiectele mari, iar alții – obiectele de o culoare provocatoare. Cu toate acestea, autoobservarea îi oferă copilului posibilitatea să colecteze informații întâmplătoare, pe care ulterior le folosește în procesul de formare a reprezentărilor geometrice. Nu în zadar afirma Pavlov că „*observația nu face decât să adune ceea ce îi oferă natura, în timp ce experiența ia de la natură ceea ce dorește ea*” [apud 7].

Observația sistematică este tipul de observație care presupune structurarea logică a acțiunilor realizate de copii în cadrul procesului de cercetare a obiectelor, lucrurilor și fenomenelor. Ea este utilizată de către cadrul didactic în scopul evidențierii unor relații, proprietăți caracteristice formelor geometrice. Spre deosebire de observația independentă, observația sistematică cere respectarea unor condiții, cum ar fi:

- selectarea și definirea obiectului-țintă în termeni concreți, observabili;
- utilizarea unor proceduri sistematice, standardizate de observare a obiectului și înregistrarea informației observate.

Cercetarea unui obiect sau a unui fenomen cu ajutorul metodei observației trebuie să țină cont de câteva etape, care constituie răspunsurile la câteva întrebări:

❖ *Ce va fi observat?*

Răspunsul la această întrebare presupune concretizarea obiectelor, lucrurilor sau fenomenelor care urmează a fi analizate sau cercetate. Aici, cadrul didactic prezintă figura, obiectul-model.

❖ *Unde va fi realizată observația?*

Această etapă reflectă condițiile în care se va desfășura observația. Cu alte cuvinte, se va constata locul și modul de realizare a observației – în clasa sau în curtea instituției de învățământ; observația va implica un singur copil sau întregul grup de copii.

❖ *Care este perioada de timp acordată observației?*

Întrebarea respectivă cere ca învățătorul să stabilească durata timpului acordat pentru realizarea observației asupra obiectului dat. Ea poate să varieze în dependență de obiectivul propus, adică acțiunea de observare poate dura 2-5 minute, în cazul în care vom determina forma unui obiect distinct, dar și continuă, în cazul în care cadrul didactic folosește observarea pe parcursul mai multor activități, ce presupune determinarea formelor geometrice în forma obiectelor lumii înconjurătoare.

❖ *Ce aspecte vor fi studiate?*








Forma obiectelor, proprietățile de bază ale figurilor și corpurilor geometrice reprezintă unele din aspecte ce pot fi studiate prin intermediul metodei observației. Totodată, se poate acorda o atenție deosebită asemănărilor și deosebirilor ce există între figurile și corpurile geometrice.

❖ *Cum se va face înregistrarea datelor?*

Orice acțiune de observare trebuie să se finalizeze cu înregistrarea informației obținute, cu scopul de a asigura însușirea temeinică a faptelor cercetate. Acest lucru poate să se realizeze sub forma unei grile de observație, ce reprezintă niște liste de rubrici care facilitează înregistrarea și clasificarea datelor. Acțiunea de înregistrare a informației în grile de observație contribuie la

selectarea unor aspecte semnificative referitoare la formele geometrice identificate în forma obiectelor lumii înconjurătoare. Drept exemplu poate servi următoarea grilă de observație:

Tabelul 1. Grilă de observație

Obiecte, corpuri	Corpuri geometrice				Caracteristici		
					Fațe	Muchii	Vârfuri
							
							
							

Pentru obținerea unei activități eficiente de observare, în direcția formării reprezentărilor geometrice, cadrul didactic trebuie să țină cont de anumite cerințe. În primul rând, mijloacele didactice utilizate trebuie să fie selectate în așa fel, încât copilul să observe ușor proprietățile esențiale ale formelor geometrice. În al doilea rând, acțiunea de observare trebuie să fie urmată de niște concluzii, ce vor conduce la formarea reprezentărilor despre o anumită formă geometrică, valorificându-se, astfel, potențialul intelectual al copilului. Observațiile efectuate vor fi exprimate, interpretate și explicate, de către copiii de 6-8 ani, prin forme diferite: reprezentări grafice, desene, scheme ș.a. În al treilea rând, această metodă trebuie să se realizeze, într-o perioadă determinată de timp, prin intermediul unui dialog dirijat, bazat pe întrebări, care evidențiază forma și proprietățile de bază ale obiectelor lumii înconjurătoare.

Utilizarea metodei observației în cadrul activităților didactice din instituțiile de învățământ, în scopul formării reprezentărilor geometrice, permite nu numai formarea la copii a reprezentărilor despre forma obiectelor lumii înconjurătoare, amplasarea lor în spațiu, deplasarea și mărimea acestora, dar și îi oferă posibilitate cadrului didactic de a determina nivelul de dezvoltare a limbajului matematic la copiii implicați în acțiunea de observare.

Toate cele relatate mai sus ne demonstrează faptul că observarea poate fi considerată metoda de baza în formarea reprezentărilor geometrice la copiii de 6-8 ani.

## Bibliografie

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău – București, Litera Internațional, 2000.
2. Cucuș, C., *Pedagogie*, Iași, Polirom, 1996.
3. Herseni, T., Gusti, D., *Îndrumări pentru monografiile sociologice*, București, Editura Universității din București, ediția a II-a, 2002.
4. Moise, C., „Metodologie didactică”, în: *Psihologie – Pedagogie*, cursurile anului I, semestrul II, Iași, S.C. EROTA TIPO SRL, 2002.
5. Neagu, M., Mocanu, M., *Metodica predării matematicii în ciclul primar*, Iași, Polirom, 2007.
6. Trașă, L., *Metode si tehnici de cercetare in psihologie. Sinteza de curs*, <http://www.luciantrasa.ro/doc/mtcp.pdf> (vizitat 13.09.2011)
7. <http://illy-mihaelagarabet.blogspot.com/> (vizitat 13.09.2011)

### ***Sensibilitatea cromatică în calitate de problemă a percepției – producerii – interpretării artistice***

Ala Vitcovschi, *lector superior la Catedra de pedagogie preșcolară, UPSC „Ion Creangă”*

#### **Summary**

*In this article are exposed the concepts of color sensitivity as a problem of sensory perception, as the production and artistic interpretation of reality. Artistic and arts education to primary pupils make an opening for aesthetic and artistic conscience, chromatic character of the world discovers, develops visual refinement in its reception.*

Educația artistico-plastică a elevilor din clasele I – IV realizează o deschidere a conștiinței lor spre estetic și artistic, le descoperă caracterul cromatic al lumii, le dezvoltă rafinament în receptarea ei vizuală. Această particularitate a receptării, în general a receptării artistice și în special a celei artistico-plactice, impune studiul, cercetarea și organizarea unui sistem de activități de receptare artistico-plastică, conceptualizat pe o metodologie specifică, care să se soldeze cu dezvoltarea sensibilității artistico-plactice față de operele de artă, frumosul uman și cel al naturii.

În cadrul sensibilității artistico-plactice generale, un rol specific îi revine dezvoltării sensibilității cromatice a elevilor de această vârstă pentru opere și fenomene ale artei, vieții și naturii (mediului ambiant), căci culoarea are o mare importanță în cunoașterea și creația artistică

a omului, în lumea în care trăiește acesta fiind esențial marcată și de faptul că lumina se dispersează într-un spectru bogat de culori de bază și în nuanțe ale acestora. Or, lumea fiind plină de culori, copiii trebuie învățați s-o perceapă anume ca lume cromatică, iar pentru aceasta este necesară dezvoltarea sensibilității lor cromatice.

Una dintre prioritățile de bază ale formării și dezvoltării artistico-plastice a copiilor de vârstă școlară mică este centrarea acestei priorități pe dezvoltarea sensibilității cromatice.

Conform conceptelor stabilite în psihologie (J. Piaget, H. Piéron, H. Wallon, P. Oléron, A.N. Leontiev, A.R. Luria, S.L. Rubinstein), *percepția senzorială* este o formă specifică de realizare a comunicării noastre cu lumea externă, a cărei funcționare începe încă înainte de naștere, când se formează reflexele condiționate la agenții mecanico-acustici și termici din mediul extern [4].

Din punct de vedere structural, senzorialitatea pune în evidență două procese psihice importante: *senzația și percepția*.

Senzația este primul nivel psihic de prelucrare, interpretare și utilizare a informației despre însușirile obiectelor și fenomenelor lumii externe și despre stările mediului intern. Ea este sursa primară a cunoștințelor și constituie atât punctul de pornire, cât și cel de sosire în întregul demers al cunoașterii psihologice, procesele psihice zise superioare trebuind a fi studiate și explicate prin descompunere și reducere la senzații [136, p. 4].

În lumina mai multor concepte și teorii date de-a lungul timpului, se desprinde următoarea definiție generală a senzației: **Senzația** este reflectarea activ-selectivă a însușirilor particulare și singulare ale stimulilor modali specifici în forma unui cod imagine. Conținutul ei furnizează o informație secvențială, fragmentară despre obiectele și fenomenele perceptibile. Ea nu permite identificarea acestor obiecte și fenomene, ci doar discriminarea lor în interiorul uneia și aceleiași însușiri – intensitate, durată, greutate, temperatură etc. [1].

Analiza senzației trebuie să ia în considerare interacțiunea factorilor externi și a celor ce țin de organizarea și „funcționarea” subiectului.

**Sensibilitatea artistică**, deci și cea **cromatică**, este expresia trăirilor directe, afective, care prefigurează și o atitudine estetică în formare; ea este capacitatea individului de a percepe, a sesiza (= a înțelege) și a gusta (= a trăi) laturile (valorile) estetice ale artei, naturii și vieții. Este o capacitate determinată de predispoziții native, care se oferă unei largi influențe pozitive. Sensibilitatea artistică a omului contemporan se caracterizează printr-o reactivitate crescută, capacitate de imaginație sporită, printr-un simț sporit al selecției artistice, prin intelectualizare și creativitate accentuată și printr-o intervenție mai largă în domeniul industrializării.

Educația sensibilității artistice contribuie la realizarea obiectivelor:

- depășirea stadiului afectiv al receptării și avansarea la stadiul intelectual-cognitiv al acesteia, iar odată cu aceasta, și la motivarea științifică a fenomenelor actului receptării;
- cunoașterea și aplicarea în receptare și creație a limbajului artistiso-plastic;
- dezvoltarea simțului selecției pe temeuri estetice, deci științifice;
- formarea opțiunilor artistice și estetice etc.

Sensibilitatea reprezintă premisa biofiziolgică a capacității de a avea senzații [34, p. 7].

Sensibilitatea este considerată totuși de M. Zlate „o proprietate a organismului de a recepționa factorii indiferenți, de a stabili un raport cu sens între ei și cei condiționați ” [30, p. 7]. De aceea interpretarea posibilului suport organic al senzațiilor a fost întotdeauna mai dificilă. Ea implică, incontestabil, structuri și rețele neural reflexogene de excitație bine determinate anatomic, dar ele, de fiecare dată, mai presupun unele structuri de suport funcționale, mai greu identificabile în acest fel [2].

Pentru psihologi, producerea sensibilității este o funcție dependentă de motricitatea care o facilitează. Relația dintre sensibilitate și motricitate se situează la două niveluri: la cel macrosistemic, care vizează relația organism – mediu, și la nivelul microsistemelor, al analizatorilor. Sensibilitatea se formează și se perfecționează în cursul vieții, în strânsă legătură cu motricitatea la nivelul tuturor modalităților senzoriale [7].

Cu nimic diferit de excitabilitate sau iritabilitate, senzațiile și sensibilitatea au ca suport o activitate a sistemului nervos central. Poate fi invocat deseori sinestezic și sistemul endocrin, precum și alte organe și țesuturi (hepatic, muscular etc.), cu deosebirea că doar procesele psihice proprii sensibilității corespund totuși unui nivel de reflectare superioară, sunt expresia unui nivel adaptiv ce depășește nemijlocitul raport organism – mediu, pentru a cuprinde ansamblul raporturilor funcționale cognitiv-conative subiect – obiect [7].

Apariția sensibilității introduce în relația organism – mediu o funcție nouă, cea a semnalizării, care constă în apariția unei legături și a unui transfer de semnificație de la stimulul biologic necesar (neconșionat) la stimulul neutru (conșionat) [30, p. 7].

Realizarea funcției sensibilității și a semnalizării au reclamat și formarea unor mecanisme adecvate. Așa s-au desprins și s-au diferențiat treptat, în cursul evoluției filogenetice, structurile receptoare și cele neuronale [4].

Conform lui M. Golu, în organizarea și funcționarea sensibilității și a structurilor senzoriale, odată cu apariția omului, se va impune un principiu nou. Este vorba de *principiul aferenției dominante individuale*: la fiecare individ, în funcție de particularitățile organizării sale interne și ale contextului sociocultural în care trăiește, din mulțimea inițială a modalităților senzoriale se va desprinde și se va impune ca dominantă una anume [4].

La animale, aferenția dominantă este o caracteristică a speciei.



Deosebirea între sensibilitatea omului și cea a altor animale va consta și în direcțiile de perfecționare :

- la animale, perfecționarea se va realiza în intensiune și unidimensional;
- la om, aceasta se va realiza în extensiune și global [4].

În final, ceea ce marchează deosebirea între cele două sensibilități rezidă în baza obiectivă de condiționare:

- sensibilitatea animalelor s-a dezvoltat și funcționează doar în raport cu influențele și stimulii mediului natural;

- sensibilitatea omului se diferențiază și se perfecționează și în raport cu influențele și stimulii mediului sociocultural. Grație acestei instrumentări socioculturale, se amplifică atât rezolutivitatea mecanismelor de prelucrare – integrare a informației extrase, cât și caracterul activ și meditat al senzației [143, p. 4].

**Legile sensibilității (artistice).** Sensibilitatea este diferențiată, înalt specializată și distribuită pe modalități în cadrul diversilor analizatori. Toate aceste modalități, pe lângă particularitățile proprii, pun în evidență existența unor trăsături și legi generale comune:

a) toate se prezintă în forma continuumului, delimitate la extremități de pragul absolut superior (intensitatea maximă a stimulului) și de pragul absolut inferior (intensitatea minimă a stimulului);

b) toate se prezintă în interiorul continuumului, între cele două praguri absolute;

c) dinamica și funcționarea tuturor formelor modale de sensibilitate se subordonează acțiunii a trei categorii de legi:

1. psihofizice; 2. psihofiziologice; 3. socioculturale [4].

**Legile psihofizice** ale sensibilității se referă la raportul dintre intensitatea fizică a stimulului și nivelul sensibilității respective al senzației. Ele au fost descoperite și studiate în cadrul psihofizicii clasice (Weber, Fichner).

Prima lege se aplică la pragurile absolute, pe când cea de-a doua reglementează pragurile și sensibilitatea diferențială.

**Legile psihofiziologice** ale sensibilității exprimă dependența nivelului și dinamicii acesteia de fenomenele care au loc în organizarea internă a subiectului, înainte și în timpul percepției stimulului modal specific. Esențiale sunt: *legea adaptării*, *legea contrastului*, *legea sensibilizării și depresiei*, *legea sinesteziei* și *legea oboselii*.

**Legea adaptării** exprimă caracterul intrinsec dinamic al sensibilității, deplasarea în sus sau în jos a pragurilor absolute și diferențiale sub acțiunea prelungită a stimulului sau în absența acestuia.

*Legea contrastului* exprimă creșterea sensibilității ca efect al interacțiunii spațio-temporale a excitanților de intensități diferite, care acționează simultan sau succesiv asupra aceluiași analizator. Corespunzător, vom avea două tipuri de contrast: simultan și succesiv. Cel simultan constă fie în accentuarea reciprocă a clarității și pregnanței stimulilor prezentați în același moment în câmpul percepției, fie în accentuarea stimulului principal sub influența stimulilor de fond. Contrastul simultan are o sferă de manifestare mai redusă decât cel succesiv; este greu de obținut în cadrul sensibilității gustative și olfactive și slab exprimat în cadrul celei auditive.

Contrastul succesiv constă în creșterea acuității perceptivă (a nivelului sensibilității) în raport cu un stimul prezentat la scurt timp după acțiunea mai îndelungată a altui stimul de aceeași modalitate, dar diferit după intensitate. El se evidențiază în sfera tuturor modalităților senzoriale [4].

Astăzi se consideră ca în structura fiecărui analizator există rețele neuronale specializate în crearea și accentuarea contrastelor (J. Gipson, F. Attneave, H. George, Fraisse, Voilaume ș.a.) [4, p. 6].

Acestea se reglează la diferite niveluri și, în funcție de sarcina perceptivă sau de caracteristicile fizice și statistice ale stimulilor, emit două categorii de semnale: de sensibilizare a unor neuroni (senzitivi) și de inhibare a altora.

*Legea sensibilizării* și depresiei exprimă creșterea sau scăderea sensibilității în cadrul unui analizator, fie ca urmare a interacțiunii diferitor câmpuri receptoare proprii, fie ca urmare a interacțiunii lui cu alți analizatori.

Modificarea sensibilității pe fondul interacțiunii analizatorului este un fenomen frecvent și ușor de observat [4].

*Legea sinesteziei* exprimă acea interacțiune între analizatori, în cadrul căreia calitățile senzațiilor de-o anumită modalitate le sunt transferate senzațiilor de-o altă modalitate.

*Legea oboseții* exprimă faptul că analizatorii constituie sisteme care funcționează pe bază de consum de energie stocată în structura lor; dat fiind faptul că această energie este cantitativ limitată, suntem supuși fenomenului de oboseală.

*Legile socioculturale ale sensibilității* exprimă dependența organizării și funcționării mecanismelor senzoriale ale omului de particularitățile stimulului, sarcinilor, formelor de activitate și etaloanelor pe care le generează în mediul sociocultural. Dacă legile psihofizice și cele psihofiziologice sunt generale, legile socioculturale îi sunt proprii numai sensibilității omului.

La om devine obligatoriu ca în analiza sensibilității, pe lângă componentele și formele primare, să se adauge componente și forme secundare, precum sensibilitatea muzicală, sensibilitatea fonematică, sensibilitatea culturală, sensibilitatea cromatică diferențială.

Se pot indica cel puțin patru legi de origine socioculturală care se includ în evoluția și structurarea sensibilității: *legea conștientizării*; *legea exercițiului selectiv*; *legea estetizării și semantizării* și *legea verbalizării*.

*Legea conștientizării* postulează ideea că delimitarea și definirea continuumului sensibilității se realizează prin raportare la capacitatea subiectului de a avea o senzație specifică de care să-și dea seama.

*Legea exercițiului selectiv* exprimă dependența nivelului de dezvoltare și eficiența diferitor forme modale ale sensibilității de procesul general al învățării pe care-l parcurge individul uman de la naștere la maturitate și de specificul activității dominante.

*Legea estetizării și semantizării* exprimă modelarea sensibilității umane în raport cu desprinderea și acțiunea a doi factori culturali: frumosul și semnificația.

*Legea verbalizării* exprimă o caracteristică generală a organizării psiho-comportamentale a omului, anume aceea a edificării și reglării verbale. Sensibilitatea se subordonează și ea acestei legi, cuvântul exercitând o acțiune reglatoare directă asupra ei.

Cuvântul, afirmă aceeași sursă, dirijează întreaga dinamică a recepției senzoriale în câmpul simulator extern. Astfel, grație reglajului verbal, funcția sensibilității se logicizează, organizându-se pe programe specifice, bazate pe condiții logice și criterii de relevanță, reprezentativitate și semnificație.

#### În concluzie

1. Concomitența perfecționării formelor și structurilor de mișcare a produs și procesul de psihogeneză a reflectării senzoriale. Sistemele organice inițiale dovedesc doar un nivel prepsihic distinct de iritabilitate față de acțiunea diversilor agenți stimulatori. Pe trepte superioare de evoluție filogenetică a comportamentului, organismele dotate cu un sistem nervos vor putea să manifeste excitabilitate față de acțiunea diversilor agenți stimulatori. Pe treptele superioare de evoluție a comportamentului de perfecționare a zestrei neuronale de suport, se va permite ca organismele să dovedească, propriu-zis, disponibilitatea superioară psihică de reflectare, numită sensibilitate, de integrare adaptativă psihică a realității înconjurătoare.

2. Deoarece sensibilitatea reprezintă premisa biofiziologică a capacității de a avea senzații, dezvoltarea funcțiilor senzoriale la om/copil este o rezolvare a problemei percepției – producerii – interpretării artistice ce se poate desfășura în contextul activității sistematice de învățare și al activității profesionale, îmbogățindu-se schemele operaționale primare (naturale) cu scheme secundare (dobândite) bazate pe criterii și reguli legate de analiză, comparație, clasificare etc., inclusiv a culorilor.

## **Bibliografie**

1. Atkinson, R.I., *Introducere în psihologie*, București, Editura tehnică, 2002.
2. Cosmovici, A., *Psihologia generală*, Iași, Polirom, 1996.
3. Doron, R., *Dicționar de psihologie*, București, Humanitas, 2007.
4. Golu, M., *Bazele psihologiei generale*, București, Editura Universitară, 2005.
5. Piaget, J., *Reprezentarea lumii la copil*, Chișinău, Cartier, 2005.
6. Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Iași, Polirom, 2004.
7. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Iași, Polirom, 1999.