

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlul de manuscris

C.Z.U. 37.015.3 (043.3)

POPESCU MARIA

**REPREZENTAREA SOCIALĂ A MUNCII
LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

Specialitatea 511.02 – Psihologia dezvoltării și psihologia educațională

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific

NEGURĂ ION,
doctor în psihologie, conferențiar
universitar

Autor

POPESCU MARIA

CHIȘINĂU, 2016

© Maria Popescu, 2016

Cuprins

ADNOTARE (română, rusă, engleză).....	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE	9
1. ASPECTE TEORETICE PRIVIND REPREZENTAREA SOCIALĂ A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE.....	15
1.1. Apariția și evoluția teoriei reprezentărilor sociale	15
1.2. Ancorarea și obiectivizarea ca procese de formare a reprezentărilor sociale.....	26
1.3. Relația dintre reprezentări sociale, practici și context	28
1.4. Problema transformării reprezentărilor sociale.....	31
1.5. Reprezentarea socială și raportul ei cu obiectul social	34
1.5.1. Studii științifice privind reprezentarea socială a muncii la diverse categorii profesionale	36
1.5.2. Munca învățătorului ca obiect al reprezentării sociale.....	38
1.5.3. Elemente constitutive în construcția unei reprezentări sociale a muncii la cadrele didactice cu referire la satisfacția în muncă, starea subiectivă de bine și persistența motivațională.....	41
1.6. Concluzii la capitolul 1	45
2. STUDIUL REPREZENTĂRII SOCIALE A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI LA STUDENȚII PEDAGOGI	47
2.1. Definirea obiectului de reprezentare studiat	47
2.2. Metodologia cercetării	49
2.3. Prezentarea datelor experimentale	60
2.3.1. Conținutul reprezentării sociale a muncii învățătorului la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi: frecvența elementelor	60
2.3.2. Structura reprezentării sociale a muncii învățătorului la cadrele didactice din ciclul primar și studenții pedagogi: elemente centrale și periferice.....	66
2.3.3. Zona mută din reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi	75
2.3.4. Analiza datelor privind starea de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională la cadrele didactice din învățământul primar	77
2.4. Discutarea și interpretarea rezultatelor cercetării	111
2.5. Concluzii la capitolul 2	113
3. INTERVENȚII PSIHOSOCIALE ÎN VEDEREA MODIFICĂRII REPREZENTĂRII SOCIALE A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	115
3.1. Problema și ipoteza de cercetare privind posibilitatea modificării reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar.....	115
3.2. Metodologia studiului experimental privind modificarea reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar.....	116
3.2.1. Descrierea eșantionului de cercetare.....	116
3.2.2. Caracterizarea generală a programului de intervenție psihosocială.....	117
3.2.3. Descrierea metodelor și strategiilor de intervenție psihosocială aplicate	120

3.2.4. Proceduri experimentale în cadrul programului de intervenție.....	126
3.3. Prezentarea datelor experimentale privind modificări în RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar prin intermediul programului de intervenție psihosocială	130
3.3.1. Analiza datelor privind structura reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar: elemente centrale și periferice	130
3.3.2. Analiza datelor privind zona mută din reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar.....	132
3.3.3. Analiza datelor privind starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională la cadrele didactice din învățământul primar	134
3.4. Evaluarea eficienței programului de intervenție psihosocială	153
3.5. Concluzii la capitolul 3	155
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	157
BIBLIOGRAFIE	161
ANEXE	174
Anexa 1. Chestionare și scale administrate în vederea culegerii datelor	176
Anexa 2. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "starea subiectivă de bine" (studiul experimental constatativ).....	182
Anexa 3. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "satisfacția de viață" (studiu experimental constatativ)	192
Anexa 4. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "satisfacția de muncă" (studiu experimental constatativ).....	194
Anexa 5. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "persistența motivațională" (studiu experimental constatativ).....	199
Anexa 6. PROGRAMUL DE INTERVENȚIE PSIHOSOCIALĂ.....	204
Anexa 7. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "starea subiectivă de bine" (studiu experimental formativ)	248
Anexa 8. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "satisfacția de viață" (studiu experimental formativ)	257
Anexa 9. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "satisfacția în muncă" (studiu experimental formativ)	259
Anexa 10. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "persistența motivațională" (studiu experimental formativ)	264
GLOSAR	268
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	270
CV-ul autoarei	271

ADNOTARE

Popescu Maria. *Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar.*

Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2016.

Structura tezei. Lucrarea cuprinde adnotările, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, lista bibliografică din 215 de titluri, glosar, 155 pagini text de bază, 19 tabele, 94 figuri, 10 anexe. Rezultatele cercetării au fost publicate în 17 lucrări științifice.

Cuvinte cheie: reprezentare socială, elemente centrale, elemente periferice, zona mută a reprezentării, ancorare, obiectificare, obiecte de reprezentare, cadru didactic din învățământul primar, satisfacție în muncă, stare subiectivă de bine, persistență motivațională.

Domeniu de studiu: psihologia cadrului didactic.

Scopul cercetării constă în relevarea conținutului și structurii reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și a factorilor ce le determină, a relației ei cu starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă, persistența motivațională și a condițiilor psihologice de schimbare a acestei reprezentări.

Obiectivele cercetării: analiza literaturii de specialitate în domeniul reprezentărilor sociale în vederea delimitării aspectelor teoretice relevante pentru elaborarea și desfășurarea studiului experimental privind RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar; determinarea conținutului RS a muncii învățătorului și a modului în care este structurat acest conținut la cadrele didactice din învățământul primar în funcție de nivelul lor de formare / profesionalizare, de tipul și locul de amplasare a instituțiilor școlare în care ele activează; evidențierea elementelor din RS a muncii învățătorului la cadrele didactice în exercițiu din învățământul primar cu referire la a) SSB, b) SM și c) PM; stabilirea condițiilor care vor face posibile schimbări în RS a muncii la cadrele didactice, astfel încât ea să favorizeze apariția și consolidarea stării de bine, satisfacției în muncă și persistenței motivaționale; elaborarea unui program de intervenție psihosocială și a unui set de activități de creștere a SSB, SM și PM, care să permită schimbarea anumitor elemente reprezentative din sistemul periferic, care, în timp, vor atrage după sine și modificarea unor elemente din nucleul central și, în sfârșit, determinarea eficienței programului de intervenție psihosocială și propunerea unor recomandări privind strategiile de schimbare în bine a unor elemente din RS a muncii învățătorului.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute rezidă în faptul că pentru prima dată în Republica Moldova au fost determinate conținutul și structura reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și a factorilor ce le influențează. În plus, au fost identificate elementele ei constitutive care ar putea fi integrate într-un program de intervenție psihosocială în vederea producerii de schimbări în reprezentarea socială astfel ca ea să favorizeze îmbunătățirea calității muncii învățătorului și a stării lui psihomorale.

Problema științifică importantă soluționată constă în *identificarea conținutului și structurii reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și a factorilor ce le determină, fapt ce a permis, prin program special de intervenție psihosocială, stabilirea condițiilor de a produce schimbări în reprezentarea socială a muncii, având drept efect creșterea nivelului stării subiective de bine, a satisfacției în muncă și perseverenței motivaționale la cadrele didactice.*

Semnificația teoretică a lucrării vizează relevarea conținutului și structurii reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice și stabilirea modului în care anumite elemente cu referință la starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională pot fi schimbate în sensul dezirabil.

Valoarea aplicativă a lucrării. Dat fiind faptul că reprezentarea socială este un dirigitor esențial al acțiunilor, conduitelor și practicilor sociale, implicit al celor profesionale, valoarea aplicativă a studiului constă în elaborarea, implementarea și validarea unui program de intervenție psihosocială vizând schimbări în RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar în vederea creșterii stării lor de bine, a satisfacției în muncă și a perseverenței motivaționale, care poate fi utilizat, în procesul formării inițiale și continue, cu efect benefic asupra calității muncii și a vieții lor.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării au fost incluse în conținutul disciplinelor academice elaborate și predate de autor și utilizate în lucrul cu studenții, au fost implementate în cadrul procesului de formare inițială și continuă a învățătorilor, în conținutul și metodologia cursului *Psihologie educațională* pentru facultatea de Limbi și Literaturi Străine și facultatea de Științe Exacte și Tehnologii Informaționale ale Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă" din municipiul Chișinău.

АННОТАЦИЯ

Попеску Мария. *Социальное представление труда у учителей начальных классов.*

Диссертация на соискание степени доктора психологии.

Кишинэу, 2016.

Структура диссертации. Диссертация состоит из аннотаций, списка сокращений, введения, трёх глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 215 названий, 10 приложений, глоссарий, 155 страниц основного текста, 19 таблиц, 94 фигуры. Результаты исследования опубликованы в 17 научных работах.

Ключевые слова: социальное представление, центральные элементы, периферийные элементы, объективация, невидимая зона представления, объекты представления, учитель начальных классов, удовлетворенность трудом, состояние субъективного благополучия, мотивационная настойчивость.

Область исследования: психология учителя.

Целью исследования является выявление содержания и структуры социального представления труда учителя начальной школы, его влияния на состояние субъективного благополучия, удовлетворенность своим трудом, мотивационную настойчивость и психологических условий его изменения.

Задачи исследования: анализ научной литературы в области социальных представлений для обозначения соответствующих аспектов необходимых для планирования и проведения исследования; определение содержания и структуры социального представления труда у педагогов начальной школы и их зависимости от уровня профессиональной подготовки, типа и места расположения школ, в которых они работают; выявление элементов социального представления труда учителя связанных со состоянием субъективного благополучия, удовлетворенностью трудом и мотивационной настойчивостью; выявление психологических условий изменения социального представления труда учителя, таким образом, чтобы оно способствовало повышению состояния субъективного благополучия, удовлетворенности трудом и мотивационной настойчивости; определить эффективность экспериментальной тренинговой программы и предложить рекомендации по стратегии изменения некоторых элементов социального представления о труде учителя.

Научная новизна заключается в том, что впервые в Республике Молдова были определены содержание, структура и факторы социального представления труда у учителей начальных классов, а также были идентифицированы репрезентационные элементы связанных со состоянием субъективного благополучия и внесены в экспериментальную программу изменения социального представления с тем, чтобы оно способствовало улучшению качества труда и психолого-нравственного состояния учителя.

Решенная значимая научная проблема состоит в определении содержания и структуры социального представления о труде учителя, факторов, которые влияют на них, что позволило бы при помощи специальной экспериментальной программы выявить психологические условия изменения социального представления учительского труда, способствующие повышению субъективного состояния благополучия, удовлетворенности своим трудом и мотивационной настойчивости.

Теоретическое значение исследование состоит в раскрытии содержания и структуры социального представления о своем труде у учителей начальных классов и выявлении тех составляющих элементов этого представления которые семантически связаны с состоянием субъективного благополучия, удовлетворенности трудом мотивационной настойчивости.

Практическое значение исследования заключается в разработке, реализации и экспериментальном апробировании программы психологического тренинга по изменению социального представления учительского труда с тем чтобы оно способствовало повышению их психологического благополучия, удовлетворенности трудом и мотивационной настойчивости.

Внедрение научных результатов. Результаты исследования были использованы в рамках вузовской подготовки будущих учителей и непрерывного обучения учителей, в развитии и усовершенствовании курса *Педагогическая психология*, читаемого на факультетах Информатики и Иностранных Языков Государственного Педагогического Университета имени "Иона Крянгэ".

ANNOTATION

**Popescu Maria. *Social representation of work to teachers in primary education.*
PhD thesis in psychology. Chisinau, 2016.**

Thesis structure. The thesis includes annotations, list of abbreviations, introduction, three chapters, conclusions and practical recommendations, 215 titles of bibliography, glossary, 155 pages of basic text, 19 tables, 94 figures, 10 annexes. The results of the research have been published in 17 scientific articles.

Keywords: social representation, central core, peripheral system, mute area of social representation, anchoring, objectification, objects of representation, primary school teacher, work satisfaction, subjective state of well being, motivational persistence.

Field of study: teachers' psychology.

The aim of the research is to reveal the content and the structure of social representation of work at teachers from primary education and factors that determine, its relationship with the subjective state well being, work satisfaction, persistence motivational and psychological conditions change that representation.

Research objectives: To analyze the social representations theories in order to establish the relevant aspects for running a research; Determination the social representation content of work and how it's structured content to teachers in primary education according to their level of training / professionalization of the type and location of schools in which they operate; To reveal the elements of social representation of work at these two groups referring to their subjective state of well being, work satisfaction and motivational persistence; To identify the conditions that will make possible to change teachers' social representation of work, so that they will foster the subjective state of well being, work satisfaction and motivational persistence; Determine the effectiveness of psychosocial intervention program and propose recommendations on strategies to change some elements of social labor representation teacher.

The scientific novelty of the results is that for the first time in Moldova were determined content and structure of social representation of work to teachers in primary education and the factors influencing them. In addition, its constituent elements have been identified which could be integrated into a psychosocial intervention program to produce changes in social representation so that she would encourage improved work quality and state of psycho-moral teacher.

The solved scientific problem is to identify the content and structure of social representation of work to teachers in primary education and factors that determine, which allowed by special psychosocial intervention, establishing the conditions for making changes to the social representation of labor having the effect of increasing levels of subjective well, job satisfaction and motivation to teachers perseverance.

The theoretical significance of the study reveals the content and structure of social representation of work from teachers and determining how certain elements with reference to the subjective state of good, job satisfaction and motivational persistence can be exchanged for the purposes desirable.

The practical value. Considering that social representation is a guiding core of actions, behaviors and social practices, the default of the professional value of the study lies in the development, implementation and validation of a program of psychosocial intervention to teachers in primary education to increase their state well, job satisfaction and motivation perseverance, which can be used in the process of initial and continuing with beneficial effect on their quality of work and life.

The implementation of scientific results. The research results were implemented within the program of initial and continuous training of teachers, within the content and the methodology of educational psychology course for students of departments of Foreign Languages and Literatures, and of Exact Sciences and IT at "Ion Creanga" Pedagogical State University.

LISTA ABREVIERILOR

GC – grup de control

GE – grup experimental

IP – instituții școlare private

IS – instituții școlare de stat

ISR – instituții școlare de stat din mediul rural

ISU – instituții școlare de stat din mediul urban

PM – persistență motivațională

RC – reprezentarea colectivă

RS – reprezentare socială/ reprezentări sociale

SM – satisfacție de muncă

SSB – stare subiectivă de bine

SWLS – scala satisfacției de viață (satisfaction well-being life scale)

ZM – zona mută

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Teoria reprezentărilor sociale a pornit de la conceptul propus de S. Moscovici [205] și s-a dezvoltat depășind hotarele psihologiei sociale. Nu doar psihologii sociali, ci și antropologii, istoricii, filosofi, sociologii utilizează actualmente noțiunea dată [95]. În ultimii ani se discută relația dintre reprezentare socială (RS) și memoria socială, RS și identitatea socială, RS și practici sociale [102] etc. Însuși S. Moscovici avansa ideea că teoria sa poate fi regândită și înnoită continuu [60; 61]. În prezent, mai multe centre de cercetare din diverse țări sunt preocupate de studiul RS în domenii specifice [26]. În mod evident, noțiunea de RS s-a impus în științele sociale, ocupând actualmente un loc central. Dezvoltarea teoriei reprezentărilor sociale continuă și în prezent și urmează să fie cercetate diverse aspecte insuficient elucidate.

RS sunt în același timp *produs* și *proces* de transformare a realității. Ele sunt produse ale experiențelor și interacțiunilor noastre organizate social, însă ele au și o funcție de asimilare care permite menținerea coeziunii grupurilor sociale, asigurând similaritatea viziunii grupurilor asupra anumitor aspecte ale realității sociale [100]. După S. Moscovici, RS sunt instanțe intermediare între concept și percepție, ce contribuie la formarea conduitelor și la orientarea comunicărilor sociale; se caracterizează printr-o focalizare asupra unor relații sociale și printr-o presiune la inferență și se elaborează în diverse modalități de comunicare [60; 207].

Studiul RS presupune în primul rând existența unor obiecte sociale care să permită cristalizarea și dezvoltarea acestora. RS nu pot exista în lipsa unor obiecte care pot lua forma unor grupuri sociale, a unor evenimente sociale/politice, fenomene, categorii de persoane, etc. Nu orice obiect social poate deveni obiect de reprezentare, acesta trebuie să aibă o serie de caracteristici, care să-l definească [59]. Cât privește specificul muncii ca obiect social, obiectul de studiu al lucrării de față, putem spune că munca a jucat un rol primordial în antropogeneză și constituie în prezent factorul esențial în procesul de socializare și afirmare a ființei umane. Ea este considerată sfera principală de activitate a omului, care creează valori materiale și spirituale pentru satisfacerea trebuințelor vitale ale omului și, în același timp, constituie cadrul în care el se realizează ca ființă biosocială [42; 94; 105; 209].

Munca în general și activitatea profesională în mod particular pot fi considerate obiecte sociale care întrunesc condițiile unui obiect de reprezentare. Remarcăm că, până în prezent, în contextul local, RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar nu a fost încă studiată. Considerăm necesar studiul acestei reprezentări prin prisma unor aspecte care asigură confortul emoțional și echilibrul psihologic la locul de muncă – starea subiectivă de bine (SSB), satisfacția muncii (SM) și persistența motivațională (PM) – aspecte pe care le considerăm constitutive

esențiale în structura RS și care, fiind în legătură cu experiența individuală a persoanei, pot întări sau modifica nucleul central al RS a muncii [55; 74; 94; 103].

Există obiecte ale reprezentării care integrează în câmpul reprezentational „cogniții și credințe susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate de grupul de apartenență al subiectului” [196, p. 53]. M. Șlehtițchi afirmă că „tot mai frecvent se insistă asupra oportunităților elaborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflante ale câmpului reprezentational, ci și fața nevăzută a acestuia – așa-numitele „zone mute” [119]. Considerăm că munca ar putea fi un asemenea obiect de reprezentare, ceea ce necesită atât studiul cognițiilor exprimabile, cât și a celor „ascunse”, cenzurate și non-exprimabile în condițiile unui consemn normal, ci doar a unui de substituție. Semnificațiile muncii la etapa actuală ar putea să comporte conotații nu tocmai pozitive, trecând de la o imagine valorizată în trecut la una mai puțin valorizată în prezent [91; 104]. Din aceste considerente, am dorit să vedem cum își reprezintă cadrele didactice munca lor atât cele normative și dezirabile și, prin urmare, ușor exprimabile, cât și cele contranormative și indezirabile și, prin urmare, non-exprimabile.

Descrierea situației în domeniul de cercetare. După apariția lucrării lui S. Moscovici „La psychanalyse, son image et son public” (1961), cercetările privind RS au luat amploare nu doar în Franța, ci și în multe alte țări din Europa, America Latină, Asia. Primele cercetări în domeniul RS au fost cele realizate de Cl. Herzlich (1969) – RS ale bolii și sănătății în spațiul francez; M.-J. Chombart de Lauwe (1979) – RS ale copilăriei; D. Jodelet (1989) – RS ale bolii mintale într-o comunitate rurală din Franța. Evoluția teoriei reprezentărilor sociale ia amploare mai ales în anii 80 ai secolului trecut [26; 27; 45; 60; 64; 189; 167; 168; 200; 201]. Printre cei care au contribuit esențial la dezvoltarea teoriei reprezentărilor sociale sunt: W. Doise, J.-Cl. Abric, I. Markova, M.-L. Rouquette, A. Silvana De Rosa, P. Moliner, Ch. Guimelli, A. Palmonari, G. Mugny, P. Verges, Al. Clemence, M.-L. Pombeni, B. Zani, P. Salmaso, Cl. Flament, J.-C. Deschamps, J.-P. Deconchy, T. Ibanes, A.-M. Mamontoff, R. Mardellat, A. Arruda ș.a. În psihologia de limbă română, contribuții la teoria reprezentărilor sociale și-au adus: A. Neculau, M. Curelaru, M. Șlehtițchi, L. Negură, I. Negură, N. Cojocaru, D. Nastas, B. Balan, A. Holman, F. Botoșineanu, M. Cristea, L. Iacob, N. Leon, O. Onici ș.a. De-a lungul timpului, interesul cercetărilor din domeniu s-au axat pe studiul RS ale relațiilor interindividuale și intergrupale, instituțiilor economice sau politice, bolii mintale, SIDA, alimentației, inteligenței, identității, sexualității, copilăriei, muncii, mediului înconjurător, corupției, vânătorii, științei ș.a.

Studiile privind RS au avut drept scop în mod preponderent îmbogățirea și aprofundarea fundamentelor teoretice, clarificarea conceptelor și perfecționarea metodologiei de studiu.

Remarcăm că, până în prezent, nu a fost studiată relația dintre RS a muncii și SSB, SM și PM la cadrele didactice din învățământul primar, influența lor asupra rezultatului muncii și percepția subiectivă a muncii la cadrele didactice din clasele primare [70; 103]. RS a muncii, fiind un produs al cunoașterii și practicilor sociale, înglobează judecăți, evaluări, percepții sau valori cu referire la diverse aspecte ale muncii, inclusiv privind starea de bine percepută de subiecți ca urmare a procesului muncii, satisfacția pe care o trăiește subiectul ca urmare a condițiilor de muncă sau a rezultatelor acesteia și valoarea motivațional - inspirațională a muncii pentru a avea realizări și rezultate tot mai bune, persistând în realizarea unor obiective și scopuri [17; 25; 47; 55; 56; 62; 70; 74; 78].

Scopul cercetării constă în relevarea conținutului și structurii reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și a factorilor ce le determină, a relației ei cu starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă, persistența motivațională și a condițiilor psihologice de schimbare a acestei reprezentări.

Obiectivele investigației:

1. Analiza literaturii de specialitate în domeniul RS în vederea delimitării aspectelor teoretice relevante pentru elaborarea și desfășurarea studiului experimental privind RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar.

2. Determinarea conținutului RS a muncii învățătorului și a modului în care este structurat acest conținut la cadrele didactice din învățământul primar în funcție de nivelul lor de formare / profesionalizare, de tipul și locul de amplasare a instituțiilor școlare în care ele activează.

3. Evidențierea elementelor din RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar cu referire la: a) starea lor subiectivă de bine, b) satisfacția de muncă, c) persistența motivațională.

4. Stabilirea condițiilor care vor face posibile schimbări în RS a muncii la cadrele didactice, astfel încât ele să favorizeze apariția și consolidarea stării de bine, satisfacției în muncă și persistenței motivaționale.

5. Elaborarea unui program de intervenție psihosocială și a unui set de activități de creștere a nivelului SSB, SM și PM, care să permită schimbarea anumitor elemente din sistemul periferic, care, în timp, vor atrage după sine și modificarea unor elemente din nucleul central.

6. Determinarea eficienței programului de intervenție psihosocială și propunerea unor recomandări privind strategiile de schimbare a RS a muncii învățătorului.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute rezidă în faptul că pentru prima dată în Republica Moldova au fost determinate conținutul și structura reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și a factorilor ce le influențează. În plus, au fost

identificate elementele ei constitutive care ar putea fi integrate într-un program de intervenție psihosocială în vederea producerii de schimbări în reprezentarea socială astfel ca ea să favorizeze îmbunătățirea calității muncii învățătorului și a stării lui psihomorale.

Problema științifică importantă soluționată constă în *identificarea* conținutului și structurii reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și a factorilor ce le determină, *fapt ce a permis, prin program special de intervenție psihosocială, stabilirea* condițiilor de a produce schimbări în reprezentarea socială a muncii, *având drept efect creșterea* nivelului stării de bine, a satisfacției în muncă și perseverenței motivaționale la cadrele didactice.

Importanța teoretică a lucrării vizează relevarea conținutului și structurii reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice și stabilirea modului în care anumite elemente cu referință la starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională pot fi schimbate în sensul dezirabil.

Valoarea aplicativă a lucrării. Dat fiind faptul că reprezentarea socială este un diriguitor esențial al acțiunilor, conduitelor și practicilor sociale, implicit al celor profesionale, valoarea aplicativă a studiului constă în elaborarea, implementarea și validarea unui program de intervenție psihosocială la cadrele didactice din învățământul primar în vederea creșterii stării lor de bine, a satisfacției în muncă și a perseverenței motivaționale, care poate fi utilizat, în procesul formării inițiale și continue, cu efect benefic asupra calității muncii și a vieții lor.

Aprobarea și implementarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost implementate în cadrul procesului de formare inițială și continuă a învățătorilor, în conținutul și metodologia cursului *Psihologie educațională* pentru facultatea de Limbi și Literaturi Străine și facultatea Științe Exacte și Tehnologii Informaționale ale UPS "Ion Creangă" ș.a.

Rezultatele acestui studiu de doctorat au fost prezentate și aprobate la ședințele catedrei cu privire la activitatea doctoranzilor și la diverse conferințe științifice naționale și internaționale:

1. Conferința de totalizare a muncii științifice a colectivului profesoral - didactic *Probleme ale Științelor Socioumane și Modernizării Învățământului*, 24-25 februarie 2009, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.
2. Conferința științifică internațională jubiliară *Asistența Psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății*, 5 noiembrie 2010, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.
3. Conferința anuală a profesorilor și doctoranzilor, 5 aprilie 2012, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.
4. Conferința științifică națională *Tendințe moderne de dezvoltare economică și financiară a spațiului rural*, 27 aprilie 2012, Chișinău, Universitatea Agrară de Stat din Moldova.

5. Conferința de totalizare a activității științifice a corpului profesoral în anul 2012, 21-22 martie 2013, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.

6. Conferința științifico-practică internațională *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale*, 16-17 mai 2013, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.

7. Conferința științifico-practică internațională *Practica psihologică modernă*, ediția a II-a, 27 - 29 septembrie 2013, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.

8. Conferința științifico-practică internațională *Perspectivelor și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior*, 5 iunie 2014, Cahul, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”.

9. Conferința practico-științifică *Practica psihologică modernă*, ediția a III-a, 26-28 septembrie 2014, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.

10. Conferința practico-științifică *Practica psihologică modernă*, ediția a IV-a, 25-27 septembrie 2015, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.

Rezultatele cercetării au fost publicate în 17 lucrări științifice.

Volumul și structura tezei. Volumul părții principale a tezei îl constituie 155 pagini, inclusiv 19 tabele și 94 figuri. Conținutul tezei este structurat astfel: adnotare în limbile română, engleză și rusă, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări practice, bibliografia (215 titluri) și 10 anexe.

Sumarul compartimentelor tezei. În *Introducere* sunt prezentate aspecte generale cu referire la problematica tezei, fiind argumentate actualitatea și importanța studierii RS a muncii în contextul schimbărilor sociale actuale, sunt formulate scopul și obiectivele de cercetare, este relevată problema științifică importantă soluționată, sunt puse în evidență noutatea cercetării și valoarea teoretico - aplicativă a acesteia, este expus sumarul compartimentelor tezei.

În capitolul 1, *Aspecte teoretice ale reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice*, sunt discutate fundamentele teoretice privind conceptul de RS și evoluția teoriei reprezentărilor sociale. Sunt examinate cele mai relevante definiții ale reprezentărilor sociale și caracteristicile esențiale care derivă din aceste definiții, după care urmează descrierea principalelor funcții ale RS. Pentru o înțelegere mai bună a funcționării RS, a fost descrisă structura lor și relația dintre reprezentări și practicile sociale. În acest context, a fost examinat mecanismul formării și transformării RS, care sunt întrebările ce trebuie să și le pună un cercetător când inițiază un studiu privind RS a unui aspect al realității sociale și care este deosebirea dintre un obiect social obișnuit și unul de reprezentare. Au fost analizate varii concepții privind problema schimbării și transformării reprezentărilor sociale, dezvăluind factorii, condițiile, tipurile, mecanismele și fazele acestui proces. În final, a fost evaluată starea în care se află la ora actuală cercetarea

problemei științifice abordate, au fost evidențiate „petele albe” ale cunoașterii științifice privind domeniul dat și au fost formulate problema și ipoteza de cercetare, scopul și obiectivele studiului teoretico - experimental întreprins.

În capitolul 2, *Studiul reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și la studenții pedagogi (studiu experimental constatativ)*, sunt expuse scopul, obiectivele și ipotezele cercetării, sunt descrise metodologia cercetării și eșantionul experimental, procedurile experimentale efectuate. Capitolul conține analiza datelor experimentale cu referire la conținutul, structura și zona mută a RS a muncii la cele două categorii de subiecți (cadre didactice în formare și cadre didactice în exercițiul funcțiunii), prilejuite de experimentul psihologic la care au participat 582 de subiecți. Un loc deosebit în economia acestui capitol îl ocupă studiul prezenței în reprezentarea socială a muncii învățătorului a elementelor ce se referă la starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională la cadrele didactice din învățământul primar. Datele despre prezența acestor elemente au fost culese prin aplicarea unei serii de scale și chestionare validate la trei categorii de cadre didactice: 1) cadre didactice din mediul urban, 2) din mediul rural și 3) din instituțiile private. Analiza lor a condus la identificarea elementelor reprezentationale legate de SSB, SM și PM, la evidențierea diferențelor dintre cele 3 categorii de cadre didactice privind aceste elemente și la determinarea factorilor ce favorizează instalarea lor în RS a muncii învățătorului. Cunoștințele obținute despre elementele ce țin de SSB, SM și PM din RS a muncii învățătorului au servit drept bază pentru elaborarea programului de intervenție psihosocială.

În capitolul 3, *Intervenții psihosociale în vederea modificării reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar*, este expusă problema și ipoteza de cercetare privind posibilitatea modificării reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar, este descrisă metodologia studiului experimental cu caracter formativ, sunt descrise strategiile și tehnicile de intervenție aplicate și activitățile de training presupuse de programul de intervenție psihosocială, scopul acestora și procedura de lucru pentru fiecare activitate în parte. Aceste activități au avut drept scop schimbarea configurației RS a muncii învățătorului prin creșterea nivelului de SSB, SM și PM. Rezultatele experimentului privind modificarea RS a muncii la cadrele didactice au constatat în dezvăluirea conținutului și structurii RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și a condițiilor care fac posibile schimbări în ea. Tot în această parte a lucrării este analizată eficiența programului, fiind comparate datele înregistrate de grupul experimental și cel de control în ceea ce privește starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională și impactul creșterii nivelului lor asupra RS a muncii învățătorului.

1. ASPECTE TEORETICE PRIVIND REPREZENTAREA SOCIALĂ A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE

1.1. Apariția și evoluția teoriei reprezentărilor sociale

Teoria reprezentărilor sociale a apărut și s-a dezvoltat în a doua jumătate a secolului XX, ca o reacție la psihologia socială americană centrată pe individ, reintroducând în atenția psihologilor sociali importanța istoriei, culturii și comunicării, dar și a conceptului de „social” în înțelegerea mecanismelor ce stau la baza cognițiilor și comportamentelor individului [61; 95; 180; 191; 200; 201]. Ea a fost elaborată de remarcabilul psiholog social Serge Moscovici și expusă inițial în teza sa de doctorat „La psychanalyse, son image et son public” [26; 27; 33; 45; 170; 205]. În această lucrare, autorul a identificat formele de comunicare din anumite contexte sociale și felul în care acestea structurează reprezentările sociale (RS), analizând trei tipuri de organe de presă cu ideologie diferită [2; 26; 27; 205; 206]. Într-un dialog cu Ivana Markova, Serge Moscovici mărturisește că originile ideilor sale privind RS au fost rodul vârstei sale de inocență. Când spun „vârsta inocenței”, relatează autorul, mă refer la faptul că mi-am început munca de cercetare în această direcție chiar în perioada în care mă aflam la Paris, ca refugiat. Eram student la Sorbona, îmi amintește el, și nu aveam nici cea mai vagă idee despre viitorul meu profesional, oricare ar fi fost acela [95, p. 90]. La acea vreme, psihologia socială în Franța, ca și în Europa, se afla abia la începuturi [20]. S. Moscovici a redescoperit un concept „pierdut”, fiind influențat de ideile lui E. Durkheim privind reprezentarea colectivă [26; 82; 95]. Abordată ca fenomen psihic și social în același timp, reprezentarea colectivă (RC) era considerată obiectul de studiu al psihologiei sociale. Meritul lui S. Moscovici constă în faptul că a revitalizat conceptul durkheimian, redefinindu-i posibilitățile de cunoaștere, atașându-i noi înțelesuri. Diferențele dintre RC (Durkheim, 1898) și RS (Moscovici, 1961) sunt clasificate în funcție de câteva criterii [2; 26; 27; 33; 45; 95; 61; 82; 95; 120; 170; 189; 200; 205; 206; 209]:

a) Structură: RC se impune ca un fapt social, este un ansamblu neomogen, o construcție teoretică, fără posibilitatea de a fi pătrunsă; RS este o realitate dotată cu o structură internă care funcționează pe baza unor legi specifice, are un caracter omogen, specific și unitar.

b) Dinamică: RS are un mecanism de funcționare, este supusă mișcării, transformării, evoluției, iar RC apare ca o entitate statică, situată dincolo de individ și puțin dependentă de el.

c) Concept – fenomen: S. Moscovici consideră că RS este mai degrabă un fenomen social palpabil real, un fapt identificabil, observabil și măsurabil, iar RC, așa cum este descrisă de E. Durkheim, este mai mult un concept, o abstracție, o construcție teoretică, adică exact opusul a ceea ce este RS.

d) Dimensiunea modernității: RS sunt elaborări ale lumii contemporane și reflectă transformările și „frământările” societății actuale, ele nu au niciodată timp să se stabilizeze, să încremenească, iar RC sunt un amestec de mituri, credințe și tradiții, știință și religie, categorii ale timpului și spațiului, care își au originea în istorie stabilizând ideile vehiculate social.

Pe parcurs, teoria reprezentărilor sociale cunoaște o dezvoltare și răspândire vertiginoasă în mai multe țări, fiind îmbogățită și completată cu noi rezultate științifice. Până în prezent, o serie de cercetări în domeniu s-au realizat în cadrul Laboratorului de psihologie socială de la *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales* din Paris, condus de S. Moscovici. Eforturile cercetătorilor s-au orientat în vederea definirii și clarificării conceptului de RS, fundamentării unor strategii de abordare teoretică și cercetare practică (grupul de psihosociologi de la Geneva: W. Doise, V. Mugny, A. Clemence; grupul de la Aix-en Provence: J.C. Abric, C. Flament, P. Moliner, D. Jodelet) și elaborării unor instrumente de cercetare a RS. Între timp, s-au publicat mai multe volume colective, lucrări de sinteză, ghiduri metodologice etc. [5; 11; 22; 28; 44; 54; 72; 97; 101; 104; 157; 158; 160; 161; 166; 175; 180; 182; 185; 197; 198; 202; 208; 209; 210; 213].

În spațiul cultural și academic românesc, meritul deosebit în dezvoltarea teoriei reprezentărilor sociale îi aparține renumitului psiholog și om cu suflet mare Adrian Neculau, care a condus mai multe proiecte de cercetare a RS în România, a făcut parte din mai multe echipe de cercetare europene preocupate de studiul RS și care, fiind insistent în demersurile sale, a reușit, în cele din urmă, să stabilească relații personale directe cu S. Moscovici pentru a da claritate lucrurilor și pentru a destăinui originile teoriei reprezentărilor sociale [52]. Mai mulți doctoranzi și cercetători de la Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași au realizat diverse cercetări privind RS sub conducerea profesorului A. Neculau [5; 11; 12; 13; 16; 22; 26; 27; 44; 51; 54; 64; 65; 66; 67; 73; 111; 117; 118; 120; 159; 160; 208; 209].

Printre primii cercetători care au studiat diferite aspecte ale RS au fost Claudine Herzlich, care în 1969 a studiat RS ale bolii și sănătății în spațiul francez [198]; Marie-Jose Chombart de Lauwe, care în 1979 a cercetat RS ale copilăriei [apud Curelaru, 26]; Denise Jodelet, care a cercetat RS ale bolilor mintale într-o comunitate rurală din Franța [45; 199; 200]. O perioadă fructuoasă pentru evoluția teoriei reprezentărilor sociale începe în anii 80 ai secolului trecut. Ne vom referi doar la câteva personalități care au contribuit în mare măsură la dezvoltarea teoriei reprezentărilor sociale: William Doise [30; 187; 188; 189; 190], Jean-Claude Abric [1; 2; 178; 179], Ivana Markova [167; 168; 202], Michel-Louis Rouquette [212], Annamaria Silvana De Rosa [33; 161; 166; 186], Pascal Moliner [59; 203; 204], Christian Guimelli [39; 196], Augusto Palmonari [200], Gabriel Mugny [apud Curelaru, 26; 27], Pierre Verges [183], Alain Clemence [14], Claude Flament [36; 192; 193; 194]. Din spațiul cultural și academic românesc: Adrian

Neculau [64; 65; 66; 67; 68; 69; 159; 171], Mihai Curelaru [26; 27; 159; 160], Mihai Șleahțișchi [109; 111; 112; 113; 114; 115; 116; 117; 118; 119; 120], Lilian Negură [208; 209], Florin Botoșineanu [11], Mioara Cristea [159], Ștefan Boncu [10], Ion Negură [71; 72; 73; 74; 166], N. Cojocaru [54] ș.a. De-a lungul timpului, se atestă o paletă largă de obiecte sociale studiate: percepțiile interpersonale, raporturile interindividuale și intergrupale, organizarea socială și instituțiile economice sau politice, boala mintală, SIDA, alimentația, inteligența, identitatea, genul, sexualitatea, copilăria, munca, mediul înconjurător, corupția, vânătoria, informatica, știința ș.a. [apud Curelaru, 26; 27].

Teoria reprezentărilor sociale a pornit de la conceptul propus de S. Moscovici și s-a dezvoltat depășind hotarele psihologiei sociale. Nu doar psihologii sociali, ci și antropologii, istoricii, filosofii, sociologii utilizează actualmente noțiunea dată. În ultimii ani se discută relația dintre RS și memoria socială, RS și identitatea socială etc. Însuși S. Moscovici avansa ideea că teoria sa poate fi regândită și înnoită continuu. Centre de cercetare din diferite centre universitare europene s-au consacrat studiului RS în domenii specifice [45]. În mod evident, noțiunea de RS s-a impus în științele sociale, ocupând actualmente un loc central. Dezvoltarea teoriei reprezentărilor sociale continuă și în prezent și urmează să fie cercetate diverse aspecte insuficient elucidate.

Conceptul de reprezentare socială: definiții, caracteristici, funcții

Mult timp S. Moscovici a evitat să dea o definiție exhaustivă pentru conceptul de RS, motivând că nu dorește, astfel, să îngreuească dezvoltarea continuă a acestuia. Oferirea unei definiții unitare pentru RS constituie, de altfel, un demers dificil, atât datorită complexității fenomenului, cât și varietății de școli teoretice din care fac parte cercetătorii RS. Diversitatea mare de definiții se mai explică și prin următoarele [30]: polisemia termenului, varietatea metodelor de abordare și situarea la intersecția mai multor științe.

În vederea analizei conceptului de RS, vom examina cele mai cunoscute definiții ale acestuia și caracteristicile esențiale care derivă din aceste definiții, după care vom descrie principalele funcții ale RS.

Definiții ale reprezentărilor sociale. În literatura de specialitate sunt propuse mai multe definiții. Conform definiției lui S. Moscovici, RS este un fenomen psihosocial ce implică moduri specifice de înțelegere și comunicare, prin care se creează atât realitatea, cât și simțul comun; implicit, RS se constituie ca un sistem de valori, noțiuni și practici, referitoare la obiectele aparținând mediului social [205]. A. Palmonari și W. Doise au definit RS în felul următor: RS se prezintă întotdeauna cu două fațete: a imaginii și a semnificației ce-i corespunde fiecărei imagini. Ele constituie o formă particulară de gândire simbolică, odată ce imaginile concrete cuprind

direct și simultan o trimitere la un ansamblu de raporturi foarte sistematice ce dau semnificație și mai amplă acestor imagini concrete [30]. Pe de altă parte, W. Doise, în lucrarea „Les representations sociales” [189], susține că RS sunt niște principii generatoare de luări de poziție ce sunt legate de inserțiile specifice într-un ansamblu de raporturi sociale. El consideră că luările de poziție se realizează prin raporturi de comunicare ce privesc orice obiect al cunoașterii ca având o importanță în raporturile stabilite cu agenții sociali. După alți autori, de exemplu, N. Ficher [191], RS este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității ce transformă obiectivele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelegerea aspectelor vieții obișnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacțiunilor sociale.

O definiție oarecum acceptată de întreaga comunitate științifică, definiție pe care o preluăm și în prezenta lucrare, este cea propusă de D. Jodelet pentru care RS este o formă de cunoaștere, elaborată social și împărtășită de membrii unui grup, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social [200].

RS sunt în același timp produs și proces de transformare a realității. Ele sunt produse ale experiențelor și interacțiunilor noastre organizate social (produs), însă ele au și o funcție de asimilare care permite menținerea coeziunii grupurilor sociale, asigurând similaritatea viziunii grupurilor asupra anumitor aspecte ale realității sociale (proces). După S. Moscovici, RS sunt instanțe intermediare între concept și percepție, ce contribuie la formarea conduitelor și la orientarea comunicărilor sociale, se caracterizează printr-o focalizare asupra unor relații sociale și se elaborează în diverse modalități de comunicare [60; 207].

Caracteristici ale reprezentărilor sociale. Din definițiile prezentate mai sus, pot fi delimitate următoarele caracteristici ale RS: organizarea internă, împărtășirea socială, elaborarea colectivă și utilitatea socială [26; 27].

Organizarea internă. Elementele RS sunt organizate și structurate în jurul unor semnificații centrale. Între aceste elemente se stabilesc relații specifice de coerență internă, de opoziție, similaritate, subordonare sau supraordonare etc.

Împărtășirea socială. RS sunt credințe larg difuzate, consensuale, omogene la nivelul grupurilor sociale, elaborate pentru satisfacerea nevoilor acestora.

Elaborarea colectivă. Schimburile interindividuale și expunerea la comunicarea de masă permit membrilor unui grup să pună în comun elemente care vor conduce la emergența RS.

Utilitatea socială. RS sunt sisteme utile în înțelegerea și stăpânirea mediului social. Ele furnizează criterii de evaluare a comportamentelor, orientări pentru acțiune și legitimează anumite conduite.

Prin urmare, RS se caracterizează printr-o anumită structură internă, sunt împărtășite de un anumit grup social și se formează prin intermediul interacțiunilor interindividuale în vederea înțelegerii contextului social. Reprezentările în discuție sunt „sociale” tocmai pentru că sunt împărtășite de mai mulți indivizi care împreună formează un grup și, prin urmare, devin o realitate socială care poate influența comportamentul individului [164]. Importanța RS derivă din nevoia indivizilor de a stabili o ordine „negociabilă” a realității în cadrul căreia aceștia interacționează, de a convenționaliza obiectele, persoanele și evenimentele cu care oamenii se confruntă pentru a le putea ulterior oferi un spațiu bine stabilit în memoria colectivă a grupului / societății din care aceștia fac parte [65; 66; 170; 207].

Funcțiile reprezentărilor sociale. Cercetătorii apreciază faptul că RS stabilește ordinea în care un individ poate interpreta și înțelege lumea fizică și socială, în care joacă rolul unui participant, actor în viața socială. RS stă la baza experienței individului, conferă semnificații, prescrie comportamente în relațiile cu alte persoane din grupul de apartenență sau din alte grupuri. În confruntarea sa cu noi evenimente, RS va permite individului să determine cauzele și consecințele comportamentelor și să fundamenteze explicații într-un context relațional complex al evenimentelor cu care se confruntă. Analiza funcțiilor RS demonstrează foarte bine în ce măsură sunt ele indispensabile înțelegerii dinamicii sociale. Din această perspectivă, RS joacă un rol fundamental în dinamica relațiilor sociale și în practică și îndeplinesc următoarele patru funcții esențiale: *funcția de cunoaștere*, *funcția identitară*, *funcția justificativă* și *funcția de orientare* [2]. La aceste funcții ne vom referi în cele ce urmează.

Funcția de cunoaștere. RS permit să se înțeleagă și să se interpreteze realitatea, oferă actorilor sociali posibilitatea să dobândească anumite cunoștințe și să le integreze într-un cadru asimilabil și inteligibil pentru ei, coerent cu funcționarea lor cognitivă și cu valorile la care aderă. Pe de altă parte, ele facilitează comunicarea socială, fiind chiar condiția necesară pentru aceasta. Ele definesc cadrul de referință comun ce permite schimbul social, transmiterea și difuzarea acestei cunoașteri „naive”.

Funcția identitară. RS definesc identitatea și permit salvagardarea specificității grupurilor, permit elaborarea unei identități sociale și personale gratificante, compatibilă cu sistemele de norme și valori socialmente și istoric determinate. Această funcție a RS le dă un rol primordial în procesul de comparație socială. Astfel, reprezentarea propriului grup este întotdeauna marcată de supraevaluarea anumitor caracteristici sau a producțiilor sale, supraevaluare al cărei obiectiv este păstrarea unei imagini pozitive a grupului de apartenență. Referirea la reprezentări ce definesc individualitatea unui grup va juca de altfel un rol important în controlul social exercitat de către comunitate asupra fiecăruia dintre membrii săi, îndeosebi în procesele de socializare.

Funcția de orientare. RS ghidează comportamentele și practicile sociale. Sistemul de predecodaj al realității pe care îl constituie RS face din ea un ghid pentru acțiune. Acest proces de orientare a conduitelor de către reprezentări rezultă din trei factori esențiali. RS intervine în mod direct în definirea finalității situației, determinând astfel *a priori* tipul de relații pertinente pentru subiect, dar și, eventual, tipul de demers cognitiv de adoptat în situațiile în care trebuie îndeplinită o sarcină. RS produce de asemenea un sistem de anticipări și de așteptări, este deci o acțiune asupra realității: selectare și filtraj de informații, interpretări vizând să facă această realitate conformă cu reprezentarea. RS, de exemplu, nu urmează, nu depinde de derularea unei interacțiuni, ea o precede și o determină. RS sunt prescriptive, ele definesc natura regulilor și a legăturilor sociale, ceea ce este permis, tolerabil sau acceptabil într-un context social dat.

Funcția justificativă. RS permit *a posteriori* să se justifice luările de poziție și comportamentele, permițând astfel actorilor să-și explice și să-și justifice conduitele într-o situație anume sau față de partenerii lor. În funcție de natura raporturilor întreținute de către acesta și a evoluției lor, se constată că reprezentările celui alt grup evoluează. Astfel, în situația unor raporturi competitive, se vor elabora progresiv reprezentări ale grupului advers ce vizează să-i atribuie caracteristici justificatoare ale unui comportament ostil față de el. Din această perspectivă, RS mențin sau întăresc poziția socială a grupului în chestiune. Reprezentarea are ca funcție menținerea și justificarea diferenței sociale, ea poate să vizeze discriminarea sau menținerea unei distanțe între grupurile în chestiune.

Structura reprezentărilor sociale. Zona mută a reprezentării

RS contribuie decisiv la procesul de formare a conduitelor, comportamentelor și de orientare a interacțiunilor sociale. Fiind constituită dintr-un ansamblu de informații, credințe, opinii și de atitudini cu legătură cu un obiect social, acest ansamblu de elemente este organizat și structurat. Pentru a înțelege cum funcționează o RS, e nevoie de a cunoaște conținutul și structura ei.

Sistemul central. În lucrările sale J.-C. Abric [26; 27; 114; 119; 179; 204] a lansat ipoteza „nodului central” în structura internă a RS, formulând-o în termenii următori: organizarea unei reprezentări manifestă o modalitate particulară, specifică, el susține că nu numai elementele reprezentării sunt ierarhizate, ci întreaga reprezentare este organizată în jurul unui nod central, construit din unul sau mai multe elemente ce îi conferă semnificație proprie. Nodul central este simplu, concret, sub formă de imagine. Este coerent și corespunde sistemului de valori la care se referă individul, deci poartă pecetea culturii și a normelor sociale ambiante.

După cum afirmă J.-C. Abric, ideea de centralitate și cea de nod nu este nouă. Ideea de nod, ca și cea de centralitate, era prezentă în lucrările de psihologie socială, care nu privesc RS.

Încă din 1927, într-unul din primele texte ale lui F. Heider – privind studiul fenomenelor de atribuire – se găsește ideea că oamenii au tendința de a atribui evenimentelor, care intervin în mediul lor, noduri unitare, condiționate intern și care sunt oarecum, centrii texturii cauzale a lumii [179]. Mai târziu, lucrările lui Asch [apud Abric, 179] întăresc ideea organizării centralizate. El propune subiecților un ansamblu de trăsături pentru a descrie un individ, analizând modul în care se formează impresiile, judecățile emise asupra persoanelor.

Nodul central îndeplinește 2 funcții esențiale:

- *funcția generativă* – elementul prin care se creează sau se transformă semnificația celorlalte elemente constitutive ale reprezentării, prin care aceste elemente capătă un sens, o valoare;
- *funcția organizatorică* – nodul central este cel care determină natura legăturilor care unesc între ele elementele RS, el este elementul unificator și stabilizator al reprezentării.

Nodul central constituie elementul cel mai stabil al reprezentării care îi asigură perenitatea în contexte mișcătoare și evolutive [193; 204]. J.-C. Abric afirmă că orice modificare a nodului central antrenează o transformare completă a reprezentării, pentru ca două reprezentări să fie diferite, ele trebuie să fie organizate în jurul a două noduri centrale diferite [2; 178; 179]. Nodul central poate avea o dimensiune calitativă, ce dă semnificație reprezentării și alta cantitativă, ce indică centralitatea. El generează un ansamblu de semnificații încorporate reprezentării și, astfel, organizează relația dintre reprezentare și obiectul reprezentat, permite identificarea semnificațiilor atribuite de către un grup unui obiect social, facilitând diferențierea reprezentărilor intergrupuri (identificarea cu propriul grup și diferențierea de alte grupuri [2; 27; 204]. De asemenea, elementele centrale facilitează comunicarea dintre indivizi oferindu-le o definiție comună asupra obiectelor (evenimente, fenomene, grupuri, persoane etc.) cu care aceștia intră în contact. Nodul central este considerat cel mai stabil element al reprezentării sociale, fiind capabil să reziste transformărilor contextuale sau sociale, iar dacă schimbările sociale sau contextuale duc la modificarea elementelor centrale, atunci întreaga reprezentare a obiectului se modifică [2].

J.-C. Abric delimitează două dimensiuni ale nodului central în funcție de natura obiectului și finalitatea situației:

- *funcțională*, de exemplu, situații cu finalitate operatorie vor construi nodul acesteia, elementele cele mai importante pentru realizarea sarcinii;
- *normativă*, de exemplu, situații în care intervin direct dimensiuni socioafective, sociale sau ideologice, în care o normă, un stereotip sau o atitudine se vor afla în centrul RS.

P. Moliner a întreprins mai multe cercetări [204; 203; 59] care evidențiau metodele de descriere a nodului central (metoda asociativă). În urma acestor cercetări el a ajuns la concluzia că proprietățile cognitive ale cognițiilor sociale nu sunt decât consecința unei proprietăți inițiale, care se raportează la însăși natura centralității și care este fundamental calitativă. P. Moliner crede că, dacă unele cogniții joacă un rol structurant în reprezentare, trebuie admis că aceste cogniții posedă caracteristici specifice [204]. El atribuie cognițiilor centrale patru proprietăți, descrise și de către M. Șleahțișchi [114] în cadrul unui articol: valoarea simbolică, asociativitatea, proeminența și conexitatea. Primele două sunt proprietăți calitative, iar ultimele – cantitative.

- *Valoarea simbolică* – reprezintă structura simbolică din care reiese sensul întregii reprezentări. Sunt unele imagini care au o putere sugestivă impresionantă, sunt elemente ce conferă sens RS prin punerea în lumină a obiectului reprezentării.

- *Asociativitatea* (puterea asociativă) – este o caracteristică ce arată polisemia părților componente ale nucleului central, posibilitatea de a reda prin diverse forme gramaticale și prin lărgirea posibilității de a genera noi înțelesuri.

- *Proeminența* – este o proprietate ce scoate în evidență frecvența înaltă a elementelor componente a nucleului central, relevând coordonatele zonei centrale.

- *Conexitatea* (conexiunea puternică la structură)– reprezintă numărul de conexiuni între termeni, volumul legăturilor între ei și este în strânsă legătură cu asociativitatea.

Sistemul periferic. Sistemul periferic este un compliment esențial al sistemului central, el este mai degrabă funcțional, permițând ancorarea reprezentării la realitatea de moment [2; 26; 27; 193]. Elementele periferice sunt mai suple, mai flexibile, partea vie și mobilă a unei RS, interfața între nodul central și situația concretă în care se elaborează reprezentarea.

După cum menționează J.-C. Abric în teoria sa despre nodul central [2; 179], elementele periferice constituie interfața între nodul central și situația concretă în care se elaborează sau funcționează reprezentarea. Elementele periferice se organizează în jurul nodului central, aflându-se în relație directă cu acesta. Nodul central determină funcția, valoarea și ponderarea elementelor periferice. Ele constituie esențialul conținutului reprezentării, partea sa cea mai accesibilă și presupun informațiile reținute, selecționate, interpretate, judecățile formulate, de obiect și de mediul său, stereotipuri și credințe. Aceste elemente sunt ierarhizate, adică pot fi mai mult sau mai puțin apropiate de elementele centrale, de nodul central, dacă ele joacă un rol important în concretizarea semnificației reprezentării și mai îndepărtate, dacă doar explică, ilustrează sau justifică această semnificație.

După J.-C. Abric [2; 179], elementele periferice îndeplinesc trei funcții esențiale:

- *de concretizare* – ele depinzând direct de context și rezultă din ancorarea reprezentării, permit îmbrăcarea ei în termeni concreți, imediat inteligibili și transmisibili. Ele integrează elementele situației în care se produce reprezentarea, exprimă prezentul și experiența subiecților;
- *de reglare* – contribuie la adaptarea reprezentării la evoluția contextului, astfel, pot fi integrate la periferia reprezentării orice informații sau orice transformări ale mediului;
- *de apărare* – dacă nodul central al unei reprezentări rezistă la schimbări, atunci sistemul periferic funcționează ca un sistem de apărare a reprezentării.

Claude Flament [194] definea sistemul periferic sub forma unor scheme, adică secvențe de acțiuni specifice unei situații. Aceste scenarii sunt funcționale datorită faptului că ne permit să ne comportăm într-o anumită manieră în funcție de cerințele situației. Conform aceluiași autor, elementele periferice sunt prescriptive în sensul că prescriu comportamentele adoptate de indivizi; acestea ghidează acțiunile fără a face referire la sistemul central și raportându-se la caracteristicile particulare ale contextului în care acțiunile au loc. De asemenea, ele permit modularea reprezentărilor individului prin integrarea propriei traiectorii sociale și a experiențelor personale [193].

Elementele periferice protejează nucleul central prin transformarea schemelor normale în scheme străine. C. Flament sugerează că elementele periferice sunt scheme organizate în jurul nodului central și le atribuie următoarele funcții:

- determină comportamentul și luările de poziție ale subiectului, ghidează acțiunile și reacțiile subiectului fără apel la semnificațiile centrale;
- reprezentările, conduitele devin personalizate, o reprezentare unică poate fi determinată de apropierea individului de context specifice;
- protejează nodul central în momentul necesar.

Reluăm, într-o formă rezumativă diferențele dintre aceste două părți componente ale structurii RS, având la bază o schemă comparativă de analiză a caracteristicilor sistemului central și ale celui periferic propusă de J. C. Abric [apud Neculau, 65]:

Sistemul central	Sistemul periferic
- legătura cu memoria colectivă și istoria grupului; - consensual: definește omogenitatea grupului; - stabil; - coerent; - rigid și rezistent la schimbare; - puțin sensibil la contextul imediat,	- permite integrarea experiențelor și istoriilor individuale; - suportă eterogenitatea grupului; - relativ flexibil; - suportă contradicțiile; - evolutiv; - sensibil la contextul imediat.

J. C. Abric tratează nodul central și elementele periferice ca fiind un sistem dublu, ce organizează RS și permite funcționarea lor. Sistemul central definește principiile fundamentale în jurul cărora se constituie RS, el este determinat de condițiile istorice, sociale și ideologice. Sistemul periferic permite adaptarea RS, diferențierea în funcție de experiențele trăite, integrarea experiențelor cotidiene. Astfel, sistemul periferic este determinat de individualitatea persoanei și de context, oferind RS individualitate. În baza acestui sistem dublu putem înțelege caracteristica esențială a RS: ele sunt în același timp stabile și dinamice, rigide și flexibile. Stabile și rigide deoarece sunt determinate de un nod central profund ancorat în sistemul de valori, împărtășit de membrii grupului. Dinamice și flexibile, deoarece sunt influențate de experiențele individuale integrând datele trăite și ale situației specifice, precum și evoluția relațiilor și practicilor sociale în care se înscriu indivizii sau grupurile [2; 27; 179].

Zona mută a reprezentării. Există obiecte sociale „sensibile”, adică obiecte ale reprezentării care integrează în câmpul reprezentational „cogniții și credințe susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate de grupul de apartenență al subiectului” [11, p. 47; 28, p.170; 196, p. 53; 209]. M. Șleahitișchi spune că „tot mai frecvent se insistă asupra oportunităților elaborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflante ale câmpului reprezentational [elementele centrale și elementele periferice], ci și fața nevăzută a acestuia – așa-numitele „zone mute” [119, p.1-2]. În acest sens, el propune o formulă mai completă în studiul structurii unei RS:

$$\text{Structura RS} = \text{NC} + \text{EP} + \text{ZM}$$

unde, NC – nucleul central, EP – elementele periferice și ZM – zona mută

Zona mută este o parte componentă a nucleului central constituit din elemente contra-normative care nu pot fi exprimate de către individ fără a intra în contradicție cu normele grupului din care face parte [11; 28; 39; 119; 196]. Această zonă nu poate fi dezvăluită prin metode clasice de culegere a datelor, deoarece ele nu pot fi exprimate spontan de subiecți în condiții normale din cauza „presiunilor sociale de ordin normativ care se exercită asupra individului” [39, p. 173; 119, p. 1-2; 196, p. 52].

Pentru relevarea zonei mute a RS, cel mai frecvent sunt utilizate metoda substituției și metoda decontextualizării normative. Metoda substituției a fost folosită de către Ch. Guimelli și J.-C. Deschamps în 2000 pentru a studia RS a romilor [28]. În condiții normale, subiecții asociau romii cu „nomazi, familie, muzică”, pe când în condiții de substituție, în care respondenților li se adresa întrebarea „Ce ar răspunde un francez în general?”, în nucleul central a apărut cuvântul „hoț”, fiind cuvântul cel mai important al reprezentării respective conform frecvenței și care a susținut ipoteza că acest cuvânt face parte din zona mută a RS a romilor [11; 28]. A doua metodă

constă în manipularea identității destinatarului – ceea ce reduce considerabil presiunea normativă asupra subiectului, căruia îi este mai ușor să exprime ideile în fața unor persoane cu care nu împărtășesc același sistem de referință [11; 28].

Dezvoltări actuale ale teoriei reprezentărilor sociale

O serie de critici au fost aduse teoriei și modului de definire a RS [27]. Unii autori au acuzat teoria de determinism social și de absență a liberului arbitru [169], cognitivism accentuat [Semin, apud Curelaru, 27; 26] și lipsa unei agende critice [Ibanez, apud Curelaru, 27; 26], ceea ce s-a finalizat cu apariția a numeroase articole și studii ale adepților teoriei reprezentărilor sociale în care se încearcă clarificarea noțiunilor propuse în cadrul teoriei și legătura cu alte concepte ale psihologiei sociale [Howarth, apud Curelaru, 27]. Teoria reprezentărilor sociale s-a dezvoltat în mod esențial prin prisma a două perspective teoretice majore: *teoria nodului central* și *teoria principiilor organizatoare și a luărilor de poziții*.

Perspectiva structurală a teoriei reprezentărilor sociale sau teoria nodului central reprezintă una din încercările de a oferi mai multă claritate metodologică studiilor care vizau RS pentru a contracara o parte din criticile aduse de către cercetătorii anglo-saxoni. Conform teoriei, orice RS este organizată în jurul unui nod central [2; 26; 27; 36; 115; 119; 193; 200; 201; 209]. Acest nod central este elementul fundamental al reprezentării, care determină în același timp semnificația și organizarea reprezentării. Această teorie, elaborată de J.C. Abric, reia în mare parte analizele lui S. Moscovici, dar fără a limita acest nod-imagine la rolul său generic [207]. J.-C. Abric susținea că nodul central este elementul esențial al oricărei reprezentări constituite și că poate, într-un anumit fel, să depășească cadrul reprezentării pentru a-și găsi originea în valori care-l depășesc și care nu necesită nici aspecte figurative, nici schematizare, nici chiar concretizare [2]. De teoria nodului central au fost preocupați mai mulți cercetători precum Abric (1976, 1987); Flament (1992); Andriamifidisoa (1982); Guimelli (1988); Moliner (1989, 1992); Grize, Vergez și Silem (1987); De Rosa (1987) etc., fiecare studiind diferite aspecte ale nodului central al RS. Abordarea plurimetodologică a cercetărilor realizate oferă rezultate ce confirmă existența nodului central. Rafinarea metodologiei și clarificările conceptuale ca rezultat al studiilor realizate de reprezentanții Școlii de la Aix-en-Provence au permis aplicarea teoriei reprezentărilor sociale în diferite subdomenii ale psihologiei cu scopul aprofundării cunoașterii psihologice [1; 2; 28; 36; 39; 45; 59; 178; 179; 180; 184; 185; 187; 188; 189; 190; 192; 193; 194; 196; 197; 199; 200; 201; 203; 204; 212].

O altă perspectivă este teoria principiilor organizatoare și a luărilor de poziții, dezvoltată de W. Doise și colab. [187; 189; 190]. Autorii acestei teorii arată importanța diferențelor dintre luările de poziție ale subiecților și a ancorărilor în realitățile sociale. Deseori, consideră ei,

studiile din domeniul RS sunt criticate pentru o viziune consensuală asupra opiniilor subiecților. Or, realitatea este alta, deoarece sunt numeroase alte lucrări, bazate în special pe culegerea datelor prin chestionare și tratarea lor prin tehnici statistice complexe, care scot în evidență diferențele dintre grupuri. Varietatea RS este dată de opiniile și atitudinile individuale rezultate în urma adeziunii indivizilor la diferite tipuri de credințe [190]. În esență, teoria reprezentărilor sociale se bazează pe variație, pe diferențe între indivizi ca expresie a ancorărilor lor diverse în dinamicele raporturilor simbolice din mediul social. Acest proces dă naștere la o pluralitate de dimensiuni (sau luări de poziție) relativ independente între ele. De asemenea, RS sunt ancorate în realități colective, în percepțiile prin care indivizii își construiesc raporturile dintre grupurile și categoriile sociale. Studiul ancorărilor presupune analiza dintre apartenențe, poziții sociale și modulări ale RS [14].

De asemenea, au fost realizate mai multe cercetări pentru a identifica influența atitudinilor, practicilor sociale și a contextului în formarea, modificarea și funcționarea RS. Practicile sociale și contextul au fost considerați fie ca factori determinanți, fie ca declanșatori ai transformării RS. Raporturile cauzale dintre atitudini, practici și context primesc în teoriile recente noi valențe, odată cu impunerea unor metode și tehnici de prelucrare a datelor tot mai evolute.

1.2. Ancorarea și obiectificarea ca procese de formare a reprezentărilor sociale

Mecanismul prin care se formează concepțiile, mentalitățile, credințele, implicit și RS sunt influențate de contextul socio-cultural, de modul în care ne-am format și ne desfășurăm existența. Oamenii, grupurile umane se diferențiază după mediul sociocultural și practicile comportamentale în care s-au dezvoltat. Limba, cultura, tradițiile, vestimentația, obiceiurile, habitatul, tipurile de relații interpersonale, ce formează împreună un cadru sociocultural specific, sunt preluate de membrii unei colectivități [64; 65; 66; 67]. După cum afirmă sociologul francez Pierre Bourdieu, noi achiziționăm capitalul cultural din familie, școală, mediul socio-cultural frecventat [184].

Acest lucru face posibilă transformarea experiențelor și credințelor actuale, la nivel individual, dar și colectiv, datorită infiltrării ideilor și experiențelor anterioare în interacțiunile și comportamentele prezente ale individului [167]. RS nu pot fi create în mod individual; ele iau formă ca urmare a interacțiunii sociale, prin intermediul comunicării și practicilor sociale înținse în interiorul grupurilor [170] și, prin urmare, sunt ancorate în tradițiile și ideologia împărtășite de grupul/societatea respectivă. Astfel, le regăsim nu doar în mintea indivizilor care își ghidează comportamentul/acțiunile în funcție de ele, ci și la nivel social transpuse în practicile și comportamentele sociale ale indivizilor, în campaniile de promovare a sănătății, în imaginile

vehiculate, în presă, la nivel instituțional, în cultura organizațională, în practicile religioase adoptate, în relațiile comunitare etc. Toate acestea pun în evidență faptul că RS nu sunt doar fenomene cognitive, așa cum s-a vehiculat în rândul criticilor aduse teoriei, ci sunt procese atât cognitive, cât și sociale. RS generează comunicarea și interacțiunea socială prin intermediul expresiei limbajului sau a practicilor sociale [102; 118; 179]. De altfel, S. Moscovici [170] consideră inseparabilă RS de comunicare și vede aceste două componente ca un tot unitar. Prin intermediul comunicării sociale are loc procesul de socializare, prin care părinții vor transmite copilului semnificațiile sociale ale obiectelor și evenimentelor, istoriei, valorilor și normelor sociale, tradițiilor culturale ale grupurilor. Odată confruntat cu aceste RS care circulă în cadrul familiei/comunității, copilul nu le absoarbe / internalizează, ci le re-interpretează și re-prezintă prin intermediul comunicării și interacțiunii cu ceilalți și ca urmare a propriei experiențe cu obiectele ce stau la baza acestor reprezentări [Howarth, apud Curelaru, 27].

În lucrarea sa S. Moscovici [170] a elucidat două procese care generează formarea unei RS: 1) Ancorarea; 2) Obiectificarea.

La baza acestor procese de formare a imaginii acționează două mecanisme a proceselor de gândire: memorarea (ancorarea) și concluziile precedente (obiectificarea).

Funcția de transformare a nefamiliarului în familiar pe care o îndeplinesc RS pune în evidență legătura strânsă dintre memorie, memoria socială și formarea, consolidarea și transformarea RS [45]. Memoria individului ferește reprezentările de modificări neașteptate care ar putea crea un dezechilibru la nivel personal, interpersonal, dar și social, permițându-le, în același timp, menținerea unei oarecare independențe față de evenimentele prezente [199]. Experiența personală acumulată prin intermediul interacțiunilor sociale, amintirile comune stocate în memoria personală, dar și colectivă, sunt cele care permit extragerea imaginilor, limbajului și gesturilor necesare pentru a categoriza și obiectifica nefamiliarul în familiar. Astfel, ancorarea și obiectificarea devin, după cum afirma S. Moscovici, „căi de a trata memoria” [205, p. 52]; ancorarea este orientată către interior, către procesele mentale implicate în introducerea și extragerea obiectelor, persoanelor și evenimentelor care necesită etichetare și categorizare, în timp ce obiectificarea este orientată către exterior, presupunând reproducerea în realitatea concretă a obiectelor etichetate și categorizate anterior.

Scopul ancorării este transformarea a ceva străin și perturbător în sistemul nostru particular de categorii și compararea acestui element cu paradigma unei categorii pe care o considerăm potrivită, deci *a ancora* înseamnă a clasifica, a numi ceva și contribuie la integrarea a straniului, noului, nefamiliarului în sistemul său de reprezentări. Acest proces permite destructurarea și apoi

restructurarea cognitivă a obiectului nou pentru a putea fi cu ușurință integrat în schemele cognitive deja existente.

Willem Doise [30] descrie trei tipuri de ancorări:

✓ *ancorarea psihologică*, desemnează intervenția credințelor sau a valorilor generale și se referă la organizarea unor variații la nivel individual sau interindividual;

✓ *ancorarea psihosociologică* indică conținuturile RS în modul în care indivizii se situează simbolic în privința raporturilor sociale și a diviziunilor poziționale și categoriale proprii unui câmp social dat;

✓ *ancorarea sociologică* se referă la compararea opiniilor și credințelor diferitor grupuri, în care se face o ipoteză că experiențele comune membrilor fiecărui grup dau naștere unor dinamici reprezentationale asemănătoare.

Scopul obiectificării este saturarea ideii de nefamiliaritate cu realitatea, transformarea abstractului în concret prin două operații: imaginarea ideilor, semnificații și structurarea lor, deci a obiectifica înseamnă a revela calitatea unei idei sau ființe necunoscute, a produce un concept printr-o imagine proprie.

Astfel, formarea și dezvoltarea unei RS este un proces complex, dificil de integrat unei dinamici fixe, tipice. Elaborarea sa este dependentă pe de o parte de condițiile materiale și sociale în care activează grupurile, iar pe de altă parte de construcțiile socio-cognitive supraordonate (themata, mituri, ideologii etc.) [20; 128; 167; 202]. Alături de obiecte ale cunoașterii mai vechi, în câmpul social apar permanent noi și noi obiecte care necesită elaborarea continuă de RS. Aceste elaborări sunt necesare individului pentru a se adapta la lumea înconjurătoare, pentru a face față problemelor cu care se confruntă și pentru a avea acces la conduite sigure în diverse situații.

1.3. Relația dintre reprezentări sociale, practici și context

Relația dintre RS și practici a fost studiată în cadrul mai multor cercetări [179; 194; 26]. Trebuie să mai menționăm că practicile sociale sunt în strânsă legătură cu raporturile interpersonale/intergrupale și au trei caracteristici: sunt împărtășite social, au o frecvență relativ ridicată și sunt explicit formulate ca prescripții comportamentale. Ele îl determină pe actorul social să apeleze la RS pentru a face o mai bună alegere. Linia generală a cercetărilor actuale conduce spre determinarea RS de către practici, considerându-se că modificări ale circumstanțelor externe antrenează schimbări ale practicilor sociale, care vor determina, la rândul lor, modificări ale sistemului periferic al RS [102].

După J.-C. Abric [179] sunt trei categorii de practici:

- *Semnificante* – ansamblu de conduite regulate, realizate în acord cu credințele și împărtășite de toți membrii grupului. Aceste practici pot influența RS dacă au semnificații profunde pentru subiecți.
- *Neconstrângătoare* – sunt mai independente față de autoritate, norme sociale, instituții obligatorii ale situației. Agentul social are posibilitatea de a alege dintr-un set/evantai de opțiuni, deși sunt norme sociale, dar ele permit alegeri diferite.
- *Constrângătoare* – presupun modificări ale mediului, apariția unui eveniment important. Practicile reies din caracteristicile mediului fizic/material sau din anumite constrângeri de putere. Schematic putem reda astfel: Constrângeri → Practici noi → RS noi.

Efectul maxim de schimbare dinspre practici spre reprezentări se produce în situații de constrângeri materiale și sociale la nivelul grupurilor, dar, la rândul lor, RS pot determina practicile în situații de încărcătură afectivă puternică. Pentru o bilateralitate a relației pleda deja în 1994 J.-C. Abric, pentru care problema esențială rămâne determinarea rolului fiecărei dintre cele două realități [179]. S-a mai considerat relația dintre reprezentări și practici ca fiind una circulară, de interacțiune și determinare reciprocă.

C. Flament descrie următoarea dinamică a RS sub influența evoluției practicilor sociale: Modificări ale circumstanțelor externe → Modificări ale practicilor sociale → Modificări ale prescriptorilor condiționali → Modificări ale prescriptorilor absoluți [194].

Deci, după C. Flament circumstanțele externe sunt generatoarele schimbărilor ce atrag după sine schimbarea practicilor sociale, care sunt interfață între circumstanțele interne ale RS, un model de dinamică reprezentatională în care primul loc este ocupat de practici, mai exact de noile practici, care ar avea un rol hotărâtor în transformarea RS [193; 194]. Conform acestui model, efectul practicilor asupra structurii RS depinde și de modul în care subiectul percepe situația, ea fiind reversibilă sau ireversibilă, în situația extremă (de ireversibilitate), producându-se modificarea respectivei RS. Mai mult, întemeindu-se pe relevanța raportului reversibilitate/ireversibilitate, C. Flament îl propune drept reper pentru măsurarea impactului unei modificări de context asupra RS. Modificările circumstanțelor sunt percepute ca reversibile. Comportamentele globale sunt cele care evoluează pentru a se adapta schimbărilor circumstanțelor externe. Din simplu motiv de economie cognitivă se cere ca modificările cognitive să fie minimale [36; 192; 193; 194]. De aceea, la început sunt supuse schimbării prescriptorii condiționali (elementele periferice) într-un fel sau altul, deci fără modificarea prescriptorilor condiționali nu pot fi modificați nici prescriptorii absoluți (nodul central). Cu alte cuvinte, nodul central este mai rezistent la schimbări și aceste modificări sunt produse în sistemul periferic. C. Flament [36] susține că schema dată nu permite să ne facem o idee despre

durata procesului, care așa cum a constatat Andriamifidisoa după teoria lui Ibn Haldoun, poate dura de la vreo 10 ani până la trei generații [95]. În cazul ireversibilității se încetinește procesul de transformare a RS, se blochează mai cu seamă orice schimbare la nivelul nodului central. Totul se petrece ca și cum subiecții credeau că, schimbând nodul central, aveau să cheltuiască o mare energie cognitivă, dar știau că în câțva timp vor trebui să cheltuiască din nou aceeași cantitate de energie pentru a reveni la punctul de plecare. Din punct de vedere al economiei cognitive este, deci, avantajos să se suporte o vreme eventualele modificări datorate circumstanțelor. Numai prescripțiile condiționale vor fi deci modificate și se poate crede că întoarcerea circumstanțelor la o situație normală nu va șterge toate modificările acestor prescripții ci vor rămâne „urme” ale acestui episod. Deși atitudinile, practicile și contextul contribuie fiecare, într-o măsură mai mare sau mai mică la transformarea RS, psihosociologii consideră că influența practicilor sociale este cea mai semnificativă. Relațiile celor trei realități din câmpul social se așează astfel pe o axă, având un pol al influenței minime în atitudini și unul al influenței maxime în practicile sociale [194].

În ceea ce privește rolul contextului social, modificările mediului ambiant care provoacă schimbări importante ale contextului pot determina modificări la nivelul obiectului reprezentării. M. Curelaru spune că, în principiu, impactul contextului social se răsfrânge asupra RS prin intermediul practicilor sociale [26; 27]. El susține că creșterea influenței contextului pare să fie proporțională cu scăderea importanței aspectelor identitare și afective aflate în legătura cu practicile și RS respective. În ceea ce privește influența contextului asupra RS, acesta își dovedește pe deplin consistența, deoarece contextul socio-cultural este preexistent RS, oferindu-i acesteia un cadru de formare și transformare, procese care de multe ori merg în paralel la cele două realități [26].

Termenul de context a fost preluat din lingvistică și reprezintă o parte a unui text care-i indispensabilă pentru înțelegerea altui text. Iar pentru psihologie, contextul are trei sensuri:

- Desemnează orice aspect al unui studiu care nu este direct utilizat ca variabilă în măsurare sau care nu este explicit supus subiectului printr-un consemn. Are o valoare metodologică.
- Desemnează aspectele spațio - temporale ale unui ansamblu în care o structură perceptivă specifică este inclusă ca unitate figurală parțială. Influența contextului modifică autonomia figurală și semnificația structurii incluse.
- Desemnează influența endogenă proprie unui subiect, adică motivația, acceptarea sarcinii etc.

Contextul este ansamblu de elemente referitoare la mediul fizic, social, cultural și temporal în care se manifestă comportamentele umane, coroborată cu perspectiva funcțională asupra reprezentării, ca sistem de interpretare a realității care reglează relațiile dintre indivizi și mediul

lor fizic și social [96] sau ca organizare semnificativă a realității, semnificație dată fie de factori contingenți (contextul imediat, natura situației), fie de factori mai generali (contextul social-ideologic, istoria individului, a grupului), conturează imaginea generală actuală a legăturilor între RS și context. Astfel, RS apare ca fiind condiționată de context, care oferă subiectului chei de decodare ale situațiilor cu care acesta se confruntă și modele de comportament pe care trebuie să le elaboreze în ambele variante ale acestuia: a) *contextul imediat*, adică natura și constituenții situației în care se produce RS și b) *contextul global*, mai exact contextul ideologic și poziția ocupată de subiect sau de grup în sistemul social [116].

Referitor la contextul global - ideologic, actorii sociali se împart în trei categorii, în funcție de modalitatea de construcție a RS:

- Subiecți care își construiesc reprezentarea utilizând surse informaționale (mass-media, științifice etc.) – contact teoretic cu fenomenul;
- Subiecți care își construiesc reprezentarea utilizând o experiență mediată de discuțiile cu alții – contact mediat de experiența altora;
- Subiecți care își construiesc reprezentarea din experiența proprie – contact direct cu fenomenul.

Varieri ale contextului au fost realizate de către Ch. Guimelli și J. Deschamps [196] într-un studiu, în care ei au solicitat subiecților să răspundă la un chestionar o dată pentru ei înșiși, iar a doua oară pentru altcineva. Au fost două variante. În primul caz subiecții răspundeau prima dată așa cum ar face o persoană aparținând propriului grup, și a doua oară ei răspundeau cum ar face o persoană dintr-un grup diferit. Astfel, ei au identificat două contexte: 1) context „normal” – subiecții dădeau propriile răspunsuri; 2) context „de substituție” – subiecții dădeau răspunsurile presupus că le-ar da „un francez, în general”. Răspunsurile oferite de respondenți erau foarte diferite.

1.4. Problema transformării reprezentărilor sociale

RS înseamnă întotdeauna un obiect, o situație, un fapt, o persoană, un eveniment, o idee. Ele sunt privite drept „ambient” în legătură cu individul sau grupul și ele sunt specifice unei societăți. Într-un anumit tip de context se formează anumite mecanisme de decodare a realității care mai apoi se transmit în stil de conduită ce actualizează permanent vechile lui practici, chiar și în momentul când individul se află într-un alt context social, el nu-și poate schimba comportamentul păstrându-și involuntar conduite vechi. Chiar dacă se schimbă contextul, reprezentările „vechi” se păstrează și domin comportamentul social o anumită perioadă de timp.

Individul nu poate conștientiza faptul acesta și de aceea este inapt de a simula, el are comportamente stereotipe, utilizând aceste vechi stereotipii permanent [20; 110; 117].

Așadar, RS apar și se formează în cadrul societății, în urma anumitor procese sociale, au o anumită durată, o structură internă elaborată nedefinitiv care poate fi supusă transformării. Transformarea unei RS are loc datorită elementelor sociale noi. Elementele noi pot fi idei, opinii, convingeri, atitudini, practici sau contexte noi. Ele pot fi impuse atât din afara grupului, cât și de grupul însuși, cu scopul de a se adapta noilor evenimente. Astfel se produce modificarea unei RS. În acest sens, scopul RS ar fi transformarea nefamiliarului în familiar și modificarea neaccesibilului în accesibil. Tot ce este nou, necunoscut, ne îngrijorează, ne înfricoșează, dar în același moment și ne instigă frica, tot ceea ce este nou, necunoscut este supus rezistenței, respingerii instinctive pentru a nu deregla ordinea stabilită. Transferul din exterior în interior din depărtare în apropiere este efectuat prin separarea de concepte și percepții legate normal și prin așezarea lor într-un context în care neobișnuitul devine obișnuit, unde necunoscutul poate fi inclus într-o categorie cunoscută. Contextul social filtrează informațiile și le furnizează individului, care la rândul său, le confirmă sau le infirmă. Totul este livrat în dependență de contextul social. Gândirea socială este marcată de ideologia grupului din care fac parte indivizii. Atunci când individul se confruntă cu un anumit context nou, el opune rezistență conștient, în mare măsură, deoarece integrarea în contextul nou necesită un efort mai mare, decât posedarea celui vechi. Acest lucru se întâmplă deoarece spaima de a-și pierde reperele obișnuite, de a pierde contactul cu ceea ce oferă un sens al continuității, al înțelegerii mutuale este greu de suportat.

Diverși cercetători au studiat problema genezei, evoluției și transformării RS, identificând factorii, condițiile și mecanismul de transformare a unei RS [197; 36; 201].

Ch. Guimelli [197] propune următoarea schemă de transformare a RS:

- ✓ apariția unui eveniment caracteristic cu un înalt grad de implicare pentru grup;
- ✓ modificarea circumstanțelor externe în urma acestui eveniment și modificarea circumstanțelor este percepută ca ireversibilă de către subiecți;
- ✓ apariția practicilor noi care se impun într-un mod frecvent și sistematic în grup;
- ✓ activarea schemelor prescrise de practicile noi, ele le conferă o anumită importanță într-un camp reprezentational, influență ce este proporțională cu frecvența lor, adică, cu cât crește frecvența practicilor noi, cu atât crește și ponderea schemelor ce le corespund;
- ✓ reorganizarea câmpului reprezentational, unele elemente intră într-o altă structură relațională, iar altele se mențin sau dispar;

- ✓ reamenajarea sistemului central prin fuziunea mai multor elemente într-un concept nou și unic.

P. Mannoni [201] descrie următoarele mecanisme de transformare a RS:

- ✓ modificarea mentalităților, care acționează ca niște stimuli în producerea practicilor sociale;

- ✓ schimbarea circumstanțelor externe și transformarea progresivă a RS.

Iar pentru ca să se producă o schimbare a RS, C. Flament [36; 194] consideră că sunt necesare două condiții:

- ✓ transformarea să fie considerată de grupul social/actorii sociali ca fiind fără posibilitatea de revenire;

- ✓ grupul social / actorii sociali să manifeste interes în modificarea practicilor, pentru a învinge inerția practicilor vechi.

Tot cu referire la transformarea RS, au fost evidențiați factorii care favorizează schimbarea:

- ✓ factorul demografic (exodul ruralilor; malnutriția, explozia natalității);
- ✓ progresul tehnic (începând cu secolul XIX);
- ✓ valorile culturale (oferă noi modele de organizare umană, oferă oportunitate organizării unui câmp social);

- ✓ ideologiile (ele produc acte simbolice care mobilizează instaurarea „lupta” produc strategii de combatere a adversarului și de schimbare a concepției sale).

Analiza dinamicii RS, a caracteristicilor și a resorturilor acesteia, l-a condus pe J.C. Abric (1994) la delimitarea a trei tipuri de transformare a RS [179]:

- ✓ *transformarea rezistentă*, în cadrul căreia noile conduite sunt raționalizate de către subiect și pun în discuție, la un moment dat, elemente ale nucleului central;

- ✓ *transformarea progresivă*, care introduce schimbarea treptat, fără rupturi, unde noile practici nu intră în conflict cu sistemul central;

- ✓ *transformarea brutală*, care apare în momentul în care noile practici, de o importanță majoră (o descoperire științifică, o catastrofă etc.), pun în discuție directă elemente ale nucleului central, iar adaptarea reprezentării devine imposibilă.

Dintr-o altă perspectivă, internă, P. Moliner [203] identifică existența a trei faze în transformarea unei RS:

- ✓ *faza de urgență*, perioadă care precedă apariția credințelor stabile despre un obiect de reprezentare;

- ✓ *faza de stabilitate*, caracterizată prin relații stabile între elemente și o relativă stagnare (faza de maturitate a reprezentării);

✓ *faza de transformare*, unde apar elemente noi în raport cu obiectul reprezentării, elemente care exercită presiune asupra consensului existent între elementele vechi ale RS (transformarea vizează mai ales integrarea noilor elemente în structura reprezentării).

Rolul de schimbare a RS revine agenților sau actorilor sociali. Ei identifică ritmul schimbării propagând idei, valori inovații, noi stiluri comportamentale. Aceste modificări se realizează în cadrul unor colectivități nu de unii anumiți actori sociali. Grupurile sociale antrenează fenomene și ansambluri de acțiuni ce se constituie în procesele sociale cu rezonanță structurală și istorică.

În concluzie, putem spune că stabilitatea ca proprietate fundamentală a RS nu exclude modificarea și transformarea acesteia în circumstanțe bine stabilite. În zilele noastre majoritatea deciziilor care produc schimbare au caracterul unor schimbări „tehnice”, deci aceste schimbări pot fi prevăzute sau „planificate” în urma fixării anumitor obiective și întocmirii unui calendar al schimbărilor asupra cărora se convine să se procedeze (de exemplu, în pedagogie, în eficientizarea procesului instructiv-educativ, în îmbunătățirea calității muncii învățătorilor prin intermediul transformării RS a muncii la cadrele didactice etc.) [104].

1.5. Reprezentarea socială și raportul ei cu obiectul social

Studiul RS presupune în primul rând existența unor obiecte sociale care să permită cristalizarea și dezvoltarea acestora. RS nu pot exista în lipsa unor obiecte care pot lua forma unor grupuri sociale, a unor evenimente sociale/politice, fenomene, categorii de persoane, etc. Nu orice obiect social poate deveni obiect de reprezentare, acesta trebuie să aibă o serie de caracteristici, la care o să ne referim pe parcurs. Cât privește specificul muncii ca obiect social, putem spune că munca a jucat un rol primordial în antropogeneză și constituie în prezent factorul esențial în procesul de umanizare, socializare și culturalizare a ființei umane [37; 92; 125; 149; 151]. Indiferent de domeniul de activitate al omului, contingența dintre munca și om este o valoare fundamentală în orice societate, deoarece subiectul și obiectul tuturor activităților îl constituie omul cu multiplele și variatele lui necesități, iar acestea din urmă pot fi satisfăcute, în primul rând, prin procesul muncii [8; 25; 94; 133; 153]. Ea este considerată sfera principală de activitate a omului, creează valori materiale și spirituale pentru satisfacerea necesităților vitale ale omului și, în același timp, constituie cadrul în care el se realizează ca ființă biosocială.

D. Jodelet [45] ne înfățișează schema de bază a RS, ce o caracterizează ca o formă de cunoaștere practică ce leagă un subiect de un obiect: RS sunt întotdeauna reprezentări a ceva (obiectul) aparținând cuiva (subiectul). RS se află cu obiectul ei într-un raport de „simbolizare” (îi ține locul) și de „interpretare” (îi conferă semnificații). Aceste semnificații rezultă dintr-o

activitate care face din reprezentare o „construcție” și o „expresie” a subiectului. Această activitate poate trimite fie la procese cognitive – subiectul este atunci privit dintr-un punct de vedere epistemic – fie la mecanisme intrapsihice (proiecții, investiții, indentitate, motivări, etc.) – subiectul fiind în acest caz privit, dintr-un punct de vedere psihologic. Dar particularitatea studierii RS este integrarea în analiză acestor procese a apartenenței și a participării sociale sau culturale a subiectului. Este elementul central care le distinge de o perspectivă pur cognitivă sau clinică. Pe de altă parte, analiza poate de asemenea să se consacre activității unui grup sau colectivității sau să considere această activitate ca un efect al proceselor ideologice care îi traversează pe indivizi dintr-un context în altul [7; 60; 208; 209].

Cercetările realizate de-a lungul timpului în domeniul RS pun în evidență multitudinea și varietatea obiectelor care au fost considerate obiecte ale reprezentării sociale, începând cu reprezentarea socială a psihanalizei, teză dezvoltată de S. Moscovici în 1961 [205], și culminând cu cercetările contemporane legate de RS a crizei economice, a bolii mintale, a marilor capitale europene, a muncii etc [26]. Totuși, P. Moliner [59] sugerează că nu orice element al mediului social, proces sau fenomen poate fi obiect al reprezentării. Autorul consideră că ar trebui întrunite cel puțin cinci condiții pentru ca un obiect să suscite într-un grup dat formarea unei reprezentări sociale și anume, *polimorfismul obiectului, grupul social, identitate sau coeziune, dinamica socială și absența ortodoxiei*.

1. *Polimorfismul obiectului*. Trebuie spus de la început că orice RS este reprezentarea a ceva, a unui obiect. Obiectul ar trebui să dispună de mai multe fațete (ce generează diferite puncte de vedere), de diversitate în câmpul social. Reprezentarea la nivelul grupurilor ar trebui să capete conotații particulare, coloraturi specifice, explicate prin particularități ale populației și mediului în care se formează aceasta. Diversitatea obiectului a fost numită de P. Moliner polimorfism în reprezentare.

2. *Grupul social*. Reprezentările sunt construite, dezvoltate și purtate de grupurile sociale. Cercetarea trebuie să surprindă legătura care există între un grup social și obiectul reprezentării.

3. *Identitate și coeziune*. Reprezentările sunt elaborate în raport cu anumite mize sociale, în care esențiale sunt cele legate de identitate și coeziune a grupului. P. Moliner arată că fiecare individ își definește identitatea în raport cu RS ale grupului propriu. Din perspectiva coeziunii, s-ar putea spune că membrii unui grup dezvoltă despre obiect un discurs consensual care asigură unitatea colectivă. Efectul coeziv este mai evident când grupul se confruntă cu o amenințare externă, cu un obiect nou.

4. *Dinamica socială*. RS se dezvoltă în cadrul interacțiunilor dintre grupuri. Ele sunt integrate unor dinamici complexe în care sunt disputate resurse materiale sau sociale ale unor

grupuri. Reprezentările se elaborează, aşadar, în raport cu alte instanţe sociale, cu alţii aflaţi în interacţiune, printr-un contact real sau imaginar. Astfel, RS este reprezentarea a ceva, produsă de către cineva şi această producere se face în raport cu altcineva. Prin urmare, dacă nu există un „Altul social” la care grupul să se raporteze, reprezentarea nu ar avea sens, ea nici nu ar exista.

5. *Absenţa ortodoxiei.* Într-un sistem ortodox grupul se supune unor instanţe reglatoare, de control. Cunoaşterea nu este elaborată colectiv, deoarece instanţa reglatoare controlează difuzia informaţiei, asigurând constanţa şi coerenţa acesteia. RS nu sunt supuse instanţelor elaborate social cu scopul declarat de a exercita atribuţii de reglare şi control. Astfel de instanţe ar fi sistemul ştiinţific (organisme ca universitatea, comunitatea ştiinţifică, consilii şi colegii de avizare sau disciplină etc.) sau ideologia (instituţia politică a propagandei).

Prin urmare, potrivit lui P. Moliner [59] orice obiect/fenomen/eveniment devine obiect de reprezentare în măsura în care acesta capătă o importanţă (devine semnificativ) pentru membrii unui grup sau amai multor grupuri şi este perceput într-un mod controversat. Tot P. Moliner [59] afirma faptul că un obiect de reprezentare poate să îşi pună amprenta asupra evoluţiei unui grup sau chiar să participe la geneza grupului. Construirea şi transformarea unei RS depinde în bună măsură de interacţiunea şi comunicarea ce există în cadrul unui grup între membrii acestuia. Astfel, un obiect devine obiect reprezentat doar în măsura în care există un grup în cadrul căruia se vehiculează informaţii despre obiectul respectiv. RS contribuie la afirmarea existenţei anumitor grupuri sociale deoarece majoritatea indivizilor ce îşi cristalizează identitatea socială prin raportarea la reprezentările grupului social din care fac parte, nu fac decât să contribuie la afirmarea existenţei grupului respectiv. De asemenea, vorbim de grupuri sociale a căror coeziune socială este facilitată de „pre-existenţa” unor obiecte sociale care încurajează comunicarea şi interacţiunea membrilor acelor grupuri.

1.5.1. Studii ştiinţifice privind reprezentarea socială a muncii la diverse categorii profesionale

Primele studii cu referire la RS a muncii au fost efectuate în 1986 de către P. Salmoso şi L. Pombeni [apud Curelaru, 26; 27]. Până în prezent, au fost realizate mai multe cercetări privind RS a muncii în diferite domenii de activitate umană: RS a profesiei de psiholog [210; 26; 5; 54]; RS a profesiei de infirmieră [213]; RS a muncii la vânzători [209]; RS a muncii la tinerii absolvenţi care sunt în căutarea unui loc de muncă [214]; RS a muncii la salariaţii francezi [95]; RS a muncii şi specificul comunicării profesionale [185]; RS a identităţii şi muncii profesorului la studenţi [166] ş.a.

Una dintre primele profesii care a prezentat interes pentru psihologia socială, a fost cea de psiholog. Nu putem atribui acest efort orgoliului profesional sau curiozităţii, ci în primul rând

faptului că, mai mult decât altele, profesia de psiholog, îndeplinește toate criteriile necesare pentru ca un obiect să devină obiect de RS [59]: volumul de informații este mare, imprecis sau chiar confuz, neexistând o poziție universal valabilă; obiectul prezintă o miză ridicată atât pentru studenți sau practicieni cât și pentru publicul larg; nu există o structură, o instanță care să dicteze o poziție oficială. Cercetarea efectuată de Pomini și Durez [apud Bălan, 5] descrie RS a profesiei de psiholog la nivelul a două grupuri profesionale diferite, ambele aflate în raporturi directe cu psihologii: juriștii și preoții. Concluziile studiului afirmă că diferențele observate în RS despre psiholog țin mai degrabă de diferențele dintre contextele profesionale și procesele identitare, decât de informațiile disponibile sau de strategiile comunicaționale reale adoptate și combat ideea posibilității modificării RS a psihologului prin campanii de informare globală.

Studii asupra RS a psihologului au fost realizate de A. Palmonari prin cercetarea sa asupra imaginii psihologiei în Italia. O anchetă asupra psihologilor a fost realizată între anii 1978-1983, în cadrul unui vast proiect de Medicina Preventivă al Consiliului Național al Cercetării, în scopul inventarierii opiniilor psihologilor italieni care lucrează în diferite domenii, privind unele aspecte ale activității lor profesionale [210]. Într-o primă etapă au fost realizate convorbiri cu administratori în diverse servicii care angajau psihologi, psihoterapeuți. Aceasta a permis aducerea în lumină a principalelor teme asupra cărora să se focalizeze instrumentele de investigație. Procesul prin care „munca de psiholog” a devenit specializarea „de a lucra ca psiholog într-un domeniu” se afla în strânsă relație nu numai cu evenimentele importante ale societății, dar și cu evoluția culturală și cu semnificațiile ce au fost atribuite, în raport cu aceasta, psihologiei și științelor umane.

Un alt studiu [210] s-a consacrat mai direct dinamicilor de diferențiere aflate în acțiune în reprezentările muncii psihologului. Cercetarea s-a făcut la Bologna, cu colaborarea a 28 de psihologi care lucrau în diferite servicii sociale și a 35 de psihologi lucrând la universitate. Plecând de la cercetările privind relațiile intergrupuri [190], se putea prevedea că o confruntare explicită a celor două categorii profesionale trebuie să ducă la o explicitare a specificității lor. Rezultatele cercetării verifică această predicție: psihologii ce lucrau în serviciile sociale își afirma specificitatea de lucrători în lumea reală, de colaboratori cu alți profesioniști și specialiști în intervenții terapeutice, în timp ce universitarii pretind să privilegieze cercetarea și reflecția teoretică, ei accentuează mai mult diferențele dintre ei înșiși în calitate de profesioniști și ceilalți psihologi. Deosebirea se fondează mai ales pe reflecția teoretică, pe cercetarea științifică și pe formarea continuă. Lucrul teoretic și cercetarea științifică reprezintă, în același timp, un factor de coeziune intragrupal și de diferențiere între grupuri.

Un alt studiu cu această tematică este cel realizat de către un grup de cercetare din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, coordonat de Ticu Constantin [17]. Cercetătorii au fost interesați de cum este perceput psihologul practician în societatea românească, întrebarea principală fiind „Cum arată un psiholog și care este funcția lui socială?”. O altă echipă de cercetători din cadrul Universității sus-numite au comparat RS ale profesiei de psiholog într-un mediu cu experiența socială diferită de aceasta profesie și punctele de interes ale persoanelor din acest mediu cu privire la profesia și activitatea psihologului, ei au urmărit o dimensiune comparativă a psihologilor din diferite domenii de activitate. De asemenea, i-au interesat diferențele care apar între punctele considerate importante de către psihologi sau de persoane cu legătura mare în domeniul psihologiei și punctele considerate importante de către cei din grupul țintă asupra profesiei și calităților unui psiholog. Pregătirea profesională, cât și dezvoltarea continuă a acesteia devin sau ar trebui să devină o prioritate atât pentru societate, cât și pentru salariat din dorința de a atinge performanță.

L. Negură [209] a studiat RS a muncii la vânzătorii din 4 întreprinderi comerciale din RM, pentru a vedea cum are loc schimbarea reprezentărilor și practicilor în procesul tranziției socio-economice postcomuniste. V. Vidaller [214] a studiat dinamica RS a muncii la tinerii absolvenți din Franța, cu vârste între 18-25 ani, care erau în căutarea unui loc de muncă. A fost realizat un studiu diacronic, fiind comparate datele culese în 2002, 2003 și 2004. Autoarea a validat ipoteza că RS ale muncii sunt în fază de transformare. S. Baggio și P.-E. Sutter [apud Curelaru 160] au studiat RS a muncii la salariații francezi din 2 sectoare de activitate: *servicii* (distribuția de produse farmaceutice, comerț, turism etc) și *chimie* (farmaceutică și energetică). Autorii au identificat că majoritatea salariaților francezi (66,7 %) au o imagine favorabilă despre munca lor. În 2010, E. Cartaud și S. Labbe [185] au realizat un studiu asupra RS a muncii, în care compară 4 termeni: „muncă”, „slujbă”, „meserie” și „profesie”, demonstrând atât similaritatea lor, cât și faptul că există deosebiri polarizate și conotații diferite la 2 grupe diferite de subiecți. În 2012, A. Lopes de Silva [166], a realizat un studiu asupra RS a muncii profesorului la absolvenții unităților de formare a cadrelor didactice. Autoarea a fost interesată de a afla cum studenții își reprezintă viitoarea activitate practică în calitate de pedagogi, cum se produce formarea identității profesionale și cum își reprezintă munca lor din perspectiva gender.

1.5.2. Munca învățătorului ca obiect al reprezentării sociale

Studiul RS este necesar pentru a înțelege mai bine acțiunile, comportamentele indivizilor, a pătrunde în esența scenariilor elaborate și prescrise de către grupuri [65]. Căci RS, mai bine decât orice altă construcție de extracție cerebrală, ghidează acțiunile și comportamentele

oamenilor, orientează relațiile și organizează faptele lor. Ne aflăm într-o eră dominată de informație și doar un procent foarte mic din ceea ce știm este rezultatul cunoașterii noastre directe. Dacă în trecut omul era organizator și transmițător al experienței, în prezent el este „organizator și transmițător al RS” [27, p. 15].

Obiectele sociale care au fost alese de-a lungul timpului ca obiecte reprezentate pun în evidență utilitatea teoriei reprezentărilor sociale pentru înțelegerea comportamentelor umane raportate la diferite domenii ale societății contemporane. Una din funcțiile RS se referă la anticiparea derulării raporturilor sociale și în cadrul activității profesionale. În cadrul grupului social apar anumite prejudecăți, se creează anumite atitudini vizavi de diferite profesii ce sunt împărtășite de membrii acestui grup. RS apar ca niște profeții ce ar avea particularitatea de a crea condiții necesare înscrierii lor durabile în realitatea socială [91].

Relația dintre reprezentările sociale și starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională este una circulară, între ele există o relație de interinfluențare. Starea subiectivă de bine este determinată, în careva măsură, de comparația socială pe care actorul o face cu standardele formate din observațiile asupra oamenilor din jur și raportarea la propria persoană. În opinia lui Diener utilizarea comparației sociale este o strategie cognitivă de coping influențată de personalitate și starea subiectivă de bine, iar alegerea țintei este rezultatul și nu cauza stării subiective de bine [162; 70]. Factorii care contribuie la succesul profesional sunt variabili ca pondere și configurație de la un domeniu la altul de la o profesie la alta, de la o organizație la alta, dar persoanele cu o gândire pozitivă, optimiste vor obține rezultate mai bune și adaptarea lor profesională va fi mai eficientă într-o perioadă mai scurtă de timp.

În continuare, vom lua în vizorul analizei munca învățătorului. Cuvântul „învățător” este definit în DEX ca fiind „o persoană cu o pregătire specială într-un anumit domeniu de activitate și care predă o materie de învățământ; persoană care îndrumă, educă pe cineva. Persoană care predă cunoștințe și face educația civică a copiilor în primele clase de școală”. Sunt o mulțime de sinonime pentru acest termen, și anume: cadru didactic, profesor, institutor, maestru, preceptor, dascăl, îndrumător, sfătuitoare, povățuitoare. În lucrarea noastră noi operăm cu doi termeni – învățător, care se referă direct la ciclul primar de instruire, și cadru didactic – fiind unul mai general și care se referă la toate treptele de învățământ din Republica Moldova. În concepția noastră, învățătorul este responsabilul pentru procesul instructiv-educativ, el este acela care pune bazele dezvoltării intelectuale a copiilor în clasele primare, îi învață pe elevi să învețe [107]. După cum se știe, procesul educativ instituționalizat este unul extrem de complex, atât sub aspectul organizării, cât, mai ales, sub acela al fundamentării științifice a raporturilor instituite între principalii factori implicați în acest proces [80; 84].

Școala este mai mult decât un simplu loc de acumulare a cunoștințelor, este o micro-societate ai cărei membri interacționează permanent și se influențează reciproc [127]. Natura acestor interacțiuni și influențe reprezintă un factor foarte important în raport cu percepțiile și atitudinea față de școală a elevilor, respectiv cu implicarea lor la îndeplinirea sarcinilor și a misiunii procesului educațional [89]. Acest factor, la fel, implică o interacțiune dinamică între personalitatea cadrului didactic și a elevului. Atitudinea elevilor față de învățător este, în mare parte, expresia trăsăturilor de personalitate a cadrului didactic [60; 106; 107; 130]. De asemenea, învățătorul suportă o presiune mai mare, comparativ cu cadrele didactice din ciclul gimnazial sau liceal, de a declanșa și dezvolta la elevii mici motivația intrinsecă, cognitivă și de a crea atitudinea pozitivă față de învățătură și față de școală [131]. Învățătorii prin gândirea pozitivă și optimism ar trebui să le insuflă elevilor că școala este instituția unei societăți a cărei frecventare este esențială pentru obținerea succesului în plan personal, profesional și social [25; 47; 90; 133]. Învățătorii de clasele primare continuă eforturile educatorilor din învățământul preșcolar și, în același timp, prin eforturile lor sunt predecesori ai procesului educațional desfășurat de către profesorii din învățământul gimnazial și liceal [79; 91; 130].

În mod incontestabil, dacă munca este bine organizată, este bogată în conținut și interesantă, omul se realizează în această sferă și se dezvoltă ca o personalitate creatoare și independentă în acțiunile sale. În orice gen de activitate profesională este important ca omul să se simtă bine, confortabil în procesul muncii, căci numai atunci când el acceptă cu plăcere munca, primește satisfacție de la ea, el va obține rezultate bune, calitate înaltă, succes profesional și se va realiza din punct de vedere profesional și social [92]. Cu referire la munca învățătorului, unde subiectul muncii este și agent al schimbării prin intervenția educațională, cadrul didactic asigură întreg sistemul socio-cultural al unei țări cu generații bine pregătite, capabile să contribuie la dezvoltarea acelei țări. El contribuie direct la formarea noilor generații care, implicit, vor interioriza atitudinea față de activitatea fundamentală a omului. Importanța unui obiect pentru o anumită comunitate sau grup determină existența unor mize în legătură cu acesta, mize care pot fi de natura identitară sau legate de coeziunea grupului. Astfel, vorbim despre grupuri sociale a căror existență este strâns legată de existența unui obiect social; grupul se formează în jurul acelui obiect și își consolidează identitatea prin raportare la obiectul cu pricina [63; 115; 122].

O profesie poate fi percepută ca fiind prestigioasă, nobilă, interesantă, adică cu o conotație pozitivă, pe când alta poate fi percepută altfel [31; 42; 134; 136; 137; 149]. Ceea ce putem observa astăzi în societatea noastră, majoritatea tinerilor absolvenți în orientarea sa spre viitoarea profesie se conduc după criteriul „profesie socialmente prestigioasă”, puțini sunt acei care se

conduc de interesele personale, aptitudini, vocație etc [57; 147]. Pentru ca un cadru didactic să participe în mod activ și să aibă o contribuție consistentă la eforturile educaționale sistematice, pe lângă deținerea setului de resurse necesare: cunoștințe vaste, aptitudini, competențe care se formează în traseul dezvoltării profesionale, este important ca la el să fie prezentă persistența motivațională în activitatea sa, să fie formată atitudine pozitivă față de munca prestată, să fie stimulată gândirea pozitivă atât față de propria activitate, cât și față de activitatea și viitorul elevilor [25; 47; 90; 153; 156; 162].

RS, precum am afirmat anterior, sunt determinate de contextul social, atât de contextul în care s-au format, cât și de contextul specific în care ele sunt activate [116]. Expresia unei RS reflectă specificul contextului socio-cultural în care există grupul RS a căruia ne interesează [213]. De aceea, atunci când studiem o anumită RS, trebuie să ținem cont și de aceste caracteristici contextuale. În ceea ce privește RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar, reprezentare pe care o analizăm în această lucrare, precizăm influența pe care o exercită contextul social local în care a fost elaborată și diferențele care ar putea fi identificate atunci când vorbim de RS a muncii în alte contexte socio-culturale. La câteva asemenea cercetări ne vom referi în cele ce urmează.

1.5.3. Elemente constitutive în construcția unei reprezentări sociale a muncii la cadrele didactice cu referire la satisfacția în muncă, starea subiectivă de bine și persistența motivațională

În vederea identificării specificul RS a muncii la cadrele didactice, ne-am întrebat care ar fi niște elemente constitutive care ar putea face obiectul unui studiu în profunzime. Așa cum ne-am propus să studiem nu doar conținutul acestei reprezentări, dar și modalitățile de transformare a acesteia, o întrebare legitimă care precede studiul empiric este: *Care ar fi elementele reprezentationale care vor putea fi supuse unui proces de transformare ?* Studiul literaturii de specialitate ne oferă câteva concluzii în ceea ce privește durata acestui proces, care nu se limitează la un an sau doi, ci e vorba de zeci de ani [26; 27; 52; 60; 61; 65]. În acest sens, elementele care pot fi schimbate într-un timp mai scurt sunt tocmai cele periferice, așa cum cele centrale sunt mai stabile în timp [2; 170; 179]. Astfel, am considerat satisfacția în muncă (SM), starea subiectivă de bine (SSB) și persistența motivațională (PM), mai exact semnificațiile atribuite de indivizi acestora, drept elemente ale sistemului periferic (fiind vorba de experiențe individuale în trăirea acestor stări), care ar suporta o intervenție psihosocială în vederea schimbării sau consolidării unei RS a muncii. Un alt motiv pentru care noi în demersul empiric am luat în vizor SSB, SM, PM este că anume aceste componente determină perceperea calității muncii prestate, ele exprimă partea psihologică a calității muncii efectuate. Munca învățătorului

presupune o perfecționare continuă, necesită o perseverență motivațională. Performanța în munca nu depinde numai de abilitățile, aptitudinile profesionale ci și de satisfacția pe care persoana respectivă o așteaptă de la activitate, de motivație permanentizată pentru acea activitate. Așa cum aceste trei elemente sunt inerente oricărei activități profesionale și depind de experiența individuală a fiecăruia, credem că ar putea fi esențiale în procesul de intervenție psihologică [17; 55; 56; 62; 74; 78; 79; 90; 124; 129; 133; 141; 144; 153; 154; 156; 162; 173]. În cele ce urmează, ne vom referi succint la câteva dintre cele mai importante studii care au vizat aceste aspecte ale muncii.

Până în prezent au fost realizate mai multe studii privind caracteristicile muncii: satisfacția în muncă, motivația pentru muncă, starea subiectivă de bine etc [6; 7; 17; 56; 78; 129; 133; 144; 156; 162]. Starea subiectivă de bine se referă la percepțiile și evaluările subiecților privind calitatea vieții lor, atât în plan cognitiv, cât și afectiv [162]. Cercetările din domeniu relevă că, cu cât o persoană are un nivel ridicat al emoțiilor pozitive în raport cu cele negative, cu atât are un nivel mai înalt al stării subiective de bine. E. Stănciulescu [apud Muntele-Hendreș, 62] a realizat un studiu privind starea subiectivă de bine a profesorilor din învățământul preuniversitar, în care au fost incluși 168 învățători (47% din învățământul primar, 53% din învățământul gimnazial). Studiul dat a fost realizat din perspectiva psihologiei pozitive și a adus dovezi pentru constructele corelatelor psihologice și predictorii stării de bine a profesorilor (autoacceptarea, optimismul, autoeficacitatea, stima de sine ridicată și suportul social perceput). Gradul de satisfacție în muncă a fost studiat de către Clark [apud Argyle, 133] pe 7000 de lucrători din 9 țări europene. Conform rezultatelor: 42% sunt foarte satisfăcuți de munca sa, iar 37% din respondenți consideră munca plictisitoare, neinteresantă, insuficient remunerată și inutilă pentru societate. Un alt studiu cu referire la acest aspect a fost efectuat de Warr [apud Argyle, 133] în Marea Britanie. Autorul a măsurat gradul de satisfacție a muncii, adresându-le respondenților englezi întrebarea: *Ați accepta să lucrați în continuare dacă nu ați mai avea nevoie de bani ?* Datele relevă că 30-40% din subiecți au spus că vor rămâne în continuare la același loc de muncă, cam 30-35% au spus că vor lucra temporar, în același timp căutând un alt loc de lucru și 25-30% nu ar fi acceptat. Tot cu referire la această problematică, Veroff [apud Argyle, 133] a chestionat 2264 lucrători americani, solicitându-le să evalueze, pe o scală de la 1 la 5 (foarte satisfăcut, satisfăcut, neutru, ceva îmi place, ceva nu, nesatisfăcut) gradul de satisfacție/insatisfacție față de munca lor. Astfel, autorul a constatat că 27% bărbați și 29% femei sunt foarte satisfăcuți, 47% bărbați și 42% femei sunt satisfăcuți și doar 1% din subiecți s-au declarat nesatisfăcuți. Tait [apud Argyle, 133] a constatat, în cadrul unui studiu privind corelația dintre satisfacția în muncă și satisfacția de viață, că satisfacția în muncă este mai înaltă la bărbați,

lucrătorii în etate, cei cu un venit mai mare, cei cu studii superioare și la lucrătorii independenți care au o afacere personală. În cadrul unui studiu longitudinal realizat de către Headey și Wearing în 1992, iar în 1993 de Iudje și Watanobe [apud Argyle, 133] s-a demonstrat că satisfacția în muncă și satisfacția de viață se influențează reciproc, însă satisfacția de viață are o influență mai mare.

Problema de cercetare. La capătul acestei sinteze a lucrărilor științifice privind tema abordată în studiul nostru de doctorat am ajuns să putem afirma cu destulă certitudine că reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar a fost insuficient cercetată și că există încă multe „pete albe”, în cunoașterea modului în care cadrele didactice de la noi își reprezintă munca lor și care sunt efectele, inclusiv cele de ordin psihologic, ale acestei reprezentări. Dată fiind această situație ne vedem îndreptățiți și motivați să inițiem și să dezvoltăm cercetarea problemei reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar, a cărei esență rezidă în 5 întrebări de cercetare concrete:

1. Care este conținutul RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și cum este organizat și structurat acest conținut în funcție de tipul și locul amplasării instituției școlare în care ele activează ?

2. Care e dinamica conținutului și structurii RS a muncii învățătorului în procesul formării, dezvoltării și afirmării profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar ?

3. Ar putea exista în RS a muncii învățătorului o zonă mută care ar conține elemente divergente celor din zona explicită, declarată ?

4. În ce măsură sunt prezente în RS a muncii învățătorului elemente ce se referă la starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă, perseverența motivațională ?

5. Care ar fi condițiile de ordin psihologic și psihosocial ce ar face posibile schimbări în RS a muncii la cadrele didactice, astfel ca ea, RS, să favorizeze apariția și consolidarea stării de bine, a satisfacției în muncă și persistenței motivaționale ?

Ipotezele de cercetare. În calitate de răspunsuri apriorice la întrebările de cercetare enunțate mai sus am avansat următoarele ipoteze:

1. Presupunem că există diferențe în conținutul și structura RS muncii la cadrele didactice care activează în instituții școlare de stat și, respectiv, private și la cele din instituții școlare din mediul urban și, respectiv, rural.

2. Presupunem că există o anumită dinamică în evoluția RS a muncii învățătorului în procesul formării inițiale și continue a cadrelor didactice ce se manifestă în schimbările și diferențele din conținutul și structura RS determinate de nivelul lor de formare și profesionalizare.

3. Presupunem că exista o zonă mută a RS a muncii învățătorului, care să conțină elemente reprezentative cu semnificații divergente în raport cu cele din zona explicită, declarată.

4. Presupunem că, prin acțiuni de intervenție psihosociale speciale, va crește prezența elementelor SSB, SM și a PM în RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și, în consecință, se va produce „migrarea” anumitor elemente pozitive din zona periferică către nucleul central. De vreme ce în compoziția nucleului central se includ elemente stabile, trainice, care nu pot fi ușor schimbate, modificarea RS poate fi făcută doar dinspre periferie spre centru, ceea ce ar însemna ca programul de intervenție psihosocială să vizeze schimbarea elementelor anume din sistemul periferic, oferindu-le, prin activități de training, putere de propulsare în zone situate spre nodul central.

Scopul cercetării constă în relevarea conținutului și structurii reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și a factorilor ce le determină, a relației ei cu starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă, persistența motivațională și a condițiilor psihologice de schimbare a acestei reprezentări.

Obiectivele investigației:

1. Analiza literaturii de specialitate în domeniul RS în vederea delimitării aspectelor teoretice relevante pentru elaborarea și desfășurarea studiului experimental privind RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar.

2. Determinarea conținutului RS a muncii învățătorului și a modului în care este structurat acest conținut la cadrele didactice din învățământul primar în funcție de nivelul lor de formare / profesionalizare, de tipul și locul de amplasare a instituțiilor școlare în care ele activează.

3. Evidențierea elementelor din RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar cu referire la: a) starea lor subiectivă de bine, b) satisfacția de muncă, c) persistența motivațională.

4. Stabilirea condițiilor care vor face posibile schimbări în RS a muncii la cadrele didactice, astfel încât ele să favorizeze apariția și consolidarea stării de bine, satisfacției în muncă și persistenței motivaționale.

5. Elaborarea unui program de intervenție psihosocială și a unui set de activități de creștere a nivelului SSB, SM și PM, care să permită schimbarea anumitor elemente din sistemul periferic, care, în timp, vor atrage după sine și modificarea unor elemente din nucleul central.

6. Determinarea eficienței programului de intervenție psihosocială și propunerea unor recomandări privind strategiile de schimbare a RS a muncii învățătorului.

1.6. Concluzii la capitolul 1

1. Din multitudinea de definiții a RS, o definiție oarecum acceptată de întreaga comunitate științifică, definiție pe care o preluăm și în prezenta lucrare, este cea propusă de D. Jodelet [45, p. 89] pentru care RS este o formă de cunoaștere, elaborată social și împărtășită de membrii unui grup, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social.

2. RS sunt construcții socio-cognitive elaborate social, au un caracter relativ omogen, sunt caracteristice unui anumit grup social și create, în principal, în vederea stăpânirii realității complexe cu care se confruntă componenții acestui grup. Ele joacă un rol fundamental în dinamica relațiilor sociale și îndeplinesc următoarele patru funcții: 1) cognitivă, 2) identitară, 3) justificativă și 4) orientativă.

3. RS se formează prin intermediul interacțiunilor dintre membrii unui grup social în vederea înțelegerii contextului social în care se află și se caracterizează printr-o anumită structură internă constituită din nucleul central și elemente periferice. În plus, o reprezentare socială mai presupune, pe de o parte, prezența elementelor explicite, iar, pe de altă parte, a celor non-exprimabile, non-declarabile. Ultimele alcătuiesc așa numita zonă mută a reprezentării care pot fi activate doar în condițiile aplicării unui consemn de substituție și care ar putea face opoziție celor explicite sau să intre în disonanță cu ele.

4. Orice RS este centrată și focalizată pe un anumit obiect social. Nu însă orice obiect social poate fi obiect de reprezentare. Pentru ca un obiect social să devină obiect de reprezentare este necesar ca el să întrunească anumite condiții și anume: să fie un obiect polimorf, să fie caracteristic unui grup social, să constituie o miză pentru identitatea sau coeziunea grupului dat, să fie în centrul unor dinamici sociale intergrupuri și să nu fie supus unor instanțe ideologice de control.

5. Munca, în general, iar munca învățătorului, în mod particular, poate fi considerată obiect social susceptibil de a fi și obiect de reprezentare deoarece întrunește toate condițiile unui astfel de obiect social. Ea este un obiect social polimorf, ce se manifestă printr-o diversitate de cogniții, capabil de a genera noi semnificații și reevaluări în contextul schimbărilor sociale actuale, este perceput și gândit într-un mod diferit, pe de o parte, munca învățătorului este considerată nobilă, necesară societății, dar, pe de altă parte, ea este prost plătită, neprestigioasă. Munca învățătorului ca obiect social are o miză importantă în definirea identității profesionale a cadrelor didactice, iar RS a acestora originează din dinamicele și interacțiunile atât intragrupale (colegii de muncă), cât și cu alte grupuri sociale (elevi, părinți, alte categorii profesionale). În

plus, RS a muncii învățătorului se cristalizează în corespundere cu schimbările sociale și reformele educaționale.

6. Există anumite aspecte care asigură confortul emoțional și echilibrul psihologic la locul de muncă – starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională – aspecte pe care le considerăm posibile componente esențiale în structura RS și care, fiind puse în legătură cu experiența individuală a persoanei, pot întări sau schimba unele elemente periferice, în timp, și nucleul central al RS a muncii.

2. STUDIUL REPREZENTĂRII SOCIALE A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI LA STUDENȚII PEDAGOGI

2.1. Definirea obiectului de reprezentare studiat

La baza cercetării noastre se află teoria reprezentărilor sociale. Reprezentarea socială (RS), așa cum a fost definită de S. Moscovici [61], exprimă valorile, normele și atitudinile unor grupuri sociale în legătură cu anumite obiecte sociale. În una din lucrările sale, M. Curelaru [27] examinează diversitatea obiectelor de reprezentare care au constituit problemă de cercetare în studiile privind RS până în prezent. Orice studiu privind RS trebuie inițiat încercând să răspundem la întrebarea dacă obiectul social propriu zis, în cazul nostru „munca învățătorului”, este un obiect de reprezentare pentru grupul analizat, în cazul nostru grupul fiind cadrele didactice din învățământul primar. Sunt câteva aspecte importante. A. Neculau [66] subliniază că indivizii reconstruiesc obiectul social, îl reevaluează și, astfel, obiectul există doar prin semnificația oferită de indivizi. Deci, reprezentarea este socială pentru că indivizii, intrând în contact cu realitatea, o reconstituie, o reevaluează și o integrează sistemului de valori, organizării cognitive, contextului ideologic. Astfel, mai scrie reputatul psiholog social ieșean, grație reprezentării elaborate, subiectul își ajustează conduita la contextul social, ceea ce-i asigură adaptarea la mediu. Prin urmare, subiectul nu procesează doar propria experiență, ci și RS furnizată de grupul de apartenență. S. Moscovici [205] a accentuat deseori acest aspect și orice studiu empiric din domeniu precizează, de regulă, categoria populațională sau grupul generator al reprezentării. Pe de altă parte, reprezentarea se elaborează în raport cu alte instanțe sociale aflate în interacțiune cu grupul respectiv printr-un contract real sau imaginar. Deci, RS este reprezentare a ceva produs de către cineva, iar această producere se face în raport cu altcineva [64].

Din aceste considerente, P. Moliner [59] propune cinci întrebări pentru definirea obiectului de reprezentare: *ce obiecte, pentru ce grupuri, cu ce scopuri, în raport cu cine și reprezentare sau ideologie ?*

Este munca învățătorului un obiect de reprezentare ? În încercarea de a răspunde la întrebările propuse de P. Moliner (1997) [59], am procedat după cum sugerează autorul, încercând să articulăm obiectul nostru de reprezentare la întrebările evidențiate mai sus. Constatăm că în societatea moldovenească munca învățătorilor este un obiect social polimorf, ce se manifestă printr-o diversitate de cogniții, capabil de a genera noi semnificații și reevaluări în contextul schimbărilor sociale actuale. Activitatea profesională a cadrului didactic este un obiect social perceput și gândit într-un mod diferit, pe de o parte munca învățătorului este nobilă,

necesară societății, dar pe de altă parte, ea este neprestigioasă, prost plătită, sunt întâlnite comportamente indizirabile cum ar fi corupția, favoritismul ș.a. Deși profesia de învățător este nobilă, necesară societății, ea nu este cea mai solicitată în prezent din mai multe motive. Este o profesie „intelectuală, respectată, care nu distribuie deținătorului putere, influență sau venituri mari, dar conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind considerată unul din motivele de bază în alegerea acestei profesii” [48, p. 128-132]. Din păcate, nu întotdeauna în instituțiile de formare a cadrelor didactice sunt înmatriculați studenți cu vocație pedagogică, chiar nici aptitudinile pedagogice nu sunt testate. După cum arată datele unui studiu realizat de Institutul de Marketing și Sondaje (IMAS Chișinău), profesia de pedagog este, actualmente, una dintre cele mai neprestigioase și nesolicitate meserii. Această realitate tristă este confirmată și de statisticile Ministerului Educației [*Sursă*: Publika TV, 16.04.2014]. Doar 12 la sută din absolvenții facultăților pedagogice ajung să lucreze în școală.

În Republica Moldova există un număr mare de instituții de învățământ cu profil pedagogic și fiecare dintre acestea este interesată să înmatriculeze cât mai mulți studenți. Ca urmare, universitățile acceptă și candidați cu performanțe modeste. Nu există o medie academică minimă sub limita căreia nu s-ar accepta înmatricularea la specialitățile pedagogice, cu excepția celei de trecere. Tot în acest sondaj, datele statistice arată că peste 60% din corpul profesoral-didactic actual este compus din profesori cu o vechime de peste 18 ani lucrați în sistemul educațional. Ponderea cadrelor didactice aflate la vârsta de pensionare este în continuă creștere și de la cota de 6,6%, în anul de studii 2001-2002, a ajuns la peste 18% în 2012. Cu alte cuvinte, astăzi, fiecare al cincilea cadru didactic din sistemul de învățământ primar și secundar general este pensionar.

În același timp, acest obiect social are o miză importantă în definirea identității profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar, iar RS a acesteia originează din dinamicele și interacțiunile atât intragrupale (colegii de muncă), cât și cu alte grupuri sociale (elevi, părinți, alte categorii profesionale). Pe de altă parte, RS a muncii cadrului didactic s-a conturat și cristalizat în corespundere cu schimbările sociale survenite, pe măsură ce a apărut necesitatea reformelor educaționale cu scopul de a îmbunătăți calitatea procesului instructiv-educativ. Reforma sistemului educației din Republica Moldova, începând cu aderarea la sistemul Bologna, a impus restructurarea curriculumului și deci a tuturor planurilor de învățământ, fiind secondată de un spectru larg de inovații și schimbări, care au ca rezultat îmbunătățirea calității studiilor. Contextul social pentru RS a muncii este caracterizat de absența ortodoxiei. Într-un sistem ortodox [Deconchy, apud Curelaru, 27], grupul se supune unor instanțe reglatoare, de control, iar RS nu sunt elaborate colectiv, deoarece instanța reglatoare

controlează difuzia informației. Astfel de instanțe ar fi sistemul științific (organisme ca universitatea, comunitatea științifică, consilii și colegii de avizare sau disciplină etc.) sau ideologia (instituția politică a propagandei).

RS se caracterizează prin două dimensiuni: *conținutul* (informațiile cu referite la obiectul studiat) și *structura internă* (felul în care sunt organizate aceste informații în nucleul central și sistemul periferic al unei reprezentări). Astfel, prin acest studiu, ne-am propus să evidențiem elementele RS a muncii, a conținutului și a modului în care este structurat acest conținut la cadrele didactice în formare (studenți, masteranzi) și la cadrele didactice care în prezent lucrează în învățământul primar. Așa cum am mai menționat, considerăm că în contextul actual semnificațiile atribuite muncii învățătorului ar putea să suporte anumite schimbări, atât la cei care exercită această profesie, cât și la alte grupuri sociale. Aceste semnificații ar putea să comporte conotații nu tocmai pozitive, trecând de la o imagine valorizată în trecut, la una mai puțin valorizată în prezent. Din aceste considerente, am dorit să vedem ***cum își reprezintă cadrele didactice munca lor***. În afară de aceasta, am urmărit să identificăm și zona mută a RS, considerând că munca învățătorului se referă la un obiect social „sensibil”. Obiectele sociale „sensibile” integrează în câmpul reprezentational cogniții și credințe susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate sau dezirabile [39]. Gradul sensibil al acestui obiect de reprezentare (RS a muncii) ar putea fi generat de învinuirile de corupție, rezultate mai slabe ale elevilor pe parcursul anilor de studii, statutul socio-economic al profesiei etc. Considerăm că o parte din semnificațiile negative atribuite muncii învățătorului, dat fiind faptul că atacă identitatea și stima de sine pozitivă, ar putea fi camuflate în condiții obișnuite de producții discursive. Astfel, ne așteptăm să identificăm, cu ajutorul unor metode specifice (prin modificarea consemnului), care sunt RS ale învățătorilor față de munca lor, atât cognițiile declarate în mod deschis, cât și cele deghizate, ascunse de către subiecți.

2.2. Metodologia cercetării

Realizarea investigației a avut loc în perioada 2012-2014, având la bază trei etape: prima, *de pregătire a cercetării*: clarificarea dimensiunilor pentru cercetare, alegerea instrumentelor de cercetare corespunzătoare, contactarea potențialilor subiecți (2012); cea de-a doua, *de colectare a datelor* (2013) și cea de-a treia, *de prelucrare cantitativă și calitativă a datelor și de interpretare a rezultatelor obținute* (2013-2014). Ulterior, aceste rezultate au stat la baza programului de intervenție, propus de noi în vederea schimbării unor elemente periferice a RS a muncii învățătorului, despre care vom discuta pe larg în capitolul 3.

Scopul experimentului constă în relevarea conținutului și structurii reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar, a factorilor ce influențează RS a muncii învățătorului și a relației ei cu starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională.

Trebuie să accentuăm că am luat în considerare faptul că RS se formează prin intermediul cunoașterii sociale, dar și a practicilor sociale desfășurate de subiecți. În cazul dat, RS a muncii se formează în mare parte prin prisma cunoașterii sociale (stereotipuri, prejudecăți, atitudini ale societății față de profesia de învățător), precum și a activității profesionale actuale sau de perspectivă, care constituie în acest context o practică socială importantă în geneza și transformarea acestei reprezentări. De aceea, în studiul nostru am solicitat subiecților să se refere la „munca învățătorului”. În același context, pentru categoria „cadre didactice în exercițiul funcțiunii” ne-a interesat dacă există diferențe de structură și conținut în RS a muncii în funcție de tipul instituției școlare în care își desfășoară activitatea (privat / de stat), precum și în funcție de locul unde se află instituția (mediu rural / urban). Pentru categoria „cadre didactice în formare”, ne-a interesat dacă se atestă diferențe de structură și conținut în RS a muncii în funcție de nivelul de profesionalizare la etapa formării inițiale (anul I, III, masterat).

În această ordine de idei, **obiectivele cercetării** au fost:

1. De a determina conținutul RS a muncii învățătorului și a modului în care este structurat acest conținut la cadrele didactice din învățământul primar în funcție de nivelul lor de formare / profesionalizare, de tipul și locul de amplasare a instituțiilor școlare în care ele activează.

2. De a stabili existența unei zone mute în structura RS a muncii învățătorului și a conținutului ei.

3. De a identifica elementele din RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar cu referire la:

- a) starea lor subiectivă de bine,
- b) satisfacția în muncă,
- c) persistența motivațională.

Ipotezele de cercetare:

1. Presupunem că există diferențe în conținutul și structura RS a muncii învățătorului la cadrele didactice determinate de:

- a) nivelul lor de formare / profesionalizare (studenți pedagogi ciclul 1 și 2, învățători începători și învățători cu experiență),
- b) tipul instituției școlare (de stat vs. privat) și

c) locul amplasării instituției școlare (urban vs. rural).

2. Presupunem că exista o zonă mută a RS a muncii învățătorului, care să conțină elemente reprezentative cu semnificații divergente în raport cu cele din zona explicită.

3. Admitem că ar exista în structura RS a muncii învățătorului elemente care s-ar referi la starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă și la perseverența motivațională.

Variabilele experimentale. Vom prezenta variabilele experimentale „puse în joc” în perechi (independentă – dependentă), grupate în funcție de ipoteza la care ele se referă.

Variabilele care se referă la ipoteza 1a.

Variabila independentă: Nivelul de profesionalizare (pregătire profesională / vechime în muncă):

- a) al studenților, anul 1 licență, profesie „învățător clasele primare”.
- b) al studenților, anul 3 licență, profesie „învățător clasele primare”.
- c) al studenților, master, profesie „învățător clasele primare”.
- d) al învățătorilor în exercițiul funcțiunii, 1 – 5 ani.
- e) al învățătorilor în exercițiul funcțiunii, peste 5 ani.

Variabila dependentă:

- a) RS a muncii învățătorului la studenții din anul 1 licență.
- b) RS a muncii învățătorului la studenții din anul 3 licență.
- c) RS a muncii învățătorului la studenții de la master.
- d) RS a muncii învățătorului la cadrele didactice în exercițiul funcțiunii, 1-5 ani vechimea în muncă.
- e) RS a muncii învățătorului la cadrele didactice în exercițiul funcțiunii, peste 5 ani vechimea în muncă.

Variabilele care se referă la ipoteza 1b.

Variabila independentă: Tipul unității școlare în care activează subiecții:

- a) instituții școlare de stat;
- b) instituții școlare private.

Variabila dependentă: RS a muncii la cadrele didactice:

- a) care activează în instituții de stat;
- b) care activează în instituții private.

Variabilele care se referă la ipoteza 1c.

Variabila independentă: Locul amplasării unității școlare în care activează subiecții:

- a) școli urbane;
- b) școli rurale.

Variabila dependentă: RS a muncii la cadrele didactice care activează în:

- a) școli urbane;
- b) școli rurale.

Variabilele care se referă la ipoteza 2.

Variabila independentă: Tipul de consemn dat subiecților pentru a produce elementele RS a muncii învățătorului:

- a) consemn ce solicită inducerea elementelor reprezentationale din partea subiectului însuși (consemn normal);
- b) consemn ce solicită inducerea elementelor reprezentationale din partea altui subiect-substitut (consemn de substituție).

Variabila dependentă: tipul RS a muncii învățătorului:

- a) RS a muncii învățătorului în forma ei explicită, declarativă;
- b) RS a muncii învățătorului ce conține și zona mută.

Variabilele care se referă la ipoteza 3.

- a) starea subiectivă de bine;
- b) satisfacția în muncă;
- c) perseverența motivațională.

Eșantionul experimental. În total, la acest studiu au participat 582 de subiecți, cu vârste cuprinse între 18 și 60 de ani, dintre care:

- 109 studenți din anul I, specialitatea învățământ primar (63 studenți de la UPS „Ion Creangă” și 46 studenți de la Universitatea din Tiraspol);
- 92 studenți de anul III/IV (54 studenți de la UPS „Ion Creangă” și 38 studenți de la Universitatea din Tiraspol);
- 81 studenți de la ciclul II, masterat (44 studenți de la UPS „Ion Creangă” și 37 studenți de la Universitatea din Tiraspol);
- 100 învățători de clasele primare din instituții școlare de stat, mediul urban (Gimnaziul nr.7, școala nr. 152, LT „Natalia Dadiani”, LT „Al. I. Cuza”, LT „M. Sadoveanu”, LT „Ștefan cel Mare”, LT „Dante Aligheri”, LT „Minerva”, LT „Gh. Asachi”);
- 100 învățători de clasele primare din instituții școlare de stat, mediul rural (școli din următoarele localități: Sângera, Lozova, Balatina, Baraboi, Sipoteni, Peresecina, Seliște, Grătiești, Borogani, Suruceni, Ialoveni, Pârlița, Sadova, Cotiujeni);
- 100 învățători de clasele primare din instituții școlare private, mediu urban (LT „Prometeu”, LT „Orizont” LT „Columna”, LT „Elimul Nou”, LT „Elitex”).

Subiecții au fost distribuiți în loturi în funcție de următoarele criterii:

- Trei loturi de subiecți, cadre didactice în proces de formare, care au un contact indirect cu domeniul practic al activității profesionale (un total de 282 de subiecți, studenți/licență, anul I și III/IV – 2 grupuri, masteranzi – 1 grup);

- Șase loturi de subiecți, care au un contact direct cu domeniul practic al activității profesionale [cadre didactice în exercițiu, un total de 300 de subiecți, care, la rândul lor au fost repartizate după alte trei criterii: *vechimea în muncă*, un grup de cadre didactice cu vechimea în muncă până la 5 ani (69 subiecți) și un grup de cadre didactice cu vechimea în muncă peste 5 ani (231 subiecți); *mediul în care își desfășoară activitatea*, un grup de cadre didactice din mediul rural (100 subiecți) și un alt grup din mediul urban (200 subiecți) și *tipul instituției școlare*, un grup de cadre didactice din instituții de stat (200 subiecți) și un grup de cadre didactice din instituții private (100 subiecți)].

Instrumente de cercetare. Pentru realizarea scopului și a obiectivelor propuse am utilizat următoarele instrumente de cercetare (vezi și Anexa 1):

- Chestionarul pentru studiul RS a muncii, elaborat de L. Negură [209].
- Chestionarul pentru studiul stării subiective de bine, elaborat de Liubomirski și Lepper, (1999), tradus și adaptat de D. Hendreș-Muntele [62].
- Chestionarul pentru studiul satisfacției de viață, elaborat de Diener și Lucas (1999), tradus și adaptat de D. Hendreș-Muntele [62].
- Chestionarul pentru studiul persistenței motivaționale, elaborat de T. Constantin [17].
- Chestionarul pentru studiul satisfacției muncii, elaborat de T. Constantin (2011), dezvoltat și acomodat la munca didactică de E. Cocoradă [17].

Procedurile experimentale.

Pentru realizarea obiectivelor trasate, am recurs la o serie de metode și tehnici, ceea ce ne-a permis să examinăm autentic variabilele supuse cercetării: reprezentarea socială a muncii, zona mută a reprezentării sociale, nivelul stării subiective de bine, nivelul persistenței motivaționale și satisfacția de munca prestată. În continuare, vom dezvălui metodele și tehnicile folosite (vezi Anexa 1).

Chestionarul pentru studiul reprezentării sociale (RS) elaborat de L. Negură [208; 209]. Acest instrument are la bază proceduri tipice utilizate în studiul RS: asociații libere, tehnici de demascare, tehnici de punere în discuție a centralității, tehnici prototipic-categoriale [112, p. 44-52; 113, p. 1-9; 114, p. 104-112] ș.a. Celelalte patru chestionare, administrate doar cadrelor didactice, au vizat studiul unor elemente delimitate în RS a muncii la categoriile de subiecți, și

anume starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională. Dat fiind faptul că aceste elemente au un statut important în conținutul RS a muncii și esențiale pentru desfășurarea cu succes a activității profesionale, ele au constituit direcțiile principale ale programului de intervenție psihosocială.

În prelucrarea și interpretarea datelor am utilizat programul EVOC [183], utilizat preponderent în studiile privind RS, metode de analiză a conținutului, metode statistico-matematice. Programul EVOC [183] a permis calculul frecvenței apariției unui element al reprezentării și al rangului mediu al acestora, indicator care reprezintă poziția medie a termenului respectiv în lanțul asociativ. La începutul acestui studiu vom utiliza doar frecvențele elementelor. Rangul mediu și frecvența elementelor ne vor folosi pentru identificarea nucleului central și a sistemului periferic, pe care le vom prezenta în continuare.

În cele ce urmează, vom analiza datele, luând în considerare criteriile enunțate mai sus. Așa cum am menționat anterior, intenția noastră a fost de a vedea dacă există diferențe în ceea ce privește conținutul și structura RS a muncii la cadrele didactice în formare – studenți și masteranzi, care, deocamdată, au mai puține tangențe cu activitatea didactică propriu-zisă, excepție fiind activitățile din cadrul stagiilor de practică pe care le desfășoară pe parcursul anilor de studii (o legătură slabă cu această practică socială) și cadrele didactice care nemijlocit exercită zi de zi acest gen de activitate profesională (o legătură puternică cu această practică socială). În cazul primei categorii de subiecți, cadre didactice în formare, dat fiind că au un contact mai puțin frecvent cu activitatea didactică propriu-zisă, RS a muncii se formează mai mult ca urmare a cunoașterii sociale și științifice transmise și mai puțin ca urmare a practicilor profesionale. În cazul celei de-a doua categorii, cadre didactice aflate în exercițiul funcțiunii, dat fiind faptul că au un contact de durată cu activitatea didactică propriu-zisă, un rol important în RS muncii îl au tocmai practicile profesionale desfășurate zi de zi (pe lângă activitățile instructiv-educative, aici se mai adaugă și relațiile din cadrul instituției școlare cu diverși actori – elevi, colegi de lucru, părinți). Aceste diferențe în ceea ce privește practica activității profesionale (experiență transmisă/contact indirect versus experiență trăită/contact direct) ar putea explica eventuale diferențe de conținut și structură a RS a muncii la aceste două categorii de subiecți.

Prin metoda asociațiilor libere (întrebarea 1 din chestionarul pentru studiul RS a muncii, vezi Anexa 1) am evidențiat frecvența elementelor RS. În utilizarea asociațiilor libere, subiecții au fost rugați să enunțe, pornind de la termenul inductor – munca învățătorului, cuvintele sau expresiile ce le vin primele în minte atunci când se gândesc la aceasta. Asociațiile libere reprezintă una dintre cele mai frecvent utilizate metode de culegere a datelor [11, p. 38-41]. În

general, în studiul RS, la o primă prelucrare a datelor se recurge la calculul frecvenței fiecărui cuvânt sau sintagme evocate de subiecți, precum și a ordinii apariției acestora.

Am recurs la gruparea pe categorii a cuvintelor care au același conținut semantic. Astfel, am inclus în aceeași categorie cuvinte care se apropie după conținutul semantic, adică cele care au un sens apropiat. De exemplu, categoria „afecțiune” include următoarele cuvinte: afecțiune, amabil, amabilitate, atașament, bine dispus, blândețe, bunăvoință etc.; categoria „responsabilitate” – angajament, datorie, decizii, implicare ș.a.; categoria „[muncă] grea” se referă la: anevoioasă, complicată, dificilă, dificultăți ș.a.

Pentru a evidenția poziția elementelor în câmpul reprezentational (elemente centrale, periferice sau cu statut ambiguu), pe lângă calculul frecvențelor, am recurs și la calculul rangului apariției (utilizând în acest sens programul EVOC). Pentru grupuri mai mici, rangul poate fi calculat și utilizându-se formula corespunzătoare. Pentru calcularea rangului, am avut nevoie de următoarele: frecvența unui element, respectiv numărul de apariții a unui element și locul apariției acestui element în cadrul asociațiilor libere invocate de subiecți (1-5). Se sumează numărul de apariții corespunzător locului de apariții și se împarte la numărul de apariții. De exemplu, să admitem că „responsabilitate” este invocat de 5 subiecți, dar pe locuri diferite – de 2 ori pe 1, 1-2, 2-4; în acest caz, vom obține următoarele: $[1+1+2+4+4]/5=2.4$. Astfel, elementul RS „responsabilitate”, având un număr mic de apariții (5) și un rang mic (2,4), poate fi considerat un element ambiguu.

Elementele centrale ale unei reprezentări sau nodul central al acesteia se caracterizează prin stabilitate, consensualitate, coerență, rigiditate, rezistență la schimbare și printr-o legătură mai strânsă de memoria colectivă a grupului, iar cele periferice care formează sistemul periferic sunt flexibile la contextul imediat, conțin istoria și experiența individului și sunt mai ușor supuse schimbării sociale. Primele au funcția de organizare a unei reprezentări, iar cele din urmă, funcția de concretizare și apărare. Valoarea simbolică a nodului central este conferită de modul în care elementele centrale sunt asociate obiectului reprezentat. Evocarea unui obiect presupune de cele mai multe ori asocierea automată cu elementele sale definitorii, centrale. Spre exemplu, atunci când evocăm obiectul „muncă”, acesta este în mod automat asociat cu „remunerare” (element al nodului central); orice activitate de muncă presupune o remunerare, iar în absența unei remunerări, o activitate este definită ca orice altceva decât „muncă” (Flament, 1994, apud Moliner et.al., 2002). Puterea asociativă a nodului central determină schițarea unei structuri ierarhice a elementelor centrale și periferice asigurând coerența reprezentării sociale. Datele obținute prin sarcina de asociere liberă sunt prezentate în tabelele 2.1-2.4 și figurile 2.1-2.4.

Crearea și lectura tabelului.

Indicatorul de bază este frecvența urmată de ordinea de apariție. Prin urmare, se face o combinație din rangul frecvenței încrucișat cu rangul apariției ilustrat în exemplul de mai jos.

	Rang mic în apariție Elemente plasate pe primele locuri în lanțul asociativ (sub un anumit prag)	Rang mare în apariție Elemente plasate pe ultimele locuri în lanțul asociativ (peste un anumit rang)
Frecvență mare (peste un anumit prag)	Frecvență mare-rang mic Elemente centrale (cadranul I)	Frecvență mare- rang mare Elemente cu statut ambiguu (cadranul II)
Frecvență mică (sub un anumit prag)	Frecvență mică -rang mic Elemente cu statut ambiguu (cadranul III)	Frecvență mică – rang mare Elemente periferice (cadranul IV)

Pentru a face tabelul operațional nu se trec toate elementele, ci numai cele care depășesc o anumită frecvență. În cercetarea de față, în urma calculării frecvenței apariției am selectat acele elemente reprezentationale care au mai mult de 10 apariții (adică o frecvență peste 10).

Fiecare tabel conține patru cadrane:

- În primul cadran (căsuța din stânga sus) se află elementele cu mare probabilitate centrale (cele care au obținut o frecvență mai mare sau egală cu 10, exprimate prin primul număr, și cele cu rang mai mic de 2,9 sau egal cu el, exprimate prin al doilea număr după bară).
- În cadranul patru (căsuța din dreapta jos) sunt plasate elementele cu mare probabilitate periferice (cele cu frecvență mai mică de 10 și un rang mai mare de 2,9).
- În cadranul doi (căsuța din dreapta sus) și trei (căsuța din stânga jos) sunt incluse elementele cu statut ambiguu (cu frecvență mică și rang mic sau frecvență mare și rang mare). Elementele cu statut ambiguu se află sub semnul întrebării. Clarificarea statutului lor necesită utilizarea unor metode suplimentare [26, p. 123-124].

Această diferențiere structurală a elementelor reprezentationale ne permite să judecăm, pe de o parte, despre semnificația acestora pentru grupul de subiecți analizat și, pe de altă parte, să identificăm care sunt elementele periferice asupra cărora am putea interveni printr-un program de intervenție. Amintim că, elementele periferice fiind mai flexibile și mai sensibile la contextul imediat pot fi supuse unui proces de schimbare și transformare.

Tehnica de studiere a zonei mute a RS. Așa precum remarca C. Guimelli [39], în conținutul RS pot exista credințe, atitudini, judecăți sau opinii care nu sunt exprimate în orice situație socială. Sunt elemente reprezentationale care fac parte din ceea ce a fost numit „zona mută a reprezentării”. Autorul subliniază că, în asemenea condiții, subiecții cercetării deseori recurg la diverse „strategii de mascare”, însă prin „strategii de demascare”, elementele reprezentationale camuflate de subiecți pot fi dezvăluite. Aceste strategii presupun modificarea consemnului dat subiecților („consemn normal” versus „consemn de substituție”). În cazul „consemnului normal” se cere opinia personală a subiectului, iar în cazul „consemnului de

substituție”, se cere subiectului să dea răspunsuri pe care le consideră proprii unor altor persoane. În acest fel, subiecții nu se exprimă în numele propriu, ci în numele altor persoane, astfel, ei exprimând cu mai mare ușurință atitudini sau judecăți care sunt indezirabile, contranormative sau neacceptabile la nivel social.

Am presupus că, dat fiind devalorizarea profesiei de pedagog pe parcursul a mai multor ani, această imagine socială negativă ar putea fi adoptată și de către subiecții studiului nostru, inclusiv la nivelul RS a muncii învățătorului, dar care din nevoia de a menține o imagine și stimă de sine pozitivă ar putea fi camuflată de reprezentanții acestei categorii profesionale. În această ordine de idei, ne-am întrebat dacă această imagine ar putea fi „ascunsă” de către subiecți în producțiile lor discursive. Pentru a identifica eventuale elemente reprezentationale care nu sunt exprimate printr-un „consemn normal” (întrebarea 1 din chestionar), am utilizat un „consemn de substituție”. Le-am solicitat subiecților să se gândească la o rudă, vecin sau altcineva care nu e pedagog și să indice primele cinci cuvinte sau expresii pe care le-ar invoca aceștia, atunci când se gândesc la sintagma „munca învățătorului” ? (întrebarea 4 din chestionar).

Chestionarul stării subiective de bine (SSB) elaborat de Liubomirski și Lepper, tradus și adaptat de D. Hendreș-Muntele [62]. De la apariția teoriei reprezentărilor sociale, în deceniile care au urmat, studiile privind RS au avut drept scop în mod preponderent îmbogățirea și aprofundarea fundamentelor teoretice, clarificarea conceptelor și perfecționarea metodologiei de studiu. Remarcăm că, până în prezent, nu a fost studiată relația dintre RS a muncii și starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională, influența lor asupra rezultatului muncii și percepția subiectivă a muncii. Mulți cercetători au fost interesați de studiul aspectelor psihologice ale stării de bine, deoarece percepția calității propriei vieți, valoarea subiectivă a muncii, este rezultatul unei filtrări a experiențelor individuale trăite, prin elaborarea unor judecăți, scheme cognitive, referitoare la ceea ce este satisfacția de viață, satisfacția de muncă, fericire, valoarea muncii etc. RS a muncii, fiind un produs al cunoașterii și practicilor sociale, înglobează judecăți, evaluări, percepții sau valori cu referire la diverse aspecte ale muncii, inclusiv privind starea de bine percepută de subiecți ca urmare a procesului muncii, satisfacția pe care o trăiește subiectul ca urmare a condițiilor de muncă sau a rezultatelor acesteia și valoarea motivațional-inspirațională a muncii pentru a avea realizări și rezultate tot mai bune, persistând în realizarea unor obiective și scopuri. Ca urmare a analizei elementelor care apar în zona mută a RS a muncii (vezi tab. 2.14), se atestă elemente cu referire la starea de bine (grea, chin), satisfacția de muncă (prost plătită, muncă neprețuită, elevi obraznici) și persistența motivațională (perseverență, efort).

Starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională sunt aspecte esențiale în manifestarea angajamentului, pasiunii și implicării în procesul muncii. Datele cu referire la aceste aspecte ale muncii au fost culese prin intermediul unor scale și chestionare standardizate (vezi Anexa 1). Așa cum am menționat anterior, aceste metode au fost administrate doar cadrelor didactice (300 de subiecți, cu vârste între 25 și 60 de ani, de la diverse instituții școlare).

Demersul empiric în studiul stării subiective de bine (SSB) are la bază teoria stării subiective de bine, fundamentată de Diener et al. în 1984-85 [162] și dezvoltată ulterior de M. Csikszentmihalyi [25] și M. Seligman [90; 153]. Cercetătorii au studiat dimensiunea afectivă a SSB și au evidențiat că emoțiile pozitive și negative sunt relativ independente și au corelate psihologice diferite. Ei precizează că diminuarea trăirilor negative nu are drept efect automat creșterea celor pozitive, iar absența celor negative nu înseamnă neapărat un nivel ridicat al SSB. Diener și colab. susțin că judecățile de valoare prin care se evaluează satisfacția de viață diferă de la un individ la altul în funcție de: experiențele personale, tendința de a se concentra mai mult asupra aspectelor pozitive (optimismul) sau asupra celor negative (pesimismul), particularitățile contextuale în momentul evaluării SSB și dispoziția afectivă de moment. Există diferențe interindividuale în percepția SSB, datorate modului în care oamenii procesează informațiile (accesibilitatea informațiilor cu valență pozitivă în detrimentul celor negative și viceversa). Percepția mai depinde și de acuratețea cu care sunt interpretate experiențele trăite care se află într-o strânsă legătură cu erorile interpretative determinate de credințe false, prejudecăți, stereotipuri. SSB a fost măsurată pornind de la modelul propus de Diener (2000), care a luat în considerare dimensiunile afectivă și cognitivă ale stării de bine. Dimensiunea afectivă a fost măsurată cu ajutorul scalei subiective de fericire (The Subjective Happiness Scale, elaborată de Liubomirski și Lepper, 1999, tradusă și adaptată de E. Cocoradă), iar cea cognitivă prin scala satisfacției de viață (The Satisfaction with Life Scale, elaborată de Diener și Lucas, 1999, tradusă și adaptată de D. Hendreș-Muntele) [62]. Datele au fost prelucrate statistic, calculându-se frecvența răspunsurilor oferite de subiecții din cele trei grupuri (instituții private/IP, instituții de stat urban/ISU și instituții de stat rural/ISR) și analiza diferențială bivariată (testul Kruskal-Wallis pentru diferența rangurilor a mai mult de două eșantioane independente). Am analizat datele cu referire la starea de bine a subiecților (vezi Anexa 1), luând în considerare următoarele dimensiuni: (1) evaluările privind situația prezentă, trecută și de viitor; (2) evaluările privind lumea din jur și ceilalți; (3) evaluările privind controlul evenimentelor și implicarea și (4) percepția privind aspectul exterior și starea dispozițional-afectivă.

Chestionarul privind satisfacție de muncă (SM) elaborat de T. Constantin (2011), dezvoltat și acomodat la munca didactică de E. Cocoradă. Definită ca o stare emoțională pozitivă sau plăcută, rezultată din exercitarea experienței în plan profesional [Hellriegel, apud Zlate, 129], satisfacția muncii (SM) a constituit obiectul a numeroase studii empirice, care au avut drept scop identificarea efectelor pe care le produce prezența sau absența satisfacției asupra motivației la locul de muncă. S-a observat că SM este un factor esențial pentru explicarea comportamentului motivat. Gradul de SM depinde de evaluările și așteptările persoanelor, ceea ce înseamnă că ei pot avea același nivel de satisfacție, dar datorat unor motive diferite; respectiv, unul și același factor poate produce un nivel diferit de satisfacție la diferite persoane sau chiar la aceeași persoană, dar în situații diferite. Există mai multe fațete ale satisfacției muncii, care au o importanță diferită pentru fiecare individ: munca în sine, salariul, supervizarea, colegii și promovarea [129]. SM a fost studiată cu ajutorul Chestionarului „Satisfacția în muncă”, elaborat de T. Constantin [17].

Subiecții trebuiau să aprecieze, pe o scală de la 1 (foarte nemulțumit) la 5 (foarte mulțumit), cât de satisfăcuți sunt ei de munca lor (vezi Anexa 1). Am analizat datele subiecților după următoarele dimensiuni: (1) munca în general; (2) condiții de muncă și oportunități de dezvoltare profesională; (3) salarizare; (4) relațiile cu ceilalți (director, colegi, elevi și părinți) și (5) status social și recunoaștere socială.

Chestionar de persistența motivațională (PM) elaborat de Ticu Constantin [17]. Autorul definește persistența motivațională (PM) drept intensitatea cu care indivizii reușesc să rămână angajați în realizarea scopurilor propuse. PM reprezintă o stare sau o trăsătură stabilă de personalitate, asociată cu perseverența, cu efortul continuativ și cu rezistența în fața obstacolelor, chiar și în situațiile când individul se confruntă cu sarcini dificile, greu de realizat; este capacitatea persoanei de a menține efortul spre atingerea unor obiective ambițioase pe parcursul unei perioade mai îndelungate de timp, contrară tendinței de a renunța. Cu cât obiectivele sunt mai importante, mai semnificative personal și mai dificil de atins, cu atât mai intensă va fi PM [Pinder, apud Constantin, 17].

PM poate fi afectivă și cognitivă [Sherman și Kim, apud Ungureanu 124]: PM afectivă este măsura în care un sentiment față de obiect se menține sau rămâne constant, atunci când subiectul primește informații ce contestă semnificația și valoarea obiectului respectiv; PM cognitivă se referă la măsura în care o credință se menține atunci când sunt introduse informații care neagă credința respectivă. În plan profesional, PM se referă la: elaborarea și urmărirea planului de carieră, atingerea unui nivel ridicat de competență, notorietatea și menținerea prestigiului. După

cum menționează autorul, PM este nucleul motivației umane ce constă în selectarea, clarificarea și adoptarea scopurilor și motivelor personale [17].

Scala persistenței motivaționale evaluează predispoziția angajatului în câmpul muncii de a persista motivațional în efortul îndreptat spre atingerea scopului, găsind resursele personale necesare pentru a depăși obstacolele apărute în cale și pentru a face față stresului, oboselii, a rezista rutinei etc. Acest instrument este util pentru cercetarea motivației în domeniul muncii. PM a fost măsurată cu ajutorul instrumentului oferit cu multă generozitate de colegii noștri ieșeni: Scala persistenței motivaționale [17], care evaluează PM, identificând trei factori: LTPP (long term purposes pursuing) – urmărirea pe termen lung a scopurilor; CPP (current purposes pursuing) – urmărirea scopurilor actuale și RUP (recurrence of unattained purposes) – recurența scopurilor neatinse. Evaluarea PM se realizează prin intermediul a 15 itemi cu răspuns pe o scală de la 1 la 5 (1 – în foarte mică măsură, 5 – în foarte mare măsură). Vom analiza datele subiecților în funcție de factorii enunțați mai sus (vezi Anexa 1).

Trebuie să mai menționăm că, așa cum pentru transformarea RS este necesară o perioadă mai îndelungată de timp, estimată de cercetătorii RS de la câțiva ani până la câteva zeci de ani, în studiul nostru experimental ne-am rezumat doar la schimbarea unor elemente periferice ale RS a muncii. Elementele periferice fiind mai flexibile și mai influențabile de contextul imediat pot fi supuse mai ușor schimbării și transformării prin acțiuni psihologice. Acest demers formativ va fi descris și analizat pe larg în capitolul 3.

2.3. Prezentarea datelor experimentale

2.3.1. Conținutul reprezentării sociale a muncii învățătorului la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi: frecvența elementelor

Vom iniția această analiză, prezentând datele obținute de la subiecții cu contact indirect cu practica socială a muncii învățătorului (studenți și masteranzi). Datele privind conținutul RS sunt reflectate în tabelul 2.1 și figura 2.1. Examinând datele din tabel, observăm că foarte multe din elementele identificate se întâlnesc la toate cele trei grupuri de subiecți sau cel puțin la două grupuri (doar că în proporții diferite). Cu alte cuvinte, cele mai frecvente elemente invocate de fiecare grup sunt în mare parte comune. Conform datelor, la cele trei grupuri de subiecți se atestă următoarele elemente comune: *aptitudini* (L1 – 26,6%, L3 – 41,3% și M – 27,2%), *elevi* (L1 – 28,4%, L3 – 16,3% și M – 13,6%), *instruire* (L1 – 20,2%, L3 – 15,2% și M – 23,4%), *respect* (L1 – 23,9%, L3 – 16,3% și M – 13,6%), *responsabilitate* (L1 – 14,7%, L3 – 44,6,7% și M – 23,4%) și *perseverență* (L1 – 12,8%, L3 – 19,6% și M – 19,7%).

Tabelul 2.1. Frecvența elementelor în RS a muncii la studenți și masteranzi

element al RS	Licență, anul I (109 s.)		Licență, anul III (92 s.)		Master (81 s.)	
	Frecvență	Procente	Frecvență	Procente	Frecvență	Procente
<i>Elevi</i>	31	28,4%	15	16,3%	11	13,6%
<i>Aptitudini</i>	29	26,6%	38	41,3%	22	27,2%
<i>Respect</i>	25	22,9%	15	16,3%	11	13,6%
<i>Instruire</i>	22	20,2%	14	15,2%	19	23,4%
<i>Responsabilitate</i>	16	14,7%	41	44,6%	19	23,4%
<i>Perseverență</i>	14	12,8%	18	19,6%	16	19,7%
<i>Prost plătită</i>	22	20,2%	12	13%	-	-
<i>Afecțiune</i>	20	18,3%	21	22,8%	-	-
<i>Cunoștințe</i>	12	11%	16	17,4%	-	-
<i>Educație</i>	23	21,1%	15	16,3%	-	-
<i>Proiecte didactice</i>	18	16,5%	-	-	12	14,8%
<i>Grea</i>	13	11,9%	-	-	20	24,7%
<i>Evaluări</i>	11	10%	-	-	12	14,8%
<i>Realizări</i>	15	13,8%	-	-	-	-
<i>Inteligență</i>	-	-	14	15,2%	-	-
<i>Docum. școlare</i>	-	-	-	-	16	19,7%
<i>Străduință</i>	12	11%	-	-	-	-
<i>Comunicare</i>	11	10%	-	-	-	-

Din reprezentarea grafică ilustrată în figura 2.1, observăm că pentru studenții de la licență, anul I cele mai importante elemente sunt *elevi* și *aptitudini*, pentru cei de la licență, anul III – *aptitudini* și *responsabilitate*, iar pentru cei de la masterat – *aptitudini*, *instruire* și *responsabilitate*.

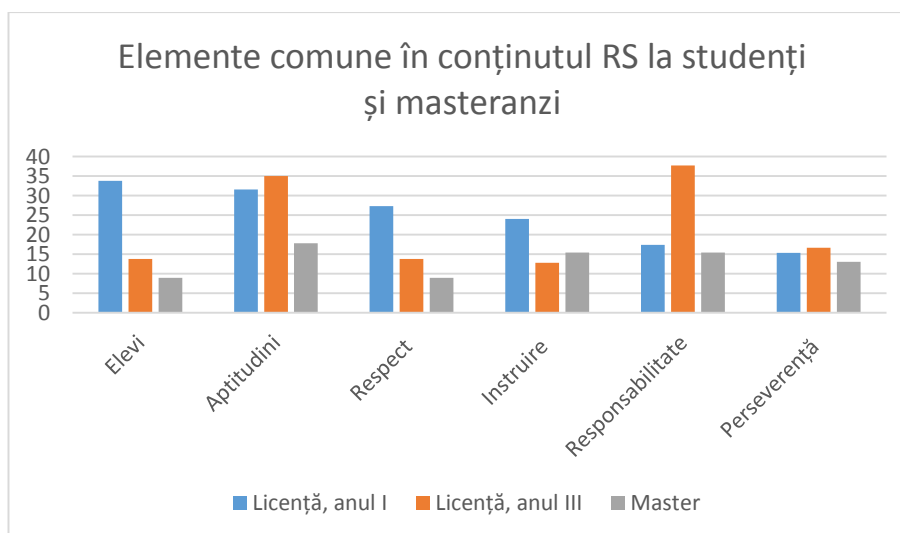


Figura 2.1. Elemente comune în conținutul RS la studenți și masteranzi

Fiind vorba de cadre didactice în formare, activitatea de bază a căroră presupune însușirea cunoașterii și formarea competențelor pentru viitoarea profesie, cele mai frecvente elemente invocate de subiecți se referă la dimensiunea vocațională a unei activități profesionale (*aptitudini*), la dimensiunea prospectivă privind desfășurarea propriu-zisă și misiunea de bază a

acestei activități (responsabilitate, instruire, elevi), precum și la dimensiunea motivațională (perseverență). Un element comun întâlnit la cele trei grupuri este și „respect”, care desemnează finalitatea așteptată pentru munca depusă și anume recunoașterea socială din partea celorlalți. Am putea presupune că invocarea acestui element este și un răspuns la imaginea socială din ce în ce tot mai devalorizată a învățătorului. Lipsa unei recunoașteri sociale este acut resimțită de viitoarele cadre didactice chiar din primul an de universitate.

Elemente comune se atestă la grupul „licență, anul I” și grupul „licență, anul III”, printre acestea se numără: *prost plătită, afecțiune, cunoștințe și educație*. La fel, elemente comune identificăm la grupul „licență, anul I” și grupul „master”, cum ar fi: *proiecte didactice, grea și evaluări*. Interesant este faptul că studenții din anul I vin deja cu această percepție privind viitoarea profesie, care, în viziunea lor, presupune dificultăți, însă, cu toate acestea, plata salarială este mică.

În continuare, prezentăm datele grupului de subiecți care au un contact constant cu practica muncii învățătorului (vezi tab. 2.2-2.4, fig. 2.2-2.4). În tabelul 2.2 sunt prezentate comparativ, în funcție de variabila *vechimea în muncă*, cele mai frecvente elemente invocate de cadrele didactice.

Tabelul 2.2. Frecvența elementelor în RS a muncii la cadrele didactice (analiză comparativă în funcție de vechimea în muncă)

	Cadre didactice cu vechimea în muncă până la 5 ani (69 s.) / CD 1		Cadre didactice cu vechimea în muncă peste 5 ani (231 s.) / CD 2	
	Frecvență	Procente	Frecvență	Procente
<i>Aptitudini</i>	29	42%	82	35,4%
<i>Responsabilitate</i>	23	33,3%	48	20,8%
<i>Perseverență</i>	18	26,1%	61	26,4%
<i>Educație</i>	16	23,2%	22	9,5%
<i>Grea</i>	15	21,7%	46	19,9%
<i>Afecțiune</i>	14	20,3%	48	20,8%
<i>Activități</i>	14	20,3%	27	11,7%
<i>Inteligență</i>	13	18,9%	25	10,8%
<i>Dăruire</i>	11	16%	59	25,5%
<i>Respect</i>	-		38	16,4%
<i>Instruire</i>	-		35	15,1%
<i>Prost plătită</i>	-		25	25,5%

Așa cum se poate observa și în acest caz, printre elementele cele mai frecvent invocate de cadrele didactice cu referire la munca pe care o desfășoară o parte din acestea sunt similare pentru ambele grupuri. Printre acestea ar fi: *aptitudini* (CD1 – 42% și CD2 – 35,4%), *responsabilitate* (CD1- 33,3% și CD2 – 20,8%), *perseverență* (CD1 – 26,1% și CD2 – 26,4%),

grea (CD1 – 21,7% și CD2 – 19,9%), *afecțiune* (CD1 – 20,3% și CD2 – 20,8%) ș.a. Mai mult chiar, trei dintre acestea, *aptitudini*, *responsabilitate*, *perseverență*, se întâlnesc și la grupul de studenți și masteranzi. Unul dintre ele, *grea*, este invocat și de studenții din anul I, precum și de cei de la masterat. Spre deosebire de studenți, pentru cadrele didactice munca mai prespune *inteligență*, *afecțiune* și *dăruire*, elemente care derivă, credem noi, din impactul zilnic cu practica activității profesionale care necesită manifestarea unei atitudini de abnegație, devotament și cordialitate. Pentru ilustrare grafică prezentăm datele în figura 2.2.

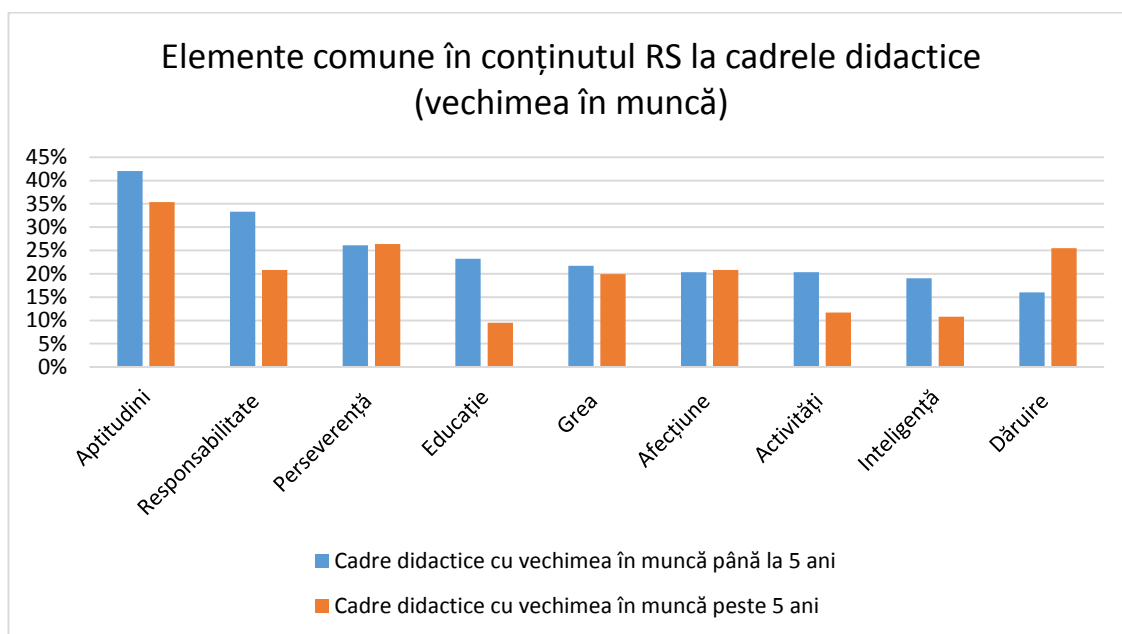


Figura 2.2. Elemente comune în conținutul RS la cadrele didactice (vechimea în muncă)

Observăm că, în general, nu există diferențe în ceea ce privește elementele invocate de cadrele didactice, indiferent de stagiul de muncă pe care îl au, excepție fiind doar faptul că la cadrele didactice cu vechimea în muncă mai mare de 5 ani se mai atestă așa elemente precum: *respect*, *competență* și *prost plătită*. Am putea presupune că, spre deosebire de specialiștii mai tineri, pentru care nevoia de perfecționare este dominantă la începutul carierei profesionale, la specialiștii care au dobândit un anumit nivel de competență, în prim plan apar și nevoi care reflectă nevoia de recunoaștere socială, simbolică, dar și financiară.

În tabelul 2.3 și figura 2.3 sunt oglindite cele mai frecvente elemente cu referire la „munca învățătorului”, identificate la cadrele didactice din mediul urban și la cele din mediul rural. Și în acest caz, ca urmare a analizei comparative, evidențiem o serie de elemente comune la cele două grupuri: *aptitudini* (U – 31% și R – 44%), *perseverență* (U – 24% și R – 26%), *dăruire* (U – 18% și R – 16%), *responsabilitate* (U – 17% și R – 21%) sau *grea* (U – 20% și R – 23%).

Tabelul 2.3. Frecvența elementelor în RS a muncii la cadrele didactice (analiză comparativă în funcție de mediul rural sau urban)

	Cadre didactice, mediu urban (100 s.) / U		Cadre didactice, mediu rural (100 s.) / R	
	Frecvență	Procente	Frecvență	Procente
<i>Aptitudini</i>	31	31%	44	44%
<i>Perseverență</i>	24	24%	26	26%
<i>Grea</i>	20	20%	23	23%
<i>Dăruire</i>	18	18%	16	16%
<i>Responsabilitate</i>	17	17%	21	21%
<i>Afecțiune</i>	12	12%	17	17%
<i>Respect</i>	12	12%	20	20%
<i>Educație</i>	13	13%	17	17%
<i>Inteligență</i>	17	17%		
<i>Prost plătită</i>	15	15%		
<i>Competență</i>	14	14%		
<i>Comunicare</i>	13	13%		
<i>Instruire</i>			24	24%
<i>Activități</i>			15	15%
<i>Elevi</i>			14	14%
<i>Evaluări</i>			12	12%

Diferențele între cele două grupuri se atestă prin următoarele elemente: cadre didactice din mediul urban – *inteligență*, *prost plătită*, *competență* și *comunicare*, iar pentru cadre didactice din mediul rural – *instruire*, *activități*, *elevi* și *evaluări*. Examinând figura 2.3, observăm că, elementele comune care întrunesc cele mai mari valori la ambele grupuri au și valori procentuale relativ egale, excepție fiind elementele *aptitudini*, *responsabilitate* și *respect*.

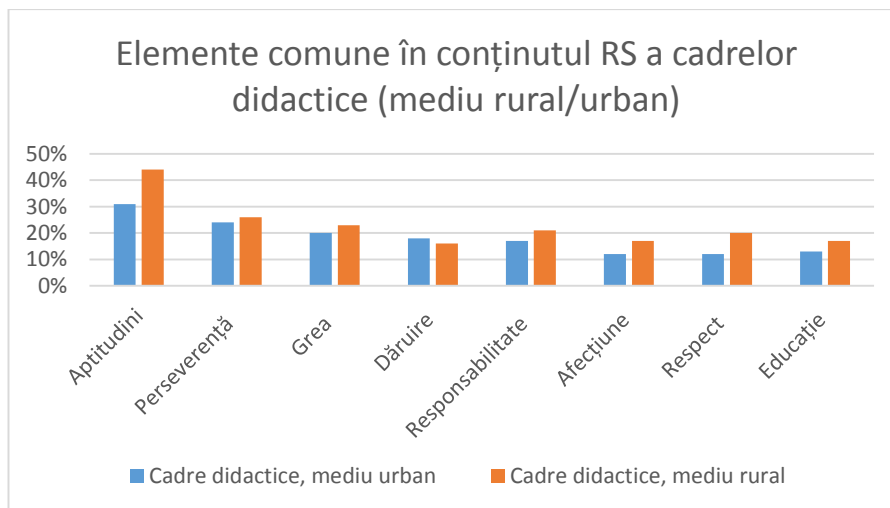


Figura 2.3. Elemente comune în conținutul RS a cadrelor didactice (mediu urban/rural)

În cele ce urmează, ne vom opri asupra diferențelor și similitudinilor în ceea ce privește elementele invocate cu referire la „munca învățătorului”, în funcție de variabila „tipul instituției școlare”. Conform datelor prezentate în tabelul 2.4 și figura 2.4, se atestă foarte multe elemente comune la cele două grupuri (cadre didactice din instituții de stat și din instituții private).

Aceste elemente sunt: *aptitudini* (IS – 31% și IP – 36%), *perseverență* (IS –24% și IP – 29%), *grea* (IS – 20% și IP – 18%) ș.a. Ca și în cazul grupurilor analizate mai sus, nu există diferențe majore în conținutul RS în funcție de acest criteriu. O excepție notabilă, cum probabil ar fi fost și de așteptat, este invocarea cu o frecvență mai mare de către cadrele didactice din instituțiile de stat a faptului că munca învățătorului este „prost plătită” (IS –15%).

Tabelul 2.4. *Frecvența elementelor în reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice (analiză comparativă în funcție de tipul instituției școlare)*

	Cadre didactice, instituții de stat (100 s.) / IS		Cadre didactice, instituții private (100 s.) / IP	
	Frecvență	Procente	Frecvență	Procente
<i>Aptitudini</i>	31	31%	36	36%
<i>Perseverență</i>	24	24%	29	29%
<i>Grea</i>	20	20%	18	18%
<i>Dăruire</i>	18	18%	36	36%
<i>Responsabilitate</i>	17	17%	33	33%
<i>Afecțiune</i>	12	12%	33	33%
<i>Competență</i>	14	14%	14	14%
<i>Respect</i>	12	12%	13	13%
<i>Inteligență</i>	17	17%		
<i>Prost plătită</i>	15	15%		
<i>Comunicare</i>	13	13%		
<i>Educație</i>	13	13%		
<i>Activități</i>			15	15%

În figura 2.4 sunt elementele comune reprezentate grafic. Așa cum se poate remarca, deși elemente comune la ambele grupuri – *dăruire*, *afecțiune* și *responsabilitate* – se atestă diferențe procentuale. La grupul de cadre didactice din instituțiile private, aceste elemente sunt invocate în proporție de 30 la sută, comparativ cu grupul de cadre didactice din instituții de stat, la care acestea se înregistrează în mai puțin de 20%.

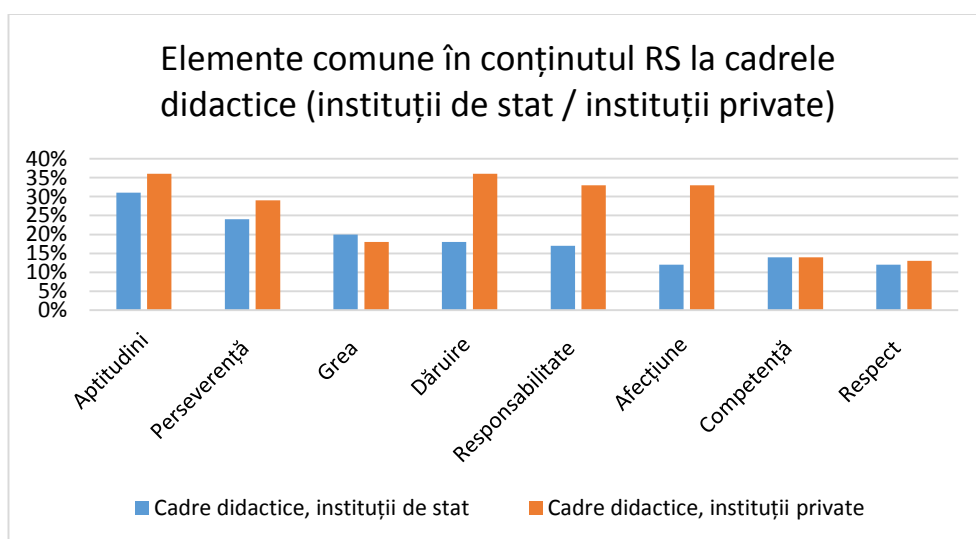


Figura 2.4. *Elemente comune în conținutul RS la cadrele didactice (instituții de stat/ instituții private)*

O concluzie care se prefigurează ca urmare a acestei analize este că, în esență, conținutul RS a muncii la studenții pedagogi și la cadre didactice în exercițiul funcțiunii comportă o serie de similitudini, fiind invocate unele elemente comune: *aptitudini*, *perseverență* și *responsabilitate*. În general, se atestă o reprezentare pozitivă privind munca învățătorului, fapt pe care am vrut să-l verificăm prin modificarea consemnului normal cu unul de substituție, ceea ce ne permite accederea la zona mută a reprezentării, despre care o să discutăm mai jos. Așa cum, în cercetările privind RS, o importanță deosebită trebuie acordată centralității unui element în structura unei RS, fapt esențial pentru a judeca cu privire la semnificația unui element reprezentational pentru un anumit grup social. În cele ce urmează vom examina structura RS la grupurile analizate.

2.3.2. Structura reprezentării sociale a muncii învățătorului la cadrele didactice din ciclul primar și studenții pedagogi: elemente centrale și periferice

Așa cum ne-am propus să vedem care sunt implicațiile contactului direct *versus* indirect asupra conținutului și structurii RS, vom examina datele ținând cont de acest criteriu. În tabelele 6-8 este arătată structura RS a muncii la cadrele didactice în formare (studenții-pedagogi).

La studenții din primul an (vezi tab.2.5) se evidențiază următoarea structură a RS a muncii: elemente centrale – *elevi* (31/2,8), *aptitudini* (29/2,0), *educație* (23/2,6), *prost-plătită* (23/2,9), *instruire* (22/2,7), *proiecte didactice* (18/2,0), *responsabilitate* (16/2,9) și *realizări* (15/2,4) și elemente periferice – *plăcere* (8/3,7), *activități* (7/3,5), *perfecționare* (7/3,0), *disciplină* (6/3,6), *griji* (6/3,1), *rechizite* (6/3,6) ș.a.

Tabelul 2.5. Structura reprezentării sociale a muncii la studenți, licență, anul I

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9) (elemente plasate pe primele locuri în lanțul asociativ)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9) (elemente plasate pe ultimele locuri în lanțul asociativ)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<u>Elemente centrale</u> Elevi 31/2,8 Aptitudini 29/2,0 Educație 23/2,6 Prost platită 23/2,9 Instruire 22/2,7 Proiecte didactice 18/2,0 Responsabilitate 16/2,9 Realizări 15/2,4 Perseverență 14/2,7 Cunoștințe 12/2,6 Străduință 12/2,9 Efort 10/2,6	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Afecțiune 20/3,1 Respect 25/3,2 Grea 13/3,4 Comunicare 11/3,0 Evaluări 11/3,6
Frecvență mică (mai mică sau egală cu 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Inteligentă 8/2,8 Motivație 8/2,7 Lecții 6/2,8	<u>Elemente periferice</u> Plăcere 8/3,7 Activități 7/3,5 Perfecționare 7/3,0 Disciplină 6/3,6 Griji 6/3,1 Rechizite 6/3,6 Remunerare 5/4,6

Observăm că o serie de elemente care, deși se întâlnesc cu o frecvență mare la subiecții din acest grup (*afecțiune, respect sau grea*), au mai degrabă un statut ambiguu, fiind invocate de subiecți pe ultimele locuri.

În continuare, vom prezenta structura RS a muncii la studenții din anul terminal (vezi tab. 2.6). Am dorit să aflăm dacă, perioada de formare psihopedagogică în universitate (3 ani) produce anumite modificări la nivelul RS a muncii.

Analizând elementele din nucleul central, observăm că acestea nu s-au schimbat foarte mult, comparativ ce cele identificate la studenții din anul I. La studenții din anul trei se relevă aceleași elemente: *responsabilitate* (41/2,5), *aptitudini* (38/2,6), *perseverență* (18/2,6), *cunoștințe* (16/2,7), *educație* (15/2,3) și *instruire* (14/2,8). Totuși, așa cum se poate observa, locul pe care se plasează acestea în nucleul central este diferit. Dacă la studenții din anul I, pe primul loc în nucleul central se află „elevi”, acest element reprezentational are un statut ambiguu în structura RS la studenții din anul III. Dimpotrivă, „responsabilitate”, un element central atât în structura RS a studenților din anul I, cât și la cei din anul III, în acest din urmă caz se plasează pe primul loc în nucleul central (pentru comparație, la subiecții din anul I, „responsabilitate” întrunește 16 evocări, la anul III, „responsabilitate” este exprimat de 41 ori). Acest fapt evidențiază conștientizarea de către studenții din anul III a importanței sarcinilor pe care le vor avea în activitatea profesională de perspectivă.

Tabelul 2.6. *Structura reprezentării sociale a muncii la studenți, licență, anul III*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<u>Elemente centrale</u> Responsabilitate 41/2,5 Aptitudini 38/2,6 Afecțiune 21/2,4 Perseverență 18/2,6 Cunoștințe 16/2,7 Educație 15/2,3 Instruire 14/2,8 Inteligență 14/2,7 Sârguință 10/2,3 Dezvoltare 10/2,9	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Elevi 15/3,1 Respect 15/3,5 Prost-plătită 12/3,7 Activități 10/3,5
Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Competență 7/1,2 Documente școlare 7/1,7 Rechizite 7/2,8 Grea 6/2,1 Evaluări 5/2,6	<u>Elemente periferice</u> Lecții 7/3,0 Motivație 6/3,0 Efort 6/3,0 Proiecte didactice 6/3,5 Școală 6/3,3 Comunicare 5/4,4 Dăruire 5/3,0 Plăcere 5/3,0

Un alt aspect identificat în dinamica RS a muncii: dacă termenul „elevi” deține primul loc în nucleul central al RS la studenții din anul I, la cei din anul III, acesta „se deplasează” în cadranul cu elemente cu statut ambiguu. Același lucru putem spune și despre alte elemente centrale în structura RS a muncii la studenții din anul I – „prost plătită” și „proiecte didactice”, care la cei din anul III trec fie la cele cu statut ambiguu, fie la cele periferice. În nucleul central mai apare un element care la studenții din anul I are un statut ambiguu – *afecțiune* (21/2,4). Am putea presupune că invocarea *afecțiunii*, ca de altfel și a *responsabilității* reflectă o stare psihologic-emoțională de pregătire pentru activitatea profesională pe care o vor desfășura în mai puțin de un an.

În ceea ce privește elementele periferice, acestea sunt: *lecții* (7/3,0), *motivație* (6/3,0), *muncă* (6/3,0), *proiecte didactice* (6/3,5), *școală* (6/3,3), *comunicare* (5/4,4), *dăruire* (5/3,0), *plăcere* (5/3,0). Ce trebuie remarcat în acest caz, printre elementele periferice apare și „dăruire”, element care nu a fost invocat de către studenții anului I. Vom vedea mai târziu că acest element, periferic în acest caz, se „deplasează” în nucleul central la cadrele didactice în exercițiul funcțiunii, desemnând semnificația specială a acestei atitudini motivațional-valorice pentru cei care desfășoară munca de instruire și educație.

Vom continua, prezentând structura RS a muncii la masteranzii-pedagogi (vezi tab. 2.7), o categorie, care, la fel, are un contact indirect cu practica activității profesionale. La masteranzi, elementele din nucleul central sunt: *aptitudini* (22/2,6), *grea* (20/2,8), *responsabilitate* (19/2,4), *instruire* (19/2,5), *documente școlare* (16/2,8), *perseverență* (16/2,5), *proiecte didactice* (12/1,5) și *elevi* (10/2,5).

Tabelul 2.7. Structura reprezentării sociale a muncii la masteranzi

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<u>Elemente centrale</u> Aptitudini 22/2,6 Grea 20/2,8 Responsabilitate 19/2,4 Instruire 19/2,5 Documente școlare 16/2,8 Perseverență 16/2,5 Proiecte didactice 12/1,5 Elevi 10/2,5	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Evaluări 12/3,3 Respect 11/3,0
Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Lipsa de timp 8/2,7 Afecțiune 8/2,7 Competență 7/2,0 Educație 7/2,7 Învățător 6/2,6 Cunoștințe 6/2,3 Lecții 6/2,3 Muncă neprețuită 5/1,6	<u>Elemente periferice</u> Comunicare 9/3,4 Prost plătită 9/3,2 Dăruire 9/3,4 Materiale didactice 9/3,4 Plăcere 7/4,0 Rechizite 7/3,5 Efort 5/3,6 Realizări 5/3,8

Așa cum se poate vedea, patru dintre acestea sunt prezente și la studenții din anul I și III – *aptitudini, responsabilitate, instruire și perseverență*. Reapare elementul „elevi”, întâlnit pe primul loc în nucleul central al RS la studenții din anul I (31/2,8), drept că în acest caz cu o frecvență mai mică (10/2,5). O altă similitudine cu studenții din anul I este și prezența în nucleul central a elementului „proiecte didactice” (pentru comparație, la anul I – 18/2,0, masteranzi – 12/1,5). Spre deosebire de celelalte două grupuri de studenți, în structura RS la masteranzi, un loc central îl ocupă și elementele „grea” și „documente școlare”, care la studenți are un statut ambiguu. Am putea spune că prezența în nucleul central la masteranzi a unor elemente care se referă nemijlocit la activitatea practică propriu-zisă (de ex., „proiecte didactice” și „documente școlare”) se datorează faptului că unii dintre masteranzi ar putea fi angajați part-time și prin asta s-ar apropia mai mult de „munca didactică”, decât colegii lor din anul I sau III.

Cât privește elementele periferice, printre acestea evidențiem: *comunicare* (9/3,4), *prost plătită* (9/3,2), *dăruire* (9/3,4), *materiale didactice* (9/3,4), *plăcere* (7/4,0), *rechizite* (7/3,5), *efort* (5/3,6) și *realizări* (5/3,8). Se observă că cognemul „prost plătită”, care la studenții anului I era un element central, în acest caz, este unul din elementele periferice. În structura RS la masteranzii, la fel ca la studenții din anul III, se atestă printre elementele periferice și cognemul „dăruire”, element care, așa cum am menționat mai sus, va ocupa un loc central în RS a muncii la cadrele didactice care sunt angajate deja în diverse instituții școlare. Am putea presupune că profesia de învățător le modifică RS în această direcție – a sacrificiului și a devotamentului pentru educarea și instruirea noii generații.

În cele ce urmează, vom examina structura RS a muncii la cadrele didactice aflate în exercițiul funcțiunii și care au un contact frecvent cu practica muncii învățătorului. Din aceste considerente, așa cum am argumentat mai sus, RS a muncii la acest grup se formează și prin intermediul activității profesionale desfășurate zi de zi. Pentru început, vom analiza care sunt elementele centrale, periferice și cu statut ambiguu la cadrele didactice tinere cu vechimea în muncă de la 1-5 ani (vezi tab. 2.8).

Elementele centrale din structura RS a muncii la acest grup de cadre didactice sunt: *aptitudini* (29/2,5), *responsabilitate* (23/1,7), *educație* (16/2,6), *grea* (15/2,9). Aspectul inedit, de care am pomenit tangențial și mai sus, este prezența în nucleul central a elementului „dăruire”.

Respectiv, similar grupului de masteranzi, cu referire la muncă în nucleul central mai este invocat și adjectivul „grea”. Fiind vorba despre tineri specialiști care au mai puțină experiență de muncă și care trebuie să acumuleze cunoaștere practică în primii ani de activitate profesională, am putea să explicăm prezența acestuia ca fiind datorată și acestui fapt. Spre deosebire de

studenți și masteranzi, elementul „perseverență”, care la primii avea un statut central, în acest caz, este întâlnit la elementele cu statut ambiguu.

În ceea ce privește elementele periferice, cele exprimate de cadrele didactice din acest grup se referă la: *evaluări* (6/3,3), *respect* (7/3,2), *documente școlare* (5/3,2) și *lipsă de timp* (5/3,8). Acestea reflectă experiențele individuale ale subiecților care necesită racordarea la exigențele muncii („evaluări”, „documente școlare”), dar și nevoia unui management eficient al timpului pentru a face față „lipsei de timp”, munca ocupându-le probabil și din timpul personal sau din cel necesar pentru a fi destinat altor activități.

Tabelul 2.8. *Structura reprezentării sociale a muncii la cadre didactice (vechimea în muncă până la 5 ani)*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<u>Elemente centrale</u> Aptitudini 29/2,5 Responsabilitate 23/1,7 Educație 16/2,6 Grea 15/2,9 Inteligență 13/2,6 Dăruire 11/2,6	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Perseverență 18/3,1 Activități 14/3,2 Afecțiune 14/3,3 Comunicare 10/3,6
Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Instruire 8/2,8 Elevi 7/2,2 Cunoștințe 5/2,4 Disciplină 5/2,8 Motivație 5/2,8 Efort 5/2,8 Perfecționare 5/2,8 Pregătire pentru ore 5/2,0 Prost platită 5/2,6	<u>Elemente periferice</u> Evaluări 6/3,3 Respect 7/3,2 Documente școlare 5/3,2 Lipsă de timp 5/3,8

Vom continua examinând structura RS a muncii la cadrele didactice cu experiență profesională, cu vechimea în muncă de peste 5 ani (vezi tab. 2.9). Așa cum se poate vedea, pe primele poziții din nucleul central se situează elemente deja întâlnite și la alte categorii de subiecți, și anume: *aptitudini* (82/2,4), *perseverență* (61/2,8), *responsabilitate* (48/2,2).

O parte din acestea – *inteligență* (25/2,2), mai apare la grupul de cadre didactice până la 5 ani și la studenții din anul III, *prost platită* (25/2,9), se mai remarcă și în nucleul central la studenții din anul I, *afecțiune* (48/2,8), care este invocat printre elementele centrale și la studenții din anul III și *dăruire* (59/2,5), care apare în nucleul central la cadrele didactice până la 5 ani. Alte două elemente – *competență* (31/2,6) și *activități* (27/2,9) pot fi întâlnite și la celelalte grupuri analizate sau doar la unele, însă au un statut ambiguu sau sunt periferice.

În acest caz, este oarecum firesc să fie invocată „competența” în descrierea muncii învățătorului, deoarece, fiind vorba de cadre didactice cu experiență, una dintre realizările

obținute pe parcurs este tocmai nivelul de competență, care le oferă o anumită recunoaștere socială din partea colegilor și părinților, dar și o anumită siguranță și măiestrie în activitatea profesională. Din aceste considerente, am putea presupune că pentru cadrele didactice cu experiență, nivelul de competență este o miză importantă în definirea identității socio-profesionale.

Tabelul 2.9. *Structura reprezentării sociale a muncii la cadre didactice (vechimea în muncă peste 5 ani)*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<u>Elemente centrale</u> Aptitudini 82/2,4 Perseverență 61/2,8 Dăruire 59/2,5 Afecțiune 48/2,8 Responsabilitate 48/2,2 Competență 31/2,6 Activități 27/2,9 Inteligență 25/2,2 Prost platită 25/2,9 Plăcere 23/2,8 Educație 22/2,8 Elevi 18/2,8 Cunoștințe 17/2,4 Realizări 16/2,8 Nobilă 15/2,2 Sacrificii 14/2,5 Perfecționare 14/2,7 Efort 12/2,7 Vocație 11/1,9 Dirijare 10/2,9	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Grea 46/3,4 Respect 38/3,2 Instruire 35/3,2 Evaluări 19/3,3 Comunicare 16/ 3,1 Lipsa de timp 15/3,0 Motivație 14/3,1 Documente școlare 14/3,8 Generația viitoare 12/2,8 Satisfacție 12/3,0 Creativitate 11/3,4 Epuizare 11/3,3 Onestă 11/3,0 Disciplină 10/3,2 Griji 10/3,5 Rechizite 10/3,2 Stres 10/ 3,8 Toleranță 10/3,6
Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Nopti nedormite 9/2,8 Pasiune 8/2,6 Pregătire pentru ore 8/2,8 Exigență 7/2,8 Lecții 7/2,7 Sânguință 7/2,7	<u>Elemente periferice</u> Muncă neprețuită 9/3,5 Dezvoltare 8/3,5 Energie 8/4,0 Flexibilitate 6/4,0 Chin 5/4,0 Demnitate 5/4,0 Nervi 5/3,0

Ne-a interesat să vedem și care este structura RS a muncii la cadrele didactice din mediul rural, respectiv urban. Elementele centrale și periferice pot fi examinate în tabelele 2.10 și 2.11.

Tabelul 2.10. Structura reprezentării sociale a muncii la cadre didactice din mediul rural

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<u>Elemente centrale</u> Aptitudini 44/2,3 Perseverență 26/2,6 Instruire 24/2,7 Responsabilitate 21/1,8 Afecțiune 17/2,9 Educație 17/2,8 Dăruire 16/2,7 Elevi 14/2,8 Perfecționare 11/2,8 Inteligență 10/2,3	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Grea 23/3,5 Respect 20/3,3 Activități 15/3,0 Evaluări 12/3,5 Plăcere 12/3,0
Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Motivație 9/2,6 Disciplină 7/2,2 Cunoștințe 5/2,0 Competență 5/2,2 Efort 5/2,8	<u>Elemente periferice</u> Documente școlare 9/3,6 Lipsă de timp 9/3,6 Prost plătită 9/3,5 Comunicare 7/4,5 Stres 6/4,0 Demnitate 5/4,0 Nervii 5/3,0 Proiecte didactice 5/3,2 Rechizite 5/3,4

Astfel, pentru cadrele didactice din mediul rural, în nucleul central identificăm următoarele elemente: *aptitudini* (44/2,3), *perseverență* (26/2,6), *instruire* (24/2,7), *responsabilitate* (21/1,8), *afecțiune* (17/2,9), *educație* (17/2,8), *dăruire* (16/2,7) ș.a. Principalele elemente periferice evidențiate la acest grup sunt: *documente școlare* (9/3,6), *lipsă de timp* (9/3,6), *prost plătită* (9/3,5), *comunicare* (7/4,5), *stres* (6/4,0) ș.a.

O structură oarecum similară a structurii RS a muncii, identificăm și la cadrele didactice din mediul urban (vezi tab. 2.11). Astfel, în nucleul central la acest grup se atestă: *aptitudini* (31/2,6), *perseverență* (24/2,6), *dăruire* (18/2,2), *inteligentă* (17/2,0), *responsabilitate* (17/2,6), *prost platită* (15/2,7), *competență* (14/2,1), iar în sistemul periferic – *lipsă de timp* (9/3,1), *evaluări* (7/3,5), *onestă* (7/3,2), *lecții* (6/3,3), *griji* (5/3,0) ș.a. Așa cum se poate observa, diferențe majore în structura RS a acestor două grupuri nu se atestă: aceleași elemente și aproximativ aceeași ierarhizare a acestora.

Tabelul 2.11. Structura reprezentării sociale a muncii la cadre didactice din mediul urban

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<u>Elemente centrale</u> Aptitudini 31/2,6 Perseverență 24/2,6 Dăruire 18/2,2 Inteligență 17/2,0 Responsabilitate 17/2,6 Prost plătită 15/2,7 Competență 14/2,1 Comunicare 13/2,9 Educație 13/2,7 Plăcere 11/2,7 Realizări 11/2,7	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Grea 20/3,1 Afecțiune 12/3,3 Respect 12/3,3 Activități 11/3,1 Instruire 10/3,3
Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Pregătire pentru ore 8/2,3 Sânguință 9/2,8 Cunoștințe 9/2,7 Elevi 9/2,6 Nobilă 6/2,3 Proiecte didactice 5/2,4 Sacrificii 5/1,8 Generația viitoare 6/2,6 Satisfacție 5/2,6	<u>Elemente periferice</u> Lipsă de timp 9/3,1 Evaluări 7/3,5 Onestă 7/3,2 Toleranță 7/3,8 Lecții 6/3,3 Cerințe 5/3,6 Creativitate 5/3,2 Griji 5/3,0 Pasiune 5/3,2 Rechizite 5/3,2

Totuși, se poate observa că, dacă „prost plătită” este un element periferic în cazul RS a cadrelor din mediul rural, în acest caz, acest cognem reprezentational este plasat printre elementele nucleului central. Cu o explicație în acest sens vom reveni și într-o altă secțiune, în care vom argumenta că, în mediul urban, fiind atât instituții de stat, cât și instituții private, în care condițiile de muncă și salarizare sunt diferite, există mai multe posibilități de comparare socială care poate să determine conștientizarea privațiunilor și apariția stărilor de insatisfacție și in justiție.

În tabelul 2.12 poate fi examinată structura RS a muncii la cadrele didactice din instituții de stat. Astfel, elementele centrale la cadrele didactice din instituții de stat sunt: *aptitudini* (31/2,6), *perseverență* (24/2,6), *dăruire* (18/2,2), *inteligență* (17/2,0), *responsabilitate* (17/2,6) și *prost plătită* (15/2,7), iar cele periferice: *lipsă de timp* (9/3,1), *evaluări* (7/3,5), *lecții* (6/3,3), *cerințe* (5/3,6), *griji* (5/3,0), *pasiune* (5/3,2) ș.a.

Tabelul 2.12. *Structura reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice în funcție de tipul instituției (de stat, urban)*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<u>Elemente centrale</u> Aptitudini 31/2,6 Perseverență 24/2,6 Dăruire 18/2,2 Inteligență 17/2,0 Responsabilitate 17/2,6 Prost plătită 15/2,7 Competență 14/2,1 Comunicare 13/2,9 Educație13/2,7 Plăcere11/2,7 Realizări11/2,7	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Grea 20/3,1 Afecțiune 12/3,3 Respect 12/3,3 Activități 11/3,1 Instruire 10/3,3
Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Efort 9/2,8 Cunoștințe 9/2,7 Elevi 9/2,6 Pregătire pentru ore 8/2,3 Generația6/2,6 Nobilă 6/2,3 Generație viitoare 6/2,6 Proiecte didactice 5/2,4 Sacrificii 5/1,8 Satisfacție5/2,6 Sârguință 9/2,8	<u>Elemente periferice</u> Lipsă de timp 9/3,1 Toleranță 7/3,8 Evaluări 7/3,5 Lecții 6/3,3 Cerințe 5/3,6 Creativitate 5/3,2 Griji 5/3,0 Pasiune 5/3,2 Rechizite 5/3,2

La fel, pentru cadrele didactice din instituții private (vezi tab. 2.13), elementele centrale sunt: *aptitudini* (36/2,4), *dăruire* (36/2,6), *responsabilitate* (33/1,9), *afecțiune* (33/2,8), iar cele periferice: *dezvoltare* (7/3,7), *creativitate* (6/3,8), *documente școlare* (6/3,0), *epuizare* (6/3,8), *evaluări* (6/3,1), *muncă neprețuită* (5/3,2), *nopti nedormite* (5/3,0).

În general, RS la aceste grupuri nu se diferențiază foarte mult. Cu certitudine, elementul comun, care, de altfel, apare și pe prima poziție la toate categoriile de cadre didactice analizate de noi în prezentul studiu este „aptitudini”. Aceasta poate fi explicat prin faptul că respondenții au asociat munca prestată cu acele însușiri psihice care sunt decisive în bune condiții a muncii prestate, acest element fiind neutru, în mare măsură.

Tabelul 2.13. *Structura reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice în funcție de tipul instituției (privat, urban)*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<u>Elemente centrale</u> Aptitudini 36/2,4 Dăruire 36/2,6 Responsabilitate 33/1,9 Afecțiune 33/2,8 Activități 15/2,9	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Perseverență 29/3,3 Grea 18/3,2 Competență 14/3,1 Respect 13/3,1 Inteligență 11/3,0
Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Nobilă 9/2,2 Sacrificii 9/2,6 Educație 8/2,5 Cunoștințe 8/2,2 Vocație 8/1,6 Prost plătită 6/2,3 Comunicare 6/2,6 Generația viitoare 6/2,8 Perfecționare 5/2,4 Proiecte didactice 5/2,2	<u>Elemente periferice</u> Creativitate 6/3,8 Dezvoltare 7/3,7 Dirijare 6/3,5 Documente școlare 6/3,0 Epuizare 6/3,8 Evaluări 6/3,1 Instruire 9/4,0 Motivație 8/3,7 Muncă neprețuită 5/3,2 Nopti nedormite 5/3,0 Onestă 5/3,0

Alte elemente comune din nucleul central, dar cu poziții diferite sunt (în paranteze este indicată poziția ocupată de element):

- „responsabilitate” (până la 5 ani – 2, după 5 ani – 6, R – 4, U – 5, IP – 3, IS – 5);
- „dăruire” (până la 5 ani – 6, după 5 ani – 3, R – 7, U – 3, IP – 2, IS – 3);
- „educație” (până la 5 ani – 3, după 5 ani – 11, R – 6, U – 9, IP – 0, IS – 9);
- „inteligentă” (până la 5 ani – 5, după 5 ani – 10, R – 10, U – 4, IP – 0, IS – 4);
- „perseverență” (până la 5 ani – 0, după 5 ani – 2, R – 2, U – 2, IP – 0, IS – 2) ș.a.

Predomină elementele pozitive: dăruire, afecțiune, inteligență, educație, comunicare ș.a. Pentru cadrele didactice care au până la 5 ani lucrați, munca este și „grea”, un element central întâlnit doar la acest grup, iar pentru cadrele didactice care lucrează mai mult de 5 ani, din mediul urban, instituții de stat, munca mai este „prost plătită” – element care nu apare la cadrele didactice din instituții private.

2.3.3. Zona mută din reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi

Putem vedea cum o parte din elementele cu statut ambiguu devin centrale în cazul consemnului de substituție. Datele le prezentăm în tabelul 2.14. Examinând datele din tabel, observăm că o serie de elemente care nu au fost numite în condițiile unui „consemn normal”, sunt invocate în condițiile unui „consemn de substituție”: muncă neprețuită, compătimire, elevi obraznici, corupție, lipsă de timp, chin ș.a. Alte elemente (grea, prost plătită), care au fost exprimate mai puțin frecvent, fiind încadrate la elementele cu statut ambiguu sau periferice în cazul „consemnului normal”, în condițiile unui „consemn de substituție” sunt încadrate, în

conformitate cu numărul de apariții și rangul mediu, în nucleul central al RS. Acest fapt relevă semnificația acestor elemente pentru grupul de subiecți.

Tabelul 2.14. *Zona mută a reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 30)	<u>Elemente centrale</u> Grea 209/2.54 Prost platită 141/2.35 Aptitudini 123/ 2.46 Respect 117/2.98 Instruire 98/2.36 Munca neprețuită 98/2.57 Elevi obraznici 95/3.07 Responsabilitate 83/2.70 Compătimire 64 /2.50 Corupție 64/2.30 Elevi 58/2.41 Perseverență 48/2.71 Remunerare 45/2.40 Cunoștințe 47/2.55 Inteligență 43/2.72 Lipsă detimp 38/2.95 Efort 35/2.46 Ușoară 34/2.12 Chin 33 /2.30	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Stres 84/3.02 Afecțiune 53/ 3.23 Evaluări 50/3.00 Activități 37/3.03 Motivație 36/3.00 Generația viitoare 34/3.21
Frecvență mică (mai mică de 25)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u> Rechizite 27/2.93 Competență 25/2.60 Condiții dificile 24/2.83 Concediumare 21/2.38 Educație 19/2.58 Griji 18/2.39 Sărăcie 17/2.35 Indiferență 16/2.63 Noptinedormite 15/2.80 Incompetență 14/2.21 Plictiseală 13/1.92 Proiecte didactice 13/2.77 Documente școlare 12/2.25 Disciplină 10/2.50 Scoală 10/2.30 Exigențe 9/2.56 Loc demuncă 9/2.56 Tehnică 8/1.75 Voință 8/2.88 Favoritism 8/2.88 Sacrificii 7/2.43 Obligațiuni 7/2.00 Democrație 5/1.40	<u>Elemente periferice</u> Epuizare 29/3.38 Comunicare 25/3.00 Virtuți 20/3.35 Sănătateprecară 18/3.44 Dăruire 15/3.07 Creativitate 13/3.23 Plăcere 12/3.25 Perfecționare 12/3.08 Stabilitate 11/3.18 Suport 9/3.22 Muncă importantă 9/3.00 Realizări 9/3.22 Ședințe 8/3.75 Energie 8/3.63 Dezvoltare 8/3.00 Satisfacție 8/3.50 Toleranță 7/3.43 Conflict 7/3.14 Bine platită 6/3.17 Nobilă 6/3.83 Părințiplecați 5/3.20

Pentru a putea mai ușor percepe acele elemente care au populat nucleul central în cazul schimbării consemnului standart pe cel de substituție pentru întreg eșantionul de cercetare am reprezentat conținutul nucleului central în tabelul de mai jos (vezi tab.2.15). În condițiile unui

„consemn normal”, conținutul RS a muncii este preponderent pozitiv, pe când în condițiile unui consemn de substituție apar o serie de elemente negative care nu sunt întâlnite în primul caz, cum ar fi: *grea, prost plătită, corupție, elevi obraznici, muncă neprețuită*. Printre elementele care apar în zona mută se observă și elemente cu referire la starea de bine (*grea, chin*), satisfacția de muncă (*prost plătită, muncă neprețuită, elevi obraznici*) și persistența motivațională (*perseverență, efort*).

Tabelul 2.15. *Elementele nucleului central al RS a muncii la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi – eșantion total (consemn standard și consemn de substituție)*

Nucleul central (consemnul standard)	Nucleul central (consemnul de substituție)
Aptitudini 201/2.45	Grea 209/2.54
Competență 58/2.38	Prost platită 141/2.35
Cunoștințe 58/2.60	Aptitudini 123/ 2.46
Dăruire 112/2.65	Respect 117/2.98
Educație 90/2.63	Instruire 98/2.36
Generația viitoare 50/2.50	Munca neprețuită 98/2.57
Inteligență 67/2.60	Elevi obraznici 95/3.07
Nobilă 17/2.29	Responsabilitate 83/2.70
Pregătire pentru ore 18/2.56	Compătimire 64 /2.50
Proiecte didactice 69/2.35	Corupție 64/2.30
Realizări 43/2.70	Elevi 58/2.41
Responsabilitate 161/2.24	Perseverență 48/2.71
Sârguință 35/2.74	Remunerare 45/2.40
Vocație 15/2.13	Cunoștințe 47/2.55
	Inteligență 43/2.72
	Lipsă de timp 38/2.95
	Efort 35/2.46
	Ușoară 34/2.12
	Chin 33 /2.30

2.3.4. Analiza datelor privind starea de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională la cadrele didactice din învățământul primar

Prelucrarea statistică a datelor, în cercetarea noastră, a fost efectuată prin mediul de programare, analiză statistică și reprezentarea grafică a datelor R.

Analiza datelor „Scalei subiective de bine”

Vom analiza datele cu referire la starea de bine a subiecților (vezi Anexa 2), luând în considerare următoarele dimensiuni: (1) evaluările privind situația prezentă, trecută și de viitor; (2) evaluările privind lumea din jur și ceilalți; (3) evaluările privind controlul evenimentelor și implicarea și (4) percepția privind aspectul exterior și starea dispozițional-afectivă.

I. Evaluări ale situației prezente/trecute/de viitor

La acest aspect au fost analizate datele înregistrate de subiecți la itemii: SSB1, SSB3, SSB6, SSB12, SSB22, SSB24 și SSB29. În ceea ce privește evaluările în legătură cu situația lor în trecut, prezent și viitor, remarcăm că, în toate cele trei grupuri predomină sentimentele de insatisfacție, tristețe și pesimism.

Se observă că, între 30%-35% din cadrele didactice participante la studiu:

a) „nu sunt mulțumite de felul în care sunt” (SSB1: acord total, IP – 34%, ISR – 29% și ISU – 28%) (vezi fig. 2.5).

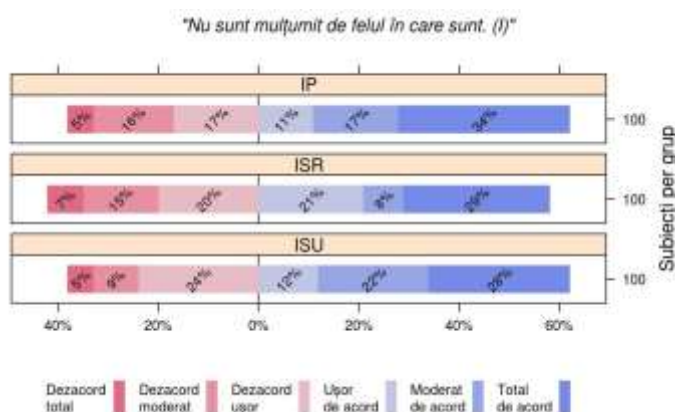


Figura 2.5. SSB la cadrele didactice: componenta satisfacția de sine

La toate cele trei grupuri se remarcă sentimente de nemulțumire cu referire la această componentă a SSB – satisfacția în raport cu propriul Eu, ceea ce denotă că evaluările și comparațiile sociale pe care le fac pedagogii, atunci când se analizează pe sine, nu le procură sentimente de satisfacție. În mod evident, insatisfacția față de sine poate fi determinată și de rezultatele muncii sau chiar munca în sine. Ca un cerc vicios, rezultatele ulterioare vor fi influențate de insatisfacția în raport cu propria persoană, generând indiferență și pasivitate față de munca depusă.

La fel cam o treime din participanții la studiu:

b) „nu prea trăiesc stări de bucurie și mândrie” (SSB22: acord total, IP – 35%, ISR – 31% și ISU – 36%) (vezi fig. 2.6).

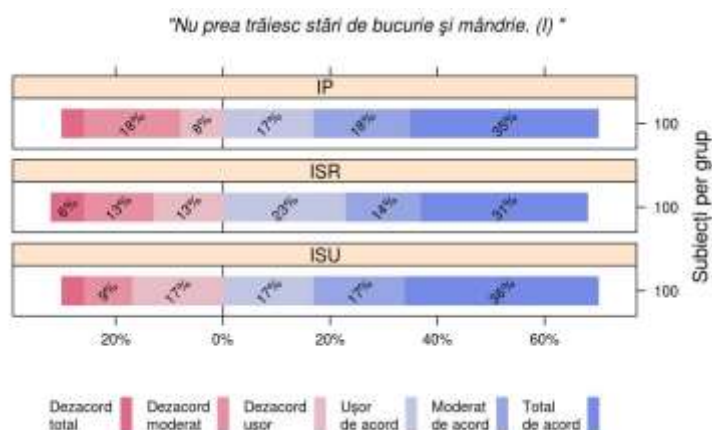


Figura 2.6. SSB la cadrele didactice: componenta bucurie și mândrie

Lipsa unor stări de bucurie și mândrie afectează, la fel, ca și în cazul componentei descrise mai sus, în mod esențial, SSB trăită de participanții la studiu. Emoțiile pozitive însuflețesc persoanele în a-și face munca mai bine, cele negative, dimpotrivă, le influențează negativ motivația, angajamentul și pasiunea pentru munca pe care o fac.

Tot în acest context, aproximativ 30-40% din participanți:

c) „sunt pesimiste în legătură cu viitorul” (SSB6: acord total, IP – 38%, ISR – 29% și ISU – 31%) (vezi fig. 2.7).

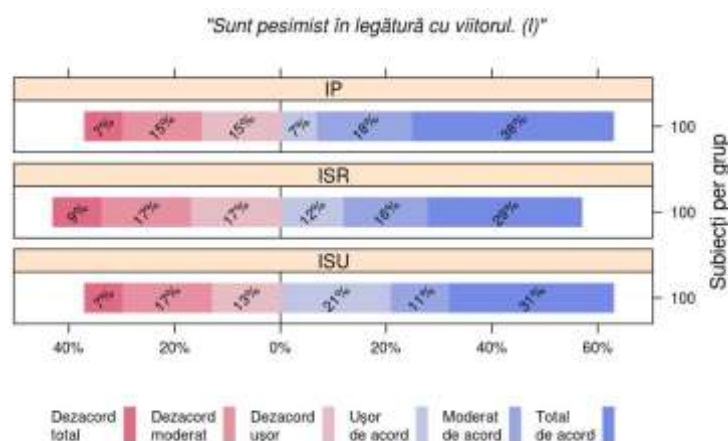


Figura 2.7. SSB la cadrele didactice: componenta pesimism vizavi de viitor

Lipsa unor scenarii pozitive de evoluție a evenimentelor și pesimismul față de viitor este un alt aspect important care afectează SSB și, implicit, munca pe care o prestează persoanele. De aici putem deduce că, implicarea în muncă poate scădea dramatic la pedagogii care sunt pesimiști în raport cu viitorul, deoarece ei percep că nu au un control asupra evenimentelor și implicarea lor nu le va aduce rezultatele și recunoașterea socială scontate.

Sentimente de insatisfacție sunt trăite și în raport cu evenimentele din trecut, fapt care rezultă din analiza rezultatelor la componenta SSB cu referire la trecutul persoanei. Astfel, în toate cele trei grupuri, participanții cred că:

d) „cele mai multe evenimente din trecut par a fi triste” (SSB29: acord total, IP – 38%, ISR – 38% și ISU – 32%) (vezi fig. 2.8).

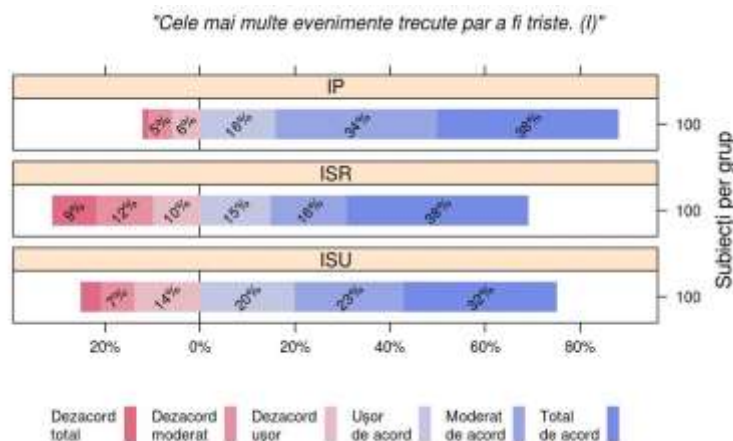


Figura 2.8. SSB la cadrele didactice: componenta trecut trist

În mod cert, evaluările negative privind situațiile din trecut și cele actuale, dar și starea predominantă de pesimism și scepticism privind evoluția acestei situații în viitor, amplifică sentimentele de insatisfacție trăite de cadrele didactice în raport cu activitatea profesională pe care o desfășoară, dezvoltând, în timp, un sentiment de alienare și neputință privind posibilitățile lor de a interveni în evoluția evenimentelor și de a produce schimbările sociale dorite.

Tot în consens cu evaluările privind aceste aspecte descrise mai sus:

a) mai puțin de 30% dintre cadrele didactice participante la studiu consideră că au realizat ceea ce și-au propus (SSB3: acord total, IP – 25%, ISR – 18% și ISU – 23%; acord moderat, IP – 38%, ISR – 28% și ISU – 30%) (vezi fig. 2.9).

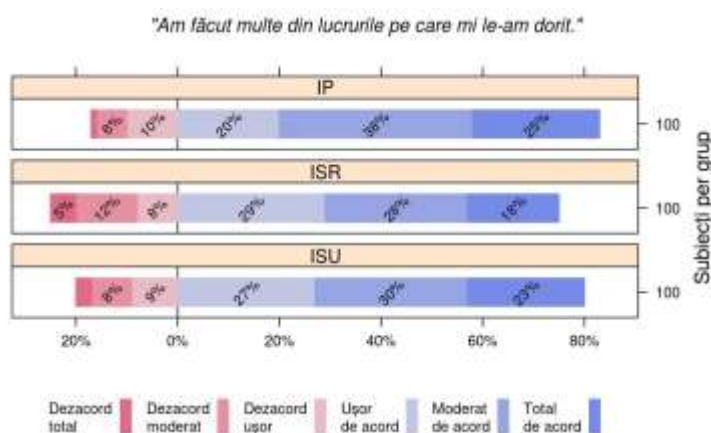


Figura 2.9. SSB la cadrele didactice: componenta realizări dorite

SSB, fiind influențată de succesele sau insuccesele înregistrate de persoane, este afectată de percepția nerealizării, creând sentimente de insatisfacție în raport cu calitatea vieții. Subiecții care sunt nemulțumiți de cele realizate, se vor percepe inutili și vor manifesta mai puține tendințe de implicare pentru a avea succes în activitatea profesională. Totuși, remarcăm că, la 38% (IP), 29% (ISR) și 30% (ISU) se evidențiază un acord moderat privind realizările obținute. Dat fiind faptul că realizările profesionale depind nu doar de resursele personale ale individului, dar și de facilitățile oferite de cadrul instituțional, am putea presupune că procentul oarecum mai ridicat identificat la cadrele de la IP se datorează și posibilităților de realizare, precum și suportului instituțional oferite de cadrul organizațional privat.

Le fel, cam 1/3 din participantele la studiu declară că:

b) sunt satisfăcute de lucrurile din viața lor (SSB12: acord total, IP – 32%, ISR – 22% și ISU – 25%, respectiv acord moderat: IP – 33%, ISR – 28% și ISU – 32%) (vezi fig. 2.10).

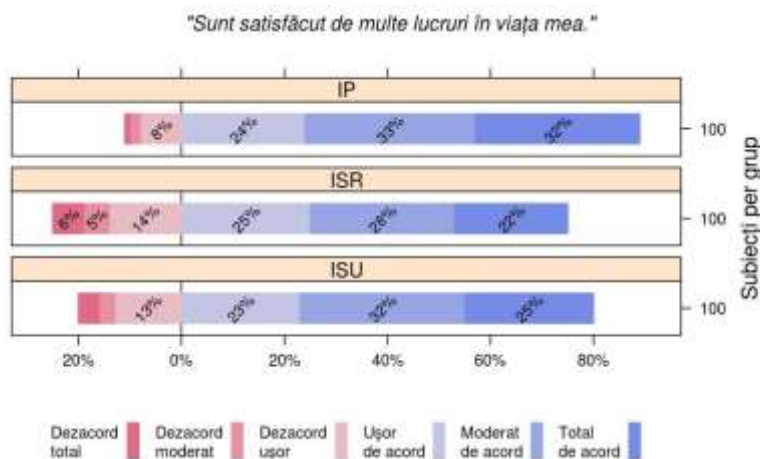


Figura 2.10. SSB la cadrele didactice: componenta satisfacția de viață

Astfel, dacă la componente separate (satisfacția de sine, evaluări privind trecutul și viitorul, realizări obținute), SSB a persoanelor înregistrează valori mai mici, în general, se atestă o anumită satisfacție privind viața lor.

Totuși, deși per ansamblu se declară satisfăcute de lucrurile din viața lor, oarecum în mod contradictoriu, un număr extrem de mare dintre participantele la studiu:

c) își percep „viața ca fiind lipsită de sens și fără rost” (SSB24: acord total, IP – 72%, ISR – 60% și ISU – 56%) (vezi fig. 2.11).

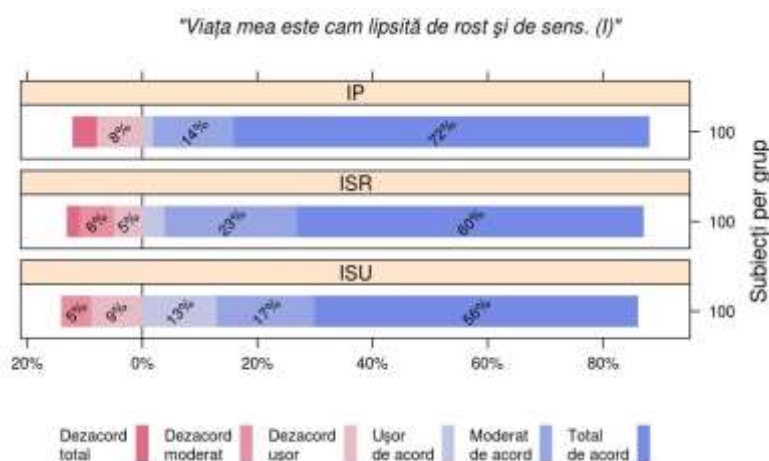


Figura 2.11. SSB la cadrele didactice: componenta sensul vieții

Constatăm că, un procent semnificativ consideră că viața lor este lipsită de sens și manifestă un nivel scăzut de satisfacție în raport cu realizările obținute. Aceste rezultate probează empiric concluziile privind gradul scăzut de satisfacție trăit de subiecții studiului, atât în raport cu realizările obținute în general pe parcursul vieții, cât și cele profesionale. Lipsa de satisfacție în ceea ce privește realizările și, mai ales, comparațiile sociale cu alte categorii profesionale, care ar avea o situație social-economică mai bună, considerăm a fi unul dintre factorii care determină conținutul negativ din RS a muncii la cadrele didactice, prezent în zona mută a acestei reprezentări.

II. Evaluări privind lumea din jur și ceilalți

O altă dimensiune investigată implică percepția persoanelor cu referire la cei din jur, analizată prin răspunsurile date de subiecți la itemii: SSB2, SSB4, SSB10, SSB27. Calitatea relațiilor umane reprezintă un factor extrem de important pentru cadrele didactice. Relațiile în cadrul colectivului de muncă, climatul socio-afectiv în cadrul instituției școlare, dar și relațiile cu părinții și elevii sunt factori motivaționali de natură non-financiară, care afectează într-o măsură sporită gradul de satisfacție la locul de muncă.

În ceea ce privește evaluările subiecților la acest aspect, constatăm că un număr mare de subiecții apreciază că:

a) „nu sunt interesați de ceilalți” (SSB2: acord total, IP – 51%, ISR – 39% și ISU – 36%), cu o diferență de peste 10% în cazul cadrelor didactice din instituții private, comparativ cu cele din instituții de stat (vezi fig.2.12);

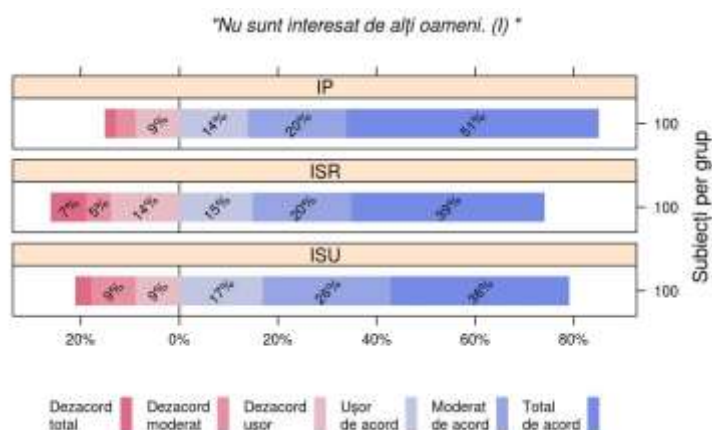


Figura 2.12. SSB la cadrele didactice: componenta interes față de alții

Aceste date sunt destul de importante, ținând cont de faptul că „a fi interesat de celălalt”, în cazul dat, elevul, este esențial pentru activitatea unui pedagog. Misiunea activității profesionale a pedagogului, care este încadrată în categoria „muncă emoțională”, constă în educarea și instruirea celuilalt, ei fiind și cei care prin acțiunile lor se responsabilizează pentru calitatea generației de mâine. Lipsa unui interes față de celălalt (care poate avea mai multe cauze și lipsa recunoașterii sociale, munca neprețuită la justa valoare) determină indiferență, lipsă de receptivitate și, uneori, chiar cinism în raport cu performanțele și realizările profesionale.

Aceste rezultate sunt confirmate și de răspunsurile pe care le-au dat subiecții la un alt item cu referire la evaluarea celuilalt. În acest sens:

b) un număr mare dintre subiecți consideră că „lumea nu este un loc bun” (SSB10: acord total, IP – 65%, ISR – 37% și ISU – 43%; acord moderat, IP – 20%, ISR – 23% și ISU – 21%;)

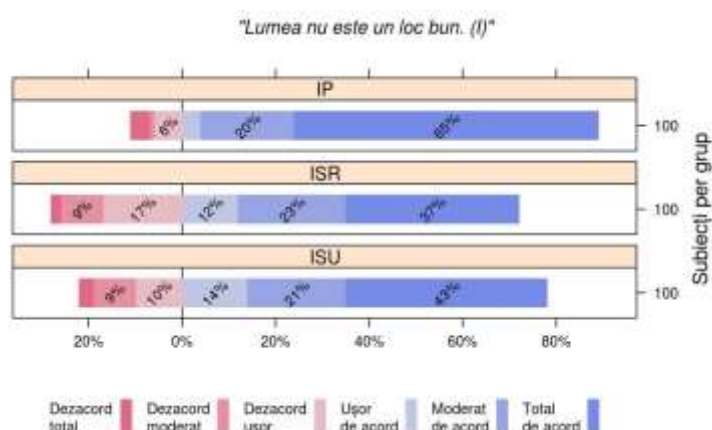


Figura 2.13. SSB la cadrele didactice: componenta aprecierea lumii în care trăiești

Componenta social-relațională a SSB este rezultatul judecăților pe care le face persoana cu referire la experiențele, pozitive sau negative, trăite alături de celălalt. SSB este determinată de

relațiile armonioase cu cei din jur, care amplifică sentimentul securității sociale și a stării dispoziționale pozitive în compania celorlalți. Constatăm că majoritatea dintre ei consideră că lumea în care trăiesc, contextul socio-relațional, nu le oferă satisfacții pe măsură. Cei care percep că „lumea nu este un loc bun”, mai degrabă vor tinde să-i evite pe ceilalți, decât să fie interesați de comunicarea și interacțiunea cu cei din jur (colegi, părinți sau elevi, în cazul nostru).

În consens cu cele relatate mai sus, se prezintă și datele de mai jos. În mod asemănător,

c) 1/3 din respondenți „nu se simt bine cu alți oameni” (SSB27: acord total, IP – 38%, ISR – 35% și ISU – 33%) (vezi fig. 2.14).

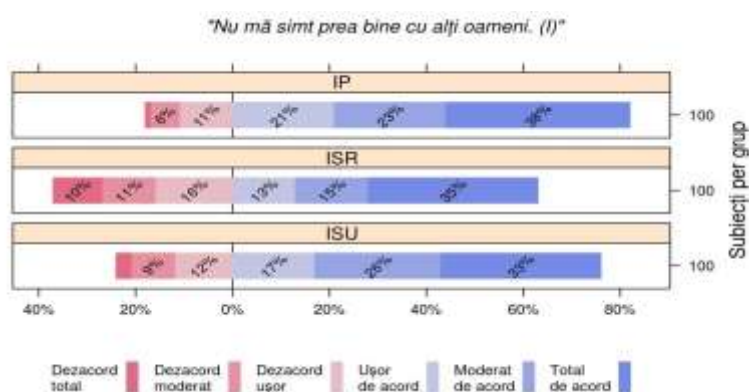


Figura 2.14. SSB la cadrele didactice: componenta confort social

Datele din figura 2.14 denotă, la fel ca și în situația analizată deja, lipsa unui confort social în compania celorlalți oameni, tendința de izolare și evitare a celorlalți. Totuși, subiecții din IP, în proporție de peste 50%, consideră că „au sentimente calde față de ceilalți”. Comparativ, cu aceștia, doar:

d) 30% din cele de stat au această opinie (SSB4: acord total, IP – 58%, ISR – 29% și ISU – 30%) (vezi fig. 2.15), considerând că manifestă aceste sentimente în raport cu ceilalți.

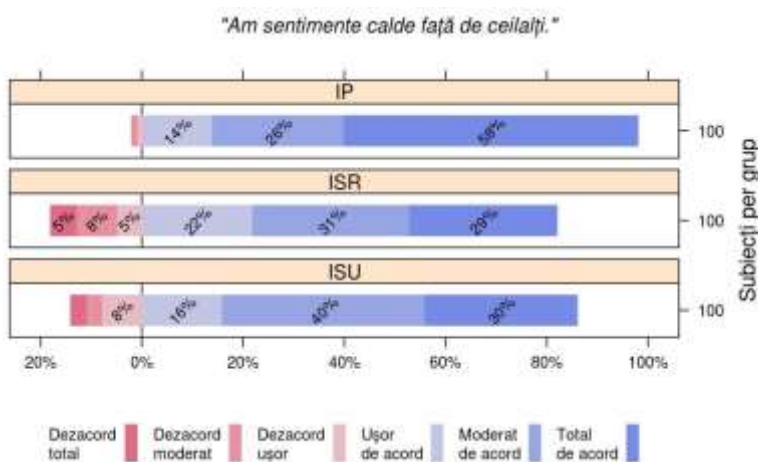


Figura 2.15. SSB la cadrele didactice: componenta sentimente pozitive față de alții

Aceste rezultate demonstrează dezinteresul pe care îl pot dezvolta cadrele didactice, zi de zi, prin confruntarea cu o realitate nesatisfăcătoare. Încrederea în ceilalți și calitatea relațiilor cu cei din jur sunt definitorii pentru cadrele didactice. Dezinteresul față de ceilalți poate să evolueze, în timp, într-un gen de înstrăinare în raport cu principalii actori ai procesului educațional – elevii.

III. Evaluări privind percepția controlului asupra evenimentelor

Acest aspect – *percepția privind controlabilitatea evenimentelor* – l-am examinat prin răspunsurile subiecților la itemii: SSB14, SSB18, SSB19 și SSB20. Atunci când subiecții consideră că dețin control asupra evenimentelor, succesul sau insuccesul unei activități va fi explicat prin propriile eforturi sau capacități profesionale, dimpotrivă, când percep că nu dețin acest control, succesul sau insuccesul vor fi explicate prin circumstanțele fericite, norocul sau influența celorlalți. Cei care își asumă responsabilitatea privind realizarea cu succes a unei sarcini sunt motivați să persevereze în realizarea scopurilor propuse.

Analizând rezultatele pentru dimensiunea percepția controlabilității evenimentelor și gradul de implicare atestăm următoarele:

a) mai puțin de 21% sunt de părerea că dețin control asupra lucrurilor (SSB14: acord total, IP – 20%, ISR – 13% și ISU – 21%); iar mai puțin de 30% exprimă un acord moderat în legătură cu acest fapt (acord moderat: IP – 31%, ISR – 23% și ISU – 18%) (vezi fig. 2.16).

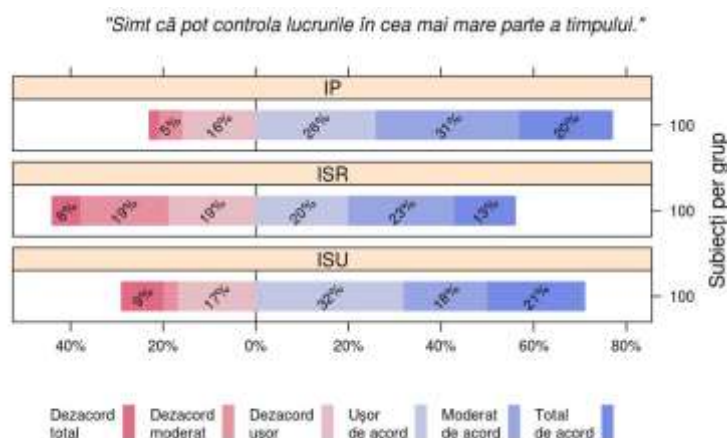


Figura 2.16. SSB la cadrele didactice: componenta control asupra timpului

În mod oarecum contradictoriu, deși consideră că au un anumit control asupra timpului, subiecții declară că rareori pot să influențeze mersul evenimentelor. Percepția incontrollabilității demonstrează un sentiment de neimplicare, dat fiind faptul că oricum evenimentele nu pot fi influențate și se vor produce indiferent, cu sau fără implicarea lor. În contextul acestor afirmații se prezintă și datele la următorul item. Astfel, subiecții consideră că:

b) rareori pot să influențeze evenimentele (SSB19: acord total, IP – 21%, ISR – 19% și ISU – 12%; acord total, IP – 30%, ISR – 20% și ISU – 21%) (vezi fig. 2.17).

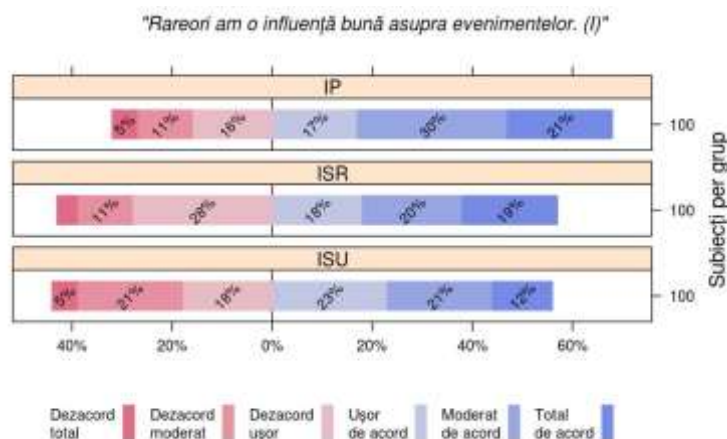


Figura 2.17. SSB la cadrele didactice: componenta control asupra evenimentelor

Acest patrn comportamental – neimplicarea – susținut de percepția că evenimentele rareori pot fi influențate, iar ceea ce ni se întâmplă se datorează mai degrabă unei conjuncturi (fericite sau nefericite) de factori, ar putea determina cu ușurință abandonul profesional, atunci când realitatea nu este cea pe care și-o doresc. Mai degrabă vor percepe imposibilitatea schimbării unei realități nesatisfăcătoare, fiindcă evenimentele se produc ca urmare a unor factori externi, necontrolabili, a unor scenarii prestabilite, care nu pot fi modificate esențial prin activarea unor resorturi interioare.

Mai mult, implicarea personală nu întotdeauna va avea efectele scontate, așa cum relevă și răspunsurile subiecților la itemul ce urmează. Ei cred că, mai curând:

c) „viața nu te recompensează prea mult” (SSB20: acord total, IP – 16%, ISR – 12% și ISU – 9%) (vezi fig. 2.18), prin urmare eforturile și implicarea sunt inutile.

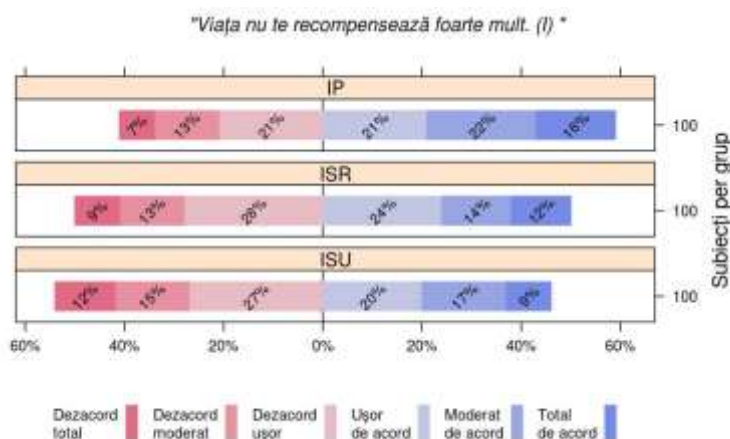


Figura 2.18. SSB la cadrele didactice: componenta măsura recompensei vieții

Această convingere ar putea fi influențată și de percepția general acceptată în societatea noastră că, mai degrabă șansa, norocul, soarta sunt cele care ne diriguiesc viața, iar noi, deseori,

nu facem decât să ne resemnăm în fața destinului. Această resemnare pasivă în fața condițiilor de muncă nu tocmai acceptabile îi determină pe mulți pedagogi mai degrabă să abandoneze meseria, pe care o fac cu pasiune, și să accepte alte locuri de muncă, care, deși le procură mai puține satisfacții, le oferă mai mult confort financiar.

SSB este determinată și de capacitatea noastră de a ne gestiona timpul, în vederea realizării în termen și cu maxim de eficiență a obiectivelor propuse. La acest capitol:

d) în general, ei consideră că pot să-și organizeze eficient timpul (SSB18: acord total, IP – 25%, ISR – 19% și ISU – 21%; acord total, IP – 39%, ISR – 34% și ISU – 28%;) (vezi fig. 2.19).

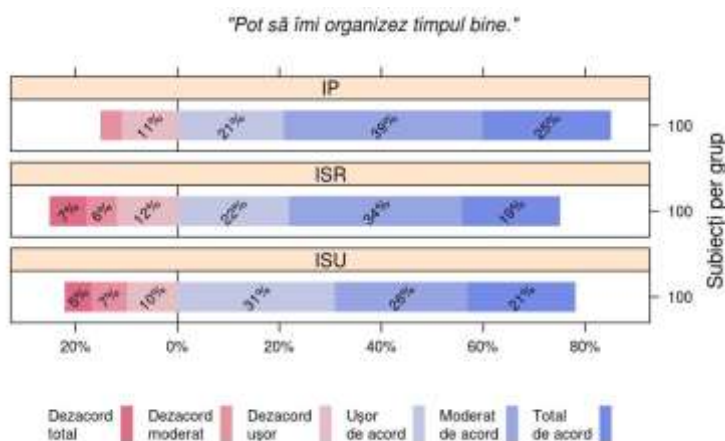


Figura 2.19. SSB la cadrele didactice: componenta gestionarea timpului

În mod cert, nemulțumirea pe care o au cadrele didactice față de realizările lor este legată și de o organizare ineficientă a timpului, deseori, de o lipsă acută a acestuia. Mai adăugăm aici, că activitatea profesională poate fi periclitată și de conflictul de rol – incapacitatea de a rezerva timp suficient pentru realizarea sarcinilor specifice altor roluri. Deseori, intervine dilema alegerii dintre anumite sarcini / priorități, ceea ce creează insatisfacții legate de incapacitatea de a face față multitudinii de roluri, cu efecte pe termen lung asupra motivației de muncă și a sentimentului de realizare personală și profesională.

Analizând rezultatele înregistrate de subiecți la această dimensiune, observăm că majoritatea percep că dețin un control asupra situației, ceea ce demonstrează că subiecții mai degrabă își interpretează eșecul sau nereușitele prin cauze de ordin intern, decât prin cele de sorginte externă. Totuși, într-o luptă dintre convingere și realitate, de fapt, persistă tendința de a vedea evenimentele ca fiind determinate de cauze externe, ei având rareori capacitatea de a le influența. Am putea explica această contradicție prin faptul că pedagogii cred că, mai degrabă își pot schimba situația personală prin abandonarea cadrului profesional, decât prin încercarea de a schimba sistemul care îi nemulțumește.

IV. Evaluări privind aspectul exterior și starea dispozițional-afectivă

Mai multe studii relevă că emoțiile pozitive la locul de muncă reprezintă un factor important care influențează eficacitatea sinelui (evaluările pe care le facem privind capacitățile noastre de realizare a unei sarcini), rezultatele muncii și satisfacția trăită la locul de muncă. Implicat, aceste evaluări le considerăm importante și în contextul activității didactice.

Cu referire la starea lor dispozițional-afectivă:

a) mai mult de 1/3 din subiecții declară că „rareori râd” (SSB11: acord total, IP – 36%, ISR – 37% și ISU – 35%) (vezi fig. 2.20).

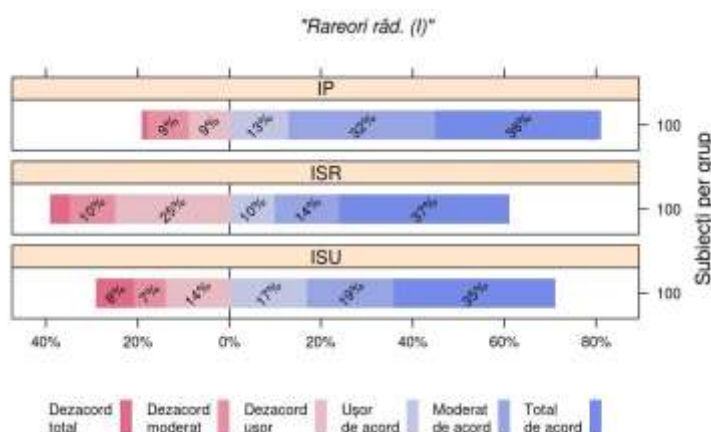


Figura 2.20. SSB la cadrele didactice: componenta veselie

În acest sens, am putea spune că puține din situațiile cu care se confruntă le oferă surse de bucurie și satisfacție. Lipsa unor emoții pozitive care să-i însuflețească în activitatea de zi cu zi se răsfârâge și asupra dinamismului general. Tot în aceeași ordine de idei, majoritatea afirmă că:

b) în general, se simt lipsiți de vigoare, energie și dinamism (SSB25: acord total, IP – 40%, ISR – 29% și ISU – 34%) (vezi fig. 2.21).

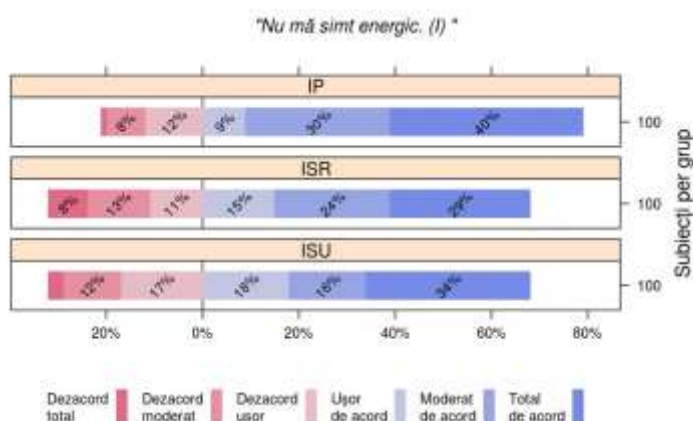


Figura 2.21. SSB la cadrele didactice: componenta tonus vital

Din datele prezentate în figura de mai sus, constatăm că lipsa de vigoare este percepută mai acut la cadrele didactice din mediul urban (mai cu seamă la cele din instituții private). Pe lângă

implicațiile pe care le au emoțiile pozitive asupra stării de dinamism și energie, am putea presupune că lipsa de vigoare poate să fie determinată și de încărcătura didactică (așa cum se va vedea și din răspunsurile subiecților la întrebările din chestionar cu referire la acest aspect). Majoritatea dintre ei:

c) nu sunt mulțumiți nici de aspectul exterior (SSB13: acord total, IP – 32%, ISR – 45% și ISU – 30%). (vezi fig. 2.22).

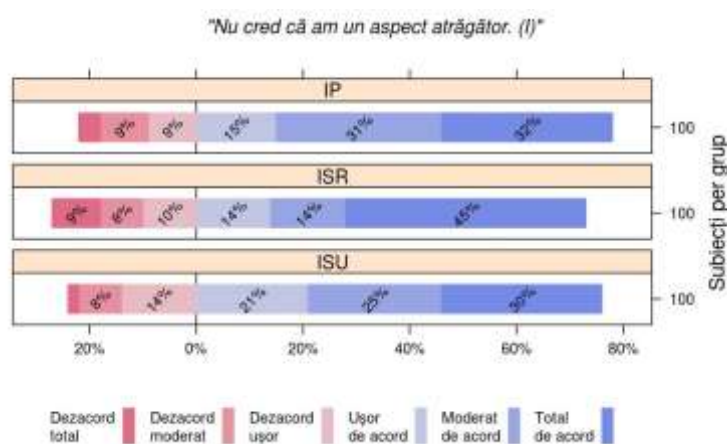


Figura 2.22. SSB la cadrele didactice: componenta percepția atracției personale

Observăm că la acest aspect, pentru grupul de cadre didactice din mediul rural, se atestă o diferență cu aproape 15% mai mult, comparativ cu cei din mediul urban. Aici am putea presupune că, pe lângă activitățile legate de serviciu, învățătorii de la sate mai au și multe griji legate de activitățile casnice și gospodărie. Din această cauză, lipsa de timp nu le permite întotdeauna să aibă un stil de viață și un aspect exterior pe care și-l doresc.

Tot în acest context, în general, subiecții apreciază că,

d) „se simt destul de fericiți” în proporție de mai puțin de 30% (SSB15: acord total, IP – 32%, ISR – 21% și ISU – 25%; acord moderat: IP – 40%, ISR – 30% și ISU – 34%) (vezi fig. 2.23).

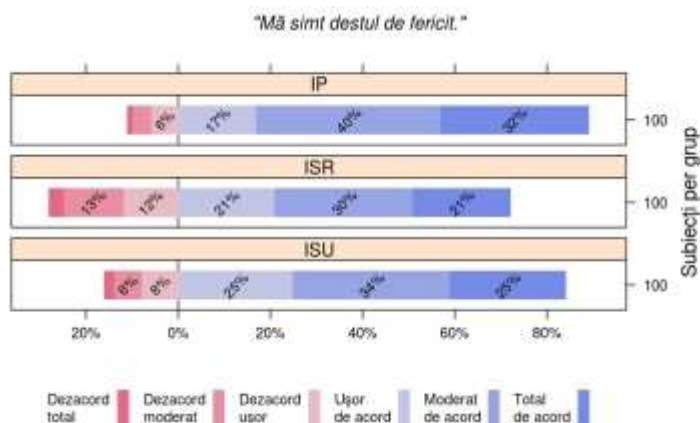


Figura 2.23. SSB la cadrele didactice: componenta fericirea

În pofida aprecierilor anterioare, ei încearcă să găsească diverse surse de satisfacție (așa cum se va vedea și din răspunsurile la itemul de mai jos). Acest fapt se dovedește a fi important pentru psihologi în realizarea programelor de intervenție. În acest caz, vorbim de acea stare generală orientată spre percepții pozitive și, implicit, spre schimbare și care poate fi exploatată prin activitățile planificate în programul de intervenție psihosocială. Astfel, subiecții participanți la studiu apreciază că „frumusețea poate fi găsită în multe lucruri”, existând multe alte aspecte ale vieții care îi pot face fericiți. Pentru acest item:

e) se evidențiază un procent destul de ridicat în cazul cadrelor didactice din instituții private, semnificativ diferit față de datele identificate la cadrele didactice din instituții de stat (SSB16: acord total, IP – 69%, ISR – 32% și ISU – 36%) (vezi fig. 2.24).

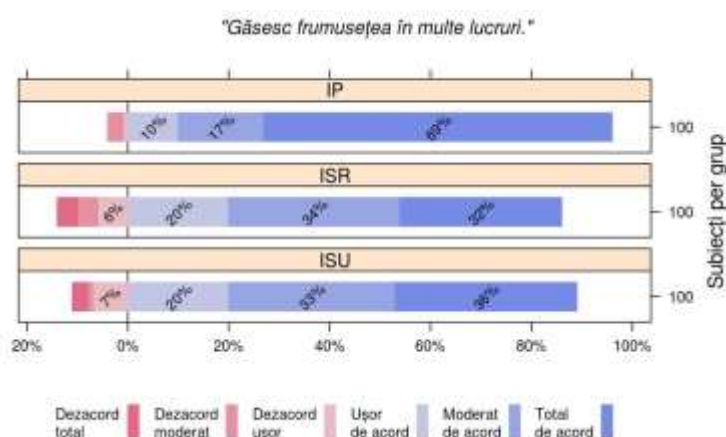


Figura 2.24. SSB la cadrele didactice: componenta sensibilitate la frumos

Examinând datele de la această dimensiune, constatăm că, în general, cadrele didactice își apreciază starea lor ca fiind lipsită de vigoare, energie și dinamism, rareori au momente de bucurie. Totuși, mulți din ei se declară fericiți, iar majoritatea dintre ei acceptă că starea de bine și fericire poate fi găsită în multe lucruri care ne înconjoară.

Analiza datelor la „Scala satisfacție de viață”

Prin această scală au fost culese date privind 5 aspecte ale vieții în general: corespunderea dintre așteptările persoanei și realitatea de fapt; evaluarea privind condițiile de viață; gradul de satisfacție în raport cu viața sa; evaluările privind realizările personale și intențiile de schimbare a unor aspecte ale vieții, dacă ar avea această posibilitate (vezi Anexa 1). Datele se prezintă în felul următor. Constatăm că, atunci când se referă la viață în general, subiecții manifestă mai puține sentimente de satisfacție: doar 14% (IP), 16% (ISR) și 7% (ISU) sunt întru totul de acord că „viața lor corespunde idealului lor” (vezi fig. 2.25).

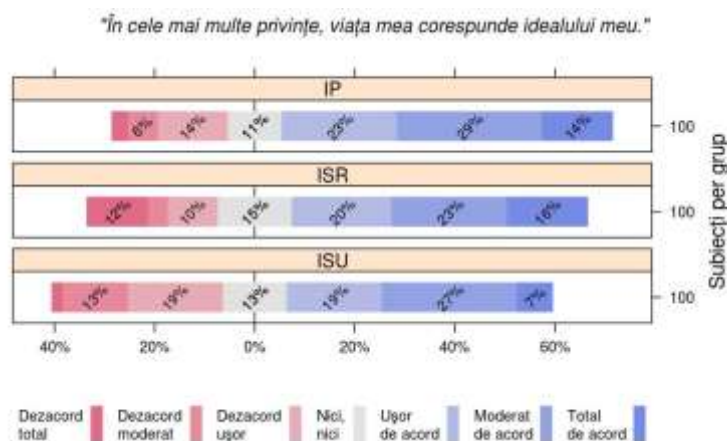


Figura 2.25. SWLS la cadrele didactice: componenta calitatea vieții

Și mai puțin, doar 4% (IP), 5% (ISR) și 2% (ISU) sunt întru totul de acord și respectiv, 19% (IP), 14% (ISR) și 14% (ISU) manifestă acord moderat că „condițiile lor de viață sunt excelente” (vezi fig. 2.26).

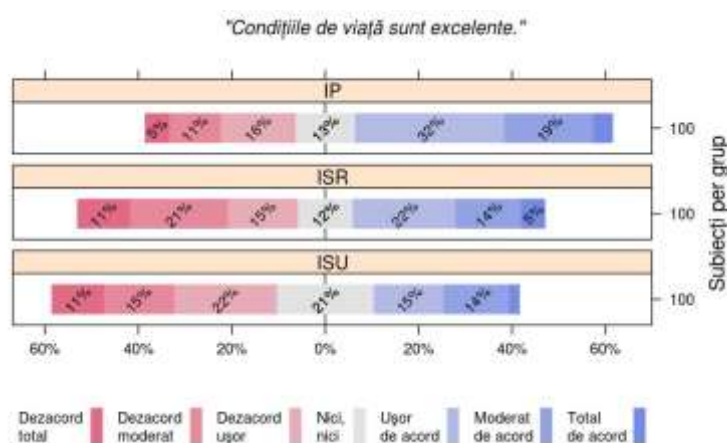


Figura 2.26. SWLS la cadrele didactice: componenta condițiile de viață

Mai puțin de 20% dintre subiecți „sunt mulțumiți de viața lor” (acord puternic: 17% - IP, 22% - ISR și 9% - ISU) și ceva mai mult manifestă un nivel de satisfacție moderată în legătură cu viața lor (acord moderat: 43% - IP, 25% - ISR și 35% - ISU) (vezi fig. 2.27).

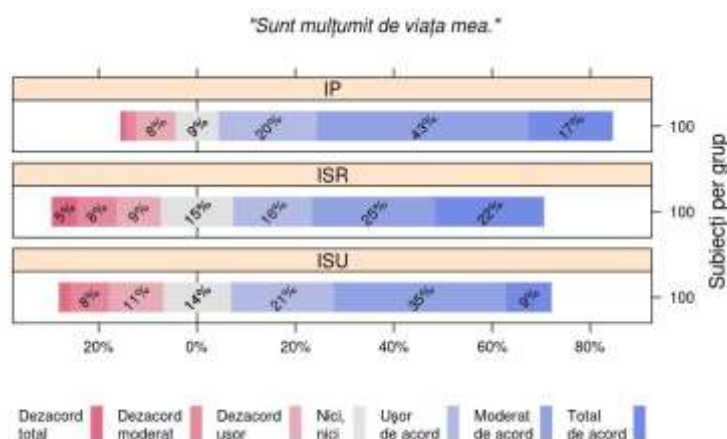


Figura 2.27. Satisfacția de viață la cadrele didactice: componenta satisfacția de viață

Preponderent, se relevă un nivel moderat până la puternic de satisfacție în ceea ce privește aspectul „până în prezent am primit cele mai multe lucruri ce mi le doresc de la viață” (acord puternic: 24% - IP, 24% - ISR și 13% - ISU și acord moderat: 34% - IP, 17% - ISR, 25% - ISU), mai mulțumite fiind cadrele didactice din IP și mai puțin mulțumite cele din ISU (vezi fig. 2.28).

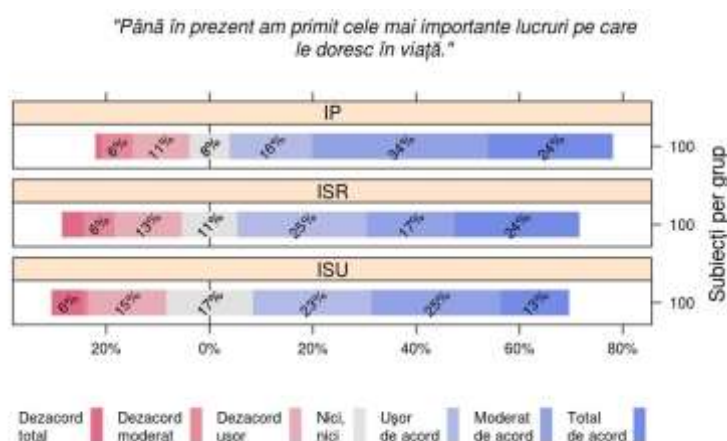


Figura 2.28. SWLS la cadrele didactice: componenta obținerea a ceea ce ți-ai dorit

Dacă ar lua viața de la început, 18% din subiecții IP sunt întru totul de acord că nu ar schimba nimic, la fel 16% din ISR și doar 5% subiecți din cei 100 din ISU ar lăsa viața așa cum e în prezent. 20% dintre subiecții celor 3 grupuri manifestă un acord moderat privind faptul de a schimba ceva (18% - IP, 18% - ISR, 21% - ISU). În mod categoric consideră că ar schimba ceva în viața lor 19% din subiecții ISR și moderat 20% din ISU (vezi fig. 2.29).

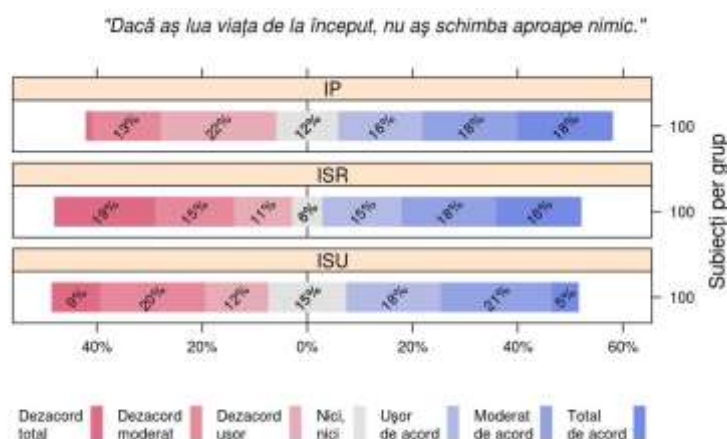


Figura 2.29. SWLS la cadrele didactice: componenta acceptarea vieții

Astfel, cei mai mulțumiți de condițiile de viață și de ceea ce au obținut până în prezent sunt cadrele didactice din IP (acord total – 10% și acord moderat – 24%), comparativ cu cele din ISR (acord total – 5% și acord moderat – 23%) și cei mai puțin nemulțumiți sunt cele din ISU (acord moderat – 13%) (vezi figura 2.30).

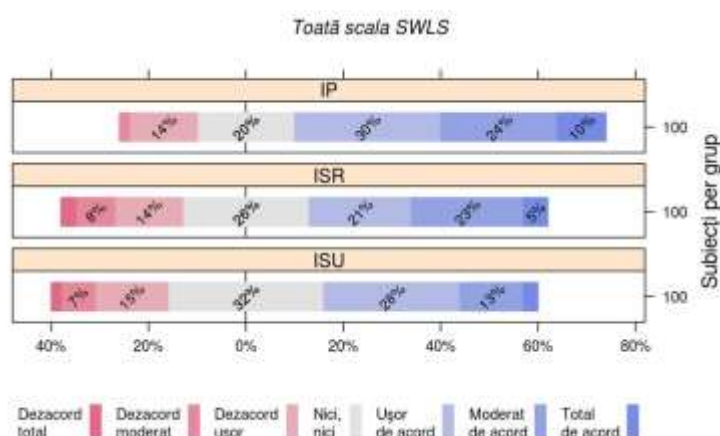


Figura 2.30. SWLS la cadrele didactice: tablou sinoptic

La unele aspecte (*nu aș schimba nimic în viața mea și viața corespunde oarecum idealului meu*), în general, se atestă diferențe mai mult între grupul de cadre didactice din mediul urban (instituții private și instituții de stat), decât între rural și urban. Probabil, dat fiind faptul că cele mai multe instituții private fiind în mediul urban, unde și condițiile de muncă, implicit nivelul de salarizare pot fi mai bune, cadrele didactice ISU, comparativ cu ISR, au mai multe posibilități de a se compara cu colegii lor din instituții private și, prin urmare, ar putea să trăiască mai multe sentimente de insatisfacție și frustrare în raport cu situația lor. La ISR, aceste posibilități de comparație nu există, cel puțin nu în mod direct și destul de frecvent ca la cei din ISU, și atunci frustrarea nu este un fapt cotidian, ca în cazul celor din ISU, ci doar ocazional. Remarcam acest fapt și anterior când am identificat în nucleul central al RS a subiecților ISU sintagma *prost plătită*, care nu este întâlnită printre elementele nucleului central în RS a subiecților de la ISR.

Analiza datelor „Scalei satisfacției de muncă”

Subiecții trebuiau să aprecieze satisfacția de munca lor pe o scală de la 1 (foarte nemulțumit) la 5 (foarte mulțumit) (vezi Anexa 1). Am analizat datele subiecților după următoarele dimensiuni: (1) munca în general; (2) condiții de muncă și oportunități de dezvoltare profesională; (3) salarizare; (4) relațiile cu ceilalți (director, colegi, elevi și părinți) și (5) status social și recunoaștere socială.

I. Satisfacție față de muncă în general

Cu referire la gradul de satisfacție față de muncă în general (SM1), observăm că subiecții din IP sunt destul de mulțumiți (54%) și foarte mulțumiți de munca lor (21%), pe când cei din ISR și ISU sunt mai degrabă mediu mulțumiți (ISR – 49% și ISU – 43%) și destul de mulțumiți (ISR – 34% și ISU – 36%). Așa cum putem vedea, cadrele didactice din IP sunt mult mai satisfăcute de munca lor, decât colegii lor din ISR și ISU (testul Kruskal-Wallis, $H=35,28$, $p<0.001$) (vezi fig. 2.31).

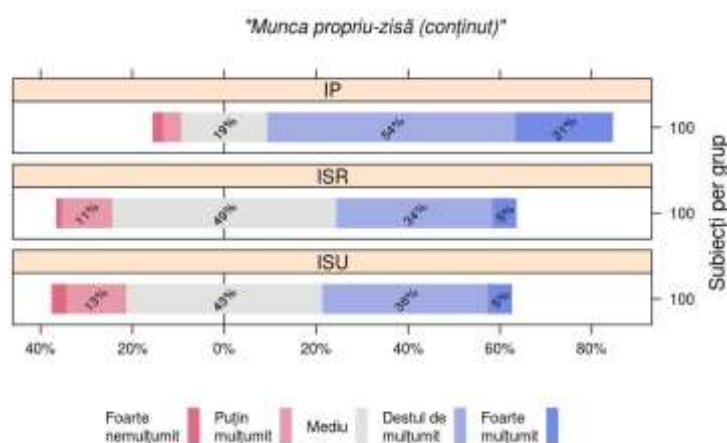


Figura 2.31. SM la cadrele didactice: componenta munca în sine

Am putea presupune că nivelul mai mare de satisfacție la cadrele didactice din IP se datorează condițiilor mai bune de muncă și salarizare pe care le au, comparativ cu cele din instituțiile de stat.

II. Satisfacția față de condițiile de muncă și dezvoltarea profesională

Privind condițiile de muncă și oportunitățile de dezvoltare profesională (SM8, SM9, SM11, SM12, SM13, SM14, SM15), în viziunea subiecților din studiul nostru rezultatele se prezintă în felul următor. Gradul de satisfacție în ceea ce privește „volumul de muncă” se prezintă de la destul de mulțumit spre mediu, în cazul celor din IP (34%, 33%) și de la mediu spre puțin mulțumit, în cazul celor din ISR (38%, 30%) și ISU (29%, 27%) (vezi fig. 2.32).

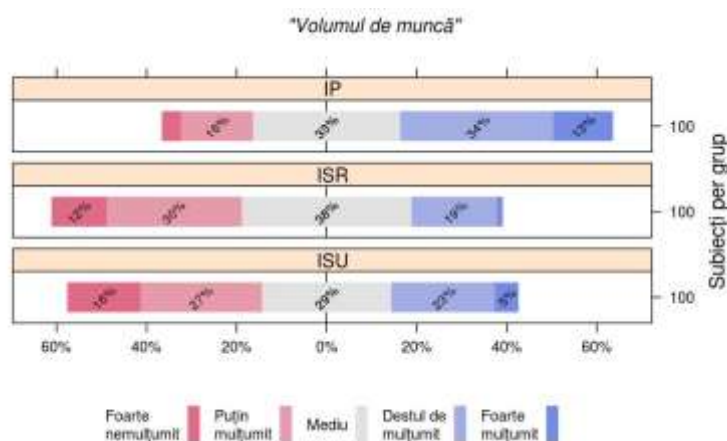


Figura 2.32. SM la cadrele didactice: componenta volumul muncii

Diferențe se atestă și în ceea ce privește percepția „repartizării sarcinilor de muncă”: subiecții din IP sunt în mai mult de jumătate destul de mulțumiți (52%) și mediu mulțumiți (32%), la fel și cei din ISR, dar cu un nivel procentual mai mic (destul de mulțumiți – 30% și mediu mulțumiți – 39%), pe când cei din ISU sunt mai curând mediu mulțumiți (33%) și chiar puțin mulțumiți (30%) (vezi fig. 2.33).

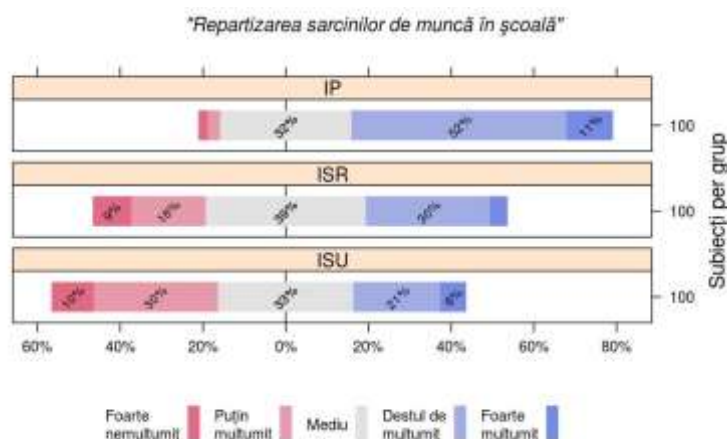


Figura 2.33. SM la cadrele didactice: componenta distribuirea sarcinilor de muncă

Remarcăm diferențe și cu referire la „orarul de muncă”. Astfel, dacă subiecții din IP sunt majoritatea destul de mulțumiți (49%) și mediu mulțumiți (27%), atunci cei din ISR și ISU sunt în general mediu mulțumiți (46% pentru ambele grupuri) și 1/3 destul de mulțumiți (ISR – 35% și ISU – 27%) (vezi fig. 2.34).

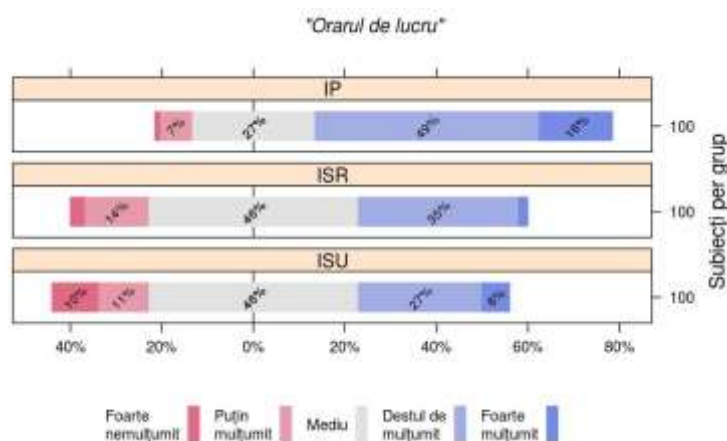


Figura 2.34. SM la cadrele didactice: componenta orarul de muncă

Rezultate oarecum similare se relevă și în raport cu judecățile pe care le fac subiecții cu referire la „încărcătura didactică”: destul de mulțumiți – IP (44%), ISR (26%) și ISU (22%) și mediu mulțumiți – IP (34%), ISR (40%) și ISU (46%) (vezi fig. 2.35).

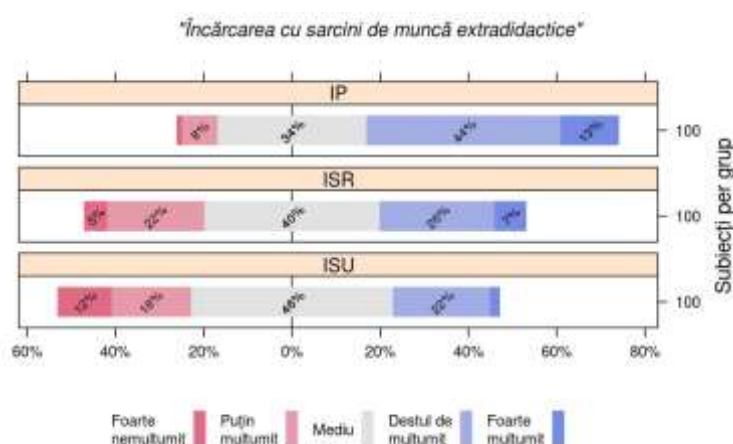


Figura 2.35. SM la cadrele didactice: componenta sarcini de muncă suplimentare

Rezultate care diferențiază grupul de cadre didactice din IP de cele din ISR și ISU pot fi identificate și cu referire la aspectul „oportunități de dezvoltare profesională”. Dacă subiecții din IP sunt foarte mulțumiți (30%) și destul de mulțumiți (43%) de oportunitățile ce li se oferă, atunci cei din ISR și ISU sunt destul de mulțumiți (ISR – 33%, ISU – 38%) și mediu mulțumiți (ISR – 35% și ISU – 33%) (vezi fig. 2.36).

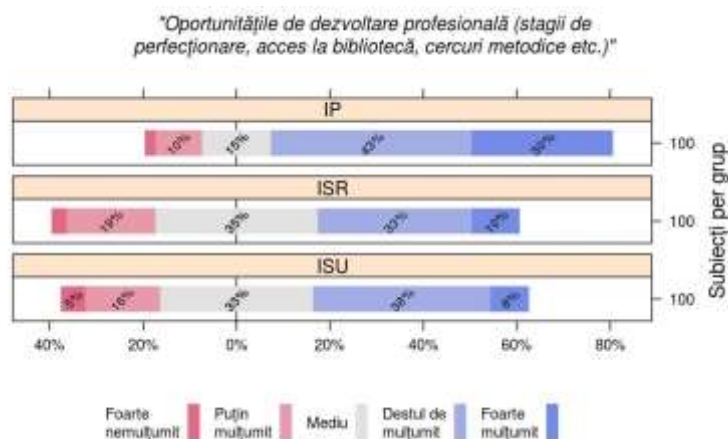


Figura 2.36. SM la cadrele didactice: componenta oportunități de dezvoltare

Aproximativ în aceeași linie se plasează și opiniile subiecților privind „caracterul stimulator și interesant al muncii”, subiecții din IP par a fi mai satisfăcuți decât colegii lor. Astfel, cei din IP își consideră munca interesantă și stimuloare, fiind foarte mulțumiți (26%) și destul de mulțumiți (42%), pe când subiecții din ISR și ISU, comparativ mai puțini sunt destul de mulțumiți (ISR – 31% și ISU – 27%) și într-o proporție mai mare mediu mulțumiți (ISR – 43% și ISU – 41%). Pentru toate aceste aspecte analizate diferențele sunt semnificative (testul Kruskal-Wallis, $H=39,74$, $p<0.001$) (vezi fig. 2.37).

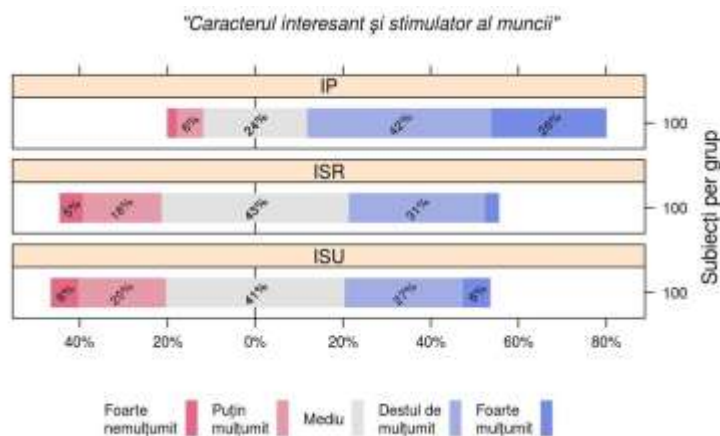


Figura 2.37. SM la cadrele didactice: componenta muncă interesantă

Rezultatele prezentate mai sus relevă diferențe între cele două grupuri – cadre didactice din instituții private și cadre didactice din instituții de stat – în ceea ce privește condițiile de muncă, organizarea programului de activitate, facilitățile și suportul instituțional. Condițiile mai bune de muncă de care se bucură cadrele din școlile private, inclusiv nivelul de salarizare (date pe care le vom prezenta în secțiunea ce urmează), influențează și percepția acestora cu referire la caracterul muncii, pe care o văd interesantă, stimuloare și motivantă.

III. Satisfacția față de salarizare

Diferențe semnificative (testul Kruskal-Wallis, $H=86,96$, $p<0.001$) între cele 3 grupuri se atestă în ceea ce privește percepția condițiilor de salarizare (SM10). Majoritatea subiecților din IP sunt destul de mulțumiți (37%) și mediu mulțumiți (33%) de salariul pe care îl primesc, spre deosebire de cei din ISR și ISU, care sunt, într-o proporție înaltă, puțin mulțumiți (ISR – 27% și ISU – 32%) și foarte nemulțumiți (ISR – 44% și ISU – 41%) de remunerarea financiară pe care o primesc (vezi fig. 2.38).

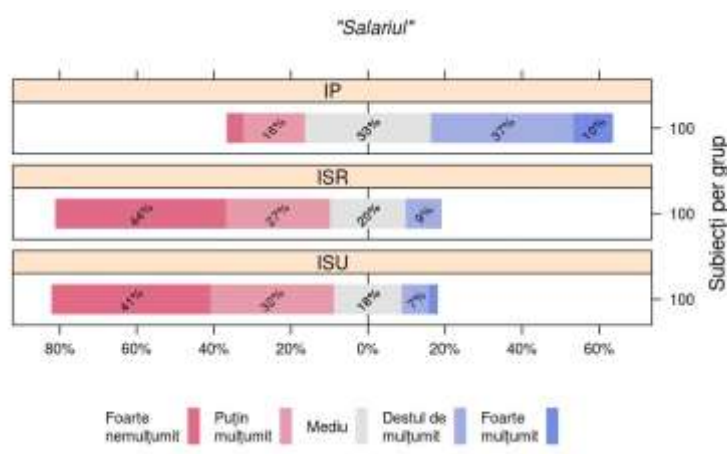


Figura 2.38. SM la cadrele didactice: componenta remunerarea

Așa cum se poate observa, gradul de mulțumire al cadrelor din IP în raport cu remunerarea financiară este semnificativ diferit, comparativ cu cel înregistrat la cadrele din IS. Chiar dacă salariul este, conform teoriilor motivaționale, doar un factor de menținere (igienic), care nu constituie un factor motivator în sine, ci doar previne apariția insatisfacției, datele analizate mai sus relevă importanța acestuia în vederea asigurării unui confort psihologic, dar și social (salariul fiind un factor de recunoaștere socială) la pedagogi.

IV. Satisfacția privind relațiile cu ceilalți

Percepțiile cadrelor didactice privind relațiile cu ceilalți (SM16, SM17, SM18, SM19, SM20) se prezintă astfel. Subiecții din IP sunt foarte mulțumiți (27%) și destul de mulțumiți (51%) de „ajutorul oferit de colegi pentru dezvoltarea profesională”, iar cei din instituții de stat sunt în general destul de mulțumiți (ISR – 35% și ISU – 33%) și mediu mulțumiți (ISR – 42% și ISU – 39%) de suportul colegilor (vezi fig. 2.39).

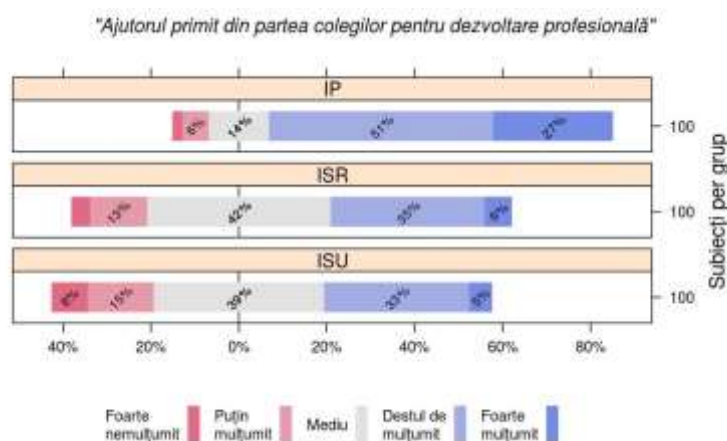


Figura 2.39. SM la cadrele didactice: componenta colegialitate

Și „relațiile cu superiorii ierarhici” sunt foarte bune în percepția subiecților IP (din cei 100 de participanți la studiu, foarte mulțumiți de relația cu directorul se declară 41% și destul de mulțumiți 42%). Oarecum, la fel de bune sunt relațiile și în viziunea cadrelor didactice din ISR și ISU (destul de mulțumiți sunt 49% din ISR și 44% din cei de la ISU, iar mediu mulțumiți se declară 28% din ISR și 34% din ISU) (vezi fig. 2.40).

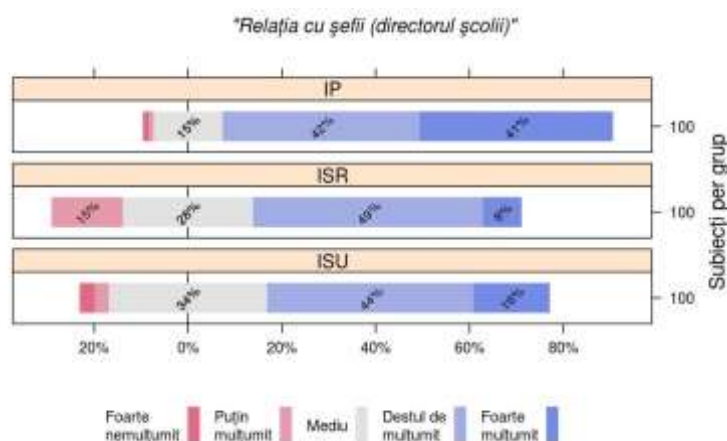


Figura 2.40. SM la cadrele didactice: componenta relații cu șefii

O distribuție similară se atestă și cu referire la percepțiile subiecților privind „relațiile cu colegii”: Majoritatea subiecților de la IP sunt foarte mulțumiți (39%) și destul de mulțumiți (52%) de colegii lor de muncă, respectiv, cei din ISR și ISU, chiar dacă nu sunt foarte mulțumiți într-un număr mare la fel ca și colegii lor din IP, sunt destul de mulțumiți (ISR – 40% și ISU – 44%) și mediu mulțumiți (ISR – 27% și ISU – 26%) de cei cu care lucrează alături (vezi fig. 2.41).

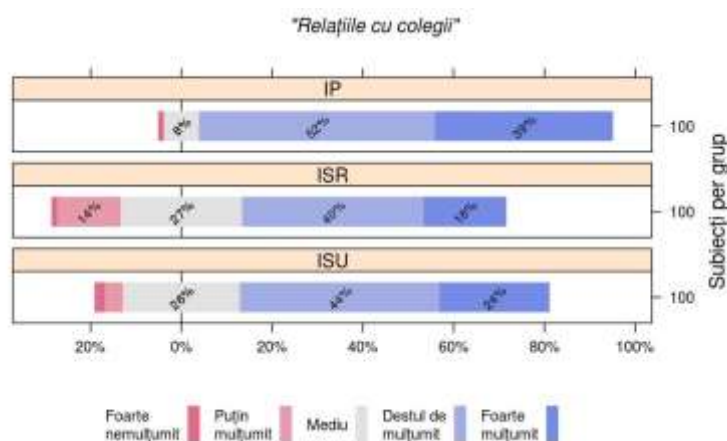


Figura 2.41. SM la cadrele didactice: componenta relații cu colegii

Un alt partener important în procesul de instruire și educație sunt părinții elevilor. Cum se prezintă „relația cu părinții” în viziunea participanților la studiu ? Într-o proporție covârșitoare, subiecții de la IP se declară foarte mulțumiți (31%) și destul de mulțumiți (55%). Respectiv, colegii lor din ISR și ISU sunt destul de mulțumiți (ISR – 52% și ISU – 49%) și mediu mulțumiți (ISR – 25% și ISU – 24%) de relația cu părinții (vezi fig. 2.42).

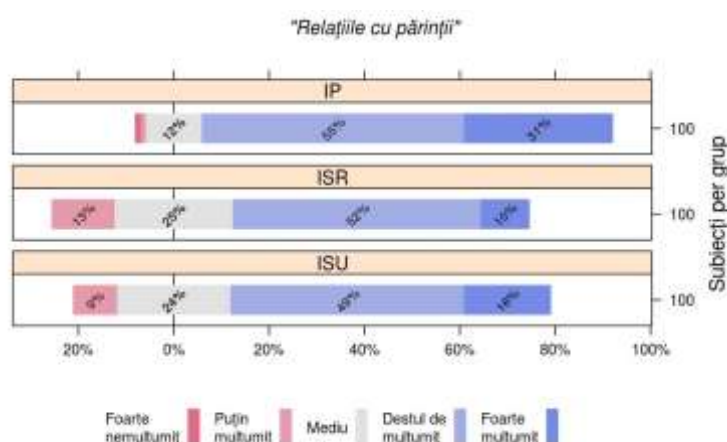


Figura 2.42. SM la cadrele didactice: componenta relații cu părinții

Rezultate similare se identifică și în ceea ce privește judecățile subiecților privind „relația cu elevii” – actorii cei mai importanți în procesul muncii didactice. Astfel, în general, subiecții se declară mulțumiți de relația lor cu elevii (foarte mulțumiți – 39% din IP, destul de mulțumiți – 51% din IP, 48% din ISR și 38% din ISU, iar mediu mulțumiți 24% din ISR și 33% din ISU). Și în acest caz, testul Kruskal-Wallis relevă diferențe semnificative ($H=28,17$, $p<0.001$) (vezi fig. 2.43).

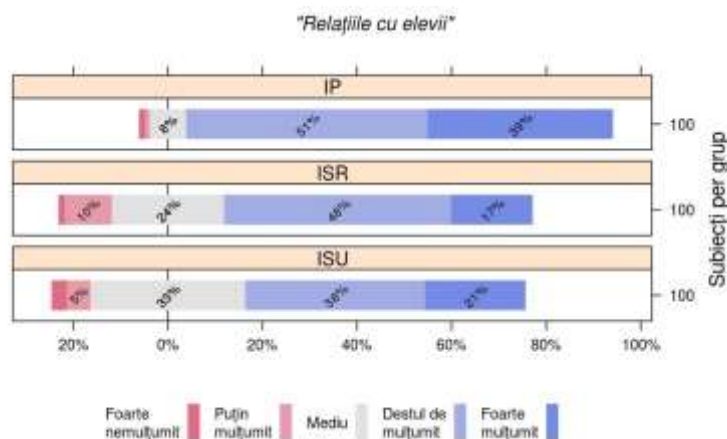


Figura 2.43. SM la cadrele didactice: componenta relații cu elevii

Și în acest caz se atestă diferențe între cadrele didactice din IP și cele din IS – primii sunt semnificativ destul de mulțumiți de relația pe care o au cu discipolii lor.

V. Satisfacția în raport cu statusul social

Status social și recunoaștere socială a fost analizat după datele înregistrate la următorii itemi: SM2, SM3, SM4, SM5, SM6, SM7. Un aspect important pentru orice activitate profesională, dar mai cu seamă se dovedește a fi esențial pentru munca învățătorului, este aprecierea socială și confirmarea rezultatelor muncii prin recunoștința și respectul din partea celorlalți. Conform rezultatelor, cadrele didactice din IP apreciază ca fiind foarte mulțumiți de „aprecierea dată de directorul instituției” (31%) și destul de mulțumiți (42%). Cadrele didactice din ISR și ISU se declară destul de mulțumite (41% ISR și 36% ISU) și mediu mulțumite (32% ISR și 33% ISU) (vezi fig. 2.44).

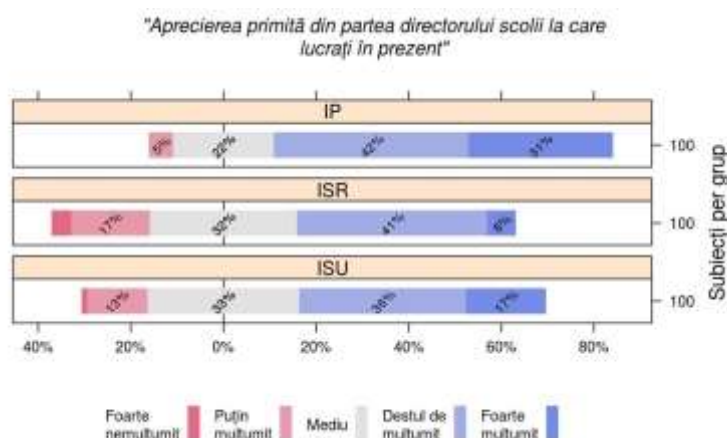


Figura 2.44. SM la cadrele didactice: componenta recunoaștere din partea autorităților

Rezultate similare în aceleași categorii de răspunsuri, dar cu diferențe procentuale, se observă și în percepțiile subiecților privind evaluarea gradului de satisfacție în raport cu

„aprecierea din partea colegilor” (foarte mulțumiți – 31% din IP, destul de mulțumiți – 47% din IP, 37% din ISR și 46% din ISU și mediu mulțumiți – 44% din ISR și 24% din ISU) (vezi fig. 2.45).

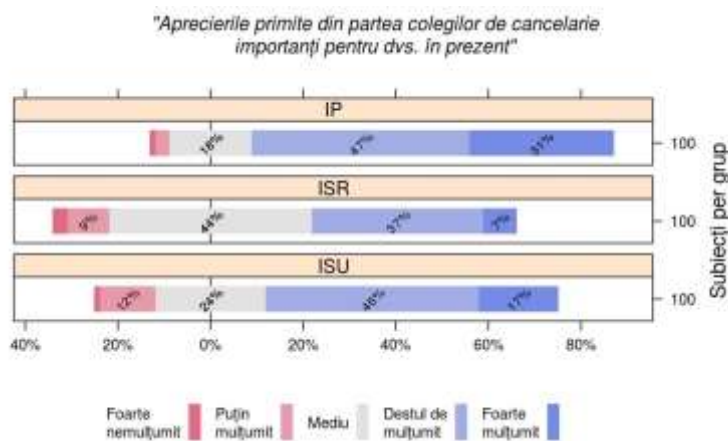


Figura 2.45. SM la cadrele didactice: componenta aprecieri din partea colegilor

Aceeași situație se atestă și în privința „aprecierii din partea părinților”. Foarte mulțumiți de recunoștința lor sunt cadrele didactice de la IP (31%), dar și cei de la ISU, chiar dacă într-un număr mai mic (24%). Majoritatea celor de la IP se declară destul de mulțumiți de aprecierea părinților (52%), tot într-un număr oarecum mare se declară destul de mulțumiți și subiecții din ISR (40%) și ISU (40%). Ceva mai puțin (ISR – 37% și ISU – 23%) sunt mulțumiți în mod moderat de prețuirea părinților (vezi fig. 2.46).

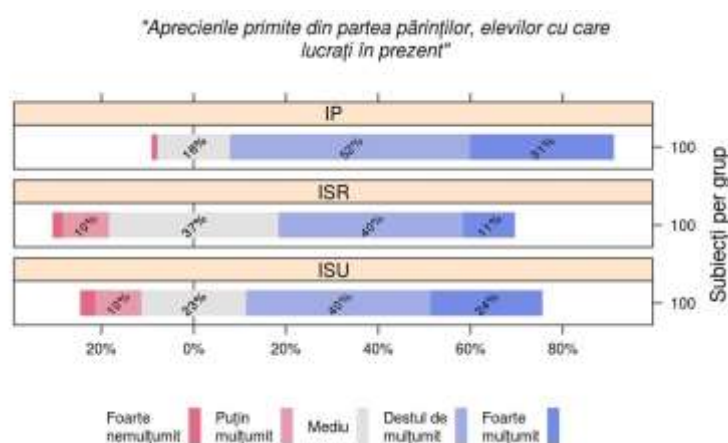


Figura 2.46. SM la cadrele didactice: componenta aprecieri din partea părinților

Aproape la fel se prezintă rezultatele și cu referire la „prețuirea elevilor cu care lucrează în prezent” (foarte mulțumiți – 27% de la IP, destul de mulțumiți – 55% din IP, 37% din ISR și

39% din ISU). Așa cum aprecierea muncii poate veni și ca urmare a rezultatelor discipolilor, la această categorie majoritatea subiecților de la IP sunt destul de mulțumiți de reușita elevilor lor (63%). Într-un număr mai mic, dar oricum destul de mulțumiți de rezultatele elevilor sunt și cei de la ISR (36%) și ISU (34%) (vezi fig. 2.47).

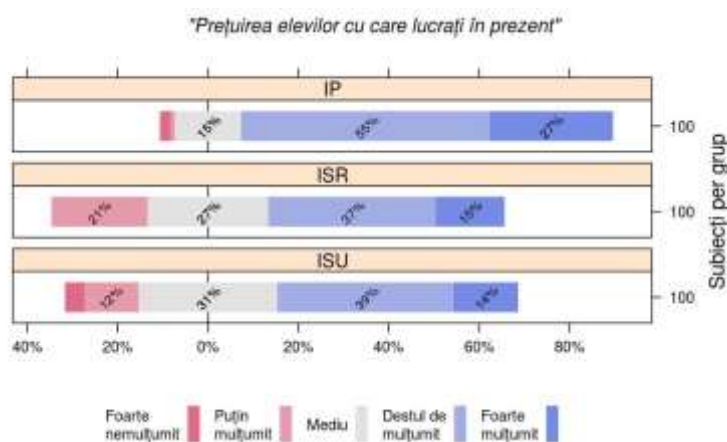


Figura 2.47. SM la cadrele didactice: componenta aprecieri din partea elevilor

Aproximativ același număr de persoane se declară în general mediu mulțumite de performanțele elevilor (38% din ISR și 48% din ISU) (vezi fig. 2.48).

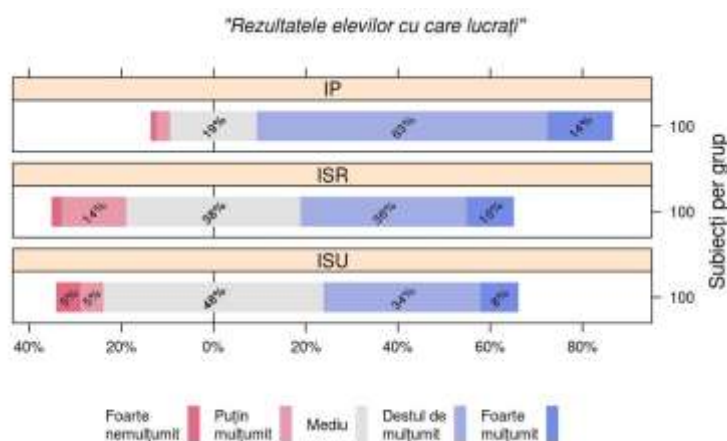


Figura 2.48. SM la cadrele didactice: componenta reușita elevilor

Doar într-un singur caz am putea spune că rezultatele celor 3 grupuri sunt apropiate: cu referire la „statutul profesiei de dascăl”. Astfel, 34% de la IP, 37% de la ISR și 29% de la ISU sunt destul de mulțumite de statusul social al profesiei lor și 31% de la IP, 34% de la ISR, 30% de la ISU manifestă un grad mediu de satisfacție față de poziția de care se bucură profesia de învățător în societate (vezi fig. 2.49).

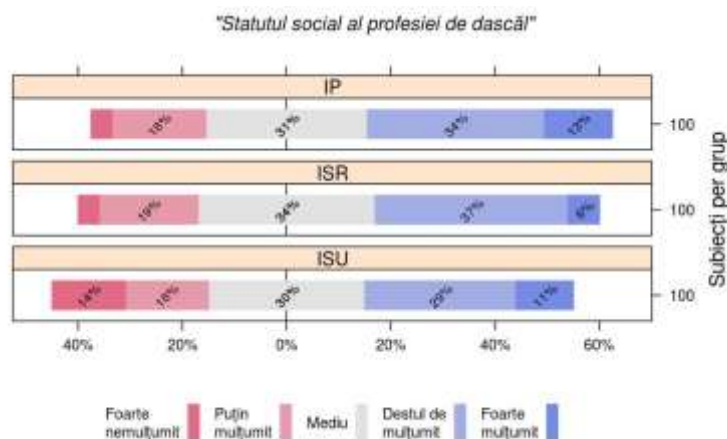


Figura 2.49. SM la cadrele didactice: componenta statutul social al profesiei

În general, se observă că subiecții din IP au un grad înalt de satisfacție în raport cu diverse aspecte ale activității profesionale, pe când cei din ISR și ISU sunt mai degrabă mulțumiți la un nivel mediu, excepție fiind nivelul de remunerare, față de care cadrele didactice din instituțiile de stat se declară foarte nemulțumite (vezi fig. 2.50).

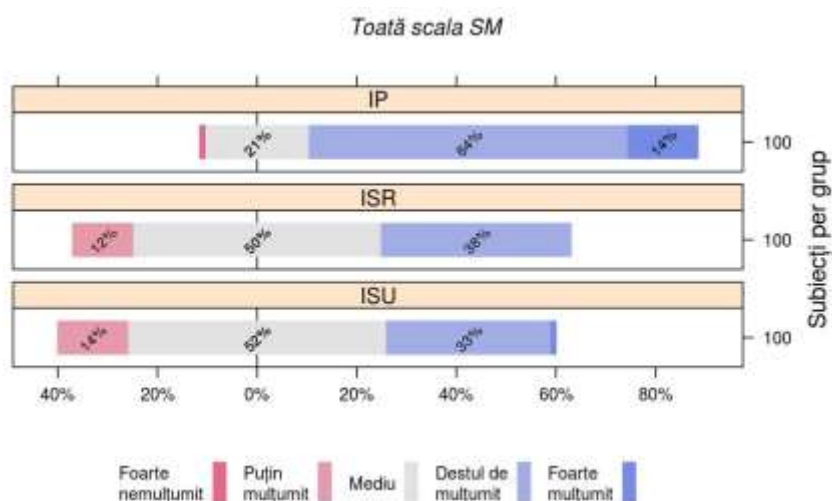


Figura 2.50. SM la cadrele didactice: tabloul sinoptic

Gradul de satisfacție general mai mare la cadrele din IP se explică prin condițiile pe care le au aceștia, organizarea programului de muncă, facilitățile de dezvoltare profesională și suportul instituțional și colegial.

Analiza datelor la „Scala persistenței motivaționale”

Cu acest instrument (Constantin, 2011) [17; 124, p. 46-52], am identificat trei factori: LTPP (*long term purposes pursuing*) – urmărirea pe termen lung a scopurilor; CPP (*current purposes pursuing*) – urmărirea scopurilor actuale și RUP (*recurrence of unattained purposes*) – recurența scopurilor neatinse. Evaluarea PM se realizează prin intermediul a 15 itemi cu răspuns

pe o scală de la 1 la 5 (1 – în foarte mică măsură, 5 – în foarte mare măsură). Vom analiza datele subiecților în funcție de factorii enunțați mai sus (vezi Anexa 5).

I. Urmărirea pe termen lung a scopurilor

Capacitatea de urmărire pe termen lung a scopurilor a fost identificată prin răspunsurile la itemii: PM1, PM4, PM5, PM6, PM13). În general, subiecții din cele trei grupuri consideră că „vor rămâne motivați în realizarea unor scopuri care se întind pe luni de zile” în măsură medie (38% de la IP, 71% de la ISR și 52% de la ISU). Comparativ, 38% dintre subiecții de la IP declară că ar rămâne motivați într-o mare măsură, spre deosebire de subiecții din ISR și ISU, care declară acest fapt într-un număr mult mai mic (vezi fig. 2.51).

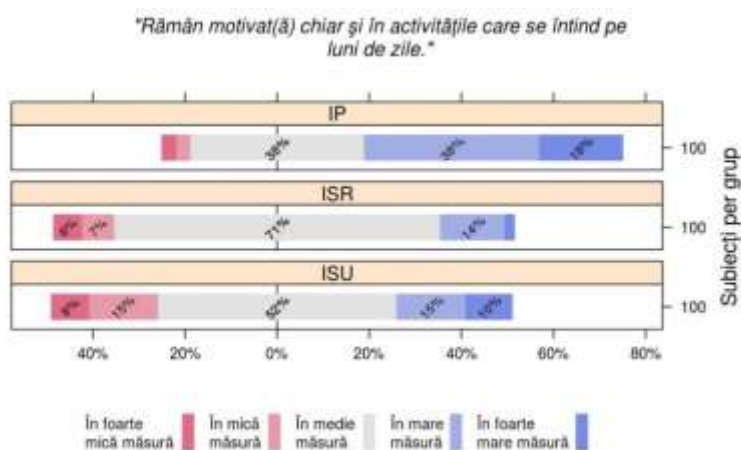


Figura 2.51. PM la cadrele didactice: componenta durabilitatea motivației pentru perspective îndepărtate

Urmărirea de durată a scopurilor presupune și „învingerea unor obstacole”. La acest aspect, răspunsurile subiecților se prezintă în felul următor: sunt pregătiți să facă față dificultăților pentru a-și realiza cele propuse într-o foarte mare măsură – 35% din cadrele didactice din IP, ceva mai puțin, 21% și 23%, dintre cadrele didactice din ISR și respectiv ISU vor persevera în confruntarea cu dificultățile survenite.

Aproximativ câte 35% dintre subiecții celor trei grupuri vor continua să persevereze într-o mare măsură. A reuși în scopurile pe termen lung necesită și menținerea unui efort în realizarea activităților adiacente. În viziunea cadrelor didactice din IP, ei reușesc să-și susțină eforturile pe o durată mai îndelungată (PM5): 26% – într-o foarte mare măsură (vezi fig. 2.52).

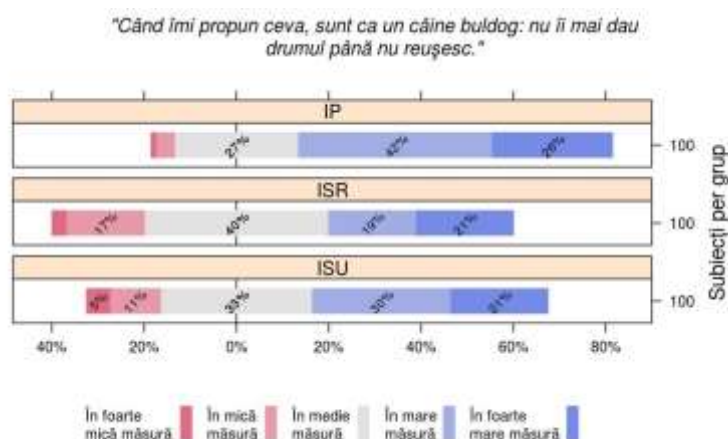


Figura 2.52. PM la cadrele didactice: componenta perseverență în depunerea efortului

Conform răspunsurilor subiecților, sunt gata pentru eforturi susținute în mare măsură 41% din subiecții IP și 29% din cei ISU. În general, însă, 1/3 din subiecții din cele trei grupuri au un nivel moderat de perseverență în fața obstacolelor (26% din IP, 33% din ISR și 35% din ISU). Subiecții din cele trei grupuri – 41% din IP, 34% din ISR și 29% din ISU „vor continua o sarcină dificilă, chiar și atunci când ceilalți au renunțat la ea” într-o mare măsură, iar 1/3 din cadrele didactice participante la studiu vor manifesta un angajament moderat (26% din IP, 33% din ISR și 35% din ISU) (vezi fig. 2.53).

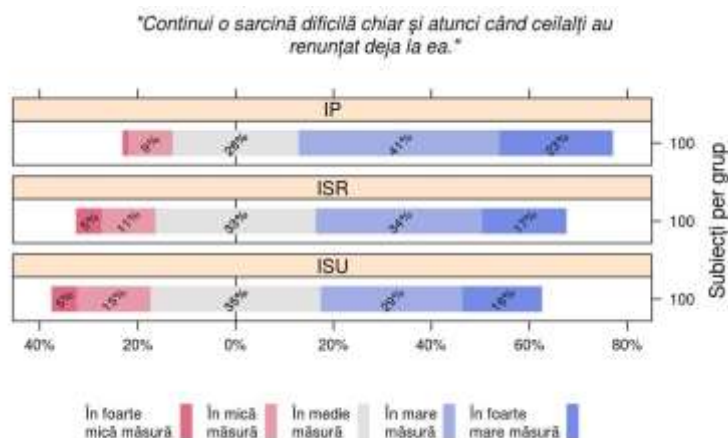


Figura 2.53. PM la cadrele didactice: componenta perseverență în condițiile când sarcina e dificilă și ceilalți au renunțat deja la ea

Subiecții din cele trei grupuri vor manifesta un nivel de PM moderat și înalt în sarcini ce necesită timp, efort și răbdare (vezi anexa 5, PM13). În ceea ce privește PM pe termen lung, datele se prezintă astfel: subiecții manifestă disponibilitate pentru proiecte de durată într-o foarte mare măsură IP – 14 %, ISR – 9% și ISU – 11% și într-o mare măsură IP – 32%, ISR – 27% și ISU – 30% (fig. 2.54).

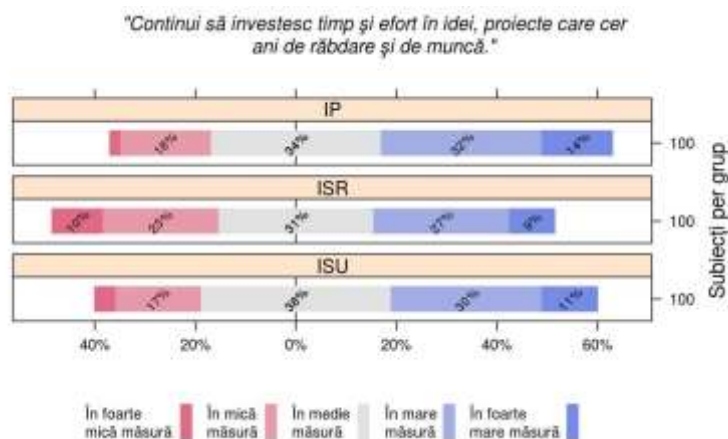


Figura 2.54. PM la cadrele didactice: componenta disponibilitate pentru proiecte de lungă durată

Acest fapt ne permite să spunem că ei sunt capabili de a-și menține PM pe termen lung, chiar și atunci când e vorba de proiecte de lungă durată, care necesită investiții, confruntarea cu diverse obstacole și efort susținut.

II. Urmărirea scopurilor actuale

Urmărirea scopurilor actuale (PM2, PM8, PM9, PM11, PM14). Perseverarea în realizarea scopurilor actuale necesită o bună organizare a timpului și o centrare maximă pe sarcinile propriu-zise, concomitent cu detașarea de la alte lucruri care ar putea interveni ca perturbatori. Cu referire la acest aspect, subiecții din IP consideră că într-o foarte mare măsură (50%) și în mare măsură (36%) au o „capacitate foarte bună de concentrare în realizarea sarcinilor cotidiene”. Spre deosebire de acest grup, cadrele didactice din ISR și ISU apreciază ca fiind capabili de concentrare într-o mare măsură (ISR – 34% și ISU – 35%) și măsură medie (ISR – 15% și ISU – 29%). Aceste rezultate sunt confirmate și de răspunsurile subiecților la PM14 (vezi fig. 2.55).

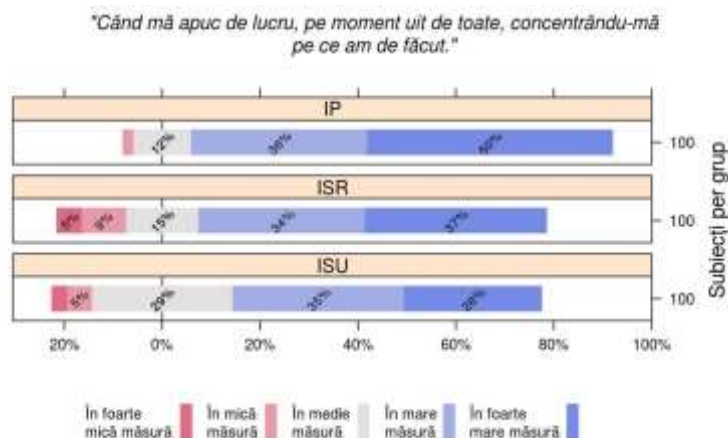


Figura 2.55. PM la cadrele didactice: componenta concentrare

În același timp, cu referire la dozarea eforturilor în realizarea obiectivelor PM8, datele subiecților se plasează între 30%-40% pentru categoriile într-o mare măsură (IP – 42%, ISR – 34% și ISU – 30%) și măsură medie (IP – 28%, ISR – 33%, ISU – 45%) (vezi fig. 2.56).

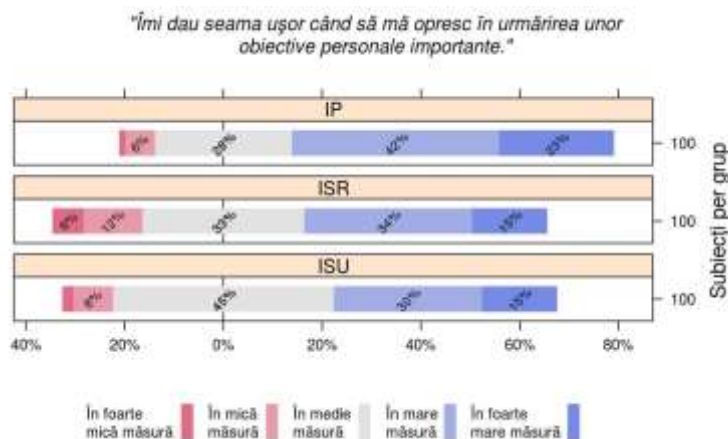


Figura 2.56. PM la cadrele didactice: componenta flexibilitate în urmărirea obiectivelor

Deseori, dificultățile ar putea să-i facă pe unii să renunțe la sarcinile propuse, pe alții, dimpotrivă, sarcinile dificile pot fi o provocare. Una din întrebările chestionarului PM vizează tocmai acest aspect – subiecții trebuie să se pronunțe în ce măsură îi caracterizează afirmația „cu cât o sarcină este mai dificilă, cu atât mai îndârjit sunt să o duc până la capăt”. Astfel, din subiecții IP, 30% vor manifesta persistență în realizarea unor sarcini greu de rezolvat într-o foarte mare măsură și 30% într-o mare măsură, iar 31% vor demonstra un angajament moderat. Subiecții din ISR și ISU vor dovedi persistență într-o mare măsură (30% și 29%) și moderată (36% și 42%) (vezi fig. 2.57).

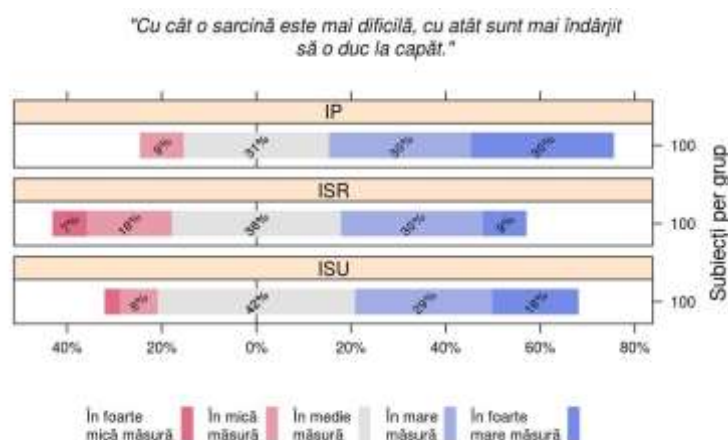


Figura 2.57. PM la cadrele didactice: componenta reacție la dificultăți

III. Recurența scopurilor neatinse

Recurența scopurilor neatinse (PM3, PM7, PM10, PM12, PM15). În general, în ceea ce privește posibilitatea „de a-și imagina folosirea unor oportunități la care au renunțat”, pentru majoritatea subiecților din toate cele trei grupuri le este caracteristic asta într-o măsură medie (IP – 51%, ISR – 38% și ISU – 42%). În ce măsură subiecții „vor continua să se gândească la obiective personale la care au fost nevoiți să renunțe”? Conform aprecierilor subiecților din cele trei grupuri, aproximativ 30% din ei cred că vor continua într-o mare măsură și puțin mai mult de 30% vor manifesta persistență moderată în acest sens (vezi fig. 2.58).

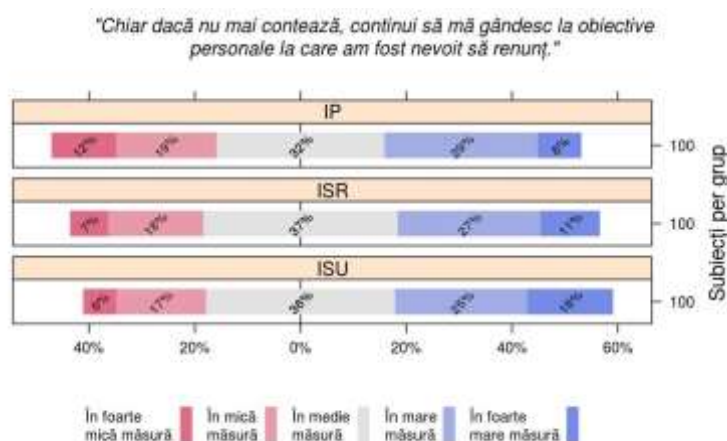


Figura 2.58. PM la cadrele didactice: componenta obiective abandonate

Pe de altă parte, subiecții au fost întrebați „în ce măsură le vin idei noi pentru o problemă sau un proiect mai vechi”? În proporție de 35-40% subiecții consideră că le este specific într-o mare măsură, iar pentru aproximativ 30% din subiecți – medie (vezi fig. 2.59).

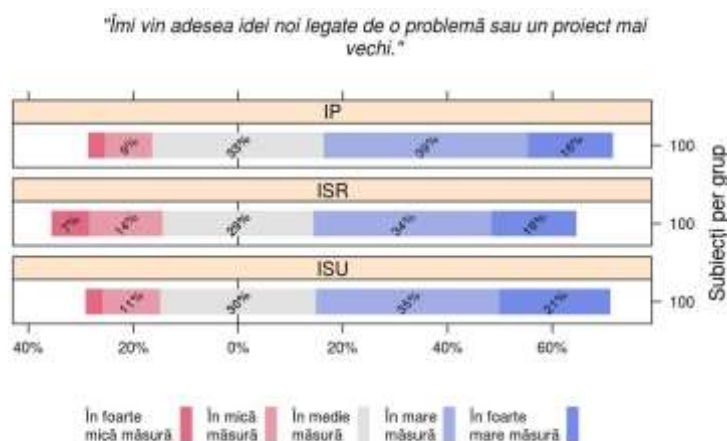


Figura 2.59. PM la cadrele didactice: componenta idei noi privind proiecte vechi

Majoritatea subiecților de la IP manifestă „consecvență în realizarea proiectelor în care cred” într-o foarte mare măsură (36%) și mare măsură (42%). Pentru cei de la ISU, persistența în acest caz se manifestă de la foarte înaltă (26%) la înaltă (31%) și moderată (37%), iar pentru subiecții din ISR se relevă 41% cu un nivel înalt și 41% cu un nivel moderat de PM (vezi fig. 2.60).

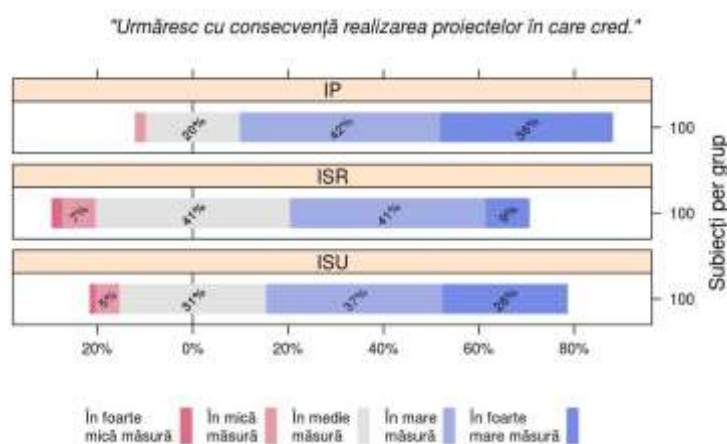


Figura 2.60. PM la cadrele didactice: componenta consecvență în realizarea proiectului important

Rezultate ce atestă mai degrabă un nivel moderat de PM cu tendințe spre înalt se observă și în răspunsurile subiecților din cele trei grupuri la întrebarea 12 (vezi fig. 2.61). Subiecții din ISU cu o mică diferență de ceilalți, și totuși, mai des revin la gândurile vechi, intențiile abandonate.

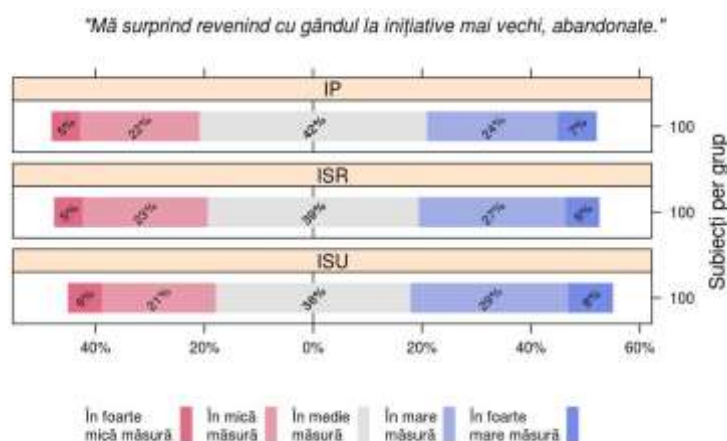


Figura 2.61. PM la cadrele didactice: componenta revenire la inițiative abandonate

Rezultatele generale privind nivelul de PM la cadrele didactice pot fi examinate și în figura de mai jos (vezi fig. 2.62). Referitor la întreaga scală a persistenței motivaționale, subiecții din

IP manifestă o persistență motivațională mai înaltă comparativ cu ceilalți respondenți, grație condițiilor de muncă și remunerării mai bune.

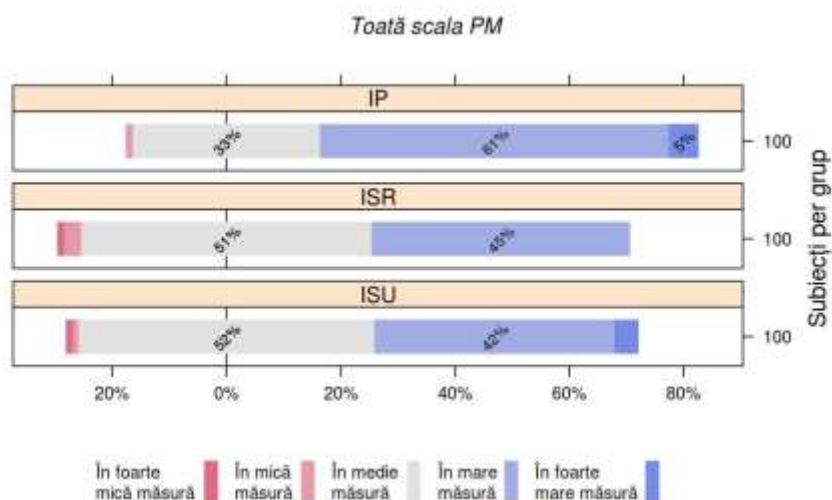


Figura 2.62. PM la cadrele didactice: tablou sinoptic

În general, majoritatea cadrelor didactice manifestă un nivel înalt și moderat de persistență motivațională, cu tendințe spre foarte înalt la cadrele didactice de la IP. În realizarea sarcinilor, chiar dificile, ce necesită timp și efort, dovedesc un nivel înalt de angajament și concentrare.

2.4. Discutarea și interpretarea rezultatelor cercetării

Activitatea de muncă a cadrului didactic ca obiect social prezintă interes pentru multe domenii de cercetare: psihologia educației, științele educației, psihologie socială etc., aria preocupărilor științifice reprezentând calitatea și productivitatea muncii, succesul profesional, eficiența muncii, satisfacția în muncă, motivația și persistența motivațională, atitudinea față de munca prestată etc. O problemă de interes este trecerea, la nivel atitudinal, de la perceperea muncii ca *povară* la cea a muncii ca *necesitate vitală* care provoacă satisfacție și împlinire de sine. Va fi munca, ce necesită efort, rezistență, înfrângerea obstacolelor, conștientizată ca obligațiune, chin, nenorocire, nefericire, depinde în mare măsură de conținutul social, adică, de RS a muncii respective. Aceste condiții, de obicei, se reflectă în motivarea activității de muncă, deoarece munca include nu numai atitudinea sa față de obiect – produsul muncii, ci și față de alți oameni. Atitudinea și motivația sunt influențate reciproc. În mod normal, munca reprezintă o necesitate pentru om. Să muncești – înseamnă să te manifesti, să te afirmi în activitate, să pui în practică ideile și planurile, obținând produsele materiale; să muncești mai înseamnă să-ți lărgesci și să-ți îmbogățești existența personală, să fii creator, făuritor – este fericirea supremă care poate fi în genere accesibilă omului.

J.-C. Abric [179] afirma că pentru ca două RS să fie diferite, ele trebuie să fie organizate în jurul a două noduri centrale diferite. Din analiza datelor prezentate, o primă constatare pe care o

putem face este că în cazul grupurilor studiate de noi, RS a muncii se organizează în jurul aceluiași nucleu, constituit din elemente comune, precum: *aptitudini, responsabilitate, perseverență*. Diferențe intergrupale se atestă mai mult la nivelul sistemului periferic. Nodul central poate avea o dimensiune calitativă, ce dă semnificație RS și alta cantitativă, ce indică centralitatea, arară care sunt elementele care dau semnificație RS la grupurile studiate.

Fondatorul teoriei reprezentărilor sociale, S. Moscovici, în lucrările sale, vorbește despre mecanismul de formare a acestora. Astfel, autorul consideră că formarea și dezvoltarea unei RS este un proces complex, dificil de integrat unei dinamici fixe, tipice. Elaborarea sa este dependentă pe de o parte de condițiile materiale și sociale în care activează grupurile, iar pe de alta de construcțiile socio-cognitive supraordonate (themata, mituri, ideologii etc.). În acest context, o altă observație pe care o putem face este modificarea statutului unor elemente reprezentationale: din elemente periferice în elemente centrale. Aceste „migrații și deplasări reprezentationale” a elementelor din structura RS, din nucleul central spre periferie sau cu statut ambiguu și invers, ar putea explica dinamica RS a muncii cadrelor didactice pe parcursul studiilor universitare și mai târziu. „Deplasarea” elementelor ne conduce către o ipoteză care ar putea fi studiată prin studii longitudinale cu referire la RS a muncii și anume: care este dinamica RS a muncii pe parcursul anilor de studii, cum se modifică această RS din anul I și până în anul III și pe parcursul studiilor la masterat și ce implicații ar avea practicile profesionale asupra acestei dinamici în RS la același grup de subiecți (începând cu anii de studii și pe parcurs, odată cu trecerea la alte nivele de profesionalizare). Trebuie să menționăm că, deși noi la fel am intenționat studiul acestei dinamici, ne-am limitat doar la studiul sincron al diferențelor și similitudinilor în structura și conținutul RS la grupuri diferite. Am putea doar să presupunem că, în timp, RS a muncii la aceste categorii ar putea suporta modificările de care am vorbit, comparând aceste două categorii de subiecți (experiență transmisă / contact indirect *versus* experiență trăită / contact direct).

Un element central în structura RS a cadrelor didactice cu experiență și care nu este întâlnit la celelalte grupuri este *competența*. Din aceste considerente, am putea admite că pentru cadrele didactice cu experiență, nivelul de competență este o miză importantă în identitatea personală și cea socio-profesională. A presupune existența unui obiect de reprezentare, evidențiază Pascal Moliner, înseamnă a presupune și „existența unui grup social dat, respectiv, a identifica un ansamblu de indivizi care au ceva în comun, comunicând în mod regulat între ei și fiind situați în poziție de interacțiune cu obiectul de reprezentare” [59, p. 148]. În concepția cercetătorului francez, obiectul poate contribui fie la geneza unui grup social, fie poate interveni în istoria grupului deja constituit. P. Moliner consideră că motivațiile în elaborarea procesului

reprezentational sunt diferite și depind de configurația în care se găsește un grup în raport cu un obiect social, ceea ce și justifică valoarea de miză socială a acestui obiect pentru grup. În viziunea autorului, două tipuri de mize sociale motivează procesul reprezentational – *identitatea* și *coeziunea* – și datorită acestor mize indivizii sunt plasați cu regularitate în situația de presiune la inferență. RS are legătură cu memoria socială și joacă un rol crucial în construcția și conservarea identității sociale a grupului. Astfel, este oarecum firesc să fie invocată „competența”, deoarece, fiind vorba de cadre didactice cu experiență, una dintre realizările obținute pe parcurs este tocmai nivelul de competență, care le oferă o anumită recunoaștere socială din partea colegilor și părinților, dar și o anumită siguranță și măiestrie în activitatea profesională. Din aceste considerente, am putea presupune că pentru cadrele didactice cu experiență, nivelul de competență este o miză importantă în definirea identității socio-profesionale. Alte două elemente care, în viziunea noastră au o puternică miză identitară sunt *responsabilitate* și *dăruire*, desemnând rolul și misiunea cadrelor didactice în formarea și educația generației viitoare.

2.5. Concluzii la capitolul 2

1. În conținutul RS a muncii învățătorului se atestă elemente comune pentru toate categoriile de subiecți, cum ar fi: *aptitudini*, *responsabilitate*, *perseverență* ș.a. Elementul central, aflat pe primele poziții, se referă la dimensiunea vocațională a profesiei de cadru didactic – *aptitudini*. Pentru cadrele didactice cu vechimea în muncă până la 5 ani, munca este și *greă*, un element central întâlnit doar la acest grup, iar pentru cadrele didactice cu vechimea în muncă peste 5 ani, din mediul urban, instituții de stat, munca mai este și *prost plătită* – element care nu apare la cadrele didactice din instituții private. La cadrele didactice în exercițiul funcțiunii spre deosebire de cele aflate în proces de formare printre elementele centrale se găsesc și termenii *competență* și *dăruire*.

2. În condițiile unui „consemn normal”, conținutul RS a muncii este preponderent pozitiv, pe când în condițiile unui consemn de substituție apar o serie de elemente negative care nu sunt întâlnite în primul caz, cum ar fi: *corupție*, *elevi obraznici*, *muncă neprețuită*. Aceste elemente formează zona mută a reprezentării a RS muncii învățătorului. Printre elementele care apar în zona mută se observă și elemente cu referire la starea de bine (*greă*, *chin*), satisfacția de muncă (*prost plătită*, *muncă neprețuită*, *elevi obraznici*) și persistența motivațională (*perseverență*, *efort*).

3. Se înregistrează diferențe în ceea ce privește evaluarea stării subiective de bine la cadrele didactice din instituții private (IP) comparativ cu cele din instituții de stat (IS). Însă la unele aspecte pot fi identificate diferențe mai mult între grupul de cadre didactice din mediul urban (IP și IS), decât între cadrele didactice din școli rurale și cele urbane.

4. Subiecții din instituții private au un grad mai înalt de satisfacție în muncă în raport cu diverse aspecte ale activității profesionale, pe când cei din instituții de stat sunt mai degrabă mulțumiți la un nivel mediu, excepție fiind nivelul de remunerare, față de care cadrele didactice din instituțiile de stat se declară foarte nemulțumite.

5. Majoritatea cadrelor didactice manifestă un nivel înalt și moderat de persistență motivațională, cu tendințe spre foarte înalt la cadrele didactice de la instituțiile private. În realizarea sarcinilor, chiar dificile, ce necesită timp și efort, dovedesc un nivel înalt de angajament și concentrare.

6. Cunoștințele obținute despre anumite elemente reprezentative cu impact nefavorabil asupra stării de bine și satisfacției la locul de muncă, dar și asupra stimei de sine și a imaginii profesiei de cadru didactic, predominante în special la cadrele didactice din instituții de stat și exprimate mai cu seamă în condițiile unui consemn de substituție pot servi drept bază pentru elaborarea programului de intervenție psihosocială, program care ne va permite să stabilim și să evaluăm puterea de influență a acestor aspecte asupra schimbării unor elemente periferice ale RS a muncii învățătorului.

3. INTERVENȚII PSIHOSOCIALE ÎN VEDEREA MODIFICĂRII REPREZENTĂRII SOCIALE A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

3.1. Problema și ipoteza de cercetare privind posibilitatea modificării reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar

Deși reprezentările sociale se caracterizează printr-o anumită „durată de viață” și durabilitate, totuși pe parcursul timpului, structura RS suportă mai multe transformări. O etapă importantă în studiul RS se referă la determinarea conținuturilor ce vor permite transformarea acestora. Astfel, pentru studiul nostru ne-am pus drept scop să identificăm elementele reprezentationale care ar contribui la modificarea atitudinii față de procesul muncii și sporirea calității muncii. În vederea discutării posibilității schimbării RS a muncii, prin creșterea nivelului de stare subiectivă de bine (SSB), a satisfacției muncii (SM) și a persistenței motivaționale (PM), trebuie să reamintim în acest context câteva dintre ideile de bază ale teoriei structurale a RS elaborată de J. C. Abric și colab., esențiale pentru înțelegerea demersului formativ urmat de noi în cadrul acestui studiu. Așa precum am afirmat și în capitolul 1, cercetătorii consideră nucleul central o structură simplă, compusă din câteva elemente concrete, aflate în relații de coerență logică, capabil să organizeze celelalte componente ale RS. Nucleul încorporează sistemul de valori al grupului și normele sociale. În jurul nucleului se constituie un sistem de elemente periferice care întrețin raporturi de dependență cu elementele centrale. Așa cum subliniază J. C. Abric și colab., tocmai sistemul periferic constituie partea accesibilă, vie și concretă a RS. Sistemul periferic joacă un rol important în explicarea realului în concretizarea acestuia, interpunându-se activ între nucleul central și situația de mediu. Din aceste considerente, pe termen scurt, tocmai elementele periferice pot fi supuse unui proces de schimbare.

Considerăm că anume practicile sociale și atitudinile sunt acele elemente prin care putem încerca să modificăm RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar. Studiind structura și conținutul RS a muncii la cadrele didactice din clasele primare, noi am pus accentul pe structura acestui conținut, presupunând că modificarea sistemului periferic a RS va genera schimbarea RS ce direcționează și susține resursele indivizilor și afectivitatea prin satisfacțiile prilejuite de lucrul bine făcut, care la rândul său, va spori calitatea muncii, va ameliora relația om-muncă. Am considerat SSB, SM și PM, drept elemente ale sistemului periferic, care ar suporta o intervenție psihosocială în vederea schimbării sau consolidării unei RS favorabile a muncii. Așa cum aceste trei elemente sunt specifice activității profesionale a pedagogului și sunt influențate direct de experiența individuală a fiecăruia, credem că ar putea fi esențiale în procesul de intervenție psihosocială pe care îl propunem.

În această ordine de idei, **scopul** acestui studiu experimental constă în relevarea conținutului și structurii reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar, a relației ei cu starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă, persistența motivațională și a condițiilor de schimbare pozitivă a unor elemente ale reprezentării astfel ca ea, reprezentarea, să stimuleze creșterea stării de bine, a satisfacției în muncă și a perseverenței motivaționale.

Ipoteza de cercetare a studiului de față afirmă că intervențiile psihosociale special organizate ar putea produce schimbări în conținutul și structura RS a muncii la cadrele didactice prin amplificarea elementelor pozitive din zonele periferice cu referință la starea de bine, satisfacția în muncă și perseverența motivațională, favorizând astfel propulsarea lor spre nucleul central.

Cu alte cuvinte, presupunem că, prin creșterea nivelului SSB, SM și a PM, se va produce migrarea elementelor pozitive legate de SSB, SM și PM, către nucleul central. De vreme ce în compoziția nucleului central se includ elemente solide, stabile, care nu poate fi ușor schimbate, modificarea RS a muncii învățătorului poate fi făcută dinspre periferie spre centru, ceea ce ar însemna ca programul de intervenție psihosocială să vizeze schimbarea elementelor anume din sistemul periferic, oferindu-le, prin activități de training, putere de propulsare în zone situate spre nodul central.

3.2. Metodologia studiului experimental privind modificarea reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar

3.2.1. Descrierea eșantionului de cercetare

Eșantionul de cercetare îl formează un grup omogen constituit din 40 de învățători care au fost selectați dintre subiecții ce au participat la experimentul de constatare și au manifestat un nivel relativ scăzut al SSB (54% au manifestat un nivel sub mediu), al SM (13% au manifestat insatisfacție față de munca prestată) și al PM (45% au manifestat în mică măsură persistență motivațională).

În acest experiment au participat învățători din următoarele licee din municipiul Chișinău: LT „Al. Ioan Cuza”, LT „Ștefan cel Mare”, LT „Natalia Dadiani”, care au fost repartizați în 2 grupuri:

- a) grupul experimental (GE), 20 subiecți;
- b) grupul de control (GC), 20 subiecți.

Grupului experimental i s-a administrat un program de intervenție psihosocială prin care am avut drept scop de a produce schimbări în RS a muncii învățătorului prin dezvoltarea și amplificarea elementelor din zona periferică legate de SSB, SM și PM, favorizând înaintarea lor

spre centrul RS, și de a elimina acele elemente care au conotații negative privind SSB, SM și PM.

3.2.2. Caracterizarea generală a programului de intervenție psihosocială

Cercetarea de constatare, rezultatele obținute și concluziile formulate, au scos în evidență faptul că RS, conținutul și structura ei, sunt influențate de SSB, SM și PM. În cercetarea de față, ne-am axat pe faptul că anumite practici sociale, atitudinile și comunicarea pot contribui la schimbarea unei RS nesatisfăcătoare, indizirabilă prin efectele ei asupra calității muncii sau vieții, în una dezirabilă. În această ordine de idei, considerăm că este absolut necesară creșterea nivelului SSB, a SM și a PM. Considerăm că aceasta va contribui la schimbarea unor elemente periferice ale RS a muncii la cadrele didactice din clasele primare.

În scopul creșterii SSB, a SM și a PM, am elaborat și implementat un program de intervenție psihosocială. Programul de intervenție are drept scop schimbarea atitudinii, formarea anumitor abilități de construire a relațiilor sociale eficiente, dezvoltarea comunicării și a comportamentului asertiv. Cu ajutorul acestui tip de intervenție pot fi modificate stereotipurile, schemele cognitive și anumite elemente periferice ale RS. În sens general, programul de intervenție psihosocială reprezintă un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice, care urmărește creșterea nivelului SSB, SM și PM, prin intermediul gândirii pozitive, optimizării autocunoașterii și prin dezvoltarea personală și emoțională.

Programul complex de intervenție, creat și implementat în cadrul acestui studiu, s-a bazat pe obiective și principii concrete și cuprinde multiple metode, procedee și tehnici [41; 47; 50; 53; 58; 150; 154]. Plecând de la natura, caracteristicile și factorii psihologici implicați în activarea gândirii pozitive, creșterea nivelului SSB, SM și PM, am determinat următoarele obiective de bază pentru experimentul respectiv:

1. *Stimularea și optimizarea autoaprecierii și a încrederii în sine*, prin crearea unui climat favorabil de comunicare și interacțiune, prin stimularea gândirii pozitive în care se realizează autocunoașterea favorabilă a propriilor dorințe, nevoi și aspirații; identificarea și valorificarea resurselor personale, depășirea blocajelor, a gândurilor negative; recunoașterea și înlăturarea cauzelor care generează insatisfacția de muncă, nemulțumirile de sine și de ceilalți, lipsa motivației;

2. *Antrenarea abilităților pentru managementul gândirii pozitive*, ce include: învățarea și exersarea unor tehnici de relaxare, meditație și respirație, în vederea înlăturării încordării și tensiunii psihomusculare și emoționale și stimulării gândurilor pozitive despre sine, ceilalți și activitatea prestată; tehnici de restructurare și modificare a gândurilor și atitudinilor nerealiste și

negative care stau la baza insatisfacției, nemulțumirii, pesimismului; tehnici de rezolvare de probleme motivaționale și de acceptare de sine; modalități de transformare a comportamentului de evitare într-un comportament pozitiv-activ de soluționare a problemelor prin intermediul gândirii pozitive.

Principiile fundamentale care au stat la baza elaborării programului de intervenție au fost:

1. *Principiul unității corecției și diagnosticării.* Eficiența intervențiilor psihosociale depinde de complexitatea și profunzimea diagnosticului. Însă rezultatele celei mai temeinice diagnosticări își pierde esența, dacă nu sunt urmate de un sistem de acțiuni de influență psihologică.

2. *Principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică.* Conform acestui principiu, este necesar de utilizat o varietate mare de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihologiei practice. Aceste metode aplicate în practică au demonstrat că se pot completa reciproc și reprezintă un instrumentar adecvat de acordare a unui ajutor psihologic eficient subiecților.

3. *Principiul experienței „aici și acum”.* În prim-plan sunt puse trăirea emoțiilor și exprimarea experienței prezente. Acest fapt contribuie la conștientizarea, de către participant, a propriilor percepții, emoții, gânduri și trăiri. Dobândind conștiința propriului „Eu”, subiectul va fi capabil să fie în acord cu semnificațiile lumii sale interioare și exterioare și să se autoperceapă, acceptând autorestructurarea conștientizată.

4. *Principiul competenței active.* Competența participantului trebuie să fie concretă și să aibă un destinatar cunoscut. El trebuie nu numai să știe la ce pot fi folosite anumite deprinderi, dar și să facă, efectiv, uz de ele – acasă, la serviciu, în mediul restrâns și în societate. Cunoștințele, deprinderile și realizările sale trebuie să fie nu doar constructive, ci și orientate spre o aplicare directă și activă în interesul personalității, al familiei, al societății.

5. *Principiul valorificării potențialului personalității* presupune învățarea participanților cum să-și dezvolte capacitățile și potențialul și cum să le utilizeze în viață și în activitate. Acest principiu presupune instrumente de transformare a aptitudinilor și facultăților latente, ascunse ale personalității din regimul de așteptare pasivă în regim de activism. Un activator universal, în acest sens, poate fi considerat sprijinul în realizarea propriilor interese, iar ca instrumentar universal servește activitatea independentă, autenticitatea, spontaneitatea și creativitatea.

6. *Principiul orientării spre necesitățile și solicitările participanților.* Acest principiu reiese din necesitatea punerii în practică a cunoștințelor și deprinderilor achiziționate în activitățile de zi cu zi, activitățile ce devin tot mai eficiente pe măsură ce reflectă solicitările și

necesitățile curente ale subiecților, pe măsură ce rezultatele se văd și se face uz de ele imediat, „aici și acum”.

7. *Principiul implicării active a participantului.* Dezvoltarea personală este un proces de autoformare, în care participantul trebuie să se implice conștient. Astfel, prezența lui este una vie, participativă, onestă, directă, autoafirmativă și responsabilă cu rezultate autentice și benefice.

8. *Principiul facilitării și stimulării creșterii continue.* Conform acestui principiu, se realizează explorarea căilor care sporesc posibilitățile participantului de a-și continua dezvoltarea pe cont propriu și în afara activităților de intervenție. Subiectul rămâne astfel și în continuare cu o sarcină care va continua în afara activităților de grup. Acest tip de sarcini, în programul pentru creșterea nivelului SSB, SM și PM, ia forma „temei de acasă”. Prin urmare, procesul de optimizare a nivelului SSB, SM și PM, determinat de îmbinarea ședințelor cu lucrul individual, se desfășurează mai eficient și mai intensiv.

Programul de intervenție psihosocială, elaborat și realizat de noi, are patru caracteristici esențiale, în baza cărora participanții au fost ajutați să-și actualizeze SSB, SM și PM, prin descărcarea tensiunilor și reenergizarea organismului, prin creșterea emoțională pozitivă, prin stimularea expresivității și creativității, prin trăirea stărilor afective pozitive și formarea unor reacții și răspunsuri comportamentale, potrivite și sănătoase, față de stimulii anxiogeni, prin activarea și optimizarea capacităților de autocunoaștere, relaționare și comunicare interpersonală, prin dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine ca o persoană unică și valoroasă și prin exersarea modelelor de comportament plin de siguranță [18; 25; 43; 47; 150; 153]. Aceste caracteristici sunt:

1. *Activitățile au un caracter practic.* Intervențiile sunt concepute astfel, încât să-i ajute pe participanți să înțeleagă importanța SSB, SM și PM. Programul conține informație teoretică succintă privind fericirea, satisfacția și motivația (descrierea fenomenelor, legătura dintre ele și modificările corporale/mintale care se produc în cursul acesteia, rezultatul influenței lor asupra psihicului în general și asupra productivității muncii). Accentul nu se pune pe memorarea de către participanți a definițiilor sau explicațiilor, ci pe necesitatea de a-i face să asimileze și să însușească competențe specifice, utile și facilitatoare, pentru a fi capabili să interpreteze realitatea prin prisma gândirii pozitive. Exercițiile training-ului motivațional urmăresc scopul de a crește motivația și interesul în cadrul efectuării activității. Aceste exerciții sunt utile și pentru subiecții care sunt demotivați sau au pierdut/a scăzut considerabil interesul pentru activitatea profesională. Care este rezultatul efectuării cu rigurozitate a activităților / exercițiilor din cadrul training-ului respectiv ? Desigur, crește nivelul de interes și aspirație în îndeplinirea activității;

mobilizează și organizează, atât subiectul, cât și rezultatul muncii lui; dezvoltă capacitatea de automotivare, subiectul devine capabil singur să se inspire și să se autodetermine spre activitate.

2. *Activitățile stimulează discuțiile.* Prin încurajarea discuțiilor, îi facem pe participanți să-și împărtășească diferite experiențe, opinii, atitudini, puncte de vedere și soluții; acest proces al schimbului de idei și de experiență reprezintă, sursa esențială pentru încurajarea PM, generarea și menținerea SSB, creșterea SM pentru sporirea încrederii în sine și creșterea autoaprecierii. Discuțiile și împărtășirea experienței nu doar îi apropie pe participanți unii de ceilalți, ci îi face să afle mai multe chiar despre ei înșiși prin intermediul celorlalți. Participanții sunt încurajați să-și exprime deschis părerile, astfel, ei au posibilitatea de a constata că și ceilalți se confruntă cu aceleași probleme, nemulțumire de sine, de viață, de muncă, motivație scăzută, interpretare negativă a realității, griji și altele.

3. *Activitățile sunt constructive și au un mare potențial educativ pozitiv.* În programul de intervenție, multe activități au fost prezentate sub formă de joc și exerciții. Deși activitățile sunt amuzante în sine, fiecare dintre ele au obiective specifice. Folosirea jocului, ca mijloc suplimentar, îi face pe participanți să se simtă bine și confortabil. Prin prezentarea multor cunoștințe sub forma de joc, participanții sunt stimulați și chiar sunt bucuroși să învețe. Jocurile le trezesc curiozitatea și creează în grup o atmosferă în care realizarea obiectivelor experimentului formativ devine productivă și plăcută, îndeosebi, însoțite de o muzică pozitivă.

4. *Activitățile pot fi adaptate.* Fiecare participant este unic – fiecare învață și se comportă în mod diferit, are valori, credințe și necesități deosebite, o anumită experiență a sa. Astfel, activitățile propuse pot fi modificate pentru a asigura îndeplinirea lor eficientă de către toți participanții. În activitățile de intervenție psihosocială implementate, am practicat o diversificare de stiluri de comunicare, de tehnici, de procedee și modalități de lucru elaborate în conformitate cu orientările psihologice de bază. În același timp, au fost respectate principiile comune, prezentate anterior.

3.2.3. Descrierea metodelor și strategiilor de intervenție psihosocială aplicate

În continuare, vom caracteriza instrumentele de intervenție psihosocială aplicate. În vederea realizării obiectivelor propuse, am utilizat următoarele categorii de instrumente de intervenție:

1. *Tehnici expresiv-creative*, care sunt în acord cu universul și preocupările participanților, permit cunoașterea universului interior al lor și sunt benefice în creșterea SSB, SM și PM, într-o manieră plăcută și elegantă. Printre mijloacele expresiv-creative utilizate în prezentul program

sunt: desenul, fantezia, colajul, poveștile și povestirile, operele de artă, jocurile, caruselul emoțiilor, exerciții cu elemente de psihodramă, dansul, improvizația muzicală etc.

2. *Exerciții de conștientizare*, cu suport imaginativ și *exerciții de restructurare cognitivă*. O mare diversitate de tehnici și jocuri experiențiale au fost create pentru a produce restructurări benefice în planul înțelegerii și evaluării de sine, al modificării imaginii proprii și al modului de evaluare a raporturilor cu alții, în scopul înțelegerii cu sine și cu mediul.

3. *Exerciții de conștientizare și acceptare corporală*, care asigură: conștientizarea tensiunii musculare și a relaxării psihomusculare, conștientizarea ritmului respirator și a modificării lui în concordanță cu emoțiile trăite sau cu anumite situații re trăite ori cu imaginarea altora; conștientizarea senzațiilor care comunică stări de nemulțumire, neliniște și disconfort psihologic; conștientizarea poziției corpului, mimicii și a gesturilor în corelație cu stările emoționale sau cu gândurile pozitive ale participantului. Astfel de exerciții le-am utilizat ca tehnici care orientează senzorii de conștientizare a participantului asupra modului în care funcționează corpul sau asupra modului cum se poate folosi de corp pentru a controla simptomele gândurilor și sentimentelor negative [40; 41; 47; 50; 53; 58; 150; 154]. Cele mai eficiente exerciții de conștientizare corporală sunt tehnicile de relaxare: training-ul sau antrenamentul autogen și relaxarea progresivă Jacobson.

În cele ce urmează, vom descrie detaliat tehnicile utilizate: desenul, fantezia, colajul, elaborarea de povești și povestiri, caruselul emoțiilor, elemente de terapie prin joc, exercițiul psihodramatizat, exprimarea prin mișcare, exprimarea prin dans, improvizația muzicală, tehnica fanteziei ghidate, tehnici de dezvoltare a percepției sociale, tehnici de diminuare și integrare, tehnici intelectuale bazate pe exerciții de logică, tehnici de relaxare, antrenamentul autogen și relaxarea progresivă Jacobson.

Desenul este una dintre cele mai folosite modalități de proiecție a personalității. În stimularea trăirii emoțiilor pozitive, desenul ne-a servit în scopul semnalării unor probleme ale participanților, pentru exprimarea sentimentelor lor și stimularea comunicării nonverbale. Modalitățile de lucru expresiv-metaforice, folosite pentru exprimarea și exteriorizarea fericirii, satisfacției și motivației în anumite situații (oferirea gradului didactic, testare, verificarea competențelor, creșterea profesională, întâlnirea cu un coleg / prieten), sunt „activitatea mea preferată”, „portretul omului fericit/motivat/satisfăcut de munca sa” ș.a.

Fantezia presupune folosirea întregului potențial imagistic și poate fi îmbinată cu desenul și cu mișcarea fizică. Exercițiile de fantezie aplicate au fost: „desenul muzicii pozitive”, „reprezentarea ființelor fericite” ș.a.

Colajul reprezintă o tehnică de antrenare a participanților în activitatea de căutare de informații, imagini, combinarea acestora și prezentarea lor într-o formă plăcută și atractivă. În colaj sunt utilizate: hârtia de toate tipurile și de texturi variate, lucruri moi și aspre, fire de lână, panglici colorate poze decupate din reviste sau cărți, fotografii etc. După realizarea colajului, participanul poate povesti despre colajul în sine, despre procesul de realizare a lui, îi poate da un titlu. Colajul ajută la eliberarea imaginației și poate fi utilizat ca mijloc de exprimare emoțională: „autocolajul omului fericit” și „învățătorul de succes” [50; 53; 150; 154].

Elaborarea de povești și povestiri. Crearea de povești este o practică importantă în lucrul cu participanții. Utilizarea acestei tehnici implică: elaborare poveștilor de către psiholog și / sau participanți, povestirea lor, precum și utilizarea unor lucruri care să le stimuleze, cum ar fi picturile, testele proiective, marionetele, deschiderea către fanteziile interioare sau utilizarea mijloacelor audio. Din poveștile pe care le creează participantul, psihologul este capabil să faciliteze insight-uri asupra trăirilor emoționale subiective, motivației în activitatea prestată, sursei insatisfacției a acestuia [41; 47; 50; 53; 150; 153; 154]. Noi le-am propus subiecților să elaboreze o povestire „activitatea preferată în viața omului fericit”.

O mare însemnătate o au operele de artă (basmul, legenda, balada, snoava, schița, nuvela, comedia și parabola), care oferă un material foarte bun în lucrul cu participanții. Operele se referă la emoțiile universale de bază: fericire, dragoste, ură, nemulțumire, furie, singurătate, sentimente de izolare și subapreciere. Participanților li se relatează o povestire, în care eroul este mulțumit de felul lui de a fi, motivat și satisfăcut de ceea ce face, se caracterizează printr-o interpretare pozitivă a realității. Participantul se identifică cu personajul principal și încearcă să-l imită inconștient. În contextul creșterii stării subiective de bine a satisfacției și motivației este binevenită și eficientă orice operă de artă, spre exemplu ei au vizionat filmul artistic „La vita e bella” de Roberto Benigni, după care au urmat discuții.

Caruselul emoțiilor. Esența caruselului constă în trecerea de la o stare emoțională negativă la alta pozitivă (totalmente opusă). Caracteristic pentru caruselul emoțiilor este trecerea de la starea de nefericire/insatisfacție la cea de fericire / satisfacție. În cadrul acestei tehnici, participantul resimte siguranța de a fi stăpân pe sine și pe capacitățile sale, operând cu „teatrul măștilor” [50; 53; 150; 153].

Elemente de terapie prin joc (ludoterapia sau *playtherapy*) reprezintă un proces de optimizare, de suport sau de recuperare a potențialului atât de divers al participantului. Realizată cu pasiune și conștiinciozitate, de libertate și fantezie, tehnica dă rezultate uimitoare. Jocul creează un mediu favorabil pentru manifestarea liberă a participantului cu un nivel scăzut de satisfacție, motivație și stare de bine, cu neliniște și frică, creează un climat socio-afectiv plăcut,

pozitiv, stimulativ și asigură flexibilitatea activităților educaționale și de activare a gândirii pozitive prin joc [18; 40; 41; 50; 53; 58; 150; 154].

O atenție deosebită în programul nostru am acordat-o selectării jocurilor. Ca urmare, în program am inclus: jocuri de prezentare – „o mână de calitate”, „cartea de vizită”; de cunoaștere – „tic-tac”, „ce îmi place să fac”, „ce simt eu”; de afirmare – „farul”, „ce pot face”; de încredere – „steaua”, „cercul măiestriei”; de comunicare – „ascultarea eficientă”, „telefonul fără fir”, de cooperare – „translatorul”, „negocierea”; de rezolvare a conflictelor – „sabotorul intern” și „inundația” [50; 53; 58; 150; 154].

Exercițiul psihodramatizat reprezintă una dintre cele mai complexe metode de exploatare a funcțiilor compensatorii ale rolului și ale jocului de rol, utilizat în grupurile cu probleme [145; 150]. Prin jocul de rol se poate pune în scenă situația reală sau paradoxală pe care o trăiește participantul. Jocul de rol crește posibilitatea participanților de a prelua alte perspective și de a dezvolta abilități de soluționare a problemelor sau de rezolvare a conflictelor prin prisma gândirii pozitive [47]. Am utilizat următoarele repere în organizarea și desfășurarea jocului de roluri:

- anunțarea subiectului – se descrie clar contextul și personajele, dar se oferă totuși libertatea interpretării individuale a acestora. Contextul și personajele se raportează la viața curentă a grupului din care sunt selectate temele și la modul de participare a membrilor;
- distribuirea rolurilor – se referă la punerea în mișcare a grupului; se face alegerea protagonistului, se descrie situația și se prezintă personajele;
- pregătirea – se acordă timp de gândire dar se evită pregătirile îndelungate;
- desfășurarea jocului de rol – se notează orice acțiune care provoacă schimbări în desfășurarea acestuia și se stabilește dacă soluția a fost sau nu găsită;
- încheierea – acțiunea se oprește în cazul când soluția a fost găsită, când acțiunea pare să se prelungească fără sens sau când preadolescenții au dificultăți în interpretarea rolului;
- discuții – participanții își exprimă sentimentele și sunt încurajați să evalueze situația: ce sentimente au apărut în timpul jocului, ce efect au avut diferite acțiuni, dacă sunt mulțumiți sau nu de finalul la care s-a ajuns, etc.

Pentru creșterea sentimentului de fericire, a satisfacției am folosit jocurile: „soarele” și „crearea Eului pozitiv”.

Exprimarea prin mișcare este o metodă psihoterapeutică care încearcă să recreeze primul mediu stimulativ prin implicarea participantului în activități de mișcare. Scopul terapiei prin mișcare este de a ajuta subiecții să-și cunoască și să-și accepte corpul și să-și controleze mișcările și emoțiile. Metodele de lucru se bazează pe mișcări obișnuite și pe dorința subiecților

de a interacționa cu alți oameni. Aceste terapii se focalizează la început pe corp, utilizând mișcări care stimulează conștientizarea acestuia. Atenția se axează pe părțile corpului în ansamblu, pe poziționarea lui în spațiu și pe obținerea calității mișcării [41; 50; 53; 58; 150]. Activitățile pe care le-am folosit sunt: „relaxarea” și „cum ne ajută și ne încurcă emoțiile”.

Exprimarea prin dans reprezintă utilizarea, în scop terapeutic, a dansului, pentru a îmbunătăți starea fizică și mentală a persoanelor. Rezultatele studiilor științifice despre efectele acestei terapii asupra sănătății indică eficiența acesteia în creșterea stării de bine, a satisfacției, în creșterea respectului de sine. Cu ajutorul terapiei prin dans, corpul devine instrumentul prin care participantul învață să se simtă bine în propria piele, să se simtă bine și să-și regăsească energia din copilărie. Terapia are drept scop acceptarea de sine și eliberarea de tensiunile și de blocajele înscrise în memoria corpului. Din punct de vedere fizic, ea ameliorează circulația, coordonarea și tonusul muscular. Din punct de vedere mental și emotiv, terapia crește încrederea în sine, stimulează capacitățile intelectuale și creativitatea participanților și permite exprimarea unor emoții pozitive [41; 50; 53; 58; 90; 150]. În programul nostru au fost incluse așa activități ca: „dansul fericirii” și „corul serii”.

Improvizația muzicală (meloterapia) este o formă de terapie în care muzica este folosită ca mijloc de exprimare și care este indicată în tratarea insatisfacției, nemulțumirii ascunse, a dificultăților afective și a anumitor blocaje. Meloterapia se poate aplica în două forme: una activă, care presupune folosirea unui instrument muzical și alta pasivă, care constă din ascultarea muzicii. În corespundere cu studiile psihologice efectuate până acum, în experimentul formativ am folosit următoarele lucrări muzicale: pentru calmarea sistemului nervos – Think Positive – Health, Wellness – Music Spiritual, „concertul nr. 5 pentru pian și orchestra” de Beethoven; pentru destindere psihică și relaxare – Music to Inspire Positive Thinking; pentru calmarea stărilor de agitație: Music for the Mind, Happiness, „oda bucuriei” de Beethoven; pentru sensibilizarea emoțiilor pozitive, a stării de fericire și satisfacției de viață – „Happy” de Pharrell Williams ș.a.

Tehnica fanteziei ghidate a fost aplicată în situațiile în care participanții își creează și sunt stăpâniți de insatisfacție, pesimism, neîncredere și nemulțumire de sine. Această tehnică poate reconstitui, focalizând pe detalii semnificative, cursul evenimentelor trăite de participant, reîntregindu-le prin descoperirea înțeleșului adevărat, care le explică sau poate crea o imagine acceptată a sinelui sau a altcuiva, ca suport pentru sensibilizarea stării de bine, a satisfacției și a gândirii pozitive privind muncă prestată de către participant. Spre exemplu, un participant care suferă de nemulțumire, lipsă de motivație, insatisfacție față de munca sa, poate vizualiza imaginea profesoarei care este fericită, motivată și satisfăcută de prestația aleasă (ca suport

afectiv pozitiv) pentru a exersa, imaginar, un alt tip de comportament. Gândirea pozitivă, însoțită de vizualizări imaginative sugestive, „hrănitoare din punct de vedere emoțional”, conduc la restructurări și dezvoltare personală [50; 53; 58]. Subiecte propuse: „ochelarii nesiguranței”, „ce situații de la serviciu îți trezesc reacții negative?”.

Tehnici bazate pe dezvoltarea percepției sociale. Aceste tehnici dezvoltă capacitatea de a percepe, înțelege și a valorifica pe sine și alte persoane, grupul din care face parte. Cu ajutorul exercițiilor bine gândite participanții primesc informația necesară verbală și neverbală referitor la aceea cum sunt ei percepuți de către ceilalți și cum se autopercep. Ei își dezvoltă capacitatea de reflexie, de interpretare cognitivă și evaluativă a obiectului social perceput [90; 150; 154].

Tehnici de diminuare și integrare. Adesea participanții sunt constrânși de modul obișnuit de a gândi, așa încât, în câmpul conștiinței lor nu încap vreo alternativă. Pentru a diminua sau a neutraliza acest efect, participantul este pus să-și imagineze contrarul a ceea ce afirmă sau consideră a fi adevărat și să perceapă un anumit eveniment sau relație dintr-o nouă perspectivă. Efortul imaginativ îi poate releva aspecte și semnificații noi, în raport cu care el se deschide și reexperimentează situația. Un astfel de exercițiu este să i se propună participantului să reconsidere un obiect, o situație, o relație sau propria imagine negativă, trăire negativă respinsă de el, din perspectiva a cinci calități, avantaje și beneficii. O astfel de tehnică îi solicită participantului să exprime sentimente și gânduri pozitive în legătură cu același obiect / situație / persoană sau să exprime verbal stări negative inexprimabile, cum ar fi tensiunea internă, nemulțumirea, insatisfacția [20; 25; 40; 58]. Subiecte propuse: „stereotipurile profesiei”, „interpretarea situațiilor”.

Tehnici intelectuale bazate pe exerciții/jocuri de logică. Dezvoltă capacitatea de a rezolva probleme din mai multe perspective, datorită schimbării unghiului de percepție se măresc posibilitățile de a vedea ceea ce participanții nu observau până la efectuarea acestor exerciții. Ele învață creierul participantului să genereze noi idei, originale. Deosebim tehnici liniare care permit manipularea informației pentru elaborarea noilor idei și intuitive – permit demonstrarea cum se poate găsi soluții noi cu ajutorul intuiției și a imaginației [17; 43; 50; 58].

Tehnicile de relaxare constituie metode eficiente de intervenție pentru stimularea confortului psihologic, trăirii subiective de bine, satisfacției, optimismului și pentru îmbunătățirea performanțelor, productivității în muncă în situații în care starea de relaxare este un factor eficient și stimulator [40; 41; 50; 53; 58; 150]. Cele mai cunoscute și utilizate tehnici de relaxare aplicate în creșterea stării subiective de bine, a satisfacției de viață și de muncă sunt următoarele:

Tehnica antrenamentul autogen este o tehnica utilizată în scopul creșterii capacității vitale, al maximizării disponibilității psihofizice și în scopul reducerii dificultăților psihologice. Mecanismul antrenamentului autogen: poziția aleasă, închiderea ochilor, condițiile de mediu induc, în mod natural, prin mecanisme fiziologice specifice, o stare de relaxare. De exemplu, lipsa stimulării proprioreceptive intense (prin poziția aleasă) și a stimulărilor din mediu (prin închiderea ochilor și organizarea mediului) reduce activitatea formațiunii reticulare și gradul de stimulare pe care aceasta îl exercită asupra scoarței cerebrale [40; 41; 53]. În consecință tonusul muscular se reduce și mușchii se relaxează. Pe acest fond se rostesc sintagme specifice: „energia înaltă”; „concentrarea asupra respirației”.

Relaxarea progresivă Jacobson este o metodă psihoterapeutică de relaxare ca o serie de exerciții de gimnastică, cu efect tonifiant, ce constă în alternarea relaxării și tensionării principalelor grupe de mușchi până la eliminarea contracțiilor musculare și atingerea relaxării. Mecanismul relaxării progresive este similar celui folosit în antrenamentul autogen descris anterior. Prin tehnica relaxării progresive, participantul învață să operaționalizeze conceptele de relaxare și tensiune. Ulterior, ca urmare a exercițiilor repetate, se întărește conexiunea între forma verbală (lingvistică) de relaxare și starea afectivă pe care aceasta o definește. Subiectul reușește astfel să-și controleze verbal și voluntar relaxarea musculară [41; 53; 153]. Tehnici propuse: „de eliberare emoțională”, „relaxarea”.

3.2.4. Proceduri experimentale în cadrul programului de intervenție

În continuare, ne vom referi nemijlocit la intervențiile psihosociale pe care le-am realizat. În experimentul dat au fost incluși 40 subiecți cu vârsta cuprinsă între 30-45 ani, 20 în grupul de control și 20 în grupul experimental. Pentru grupul experimental au fost selectați învățătorii de clasele primare a LT „Al. Ioan Cuza” din municipiul Chișinău, care manifestau un grad relativ scăzut de SSB, SM și PM. În mod similar a fost constituit și grupul de control din LT „Ștefan cel Mare” și LT „Natalia Dadiani”. Criteriul de selecție a fost, pentru asigurarea omogenității grupurilor, nivelul scăzut al SSB, SM și PM învățătorilor de clasele primare cu studii superioare corespunzătoare activității prestate.

Intervențiile au fost realizate cu o frecvență de trei ori pe săptămână, în decurs de două luni, începând cu 22 septembrie până la 7 noiembrie (elevii din clasele primare au avut vacanță între 27 octombrie și 3 noiembrie, 2014), astfel, numărul total a constituit 18 ședințe, 40 de ore de contact direct și 20 de ore individuale care au luat forma „temei pentru acasă”. Durata unei ședințe a oscilat între 2 ore și 2,5 ore (10 ședințe – 2 ore, 8 ședințe – 2,5 ore), în dependență de obiectivele, sarcinile și tehnicile propuse (de exemplu, tehnicile cu elemente din psihodramă

necesită cel puțin 2,5 ore). La sfârșitul acestei intervenții psihosociale, participanții au beneficiat de un certificat (cu 2 credite acumulate), valabil pentru situația de atestare. Certificatul care poate fi inclus în dosarul de atestare, de promovare în cariera sau pentru formarea continuă a cadrelor didactice.

Programul de intervenție are o structură care corespunde obiectivelor cercetării [150; 154]:

I. Etapa de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere securizante include facilitarea autocunoașterii, realizată în grupul de participanți, stabilirea contactului și apropierea dintre ei. Activitățile realizate la această etapă au oferit subiecților posibilități de explorare a caracteristicilor personale și de exersare a diferitor modalități de exprimare a personalității. La această etapă s-a încercat valorificarea caracteristicilor pozitive ale personalității lor, s-a creat o ambianță în care fiecare să se simtă valoros, respectat și apreciat, s-a stabilit o atmosferă prietenoasă, favorabilă de ajutor reciproc, de încredere, bunăvoință și comunicare deschisă.

La prima ședință de intervenție psihologică au fost discutate și stabilite cu participanții regulile care au fost respectate pe parcursul întregului program respectiv:

1. Să se respecte reciproc.
2. „Aici și acum”. Se discută ceea ce interesează participanții la moment în legătură cu un eveniment concret.
3. Să vorbească doar o singură persoană, iar ceilalți să privească și să asculte activ.
4. Fiecare are dreptul să păstreze tăcerea și să nu ia parte, dacă nu dorește, la discutarea unei probleme.
5. Să se rețină că poate fi mai mult decât un singur răspuns „corect”, să se accepte diversitatea opiniilor.
6. Să nu se discute personalitatea, ci doar activitățile ei.
7. Dreptul fiecărui participant de a cere ajutor de la o anumită persoană sau de la grup.
8. Asigurarea securității informației. Să se păstreze confidențialitatea. Toată informația discutată rămâne în cadrul grupului (se referă atât la participanți, cât și la animator).

Această regulă este necesară, deoarece în procesul ședințelor se operează cu informații personale, care privesc viața și interesele participanților. Asigurarea confidențialității a condus la creșterea încrederii subiecților în psiholog și în programul de intervenții.

II. Etapa reconstructivă, care a avut drept scop atingerea obiectivelor propuse. Din punct de vedere psihologic, acest compartiment al programului este alcătuit din tehnici și exerciții orientate spre destinderea SSB, creșterea SM și PM, accentul punându-se pe sensibilizarea interpretării pozitive a realității și pe autoreglare, precum și pe optimizarea comportamentului, ce

include dezvoltarea sau/și creșterea încrederii în sine, a respectului de sine, a asertivității, comunicării verbale și nonverbale, a cooperării, inițiativei, creativității, spontaneității și umorului, precum și pe îmbunătățirea capacităților de relaționare și integrare socială.

Toate acestea s-au realizat prin:

- stimularea gândirii pozitive, a dezvoltării personale, a structurării unui complex unitar integrativ de calități, capacități și emoții pozitive;
- extinderea sferelor cognitive și a domeniilor de activitate de sine stătătoare și cointerese a participanților, a formelor de comunicare pozitiv-activă, a pasiunilor și a interacțiunilor, actualizarea motivelor;
- plasarea, în „câmpul luminos” al conștiinței, a cunoștințelor, reprezentărilor și experienței trăirilor subiective de bine ascunse, dezvoltarea potențialului latent și inhibat al stării de bine;
- interpretarea pozitivă despre sine și despre mediul social de existență a subiectului, potențarea reprezentărilor, a gândirii pozitive și a conștiinței;
- modelarea situațională; elaborarea scenariilor posibile sau reconstructive de dezvoltare a situațiilor și interpretarea pozitivă a lor pe roluri „ca în viața reală” de către participanți;
- stimularea și exersarea modelelor interne pozitive de comportament, de acțiune, de reacție;
- reidentificarea pozitivă a personalității ca un complex nou și valoros de cunoștințe despre sine, mediul înconjurător, despre evenimente, necesități, interese și valori; elaborarea unui model de sprijin interior în încercările de a depăși obstacolele și de a obține succes în activitatea prestată; lărgirea perspectivelor de manifestare etc.

III. Etapa de consolidare, totalizare și evaluare a eficienței programului de intervenție în ansamblu reprezintă o etapă fundamentală a programului realizat. S-a efectuat prin modalitățile prezentate în continuare:

- consolidarea activă a deprinderilor, prin transferarea și utilizarea lor în viața practică a participanților (în situațiile de familie, la serviciu, în viața cotidiană);
- discutarea în grup a rezultatelor/efectelor obținute, elaborarea unor concluzii comune;
- elaborarea cât mai concisă a concluziei finale (rezumatul);
- aprecierea activității grupului și anunțarea rezultatelor la care s-a ajuns (pentru program în ansamblu).

Fiecare activitate a programului de intervenție are o anumită structură care corespunde următoarelor etape(vezi detalii în Anexa 6):

1. Etapă introductivă (7-10 minute) cuprinde ritualul salutului și/sau înviorarea psihologică. Activitățile propuse la această etapă sunt scurte și distractive. Utilizate cu entuziasm, ele permit restabilirea atenției, concentrarea, relaxarea și ridicarea dispoziției, stabilirea contactului între participanți, diminuarea atmosferei de monotonie. Selectate și adaptate riguros la o temă anume aceste tehnici au fost folosite, ca evocare, pentru introducerea participanților în subiect.

2. Etapă fundamentală (1,5-2 ore) include exerciții și tehnici de bază, configurate într-un cadru bine determinat și orientate spre realizarea obiectivelor caracteristice etapei reconstructive a intervențiilor psihologice, dar și la eliminarea multitudinii de reacții emoționale negative (idei preconcepute, insatisfacție, lipsă de motivație) și, drept consecință, a comportamentelor nedorite, la elaborarea modelelor de comportament asertiv, eficient, pozitiv, care să permită participantului să facă față sarcinilor de muncă, să interpreteze realitatea prin prisma gândirii pozitive și să interacționeze adecvat cu cei din jur: colegi, elevi, părinți în diverse situații. Această etapă mai cuprinde și tehnici de relaxare, meditație, care sunt utilizate atât pentru eliminarea încordării, supărării, calmarea și crearea unui fundal psihoemoțional pozitiv, cât și pentru dezvoltarea, cultivarea și consolidarea practică a deprinderilor individuale de relaxare și a abilității de a le folosi în viața cotidiană.

3. Etapă finală (7-15 minute) reprezintă încheierea ședinței, determinarea și evidențierea liniei centrale, sistematizarea și rezumarea conținutului. Se încheie activitatea cu anunțarea temei pentru acasă.

4. Temele pentru acasă (7-10 minute), pe care participantul le realizează în afara activităților, alcătuiesc o parte componentă a procesului de stimulare a gândirii pozitive, de creștere a stării subiective de bine, satisfacției în muncă și a persistenței motivaționale. În acest mod realizăm obiectivele propuse și în afara activităților de intervenție psihologică, întărind rezultatele și accelerând progresele. Sarcinile propuse pentru „activitatea independentă” au fost extrem de variate, oferind participanților oportunități de a-și explora lumea interioară (autocunoașterea și autoaprecierea), relațiile cu ceilalți, scopurile în viață, prejudecățile, atitudinile defensive, interpretările negative, adaptându-se prin prisma gândirii pozitive necesităților și situațiilor particulare.

Structura de bază a unei activități a fost completată, firește, pentru fiecare temă în parte, cu un vast material specific, cu exerciții ilustrative, cu explicații de rigoare a definițiilor principale. Cele mai multe activități au inclus fișe de lucru, materiale didactice, informații suplimentare pentru participanți, care au fost multiplicare și distribuite acestora.

3.3. Prezentarea datelor experimentale privind modificări în RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar prin intermediul programului de intervenție psihosocială

3.3.1. Analiza datelor privind structura reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar: elemente centrale și periferice

În această secțiune vom analiza structura RS a muncii la cadrele didactice și eventualele schimbări survenite ca urmare a programului de intervenție psihosocială. Ca și în etapa de constatare, am rugat subiecții să numească primele cuvinte sau expresii care le vin în minte atunci când este invocat termenul inductor – „munca învățătorului”. În tabelele 15 și 16 este prezentată, pentru o analiză comparativă, structura RS a muncii cadrului didactic din învățământul primar (elemente centrale, elemente periferice și elemente cu statut ambiguu), așa cum se înfățișează această reprezentare la cele două grupuri: experimental și de control. În ceea ce privește RS a muncii la grupul de control (vezi tab. 3.1) constatăm că printre elementele plasate în nucleul central se întâlnesc aceleași asociații ca în RS a muncii investigată la etapa de constatare: *condițiile de muncă* (18/2,5), *responsabilitate* (7/2,4), *aptitudini* (6/2,8) și *solicitările postului* (6/2,3). Aceleași elemente se regăsesc și în sistemul periferic. În mod evident, RS a rămas aproape neschimbată, fapt firesc, luând în considerare „durata de viață” a unei RS, care, așa cum subliniază cercetătorii din domeniu, persistă mai multe decenii.

Tabelul 3.1. *Structura reprezentării sociale: elemente centrale și periferice (grupul control)*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență F mare (mai mare sau egală cu 6)	<u>Elemente centrale</u> Condiții dificile (nervi, epuizare, conflict, chin, grea, lipsă de timp, elevi obraznici, nopți nedormite, stres) 18/2,5 Responsabilitate 7/2,4 Aptitudini vocaționale 6/2,8 Solicitări ale activității didactice (proiecte didactice, lecturi, activități, planificare și pregătire pentru ore) 6/2,3 Perfecționare (dezvoltare, realizări, succese) 6/2,1	<u>Elemente cu statut ambiguu (I)</u>

Frecvență mică (mai mică de 6)	<u>Elemente cu statut ambiguu (II)</u>	<u>Elemente periferice</u>
	Afecțiune 3/2,3 Dăruire 3/2,6 Perseverență 3/2,0	Prost plătită 4/4,0 Generația viitoare (elevi, elevi dotați) 4/3,7 Comunicare și cooperare 4/4,2 Aprecieri 2/4 Lipsă de respect 2/3,5

În ceea ce privește, RS a muncii la grupul experimental (vezi tab. 3.2), pe lângă elementele comune, întâlnite și în RS a muncii la grupul de control și în RS a muncii la cadrele didactice identificată la etapa de constatare (vezi cap. II), poate fi identificat și cognemul *satisfacție* și *dăruire* (11/2,5) care au migrat din zona cu statut ambiguu în zona centrală (vezi tab. 2.11), și, respectiv, elementul *condiții dificile* a părăsit nucleul central (vezi fig. 3.1).

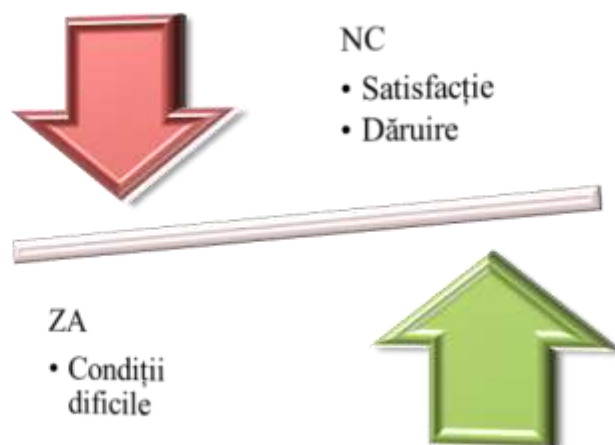


Figura 3.1. Migrarea elementelor în structura RS a muncii învățătorului după programul de intervenție psihosocială

În fond, chiar dacă în acest caz el apare drept element central, totuși nu putem să-l considerăm ca fiind central și în RS a cadrelor didactice în general. Acest termen este, de fapt, un element periferic, care, credem că a devenit salient ca urmare a programului de intervenție, care tocmai a și urmărit creșterea nivelului de SSB, SM și PM.

Tabelul 3.2. Structura reprezentării sociale: elemente centrale și periferice (grupul experimental)

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 6)	<u>Elemente centrale</u> Satisfacție (fericire, plăcere) 11/2,5 Perfecționare 8/2,3 Aptitudini vocaționale 7/2,7 Solicitări ale activității didactice 8/2,8 Dăruire 7/4	<u>Elemente cu statut ambiguu (I)</u> Responsabilitate 6/3,6

Frecvență mică (mai mică de 6)	<u>Elemente cu statut ambiguu (II)</u>	<u>Elemente periferice</u>
	Generația viitoare 5/2,6	Comunicare și cooperare 5/3,2
	Afecțiune 5/2,2	Educație 3/3,0
	Răbdare 4/2,7	Perseverență 3/3,6
	Condiții dificile 3/2,6	Apresiasi și respect 3/3,0
	Nobilă 2/1,5	

În general, conținutul RS la acest grup exprimă tendințe spre centralizarea unor elemente pozitive, dezirabile, cu referire la procesul muncii (satisfacție, perfecționare, aptitudini sau dăruire) și trecerea unor elemente negative, cum ar fi „condiții dificile de muncă” (3/2,6) – element central în RS a grupului de control, în categoria elementelor cu statut ambiguu. Totuși, similar demersului aplicat în experimentul de constatare, ne-am întrebat dacă nu ar exista și elemente non-exprimabile, ascunse, camuflate, care să fie plasate în „zona mută” a reprezentării sau, mai exact, vrem să știm dacă s-au produs eventuale schimbări ca urmare a programului de intervenție la nivelul acestei zone. În secțiunea ce urmează ne vom opri asupra acestei analize.

3.3.2. Analiza datelor privind zona mută din reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar

În scopul identificării „zonei mute” a RS, la fel ca în etapa de constatare, am modificat consemnul normal cu unul de substituție pentru a vedea care ar fi eventuale cogniții non-exprimabile. Datele culese de la subiecții din grupul experimental și grupul de control sunt prezentate în tabelele 3.3 și 3.4. Astfel, subiecții din grupul de control, pe lângă „condiții dificile de muncă”, element invocat de altfel și în cazul consemnului obișnuit, mai apare și cognemul „lipsă de respect”, numit de către șase persoane din acest grup. Menționăm că în cazul consemnului normal, acest element apărea în sistemul periferic, cu o frecvență mai mică și un rang mai mare.

Tabelul 3.3. *Structura reprezentării sociale: zona mută (grupul control)*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu	<u>Elemente centrale</u> Condiții dificile 15/2,1 Lipsă de respect 6/2,0	<u>Elemente cu statut ambiguu (I)</u>

Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu (II)</u> Corupție 5/1,8 Prost plătită 5/2,5 Generația viitoare 5/2,6 Responsabilitate 3/2,3 Aprecieri 2/2,5 Răbdare 2/2,0	<u>Elemente periferice</u> Perfecționare 4/3,7 Compătimire 3/3,6 Aptitudini vocaționale 2/3,5 Solicitări ale activității didactice 2/3,5 Dăruire 2/3,5 Comunicare și cooperare 2/4,0

Această asociere „condiții dificile” și „lipsă de respect” ar putea fi un indicator al faptului că învățătorii își percep situația lor inechitabilă și injustă: în pofida eforturilor și a investițiilor afective pe care trebuie să le manifeste în activitatea de zi cu zi, aceste eforturi nu sunt răsplătite pe măsură, nici la nivelul recompenselor simbolice, nici a celor financiare.

Dacă în cazul consemnului obișnuit nu erau invocate ca elemente centrale „condiții dificile” și „prost plătită” de subiecții din grupul experimental, ele apar în condițiile unui consemn modificat (vezi tab. 3.4), iar o serie de termeni cu conotație pozitivă cu referire la munca didactică, cum ar fi „satisfacție”, „perfecționare” sau „dăruire”, nu sunt invocate deloc sau eventual apar ca elemente cu statut ambiguu.

Tabelul 3.4. *Structura reprezentării sociale: zona mută (grupul experimental)*

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egal cu 10)	<u>Elemente centrale</u> Condiții dificile 14/2,0 Aprecieri 7/2,8 Prost plătită 7/2,4	<u>Elemente cu statut ambiguu (I)</u> Generația viitoare 7/3,0 Solicitări ale activității didactice 6/3,0 Responsabilitate 2/3,0
Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu (II)</u> Răbdare 4/2,7 Dăruire 3/2,6 Usoară 2/2,5 Bine plătită 2/1,5 Nobilă 2/1,5	<u>Elemente periferice</u> Compătimire 5/3,6

Așa cum e și firesc, RS a muncii la cadrele didactice nu a suferit schimbări esențiale (aceste modificări s-au produs la elementele periferice din conținutul RS identificată prin consemnul normal). Munca rămâne a fi un obiect social important pentru identitatea lor profesională, dar care nu le aduce recunoașterea și aprecierea necesare din partea societății, mai ales la nivelul remunerării financiare. Dincolo de identificarea profundă cu activitatea profesională, salariul este un fel de „unitate de măsură” a prestigiului și succesului social. Faptul

că remunerarea financiară este mai mică decât în cazul altor categorii profesionale, mai bine plătite, este una din sursele cele mai importante de insatisfacție la cadrele didactice.

Dacă RS a muncii nu a suportat schimbări esențiale la nivelul conținutului, din motivele invocate mai sus, atunci programul de intervenție psihosocială a produs anumite modificări în ceea ce privește SSB, SM și PM la cadrele didactice care au participat la aceste activități. Așa cum am argumentat, prin creșterea nivelului SSB, SM și PM, se pot produce, în timp, modificări în conținutul RS care se referă la aceste stări psihologice (SSB, SM și PM) În secțiunea următoare, vom analiza aceste rezultate.

3.3.3. Analiza datelor privind starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională la cadrele didactice din învățământul primar

În tabelele din anexele 7-10 sunt incluse rezultatele prelucrării statistice a datelor cu ajutorul metodelor neparametrice Mann-Whitney (rezultatele sunt notate cu W) și Wilcoxon (rezultatele sunt notate cu V). Pentru ambele teste, mediana a fost notată cu mdn , pragul de semnificație – cu p , iar mărimea efectului – cu r . În cele ce urmează, pentru fiecare factor analizat (SSB, SM și PM), vom prezenta, comparativ, datele înregistrate de grupul experimental înainte și după programul de intervenție (faza test-retest), cât și diferențele identificate între grupul experimental și grupul de control după programul de intervenție.

Starea subiectivă de bine

Comparând rezultatele obținute la itemii scalei SSB la grupul experimental înainte și după programul de intervenție (test-retest), constatăm diferențe semnificative pentru întreaga scală SSB ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 5,00$, $V = 13,50$, $p = 0,038$, $r = 0,28$) (vezi fig.3.2).

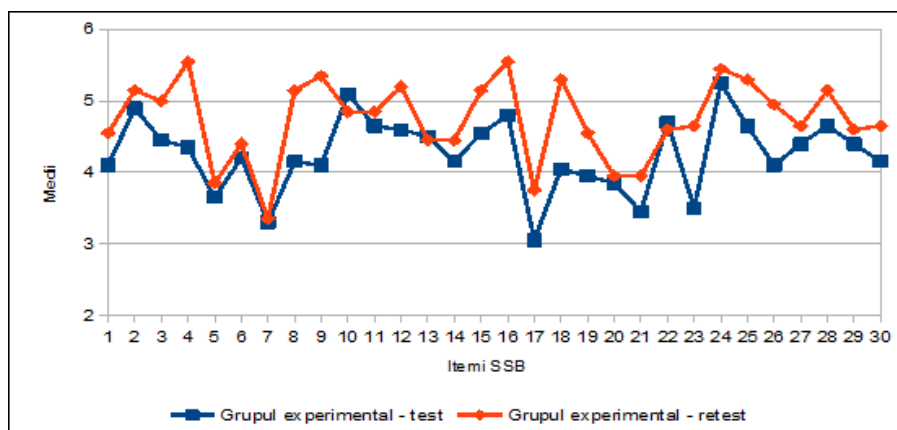


Figura 3.2. Starea subiectivă de bine a lotului experimental (test-retest)

Diferențe semnificative la nivel statistic se atestă și la anumiți itemi luați în parte. Cele mai multe schimbări au fost înregistrate la dimesiunea „evaluările privind controlul evenimentelor și implicarea” (SSB8, SSB18, SSB23, SSB26). Acest fapt denotă o percepție mai bună a eficienței personale, o mai bună organizare a timpului, un nivel crescut al conștientizării necesității

implicării în luarea unor decizii și angajării individuale în producerea unor schimbări, respectiv, un nivel crescut al facilitării în realizarea unor activități. Faptul că am înregistrat mai multe modificări anume la acest aspect privind evaluarea SSB (celelalte fiind: evaluarea situația prezentă/trecută/de viitor; evaluările privind lumea din jur și relațiile cu ceilalți și percepțiile privind aspectul exterior și starea dispozițional-afectivă) îl explicăm ca fiind datorată preocupării mai mari a cadrelor didactice pentru munca pe care o prestează și rezultatele acesteia.

Comparând rezultatele obținute de subiecții din grupul experimental și cel de control după experimentul formativ, în scopul determinării impactului programului de intervenție asupra SSB la subiecții din primul grup, constatăm diferențe semnificative la nivelul scalei SSB ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 4,00$, $W = 278,50$, $p = 0,019$, $r = 0,33$) (vezi fig. 3.3).

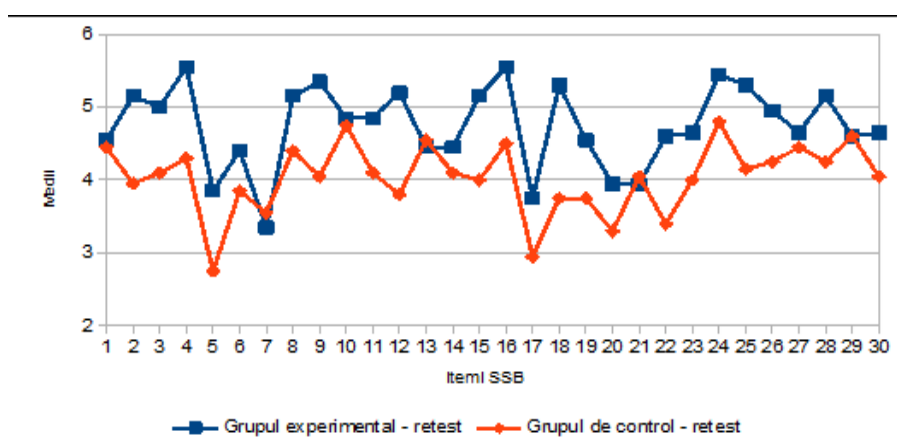


Figura 3.3. Starea subiectivă de bine la grupurile experimental și de control după programul de intervenție

În special, observăm diferențe semnificative la itemii: SSB2, SSB3, SSB9, SSB12, SSB15, SSB16, SSB18. Dintre aceștia, trei se referă evaluarea situației prezente / trecute / de viitor (SSB3, SSB9, SSB12), doi la evaluarea stării dispoziționale și a aspectului exterior (SSB15, SSB16) și câte unul la evaluarea relației cu ceilalți (SSB2) și evaluarea privind controlabilitatea evenimentelor (SSB18). Acest fapt denotă o preocupare mai intensă la cadrele didactice din grupul experimental pentru reflecțiile privind situația lor și o mai bună evaluare a stării lor de spirit. Dat fiind faptul că foarte multe activități din programul de intervenție au vizat aceste stări psihologice, am putea deduce că schimbările se datorează participării la aceste activități.

Analizând aceste date, se observă că, în general, în grupul experimental numărul de persoane care trăiesc sentimente de insatisfacție în raport cu situația lor prezentă, trecută sau de viitor este mai mic, comparativ cu grupul de control. Subiecții din grupul de control sunt mai nemulțumiți de situația din prezent, mai puțin satisfăcuți de lucrurile din viața lor, trăiesc mai puține stări de mândrie și bucurie și sunt mai pesimiști în legătură cu viitorul.

Mai jos prezentăm datele care probează statistic aceste diferențe și reprezentarea grafică a acestora (vezi fig. 3.4).

- SSB8 [*adesea mă implic și mă angajez în activități*] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 5,00$, $V = 19,50$, $p = 0,005$, $r = 0,40$);

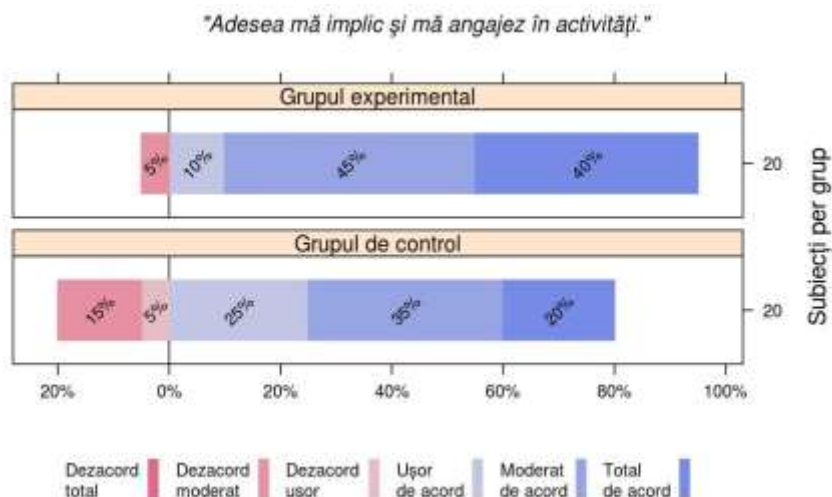


Figura 3.4. *Percepții privind implicarea și angajarea în activități*

Se remarcă diferențe semnificative între cele două grupuri și în ceea ce privește gestionarea timpului (vezi fig. 3.5):

- SSB18 [*pot să îmi organizez timpul bine*] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 5,50$, $V = 11,50$, $p = 0,012$, $r = 0,36$).

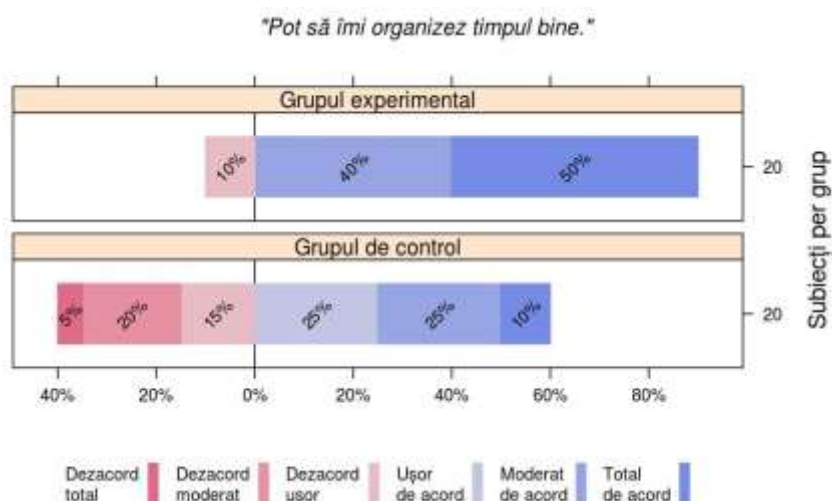


Figura 3.5. *Percepții privind organizarea timpului*

Așa cum se observă din figura de mai sus (fig. 3.5), subiecții din grupul experimental, în proporție de 50%, comparativ cu doar 10% din grupul de control, consideră că pot să-și organizeze timpul eficient. O bună organizare a timpului și gestionarea echilibrată a eforturilor, influențează în mare parte realizarea cu succes a obiectivelor propuse și a sarcinilor aferente

acestor obiective. Una dintre achizițiile individuale ca urmare a participării la programul de intervenție o considerăm și pe cea legată de managementul timpului. Astfel, dacă analizăm datele la itemul SSB18, constatăm că subiecții din grupul experimental, într-o proporție covârșitoare (acord total – 50%, acord moderat – 40%), își evaluează capacitățile de organizare a timpului ca fiind bune. Comparativ, subiecții din grupul de control doar 10% (acord total) și 25% (acord moderat) consideră că reușesc să-și organizeze eficient timpul. Dimpotrivă, spre deosebire de grupul experimental, un număr mai mare de subiecții din grupul de control exprimă dezacord în ceea ce privește capacitățile lor de organizare optimă a timpului pentru realizarea sarcinilor zilnice (dezacord total – 5% și dezacord moderat – 25%).

În aceeași ordine de idei, datele prezentate în figura 3.6, atestă diferențe semnificative între grupul de control și grupul care a participat la activitățile de training în ceea ce privește luarea deciziilor:

- SSB23 [*pot să iau decizii cu ușurință*] ($mdn1 = 3,50$, $mdn2 = 5,00$, $V = 20,00$, $p = 0,012$, $r = 0,36$) (vezi fig. 3.6).

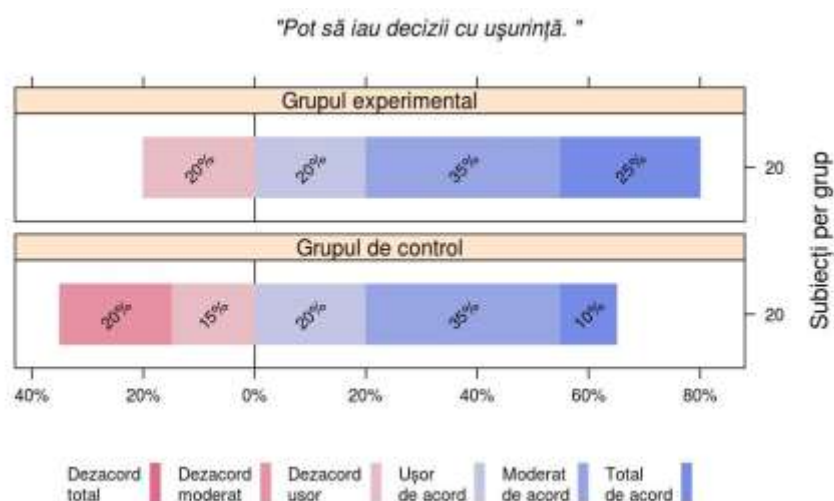


Figura 3.6. *Percepții privind luarea deciziilor*

Datele prezentate în figura de mai sus, reflectă o mai bună încredere în forțele proprii, mai bună siguranță, în ceea ce privește luarea deciziilor la subiecții din grupul experimental. Acest fapt derivă din capacitatea subiecților de a-și reprezenta cu mai multă claritate mersul acțiunilor în funcție de decizia luată. Dimpotrivă, ezitarea în luarea deciziilor, perceperea nesiguranței, poate tergiversa mult timpul luării unei decizii considerate potrivite, dacă nu chiar, îndoielile pot determina persoana să renunțe în final la luarea vreunei decizii.

Următorul item la care se înregistrează diferențe semnificative se referă la capacitățile percepute ale persoanei de a realiza anumite sarcini. În acest context, subiecții din grupul experimental consideră că se descurcă cu o anumită ușurință în realizarea sarcinilor (20% - acord

total și 60% - acord moderat), comparativ cu colegii lor din grupul de control (15% - acord total, 20% - acord moderat) (vezi fig. 3.7):

- SSB26 [*fac cele mai multe lucruri cu ușurință*] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 5,00$, $V = 24,00$, $p = 0,010$, $r = 0,37$).

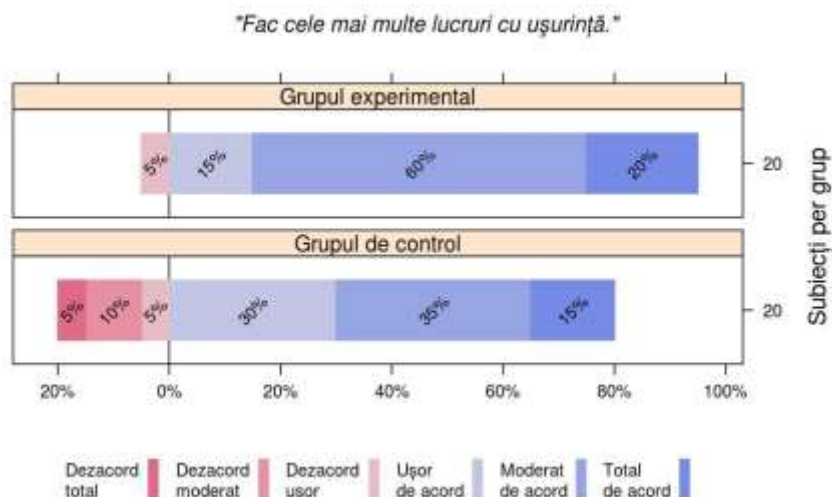


Figura 3.7. *Facilitarea în realizarea activităților*

Așa cum am remarcat și mai sus, mai puține schimbări s-au produs în ceea ce privește evaluările privind lumea din jur, modificări semnificative se înregistrează doar la itemul SSB4 [*am sentimente calde față de ceilalți*] ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 6,00$, $V = 13,50$, $p = 0,007$, $r = 0,39$) (vezi fig. 3.8).

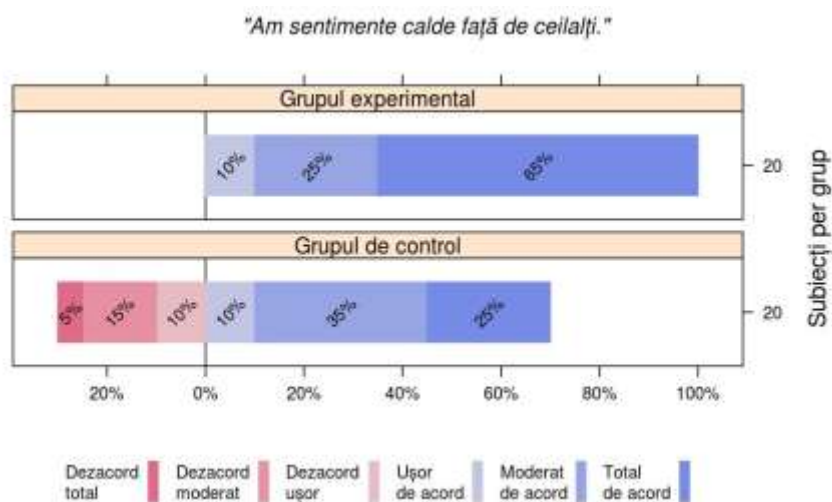


Figura 3.8. *Percepții privind afecțiunea față de ceilalți*

La acest aspect, 65% dintre subiecții grupului experimental, comparativ cu 25% din grupul de control, exprimă un acord total în ceea ce privește prezența unor sentimente calde în relațiile cu ceilalți. Acest fapt denotă mai multă deschidere și încredere în relațiile interpersonale din

partea subiecților grupului experimental, ceea ce ne permite să confirmăm eficiența programului de intervenție.

Respectiv, mai puține modificări se înregistrează și la dimensiunea „evaluarea privind situația trecută, prezentă și de viitor”, la care se atestă diferențe statistic semnificative între cele două grupuri doar la itemul SSB9 [*consider că viața este bună*] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 6,00$, $V = 12,00$, $p = 0,002$, $r = 0,46$) (vezi fig. 3.9).

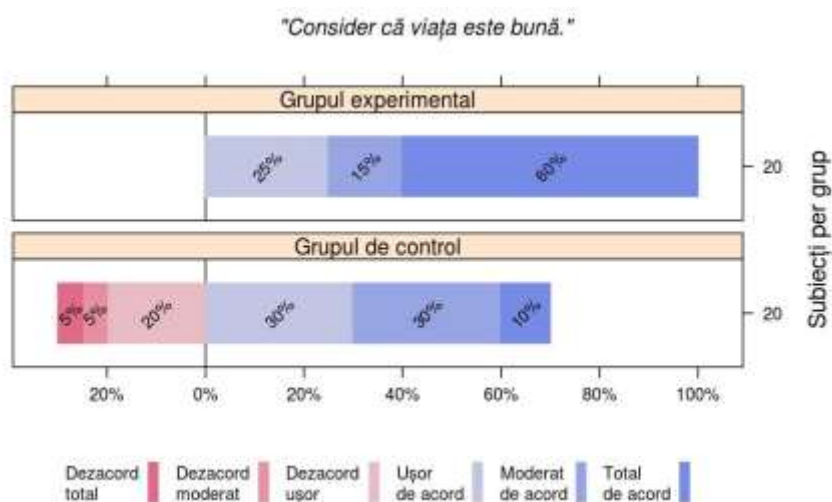


Figura 3.9. Percepții privind satisfacția de viață

În mod evident, pentru subiecții din grupul experimental percepția privind satisfacția de viață se plasează de la acord minim spre acord total, nici un subiect nu a exprimat răspunsuri care atestă dezacord în ceea ce privește mulțumirea în raport cu condițiile de viață, comparativ cu subiecții din grupul de control.

Dintre itemii cu referire la dimensiunea „percepția privind aspectul exterior și starea dispozițional afectivă”, identificăm diferențe statistic semnificative doar la itemul SSB16 [*găsesc frumusețea în multe lucruri*] ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 6,00$, $V = 3,50$, $p = 0,012$, $r = 0,36$) (vezi fig. 3.10).

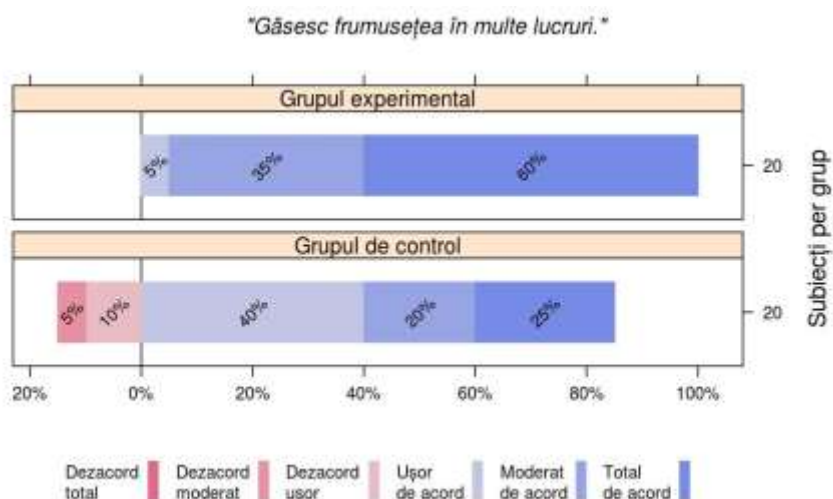


Figura 3.10. *Percepții privind satisfacția față de lumea înconjurătoare*

În ceea ce privește realizările obținute de-a lungul vieții, rezultatele celor două grupuri se prezintă după cum urmează:

- SSB3 [*am făcut multe din lucrurile pe care mi le-am dorit*] ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 4,00$, $W = 284,00$, $p = 0,019$, $r = 0,33$) (vezi fig. 3.11);

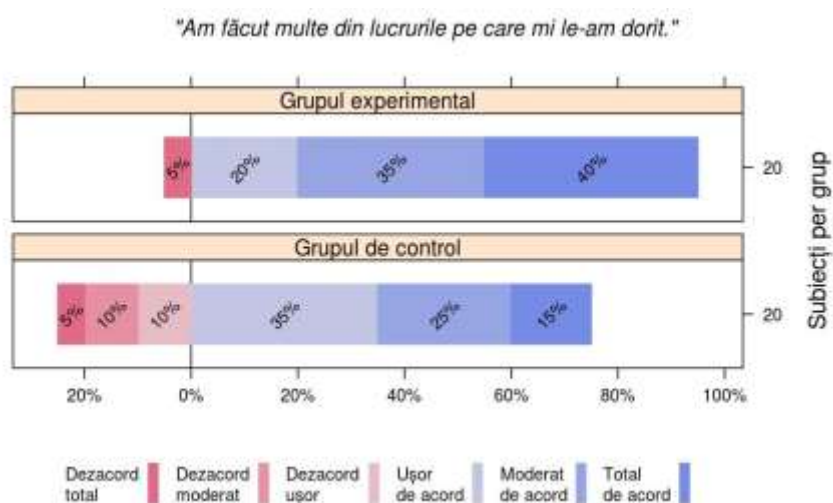


Figura 3.11. *Percepții privind realizarea scopurilor*

Subiecții din grupul experimental consideră că au realizat multe din cele pe care și le-au propus sau dorit (acord total – 40 % și acord moderat – 35%), comparativ cu cei din grupul de control, la care gradul de satisfacție în raport cu acest aspect este mai mic (acord total – 15% și acord moderat – 25%). Aceste diferențe sunt statistic semnificative.

Tot în acest context, subiecții din grupul experimental sunt într-o proporție semnificativ mai mare mulțumiți de viața lor (acord total – 40%), față de colegii lor din grupul de control (acord total – 10%). Aceste diferențe, semnificative din punct de vedere statistic, denotă un grad mai mare de satisfacție față de felul în care s-au produs cele mai multe evenimente din viața lor, fapt care afectează pozitiv evaluările privind evenimentele de viitor.

- SSB12 [*sunt satisfăcut de multe lucruri în viața mea*] ($mdn1 = 6,00$, $mdn2 = 3,80$, $W = 304,50$, $p = 0,003$, $r = 0,43$) (vezi fig. 3.12)

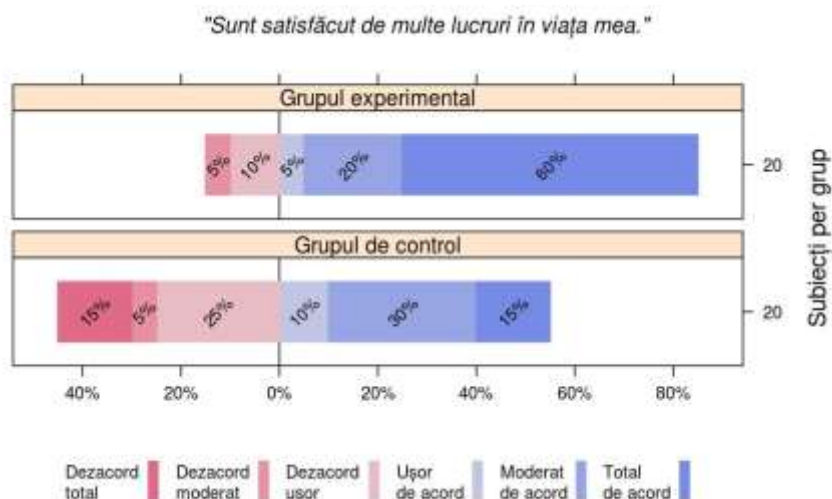


Figura 3.12. Percepții privind realizarea scopurilor

În ceea ce privește percepția asupra stărilor de fericire, datele înregistrate reflectă următoarele valori statistice:

- SSB15 [*mă simt destul de fericit*] ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 4,50$, $W = 294,00$, $p = 0,008$, $r = 0,38$) (fig. 3.13).

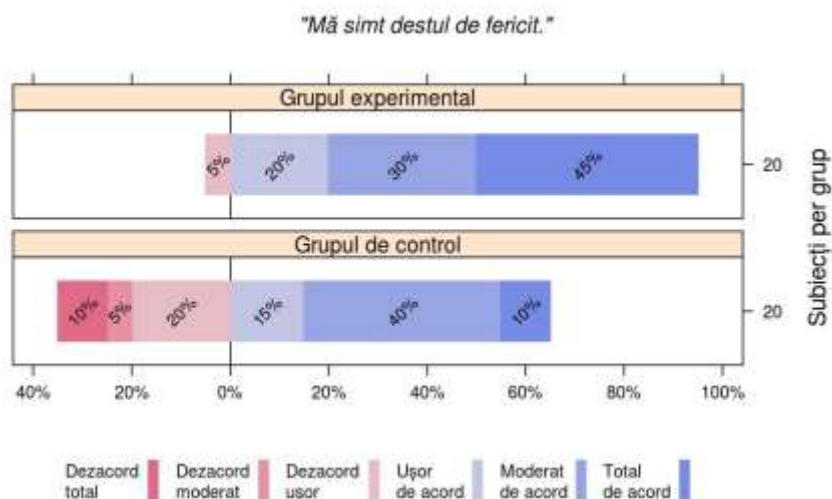


Figura 3.13. *Percepții privind gradul de fericire*

Subiecții din grupul experimental declară într-un număr mai mare (acord total – 45%, acord moderat – 30%), comparativ cu cei din grupul de control (acord total – 10%, acord moderat – 40%) se declară destul de fericiți. Ca și în celelalte cazuri, valorile înregistrate de grupul experimental se plasează mai mult în limitele acord minim spre acord total, pe când subiecții din grupul de control înregistrează și valori care exprimă dezacordul total (10%) și moderat (5%) cu referire la acest aspect.

Satisfacția de viață

Prin această scală au fost culese date privind 5 aspecte ale vieții în general (vezi anexa 8). Subiecții trebuiau să aprecieze pe o scală de la 1 (dezacord puternic) la 7 (acord puternic). Constatăm că, atunci când se referă la viață în general, subiecții din grupul experimental manifestă un nivel mai mare de satisfacție în legătură cu diverse aspecte ale vieții, comparativ cu cei din grupul de control. Datele vor fi prezentate în figurile 3.14 - 3.20.

Analiza valorilor test-retest pentru grupul experimental denotă diferențe semnificative și la nivelul scalei SWLS ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 6,00$, $V = 20,00$, $p = 0,039$, $r = 0,28$) (vezi fig. 3.14).

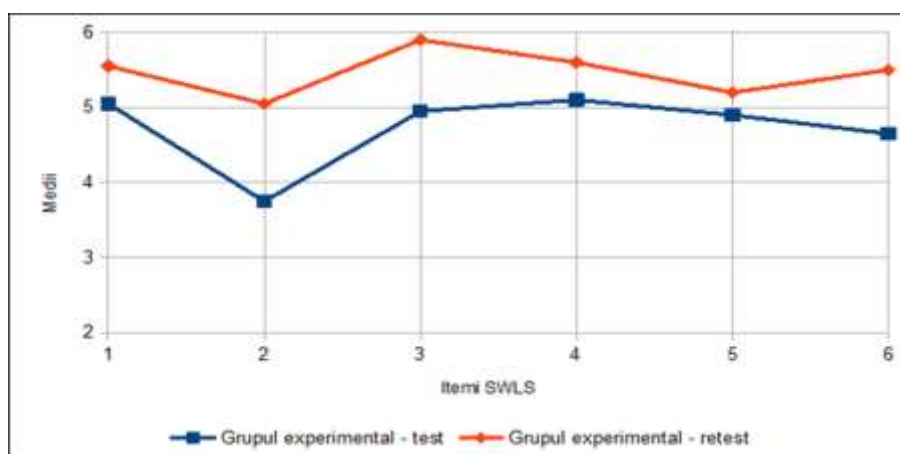


Figura 3.14. *Satisfacția de viață a lotului experimental (test-retest)*

În ceea ce privește diferențele dintre cele două grupuri (experimental și de control), după această etapă se constată diferențe semnificative la toți itemii din această scală. Astfel, comparând datele înregistrate de subiecții din grupul experimental și cele ale grupului de control după programul de intervenție, se constată diferențe statistic semnificative la nivelul întregii scale SWLS ($mdn1 = 6,00$, $mdn2 = 3,50$, $W = 345,00$, $p = 0,001$, $r = 0,61$) (vezi fig. 3.15).

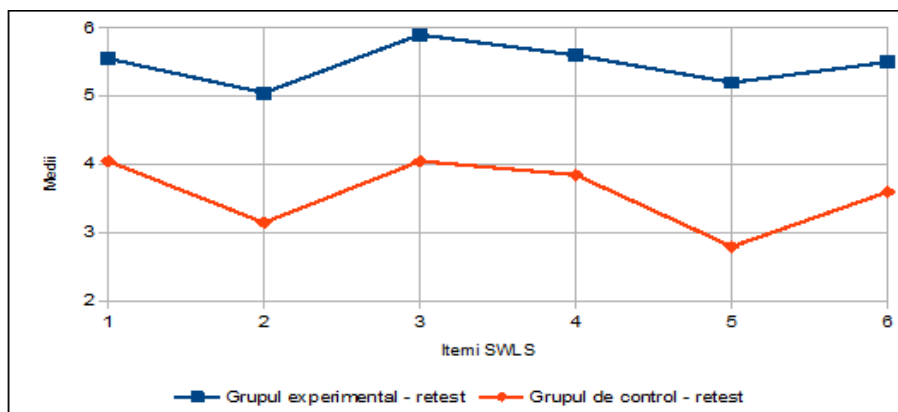


Figura 3.15. Satisfacția de viață la grupurile experimental și de control după programul de intervenție

Aceste rezultate ne conduc spre concluzia că subiecții din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, ca urmare a programului de intervenție, manifestă un grad mai înalt de satisfacție vizavi de viața lor.

Pentru itemul SWLS1 [*în cele mai multe privințe, viața mea corespunde idealului meu*] ($mdn1 = 6,00$, $mdn2 = 4,00$, $W = 319,50$, $p = 0,001$, $r = 0,49$) datele se prezintă astfel (vezi fig. 3.16):

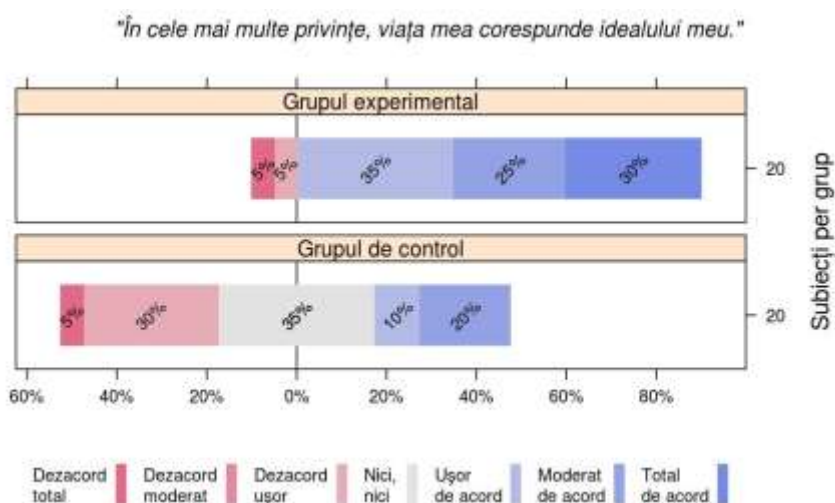


Figura 3.16. Gradul de corespundere dintre așteptări și realitate

Și la itemul SWLS2 [*condițiile de viață sunt excelente*] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 5,50$, $V = 24,50$, $p = 0,013$, $r = 0,35$) constatăm că există diferențe semnificative între cele două grupuri (vezi fig. 3.17). În timp ce, 45% din subiecții grupului experimental declară un acord moderat în ceea ce privește satisfacția privind condițiile de viață, 25% dintre subiecții din grupul de control indică la acest aspect un dezacord moderat și doar 10% exprimă un acord moderat în ceea ce privește satisfacția în raport cu condițiile de viață.

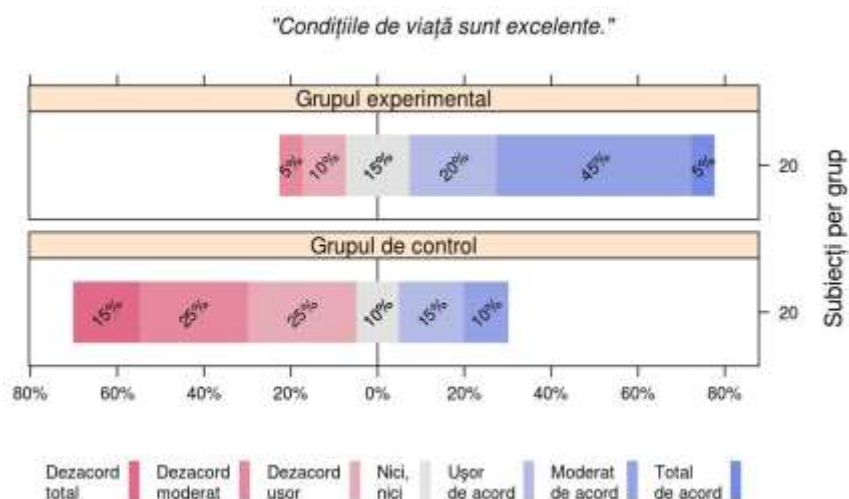


Figura 3.17. *Percepția privind condițiile de viață.*

Alte diferențe semnificative între valorile celor două grupuri se mai înregistrează la itemul SWLS3 [*sunt mulțumit de viața mea*] ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 6,00$, $V = 12,00$, $p = 0,010$, $r = 0,37$) (vezi fig. 3.18).

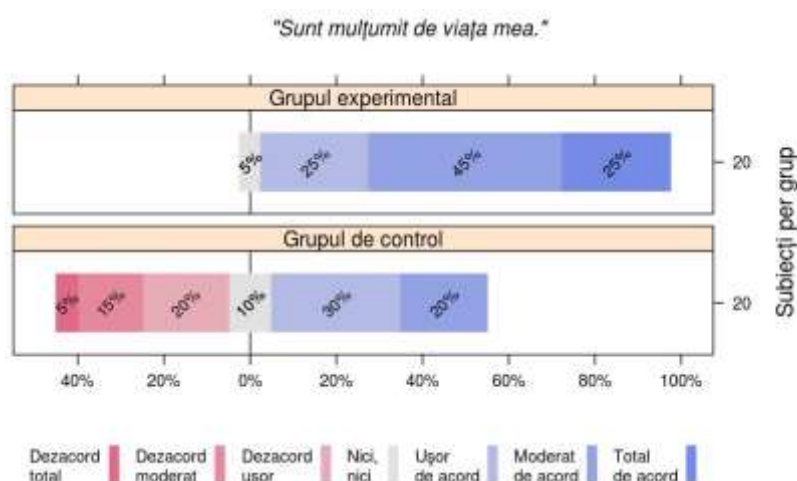


Figura 3.18. *Gradul de satisfacție în legătura cu viața*

Astfel, conform datelor din fig. 3.18, subiecții grupului experimental se declară mulțumiți de viața lor (acord total – 25%, acord moderat – 45%), comparativ cu aceștia, subiecții din grupul de control doar 20% indică un acord moderat privind gradul de satisfacție în raport cu viața lor. Dimpotrivă, subiecții din acest grup, exprimă un dezacord total (5%) sau moderat (15%), pe când la cei din grupul de control gradul de satisfacție se plasează pe un continuum de la acord ușor la acord total.

Diferențe statistic semnificative se atestă și la SWLS4 [*până în prezent am primit cele mai importante lucruri pe care le doresc în viață*] ($mdn1 = 6,00$, $mdn2 = 3,50$, $W = 321,50$, $p = 0,001$, $r = 0,5$) (vezi fig. 3.19).

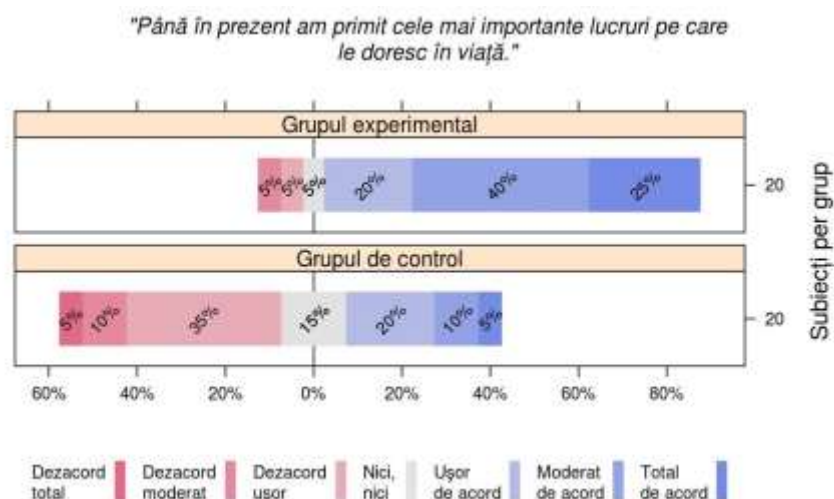


Figura 3.19. *Percepția privind realizările obținute*

În acest context, datele înregistrate la subiecții din grupul experimental, relevă o schimbare de atitudine în ceea ce privește realizările obținute de-a lungul vieții. Comparativ cu subiecții din grupul de control, la care se atestă valori semnificativ mai mici, peste 80% (acord moderat și acord puternic) declară că au realizat multe lucruri importante. La grupul de control se relevă doar 35% (acord moderat și acord puternic).

Semnificative din punct de vedere statistic sunt datele și pentru itemul SWLS5 [*dacă aș lua viața de la început, nu aș schimba aproape nimic*] ($mdn1 = 6,00$, $mdn2 = 2,00$, $W = 329,50$, $p = 0,001$, $r = 0,53$) (vezi fig. 3.20).

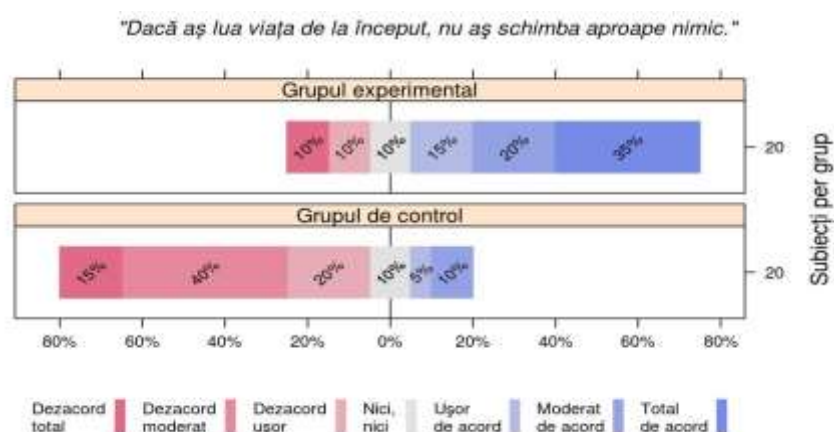


Figura 3.20. *Ce ar schimba...?*

Prin urmare, am putea spune că, în acest caz, activitățile de intervenție au fost eficiente în vederea modificării percepției privind satisfacția de viață.

Satisfacția în muncă

Subiecții trebuiau să aprecieze, ca și în studiul de constatare, pe o scală de la 1 (foarte nemulțumit) la 5 (foarte mulțumit), cât de satisfăcuți sunt ei de munca lor (vezi și anexa 9). Datele subiecților au fost analizate după următoarele dimensiuni: (1) munca în general; (2) condiții de muncă și oportunități de dezvoltare profesională; (3) salarizare; (4) relațiile cu ceilalți (director, colegi, elevi și părinți) și (5) status social și recunoaștere socială.

În ceea ce privește analiza rezultatelor înregistrate de subiecții din grupul experimental (faza test-retest), se remarcă diferențe nu foarte mari la câțiva itemi SM2, SM5, SM8, SM16, SM20 ș.a. (vezi fig. 3.21)

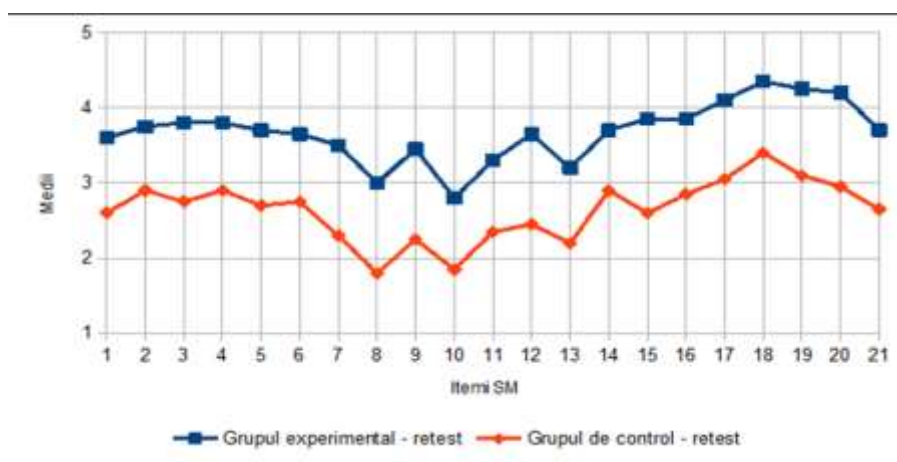


Figura 3.21. Satisfacția în muncă la grupul experimental (test-retest)

Comparând semnificația diferențelor dintre grupul experimental și cel de control conform datelor după programul de intervenție, înregistrăm diferențe statistic semnificative la nivelul scalei SM ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 3,00$, $W = 311,00$, $p = 0,002$, $r = 0,46$) (vezi fig. 3.22).

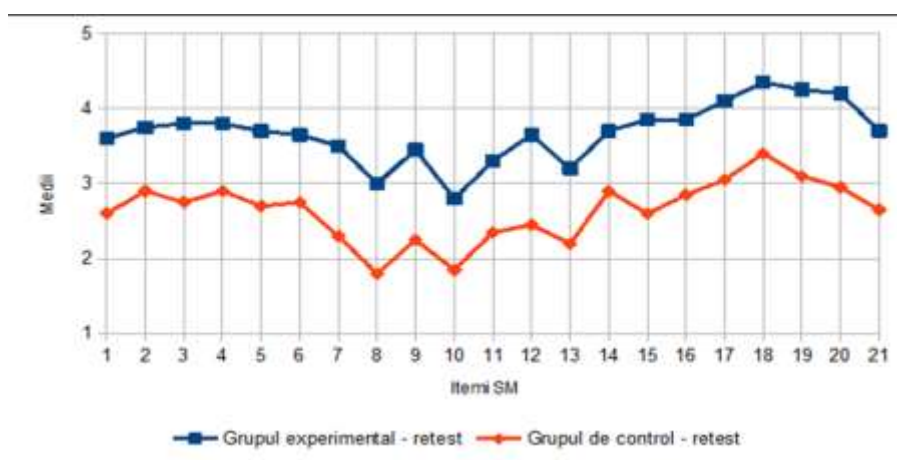


Figura 3.22. *Satisfacția în muncă la grupurile experimental și de control după programul de intervenție*

Diferențe semnificative se atestă și la fiecare item luat în parte, după cum urmează:

- SM7 [statutul social al profesiei] ($mdn1 = 3,50$, $mdn2 = 2,00$, $W = 310,00$, $p = 0,002$, $r = 0,045$) (vezi fig. 3.23).

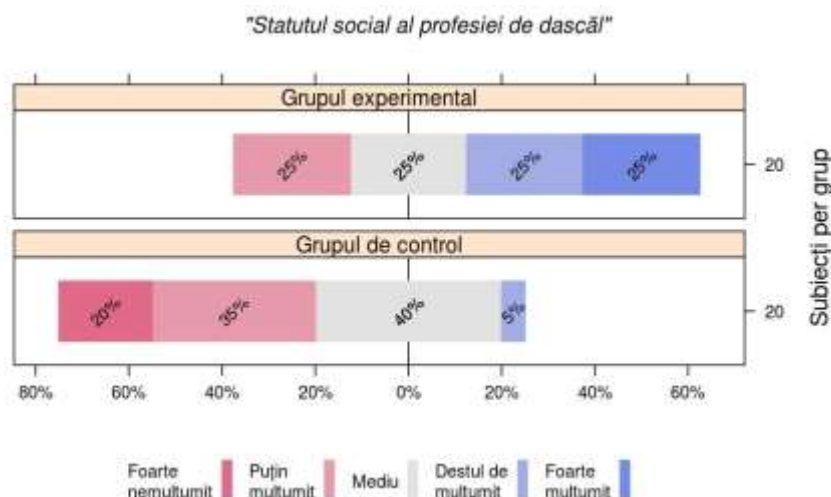


Figura 3.23. *Percepția privind statutul profesiei de dascăl*

Rezultatele prezentate în capitolul 2 au evidențiat faptul că subiecții simt un disconfort și insatisfacție vădite la constatarea că imaginea profesiei lor nu se bucură tocmai de aprecieri pozitive (fapt atestat mai ales prin analiza conținutului zonei mute din RS). Considerăm extrem de importantă această schimbare de atitudine, dat fiind faptul că felul în care se raportează persoanele la munca lor, desemnează și gradul de implicare / angajament în raport cu produsele acestei activități, ceea ce exprimă partea psihologică a calității muncii efectuate.

- SM8 [volumul de muncă] ($mdn1 = 3,00$, $mdn2 = 1,50$, $W = 317,00$, $p = 0,001$, $r = 0,49$) (vezi fig. 3.24).

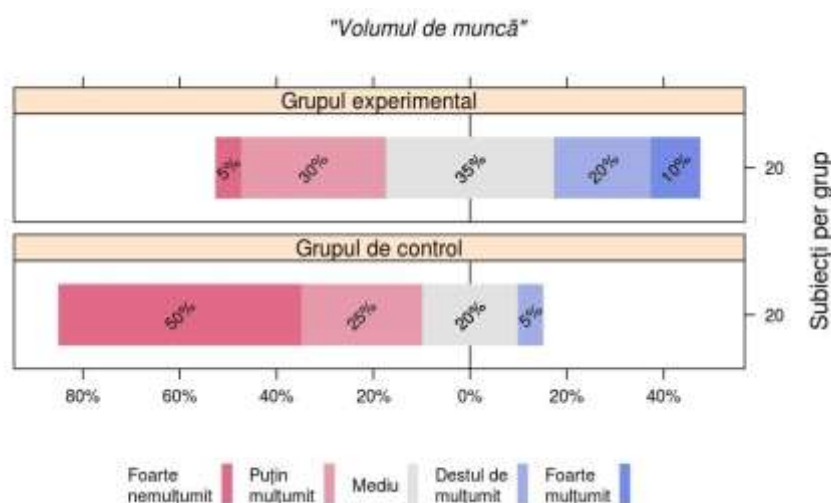


Figura 3.24. *Percepția privind volumul de muncă*

Diferențe statistic semnificative se atestă între cele două grupuri și în ceea ce privește volumul de muncă. Volumul de muncă este perceput cu atât mai solicitant, cu cât indivizii se simt mai puțin motivați și satisfăcuți de activitatea desfășurată, își percep munca neinteresantă și inutilă. Credem că aceste rezultate atestă și un nivel mai bun al motivației și satisfacției în muncă, înregistrat de subiecți după programul de intervenție. În sprijinul acestei aserțiuni vin și rezultatele înregistrate de subiecții din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, la alți doi itemi din această scală (vezi fig. 3.25 - 3.26)

- SM12 [orarul de lucru] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 2,50$, $W = 311,50$, $p = 0,002$, $r = 0,46$) (vezi fig. 3.25).

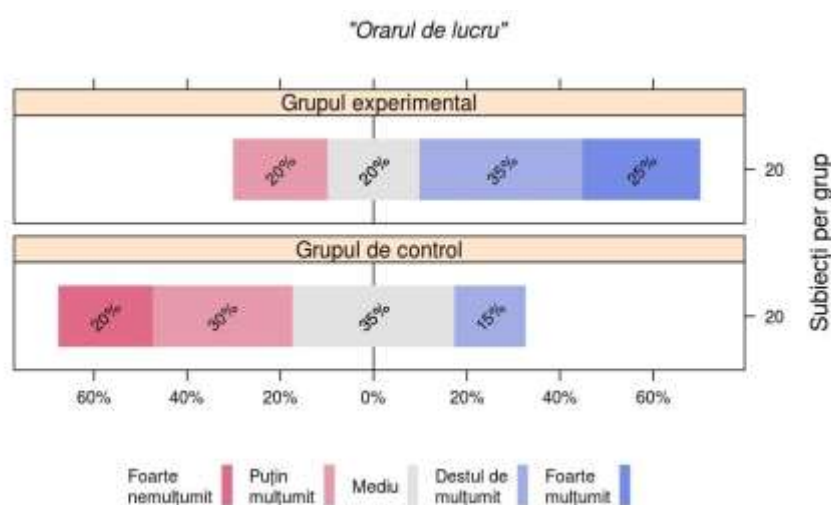


Figura 3.25. *Percepții privind orarul de muncă*

- SM15 [caracterul interesant și stimulator al muncii] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 3,00$, $W = 321,50$, $p = 0,001$, $r = 0,51$) (vezi fig. 3.26).

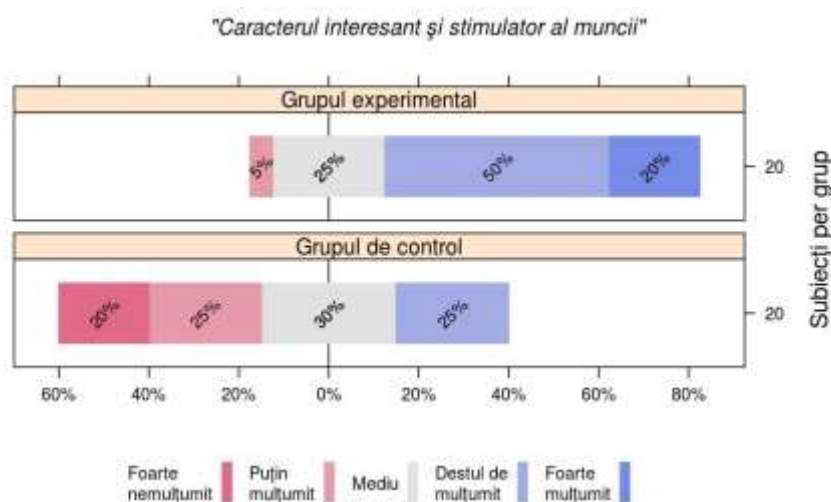


Figura 3.26. *Percepții privind caracterul muncii*

Așa cum putem remarca din fig. 3.25 și 3.26, subiecții din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, care nu au beneficiat de activitățile programului de intervenție, sunt mulțumiți într-o măsură mai mare de programul lor de muncă și percep activitatea pe care o desfășoară drept interesantă și stimulatoare (GE: 20% - foarte mulțumit și 50% - destul de mulțumit; GC: 20% - destul de mulțumit).

Un alt aspect important al schimbărilor produse după programul de intervenție considerăm a fi și modificarea percepției privind relațiile cu părinții. Așa cum am menționat și în capitolul 2, și o bună relație cu părinții este esențială în asigurarea succesului procesului educațional. Mai cu seamă este importantă asigurarea unei bune comunicări, legate de relația cu copii și succesele acestora, prin împărtășirea unor dificultăți, dar și experiențe pozitive, contribuie la producerea schimbărilor solicitate de procesul de instruire și educație.

- SM19 [relațiile cu părinții] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 3,00$, $W = 309,50$, $p = 0,002$, $r = 0,46$) (vezi fig. 3.27).

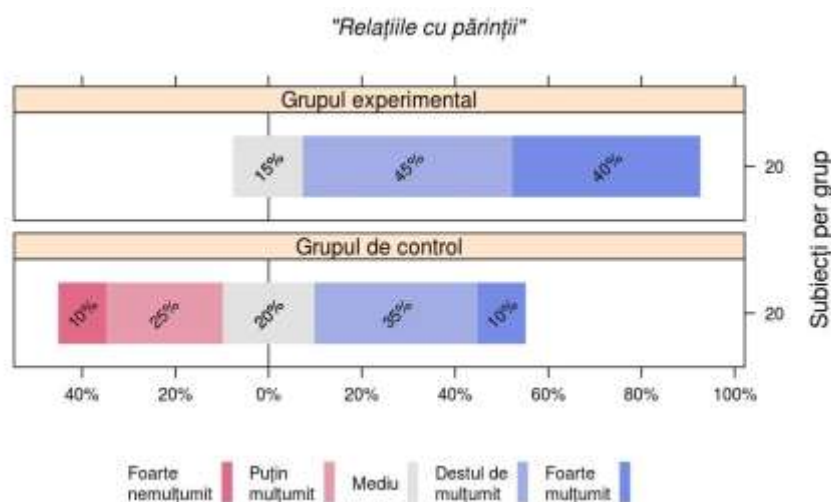


Figura 3.27. Percepții privind relațiile cu părinții

În concluzie, subliniem că, și în acest caz, putem observa implicațiile activităților de intervenție. Conform rezultatelor, subiecții din grupul experimental sunt mai mulțumiți decât colegii lor din grupul de control de organizarea graficului de muncă, oportunitățile de dezvoltare profesională și de alte facilități. La fel, într-un număr mai mare percep munca drept stimulatoare și interesantă. Pentru toate aceste aspecte analizate diferențele sunt semnificative. Ca urmare a programului de intervenție s-au îmbunătățit și relațiile subiecților cu ceilalți (șefi, colegi, elevi sau părinți): comparativ, cadrele didactice din grupul experimental sunt într-un număr mai mare, foarte mulțumite și destul de mulțumite de interacțiunile cu cei din jur, le percep ca fiind mai favorabile și mai puțin stresante.

La această secțiune nu se atestă mari diferențe între subiecții din cele două grupuri în ceea ce privește percepția aprecierii celorlalți, totuși subiecții din grupul experimental par mai mulțumiți de elevii cu care lucrează în prezent și reușita acestora. Un aspect care merită evidențiat este percepția privind statutul profesiei de învățător. La subiecții din grupul de control se atestă o percepție preponderent negativă. Acest fapt confirmă încă o dată percepția unei devalorizări a imaginii pedagogului și frustrarea pe care o trăiesc cei care muncesc în acest domeniu. Totuși, la cadrele didactice din grupul experimental această percepție a suportat unele modificări pozitive. Ne manifestăm încrederea că acest fapt se datorează activităților la care au participat.

Persistența motivațională

Scala persistenței motivaționale (Constantin, 2011) [17; 124, p. 46-52] evaluează PM, identificând trei factori: urmărirea pe termen lung a scopurilor; urmărirea scopurilor actuale și recurența scopurilor neatinse. Evaluarea PM se realizează prin intermediul a 15 itemi cu răspuns pe o scală de la 1 la 5 (1 – în foarte mică măsură, 5 – în foarte mare măsură). În continuare, vom analiza datele subiecților în funcție de factorii enunțați mai sus (vezi și Anexa 10).

Analizând datele, observăm că un nivel ușor îmbunătățit de PM se evidențiază la cadrele didactice din grupul experimental: mai mulți subiecți din acest grup, comparativ cu cei din grupul de control, declară că își vor urma scopurile pe termen lung, chiar și atunci când acestea solicită investiții de timp și efort în învingerea unor obstacole. Datele înregistrate de subiecții din grupul experimental înainte și după programul de intervenție sunt ilustrate grafic în figura 3.28.

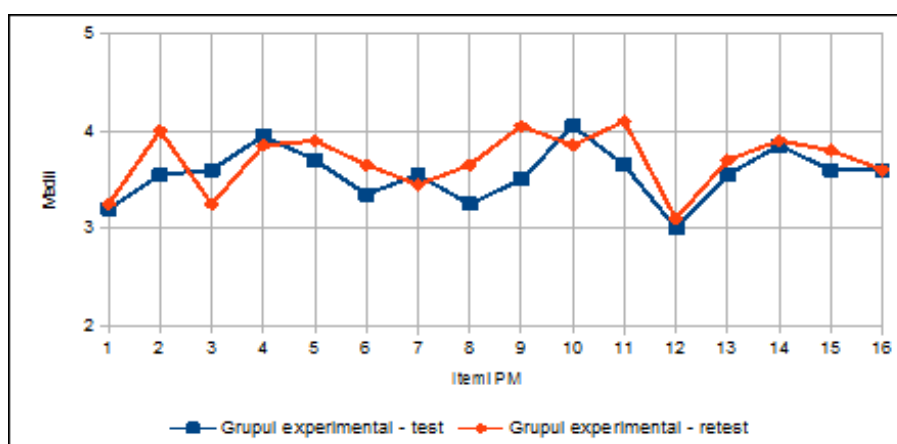


Figura 3.28. Nivelul persistenței motivaționale la grupul experimental (test-retest)

Compararea rezultatelor din cadrul eșantionului experimental și a celui de control pun în evidență impactul programului de intervenție asupra stimulării creșterii PM la cadrele didactice din învățământul primar ($mdn_1 = 4,00$, $mdn_2 = 3,00$, $W = 299,00$, $p = 0,004$, $r = 0,42$); datele atestând diferențe statistice semnificative (vezi fig. 3.29).

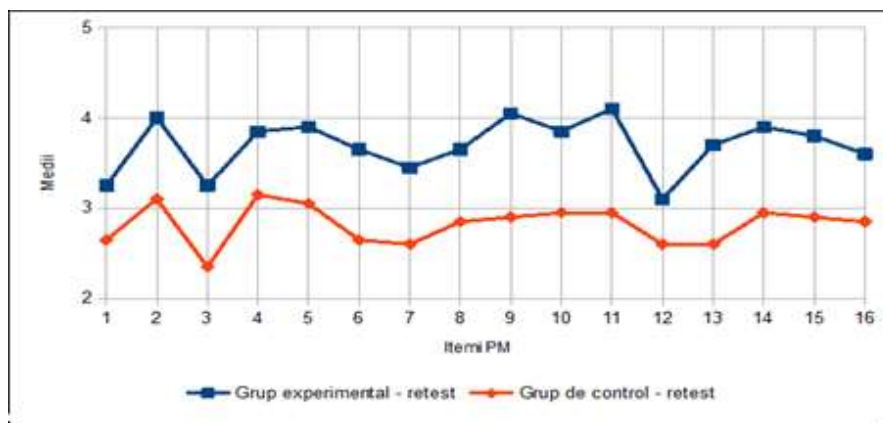


Figura 3.29. Nivelul persistenței motivaționale(grupul experimental și de control după programul de intervenție)

Respectiv, diferențe semnificative se constată la itemii ce țin de recurența obiectivelor nerealizate: PM3 [*îmi imaginez din când în când diferite moduri de a folosi oportunități la care am renunțat*] ($mdn1 = 4,00$ $mdn2 = 3,00$, $W = 293,00$, $p = 0,009$, $r = 0,38$) (vezi fig. 3.30).

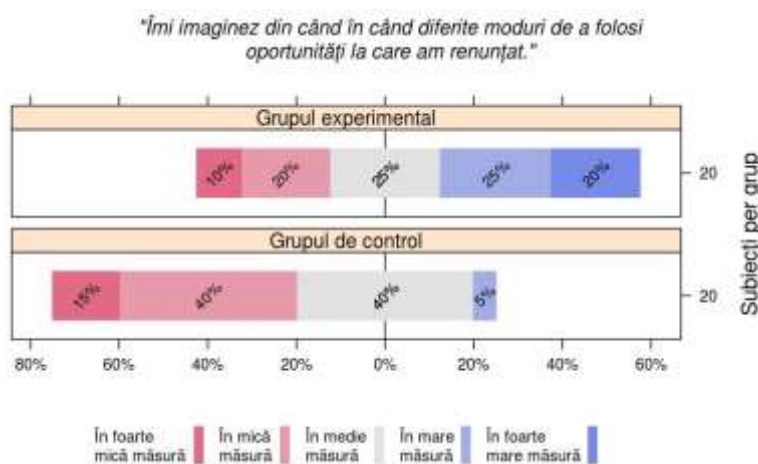


Figura 3.30. Persistența obiectivelor nerealizate.

Examinând figura 3.30, remarcăm că, la subiecții din grupul experimental predomină, într-o foarte mare măsură (20%), tendința de a reveni la obiectivele nerealizate și de a imagina noi căi de acțiune. Spre deosebire de grupul experimental, doar 5% dintre subiecții din grupul de control ar fi preocupați de obiectivele ratate.

În sprijinul acestei analize, pot fi invocate și rezultatele înregistrate de subiecți la itemul PM10 [*îmi vin adesea idei noi legate de o problemă sau un proiect mai vechi*] ($mdn1 = 4,00$ $mdn2 = 3,00$, $W = 298,50$, $p = 0,006$, $r = 0,4$) (vezi fig.3.31).

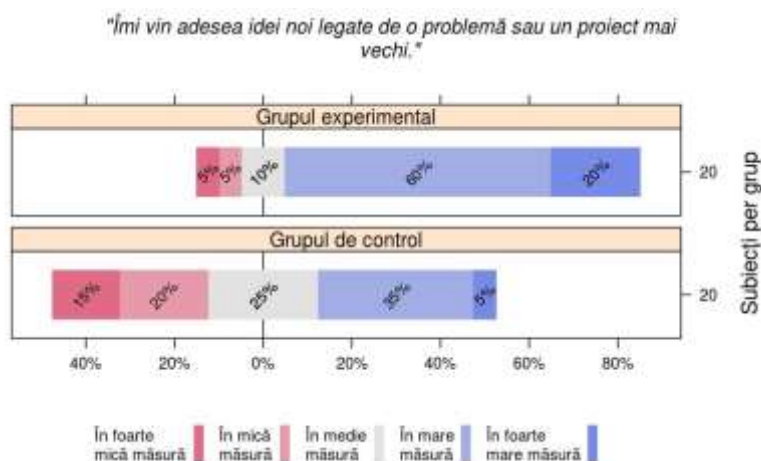


Figura 3.31. *Persistența unor proiecte/probleme mai vechi.*

Așa cum putem remarca din figura 3.31, subiecții din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, vor manifesta într-o mai mare măsură consecvență în realizarea unor proiecte în care cred (GE: 20% - într-o mare măsură și 60% - în mare măsură; GC: 5% - într-o mare măsură și 35% - în mare măsură). În acest caz, comparativ, mai mulți subiecți din grupul experimental vor persevera în realizarea acestora.

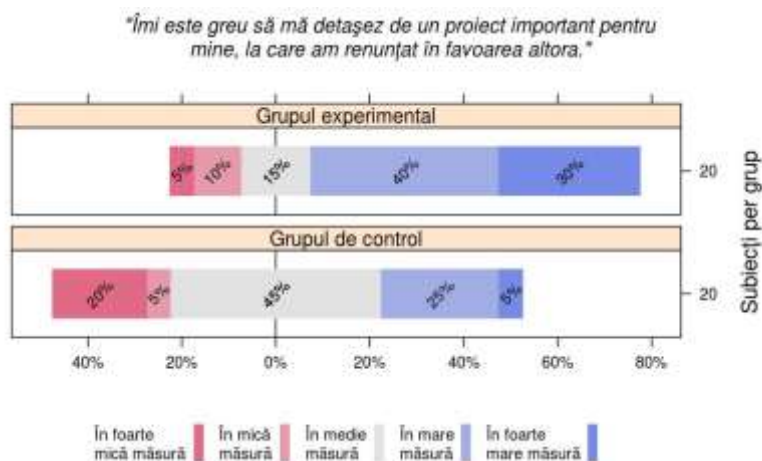


Figura 3.32. *Revenirea la proiecte și inițiative abandonate.*

La fel, subiecții din grupul experimental vor reveni la proiecte și inițiative odată abandonate, mai mult decât colegii lor din grupul de control (GE: 30% - într-o mare măsură și 40% - în mare măsură; GC: 5% - într-o mare măsură și 25% - în mare măsură) (vezi fig.3.32). Ei continuă să caute idei noi pentru inițiativele pe care le-au lăsat deoparte din varii motive și se gândesc frecvent la obiectivele personale la care au fost nevoiți să renunțe.

În concluzie, menționăm că, prin compararea rezultatelor din grupul experimental cu cele din grupul de control, constatăm diferențe statistic semnificative pentru scala SSB ($mdn1=5,00$, $mdn2=4,00$, $W=278,50$, $p=0,019$, $r=0,33$); pentru scala SWLS ($mdn1=6,00$, $mdn2=3,50$,

$W=345,00$, $p=0,001$, $r=0,61$; pentru scala PM ($mdn1=4,00$, $mdn2=3,00$, $W=299,00$, $p=0,004$, $r=0,42$); și, respectiv, pentru scala SM ($mdn1=4,00$, $mdn2=3,00$, $W=311,00$, $p=0,002$, $r=0,46$), ceea ce ne permite să afirmăm că ipoteza – „Intervențiile psihosociale special organizate determină creșterea nivelului de SSB, SM și PM la cadrele didactice” – s-a confirmat.

3.4. Evaluarea eficienței programului de intervenție psihosocială

Programul de intervenție psihosocială a constatat dintr-un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice, prin care am urmărit creșterea nivelului SSB, SM și PM, prin intermediul gândirii pozitive, optimizării autocunoașterii și dezvoltării personale. În acest sens, au fost utilizate o serie de tehnici expresiv-creative, exerciții de conștientizare și exerciții de acceptare corporală.

Eficiența programului este relevantă atât de schimbările produse în percepția SSB, a SM și a nivelului de PM, cât și ca urmare a felului în care au decurs activitățile propriu-zise. Prin stimularea discuțiilor, participanții erau încurajați să-și împărtășească diferite experiențe, opinii și atitudini. În acest sens, discuțiile și împărtășirea experiențelor comune (nemulțumiri în raport cu propria persoană, cu rezultatele muncii prestate, demotivare, interpretări eronate a realității, griji cotidiene ș.a.) au oferit participanților mai mult deschidere, apropiere și flexibilitate în relațiile cu ceilalți. Utilizarea jocului a fost deosebit de eficientă, participanții fiind stimulați în acest fel, manifestând mai mult dinamism și implicându-se activ în activitățile propuse, exprimând o dorință mai mare de a învăța lucruri noi. Prin joc s-a creat o atmosferă productivă și plăcută în cadrul grupului.

Pentru a spori reușita activităților de intervenție și pentru a asigura continuitatea și durabilitatea efectelor în timp, subiecților li s-a cerut să realizeze sarcini și în afara ședințelor propriu-zise de training (tema de acasă). Fiind vorba de un grup instruit, cu un anumit nivel de cultură generală, formatorul nu s-a rezumat la a le prezenta niște activități sau sarcini pe care să le urmeze, ci acestea erau însoțite de o anumită notă informativă cu referire la descrierea fenomenului propriu-zis (respectiv, SSB, SM și PM), fiind analizate și justificate efectele pe care le produce asupra randamentului și calității muncii.

Orice program de intervenție, oricât de bine ar fi el planificat și organizat, nu poate obține schimbări semnificative, dacă subiecții nu manifestă interes pentru schimbare. Prin urmare, schimbările înregistrate se datorează, pe de o parte, eforturilor depuse de moderator (relevante prin atitudinile pozitive și recunoștința manifestate de participanți atât pe parcursul activităților propriu-zise, cât și după finalizarea programului – orice întâlnire ulterioară era un prilej de bucurie în care își exprimau mulțumirea pentru faptul de a fi fost participanți acestui training);

pe de altă parte, trebuie să recunoaștem și mobilizarea participanților prin implicarea activă și motivantă în timpul activităților în vederea însușirii noilor comportamente.

Eficiența programului de intervenție a fost analizată, aplicând metoda observației nestandardizate, având ca indicatori de analiză frecvența participării la ședințe (numărul de absențe), dinamica grupului și atmosfera generală în timpul training-ului, gradul de participare la activități și relațiile dintre participanți în cadrul ședințelor. În această ordine de idei, nu am atestat absențe de la activități, iar orice întârziere era datorată mai degrabă unor motive obiective (legate de activitatea didactică, programul supraîncărcat) și nu subiective (de ex., plictiseala sau dezinteresul față de ședințe). Atmosfera generală favorabilă, contagioasă în sensul bun al cuvântului, a determinat un climat afectiv facilitator pentru stabilirea unor interacțiuni optime atât între moderator și restul grupului, cât și între participanții la program. Pe parcursul ședințelor se putea observa deschiderea participanților spre acumularea de noi experiențe în vederea dezvoltării personale. Nu am remarcat situații de marginalizare sau izolare de activitățile de grup. Satisfacția trăită ca urmare a ședințelor de training era mereu exprimată prin cuvinte de mulțumire și recunoștință la sfârșitul acestora.

Analizând aceste date din studiul experimental se constată că activitățile de training au avut un efect facilitator asupra creșterii SSB în raport cu situația lor prezentă, trecută sau de viitor la subiecții din grupul experimental (SSB: $mdn1=5,00$, $mdn2=4,00$, $W=278,50$, $p=0,019$, $r=0,33$). Cadrele didactice din grupul experimental înregistrează și o stare dispozițională mai bună, mai puțin se simt lipsiți de energie, se declară, într-un număr mai mare, destul de fericiți și sunt de acord că fericirea poate fi găsită în multe lucruri din mediul înconjurător sau în relațiile favorabile cu ceilalți.

Schimbări esențiale la acest grup au fost înregistrate și în raport cu percepția favorabilă privind satisfacția de viață (SWLS: $mdn1=6,00$, $mdn2=3,50$, $W=345,00$, $p=0,001$, $r=0,61$). Implicațiile activităților de intervenție se remarcă și în raport cu datele înregistrate la scala SM (SM: $mdn1=4,00$, $mdn2=3,00$, $W=311,00$, $p=0,002$, $r=0,46$): subiecții din grupul experimental sunt mai mulțumiți decât colegii lor din grupul de control în ceea ce privește oportunitățile de dezvoltare profesională, își percep munca drept stimulatoare și interesantă. Ca urmare a programului de intervenție s-au îmbunătățit și relațiile subiecților cu ceilalți, ei declarându-se foarte mulțumiți și destul de mulțumiți de interacțiunile cu cei din jur, pe care le percep mai favorabile și mai puțin stresante. Analizând datele, constatăm și un nivel ușor îmbunătățit de PM la cadrele didactice din grupul experimental (PM: $mdn1=4,00$, $mdn2=3,00$, $W=299,00$, $p=0,004$, $r=0,42$): ei se percep mai perseverenți în urmarea unor scopuri de lungă durată, chiar și atunci când acestea solicită investiții de timp și efort în învingerea unor obstacole, consideră că dau

dovadă de o bună concentrare în realizarea sarcinilor și în gestionarea timpului pentru realizarea unor obiective personale, manifestă într-o mai mare măsură consecvență în realizarea unor proiecte în care cred sau pe care le consideră importante.

Evident, pentru a menține durabilitatea efectelor în timp e necesară o implicare continuă, automotivare și angajament pe termen lung din partea participanților în vederea punerii în practică a celor însușite pe parcursul training-ului.

3.5. Concluzii la capitolul 3

1. În rezultatul studiului am identificat o serie de elemente în conținutul RS a muncii care influențează negativ SSB, SM și PM a cadrelor didactice, dintre care cele mai semnificative sunt *prost plătită, condiții dificile, lipsă de respect* și a. În pofida eforturilor și a investițiilor afective pe care trebuie să le manifeste în activitatea de zi cu zi, aceste eforturi nu sunt răsplătite pe măsură, mai ales, în plan material. Dincolo de identificarea profundă cu activitatea profesională salariul este un fel de „unitate de măsură” a prestigiului și succesului social. Pe lângă salariul mic, SSB, SM și PM este afectată și de alte două elemente întâlnite în nucleul central: *condiții dificile* și *lipsă de respect*.

2. În structura RS a muncii la GE, pe lângă elementele comune, întâlnite și în structura RS la GC a fost găsit și termenul *satisfacție*. Acest element a devenit salient ca urmare a programului de intervenție psihosocială. În general, conținutul RS la GE exprimă tendințe spre centralizarea unor elemente pozitive, dezirabile cu referire la procesul muncii: *satisfacție, perfecționare, aptitudini, dăruire* și trecerea unor elemente negative, cum ar fi *condiții dificile de muncă* în categoria elementelor cu statut ambiguu. Alte elemente care influențează favorabil SSB, SM și PM sunt *relațiile bune cu ceilalți* și *recunoașterea rezultatelor muncii* depuse.

3. Programul de intervenție care a constatat dintr-un sistem de tehnici psihologice a produs un efect de facilitare asupra creșterii SSB, ridicării nivelului de SWLS, a modificat percepțiile defavorabile cu referire la sursele de insatisfacție în procesul muncii și în relațiile cu ceilalți, stimulând dorința persoanelor de perseverare în atingerea scopurilor pe termen lung, chiar și în cazul unor sarcini dificile sau obstacole intervenite. Subiecții din GE înregistrează și o stare dispozițională mai bună, mai puțin se simt lipsiți de energie, se declară, într-un număr mai mare, destul de fericiți și sunt de acord că fericirea poate fi găsită în multe lucruri.

4. Implicațiile activităților de intervenție se remarcă și în raport cu SM: subiecții din GE sunt mai mulțumiți decât colegii lor din GC, în ceea ce privește oportunitățile de dezvoltare profesională, își percep munca drept stimulatoare și interesantă. Ca urmare a programului de

intervenție psihosocială s-au îmbunătățit și relațiile subiecților cu ceilalți, ei declarându-se foarte mulțumiți și destul de mulțumiți de interacțiunile cu cei din jur, pe care le percep mai favorabile și mai puțin stresante.

5. Prin program s-a realizat un spor sensibil de PM la subiecții din GE: ei se percep mai perseverenți în urmarea unor scopuri de lungă durată, chiar și atunci când acestea solicită investiții de timp și efort în învingerea unor obstacole, consideră că dau dovadă de o bună concentrare în realizarea sarcinilor și în gestionarea timpului pentru realizarea unor obiective personale, manifestă într-o mai mare măsură consecvență în realizarea unor proiecte în care cred sau pe care le consideră importante.

6. Cu ajutorul studiului experimental cu caracter formativ am intenționat să stabilim cum am putea influența prin intermediul unui program de intervenție psihosocială schimbarea RS a muncii la cadrele didactice. Inițial am presupus că, prin creșterea nivelului SSB, SM și a PM, se va produce migrarea unor elemente periferice pozitive către nucleul central. Am considerat SSB, SM și PM aspecte ale personalității care ar putea suporta o intervenție psihosocială în vederea schimbării sau consolidării unei RS favorabile a muncii, deoarece aceste trei aspecte derivă în mod direct din activitatea profesională desfășurată de pedagogi. Chiar dacă RS a muncii la cadrele didactice nu s-a schimbat în mod spectaculos, fapt oarecum firesc, luând în considerare durabilitatea unei reprezentări în timp, totuși anumite schimbări s-au produs, ceea ce ne îndreptățește să afirmăm că ipoteza pentru acest studiu empiric s-a confirmat și că programul de intervenție psihosocială administrat de noi este adecvat și eficient.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Studiul efectuat cu privire la RS a muncii învățătorului a prilejuit formularea următoarelor **concluzii cu caracter general**.

1. Reprezentările sociale sunt construcții socio-cognitive elaborate social, au un caracter relativ omogen, sunt caracteristice unui anumit grup social și create, în principal, în vederea stăpânirii realității complexe cu care se confruntă componenții acestui grup. Ele joacă un rol fundamental în dinamica relațiilor sociale și îndeplinesc următoarele patru funcții esențiale: cognitivă, identitară, justificativă și orientativă.

2. RS se caracterizează printr-o anumită structură internă, sunt împărtășite de membrii unui anumit grup social și se formează prin intermediul interacțiunilor dintre membrii acestui grup în vederea înțelegerii contextului social. În structura RS pot fi descoperite și elemente non-exprimabile, non-declarabile care formează așa numita „zonă mută” a reprezentării și care pot fi dezvăluite doar în condițiile aplicării unui consemn de substituție.

3. Orice RS este centrată și focalizată pe un anumit obiect social. Nu însă orice obiect social poate fi obiect de reprezentare. Pentru ca un obiect social să devină obiect de reprezentare este necesar ca el să întrunească anumite condiții și anume: să fie un obiect polimorf, să fie caracteristic unui grup social, să constituie o miză pentru identitatea sau coeziunea grupului dat, să fie în centrul unor dinamici sociale intergrupuri și să nu fie supus unor instanțe ideologice de control.

4. Munca, în general, iar munca învățătorului, în mod particular, poate fi considerată obiect social susceptibil de a fi și obiect de reprezentare deoarece ea, munca învățătorului, întrunește toate condițiile unui astfel de obiect social. Ea este un obiect social polimorf, ce se manifestă printr-o diversitate de cogniții, capabil de a genera noi semnificații și reevaluări în contextul schimbărilor sociale actuale, are o miză importantă în definirea identității profesionale a cadrelor didactice, iar RS a acesteia originează din dinamicile și interacțiunile atât intragrupale (colegii de muncă), cât și cu alte grupuri sociale (elevi, părinți, alte categorii profesionale). În plus, RS a muncii învățătorului se cristalizează în corespundere cu schimbările sociale și reformele educaționale.

5. În conținutul RS a muncii învățătorului se atestă elemente comune pentru toate categoriile de subiecți, cum ar fi: *aptitudini*, *responsabilitate*, *perseverență* ș.a. Elementul central, aflat pe primele poziții, se referă la dimensiunea vocațională a profesiei de cadru didactic – *aptitudini*. Pentru cadrele didactice cu vechimea în muncă până la 5 ani, munca este și *greă*, un element central întâlnit doar la acest grup, iar pentru cadrele didactice cu vechimea în muncă peste 5 ani, din mediul urban, instituții de stat, munca mai este și *prost plătită* – element care nu

apare la cadrele didactice din instituții private. La cadrele didactice în exercițiul funcțiunii spre deosebire de cele aflate în proces de formare printre elementele centrale se găsesc și termenii *competență* și *dăruire*.

6. În condițiile unui „consemn normal”, conținutul RS a muncii este preponderent pozitiv, pe când în condițiile unui consemn de substituție apar o serie de elemente negative care nu sunt întâlnite în primul caz, cum ar fi: *corupție, elevi obraznici, muncă neprețuită*. Aceste elemente formează zona mută a reprezentării a RS muncii învățătorului. Printre elementele care apar în zona mută se observă și elemente cu referire la starea de bine (*grea, chin*), satisfacția de muncă (*prost plătită, muncă neprețuită, elevi obraznici*) și persistența motivațională (*perseverență, efort*).

7. Se înregistrează diferențe în ceea ce privește evaluarea stării subiective de bine la cadrele didactice din instituții private (IP) comparativ cu cele din instituții de stat (IS). Însă la unele aspecte pot fi identificate diferențe mai mult între grupul de cadre didactice din mediul urban (IP și IS), decât între cadrele didactice din școli rurale și cele urbane.

8. Subiecții din IP au un grad mai înalt de satisfacție în muncă în raport cu diverse aspecte ale activității profesionale, pe când cei din instituții de stat sunt mai degrabă mulțumiți la un nivel mediu, excepție fiind nivelul de remunerare, față de care cadrele didactice din instituțiile de stat se declară foarte nemulțumite.

9. Majoritatea cadrelor didactice manifestă un nivel înalt și moderat de persistență motivațională, cu tendințe spre foarte înalt la cadrele didactice de la IP. În realizarea sarcinilor, chiar dificile, ce necesită timp și efort, dovedesc un nivel înalt de angajament și concentrare.

10. O serie de elemente în conținutul RS a muncii influențează negativ SSB, SM și PM a cadrelor didactice, dintre care cele mai semnificative sunt *prost plătită, condiții dificile, lipsă de respect* și a. În pofida eforturilor și a investițiilor afective pe care trebuie să le manifeste în activitatea de zi cu zi, aceste eforturi nu sunt răsplătite pe măsură, mai ales, în plan material. Dincolo de identificarea profundă cu activitatea profesională salariul este un fel de „unitate de măsură” a prestigiului și succesului social. Pe lângă salariul mic, SSB, SM și PM este afectată și de alte două elemente întâlnite în nucleul central: *condiții dificile* și *lipsă de respect*.

11. În structura RS a muncii la GE, pe lângă elementele comune, întâlnite și în structura RS la GC a fost găsit și termenul *satisfacție*. Acest element a devenit salient ca urmare a programului de intervenție psihosocială. În general, conținutul RS la GE exprimă tendințe spre centralizarea unor elemente pozitive, dezirabile cu referire la procesul muncii: *satisfacție, perfecționare, aptitudini, dăruire* și trecerea unor elemente negative, cum ar fi *condiții dificile de*

muncă în categoria elementelor cu statut ambiguu. Alte elemente care influențează favorabil SSB, SM și PM sunt *relațiile bune cu ceilalți* și *recunoașterea rezultatelor muncii* depuse.

12. Programul de intervenție care a constat dintr-un sistem de tehnici psihologice a produs un efect de stimulare și facilitare a creșterii SSB, SM și PM ale subiecților din GE. Ei trăiesc o stare dispozițională mai bună, mai puțin se simt lipsiți de energie, se declară, într-un număr mai mare, destul de fericiți și sunt de acord că fericirea poate fi găsită în multe lucruri; sunt mai mulțumiți decât colegii lor din GC în ceea ce privește oportunitățile de dezvoltare profesională, își percep munca drept stimulatoare, interesantă și se percep mai perseverenți în urmarea unor scopuri de lungă durată, chiar și atunci când acestea solicită investiții de timp și efort în învingerea unor obstacole, consideră că dau dovadă de o bună concentrare în realizarea sarcinilor și în gestionarea timpului pentru realizarea unor obiective personale, manifestă într-o mai mare măsură consecvență în realizarea unor proiecte în care cred sau pe care le consideră importante.

13. Cu ajutorul studiului experimental cu caracter formativ am intenționat să stabilim cum am putea influența prin intermediul unui program de intervenție psihosocială schimbarea RS a muncii la cadrele didactice. Inițial am presupus că, prin creșterea nivelului SSB, SM și a PM, se va produce migrarea unor elemente periferice pozitive către nucleul central. Am considerat SSB, SM și PM aspecte ale personalității care ar putea suporta o intervenție psihosocială în vederea schimbării unor elemente periferice indezirabile sau consolidării unei RS favorabile a muncii, deoarece aceste trei aspecte derivă în mod direct din activitatea profesională desfășurată de pedagogi.

Sintetizând rezultatele științifice prilejuite de studiul nostru de doctorat, vom conchide prin a afirma că scopul și obiectivele de cercetare propuse au fost realizate pe deplin și că drept urmare a fost **soluționată problema științifică importantă** care constă în *identificarea conținutului și structurii reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și a factorilor ce le determină, fapt ce a permis, prin program special de intervenție psihosocială, stabilirea condițiilor de a produce schimbări în reprezentarea socială a muncii, având drept efect creșterea nivelului stării de bine, a satisfacției în muncă și perseverenței motivaționale la cadrele didactice.*

Rezultatele studiului teoretico-experimental al RS muncii la cadrele didactice din învățământul primar oferă prilejul de a propune următoarele **recomandări** privind dezvoltarea cercetărilor de perspectivă cu caracter teoretic și aplicativ:

1. Sugerăm ca programul de intervenție psihosocială vizând schimbarea și transformarea RS a muncii învățătorului să fie preluat și utilizat de către psihologi în scop de cercetare a

condițiilor de dezvoltare și consolidarea unei RS a muncii care să favorizeze creșterea nivelului SSB, SM și PM la cadrele didactice.

2. Recomandăm psihologilor cercetători să manifeste interes față de problema creșterii calității muncii și a confortului psihologic la locul de muncă al cadrelor didactice prin punerea în uz a paradigmei schimbării RS a muncii, organizând și desfășurând practici sociale adecvate.

3. Propunem lărgirea ariei de cercetare a reprezentării sociale a muncii incluzând în demersul investigațional și alte categorii de cadre didactice: profesorii de gimnaziu, de liceu și cei care activează în învățământul universitar.

4. Sugerăm în calitate de problemă de cercetare pentru un posibil studiu al reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice identificarea și dezvoltarea prin acțiuni psihologice ale elementelor din RS ce vizează potențialul de dezvoltare a potențialului uman ce-l conține munca de pedagog, posibilitățile și oportunitățile de autoactualizare și perfecționare pe care le oferă această muncă subiecților ei.

5. Atragem atenția psihologilor cercetători asupra faptului că pentru a asigura durabilitatea practicilor de dezvoltare personală și profesioanală în timp este necesar de a elabora și implementa un program de activități planificate, bine organizate și sistematice, astfel ca aceste practici să determine schimbarea unor elemente periferice din structura RS a muncii și, în timp, a celor din nucleul central.

6. Considerăm utilă și oportună elaborarea pentru unitățile de formare continuă a cadrelor didactice și managerii școlari a unui program de dezvoltare profesională a cadrelor didactice centrat pe ideea edificării unei RS a muncii care să le încurajeze creșterea calității muncii și a stării lor subiective de bine.

BIBLIOGRAFIE

1. Abric J.-C. Psihologia comunicării. Iași: Polirom, 2002. 204 p.
2. Abric J.-C. Reprezentările sociale: aspecte teoretice. În: A. Neculau (coord.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997. P.107-126.
3. Aniței M. Introducere în psihologia experimentală. București: Casa de Editură și Presă „Viața Românească”, 2000. 250 p.
4. Andrei P. Despre ideal, despre fericire. Valorile estetice și teoria empatiei. Tomul IV, vol. I. Iași: ALFA, 2010. P. 28-114.
5. Bălan B. Reprezentarea socială a profesiei psihologului: între a fi și a deveni. În: Psihologia socială. Iași: Polirom, Nr. 4, 1999. P. 74-88.
6. Bălțescu S. Bunăstarea subiectivă a elevilor de liceu și studenților. Cluj-Napoca: Editura Universității “G. Barițiu”, 2009. 157 p.
7. Bălțescu S. Fericirea în contextul social al tranziției postcomuniste din România. <http://www.revistacalitateavietii.ro/2010/CV-1-2-2010/14.pdf> (accesat: 06.06.14)
8. Bogathy Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2004. 374 p.
9. Bogdan-Tucicov A. Dicționar de psihologie socială. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 256 p.
10. Boncu Ș., Ceobanu C. Psihosociologie școlară. Iași: Polirom, 2013. 380 p.
11. Botoșineanu F. Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz. Iași: ALFA, 2011. 180 p.
12. Boza M. Atitudinile sociale și schimbarea lor. Iași: Polirom, 2010. 212 p.
13. Chircev A. Psihologia atitudinilor sociale. Cluj: Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj la Sibiu, 1941. 184 p.
14. Clemence A. Luări de poziție și principia organizatoare ale reprezentărilor sociale. În: Curelaru, M.(coord.). Reprezentări sociale. Teorii și metode. Iași: Erola, 2001. P. 229-256.
15. Clocotici V., Stan A. Statistică aplicată în psihologie. Iași: Polirom, 2000. 291 p.
16. Constantin T. Managementul resurselor umane. Iași: Institutul European, 2002. 336 p.
17. Constantin T. Predictorii ai persistenței motivaționale. Rolul implicării motivaționale. În: T. Constantin (coord.). Determinanți ai motivației în muncă. De la teorie la analiza realității organizaționale. Iași: Editura Universității „A. I. Cuza”, 2009. P. 149-180.
18. Covey S. Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii. București: ALFA, 2002. 336 p.
19. Crahay M. Psihologia educației. București: Trei, 2009. 526 p.

20. Crasnojan-Laba I. Influența stereotipurilor în viața socială. În: Studia Universitatis. Nr. 9 (49), 2011. P. 146-149.
21. Cristea D. Tratat de psihologie socială. București: Pro Transilvania, 2000. 470 p.
22. Cristea M. Reprezentarea socială a Procesului Bologna: studiu explorativ. În: Revista de Psihologie Socială, Nr. 20, Iași: Polirom, 2007. p. 9 - 21.
23. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. 398 p.
24. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996. 266 p.
25. Csikszentmihalyi M. Flux - Psihologia fericirii. București: Humanitas, 2007. 286 p.
26. Curelaru M. Reprezentări sociale. Iași: Editura Universității „A. I. Cuza”, 2005. 250 p.
27. Curelaru, M. Reprezentări sociale. Iași: Polirom, 2006. 235 p.
28. Deschamps J.-Cl., Guimelli Ch. Reprezentări sociale ale Țiganilor în Franța. În: L.Iacob și D. Salăvăstru (coord.). Psihologia socială și Noua Europă. Iași: Polirom, 2005. P. 162-175.
29. Dider N. Ghid practic pentru formarea profesională. Concepere, animare și evaluare. Paris - București: INSER, 1996. 172 p.
30. Doise W. Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale. În: A. Neculau (coord.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997. P. 155-166.
31. Dragan I. Carieră: șansă sau planificare. București: Curtea Veche, 1996. 98 p.
32. Dragu A. Structura personalității profesorului. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1996. 162 p.
33. De Rosa A. S. 1961-1976: O analiză meta-teoretică a celor două ediții a cărții. La Psychanalyse, son image et son public. Psihologie socială. Buletinul Laboratorului Psihologia câmpului social, 2011, Nr. 28 (II). P. 97-135.
34. Drozda-Senkowska E. Psihologie socială experimentală. Iași: Polirom, 2000. 265 p.
35. Dumitriu Gh. Psihologia procesului de învățământ. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1997. 180 p.
36. Flament C. Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale. În: A. Neculau (coord). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Iași: Polirom, 1997. P. 128-145.
37. Gheorghe D., Tomița I. Productivitatea muncii. Craiova: Editura Universitară, 1997. 207 p.
38. Golu P., Golu I. Psihologie educațională. București: Miron, 2003. 474 p.

39. Guimelli C. Normativitate, reprezentări sociale și strategii de mascare. În: M.-L. Rouquette (coord.). Gândirea socială. Perspective fundamentale și cercetări aplicate. Iași: Polirom, 2010. P. 173-192.
40. Holdevici I. Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie. București: Orizonturi, 2008. 400 p.
41. Holdevici I. Psihoterapii scurte. București: Ceres, 2000. 189 p.
42. Holban I. Probleme de psihologia muncii. București: EDP, 1970. 186 p.
43. Holdevici I. Psihoterapii scurte. București: CERES, 2002. 199 p.
44. Iacob L., Rusu A. Reprezentarea socială a crizei economice. Conținuturi și dinamici comparative: cogniții, atitudini, comportamente. În: Revista de Psihologie, 2013, vol. 59, Nr. 2 , P. 97-110.
45. Jodelet D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune. În: Neculau A. (coord). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997. P. 85-106.
46. Jurcău N. Introducere în psihologia pedagogică. Cluj-Napoca: Teora, 1994. 232 p.
47. Klein S. Formula fericirii. București: Editura Humanitas, 2006. 255 p.
48. Losîi E. Psihologia educației. Chișinău: CEP USM, 2014. 204 p.
49. Malin T. Procese cognitive. București: Editura Tehnică, 1999. 224 p.
50. Manes S. 83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor. Iași: Polirom, 2008. 204 p.
51. Marinescu D. Structura reprezentării sociale a puterii la adolescenți. În: Revista de Psihologie, vol. 57, nr. 1. București, 2011. P. 25-42.
52. Markova I. Cum se naște și se dezvoltă o idee: dialog între Serge Moscovici și Ivana Markova. În: A. Neculau. Urmele timpului. Iluzii românești, confirmări europene. Serge Moscovici în dialog cu Adrian Neculau. Iași: Polirom, 2002. 201 p.
53. Materiale Training Psihosocial. <http://ru.scribd.com/doc/199573806/Materiale-Training-Psihosocial> (accesat 10.07.14).
54. Mârleanu A., Iurcu A., Cojocaru N. Reprezentarea socială a profesiei de psiholog: de la intervenții „clasice” la intervenții organizaționale. Studiu explorativ. În: Studia Universitatis Moldaviae, USM, 2013, Nr. 9 (69). P. 117-126.
55. Micle M. Satisfacția și performanță. În: Revista de Psihologie, nr. 1-2, 2009. P. 75-90.
56. Micle M. Motivație – modele clasice și interrogative. În: Revista de Psihologie/Serie nouă. Tomul 54, nr.1-2, 2008. P. 67-78.
57. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București: Editura Academică, 1988. 228 p.

58. Moldovanu I. ș.a. 855 de jocuri și activități. Ghidul animatorului. Chișinău: UNICEF, 2005. http://www.childrights.md/files/publications/CarTEAMARE_jocuri.pdf (accesat 10.05.14).
59. Moliner P. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale. În: Neculau A. (coord.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997. P. 145-154.
60. Moscovici S. Influență socială și schimbare socială. Iași: Polirom, 2011. 256 p.
61. Moscovici S. Fenomenul reprezentărilor sociale. În: A. Neculau (ed.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997. p. 15-75.
62. Muntele-Hendreș D. Starea subiectivă de bine. Iași: Universitatea „Al. Ioan Cuza”, 2009. 396 p.
63. Mureșan P. Învățarea socială. București: Editura Albatros, 1980. 150 p.
64. Neculau A., Curelaru M. Reprezentările sociale. În: A. Neculau (coord.). Manual de psihologie socială. Iași: Polirom, 2004. P. 294-318.
65. Neculau A. (coord). Reprezentările sociale. Iași: Polirom, 1997. 243 p.
66. Neculau A. (coord). Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996. 224 p.
67. Neculau A. (coord), Ferreol G. Psihosociologia schimbării. Iași: Polirom, 1998. 301 p.
68. Neculau A. Despre fericire și opusul ei. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 1 (30), 2013. P. 91 -96.
69. Neculau A. (coord), Ferreol G. Violența. Aspecte psihosociale. Iași: Polirom, 2003. 332 p.
70. Negură I. Psihologia față în față cu problemele de viață ale omului contemporan. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 4 (21), 2010. P. 58-66.
71. Negură I. Atitudinile sociale și schimbarea lor. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 1 (26), 2012. P. 64-66.
72. Negură I. Cum își reprezintă societatea persoanele cu dizabilități? În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 4 (25), 2011. P. 59 - 63.
73. Negură I., Curelaru M., Cristea M. Relația dintre contextul social al reprezentărilor sociale ale Uniunii Europene în Republica Moldova și România. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 1 (22), 2011. P. 79 - 86.
74. Negură I., Sîrbu M. Relația dintre reprezentările sociale și starea subiectivă de bine. În: Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior. Cahul: CP Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, 2014. P. 212 - 218.
75. Nicola I. Pedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 485 p.

76. Novac A. Memorator pentru metode cantitative în psihologie și sociologie. București: Oscar Print, 1997. 26 p.
77. Novac A. Metode cantitative în psihologie și sociologie. București: Oscar Print, 1998. 173 p.
78. Pânișoară G., Pânișoară I.-O. Motivație pentru cariera didactică – condiție importantă pentru progresul social. În: Revista Științifică. Nr. 5 (15), 2008. P. 46-53.
79. Pânișoară I.-O. Motivarea pentru cariera didactică. București: Editura Universității din București, 2010. 170 p.
80. Pânișoară I.-O. Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009. 332 p.
81. Racu I. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2014. 473 p.
82. Rarița M. Emil Durkheim: condiția umană în societățile de tip contractual. Galați: University Press, 2011. 264 p.
83. Râșcanu R. Introducere în psihologie aplicată. București: Ars Docendi, 2000. 189 p.
84. Robu V. Competențele cadrului didactic din învățământul preuniversitar – elemente-cheie ale procesului educațional. Rolul personalității. În: Revista de Psihologie, nr. 1, 2012. P. 11-32.
85. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2007. 248 p.
86. Rotariu T. Metode statistice aplicate în științele sociale. Iași: Polirom, 2000. 120 p.
87. Sava F. Psihologia validată științific. Ghid practic de cercetare în psihologie. Iași: Polirom, 2013. 246 p.
88. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 285 p.
89. Săucan D. Conduita comunicațională a profesorului. În: Revista de Psihologie, nr. 3-4, 1999. P. 127-138.
90. Seligman M. Ce putem și ce nu putem schimba. București: Humanitas, 2013. 414 p.
91. Sîrbu M. Atitudinea pedagogilor față de munca prestată. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 3 (20), 2010. . 72-76.
92. Sîrbu M. Delimitări conceptuale ale muncii. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2009. Vol. 1. p. 511-517.
93. Sîrbu M. Formarea competențelor de învățare eficientă la studenții psihologi. În: Bazele teoretice și aplicative ale proiectării și implementării conținuturilor formării psihologilor

- la ciclul licențial al învățământului superior. În: I. Negură (coord.), I. Racu, M. Pleșca ș.a. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2010. p. 156 - 196.
94. Sîrbu M. Importanța muncii în viața omului. În: I. Racu (coord.). Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2010. p. 107-110.
 95. Sîrbu M. Istoricul apariției și dezvoltării reprezentărilor sociale. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2013, Nr. 2 (31), p. 89-93.
 96. Sîrbu M. Problema schimbării reprezentărilor sociale. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2014, Nr. 1 (34), p. 8 - 17.
 97. Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii învățătorului. În: Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. L. Pogolșa & N. Bucun (coord.). Chișinău: IȘE, 2014, p. 185-195.
 98. Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar. În: I. Negură (coord.) Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2014. P. 201 – 227.
 99. Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2013. P. 322-325.
 100. Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii la învățătorii claselor primare. În: Tendințe moderne de dezvoltare economică și financiară a spațiului rural: mater. conf. șt. naț. Chișinău, UASM, 27.04.2012. Vol. 31. Chișinău: CE UASM, 2012, P. 701-706.
 101. Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii la psihologi. În: Practica psihologică modernă. Materialele Conferinței științifico-practică națională cu participare internațională, Chișinău, 27-29 septembrie 2013. Coordonatori: Perjan C., Losîi E., Baciuc, T., Bîceva E. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2013. P. 23-34.
 102. Sîrbu M. Reprezentări și practici sociale. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2014, P. 371-375.
 103. Sîrbu M. Satisfacția în muncă. In: Probleme actuale ale științelor umanistice și modernizării învățământului. Conf. șt. anuală, Chișinău, 05.04.2012. Vol. 1. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2012. P. 161-164.
 104. Sîrbu M., Negură I. Reprezentarea socială a muncii la învățătorii din școlile de stat și private. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (3), 2006. P. 48-50.

105. Sîrbu M., Negură I. Stilul muncii: abordări teoretice. În: Analele Științifice ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2007. P. 314- 318.
106. Stefanovic I. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. București: EDP, 1979. 124 p.
107. Șafran D. Personalitatea profesorului. București: Principele Mircea, 1939. 120 p.
108. Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997. 740 p.
109. Șleahțițchi M. Analiza structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă, harta asociativă și rețeaua de asociații. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (31), 2013. P. 14-25.
110. Șleahțițchi M. Despre resorturile rezistenței la transformarea reprezentatională. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (15), 2009. P. 1-20.
111. Șleahțițchi M. Eseu asupra reprezentării puterii. Chișinău: Știința, 1998. 316 p.
112. Șleahțițchi M. Instrumente de analiză structurală a spațiului reprezentational: schemele cognitive de bază. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 3 (32), 2013. P. 44-53.
113. Șleahțițchi M. Instrumente de analiză structurală a spațiului reprezentational: schemele cognitive de bază. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 3 (32), 2013. P. 1-10.
114. Șleahțițchi M. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: punerea în discuție a nucleului central. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 1 (30), 2013. P. 104-113.
115. Șleahțițchi M. O privire generală asupra mecanismelor de formare a reprezentărilor sociale. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (27), 2012. P. 1-17.
116. Șleahțițchi M. Reprezentarea socială ca fenomen contextualizat. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 3 (4), 2006. P. 41 -47.
117. Șleahțițchi M. Reprezentarea socială: între permanență și transformare. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 1 (18), 2010. P. 79-95.
118. Șleahțițchi M. Reprezentări sociale și practici cotidiene. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 4 (5), 2006. P. 17-25.
119. Șleahțițchi M. Transfigurări în formula compozițională a reprezentării sociale: $Srs = NC + EP$ este înlocuită gradual cu $Srs = NC + EP + ZM$. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (35), 2014. P. 1-13.
120. Șleahțițchi M. Universul reprezentărilor sociale. Studiu teoretic. Chișinău: Știința, 1995. 92 p.

121. Tabachiu A. Psihologia muncii. București: UPB, 1997. 120 p.
122. Toader A. Psihologia schimbării și educația: Polarități și accente ale procesului educational. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 164 p.
123. Tudorescu R. Angajamentul organizațional. Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale. Iași: Polirom, 2008. 491 p.
124. Ungureanu P. Conceptul de persistență: definiție, evoluție și suport empiric. În: T. Constantin (coord). Determinanți ai motivației în muncă. De la teorie la analiza realității organizaționale. Iași: Editura Universității „A. I. Cuza”, 2009. P. 45-75.
125. Vărzaru P. Sfera muncii: Problema optimizării potențialului uman. Chișinău: Tipografia U.A.S.M, 1995. 123 p.
126. Vlăsceanu M. Organizații și comportament organizațional. Iași: Polirom, 2003. 262 p.
127. Voicu C. Exigențe psihologice în exercitarea profesiei didactice. În Revista de Psihologie, Nr. 3-4, 2000. P. 135-143.
128. Yzerbyt V., Schadron G. Cunoașterea și judecata celuilalt. O introducere în cogniția socială. Iași: Polirom, 2002. 253 p.
129. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2007. Vol. II, cap. XV. Motivație, satisfacție, performanță. P. 385-470.
130. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетское, 1990. 558 с.
131. Амонашвили Ш.А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики. Москва: Дом Шалвы Амонашвили, 1998. 78 с.
132. Андреева Г. М. Психология социального познания. Москва: Аспект Пресс, 2002. 288 с.
133. Аргайл М. Психология счастья. СПб: Питер, 2003. 332 с.
134. Барисова Е. Индивидуальность и профессия. Москва: Знание, 1991. 80 с.
135. Белинская Е. П. Социальная психология личности. Москва: Аспект Пресс, 2001. 301 с.
136. Бодров В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности. Часть I. Психологический журнал. Издательство “Наука”, Том 29, nr. 5, 2008. с. 83-90.
137. Бодров В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности. Часть II. Психологический журнал. Издательство “Наука”, Том 29, nr. 6, 2008. С. 66-74.

138. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
139. Выготский Л. С. Психология развития человека. Сознание как проблема психологии поведения. Москва: Эксмо-Пресс, 2005. 1135 с.
140. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Вопросы психологии. Москва: Педагогика, 1984. 425 с.
141. Доценко О. Н. Эмоциональная направленность как фактор “выгорания” у представителей социномических профессий. Психологический журнал. Издательство “Наука”, Том 29, нр. 5, 2008. с. 91-100.
142. Иванкина Л. И. Тренинг личностного развития. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2009. 65 с.
143. Мануэль Д. С. Тренинг уверенности в себе. СПб: Речь, 2002. 255 с.
144. Зенина С. Р. Особенности субъективного благополучия педагогических работников в профессиональной сфере. <http://www.teoria-practica.ru/-5-2012/psychology/zenina.pdf> (accesat: 08.02.2013).
145. Келлерман П. Ф. Психодрама крупным планом. Анализы терапевтических механизмов. Москва: Независимая фирма “Класс”, 1998. 240 с.
146. Киколов А. И. Умственный труд и эмоции. Москва: Педагогика, 1978. 168 с.
147. Китвель Т. О социально-психологических проблемах удовлетворенности трудом. Таллин: Издательство Академии наук Эстонской ССР, 1974. 129 с.
148. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. Москва: Аспект Пресс, 2002. 607 с.
149. Пряшников Н. Психологический смысл труда. Москва: Панорама, 1997. 421 с.
150. Реньш М. А., Садовникова Н. О., Лопес Е. Г. Социально-психологический тренинг. Практикум. Екатеринбург: ГОУ ВПО, 2007. 190 с.
151. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Том I. Москва: Педагогика, 1989. 392 с.
152. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. Москва: ЭКМОС, 1999. 352 с.
153. Селигман М. Путь к процветанию: новое понимание счастья и благополучия. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 423 с.
154. Сидоренко Е. Мотивационный тренинг. Практическое руководство. СПб: Речь, 2000. 233 с.
155. Столяренко Л. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 542 с.

156. Argyle M. Causes and Correlates of Happiness. In: D. Kahneman, E Diener & N Schwarz (Eds) Well-being: The foundations of hedonic psychology. New York: Russell Sage, 1999. P. 353-373.
157. Bergmo-Prvulovic I. Social representations of career – anchored in the past, conflicting with the future. În: Papers on Social Representations, 2013, vol. 22, P. 14-27.
158. Castellotti V. Social represenatations of languages and teaching. In: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Strasbourg: Presses Universitaires, 2002. P. 1-28.
159. Curelaru M., Neculau A., Cristea M. What people think about cloning ? Social representations of this technique and its associated emotions. În: Journal for the Study of Religions and Ideologies, 2012, vol.11, nr. 33. P. 3-30.
160. Curelaru M., Negură I., Cristea M. The influence of the ideological – global context on social representations of the European Union. In: Annals of the Alexandru Ioan Cuza University. Psychology Series. 2010, vol. 19, nr. 2. P. 35-50.
161. De Rosa A.S. Icon and symbol: Two sides of the same coin in the investigation of social representations. În: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.). Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 237-256.
162. Diener E., Diener M., Diener C. Factors predicting the subjective well-being of nations. In: Journal of Personality and Social Psychology, Nr. 69, 1995. p. 851-864.
163. Gabora L. EVOC: A Computer Model of the Evolution of Culture. University of British Columbia. 03.09.2014. <http://arxiv.org/abs/1310.0522> (accesat: 12.10.14).
164. Jasper J., Frazer C. Attitudes and Social Representations. In: R. Farr, S. Moscovici (eds.). Social Representation. Cambridge: CUP, 1984. P. 214-225.
165. Lahlou S. & Abric J.-C. What are elements of social representations. În: Papers on Social Representations, 2011, vol. 20, P. 1-10.
166. Lopes de Silva A. Social represenatations of undergraduates about teacher identity and work a gender perspective. In: Educacao, Sociedade end Culturas, nr. 36, 2012. p. 49-64.
167. Marková I. Social representations and communicative genres. În: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.) Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 219-235.
168. Marková I. Epistemology of social representations: Implications for empirical research. În: Psihologie socială. Nr. 27, 2011. P. 94-102.
169. McKinlay A. & Potter J. Social Representation: A onceptual critique. In: Journal for the Theory of Social Behaviour. Nr.17, 1987. p. 471-487.

170. Moscovici S. The phenomenon of social representations. În: R. Farr, S. Moscovici (Eds). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 3-69.
171. Neculau A. Context manipulation and the control of social representations. În: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds) *Penser la vie, le social, la nature*. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 263-276.
172. Seal C. R., Bailey J. R. Fostering emotional and social intelligence. In: *Organization Management Journal*, 2006, vol.7, P. 143-152.
173. Seligman M. E. P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press, 2011. 276 p.
174. Truax Ch., Carkhoff R. Towards effective counseling and psychotherapy. In: *Training and Practice*. Chicago: Aldine Pub. Com., 1967. P. 44-58.
175. Tuval S. Teachers living with contradictions: Social representations of inclusion, exclusion and stratification in Israeli schools. *Papers on Social Representations*, 2014, vol. 23, p. 10.1-10.25.
176. Watson S., Reigeluth C. Community members' perception on social, cultural changes and its implication for educational transformation in a small school district community. In: *Journal of Organisational Transformation and Social Changes*, Nr. 5 (1) 2008. P. 45-65.
177. Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M. Perspective-taking and prosocial behavior. In: *Developmental Psychology*, nr. 13, 1977. P. 8-15.
178. Abric J.-C. *Poker et recherches sur le conflits*. În: Buschini F., Kalampalikis N.(eds.) *Penser la vie, le social, la nature*. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 295-300.
179. Abric J.-C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994. 238 p.
180. Arruda A. Moscovici et le représentations sociales au Brésil: des idées pour lesquelles se battre. În: Buschini F., Kalampalikis N.(eds.) *Penser la vie, le social, la nature*. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 431-434.
181. Bajoit G. *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris: Armand Colin/VUEF, 2003. 173 p.
182. Bataille M. *Représentation, implication, implication des représentation sociales aux représentations professionnelles*. Montreal: Editions Nouvelles AMS, 2000. 189 p.
183. Bonnet Y., Roussiau N., Vergès P. L'analyse prototypique et catégorielle: une étude sur la démarche qualité en institution hospitalière. In: http://www.researchgate.net/publication/258831617_Categorical_and_prototypical_analysis_a_study_on_the_quality_process_in_hospital_institutions (accesat 11.08.2014).

184. Bourdieu P. Langage et pouvoir symbolique. Paris: Seuil, 2001. 168 p.
185. Cartaud E., Labbé S. L'étude des représentations sociales du travail: pour une communication professionnelle et professionnalisante. In: Congrès AREF, Université de Geneva, 2010. P.1-10.
186. De Rosa A. S. Le besoin d'une „théorie de la méthode”. In: C. Garnier (ed.). Les formes de la pensée sociale. Paris: PUF, 2002. P. 151-187.
187. Doise W. Droites de l'homme et force des idées. Paris: PUF, 2001. 183 p.
188. Doise W. Jalons pour une psychologie sociétale. In: C. Garnier (ed.). Les formes de la pensée sociale. PUF, Paris, 2002. P. 79-93.
189. Doise W. Les représentations sociales. Paris: PUF, 1986. 234 p.
190. Doise W. Un projet européen pour la psychologie sociale. In: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.) Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 391-399.
191. Fisher G.N. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Montréal: Presses de l'université de Montréal, 1987. 118 p.
192. Flament C. Représentation sociales et normativité: quelques pistes. In: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.). Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 257-261.
193. Flament C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: D. Jodelet (ed.). Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989. P. 224-239.
194. Flament C. Structure, dynamique et transformations des représentations sociales. In: Abric J.-C. (ed). Pratiques sociales et représentations. PUF, Paris, 1994. P. 37-58.
195. Garnier C. Les formes de la pensée sociale. Paris: PUF, 2002. 222 p.
196. Guilmelli Ch., Deschamps J.-C. Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales de gitans. In: Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, nr. 47-48, 2000. P. 44-54.
197. Guimelli Ch. La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales. In: Abric J.-C. Pratiques sociales et représentations. Paris: PUF, 1994. P. 83-108.
198. Herzlich C. Les représentations sociales de la santé et la santé en mutation: un regard rétrospectif et prospectif sur la fécondité d'un concept. In: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.) Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 189-200.
199. Jodelet D. A la recherche de la mémoire. In: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.) Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 467-482.

200. Jodelet D. Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie. In: S. Moscovici (ed.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984. P. 357-378.
201. Mannoni P. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1998. 235 p.
202. Markova I. Des themata de base des représentations sociales du sida. În: C. Garnier (ed.). *Les formes de la pensée sociale*. Paris: PUF, 2002. P. 55-77.
203. Moliner P. Les deux dimensions des représentations sociales. In: *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, Nr. 20, 1994. P. 5-14.
204. Moliner P. Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des Représentations sociales. În: *Bulletin de psychologie*, Nr. 41, 1988. P. 759-762.
205. Moscovici S. *La psychanalyse, son image, et son public*. Paris: PUF, 1961. 211 p.
206. Moscovici S. *La psychanalyse, son image, et son public*. Paris: PUF, 1976. 223 p.
207. Moscovici S. Pensée stigmatisante et pensée symbolique. Deux formes élémentaires de la pensée sociale. În: C. Garnier. *Les formes de la pensée sociale*. Paris: PUF, 2002. P. 21-45.
208. Negură L. *Le travail après le communisme. L'émergence d'une nouvelle représentation sociale dans l'espace postsoviétique*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval, 2007. 165 p.
209. Negură L. (coord.). *L'intervention en sciences humaines. L'importance des représentations*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval, 2016. 385 p.
210. Palmonari A., Zani B. Les représentations sociales dans le champ des professions psychologiques. In: D. Jodelet (ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. P. 67-89.
211. Rogers C. R. *Psychothérapie et relations humaines: Théorie et pratique de la thérapie non-dirigée*. Paris: Louvain Publications Universitaires, 1971. 260 p.
212. Rouquette M.-L. Retour aux foules. În: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.). *Penser la vie, le social, la nature*. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 175-184.
213. Stewart I. La représentation sociale de la profession d'infirmière(ière): effets de contexte liés à un changement de genre. In: *Psychologie et société*, 7. Bourgogne: Presses Universitaires de Bourgogne, 2001. P. 180-200.
214. Vidaller V. Le travail - une représentation sociale en transformation. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Vanessa VIDALLER_411.pdf (accès: 12.12.13).
215. Watzlawick P. *La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication*. Paris: Seuil, 1987. 237 p.

ANEXE

Anexa 1. Chestionare și scale administrate în vederea culegerii datelor

Cod _____

Chestionar pentru studiul RS a muncii

(preluat după L. Negură, 2004)

1. Ce cuvinte sau expresii vă vin în minte când vă gândiți la sintagma «munca învățătorului» ?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

2. Indicați atitudinea dvs. față de fiecare cuvânt/expresie induse de sintagma «munca învățătorului» prin înscrierea în partea dreaptă a semnelor + (pozitivă) / - (negativă) / = (neutră)

3. Indicați două cuvinte, din cele expuse mai sus, care reprezintă cel mai bine munca învățătorului.

4. Gândiți-vă la o rudă/vecin sau altcineva ce nu e pedagog, care credeți că ar fi primele cinci cuvinte sau expresii ce le-ar veni lor în minte când se gândesc la sintagma «munca învățătorului» ?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

5. Din exemplele date mai jos care, după părerea dvs., reprezintă cel mai bine noțiunea de muncă adevărată:

- a. a conduce o întreprindere
- b. a construi case
- c. a face consiliere
- d. a instrui și educa copii
- e. a lucra pământul

6. Munca poate fi apreciată pentru mai multe calități. Din lista ce urmează vă rugăm să selectați trei cauze ce le considerați mai importante în aprecierea muncii. Înscrieți-le de la stânga (cea mai importantă) la dreapta (cea mai puțin importantă):

- a. sunt respectat
- b. sunt remunerat
- c. nu pierd degeaba timpul
- d. cresc în statut
- e. învăț ceva nou
- f. comunic cu alții
- g. îmi place
- h. mă simt util/ă
- i. contribui la prosperitatea societății noastre

7. Expuneți-vă părerea, în ce măsură sunteți de acord vizavi de fiecare expresie, încercuind cifra corespunzătoare, unde 1 înseamnă „deloc” și 5 – „întru totul”:

Numai munca poate să dezvolte în întregime capacitățile noastre

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Este umilitor să primești bani fără să fi lucrat pentru ei

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Să lucrezi e o datorie față de societate

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Oamenii nu ar trebui să fie obligați să lucreze dacă ei nu vor

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Statul trebuie să asigure loc de muncă pentru toți

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Munca e un sacrificiu pe care suntem obligați să-l facem

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Oamenii care lucrează mult sunt foarte apreciați de societate

1 - 2 - 3 - 4 - 5

Fiecare trăiește conform muncii care a depus-o

1 - 2 - 3 - 4 - 5

8. Cum credeți care sunt cauzele satisfacției în munca învățătorului ? Din lista ce urmează rugăm să selectați cele mai importante trei cauze și să le înscrieți de la stânga (cea mai importantă) la dreapta (cea mai puțin importantă):

a. respectul colegilor

b. lucru interesant

c. șefi înțelegători

d. un salariu bun

e. relațiile bune cu colegii/părinții

f. stabilitate

9. Cum credeți care sunt cauzele care i-ar trezi învățătorului temeri și griji legate de munca lui? Din lista ce urmează, rugăm să selectați cele mai importante trei cauze și să le înscrieți de la stânga (cea mai importantă) la dreapta (cea mai puțin importantă):

a. controlul

b. șomajul/concedierea

c. micșorări de salariu /reducerea numărului de ore

d. relațiile dificile cu șefii/colegii/părinții

e. epuizarea psihică/surmenajul

f. instabilitate

g. o posibilă îmbolnăvire

10. În ce condiții ați accepta o muncă fără să fiți remunerați (o singură variantă) ?

a.să ajut o persoană săracă / membru al familiei / pe cineva

b. să contribui la îmbunătățirea condițiilor de viață ale oamenilor

c. din considerente ideologice / religioase

d. nu lucrez degeaba

e. din plăcere / pentru a primi satisfacție

11. Dacă ați câștiga la loterie un milion de lei, ce ați face cu ei ? Notați mai jos răspunsul care vă vine în minte:

12. Dacă ați avea posibilitatea să vă schimbați profesia, v-ați hotărî ? Ce profesie veți alege ?

13. Localitatea (unde lucrați)

14. Vechimea în învățământ

CHESTIONAR SSB

Mai jos sunt dezvăluite o serie de declarații cu privire la fericire. Vă rugăm să indicați în ce măsură sunteți sau nu de acord cu fiecare enunț, prin introducerea unui număr ales de dvs, în conformitate cu următoarea scară:

- 1 = dezacord total
- 2 = dezacord moderat
- 3 = dezacord ușor
- 4 = sunt ușor de acord
- 5 = sunt moderat de acord
- 6 = sunt întru totul de acord

Vă rugăm să citiți cu atenție declarațiile, nu meditați prea mult în alegerea răspunsului, căci nu există răspunsuri "corecte" sau "greșite". Primul răspuns care vă vine în minte este, probabil, cel mai potrivit. Dacă veți întâlni o întrebare dificilă, dați răspunsul care vă reprezintă în general, sau cel mai des.

1. Nu sunt mulțumit de felul în care sunt. (I) _____
2. Nu sunt interesat de alți oameni. (I) _____
3. Am făcut multe din lucrurile pe care mi le-am dorit. _____
4. Am sentimente calde față de ceilalți. _____
5. Rareori mă trezesc odihnit. (I) _____
6. Sunt pesimist în legătură cu viitorul. (I) _____
7. Pe mine multe lucruri mă amuză. _____
8. Adesea mă implic și mă angajez în activități. _____
9. Consider că viața este bună. _____
10. Lumea nu este un loc bun. (I) _____
11. Rareori râd. (I) _____
12. Sunt satisfăcut de multe lucruri în viața mea. _____
13. Nu cred că am un aspect atrăgător. (I) _____
14. Simt că pot controla lucrurile în cea mai mare parte a timpului. _____
15. Mă simt destul de fericit. _____
16. Găsesc frumusețea în multe lucruri. _____
17. Adesea am un efect de amuzament asupra altora. _____
18. Pot să îmi organizez timpul bine. _____
19. Rareori am o influență bună asupra evenimentelor. (I) _____
20. Viața nu te recompensează foarte mult. (I) _____
21. Simt că am o minte/gândire alertă. _____
22. Nu prea trăiesc stări de bucurie și mândrie. (I) _____
23. Pot să iau decizii cu ușurință. _____
24. Viața mea este cam lipsită de rost și de sens. (I) _____
25. Nu mă simt energic. (I) _____
26. Fac cele mai multe lucruri cu ușurință. _____
27. Nu mă simt prea bine cu alți oameni. (I) _____
28. Mă simt sănătos. _____
29. Cele mai multe evenimente trecute par a fi triste. (I) _____

CHESTIONAR SWLS

Mai jos sunt cinci declarații cu privire la satisfacția față de viață. Utilizând scala de la 1 la 7, de mai jos, indicați acordul/dezacordul dvs. cu fiecare afirmație.

7 = întru totul de acord

6 = de acord moderat

5 = ușor de acord

4 = nici de acord, nici dezacord

3 = dezacord ușor

2 = dezacord moderat

1 = dezacord puternic

Vă rugăm să fiți deschis și sincer în oferirea răspunsurilor dumneavoastră.

1. În cele mai multe privințe, viața mea corespunde idealului meu. _____
2. Condițiile de viață sunt excelente. _____
3. Sunt mulțumit de viața mea. _____
4. Până în prezent am primit cele mai importante lucruri pe care le doresc în viață. _____
5. Dacă aș lua viața de la început, nu aș schimba aproape nimic. _____

CHESTIONAR PM

Vă rugăm să citiți lista de comportamente și atitudini de mai jos și marcați cu un "X" varianta care arată cel mai bine măsura în care vi se potrivesc aceste comportamente și atitudini!

În foarte mică măsură În foarte mare măsură
 ↓ în mică măsură ↓ în medie măsură ↓ în mare măsură ↓

1. Rămân motivat(ă) chiar și în activitățile care se întind pe luni de zile.					
2. Am o bună capacitate de concentrare pe realizarea sarcinilor zilnice.					
3. Îmi imaginez din când în când diferite moduri de a folosi oportunități la care am renunțat.					
4. Scopurile pe termen lung mă motivează să depășesc greutățile de zi cu zi.					
5. Când îmi propun ceva, sunt ca un câine buldog: nu îi mai dau drumul până nu reușesc.					
6. Continui o sarcină dificilă chiar și atunci când ceilalți au renunțat deja la ea.					
7. Chiar dacă nu mai contează, continui să mă gândesc la obiective personale la care am fost nevoit să renunț.					
8. Îmi dau seama ușor când să mă opresc în urmărirea unor obiective personale importante.					
9. Cu cât o sarcină este mai dificilă, cu atât sunt mai îndârjit să o duc la capăt.					
10. Îmi vin adesea idei noi legate de o problemă sau un proiect mai vechi.					
11. Urmăresc cu consecvență realizarea proiectelor în care cred.					
12. Mă surprind revenind cu gândul la inițiative mai vechi,					

<i>abandonate.</i>					
<i>13. Continui să investesc timp și efort în idei, proiecte care cer ani de răbdare și de muncă.</i>					
<i>14. Când mă apuc de lucru, pe moment uit de toate, concentrându-mă pe ce am de făcut.</i>					
<i>15. Îmi este greu să mă detașez de un proiect important pentru mine, la care am renunțat în favoarea altora.</i>					

CHESTIONAR SM

Cât de satisfăcut sunteți de următoarele aspecte ale muncii de profesor. Marcați, pe fiecare rând, cu x în căsuța corespunzătoare treptei care vă reprezintă:

	Foarte nemulțumit	Puțin mulțumit	Mediu	Destul de mulțumit	Foarte mulțumit
<i>1. Munca propriu-zisă (conținut)</i>					
<i>2. Aprecierea primită din partea directorului școlii la care lucrați în prezent</i>					
<i>3. Aprecierile primite din partea colegilor de cancelarie importanți pentru dvs. în prezent</i>					
<i>4. Aprecierile primite din partea părinților, elevilor cu care lucrați în prezent</i>					
<i>5. Prețuirea elevilor cu care lucrați în prezent</i>					
<i>6. Rezultatele elevilor cu care lucrați</i>					
<i>7. Statutul social al profesiei de dascăl</i>					
<i>8. Volumul de muncă</i>					
<i>9. Repartizarea sarcinilor de muncă în școală</i>					
<i>10. Salariul</i>					
<i>11. Facilitățile oferite de școală</i>					
<i>12. Orarul de lucru</i>					
<i>13. Încărcarea cu sarcini de muncă extradidactice</i>					
<i>14. Oportunitățile de dezvoltare profesională (stagii de perfecționare, acces la bibliotecă, cercuri metodice etc.)</i>					
<i>15. Caracterul interesant și stimulator al muncii</i>					
<i>16. Ajutorul primit din partea colegilor pentru dezvoltare profesională</i>					
<i>17. Relația cu șefii (directorul școlii)</i>					

18. <i>Relațiile cu colegii</i>					
19. <i>Relațiile cu părinții</i>					
20. <i>Relațiile cu elevii</i>					

În prezent, care este cea mai importantă sursă de nemulțumire în munca dvs de profesor?
(descrieți-o mai jos pe scurt)

Grade didactice: def. media....., grad II, media....., grad I. media

Anexa 2. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "starea subiectivă de bine"

(studiul experimental constatativ)

Nivelurile variabilei SSB1 (Nu sunt mulțumit de felul în care sunt)

Categorია de subiecți		SSB1						Total
		1	2	3	4	5	6	
IP	Cazuri	5	16	17	11	17	34	100
	%	5.00%	16.00%	17.00%	11.00%	17.00%	34.00%	
ISR	Cazuri	7	15	20	21	8	29	100
	%	7.00%	15.00%	20.00%	21.00%	8.00%	29.00%	
ISU	Cazuri	5	9	24	12	22	28	100
	%	5.00%	9.00%	24.00%	12.00%	22.00%	28.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB1

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	1.45	2.00	0.484

Nivelurile variabilei SSB2 (Nu sunt interesat de alți oameni)

SSB2

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	2	4	9	14	20	51	100
	%	2.00%	4.00%	9.00%	14.00%	20.00%	51.00%	
ISR	Cazuri	7	5	14	15	20	39	100
	%	7.00%	5.00%	14.00%	15.00%	20.00%	39.00%	
ISU	Cazuri	3	9	9	17	26	36	100
	%	3.00%	9.00%	9.00%	17.00%	26.00%	36.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB2

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal rânduri)	5.67	2.00	0.0587

Nivelurile variabilei SSB3 (Am făcut multe din lucrurile pe care mi le-am dorit)

SSB3

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	1	6	10	20	38	25	100
	%	1.00%	6.00%	10.00%	20.00%	38.00%	25.00%	
ISR	Cazuri	5	12	8	29	28	18	100
	%	5.00%	12.00%	8.00%	29.00%	28.00%	18.00%	
ISU	Cazuri	3	8	9	27	30	23	100
	%	3.00%	8.00%	9.00%	27.00%	30.00%	23.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB3

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal rânduri)	5.46	2.00	0.0653

Nivelurile variabilei SSB4 (Am sentimente calde față de ceilalți)

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	0	1	1	14	26	58	100
	%	0.00%	1.00%	1.00%	14.00%	26.00%	58.00%	
ISR	Cazuri	5	8	5	22	31	28	100
	%	5.00%	8.00%	5.00%	22.00%	31.00%	28.00%	
ISU	Cazuri	3	3	8	16	40	30	100
	%	3.00%	3.00%	8.00%	16.00%	40.00%	30.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB4

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	25.65	2.00	2.69 0.06

Nivelurile variabilei SSB5 (Rareori mă trezesc odihnit)

SSB5

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	20	18	22	18	12	10	100
	%	20.00%	18.00%	22.00%	18.00%	12.00%	10.00%	
ISR	Cazuri	24	16	25	13	15	7	100
	%	24.00%	16.00%	25.00%	13.00%	15.00%	7.00%	
ISU	Cazuri	20	18	20	15	18	9	100
	%	20.00%	18.00%	20.00%	15.00%	18.00%	9.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB5

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	0.794	2.00	0.672

Nivelurile variabilei SSB6 (Sunt pesimist în legătură cu viitorul)

SSB6

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	7	15	15	7	18	38	100
	%	7.00%	15.00%	15.00%	7.00%	18.00%	38.00%	
ISR	Cazuri	9	17	17	12	16	29	100
	%	9.00%	17.00%	17.00%	12.00%	16.00%	29.00%	
ISU	Cazuri	7	17	13	21	11	31	100
	%	7.00%	17.00%	13.00%	21.00%	11.00%	31.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB6

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	1.98	2.00	0.372

Nivelurile variabilei SSB7 (Pe mine multe lucruri mă amuză)

SSB7

Categorii		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	5	17	14	24	26	14	100
	%	5.00%	17.00%	14.00%	24.00%	26.00%	14.00%	
ISR	Cazuri	9	18	23	22	16	12	100
	%	9.00%	18.00%	23.00%	22.00%	16.00%	12.00%	
ISU	Cazuri	11	15	13	25	18	18	100
	%	11.00%	15.00%	13.00%	25.00%	18.00%	18.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB7

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal rânduri)	3.29	2.00	0.193

Nivelurile variabilei SSB8 (Adesea implică o simă angajează în activități)

SSB8

Categorii		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	0	0	11	25	35	29	100
	%	0.00%	0.00%	11.00%	25.00%	35.00%	29.00%	
ISR	Cazuri	9	7	18	13	32	21	100
	%	9.00%	7.00%	18.00%	13.00%	32.00%	21.00%	
ISU	Cazuri	3	5	7	26	38	21	100
	%	3.00%	5.00%	7.00%	26.00%	38.00%	21.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB8

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	7.65	2.00	0.0218

Nivelurile variabilei SSB9 (Consider că viața este bună)

SSB9

Categorii		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	1	3	7	16	31	42	100
	%	1.00%	3.00%	7.00%	16.00%	31.00%	42.00%	
ISR	Cazuri	7	9	8	25	26	25	100
	%	7.00%	9.00%	8.00%	25.00%	26.00%	25.00%	
ISU	Cazuri	4	6	10	22	30	28	100
	%	4.00%	6.00%	10.00%	22.00%	30.00%	28.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB9

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	12.85	2.00	0.00162

Nivelurile variabilei SSB10 (Lumea nu este un loc bun)

		SSB10						
Categorii		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	4	1	6	4	20	65	100

	%	4.00%	1.00%	6.00%	4.00%	20.00%	65.00%	
ISR	Cazuri	2	9	17	12	23	37	100
	%	2.00%	9.00%	17.00%	12.00%	23.00%	37.00%	
ISU	Cazuri	3	9	10	14	21	43	100
	%	3.00%	9.00%	10.00%	14.00%	21.00%	43.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB10

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	19.28	2.00	0.05

Nivelurile variabilei SSB11 (**Rareori r d**)

SSB11

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	1	9	9	13	32	36	100
	%	1.00%	9.00%	9.00%	13.00%	32.00%	36.00%	
ISR	Cazuri	4	10	25	10	14	37	100
	%	4.00%	10.00%	25.00%	10.00%	14.00%	37.00%	
ISU	Cazuri	8	7	14	17	19	35	100
	%	8.00%	7.00%	14.00%	17.00%	19.00%	35.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB11

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	2.93	2.00	0.232

Nivelurile variabilei SSB12 (Sunt satisfăcut de multe lucruri din via a mea)

SSB12

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	1	2	8	24	33	32	100
	%	1.00%	2.00%	8.00%	24.00%	33.00%	32.00%	
ISR	Cazuri	6	5	14	25	28	22	100
	%	6.00%	5.00%	14.00%	25.00%	28.00%	22.00%	
ISU	Cazuri	4	3	13	23	32	25	100
	%	4.00%	3.00%	13.00%	23.00%	32.00%	25.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB12

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	6.83	2.00	0.0329

Nivelurile variabilei SSB13 (Nu cred că am un aspect atrăgător)

SSB13

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	4	9	9	15	31	32	100
	%	4.00%	9.00%	9.00%	15.00%	31.00%	32.00%	
ISR	Cazuri	9	8	10	14	14	45	100

	%	9.00%	8.00%	10.00%	14.00%	14.00%	45.00%	
ISU	Cazuri	2	8	14	21	25	30	100
	%	2.00%	8.00%	14.00%	21.00%	25.00%	30.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB13

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	0.863	2.00	0.649

Nivelurile variabilei SSB14 (Simt că pot controla lucrurile în cea mai mare parte a timpului)

SSB14

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	2	5	16	26	31	20	100
	%	2.00%	5.00%	16.00%	26.00%	31.00%	20.00%	
ISR	Cazuri	6	19	19	20	23	13	100
	%	6.00%	19.00%	19.00%	20.00%	23.00%	13.00%	
ISU	Cazuri	9	3	17	32	18	21	100
	%	9.00%	3.00%	17.00%	32.00%	18.00%	21.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB14

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	9.74	2.00	0.00768

Nivelurile variabilei SSB15 (Mă simt destul de fericit)

SSB15

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	1	4	6	17	40	32	100
	%	1.00%	4.00%	6.00%	17.00%	40.00%	32.00%	
ISR	Cazuri	3	13	12	21	30	21	100
	%	3.00%	13.00%	12.00%	21.00%	30.00%	21.00%	
ISU	Cazuri	2	6	8	25	34	25	100
	%	2.00%	6.00%	8.00%	25.00%	34.00%	25.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB15

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	10.38	2.00	0.00557

Nivelurile variabilei SSB16 (Găsesc frumusețea în multe lucruri)

SSB16

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	0	3	1	10	17	69	100
	%	0.00%	3.00%	1.00%	10.00%	17.00%	69.00%	
ISR	Cazuri	4	4	6	20	34	32	100
	%	4.00%	4.00%	6.00%	20.00%	34.00%	32.00%	
ISU	Cazuri	3	1	7	20	33	36	100

	%	3.00%	1.00%	7.00%	20.00%	33.00%	36.00%	
--	---	-------	-------	-------	--------	--------	---------------	--

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB16

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	30.31	2.00	2.62 0.07

Nivelurile variabilei SSB17 (Adesea am un efect de amuzament asupra altora)

SSB17

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	18	22	24	16	13	7	100
	%	18.00%	22.00%	24.00%	16.00%	13.00%	7.00%	
ISR	Cazuri	27	16	14	18	17	8	100
	%	27.00%	16.00%	14.00%	18.00%	17.00%	8.00%	
ISU	Cazuri	12	16	19	25	21	7	100
	%	12.00%	16.00%	19.00%	25.00%	21.00%	7.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB17

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	5.27	2.00	0.0716

Nivelurile variabilei SSB18 (Pot să îmi organizez timpul bine)

SSB18

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	0	4	11	21	39	25	100
	%	0.00%	4.00%	11.00%	21.00%	39.00%	25.00%	
ISR	Cazuri	7	6	12	22	34	19	100
	%	7.00%	6.00%	12.00%	22.00%	34.00%	19.00%	
ISU	Cazuri	5	7	10	31	26	21	100
	%	5.00%	7.00%	10.00%	31.00%	26.00%	21.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB18

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	5.35	2.00	0.069

Nivelurile variabilei SSB19 (Rareori am o influență bună asupra evenimentelor)

SSB19

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	5	11	16	17	30	21	100
	%	5.00%	11.00%	16.00%	17.00%	30.00%	21.00%	
ISR	Cazuri	4	11	28	18	20	19	100
	%	4.00%	11.00%	28.00%	18.00%	20.00%	19.00%	
ISU	Cazuri	5	21	18	23	21	12	100
	%	5.00%	21.00%	18.00%	23.00%	21.00%	12.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB19

H gl p

Kruskal-W (nominal) 6.05 2.00 0.0486

Nivelurile variabilei SSB20 (Viața nu te recompensează foarte mult)

SSB20

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	7	13	21	21	22	16	100
	%	7.00%	13.00%	21.00%	21.00%	22.00%	16.00%	
ISR	Cazuri	9	13	28	24	14	12	100
	%	9.00%	13.00%	28.00%	24.00%	14.00%	12.00%	
ISU	Cazuri	12	15	27	20	17	9	100
	%	12.00%	15.00%	27.00%	20.00%	17.00%	9.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB20

H gl p

Kruskal-W (nominal rânduri) 4.57 2.00 0.102

Nivelurile variabilei SSB21 (Simt că am o minte/gândire alertă)

SSB21

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	8	8	10	31	24	19	100
	%	8.00%	8.00%	10.00%	31.00%	24.00%	19.00%	
ISR	Cazuri	9	8	16	24	23	20	100
	%	9.00%	8.00%	16.00%	24.00%	23.00%	20.00%	
ISU	Cazuri	6	10	10	23	30	21	100
	%	6.00%	10.00%	10.00%	23.00%	30.00%	21.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB21

H gl p

Kruskal-W (nominal) 1.03 2.00 0.598

Nivelurile variabila SSB22 (Nu prea trăiesc stări de bucurie și mândrie)

SSB22

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	4	18	8	17	18	35	100
	%	4.00%	18.00%	8.00%	17.00%	18.00%	35.00%	
ISR	Cazuri	6	13	13	23	14	31	100
	%	6.00%	13.00%	13.00%	23.00%	14.00%	31.00%	
ISU	Cazuri	4	9	17	17	17	36	100
	%	4.00%	9.00%	17.00%	17.00%	17.00%	36.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB22

H gl p

Kruskal-W (nominal) 1.01 2.00 0.603

Nivelurile variabilei SSB23 (Potsă ia deciziile cu ușurință)

SSB23

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	2	10	14	25	30	19	100
	%	2.00%	10.00%	14.00%	25.00%	30.00%	19.00%	
ISR	Cazuri	6	17	11	22	30	14	100
	%	6.00%	17.00%	11.00%	22.00%	30.00%	14.00%	
ISU	Cazuri	4	18	8	24	29	17	100
	%	4.00%	18.00%	8.00%	24.00%	29.00%	17.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB23

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	2.06	2.00	0.356

Nivelurile variabilei SSB24 (Viața mea este cam lipsită de sens și de rost)

SSB24

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	4	0	8	2	14	72	100
	%	4.00%	0.00%	8.00%	2.00%	14.00%	72.00%	
ISR	Cazuri	2	6	5	4	23	60	100
	%	2.00%	6.00%	5.00%	4.00%	23.00%	60.00%	
ISU	Cazuri	0	5	9	13	17	56	100
	%	0.00%	5.00%	9.00%	13.00%	17.00%	56.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB24

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	5.47	2.00	0.0649

Nivelurile variabilei SSB25 (Nu mă simt energic)

SSB25

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	1	8	12	9	30	40	100
	%	1.00%	8.00%	12.00%	9.00%	30.00%	40.00%	
ISR	Cazuri	8	13	11	15	24	29	100
	%	8.00%	13.00%	11.00%	15.00%	24.00%	29.00%	
ISU	Cazuri	3	12	17	18	16	34	100
	%	3.00%	12.00%	17.00%	18.00%	16.00%	34.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB25

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	6.88	2.00	0.0321

Nivelurile variabilei SSB26 (Fac cele mai multe lucruri cu ușurință)

SSB26

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	1	8	11	23	36	21	100
	%	1.00%	8.00%	11.00%	23.00%	36.00%	21.00%	
ISR	Cazuri	4	14	16	24	30	12	100
	%	4.00%	14.00%	16.00%	24.00%	30.00%	12.00%	
ISU	Cazuri	3	3	19	31	25	19	100
	%	3.00%	3.00%	19.00%	31.00%	25.00%	19.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB26

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal rânduri)	6.98	2.00	0.0306

Nivelurile variabilei SSB27 (Nu mă simt prea bine cu alți oameni)

SSB27

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	1	6	11	21	23	38	100
	%	1.00%	6.00%	11.00%	21.00%	23.00%	38.00%	
ISR	Cazuri	10	11	16	13	15	35	100
	%	10.00%	11.00%	16.00%	13.00%	15.00%	35.00%	
ISU	Cazuri	3	9	12	17	26	33	100
	%	3.00%	9.00%	12.00%	17.00%	26.00%	33.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB27

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	4.03	2.00	0.133

Nivelurile variabilei SSB28 (Mă simt sănătos)

SSB28

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
IP	Cazuri	2	8	17	19	30	24	100
	%	2.00%	8.00%	17.00%	19.00%	30.00%	24.00%	
ISR	Cazuri	9	17	11	23	24	16	100
	%	9.00%	17.00%	11.00%	23.00%	24.00%	16.00%	
ISU	Cazuri	7	12	14	19	18	30	100
	%	7.00%	12.00%	14.00%	19.00%	18.00%	30.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB28

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	5.96	2.00	0.0508

Nivelurile variabilei SSB29 (Cele mai multe evenimente trecute par a fi triste)

SSB29

Categorie		1	2	3	4	5	6	Total
-----------	--	---	---	---	---	---	---	-------

IP	Cazuri	1	5	6	16	34	38	100
	%	1.00%	5.00%	6.00%	16.00%	34.00%	38.00%	
ISR	Cazuri	9	12	10	15	16	38	100
	%	9.00%	12.00%	10.00%	15.00%	16.00%	38.00%	
ISU	Cazuri	4	7	14	20	23	32	100
	%	4.00%	7.00%	14.00%	20.00%	23.00%	32.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SSB29

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	5.39	2.00	0.0676

Anexa 3. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "satisfacția de viață"

(studiu experimental constatativ)

Nivelurile variabilei SWLS1(În cele mai multe privințe, viața mea corespunde idealului meu)

Categoria de subiecți		SWLS1							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
IP	Cazuri	3	6	14	11	23	29	14	100
	%	3.00%	6.00%	14.00%	11.00%	23.00%	29.00%	14.00%	
ISR	Cazuri	12	4	10	15	20	23	16	100
	%	12.00%	4.00%	10.00%	15.00%	20.00%	23.00%	16.00%	
ISU	Cazuri	2	13	19	13	19	27	7	100
	%	2.00%	13.00%	19.00%	13.00%	19.00%	27.00%	7.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SWLS1

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal rânduri)	3.74	2.00	0.154

Nivelurile variabilei SWLS2 (Condițiile de viață sunt excelemente)

		SWLS2							Total
Categoria		1	2	3	4	5	6	7	
IP	Cazuri	5	11	16	13	32	19	4	100
	%	5.00%	11.00%	16.00%	13.00%	32.00%	19.00%	4.00%	
ISR	Cazuri	11	21	15	12	22	14	5	100
	%	11.00%	21.00%	15.00%	12.00%	22.00%	14.00%	5.00%	
ISU	Cazuri	11	15	22	21	15	14	2	100
	%	11.00%	15.00%	22.00%	21.00%	15.00%	14.00%	2.00%	

Testul Kruskal-Wallis variabila SWLS2

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	8.81	2.00	0.0122

Nivelurile variabilei SWLS3(Sunt mulțumit de viața mea)

		SWLS3							Total
Categoria		1	2	3	4	5	6	7	
IP	Cazuri	1	2	8	9	20	43	17	100
	%	1.00%	2.00%	8.00%	9.00%	20.00%	43.00%	17.00%	
ISR	Cazuri	5	8	9	15	16	25	22	100
	%	5.00%	8.00%	9.00%	15.00%	16.00%	25.00%	22.00%	
ISU	Cazuri	2	8	11	14	21	35	9	100
	%	2.00%	8.00%	11.00%	14.00%	21.00%	35.00%	9.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SWLS3

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	7.05	2.00	0.294

Nivelurile variabilei SWLS4(Până în prezent am primit cele mai multe lucruri pe care mi le doresc de la viață)

SWLS4

Categoria		1	2	3	4	5	6	7	Total
IP	Cazuri	1	6	11	8	16	34	24	100
	%	1.00%	6.00%	11.00%	8.00%	16.00%	34.00%	24.00%	
ISR	Cazuri	4	6	13	11	25	17	24	100
	%	4.00%	6.00%	13.00%	11.00%	25.00%	17.00%	24.00%	
ISU	Cazuri	6	1	15	17	23	25	13	100
	%	6.00%	1.00%	15.00%	17.00%	23.00%	25.00%	13.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SWLS4

H **gl** **p**
 Kruskal-W (nominal) 6.41 2.00 0.0405

Nivelurile variabilei SWLS5(Dacă aş lua viaţa de la început, nu aş schimba nimic)

SWLS5

Categoria		1	2	3	4	5	6	7	Total
IP	Cazuri	1	13	22	12	16	18	18	100
	%	1.00%	13.00%	22.00%	12.00%	16.00%	18.00%	18.00%	
ISR	Cazuri	19	15	11	6	15	18	16	100
	%	19.00%	15.00%	11.00%	6.00%	15.00%	18.00%	16.00%	
ISU	Cazuri	9	20	12	15	18	21	5	100
	%	9.00%	20.00%	12.00%	15.00%	18.00%	21.00%	5.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila SWLS5

H **gl** **p**
 Kruskal-W (nominal) 5.73 2.00 0.0571

Anexa 4. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "satisfacția de muncă"

(studiu experimental constatativ)

Distribuția subiecților - SM1(Munca propriu zisă); 1 – foarte nemulțumit, 5 – foarte mulțumit

SM1

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	2	4	19	54	21	100
ISR	nr.sub.	1	11	49	34	5	100
ISU	nr.sub.	3	13	43	36	5	100
Total coloană		6	28	111	124	31	300

Semnificația diferențelor - SM1

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	35.28	2	<0.001	0.12

Distribuția subiecților - SM2(Aprecierea primită de la directorul școlii în care lucrați în prezent)

SM2

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	0	5	22	42	31	100
ISR	nr.sub.	4	17	32	41	6	100
ISU	nr.sub.	1	13	33	36	17	100
Total coloană		5	35	87	119	54	300

Semnificația diferențelor - SM2

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	26.28	2	<0.001	0.09

Distribuția subiecților - SM3(Aprecierile primite de la colegii de serviciu)

SM3

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	1	3	18	47	31	100
ISR	nr.sub.	3	9	44	37	7	100
ISU	nr.sub.	1	12	24	46	17	100
Total coloană		5	24	86	130	55	300

Semnificația diferențelor - SM3

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	30.31	2	<0.001	0.1

Distribuția subiecților - SM4(Aprecierile din partea părinților, elevilor cu care lucrați în prezent)

SM4

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	1	0	16	52	31	100
ISR	nr.sub.	2	10	37	40	11	100
ISU	nr.sub.	3	10	23	40	24	100
Total coloană		6	20	76	132	66	300

Semnificația diferențelor - SM4

	H	gl	p	η^2
--	---	----	---	----------

Kruskal-Wallis 25.73 2 <0.001 0.09

Distribuția subiecților - SM5(Prețuirea elevilor cu care lucrați în prezent)
SM5

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	2	1	15	55	27	100
ISR	nr.sub.	0	21	27	37	15	100
ISU	nr.sub.	4	12	31	39	14	100
Total coloană		6	34	73	131	56	300

Semnificația diferențelor - SM5

H gl p η^2
Kruskal-Wallis 24.86 2 <0.001 0.08

Distribuția subiecților - SM6(Rezultatele elevilor cu care lucrați)
SM6

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	1	3	19	63	14	100
ISR	nr.sub.	2	14	38	36	10	100
ISU	nr.sub.	5	5	48	34	8	100
Total coloană		8	22	105	133	32	300

Semnificația diferențelor - SM6

H gl p η^2
Kruskal-Wallis 25.05 2 <0.001 0.08

Distribuția subiecților - SM7(Statutul social al profesiei de dascăl)
SM7

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	4	18	31	34	13	100
ISR	nr.sub.	4	19	34	37	6	100
ISU	nr.sub.	14	16	30	29	11	100
Total coloană		22	53	95	100	30	300

Semnificația diferențelor - SM7

H gl P η^2
Kruskal-Wallis 2.28 2 0.32 0.01

Distribuția subiecților - SM8(Volumul de muncă)
SM8

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	4	16	33	34	13	100
ISR	nr.sub.	12	30	38	19	1	100
ISU	nr.sub.	16	27	29	23	5	100
Total coloană		32	73	100	76	19	300

Semnificația diferențelor - SM8

H gl P η^2
Kruskal-Wallis 23.77 2 <0.001 0.08

Distribuția subiecților - SM9(Repartizarea sarcinilor de muncă în școală)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	2	3	32	52	11	100
ISR	nr.sub.	9	18	38	30	4	99
ISU	nr.sub.	10	30	33	21	6	100
Total coloană		21	51	103	103	21	299

Semnificația diferențelor - SM9

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	39.26	2	<0.001	0.13

Distribuția subiecților - SM10(Salariul)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	4	16	33	37	10	100
ISR	nr.sub.	44	27	20	9	0	100
ISU	nr.sub.	41	32	18	7	2	100
Total coloană		89	75	71	53	12	300

Semnificația diferențelor - SM10

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	86.96	2	<0.001	0.29

Distribuția subiecților - SM11(Facilitățile oferite de școală)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	1	8	24	46	21	100
ISR	nr.sub.	12	26	41	20	1	100
ISU	nr.sub.	17	27	35	17	4	100
Total coloană		30	61	100	83	26	300

Semnificația diferențelor - SM11

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	67.42	2	<0.001	0.23

Distribuția subiecților - SM12(Orarul de muncă)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	1	7	27	49	16	100
ISR	nr.sub.	3	14	46	35	2	100
ISU	nr.sub.	10	11	46	27	6	100
Total coloană		14	32	119	111	24	300

Semnificația diferențelor - SM12

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	27.56	2	<0.001	0.09

Distribuția subiecților - SM13(Încărcătura didactică)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	1	8	34	44	13	100
ISR	nr.sub.	5	22	40	26	7	100
ISU	nr.sub.	12	18	46	22	2	100
Total coloană		18	48	120	92	22	300

Semnificația diferențelor - SM13

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	30.71	2	<0.001	0.1

Distribuția subiecților - SM14(Oportunitățile de dezvoltare profesională)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	2	10	15	43	30	100
ISR	nr.sub.	3	19	35	33	10	100
ISU	nr.sub.	5	16	33	38	8	100
Total coloană		10	45	83	114	48	300

Semnificația diferențelor - SM14

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	25.87	2	<0.001	0.09

Distribuția subiecților - SM15(Caracterul interesant și stimulator al muncii)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	2	6	24	42	26	100
ISR	nr.sub.	5	18	43	31	3	100
ISU	nr.sub.	6	20	41	27	6	100
Total coloană		13	44	108	100	35	300

Semnificația diferențelor - SM15

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	39.74	2	<0.001	0.13

Distribuția subiecților - SM16(Ajutorul primit din partea colegilor pentru dezvoltare profesională)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	2	6	14	51	27	100
ISR	nr.sub.	4	13	42	35	6	100
ISU	nr.sub.	8	15	39	33	5	100
Total coloană		14	34	95	119	38	300

Semnificația diferențelor - SM16

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	44.35	2	<0.001	0.15

Distribuția subiecților - SM17(Relația cu directorul școlii)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	1	1	15	42	41	100
ISR	nr.sub.	0	15	28	49	8	100
ISU	nr.sub.	3	3	34	44	16	100
Total coloană		4	19	77	135	65	300

Semnificația diferențelor - SM17

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	36.84	2	<0.001	0.12

Distribuția subiecților - SM18(Relația cu colegii)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	1	0	8	52	39	100

ISR	nr.sub.	1	14	27	40	18	100
ISU	nr.sub.	2	4	26	44	24	100
Total coloană		4	18	61	136	81	300

Semnificația diferențelor - SM18

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	29.11	2	<0.001	0.1

Distribuția subiecților - SM19(Relația cu părinții)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	1	1	12	55	31	100
ISR	nr.sub.	0	13	25	52	10	100
ISU	nr.sub.	0	9	24	49	18	100
Total coloană		1	23	61	156	59	300

Semnificația diferențelor - SM19

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	23.48	2	<0.001	0.08

Distribuția subiecților - SM20(Relația cu elevii)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
IP	nr.sub.	1	1	8	51	39	100
ISR	nr.sub.	1	10	24	48	17	100
ISU	nr.sub.	3	5	33	38	21	100
Total coloană		5	16	65	137	77	300

Semnificația diferențelor - SM20

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	28.17	2	<0.001	0.09

Anexa 5. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "persistența motivațională"

(studiu experimental constatativ)

Nivelurile variabilei PM1 (Rămân motivat/ă chiar și în activitățile care se întind pe luni de zile)

Categoria de subiecți		PM1					Total
		1	2	3	4	5	
IP	Cazuri	3	3	38	38	18	100
	%	3.00%	3.00%	38.00%	38.00%	18.00%	
ISR	Cazuri	6	7	71	14	2	100
	%	6.00%	7.00%	71.00%	14.00%	2.00%	
ISU	Cazuri	8	15	52	15	10	100
	%	8.00%	15.00%	52.00%	15.00%	10.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru categoriile de subiecți în funcție de nivelurile variabilei PM1

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	36.31	2.00	< 0.001

Nivelurile variabilei PM2 (Am o bună capacitate de concentrare în realizarea sarcinilor zilnice)

		PM2					Total
Categoria		1	2	3	4	5	
IP	Cazuri	1	0	18	44	37	100
	%	1.00%	0.00%	18.00%	44.00%	37.00%	
ISR	Cazuri	2	8	33	40	17	100
	%	2.00%	8.00%	33.00%	40.00%	17.00%	
ISU	Cazuri	2	9	28	48	13	100
	%	2.00%	9.00%	28.00%	48.00%	13.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM2

	H	gl	p
Kruskal-W (nominal)	24.79	2.00	< 0.001

Nivelurile variabilei PM3 (Îmi imaginez din când în când de a folosi oportunități la care am renunțat)

		PM3					Row Total
Categoria		1	2	3	4	5	
IP	Cazuri	5	20	51	17	7	100
	%	5.00%	20.00%	51.00%	17.00%	7.00%	33.33%
ISR	Cazuri	3	22	38	24	13	100
	%	3.00%	22.00%	38.00%	24.00%	13.00%	33.33%
ISU	Cazuri	7	15	42	24	12	100
	%	7.00%	15.00%	42.00%	24.00%	12.00%	33.33%

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM3

	H	dl	p
Kruskal-W (nominal)	2.63	2.00	0.269

Nivelurile variabilei PM4 (Scopurile pe termen lung mă motivează să depășesc greutățile de zi cu zi)

PM4

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	1	5	23	36	35	100
	%	1.00%	5.00%	23.00%	36.00%	35.00%	
ISR	Cazuri	4	15	25	35	21	100
	%	4.00%	15.00%	25.00%	35.00%	21.00%	
ISU	Cazuri	2	11	29	35	23	100
	%	2.00%	11.00%	29.00%	35.00%	23.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM4

	statistic	df	asymptotic p-value
Kruskal-W (nominal)	9.41	2.00	0.00903

Nivelurile variabilei PM5 (Când îmi propun ceva, sunt ca un bulldog, nu îi maidau drumul, până nu reușesc)

PM5

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	1	4	27	42	26	100
	%	1.00%	4.00%	27.00%	42.00%	26.00%	
ISR	Cazuri	3	17	40	19	21	100
	%	3.00%	17.00%	40.00%	19.00%	21.00%	
ISU	Cazuri	5	11	33	30	21	100
	%	5.00%	11.00%	33.00%	30.00%	21.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM5

	statistic	df	asymptotic p-value
Kruskal-W (nominal)	12.71	2.00	0.00174

Nivelurile variabilei PM6 (Continui o sarcină dificilă chiar și atunci când ceilalți au renunțat la ea)

PM6

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	1	9	26	41	23	100
	%	1.00%	9.00%	26.00%	41.00%	23.00%	
ISR	Cazuri	5	11	33	34	17	100
	%	5.00%	11.00%	33.00%	34.00%	17.00%	
ISU	Cazuri	5	15	35	29	16	100
	%	5.00%	15.00%	35.00%	29.00%	16.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM6

	statistic	df	asymptotic p-value
Kruskal-W (nominal)	7.71	2.00	0.0211

Nivelurile variabilei PM7 (Chiar dacă nu mai contează, continui să mă gândesc la obiective personale la care am fost nevoit să renunț)

PM7

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	12	19	32	29	8	100
	%	12.00%	19.00%	32.00%	29.00%	8.00%	
ISR	Cazuri	7	18	37	27	11	100
	%	7.00%	18.00%	37.00%	27.00%	11.00%	
ISU	Cazuri	6	17	36	25	16	100
	%	6.00%	17.00%	36.00%	25.00%	16.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM7

	statistic	df	p-value
Kruskal-W (nominal)	2.10	2.00	0.351

Nivelurile variabilei PM8 (Îmi dause amănând să mă opresc în urmărirea unor obiective personale)

PM8

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	1	6	28	42	23	100
	%	1.00%	6.00%	28.00%	42.00%	23.00%	
ISR	Cazuri	6	12	33	34	15	100
	%	6.00%	12.00%	33.00%	34.00%	15.00%	
ISU	Cazuri	2	8	45	30	15	100
	%	2.00%	8.00%	45.00%	30.00%	15.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM8

	statistic	df	p-value
Kruskal-W (nominal rows)	9.17	2.00	0.0102

Nivelurile variabilei PM9 (Cu cât o sarcină este mai dificilă, cu atât sunt mai îndârjit s-o duc până la capăt)

PM9

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	0	9	31	30	30	100
	%	0.00%	9.00%	31.00%	30.00%	30.00%	
ISR	Cazuri	7	18	36	30	9	100
	%	7.00%	18.00%	36.00%	30.00%	9.00%	
ISU	Cazuri	3	8	42	29	18	100
	%	3.00%	8.00%	42.00%	29.00%	18.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM9

	statistic	df	p-value
Kruskal-W (nominal)	17.55	2.00	0.000155

Nivelurile variabilei PM10 (Îmi vin adesea idei noi față de o problemă sau un proiect mai vechi)

PM10

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	3	9	33	39	16	100
	%	3.00%	9.00%	33.00%	39.00%	16.00%	
ISR	Cazuri	7	14	29	34	16	100
	%	7.00%	14.00%	29.00%	34.00%	16.00%	
ISU	Cazuri	3	11	30	35	21	100
	%	3.00%	11.00%	30.00%	35.00%	21.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM10

	statistic	df	p-value
Kruskal-W (nominal)	1.86	2.00	0.394

Nivelurile variabilei PM11(Urmăresc cu consecvență realizarea proiectelor în care cred)

PM11

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	0	2	20	42	36	100
	%	0.00%	2.00%	20.00%	42.00%	36.00%	
ISR	Cazuri	2	7	41	41	9	100
	%	2.00%	7.00%	41.00%	41.00%	9.00%	
ISU	Cazuri	1	5	31	37	26	100
	%	1.00%	5.00%	31.00%	37.00%	26.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM11

	statistic	df	p-value
Kruskal-W (nominal)	26.22	2.00	0.006

Nivelurile variabilei PM12 (Mă surprind revenind cu gândul la inițiativele mai vechi, abandonate)

PM12

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	5	22	42	24	7	100
	%	5.00%	22.00%	42.00%	24.00%	7.00%	
ISR	Cazuri	5	23	39	27	6	100
	%	5.00%	23.00%	39.00%	27.00%	6.00%	
ISU	Cazuri	6	21	36	29	8	100
	%	6.00%	21.00%	36.00%	29.00%	8.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM12

	statistic	df	p-value
Kruskal-W (nominal)	0.322	2.00	0.851

Nivelurile variabilei PM13 (Continuă să investesc timp și efort în idei și proiecte care necesită o îndebdare și demuncă)

PM13.

Categoria		1	2	3	4	5	Row Total
IP	Cazuri	2	18	34	32	14	100
	%	2.00%	18.00%	34.00%	32.00%	14.00%	
ISR	Cazuri	10	23	31	27	9	100
	%	10.00%	23.00%	31.00%	27.00%	9.00%	
ISU	Cazuri	4	17	38	30	11	100
	%	4.00%	17.00%	38.00%	30.00%	11.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM13.

	statistic	df	p-value
Kruskal-W (nominal)	5.12	2.00	0.0772

Nivelurile variabilei PM14 (Când mă apuc de muncă, pe moment uit de toate, concentrându-mă pe ce am de făcut)

PM14

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	0	2	12	36	50	100
	%	0.00%	2.00%	12.00%	36.00%	50.00%	
ISR	Cazuri	5	9	15	34	37	100
	%	5.00%	9.00%	15.00%	34.00%	37.00%	
ISU	Cazuri	3	5	29	35	28	100
	%	3.00%	5.00%	29.00%	35.00%	28.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM14

	statistic	df	p-value
Kruskal-W (nominal)	15.95	2.00	0.000344

Nivelurile variabilei PM15 (Îmi este greu să mă detașez de un proiect important pentru mine la care am renunțat în favoarea altora)

PM15

Categoria		1	2	3	4	5	Total
IP	Cazuri	3	9	33	37	18	100
	%	3.00%	9.00%	33.00%	37.00%	18.00%	
ISR	Cazuri	4	13	37	32	14	100
	%	4.00%	13.00%	37.00%	32.00%	14.00%	
ISU	Cazuri	4	12	33	37	14	100
	%	4.00%	12.00%	33.00%	37.00%	14.00%	

Testul Kruskal-Wallis pentru variabila PM15

	statistic	df	p-value
Kruskal-W (nominal)	1.94	2.00	0.38

Anexa 6. PROGRAMUL DE INTERVENȚIE PSIHOSOCIALĂ

ȘEDINȚA I (120 minute)

Exercițiul 1: Salutul „Acrosticul numelui”.

Scopul: Cunoașterea subiecților între ei cu ajutorul numelui.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 10 minute.

Desfășurare: Fiecare participant își scrie prenumele pe o foaie după care scrie și numește calitățile sale, folosind cuvinte care să aibă ca inițiale literele din prenumele său.

Exercițiul 2: Prezentarea ecusonului personalizat.

Scopul: Alegerea și prezentarea numelui pentru perioada trainingului.

Materiale: ecusoane, carioci, creioane colorate, pixuri.

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Fiecare participant își alege un ecuson și îl înfrumusețează la dorință, scriind numele care poate fi: real, cum îl numeau părinții sau, numele unui lider politic/om public etc. Numele trebuie scris clar, astfel, ca să fie ușor văzut, citit. Va fi utilizat numai în spațiul dat

Exercițiul 3: Stabilirea regulilor de participare.

Scopul: Să elaborăm regulile împreună, pe care le vom respecta pe tot parcursul ședințelor noastre. O desfășurare cât mai organizată a trainingului. Familiarizarea trainerului cu așteptările participanților privind desfășurarea cursului de instruire și formare.

Materiale: Flipchart, cariocă.

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Regulile trebuie să fie respectate de către toți participanții și de către trainer. După elaborarea regulilor, animatorul întreabă participanții despre așteptările lor de la training-ul dat.

1. Fiecare participant urmează să fie prezent la toate ședințele desfășurate.
2. Participanții trebuie să fie cât e posibil de activi și originali.
3. Să își pregătească în caz de necesitate tema pentru acasă care va fi dată spre realizare.
4. Să asculte pe ceilalți participanți, să nu critice ideea cuiva și să nu judece pe alții.
5. Să își cerceteze schimbările apărute în baza training-ului și să le împărtășească cu grupul.
6. Să se păstreze confidențialitatea. Toată informația discutată rămâne în grupă (se referă atât la participanți, cât și la animator).

7. Să vorbească doar o singură persoană, iar ceilalți să privească și să asculte activ.

8. Se discută ceea ce interesează participanții la moment în legătură cu un anumit eveniment.

Animatorul le relatează pe scurt obiectivele cursului. Pe tablă sunt lipite trei desene: Valiza – ce o sa iau cu mine?; palme – prin ce o să contribui eu personal?; fulgere – cum credeți, care vor fi riscurile, ce nu vom reuși? Participanții scriu pe stikere și le lipesc în jurul desenului respectiv, oferind, astfel, răspunsuri la întrebările adresate de către trainer.

Exercițiul 4: „Crearea tabloului despre fericire”.

Scopul: Exprimarea ideilor, gândurilor despre fericire, valorificarea propriei experiențe ale participanților, fortificarea încrederii în sine, găsirea surselor de activizare a resurselor interne.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 20 minute.

Desfășurare: Participanții scriu pe foaie toate asocierile cu fericirea, starea subiectivă de bine, apoi le citesc și trainerul le scrie pe tablă grupându-le în trei categorii: „Relații interpersonale”, „Activitatea”, „Satisfacțiile mici/bucuriile vieții”. În continuare, lucrăm pe aceste categorii, pentru „Relații interpersonale” – se cere subiecților să-și amintească și să scrie pe foaie o persoană semnificativă, apoi să răspundă la următoarele întrebări:

1. Ce a adus nou în viața Dvs persoana dată?
2. Cum v-a influențat aceasta autopercepția și sensul vieții Dvs?
3. Ce, după părerea dră, i-ați oferit lui, cum și cu ce la-ți influențat ?
4. Cum credeți, în urma influenței voastre, care a fost autopercepția lui despre sine și viața sa?

Pentru categoria „Activitatea” urmează întrebările:

1. Relatați despre ceea ce-ați realizat cu succes recent în activitatea Dvs.
2. Ce ați învățat din acest rezultat performant/observabil ?
3. Care calități, laturi pozitive ale personalității Dvs v-au ajutat să obțineți acest rezultat ?
4. De ce aceasta este important pentru Dvs ?
5. Cine apreciază succesul obținut ? Pentru cine din viața dră aceasta este important ?

Pentru categoria „Satisfacțiile” urmează întrebările:

1. De ce este important să ne dezvoltăm spiritul de observație și să observăm lucruri mici ?
2. Ce putem face pentru a crește numărul clipelor/ momentelor fericite din viața noastră ?

Discuții: Cum a fost să scrieți despre starea voastră subiectivă de bine? La care întrebări ați avut dificultăți ? etc.

Exercițiul 5: Prezentarea temei trainingului. Explicarea teoriei.

Scopul: Cunoașterea de către participanți a informației teoretice privind tema respectivă.

Materiale: Flipchart, carioce.

Durata: 45 minute.

Desfășurare: Prezentarea teoriei fericirii, despre trăirea subiectivă a realității, despre influența gândurilor pozitive asupra corpului uman, asupra activității lui și asupra mediului în care trăiește. Definirea și explicția formulei fericirii.

Odată cu apariția psihologiei pozitive, inițiată și condusă de către Martin Seligman, apar concepte noi care sunt aplicabile pentru toți oamenii precum ar fi: „bunăstare”, „stare subiectivă de bine”, „calitate a vieții”, „experiență optimă”, „flux”. Ideea fundamentală a psihologiei pozitive este de a se concentra asupra surselor fericirii, asupra punctelor forte a omului care ar contribui la cultivarea capacităților, la descoperirea resurselor interne a subiectului, la fortificarea trăirii subiective de bine, ceea ce este mult mai important decât să se lupte cu slăbiciunile oamenilor.

Fericirea este o stare mentală de bine, fiind caracterizată de emoții pozitive sau plăcute, de la mulțumire la bucurie intensă. Motivele oamenilor de a fi fericiți sunt diferite de la individ la individ și infinite. “Starea de bine” subiectivă este constituită de două componente generale: judecățile în legătură cu satisfacția în viață și echilibrul afectiv sau măsura în care nivelul de afect pozitiv depășește nivelul de afect negativ în viața individului. Martin Seligman (2007) împreună cu alți experți în teoria fericirii - Sonya Lyubomirsky, Ken Sheldon și David Schkade, în urma studiilor efectuate au dedus următoarea formulă a fericirii de durată: $F = T + C + V$

unde, T – este intervalul tendințelor genetice

C – circumstanțele de viață

V – controlul voluntar

Alt autor al teoriei fericirii, Jonathan Haidt propune o formulă asemănătoare cu mici modificări: $F = PF + C + V$, ceea ce înseamnă că nivelul de fericire constă din suma punctului fix biologic (ereditatea), a condițiilor de viață și a activităților voluntare ale subiectului.

Toți autorii teoriei fericirii încearcă să găsească soluții optime, să identifice pașii parcurși în atingerea gradului maxim de fericire. Seligman spune că sunt trei căi pentru obținerea fericirii: viață plăcută, viață bună și viață plină de sens.

Exercițiul 6: Improvizația muzicală.

Scopul: Creșterea stării de bine, activarea gândurilor pozitive.

Materiale: Piesa muzicală „Happy” de Pharrell Williams, casetofon/laptop.

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Audierea piesei muzicale și urmărirea trăirilor interne, ce se întâmplă cu gândurile, emoțiile.

Exercițiul 7. Ritualul încheierii activității. “Aplauze în cerc”.

Scopul: Asimilarea experienței, ieșirea din activitate, despărțirea pe o notă pozitivă. Feedback-ul: cu ce pleacă participanții de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

Materiale: -

Durata: 5-7 minute.

Desfășurarea: Consolidarea materiei. Aplauzele la început sunt pe un ton liniștit pe parcurs accentuându-se. Animatorul aplaudă unui membru și treptat se apropie de el privind-ul și intensificând aplauzele. Apoi aacest participant alege din grup următorul pe cine îl aplaudă în doi. Al treilea îl alege pe al patrulea etc. Ultimului participant îi aplaudă toată grupa.

Temă pentru acasă: “Amintiți-vă, seara (înainte de culcare) sau dimineața aproximativ cinci lucruri/ evenimente de pe parcursul zilei pentru care puteți să vă spuneți „Mulțumesc!” sau să vă autolăudați”. Aceasta sarcină va fi valabilă pe tot parcursul desfășurării trainingului. Trainerul discută la ședința a doua efectuarea temei pentru acasă și la ultima ședință face o totalizare (feedback), dar la sfârșitul celorlalte ședințe le amintește participanților de sarcina dată, îi încurajează să o efectueze cu responsabilitate pe parcursul întregului training.

ȘEDINȚA II (120 minute)

Exercițiul 1: Salutul participanților.

Scopul: Introducerea în activitate, crearea dispoziției de lucru.

Materiale: -

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Energizer „Reprezentarea ființelor vii fericite”. Un participant arată prin gesturi și mimică un animal, pasăre, (ființă vie) etc., care o consideră fericită, energică, vioaie, în timp ce ceilalți vor încerca să ghicească ce a fost arătat. Cel care ghicește, devine următorul prezentator. Ca alternativă, participanții pot mima lucrurile împărțiți în 2 sau mai multe grupuri mici, iar celelalte grupuri vor încerca să ghicească.

Exercițiul 2: „Desenul muzicii pozitive”.

Scopul: Autopercepția și autoexprimarea emoțiilor, a gândurilor pozitive.

Materiale: Foi A4, creioane, carioci, casetofon/laptop, Music for the Mind, Happiness.

Durata: 30 minute.

Desfășurarea: Participanții se așează comod și timp de cinci minute ascultă muzica propusă de animator. La indicația trainerului participanții încep a desena acele imagini, senzații, simboluri care le asociază cu subiectul muzical audiat. Peste 5-7 minute se organizează expoziția în mijlocul cercului. Participanții încearcă să identifice autorul fiecărui desen. Apoi toți se așează și își expun părerile, în ce măsură au reușit să se exprime participanții, cum au identificat autorii celorlalte desene. Răspund la întrebări de genul: Desenul cui nu au putut identifica ? De ce ? În ce măsură desenul este neobișnuit ? Autorul a putut să-și exprime emoțiile sau nu prea ? etc.

Se recomandă ca foile să fie numerotate din timp, dar fără ca participanții să știe cui ce desen îi aparține.

Discutarea efectuării temei pentru acasă.

Exercițiul 3: Discutarea noțiunii de „satisfacție”.

Scopul: Elaborarea propriului sens a termenului de „satisfacție”; analizarea aspectului pozitiv al satisfacției în muncă.

Materiale: Foi, pixuri.

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: Animatorul întreabă participanții: Ce asocieri vă trezește acest cuvânt? De ce omul are nevoie de a fi satisfăcut de munca sa ? Care sunt avantajele ei ? Ce ar trebui să facă omul pentru a trăi acest sentiment ? Care sunt consecințele insatisfacției în munca prestată ? etc.

Este important de a ajuta participanții să formuleze ideea că satisfacția este necesară omului pentru autorealizare, dezvoltarea personală. Aceasta fiind un izvor important al energiei vieții.

Exercițiul 4: Conversația „Ce situații concrete, ce rezultate va determinat să trăiți sentimentul de satisfacție în munca prestată ?”

Scopul: Conștientizarea propriei experiențe, valorificarea personalității; primirea suportului de la cei din jur, schimbul de experiență.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 30 minute.

Desfășurarea: Participanții pe rând în cerc răspund la întrebare. Se pune accentul pe descrierea situațiilor concrete și nu pe „propoziții generale”.

Exercițiul 5: “Ceasul satisfacțiilor/insatisfacțiilor”.

Scopul: Conștientizarea cauzelor insatisfacției în muncă, valorificarea satisfacției.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durată: 25 minute.

Desfășurarea: Participanții scriu într-o coloană 5-6 cauze ale insatisfacției trăite la locul de muncă, iar în dreptul lor alternativa de a transforma într-un sentiment de satisfacție, propunând „Ce aş putea eu schimba și cum ? Dar ce depinde de mine în situația creată ? ”.

Exercițiul 6: Ritualul încheierii activității. Oferirea unui “emotion” persoanei empatizate pe parcursul ședinței.

Scopul: Asimilarea experienței, ieșirea din activitate, despărțirea pe o notă pozitivă.

Materiale: -

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Consolidarea materiei. Animatorul pregătește din timp și le împarte membrilor grupului insigne cu zâmbet, la sfârșitul activității fiecare participant decide cui îi oferă „zâmbetul lui” în dependență de unul din următoarele criterii: aceleași momente sau asemănătoare care au generat satisfacție în munca prestată; ia plăcut desenul efectuat; valorifică experiența dezvăluită de către participant etc.

Tema pentru acasă: Participanții vor contabiliza pe parcursul a două zile momentele de satisfacție în munca lor.

ȘEDINȚA III (150 minute)

Exercițiul 1: Ritualul salutului. Jocul „Scaunul fierbinte”.

Scopul: Salutul participanților. Fortificarea încrederii în sine, crearea dispoziției de lucru, mobilizarea participanților.

Materiale: -

Durata: 15 minute.

Desfășurare: Participanții pe rând se așează pe un scaun amplasat în centru („scaunul fierbinte”) unde timp de 1 minut se laudă, vorbește despre calitățile sale, despre realizările sale recente. La sfârșit se inițiază o discuție.

Exercițiul 2: Proiectarea secvențelor din documentarul „Influența gândurilor pozitive asupra corpului uman”.

Scopul: Conștientizarea necesității cultivării interpretării pozitive a realității, influența emoțiilor și a gândurilor pozitive asupra sănătății fizice.

Materiale: Calculator, proiector, ecran, filmul documentar „Influența gândurilor pozitive asupra corpului uman” de Robert Ionescu.

Durata: 50 minute.

Desfășurarea: Participanții vizionează secvențele pregătite din timp și propuse de către animator. După vizionare se inițiază discuții în care participanții sunt încurajați să-și expună opiniile privind influența gândurilor pozitive asupra sănătății fizice.

Exercițiul 3: „Tic-Tac”.

Scopul: Înlocuirea conștientă a gândurilor negative cu cele pozitive.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 30 minute.

Desfășurarea: Participanții identifică și scriu toate gândurile negative care îi împiedică să atingă scopul în activitatea lor, pentru aceasta desenează pe foaie două rubrici: „Tic” și „Tac”. Se așează comod, studiază minuțios lista scrisă în rubrica „Tic” și analizează în ce măsură au distorsionat situația reală, exagerând aspectul negativ al lucrurilor. Următorul pas presupune înlocuirea fiecărui gând/idee negativă cu unul pozitiv și înscrierea lor în rubrica „Tac”.

Discutarea temei realizate acasă.

Exercițiul 4: “Translatorul”.

Scopul: Exersarea abilităților de interpretare a mesajelor.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 45 minute.

Desfășurarea: Participanții se grupează câte 5 persoane. Un membru va juca rolul unui om străin ce nu cunoaște limba română, altul va fi translator, iar ceilalți jurnaliști. „Străinul” singur își alege imaginea personajului său și se prezintă publicului. Jurnaliștii îi adresează întrebări la care el răspunde într-o “altă” limbă. De fapt, toți participanții vorbesc în limba română. Sarcina translatorului este de a transmite sensul cuvintelor vorbitorului de limbă străină. Peste fiecare cinci minute participanții se schimbă cu rolurile până când toți vor juca rolul translatorului. La sfârșit se inițiază discuția privind următoarele întrebări: Ce ați simțit când ați auzit interpretarea cuvintelor voastre ? În ce constă cauzele percepției pozitive și negative a interpretării ? etc.

Exercițiul 5: “Eu consider că...” Ritualul încheierii activității.

Scopul: Dezvoltarea încrederii în sine, crearea unui fon emoțional-pozitiv în grupă, ieșirea din activitate, despărțirea pe o notă pozitivă.

Materiale: Balon.

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Animatorul aruncă balonul unui membru și spune ce îl ajută, după părerea lui, să asculte activ și să înțeleagă interlocutorul. Celălalt aruncă mai departe spunând: “Eu cred, că ție, Maria, îți ajută să auzi și să înțelegi interlocutorul...”

Tema pentru acasă: Participanții vor scrie un eseu scurt pe tema: „Un moment fericit din viața mea”.

ȘEDINȚA IV (120 minute)

Exercițiul 1: Salutul participanților. „Relaxarea”.

Scopul: Salutarea participanților între ei. Favorizarea unei stări de relaxare generală pentru facilitarea contactului cu ei înșiși. Stimularea unei stări de calm în vederea pregătirii pentru exercițiilor ulterioare.

Materiale: Scaune sau covoare. Cutie muzicală facultativă.

Durata: 15 minute.

Desfășurarea: Animatorul îi invită pe participanți să se distindă întinși pe covoare sau, în lipsa acestora, să se facă comozi pe scaune (posibil așezate în cerc). În ambele cazuri, conducătorul va continua cu următoarele instrucțiuni: “Închideți ochii și concentrați-vă atenția asupra voastră înșivă. Simțiți respirația calmă și lăsați-vă în voia fluxului: inspirați, expirați (pauză un minut). Acum simțiți greutatea bazinului (scurtă pauză)...chiar și spinarea și pieptul sunt grele și relaxate (pauză scurtă)... Umerii sunt relaxați (scurtă pauză). Simțiți brațele relaxate până la vârful degetelor (scurtă pauză)...în sfârșit, gâtul este relaxat, iar capul este greu (scurtă pauză). Simțiți tot corpul calm și relaxat.. respirația este liberă și profundă”.

Când „parcursul” este terminat, animatorul va mai aștepta încă un minut pentru a da fiecărui participant posibilitatea de a intra în contact cu sine însuși și a elimina orice tensiune. Acum conducătorul poate da ultimele indicații pentru continuarea relaxării: “Încercați să memorați această senzație de serenitate și păstrați-o la trezire (scurtă pauză). Acum puteți deschide ochii, fără grabă, și mișcați mâinile... și picioarele ...și întindeți-vă ca atunci când vă treziți din somn”.

Conducătorul poate verifica printr-o discuție cu grupul eventuale dificultăți întâlnite în timpul relaxării.

Sugestii pentru conducător: Este necesar ca, în furnizarea indicațiilor, conducătorul să folosească un ton calm și să fie calm și să spună cuvintele într-un ritm lent; el însuși trebuie să fie calm în vorbire, pentru a influența pozitiv starea de relaxare a participanților.

Exercițiul 2: „Care sunt scopurile propuse ?”.

Scopul: Cunoașterea scopurilor propuse spre realizare, autocunoașterea, cunoașterea scopurilor primordiale ale cursurilor de dezvoltare a aptitudinilor profesionale, automotivarea.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 45 minute.

Desfășurare: În procesul de formare a aptitudinilor scopul este ca participanții să dobândească:

- mai bună autocunoaștere, ca în activitatea lor de zi de zi să-și poată folosi aptitudinile și să-și folosească calitățile într-un mod mai conștient;
- mai bună cunoaștere a clienților și a partenerilor, pentru a-și putea desfășura activitatea într-un mod mai eficient, pentru o vânzare eficientă și activă
- mai bună înțelegere și dezvoltare a relațiilor interumane, însușirea unui comportament corect și politicos, dar hotărât, care să sprijine în mod eficient organizația
- mai mare încredere în sine pentru a putea completa pregătirea profesională de înaltă calitate, în vederea unui mai adecvat comportament de conducător sau negociator de succes
- mai bună motivare și atitudine, prin care să contribuie la îndeplinirea misiunii, imaginii, strategiei companiei și punerea lor în practică în activitatea de zi cu zi a companiei
- mai bună capacitate de mediere a conflictelor, atât la nivelul managerilor, cât și al subalternilor, contribuind prin aceasta la crearea unei atmosfere plăcute, armonioase și eficiente în cadrul instituției;
- dezvoltarea aptitudinilor de comunicare, a tehnicilor de negociere, îmbunătățirea reacțiilor în situații problemă, punând accent pe dezvoltarea personalității (bazată pe experiențele internaționale și autohtone), căci aceasta este baza succesului pe termen lung;
- dezvoltarea capacității de team building și de organizarea eficientă a muncii în echipă

Exercițiul 3: „Liderul rotativ”.

Scopul: Conștientizarea avantajelor și limitelor ale muncii cadrului didactic, valorificarea caracteristicilor pozitive ale muncii învățătorului.

Materiale: Flipchart, cariocă, foi A4, pixuri.

Durata: 50 minute.

Desfășurarea: Colectivul este împărțit în grupuri de 5 membri. Fiecare grup își va alege de la un început un lider și va discuta un număr de caracteristici pozitive și negative ale activității didactice (spre exemplu, faptul conform căruia munca învățătorului contribuie la crearea satisfacției de muncă, a unui climat pozitiv și relaționări bazate pe încredere între parteneri, când este considerată pozitivă, productivă, și când este opusul, considerată negativă). Numărul acestor caracteristici (atât cele pozitive cât și cele negative) va trebui să fie egal cu numărul grupurilor în care s-a divizat colectivul. După ce fiecare grup va fi stabilit aceste caracteristici, fiecare lider își ia lista unde se află notate acestea și se mută, în sensul acelor de ceasornic, în alt grup. Aici, el va trebui să explice de ce grupul lui a considerat importante aceste caracteristici pozitive și negative pentru modul în care conceptualizează termenul de muncă a învățătorului. Membrii fiecărui grup vor trebui să asculte argumentele liderului străin, dar la final, făcând o ierarhie a importanței caracteristicilor, vor trebui să taie de pe listă obligatoriu câte o caracteristică pozitivă și una negativă, cele mai puțin importante. După aceea, liderii se mută, în sensul acelor de ceasornic, la următorul grup, unde lucrurile se desfășoară în mod similar (fără a mai lua în considerație caracteristicile tăiate în grupul anterior). Operația are loc pînă cînd fiecare lider a trecut pe la toate celelalte grupuri și s-a întors la grupul de origine cu cîte o singură caracteristică, considerate cele mai

importante de pe lista proprie. Animatorul va nota toate aceste caracteristici pe flipchart și va încerca, împreună cu întreaga echipă, să combine ideile în doar 2 elemente, unul pozitiv și altul negativ, ale muncii cadrului didactic și să dezvolte aspectul pozitiv prin discuții ulterioare sau prin temă propusă pentru acasă.

Discutarea temei pentru acasă.

Exercițiul 4: Ritualul încheierii activității.

Scopul: Asimilarea experienței, ieșirea din activitate. Feedback-ul: cu ce pleacă participanții de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

Materiale: -

Durata: 5-7 minute.

Desfășurarea: Toți participanții se iau de mână și zâmbesc unul altuia.

Temă pentru acasă: Să scrie un eseu scurt “Caracteristicile pozitive ale muncii învățătorului”.

ȘEDINȚA V (150 minute)

Exercițiul 1: Salutul participanților.

Scopul: Introducerea în activitate, crearea dispoziției de lucru.

Durata: 5-7 minute.

Desfășurarea: Animatorul începe prin a spune în ce dispoziție este astăzi și aruncă mingea altuia care are aceeași funcție de a se caracteriza, a a-și exterioriza emoțiile. Acest lucru se desfășoară până când participă toți membrii.

Exercițiul 2: Exprimarea prin mișcare „Plimbarea prin pădurea de poveste.”

Scopul: Destinderea emoțiilor negative.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Participanții își imaginează că se plimbă printr-o pădure de poveste. În această plimbare cursanții se transformă în diferite animale agresive (câini, tigri, lei, urși, lupi, etc.)

La sfârșit se adresează întrebări: Cum v-ați simțit ? De ce , credeți, că v-ați simțit astfel ?

Exercițiul 3: Conversația „Ce situații de la serviciu îți trezesc furie și nemulțumire ?”

Scopul: Conștientizarea propriei experiențe, primirea suportului de la cei din jur (nu numai eu sunt așa).

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 20 minute (5+15).

Desfășurarea: Participanții pe rând răspund la întrebare. Se pune accentul pe descrierea situațiilor concrete și nu pe „propoziții generale”.

Discutarea temei realizate acasă.

Exercițiul 4: “Jocul împreună”.

Scopul: Descoperirea și exprimarea propriilor stări sufletești; conștientizarea reactivității individuale la diverse situații.

Materiale: -

Durata: 40 minute.

Desfășurarea: Conducătorul îi va invita pe participanți să se miște în voie prin cameră, fără să se ciocnească. La stop, participanții se vor opri pentru următoarele instrucțiuni :

a) Participanții sunt rugați din nou să se miște în voie prin cameră. Din nou stop. De o parte se vor grupa cei care se simt fericiți, iar de partea cealaltă cei triști. Apoi fiecare își explică alegerea.

b) Din nou se mișcă toți în voie prin cameră. Un nou stop. De o parte cei oprimați, iar de cealaltă parte opresorii (cei ce se consideră opresori). Apoi fiecare își explică alegerea.

Conducătorul le propune acum participanților să se identifice cu un personaj sau o situație expusă anterior și să o reprezinte ca și când ar fi într-o scenetă. Sunt analizate personajele și modul în care sunt jucate.

Sugestii pentru conducător. În timpul discuției finale, conducătorul va încerca să scoată la suprafață stări sufletești și emoții; proiecții ale comportamentelor, gândurilor și atitudinilor experimentate și ale dinamicii familiale.

Exercițiul 5: “Negocierea”.

Scopul: Soluționarea contradicțiilor prin compromisuri, creșterea încrederii în sine.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durată: 45 minute.

Desfășurarea: Animatorul împarte participanții în două echipe. Următorul pas este găsirea a două părți cu interese aparent opuse (profi/studenti; manageri/subordonați spre ex.). Grupul împărțit în 2 tabere - una din ele va primi un rol- de ex. Profesori, iar alta alt rol – de ex. Elevi. Fiecare tabără va trebui să găsească o listă de revendicări, ceea ce dorește să obțină de la cealaltă parte. După ce lista a fost efectuată, negocierea poate începe.

Exercițiul 6: Ritualul încheierii activității.

Scopul: Asimilarea experienței, ieșirea din activitate. Feedback-ul: cu ce pleacă participanții de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

Materiale: -

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Toți participanții se iau de mână și povestesc un banc despre școală/activitatea sa. Participanții își expun părerile, ce au simțit, cu ce pleacă de la ședința respectivă.

ȘEDINȚA VI (150 minute)

Exercițiul 1: Ritualul salutului. Energizer „Reprezentarea lucrurilor”.

Scopul: Introducerea în activitate, ridicarea dispoziției de lucru.

Materiale: -

Durata: 10 minute.

Desfășurare: Un participant arată prin gesturi și mimică un lucru (obiect, animal, pasăre, etc.), în timp ce ceilalți vor încerca să ghicească ce a fost arătat. Cel care ghicește, devine următorul prezentator. Dacă la un moment dat cineva din participanți se blochează, se poate de șoptit un lucru la ureche, de exemplu: mașină, papagal, computer, maimuță, bec, șarpe, etc. Dacă urmează să discutați o temă, alegeți lucruri legate de subiectul abordat. Le puteți scrie pe fișe și distribui pe rând prezentatorilor. Ca alternativă, participanții pot mima lucrurile împărțiți în 2 sau mai multe grupuri mici, iar celelalte grupuri vor încerca să ghicească.

Exercițiul 2: „Panoul cu plicuri”.

Scopul: Dezvoltarea încrederii în sine.

Materiale: Plicuri, clamă, hârtie.

Durata: 15 minute.

Desfășurarea: Aveți nevoie de atâtea plicuri, câți participanți sunt în grup. Pe fiecare plic se scrie prenumele unui participant. Agață plicurile pe un perete, pe tablă sau prinde-le cu clește sau clame de o sfoară. Pregătește din timp multe fișe de hârtie și invită participanții să scrie pe ele un mesaj bun, pozitiv, un compliment, ceva plăcut pentru fiecare coleg de grup și să le pună în plicul destinatarului. Discuții.

Exercițiul 3: ”Sabotorul intern”.

Scopul: Acest exercițiu – adaptarea tehnicii terapeutice Gestalt. Sabotorul - partea negativă a personalității tale - apare atunci când nu te aștepti. El se poate să te descurajeze să începi o activitate nouă sau să distrugă un început deja pus. Capacitatea de a recunoaște și de a înțelege sabotorul lăuntric (criticul negativ), este importantă în lucrul asupra ”Eului”. El rostește: ”Pentru ce să depui efort, nu-ți trebuie să începi această activitate! Toate-s în zadar..”, ”Dacă nu ești capabil să devii cel mai bun, lasă această...”

Acestea și alte declarații expuse din partea negativă a personalității dvs., sunt în stare să vă convingă să vă deziceți de noi începuturi, eradică interesul în orice activitate. Prin urmare, în mod evident, este necesar să evitați impactul negativ al sabotorului intern.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 60 minute.

Desfășurarea: Exemplu. Victor este un profesor de creație. El a dezvoltat o metodă originală de predare a fizicii și a decis să scrie o carte. Și când a ajuns la treabă, vocea interioară (sabotorul) a început să intimideze și să descurajeze intențiile acestuia. Victor a scris toate cuvintele sabotorului. ”Și dacă această sarcină este imposibilă pentru tine? Tu nu vei găsi sprijin la colegi. Nu ai destul timp pentru asta, ești prea ocupat cu alte treburi. Oricine îți va spune că este imposibil, pentru un simplu profesor, să scrie o carte. Ești încă tânăr, vei reuși. Totul va fi în zadar, pentru că vei întâlni prea multe greutăți și obstacole.” - Acestea și alte cuvinte ale sabotorului intern descurajau profesorul.

Contraatacă sabotorul tău !

Sabotorul intern încearcă să vă descurajeze de la o activitate nouă sau ruine ceva deja început. Dar puteți să-i opuneți rezistență cu ajutorul unor argumente puternice și să nu-i dați posibilitatea de a se pronunța asupra aspirațiilor dvs.

Iată câteva exemple de contraargumente, pe care le-a folosit Victor, atacându-și sabotorul.

Sabotorul:

1. Este imposibil de obținut.
2. Sunt multe alte obligațiuni și lucruri de făcut.
3. Nu te grăbi, mai este timp.
4. Vor fi multe greutăți și obstacole pe care nu le vei putea trece.

Contraargumente :

1. Se merită să încerc (vom vedea noi !).
2. Puțin timp am să găsesc pentru această activitate.
3. Timpul nu așteaptă, trebuie să lucrez, ca să nu fie prea târziu.
4. Greutățile și obstacolele ne sunt date pentru a le depăși.

Nu este ușor să-l faci să tacă. Sabotorul nu este numai glasul intern, ci și glasul prietenilor, părinților, celor ce vă înconjoară. Însă cu dânsul se poate și trebuie de discutat, de convins, de făcut tot posibilul ca altă parte al "Eului" dvs. (partea pozitivă, activă, încrezută în succes) să domine.

Exercițiul 4: „Deviza mea”.

Scopul: Deviza de viață treptat se interiorizează generând formarea principiilor și convingerilor personale despre sine și alți oameni care contribuie la stabilirea și realizarea scopurilor în viață. Dezvoltarea gândirii pozitive în baza principiilor și convingerilor elaborate va contribui, la rândul său, la transformarea sistemului motivațional al subiectului. Omul acționează în conformitate cu gândurile sale.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 30 minute.

Desfășurarea: Animatorul le propune participanților să-și imagineze că ei au un nivel ridicat de motivație, tind să obțin rezultate marcante și au nevoie de a elabora o deviză care i-ar inspira, încuraja în atingerea scopurilor propuse. Creați o deviză care v-ar orienta și v-ar monta la obținerea unui anumit scop. Deviza trebuie să vă placă, să vă inspire pentru depășirea greutăților și problemelor, să vă pregătească pentru lucru intensiv.

Alcătuți câteva variante de deviză, pentru ca mai apoi să alegeți unul- cel mai reușit. Diversitatea devizelor este necesară, la fel pentru a reflecta multiplele aspecte ale motivației atingerii scopului.

- a) Pentru formarea insistenței și capacității de depășire a greutăților și obstacolelor.
- b) Pentru formarea activității cu scop bine determinat și lucrului sistematic pentru obținerea scopului.
- c) Pentru dezvoltarea încrederii în sine.
- d) Pentru sensibilizarea tendinței de autorealizare.

Exercițiul 5: “Playlist, movielist, booklist”.

Scopul: Schimbul de experiență și de surse de resurse interne pentru creșterea satisfacției, persistenței motivaționale în activitatea sa, stimularea trăirii subiective de bine.

Materiale: -

Durata: 15 minute.

Desfășurarea: Participanții își amintesc timp de două-trei minute de opere de artă, filme artistice, piese muzicale etc. care le conferă o stare internă de bine, care îi motivează să acționeze, contribuie la ridicarea dispoziției și crește satisfacția de muncă și de viață. Apoi se împărtășesc cu ceilalți participanți, le recomandă să citească, să audieze sau să vizioneze aducând argumente și motivând-ui pe ceilalți.

Exercițiul 6: Ritualul de încheiere a activității.

Scopul: Autoevaluarea activității și a stării emoționale. Feedback-ul: cu ce pleacă participanții de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

Materiale: Fișa de evaluare a zilei de lucru.

Durata: 7-10 minute.

Desfășurarea: Participanții completează fișa și se împart cu ceilalți cu emoțiile trăite pe parcursul ședinței.

Temă pentru acasă: Elaborați o povestire despre “Deviza mea în munca prestată”. Încercați să vă expuneți atitudinea și emoțiile cu referire la deviza voastră în munca prestată.

ȘEDINȚA VII (120 minute)

Exercițiul 1: Ritualul salutului. Improvizația muzicală.

Scopul: Salutarea participanților prin dans liniștit, calmarea sistemului nervos.

Materiale: Casetofon, piesa muzicală pregătită din timp Music to Inspire Positive Thinking.

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Ascultarea piesei „Music to Inspire Positive Thinking”. Plimbări prin sală cu efectuarea mișcărilor dorite care vin din interiorul participantului. Participanții se deplasează pe cerc și se salută cu colegii săi prin diverse gesturi calme, plăcute.

Exercițiul 2: „Cum ne ajută și ne încurcă emoțiile?”.

Scopul: Înțelegerea faptului că emoțiile ne pot ajuta să avem relații pozitive.

Materiale: Foi, A4, pixuri.

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: Se formează grupuri mici și fiecărui grup o se repartizează câte o emoție: bucurie, rușine, furie, frică, plictiseală, recunoștință. Participanților li se propune să noteze pe foi în două coloane cum îi ajută și cum îi împiedică emoția respectivă. În continuare grupurile să prezinte celorlalți rezultatele muncii lor. Se poate propune elevilor să de exemplu de situații concrete din viața pentru a ilustra cele prezentate. Se inițiază o discuție la finele activității. Se formulează următoarele întrebări: „Ce ați învățat

din acest exercițiu?”, „Cum v-ați simțit pe parcurs?”, „V-a fost dificil sau ușor să realizați sarcina? De ce?”

Discutarea temei pentru acasă.

Exercițiul 3: “Despre stereotipuri”.

Scopul: După realizarea acestei lecții, participanții vor fi capabili:

- 1) Să dea exemple de stereotipuri obișnuite;
- 2) Să identifice avantajele și dezavantajele recurgerii la stereotipuri.

Materiale: Foi A4, pixuri. Fișa de lucru a participanților “Despre stereotipuri”.

Durata: 55 minute.

Desfășurarea: Informații preliminare: Un stereotip este credința că toți membrii unui anumit grup posedă în același fel anumite calități. În principal, prin stereotipuri se susține că toți membrii unui grup sunt la fel și că nu există între ei diferențe individuale. Să presupunem că am întâlnit o persoană din Antarctica, care ne-a tratat rău. O remarcă de tipul stereotipului ar fi: “Toți cei din Antarctica sunt nepoliticoși”. Dar cum sunt, de fapt, toți ceilalți oameni care trăiesc în Antarctica? Sunt ei cu toții nepoliticoși? Probabil că nu. S-ar putea ca unii locuitori ai Antarcticii să fie nepoliticoși, dar s-ar putea ca unii sămnu fie astfel.

Indicații pentru animatori: Aveți grijă ca participanții să înțeleagă în ce fel îi afectează stereotipurile. Puteți discuta cu ei despre stereotipuri pe care le au despre alții, precum și despre stereotipurile pe care alții le au despre ei. Puteți să-i întrebați: “Cum vă simțiți când alții gândesc despre voi pe bază de stereotipuri?”. Deoarece discuția ar putea să devină delicată, puteți realiza la sfârșit o activitate de relaxare.

Cereți participanților să completeze fișa de lucru „Despre stereotipuri”. Puteți să spuneți cursanților să nu-și noteze numele pe fișă. (Fișele de lucru ale cursanților nu vor fi adunate, fiecare cursant arătând fișa sa celorlalți din clasă). În acest fel, cursanții s-ar putea simți mai în largul lor răspunzând la întrebări. Cereți cursanților în mod expres să completeze cinstit fișa de lucru. Împărțiți cursanții în grupe a câte 4 sau 6. Cereți cursanților să-și arate unii altora răspunsurile la întrebările de pe fișa de lucru. Apoi, cereți-le să discute în grupele lor între ei și să răspundă la întrebările pentru discuții de pe fișa de lucru. Cereți fiecărei grupe să prezinte clasei răspunsurile la aceste întrebări. Cereți cursanților să formeze un cerc și puneți-le următoarele întrebări:

Întrebări pentru discuții:

- De unde ați învățat diferite stereotipuri ?
- În ce fel ne afectează stereotipurile în mod cotidian ?
- În ce fel ne sunt folositoare stereotipurile ?
- În ce fel stereotipurile pot deveni periculoase pentru oamenii despre care le avem ?

Fișa de lucru a cursanților “Despre stereotipuri”

Numele _____ Data _____

A gândi prin stereotipuri înseamnă a presupune că toți membrii unui grup au aceleași calități. Când cineva recurge la stereotipuri, presupune că nici un membru al grupului nu este diferit de ceilalți. Ne întâlnim zilnic cu oameni care sunt victime ale stereotipurilor. Care sunt stereotipurile curente despre: un cursant deștept; un cursant mai puțin inteligent; un profesor; un părinte; un director de școală; o persoană săracă; o persoană bogată; o persoană în vârstă; o persoană de vârsta voastră ?

Întrebări pentru discuții:

1. Au fost la fel stereotipurile tuturor ? Dacă nu, de ce ? Dacă da, de ce ?
2. Care este efectul stereotipului asupra persoanei în cauză ? Dar asupra comunității ? Dar asupra persoanei care crede în acel stereotip ?

Exercițiul 4: „Steaua”.

Scopul: Creșterea autoaprecierii, încrederii în sine.

Materiale: Foi A4, creioane, pixuri, carioci.

Durata: 25 minute.

Desfășurarea: ”Fiecărui participant se împarte câte o foaie de hârtie și un creion sau o carioca de o culoare diferită, pentru a accentua faptul că fiecare este unic. Anunță participanții că urmează să-și reprezinte personalitatea printr-o stea. Fiecare își va desena propria stea, alegând 7 – 10 caracteristici importante într-o rază separată a stelei. Participanții sunt rugați să meargă în cerc și să-și compare stelele. Când cineva va găsi o altă persoană care are aceeași rază, va scrie numele acelei persoane pe lângă raza respectivă a stelei sale.

Exercițiul 5: Ritualul încheierii activității.

Scopul: Asimilarea experienței, ieșirea din activitate.

Materiale: -

Durata: 5-7 minute.

Desfășurarea: Toți participanții se iau de mână și zâmbesc unul altuia. Participanții își expun părerile, ce au simțit, ce le-a plăcut și ce nu, cu ce pleacă de la ședința respectivă.

Tema pentru acasă: Discutarea acasă a trăsăturilor / însușirilor pozitive care coincid și la rudele participanților.

ȘEDINȚA VIII (150 minute)

Exercițiul 1: Ritualul salutului. “Șirul aniversărilor” .

Scopul: A crea o dispoziție de lucru, a mări concentrarea atenției la ascultare sau la alte forme de comunicare nonverbală.

Materiale: -

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Jocul decurge în liniște absolută. Participanții trebuie să formeze un rând conform zilei și lunii în care s-au născut, din ianuarie până în decembrie. Va trebui să caute modalitatea de a se înțelege fără cuvinte. Nu contează rezultatul, cât lucrul și comunicarea în comun.

Exercițiul 2: "Inundația".

Scopul: A contribui la examinarea procesului de luare a deciziilor prin consens, în grupuri mici și a observa în ce mod ne decidem prioritățile și valorile personale, precum și înțelegerea (acceptarea) valorilor altora.

Materiale: Lista obiectelor, pixuri.

Durata: 60 minute.

Desfășurarea: Participanții trebuie să ia o decizie fermă referitor la lucrurile care sunt importante într-o situație de criză. Orice lucru care nu va fi salvat va fi distrus. **NU SE POATE VOTA. SE ACCEPTĂ DOAR HOTĂRĂRILE LUATE DE TOT GRUPUL.** Participanților li se citește următoarea situație: "Când vii acasă din vacanță, afli că acolo unde trăiești plouă de trei zile. Exact când ajungi în preajma casei tale, te întâlnești cu camioneta poliției ce anunță evacuarea zonei, înainte ca râul să rupă digul. Discuți cu polițistul, pentru ca acesta să-ți permită să intri în casă pentru a-ți putea lua câteva lucruri dragi ție. Stai înăuntru, și-ți dai seama că ai doar 5 minute pentru a decide care 4 lucruri să le iei. Dacă ai timp, scrie câteva și alege 4 priorități". Apoi se distribuie lista exercițiului fiecărui participant și li se dă 5 minute pentru a decide care 4 lucruri vor fi luate (se anunță când a rămas ultimul minut). Odată ce toți au făcut alegerile, se formează grupuri de 4-5 persoane unde se aleg, colectiv cele 4 lucruri. Pentru aceasta sunt rezervate 15 minute. Fiecare grup își alege purtătorul de cuvânt care prezintă lista. Apoi, acestia formează un grup aparte, care timp de 20 minute, decide ce vor lua. Să se rezerveze cel puțin 20 minute pentru aceasta. Să vorbească fiecare; se poate desfășura o discuție asupra lucrurilor ce trebuiau salvate de fapt, și de ce. Ce roluri sau observat pe parcursul jocului (lideri, pasivi etc.) Cum s-a ajuns la consens?

NOTE. Lista exercițiului e următoarea:

1. O poezie asupra căreia ai lucrat mai bine de 2 luni, și care e aproape gata pentru a fi prezentată cercului poetic din liceu.
2. Un album cu fotografii a primilor tăi 3 ani de viață.
3. Un aparat de radio.
4. Rochia de mireasă a bunicii tale, ce ai păstrat-o pentru nunta ta (pentru soție).
5. Jurnalul intim al ultimului an.
6. Un vaporas în sticlă, pe care l-ai făcut la 11 ani, când ai stat 6 săptămâni la pat.
7. O chitară foarte scumpă ce îți face cantecele de 50 de ori mai frumoase decât în realitate.
8. Arhiva și documentele grupului social (politic, pacifist, religios, ecologist etc.) pe care îl prezidezi (sau din care faci parte) și la care ții mult.
9. Perechea preferată de pantofi.
10. Notele, alte documente școlare, certificatele examenelor, de când ai început școala superioară.
11. Agenda cu adrese.
12. Un atlas foarte prețios, din 1887, împrumutat de la un prieten.
13. Un covor foarte scump și frumos, dăruit ție în Asia, ce se găsește întotdeauna în antreul tău.

14. Glastre cu plante foarte dificil de crescut, dar care își arată deja primul mugur de floare.

15. Colecția de timbre a bunicului tău, apreciată la câteva mii de lei.

16. Primele scrisori de dragoste.

17. Două sticle de vin foarte vechi, pentru o ocazie specială.

MENȚIUNE: orice obiect ce nu e salvat va fi distrus de inundație. Ai 5 minute pentru a alege.

Exercițiul 3: „Lauda de sine”.

Scopul: De a se învăța să apere, încurajeze și inspire pe sine însuși, întrucât aceasta ajută în lucru.

Amintindu-și și întărind emoțional activitățile, care în trecut erau de succes, persoana se inspiră pentru noi realizări.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: Amintiți-vă evenimentele când ați avut succes, ați manifestat perseverență etc. scrieți-le pe o foaie. Gândiți-vă la starea emoțională (satisfacție, împlinire, realizare), în care ați fost într-o situație de succes și victorie. În dreptul evenimentelor descrieți starea emoțională trăită la momentul respectiv.

Lăudați-vă. Spuneți-vă câteva cuvinte placute. De ex. „Bravo! Ai lucrat minunat! Ține-o tot așa!”

Obligați-vă să lucrați și în continuare așa (de ex. cu insistență, perseverență etc.)

Exemplu: Mihai s-a lădat pentru progresele semnificative în studiul unei limbi străine, obținute prin munca sistematică, persistentă: "Minunat! Nu în zadar a fost cheltuit atât de mult efort! Munca de zi cu zi a produs rezultate. În continuare, să nu te relaxezi, și să lucrezi chiar mai greu! Eu mă oblig să lucrez în fiecare zi cel puțin o oră pentru îmbunătățirea limbii străine! "

Discutarea temei pentru acasă. Amintirea sarcinii de la prima ședință.

Exercițiul 4: “Punctul”.

Scopul: Stimularea imaginației și creativității în scriere. Facilitarea cunoașterii de sine și a celorlalți.

Materiale: Foi A4, creioane colorate.

Durata: 40 minute.

Desfășurare: Conducătorul pregătește din timp pentru fiecare participant o foaie curată cu un punct desenat în mijlocul ei. În continuare participanții realizează propriul desen plecând de la elementul dat. Când toți au desenat, trainerul le cere subiecților să dea un titlu desenului și să-l scrie pe foaie. Toți își expun creațiile pe perete și apoi fiecare este rugat să descrie și să comenteze propriul desen, întrebând în special care a fost ideea care l-a inspirat și în ce fel a perceput punctul.

Sugestii pentru animator: Punctul reprezintă identitatea noastră și modul în care ne percepem pe noi înșine. Plecând de la această interpretare, este interesant de văzut în ce fel se dezvoltă desenul și ideea pe care autorul o atribuie punctului.

Este important să se stimuleze grupul să intervină pe desenele altora și să favorizeze schimbul de trăiri.

Exercițiul 5: „Un tren plin de calități necesare pentru desfășurarea cu succes a activității didactice”.

Scopul: Încurajarea participanților privind desfășurarea eficientă, de succes a activității didactice, încrederea în forțele proprii, valorificarea potențialului și a resurselor interne..

Materiale: -

Durata: 15 minute.

Desfășurarea: Participanții stau în cerc. Cineva începe, spunând: „A venit un tren plin de ...” și specifică cu ce este încărcat trenul, de exemplu responsabilitate, perseverență, încredere în forțele proprii, optimism etc. Următorul adaugă un element la listă și repetă toate cuvintele spuse anterior. Cu cât mai mulți participanți, cu atât mai dificil va fi să-și amintească cuvintele din tren.

Exercițiul 6: Ritualul încheierii activității.

Scopul: Asimilarea experienței, ieșirea din activitate.

Materiale: -

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Toți participanții se iau de mâini și pe rând șoptesc unul altuia câte un compliment.

Tema pentru acasă: „Eu-l din oglindă”. Participanții vor nota cu sinceritate:

- * 3 lucruri pozitive care îi caracterizează;
- * 2 realizări la serviciu de care sunt mândri;
- * 3 calități pentru care este apreciat de prietenii/colegii săi;
- * 2 lucruri pe care vrea să le schimbe la propria persoană.

ȘEDINȚA IX (120 minute)

Exercițiul 1: „Haltera -1”.

Scopul: Varianta I. Relaxarea mușchilor spatelui.

Materiale: -

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Participanții ascultă și îndeplinesc instrucțiunea animatorului: „Acum veți fi sportivi. Imaginați-vă că pe podea este o halteră grea. Inspirați adânc, luați haltera și ridicați-o. Haltera este foarte grea. Inspirați. Aruncați haltera pe podea. Odihniți-vă. Încercați încă o dată”.

Exercițiul poate fi repetat de câteva ori.

Exercițiul 2: “Ascultarea eficientă”.

Scopul: Dezvoltarea abilităților de ascultare activă, creșterea empatiei.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: Se alege un număr de persoane care trebuie să-și pregătească discursul în sala alăturată. În acest timp, trainerul și ceilalți membri ai grupului rămași vor distribui greșelile în ascultare pe care un număr dintre aceștia vor trebui să le mimeze în timpul fiecărui discurs al colegilor lor. Când această activitate s-a terminat, cei care s-au pregătit pentru discurs vor fi chemați, pe rând, să-l susțină.

Colectivul va trebui să urmărească dacă fiecare dintre ei reușește să identifice corect greșelile în ascultare și dacă răspunde în mod adecvat la acestea. Găsind strategii prin care să le combată eficient. Concluzii, se menționează persoanele care s-au descurcat mai bine.

Exercițiul 3: Care aptitudini profesionale sunt în mare căutare?

Scopul: Discursul teoretic referitor la aptitudinile profesionale. De a discuta despre actualitatea temei propuse.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 45 minute.

Desfășurarea: Ce aptitudini sunt în mare cautare ? Iată câteva exemple:

- cunostinte de programarea calculatoarelor. Întocmiți o lista cu limbajele de programare pe care le cunoașteți și știți să le folosiți și treceți-le în CV-ul Dvs;

- aptitudinea de a găsi soluții la probleme. Organizațiile caută oameni care se gândesc la problemele pe care le pot întâmpina la job sau un vechimea în muncă de practica și au inițiativa sa găsească soluții viabile. Această aptitudine este verificata de regulă prin întrebări de genul: «Ce faci în situația x. Cum o rezolvi ?».

- leadership – a avea aptitudinea de a-i motiva și învăța pe alții este foarte importantă mai ales pentru cei care își doresc poziții de management și nu numai;

- abilități organizaționale – acestea implică o auto-disciplina pentru a-ți ordona activitatea în funcție de priorități și aptitudinea de a lucra cu termene-limită pentru a-ți face taskurile la timp;

- capacitate de analiză și sinteză: este necesar să analizezi munca pe care o faci din toate punctele de vedere și să reușești să desprinzi esențialul problemelor pe care trebuie să le rezolvi;

- managementul timpului și al calității: trebuie să știi să îți gestionezi eficient timpul și, să ai abilitatea de a detecta erorile și a le remedia cât mai repede;

- implicare – angajatorii caută candidați cărora le place jobul pentru care aplica, vor să se implice în munca lor și sunt preocupați să fie eficienți la munca.

Cariera este un cuvânt la modă. Toți ne dorim să avem o cariera de succes și să ne simțim împliniți profesional. Dar nu toată lumea știe ce înseamnă sau ce presupune să ai o cariera de succes. Dacă accesezi secțiunea “carriere” de pe situl multor organizații vezi doar anunțuri de angajare unde nu se specifica foarte clar cum poți să îți dezvolti cariera sau ce abilități sau competențe îți dezvoltă joburile respective.

Construirea unei cariere este un proces complex care se desfasoara pe parcursul întregii vieți și care pornește de la autocunoaștere, mai bine zis de la cunoasterea propriilor aptitudini și abilități.

Aptitudinea este capacitatea unui individ de a însuși sau de a-și dovedi potențialul pentru dobândirea unor noi cunoștințe, abilități și atitudini, atunci când i se oferă oportunitatea sau training-ul adecvat. O aptitudine poate fi definită ca o aplicație practică a cunoștințelor. Cunoștințele reprezintă ceea ce știm sau ce am învățat. Aptitudinile sunt așadar abilități practice, calificări rezultate din cunoștințe, pregătire, exercițiu sau experiență. Ele țin de personalitatea umana și se masoara prin performanță și explică diferențele dintre oameni referitoare la posibilitățile acestora de a-și însuși anumite cunoștințe,

priceperi și deprinderi. Așadar, succesele ce se obțin în cadrul unor domenii ale activității umane presupun existența unor însușiri psihice, adică a unei aptitudini.

Aptitudinile sunt fie ereditare, se moștenesc, fie se dezvoltă în cursul unei activități în funcție de mediu și de educație. O formă superioară de manifestare a aptitudinilor este talentul iar forma cea mai înaltă de dezvoltare a aptitudinilor care se manifestă într-o activitate creatoare este geniul.

Aptitudinile, împreună cu temperamentul și caracterul, sunt trăsături de bază ale personalității și se dezvoltă prin pregătire, exercițiu sau experiență.

Discutarea temei pentru acasă.

Exercițiul 4: Care este diferența dintre noțiunile „abilități”, „cunoștințe”, „competențe” și „aptitudini” ?

Scopul: De a clarifica care sunt aceste diferențe pentru a ști exact ce sunt aptitudinile profesionale și ce anume avem de făcut pentru a le dezvolta.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 45 minute.

Desfășurarea: Participanții sunt împărțiți pe grupuri a câte trei și sunt rugați să scrie pe o foaie ce reprezintă, după părerea lor, „cunoștințele”, „abilitățile”, „competențele”. Câte un reprezentant al grupului prezintă pentru toți, cele care se repetă la ceilalți sunt scrise pe tablă. După aceasta, trainerul le explică noțiunile științifice, apoi toți compară ceea ce a fost scris pe tablă (ceea ce au anticipat) cu ceea ce a explicat trainerul. Se subliniază ceea ce au aflat nou participanții.

Cunoștințele (knowledge) reprezintă suma a ceea ce un om știe, un complex de adevăruri, principii și informații. Influențează dezvoltarea abilităților și atitudinilor angajaților pentru îndeplinirea în mod eficient a cerințelor postului.

Abilitatea (skill) reprezintă capacitatea de a executa o acțiune, fie în mod natural, fie ca rezultat al învățării și practicii. Învățarea este o permanentă schimbare relativă a cognitivului (ex. înțelegere și gândire) care provine din studiu, instruire sau experiența și influențează comportamentul. Este un proces continuu care se desfășoară de-a lungul întregii vieți. Câteva abilități ale cursantului sunt: punctualitatea, spiritul de echipă, interesul pentru muncă, ordinea, inițiativa, sociabilitatea, abilitatea de a lucra cu deadline-uri și în proiecte de echipă.

Atitudinea (attitude) este un sentiment sau o emoție persistentă a unei persoane, care îi influențează acțiunea și răspunsul la stimuli. Poate fi definită ca o dispoziție sau tendința de a răspunde pozitiv sau negativ unui anumit lucru (idee, obiect, persoană, situație).

Competențele sunt dimensiuni distincte ale comportamentelor care se descriu ca un set de comportamente observabile, cunoștințe, abilități, interese și aspecte de personalitate. Cu alte cuvinte, competențele se referă la cunoștințele (knowledge) de specialitate pe care o persoană le deține într-un domeniu, la abilitatea de a le pune în practică (know how) și la comportamentele (know to behave) pe care oamenii trebuie să le aibă pentru a fi eficienți la munca nu doar pentru a face față postului. Aceste competențe se pot dobândi prin talent, experiență sau training.

Când o persoană aplică cunoștințe de specialitate, comunică eficient, lucrează în echipa, demonstrează capacitate de analiză și decizie, se adaptează la mediul de muncă specific, face față unor situații neprevăzute, este creativă și dovedește capacitatea de a realiza activitățile specifice unei anumite ocupații.

În concluzie, când îți alegi cariera, trebuie să ții cont de aptitudinile tale codificate genetic și de pasiunile tale, îndeosebi, în activitatea didactică. Obiectivul principal trebuie să fie ca prin tot ceea ce faci să-ți îmbogățești competențele pe care le deții, să-ți dezvolți aptitudinile și abilitățile pentru că și cariera ta să poată evolua pe termen lung.

Exercițiul 5: Improvizația muzicală.

Scopul: Destinderea psihică și relaxarea.

Materiale: Piesa muzicală „Sonata pentru flaut, alto și harpă” de Claude Debussy.

Durată: 10 minute.

Desfășurarea: Ascultarea „Sonatei pentru flaut, alto și harpă” de Claude Debussy. Timp de trei-cinci minute participanții se gândesc și inventează o modalitate originală, neobișnuită de audio (luare de rămas bun).

ȘEDINȚA X (120 minute)

Exercițiul 1: Salutul participanților.

Scopul: Introducerea în activitate, crearea dispoziției de lucru. Mobilizarea participanților.

Materiale: -

Durată: 5 minute.

Desfășurarea: Animatorul începe prin a spune în ce dispoziție este astăzi și propune altuia să-și caracterizeze, să-și exteriorizeze emoțiile. Acest lucru se desfășoară până când participă toți membrii.

Exercițiul 2: „Cum ne ajută și ne încurcă emoțiile?”.

Scopul: Înțelegerea faptului că emoțiile pozitive ne pot ajuta să construim relații bune cu alți oameni.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durată: 30 minute.

Desfășurarea: Se formează grupuri mici și fiecărui grup o se repartizează câte o emoție: bucurie, rușine, furie, frică, plictiseală, recunoștință. Participanților li se propune să noteze pe foi în două coloane cum îi ajută și cum îi împiedică emoția respectivă. În continuare grupurile să prezinte celorlalți rezultatele muncii lor. Se poate propune participanților să dea exemple de situații concrete din viață pentru a ilustra cele prezentate. Se inițiază o discuție la finele activității. Se formulează următoarele întrebări: „Ce ați învățat din acest exercițiu?”, „Cum v-ați simțit pe parcurs?”, „V-a fost dificil sau ușor să realizați sarcina? De ce?”.

Exercițiul 3: „Adevărat și fals”.

Scopul: Cunoașterea interpersonală, creșterea nivelului de cunoaștere reciprocă în momentele de formare a grupului și pentru a verifica acest nivel la grupurile care se cunosc de mai mult timp.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 25 minute.

Desfășurarea: Fiecare participant trebuie să facă trei afirmații despre sine, dintre care 2 sunt false și doar una adevărată. Apoi membrii grupului se prezintă prin intermediul acestor trei asumptii. Restul echipei se află în ipostaza de a decide care dintre afirmații este adevărată și care sunt false. La sfârșitul fiecărei prezentări, cel care a făcut afirmațiile va relata grupului varianta corectă. Acest exercițiu este util pentru a crește nivelul de cunoaștere reciprocă în momentele de formare a grupului și pentru a verifica acest nivel la grupurile care se cunosc de mai mult timp.

Exercițiul 4: Activitatea „O mână de calitate”.

Scopul: Facilitarea cunoașterii de sine și dezvoltarea abilităților de autoreglare și control emoțional.

Materiale: Coale de hârtie A1, carioci, pixuri.

Durata: 35 minute.

Desfășurarea: Participanții sunt rugați să formeze grupuri mici și distribuiți-le câte o foaie mare. Propuneți grupurilor să deseneze pe o foi o mână și să noteze pe fiecare deget câte o calitate, o trăsătură umană care este foarte utilă în viață. Invitați grupurile să prezinte opiniile lor și să le argumenteze. Reuniți grupurile mici și spuneți-le să realizeze același exercițiu, doar cu defecte, trăsături care fac viața dificilă viața oamenilor. Oferiți posibilitate grupurilor să facă schimb de păreri. Inițiați o discuție cu participanții în baza următoarelor întrebări: „Toate calitățile pe care le-ați enumerat se pot regăsi într-o persoană?”, „De ce credeți asta?” „Care dintre trăsăturile menționate de voi credeți că vă caracterizează?” „Cum pot fi dezvoltate unele calități?”. Propuneți grupurilor mici sau întregului grup să alcătuiască o listă de pași pe care trebuie să-i întreprindă persoana care vrea să-și formeze anumite trăsături. Dacă se lucrează în grupuri, invitați-le să-și împărtășească rezultatele.

Exercițiul 5: „Ziarul vorbitor”.

Scopul: Identificarea și conștientizarea emoțiilor curente, valorificarea celor pozitive.

Materiale: Foi A3, pixuri, creioane colorate, carioci.

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: Persoanelor li se propune să își exprime sentimentele produse de ziua respectivă pe un ziar pe care fiecare îl primește de la trainer. Astfel, ruperea ziarului poate desemna sentimentele de frustrare pe care le încearcă persoana respectivă; ceilalți colegi vor trebuie să descrie în cuvinte starea persoanei și să-i ofere ceva din starea lor, de bucurie, spre exemplu, pentru a aduce tot grupul la un echilibru emoțional.

Exercițiul 6: Ritualul încheierii activității. „Buzunarul cu emoții”.

Scopul: Consolidarea cunoștințelor și a experienței acumulate pe parcursul activității respective.

Feedback-ul: cu ce pleacă participanții de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

Materiale: -

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Toți participanții stau în cerc și pe rând spun: „Eu am un buzunar în care am ...” (trebuie să numească o emoție), apoi următorul numește ce are în buzunar colegul său de alături și apoi spune ceea ce are el, etc.

ȘEDINȚA XI (150 minute)

Exercițiul 1.: „Invitație la dans”.

Scopul: Ice-breaking – spargerea gheții, stimularea activității în grup.

Materiale: -

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Participanții formează perechi. Fiecare din partenerii din fiecare pereche va compune, în gând, un discurs simplu, de 10-15 secunde, prin care dorește să-și convingă perechea să mimeze un comportament anume sau să facă un anumit lucru, singură sau împreună cu el. Când discursul este gata, partenerii de joc îl vor rosti cu buzele lipite, fără a deschide gura pentru a pronunța vreun cuvânt timp de până la 4 minute. În cele patru minute, câte 2 de fiecare, partenerii își vor comunica discursul unul altuia, pe rând de mai multe ori, folosind exclusiv mormăitul: „Mhm, mmhm, mhmhm”. Numai dacă mormăitul nu va fi suficient pentru transmiterea mesajului, unele perechi vor putea folosi și pantomime.

Concluzii: În mod normal, dacă exercițiul este practicat cu dăruire, cel puțin 2 treimi din discursuri își vor atinge ținta. Urmează comentarii și explicații acolo unde oratorii nu au fost convingători. Este un exercițiu-experiment relevant de comunicare paraverbală.

Exercițiul 2: „Îngrijirea pomului de măr”.

Scopul: Îndeplinirea acestei activități o să vă permită să conștientizați că rezultatul activității în marea majoritate depinde de efortul depus. Fructele activității – sunt rezultatele eforturilor noastre, reflecțiilor noastre cu privire la metodele de lucru, căutarea de noi metode, mai sofisticate.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: Animatorul le spune participanților: “Închipuiți-vă că activitatea voastră de bază este îngrijirea unui pom de mere. Dumnevoastră doriți ca acesta să fie mai rodit, de aceea trebuie să-l îngrijiți: pentru că în acest caz la fel ca și în alte activități, ca să ai mai mult rod trebuie mai întâi să depui multă străduință. Imaginați-vă că ați inventat un set de măsuri îndreptate spre dezvoltarea acestui copac. Zilnic îngrijiți acest pom, inventați metode noi, mai efective de cultivare a acestuia etc. Nu economisiți nici timp, nici efort, întrucât știți că de aceasta depinde viitoarea roadă. Lucrați mult, îngrijiți copacul, dar conștientizarea faptului că acesta la toamnă va da mult rod vă inspiră și vă înviorează. Cu cât mai mult îngrijiți pomul (activitatea), cu atât mai mult acesta vă place. Pomul – este activitatea voastră din care o să aveți mult profit. Dar acum este nevoie de o îngrijire sistematică. Voi urmăriți cum crește mărul și această vă aduce bucurie. Comunicați cu el la fel cum o faceți cu un prieten, îngrijindu-l. Drept rezultat al

străduințelor depuse, toamna pomul aduce multă roadă. Sunteți răsplatiți din plin pentru lucru, răbdare, îngrijirea zilnică. Mulțumiți pomul și mulțumiți-vă pe voi pentru munca depusă”. Feedback.

Exercițiul 3: Prezentarea temei trainingului. Explicarea teoriei motivației, și a conceptului de “persistență motivațională”.

Scopul: Cunoașterea de către participanți a unor informații teoretice privind tema respectivă.

Materiale: Flipchart, carioce.

Durata: 50 minute.

Desfășurarea: Prezentarea teoriei motivației propusă de A. Maslow, prezentarea și explicarea formulei supramotivării în cadrul activității. Modalități de stimulare a motivației și a persistenței motivaționale. Motivația desemnează ansamblul factorilor (motivelor) care declanșează activitatea omului, o orientează selectiv către anumite scopuri și o susține energetic.

Elementul constitutiv – central al motivației este reprezentat de motiv (Pădurea – motivația, copacul - motivul). MOTIVUL - fenomen psihic (mobilul) ce are un rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei umane, este cauza internă a conduitei noastre.

Motivația are o dublă natură: înnăscută (primară) are la bază zestrea instinctuală cu care se naște orice reprezentant al unei specii, pe parcursul dezvoltării filogenetice; dobândită (secundară) este specifică omului și se constituie, în funcție de specificul fiecărui individ, pe parcursul dezvoltării sale ontogenetice.

Doi factori influențează formarea structurii motivaționale dobândite:

a) intern - dependent de creșterea gradului de complexitate structural –funcțională a creierului.

b) extern – complexitatea mediului social în care trăiește și se dezvoltă personalitatea umană.

Astfel, o dată cu dezvoltarea societății apar tot mai multe solicitări la nivelul individului.

Trebuințele sunt structuri motivaționale fundamentale ale personalității. Reprezintă forțele motrice cele mai puternice, reflectând echilibrul bio-psiho-social.

În funcție de geneza și conținutul lor, trebuințele se clasifică:

A.Trebuințe primare (înnăscute). Se desprind două categorii:

*trebuințe biologice sau organice (foame, sete etc.);

*trebuințe fiziologice sau funcționale (de mișcare, relaxare etc.); ele sunt comune pentru om și animal, numai că la om sunt modelate sociocultural.

B.Trebuințe secundare (dobândite în decursul vieții) asigură integritatea psihică și socială a organismului.

Deosebim: trebuințe materiale (locuință, confort, unelte); trebuințe spirituale (cognitive, estetice, de autorealizare); trebuințe sociale (de comunicare, integrare socială etc.).

PIRAMIDA TREBUINTELOR ABRAHAM MASLOW (1968)

Cunoașterea acestei ierarhii este utilă în explicarea comportamentului elevilor și motivarea lor pentru învățarea școlară:

a) trebuința care motivează comportamentul este cea nesatisfăcută;

b) o trebuință nu apare ca motivație decât dacă cea anterioară a fost satisfăcută (este dificil p/u profesor să activeze trebuința de a ști a unui elev dacă cele de hrană, somn nu sunt satisfăcute);

c) apariția unei trebuințe noi după satisfacerea alteia se face gradual, nu brusc;

d) cu cât o trebuință este mai spre vârful piramidei, cu atât este mai specific umană (satisfacerea lor produce fericire);

e) satisfacerea trebuințelor generează reducerea tensiunii interne, nesatisfacerea lor o perioadă îndelungată pune în pericol existența fizică și psihică a omului;

Când trebuințele sunt satisfăcute, subiecții sunt disponibili p/u a învăța.

Formula supermotivării în activitatea prestată: $SM = T \times R / DR$, unde

SM – supermotivarea,

T – trebuințele,

R – remunerarea,

DR – dificultăți în realizare.

Explicarea formulei prin exemplul activității cadrului didactic.

Exercițiul 4: „Analiza propriilor scuze”.

Scopul: Majoritatea cauzelor insuccesului sunt de natură interioară, și anume este doar vina voastră că nu ați lucrat suficient și nu ați obținut succes. Dar și la factorii de natură externă (de ex. când apare pretextul că nimeni nu va veni în ajutor) pot fi influențați. La urma urmei, este foarte probabil că nu ați apelat la cineva pentru ajutor, nu ați cautat oameni care ar putea să vă ajute. În acest caz, ar trebui să reflectați asupra faptului că puteți cere ajutor de la anumite persoane și îl puteți primi. Atunci când vă referiți la faptul că aveți foarte mult de făcut și sunteți supraîncărcăți, aceasta poate fi datorat: incapacității de a organiza activitățile proprii; incapacității de a stabili prioritățile; lipsei deprinderii de a lucra sistematic (doar e posibil să acorzi 20-30 minute pe zi unui lucru până la care nicidecum nu ajung mâinile).

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 35 minute.

Desfășurarea: Trainerul le spune participanților: „Încercați să lămuriți (să vă justificați), din ce motiv nu ați îndeplinit ceea ce v-ați propus, de ce nu ați depus suficient efort pentru a atinge scopurile propuse? Înscrieți detaliat toate scuzele. De ex: „eu nu am îndeplinit sarcina pentru că:

1) am multe treburi, 2) nu am suficiente capacități, 3) nimeni nu m-a ajutat”. Analizați pretextele voastre. Gândiți-vă:

1. De ce folosiți anume aceste scuze/pretexte?

2. Depinde oare aceasta de dumnevoastră sau de circumstanțele exterioare (care nu se află sub controlul vostru) ?

Gândiți-vă, ce activități ar trebui să efectuați pentru a remedia situația.” În continuare feedback – cum a fost, ce au simțit, ce au înțeles despre sine etc.

Exercițiul 5: „Actualizarea amintirilor plăcute”.

Scopul: Actualizarea emoțiilor pozitive, legate de propriile activități și succesele din trecut. Acest lucru vă va oferi sprijin și vă va încuraja activitățile ce vor urma. Exercițiul este util mai ales în situațiile când sunteți dezamăgit, nu simțiți suficientă motivație și puteri pentru a continua.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 30 minute.

Desfășurarea: Trainerul le spune participanților să-și amintească de perioada când au fost entuziasmați de activitatea lor profesională, când au avut succese, când au reușit să facă ceva bine (ex: când ați citit cu interes un manual sau ați meditat asupra unei probleme științifice. Ce anume și de ce vi s-a părut atât de ușor?). Apoi le dă indicații: „Alegeți un anumit episod și încercați să-l mai trăiți odată în detalii. Apoi re trăiți emoțiile plăcute din alte situații. Care au fost sentimentele, impresiile? Care este efectul exercițiului îndeplinit? Încercați să actualizați asemenea emoții acum și să vă ocupați de ceva cu pasiune. Încercați să transpuneți aceste emoții din trecut asupra activității pentru care tindeți să dezvoltați interesul. Încercați să faceți o legătură dintre succesele din trecut, lauda pe care ați avut-o, inspirația cu activitatea prezentă.

Analiza: Notați-vă impresiile, emoțiile, raționamentele/gândurile. Evaluați eficiența exercițiului în puncte. Dacă nu ați reușit să actualizați emoțiile pozitive din trecut și să le transpuneți pe activitatea actuală, meditați: Ce vă împiedică să simțiți asemenea emoții la momentul actual? Cum ar putea fi perfecționat acest exercițiu și adaptat la particularitățile voastre psihologice?

Exemplu. Artur, lucrând asupra unui proiect, simțea dezamăgire și după niște încercări nereușite a pierdut interesul pentru activitate (pentru că lucrul „nu mergea”). În momentul când și-a amintit succesele din trecut (victoria de la olimpiada la fizică, lucrul asupra unui aparat electric), a simțit un val de energie, inspirație, încredere în sine.

Experiența evenimentelor plăcute din trecut - este o sursă imensă de energie și inspirație. Puteți actualiza în memorie orice episod plăcut asociat cu activitatea profesională, creativă sau activitatea educațională (chiar dacă vă gândiți cum să reparați cu succes un aparat electric, de care nimeni nu a vrut să se apuce, veți simți nu doar satisfacție și inspirație, dar, de asemenea, veți deveni mai încrezuși în sine)”. La sfârșit discuții: cum a fost, ce dificultăți au întâmpinat participanții ? Cu ce vor pleca de la această ședință etc.

Exercițiul 6: Ritualul încheierii activității.

Scopul: Asimilarea experienței, ieșirea din activitate. Feedback-ul: cu ce pleacă participanții de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

Materiale: -

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Toți participanții se iau de mâini și pe rând șoptesc unul altuia câte un cuvânt de încurajare privind realizările apropiate.

ȘEDINȚA XII (120 minute)

Exercițiul 1: Cercul „complimentelor”.

Scopul: Mobilizarea subiecților, crearea unei bune dispoziții de lucru.

Materiale: -

Durata: 7 minute.

Desfășurarea: Scaunele sunt așezate într-un cerc, iar „receptorul complimentelor” se află în mijlocul acestui cerc. Fiecare dintre persoanele care participă trebuie să identifice un compliment sincer și onest despre cel care se află în mijlocul acestui cerc, receptorul complimentelor trebuind să aibă doar una din următoarele reacții: să zîmbească ori să le adreseze un mulțumesc. Cercul „complimentelor” trebuie continuat pînă când toți membrii grupului au trecut prin ipostaza de receptor.

Exercițiul 2: “Un milion de experiențe într-un singur cuvânt”.

Scopul: Cuvintele auzite și rostite zi de zi sunt surse de emoții pozitive sau negative care pot stimula sau paraliza energiile și acțiunile noastre. Dacă învățăm să alegem cuvintele cele mai potrivite pentru propriile experiențe de viață, practice ne creștem șansa de a intensifica emoțiile pozitive și de a le diminua pe cele negative.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: În fața unor grupuri de câte patru- cinci persoane, trainerul pronunță un cuvânt inductor. Fiecare membru al fiecărui grup întocmește o listă a primelor 5 sau 10 cuvinte induse, care vin spontan în minte după cel inductor, asociate liber cu imaginile și senzațiile sugerate de acesta într-un fel sau altul. Se compară listele de cuvinte induse. La început sunt marcate cuvintele care se repetă în 2 liste, apoi în 4. Apoi lista suprapunerilor de cuvinte induse la nivelul unui grup se compară cu listele altor grupuri. Sugestii de cuvinte inductor: satisfacție, fericire, dragoste, motivație, succes. Rezultatele sunt interpretate și comentate ad-hoc. Cuvintele trezesc imagini și sentimente diferite diferitor persoane, în dependență de experiența proprie, stare de spirit, de aici și expresiile gen „nu asta am vrut să spun!” sau „ce dracu, nu vorbesc românește?”

Exercițiul 3: “Crearea Eului pozitiv”.

Scopul: De multe ori simțul propriei neajutorări, nivelul respectului față de sine scăzut sunt rezultatul autopercepției negative: persoana vede în sine multe defecte, neajunsuri, slăbiciuni. Astfel de imagine al propriului ”Eu” influențează negativ motivația și activitatea persoanei. Când vă simțiți neajutorat și descurajat într-o activitate anumită, de regulă, nu veți depune mult efort, pentru că motivarea este slabă. Însă când sunteți încrezut în sine, atitudinea față de activitatea ce o aveți, va fi alta.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 50 minute.

Desfășurarea: Reflectați puțin și scrieți calitățile dvs. (5 exemple), particularitățile personalității care vă ajută în muncă, în viață.

Analizați (sau cereți un sfat psihologului) în privința perspectivelor, posibilităților și metodelor dezvoltării unor capacități și deprinderi, importante pentru lucrul dvs. Mereu sunt posibilități de a te

perfecționa, și perceperea modalităților de dezvoltare vă va oferi o orientare și încărcare motivațională semnificativă.

Amintiți-vă și înscrieți careva adresări pozitive, aprobări/aprecieri în adresa dvs. din parte prietenilor, părinților, profesorilor, șefilor (3 exemple). Ce influență motivațională au avut ei?

Alegeți o persoană cu autoapreciere scăzută, căruia i-ați putea ajuta să capete o imagine de sine pozitivă. Amintiți-vă trăsăturile și caracteristicile lui pozitive. Gândiți-vă și scrieți, cum ați putea susține persoana în cauză care s-a dezamăgit în profesia sa, să-l ajutați să-și dezvolte o imagine de sine pozitivă.

Gândiți-vă cum ați putea cizela metodele dvs. de lucru, ce s-ar putea de îmbunătățit, analizați perspectivele și oportunitățile de dezvoltare. Sunteți capabili de a veni cu o mulțime de lucruri noi, care vă pot schimba, dar ajuta, de asemenea, pe alții (în special acest lucru este valabil pentru activitatea profesională). Conștientizarea perspectivelor, oportunităților de îmbunătățire este nu numai un factor motivațional important, dar de asemenea, crește stima de sine și acționează pozitiv asupra "Eului". Înregistrați șase variante.

Amintiți-vă ce îmbunătățiri în activitatea dumneavoastră au avut loc recent. Posibil activitatea, în general, nu a fost una de succes, dar au fost careva schimbări pozitive. Gândiți-vă cum ar fi posibil să dezvoltați aceste mici succese. Scrieți șase variante.

Notați toate lucrurile bune pe care le-ați putea spune despre sine. Gândiți-vă și elaborați un text (ceva de genul unui discurs mic sau text pentru autosugestie), care v-ar putea ajuta să mențineți o imagine pozitivă de sine și v-ar motiva pentru atingerea succesului în continuare.

Exercițiul 4: "Copacul vieții".

Scopul: A ajuta participanții să mediteze despre propria lor viață.

Materiale: Hârtie, flip-chart și cariocă.

Durata: 30 minute.

Desfășurarea: Participanții desenează „Copacul vieții”:

- RĂDĂCINILE reprezintă familia din care provenim și influențele puternice care ne-au format ca personalitate;

- TULPINA reprezintă viața noastră actuală- locul de lucru, familia, organizația, miscarea din care facem parte;

- FRUNZELE reprezintă sursele noastre de informație – presa, radioul, televiziunea, cărțile, prietenii;

- FRUCTELE reprezintă succesele noastre, proiectele și programele care le-am organizat, grupele ce le-am format și materialele produse.

- MUGURII sunt speranțele noastre pentru viitor.

Exercițiul 5: Ritualul încheierii activității. „Echilibrul colectiv”.

Scopul: A favoriza încrederea și cooperarea. A stimula cooperarea.

Materiale: Nimic.

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Tot grupul formează un cerc, apucându-se de mâini. Se face numărătoarea de la 1 la 2. Persoanele care au nr. 1 se vor înclina înainte, cele cu nr. 2 înapoi. Exercițiul dat trebuie efectuat foarte lent pentru ca să se obțină echilibru în cadrul grupului. După ce se obține echilibrul cei cu nr. 1 se vor înclina înapoi iar cei cu nr. 2, înainte.

Evaluare: ce dificultăți au întâmpinat jucătorii? Ce probleme există în viața reală ce blochează încrederea în cineva?

Temă pentru acasă: Gândiți-vă cum ați putea organiza activitățile, astfel încât să puteți înregistra cele mai mici modificări pozitive activitatea prestată. Evidențiați cinci componente (orientări) în care aveți de gând să vă dezvoltați (perfecționați), și reflectați asupra modului de înregistra chiar și cele mai mici schimbări (pentru a urmări dacă vă dezvoltați).

ȘEDINȚA XIII (150 minute)

Exercițiul 1: Ritualul salutului. „Soarele”.

Scopul: Energizarea, crearea bunei dispoziții de lucru, creșterea emoțiilor pozitive.

Materiale: Music for Relaxation.

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Animatorul le vorbește participanților pe un ton plăcut, liniștit: “Imaginați-vă că în interiorul vostru răsare un soare calduț, micuț la început care treptat crește, se mărește și căldura soarelui vostru intern se răpândește prin tot organismul, ajunge la toate celulele corpului, chiar cele mai îndepărtate de la extrimități. Simțiți căldura în toate organele, în inimă, în creier, în plămâni, în picioare, în mâini etc. Această senzație se intensifică tot mai mult până simțiți cum lumina și căldura iese din corpul vostru și îi încălzește și luminează pe cei din jurul vostru, pe cei apropiați, transformând mediul înconjurător în loc superb, frumos, splendid.”

Sugestii pentru animator. Participanților se poate propune să-și găsească o imagine a sa, mai apropiată sufletului său, cea mai potrivită pentru el, spre exemplu, vântuleț calduț de primăvară, lună argintie, aripi albe luminoase etc..

Exercițiul 2: “Desenul în pereche”.

Scopul: Valorificarea feed-back-ului în comunicare, spiritul de cooperare, colaborare.

Materiale: Hârtie, creioane colorate, carioci.

Durata: 40 minute.

Desfășurarea: Fiecare membru al grupului își alege un partener (adică se grupează câte 2) și încearcă să-i ofere instrucțiuni pentru a efectua un desen în trei condiții. Partenerii stau spate în spate, iar dumneavoastră îi explicați desenul pe care îl aveți în față, fără să priviți ceea ce face el, fără alte comentarii în afară de instrucțiunile cu privire la desen și fără ca el să aibă voie să spună nimic din ceea ce face - această situație este similară celei de „feedback zero”. Descrieți o altă imagine întorcându-vă cu fața spre partener, acesta rămânând cu spatele spre dumneavoastră și putând comenta ceea ce desenează, fără ca partenerul acestuia să aibă voie să facă la rândul său vreun comentariu – această situație este valabilă celei

de „feedback limitat”. Alegeți un alt desen pe care partenerul să-l reproducă, dar de data asta stați față-n față, și fiecare dintre dumneavoastră poate să facă orice comentariu dorește – interacțiunea este maximă, corespunzând condiției de „feedback liber”. La final se compară cele trei desene cu originalele și se observă rolul feedbackului în comunicare.

Discutarea temei pentru acasă.

Exercițiul 3: “Energia cuvintelor pozitive”.

Scopul: Creșterea stării de bine, utilizarea cuvintelor ce exprimă trăiri pozitive, intensificând prin exersări zilnice, stimularea încrederii în sine.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: De această dată, între cuvintele uzuale pe care le folosiți foarte des în situații mai mult sau mai puțin plăcute, căutați trei care aduc aprecieri pozitive despre indiferent ce situație descriu și notați-le imediat. Înlocuiți aceste cuvinte pozitive cu altele și mai pozitive, chiar exagerat de entuziaste, în maniera sugerată de lista celor câteva substituții exemplificate mai jos:

Bine cu extraordinar Normal cu superb

Curios cu fabulos Decis cu neclintit

Intersant cu trăsnit Iubit cu adorat

Extraordinar cu dumnezeiesc etc.

În următoarele 7 zile, de fiecare dată când cuvintele vechi vă vor veni spontan în minte, înlocuiți-le cu cele noi, intens pozitive. După ce ați consolidat această schimbare, treceți la altă serie de trei cuvinte și așa mai departe. Pentru fiecare nouă serie de trei cuvinte, acordați-vă un termen de „tranziție” de 7 zile.

Exercițiul 4: “Eficiență maximă”.

Scopul: A întări și a aprecia încrederea în sine în pofida presiunilor sociale sau ale grupului.

Durata: 20 minute.

Materiale: O cutie adâncă, o sticlă (recipient cu gât îngust) și 75 de clame (cuișoare etc.)

Desfășurarea: Șase voluntari părăsesc încăperea. Activitatea este explicată jucătorilor care au rămas. Apoi voluntarii sunt invitați, unul câte unul, și sunt rugați să treacă un test de abilitate manuală (capacitatea de a efectua mișcări rapide și precise). Primilor doi li se spune că se poate în timp de 20 sec. De transferat aproximativ 25 de clame. Următorilor, li se ridică baremul la 40. Ultimilor – tot, 40 dar se mai adaugă, spre exemplu, că vor primi un premiu sau dimpotrivă vor fi pedepsiți. De fiecare dată, înainte de a începe jocul, toți voluntarii sunt întrebați câte clame cred că pot fi transferate în cutie. După exercițiu, jucătorii sunt rugați să facă un nou pronostic, pentru persoana următoare.

Evaluare: se poate discuta modul nostru de a reacționa în fața presiunilor sociale și modul de a construi criterii, fie acceptându-le sau negându-le, dar rareori ignorându-le (norme de lucru la serviciu, competitivitatea comerțului etc...). Ce e mai important- ceea ce simți sau criteriile altora?

Note: se poate face analiza concurenței internaționale (în comerț, sport). Ar fi interesant de a vedea ”intensificarea” procesului când se adaugă factorul fricii (pedeapsa). Consecințele personale vis-a-vis de eșec sau reușită.

Exercițiul 5: Jocul de rol „Școala animalelor”.

Scopul: Dezvoltarea flexibilității comportamentului în situațiile de lecție.

Materiale: Hârtie, creioane colorate, carioci.

Durata: 25 minute.

Desfășurarea: Participanții se desenează pe sine printr-un animal. Se discută caracterul animalelor. Apoi se înscenează o lecție. Atât învățătorul cât și cursanții sunt animalele pe care participanții le-au desenat. Rolul de profesor poate fi jucat de un lider sau de un doritor. Învățătorul conduce lecția, iar ceilalți se comportă în conformitate cu animale pe care le-au desenat (tremură de frică, nu le pasă de cele ce se întâmplă). Ulterior participanții schimbă desenele între ei. Se schimbă învățătorul. De această dată participanții demonstrează comportamentul ce corespunde animalelor care le-au nimerit. Participanții ce întâmpină dificultăți în modelarea comportamentului pot fi ajutați de psiholog.

Exercițiul 6: Ritualul încheierii activității.

Scopul: Feedback-ul: cu ce pleacă participanții de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

Materiale: -

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Fiecare participant își expune părerea, atitudinea și trăirile privind desfășurarea activității, spune cu ce pleacă de la această activitate, se discută importanța ei pentru fiecare participant și de ce nu este mulțumit. Subiecții relatează așteptările lor pentru activitățile ce vor urma.

ȘEDINȚA XIV (150 minute)

Exercițiul 1: Ice-breaking. Energizerul „Buzunarul fermecat”.

Scopul: Relaxarea participanților, stimularea activismului, crearea bunei dispoziții.

Materiale: -

Durata: 7 minute.

Desfășurarea: Toți participanții stau în cerc fiecare dintre ei spun: „Eu am un buzunar fermecat ce conține.. ” (trebuie să numească două calități), apoi următorul numește ce are în buzunar colegul său de alături și numește ceea ce are el, etc.

Exercițiul 2: „Bargonezii și ruterienii”.

Scopul: După realizarea acestui exercițiu, cursanții vor fi capabili: să definească prejudecățile; să explice cum iau naștere și cum se dezvoltă prejudecățile; să descrie cum ne simțim în situația în care gândim prin prejudecăți.

Informații preliminare: Prejudecata este o opinie, adeseori nefavorabilă, despre un anumit lucru sau despre un grup, formată înainte de investigarea tuturor fețelor pe care acestea le implică. Discriminarea este acțiunea prin care o persoană este tratată nedrept din cauza unor atitudini bazate pe prejudecăți.

Prejudecata este credința, în timp ce discriminarea este acțiunea. Prejudecățile pot apărea foarte ușor, activitatea următoare permite participanților să înțeleagă pericolele pe care le implică părerile care se formează rapid, în lipsa unei înțelegeri complete a lucrurilor.

Materiale: Creioane, creioane colorate și Fișa de lucru a subiecților "Bargonezii și ruterienii"(A și B). O foaie albă de hârtie poate înlocui Fișa de lucru B.

Indicații pentru animator: Această activitate este deosebit de delicată și de eficientă. Deoarece în cadrul ei sunt abordate aspecte extrem de sensibile. De asemenea, s-ar putea ca subiecții să-și exprime cu tărie opiniile despre subiecte delicate.

Durata: 60 minute.

Desfășurarea: Împărțiți fiecărui cursant creioane colorate, un creion și Fișa de lucru "Bargonezii și ruterienii"(A și B). Explicați participanților că în cele ce urmează vor citi despre două grupuri de oameni, bargonezi și ruterieni. Scrieți pe tablă numele țărilor și pe cel al cetățenilor lor (respectiv, Bargonia, bargonezi, Rutris, ruterieni). Citiți împreună cu cursanții Fișa de lucru A. Explicațiile că "faptele" au fost relatate de către un cetățean al Bargoniei. Dați indicații participanților să deseneze și să coloreze în partea stângă a Fișei de lucru B imaginea tipică a unui bargonez din Bargonia și în partea dreaptă a Fișei de lucru B imaginea tipică a unui ruterian. Spuneți-le cursanților că vor avea la dispoziție aproximativ 20 de minute pentru a desena cele două ființe omenești. După trecerea celor 20 de minute, cereți cursanților să stea într-un cerc mare. Cereți fiecărui participant să-și țină desenul la nivelul pieptului, astfel încât să poată fi văzut de ceilalți.

Întrebări pentru discuții: Ce fel de oameni credeți că sunt ruterienii ? Credeți că fiecare ruterian este astfel ? Ce fel de oameni credeți că sunt bargonezii? Credeți că fiecare bargonez este astfel ? De ce i-ați desenat astfel pe bargonezi astfel ? De ce i-ați desenat pe ruterieni astfel ? Ce v-a făcut să credeți că toți ruterienii sunt răi ? Ce v-a făcut să credeți că bargonezii sunt minunați ? În ce fel credeți că ar fi fost descrierile diferite dacă fiecare grup și-ar fi realizat propria descriere? Spuneți cursanților că țările Bargonia și Rutris nu există cu adevărat. Explicați definiția prejudecăților. Apoi, discutați despre felul în care punctele de vedere ale subiecților și desenele lor exprimă o atitudine generate de prejudecăți referitoare la un anumit grup de oameni.

Fișa de lucru a cursanților (A): Bargonezii trăiesc într-o țară Bargonia. Această țară se află în cealaltă parte a lumii și este localizată între insulele Zether și Treebonia. Oamenii din Bargonia sunt minunați. Copii se bat doar extrem de rar cu alții, iar adulții muncesc cu toți în pace. Alimentul cel mai important în Bargonia este orezul, dar farfuriile bargonezilor nu sunt niciodată goale. Vremea este stabilă de-a lungul anului în Bargonia, bate o briză ușoară și este întotdeauna cald și însorit.

Ruterienii sunt dintr-o altă țară, numită Rutris. Și această țară s află în cealaltă parte a lumii, între insulele Bilbo și Treblin. Oamenii din Rutris sunt extrem de răi. Copii țină întruna unul la celălalt, iar adulții se lovesc adeseori unii pe alții. Adulții nu reușesc să termine niciodată ceea ce au de făcut, deoarece ori sunt cu toții somnoroși, ori țină unii la alții în timp ce muncesc. Vremea în Rutris este tot timpul rece, vântoasă și ploioasă.

Fișa de lucru a cursanților “Bargonezii și ruterienii”(B)

Numele _____ Data _____

Cum arată el ?

Un bargonez tipic Un ruterian tipic

Exercițiul 3: „Ochelarii”.

Scopul: A înțelege punctul de vedere al celorlalți și cum o altă persoană poate schimba părerea noastră.

Materiale: 8 rame de ochelari (vechi), fără sticlă.

Durata: 25 minute.

Desfășurarea: Participanții trebuie să se concentreze pentru a percepe realitatea prin intermediul unor prisme, adică ochelari. Animatorul explică. ”Aceștia sunt ”ochelarii nesiguranței”. Când porți acești ochelari, devii foarte neîncrezut. Cine vrea să privească prin ei, pentru a ne spune ce crede despre noi?”. După un timp sunt prezentați alți ochelari, fiecare având altă optică (încredere, fac totul eu, toți mă iubesc, nimeni nu mă acceptă, etc).

Evaluare: Fiecare poate să-și exprime cum s-a simțit și ce a văzut prin acești ochelari. Aceasta poate fi începutul unui dialog despre problemele comunicării în grup.

Exercițiul 4: “Inventarierea propriei persoane”.

Scopul: Adecvanța autoaprecierii – realismul aprecierii/ cât de onest și sincer este cu sine însuși.

Materiale: Foi A4 cu desenul unei flori, pixuri.

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: Participanții scriu pe floare prenumele său – această floare este el, petalele – caracteristicile subiectului, frunzele – ceea ce vreau să dezvolt la mine, rădăcinile – resursele (oamenii, filmele, cărțile, orice alceva ce încurajează starea de bine, motivația pentru schimbare), norii – riscurile. Subiecții relatează propriul desen și încheie cu aceea că la urma oricum “după ploaie răsare soarele” totul va fi bine și riscurile/obstacolele pot fi depășite.

Exercițiul 5: „Corul serii”.

Scopul: A favoriza și încuraja respectul de sine, unitatea echipei. A învăța a gândi pozitiv.

Materiale: -

Durata: 25 minute.

Desfășurarea: Grupul se așează, formând un cerc. Animatorul explică ceea ce fiecare persoană trebuie să spună.

Exemplu:

- Numește, floare, copacul sau animalul de care îți amintește persoana de alături.
- Numește o calitate a persoanei și oferă-i una dintre calitățile tale pozitive.
- Numește un cuvânt, sau mai multe ce exprimă sentimentele tale de mulțumire și satisfacție referitor la aflarea ta în grup.

Evaluare: Ți-a fost ușor să găsești calitățile pozitive? Dar să le auzi despre tine?

Exercițiul 6: Ritualul încheierii activității.

Scopul: Feedback-ul: cu ce pleacă participanții de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

Materiale: -

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Fiecare participant își expune părerea cum a fost, ce noi a aflat, cu ce pleacă de la această ședință etc.

ȘEDINȚA XV (120 minute)

Exercițiul 1: „Haltera -2”.

Scopul: Relaxarea mușchilor mâinilor și spatelui; acordarea copilului posibilitatea de a se simți câștigător.

Materiale: -

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Instrucțiunea psihologului: „Luați haltera ușoară și ridicați-o deasupra capului. Inspirați. Fixați haltera deasupra capului. Arbitrul anunță ca ați câștigat. Închinați-vă tuturor. Sunteți aplaudat de toată lumea. Închinați-vă încă o dată ca un adevărat campion.” Exercițiul poate fi repetat de câteva ori.

Exercițiul 2: „Telefonul fără fir”.

Scopul: Dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă, conștientizarea influenței sociale în producerea ideilor, atitudinilor.

Materiale: -

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: Trainerul alcătuiește un mesaj de 7-8 cuvinte cu o anumită atitudine, idee exprimată în acest mesaj și îl transmite la urechea unei persoane, în șir indian, până ce acesta este transmis de la penultima persoană la ultimul membru al grupului. Se observă cum mesajul a suferit o schimbare prin aceste reformulări succesive și se discută modalitățile prin care se poate face comunicarea mai eficientă (transmiterea să fie mai fidelă) și care sunt ideile și atitudinile preluate. Se recomandă inițierea discuțiilor privind conținutul mesajului la începutul expunerii și la sfârșitul rândului, cum s-a modificat atitudinea inițială, care este cauza acestor distorsiuni etc.

Exercițiul 3: “Formele și dimensiunile multiple ale prejudecăților”.

Scopul: După realizarea acestei lecții, cursanții vor fi capabili: să definească prejudecățile, să dea exemplu de diferite tipuri de prejudecăți, să descrie diferite tipuri de prejudecăți.

Există foarte multe domenii în care ne putem forma opinii și, ca atare, în care s-ar putea să avem prejudecăți. De exemplu, opiniile noastre despre o minoritate etnică pot fi influențate de felul cum este ea prezentată în mass-media, de atitudinile celor cu care venim în contact și de propria noastră experiență cu membrii acestei minorități, sau opiniile despre profesiile solicitate, de prestigiu în societatea noastră.

Materiale: Fișa de lucru „Formele și dimensiunile multiple ale prejudecăților”.

Durata: 40 minute.

Desfășurarea: Scoateți în evidență faptul că diferitele tipuri de prejudecăți nu reprezintă doar moduri de a gândi, ele sunt realități. Zilnic, oamenii suferă din cauza efectelor prejudecăților. Activitate: Împărțiți cursanții în perechi. Cereți subiecților să completeze Fișa de lucru "Formele și dimensiunile multiple ale prejudecăților". Dacă cursanții au dificultăți în a se gândi la anumite situații, spuneți-le că le veți oferi o situație exemplară pentru un anumit tip de prejudecată din fișă. De exemplu, ați putea să oferiți cursanților un exemplu de prejudecată din fișă. De exemplu, ați putea să oferiți cursanților un exemplu de prejudecată legată de vârstă, sex și profesie, spre exemplu cadrele didactice din învățământul preșcolar și primar.

Cereți cursanților să-și schimbe partenerii, astfel încât să fie formate perechi noi. Incercați ca fiecare cursant să aibă atât experiența unei discuții cu diferiți parteneri. În noua pereche, cursanții vor compara răspunsurile lor la chestiunile din fișa de lucru.

Discuție: Ce fel de prejudecăți credeți că sunt cele mai obișnuite? De ce? Cu ce fel de prejudecăți ați fost confrunțați până acum? Ce ați putea să faceți în cazul în care ați întâlni o persoană care gândește despre voi pe baza prejudecăților? Unii oameni nu-și schimbă opiniile cu nici un preț. În ce situație se poate întâmpla ca prejudecățile să nu fie periculoase ?

Activitatea de consolidare. Cereți cursanților, împărțiți în grupe a câte 4 sau 6 , să notez un anumit lucru pe care l-ar putea face pentru a contribui la diminuarea prejudecăților enumerate în fișa de lucru.

Fișa de lucru "Formele și dimensiunile multiple ale prejudecăților"

Numele _____ Data _____

1) Ce este o prejudecată ?

2) Există multe tipuri de prejudecăți. Unele dintre acestea sunt explicate în celea ce urmează. Prezentați în scris dedesubtul fiecărui tip de prejudecată: o situație în care cineva ar putea să exprime acest tip de prejudecată.

Prejudecăți legate de vârstă: se manifestă când îi etichetăm pe ceilalți pe baza vârstei lor.

Prejudecăți legate de religie: se manifestă când îi etichetăm pe ceilalți pe baza credinței religioase a acestora.

Prejudecăți legate de apartenența etnică: se manifestă când îi etichetăm pe ceilalți pe baza apartenenței lor la un grup etnic. Ceilalți devin victime ale prejudecăților din cauza culturii lor, a limbii, a portului, a hranei sau a structurilor sociale.

Prejudecăți de aspectul fizic: se manifestă când îi etichetăm pe ceilalți după aspectul lor fizic.

Prejudecăți legate de sex: se manifestă când îi judecăm pe ceilalți în funcție de apartenența lor la genul masculin sau la cel feminin.

Prejudecăți legate de profesie: se manifestă când îi etichetăm pe ceilalți după profesia aleasă, serviciile prestate etc.

Exercițiul 4: „Copăcelul meu”.

Scopul: A favoriza cunoașterea reciprocă și a propriei persoane. A încuraja autoafirmarea și valorificarea pozitivă a fiecăruia. A stimula încrederea și comunicarea în interiorul grupului.

Materiale: -

Durata: 25 minute.

Desfășurarea: Fiecare participant desenează un copac, cel care îi place cel mai mult (ca specie), cu rădăcini, trunchi, crengi, frunze și fructe. La rădăcini va scrie calitățile și capacitățile pe care le are. În crengi, trunchi – calitățile pozitive, lucrurile frumoase ce le face. Frunzele și fructele vor reprezenta succesele și triumfurile.

Evaluare: Te apreciezi suficient? Ceilalți au descoperit multe calități pe care tu nu le-ai inclus? Cum te simți?

Exercițiul 5: Ritualul încheierii activității.

Scopul: Feedback.

Materiale: -

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Participanții spun cu ce pleacă de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

ȘEDINȚA XVI (120 minute)

Exercițiul 1: Jocul „Ghicește ce sunt”.

Scopul: Destinderea atmosferei; crearea dispoziției de lucru.

Materiale: -

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Participanții pe rând prezintă pantomime care exprimă o încăpere din școală. Ceilalți trebuie să ghicească ce încăpere a fost mimată.

Exercițiul 2: “Două puncte”.

Scopul: Stimularea imaginației și creativității în scriere. Facilitarea cunoașterii de sine și a celorlalți.

Materiale: Foi A4, creioane colorate.

Durata: 45 minute.

Desfășurarea: Conducătorul pregătește din timp pentru fiecare participant o foaie curată cu două puncte desenate în mijlocul ei. În continuare participanții realizează propriul desen plecând de la elementul dat. Când toți au desenat, trainerul le cere subiecților să dea un titlu desenului și să-l scrie pe foaie. În acest caz (spre deosebire de activitatea „Punctul”) două puncte reprezintă relația care există între o persoană (autorul) și alta (semnificativă). Toți își expun creațiile pe perete și apoi fiecare este rugat să descrie și să comenteze propriul desen, întrebând în special care a fost ideea care l-a inspirat și în ce fel a perceput punctele.

Sugestii pentru animator: Punctul reprezintă identitatea noastră și modul în care ne percepem pe noi înșine. Plecând de la această interpretare, este interesant de văzut în ce fel se dezvoltă desenul și ideea pe

care autorul o atribuie punctelor. Este important să se stimuleze grupul să intervină pe desenele colegilor, să completeze cele spuse de autor.

Exercițiul 3: „Lăudărosul”.

Scopul: Identificarea cu obiectul său de activitate oferă posibilitatea de a vedea toate avantajele lui.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 20 minute.

Desfășurarea: Trainerul le spune participanților: „Imaginați-vă în calitatea unui obiect pentru care doriți să treziți interesul. Poate fi un obiect din activitatea voastră sau chiar activitatea prestată. Descrieți-l la persoana întâi (lăudați-vă). Descrieți minunat și util obiect sunteți, cât folos puteți aduce proprietarului vostru. „Dați frâu” imaginației și creativității. Peste un timp ieșiți din rol și analizați încă o dată obiectul. Reflectați asupra beneficiilor/avantajele, puterea, frumusețea lui. Admirați frumusețea și perfecțiunea lui. Ați observat ceva nou și diferit la el? Doriți să-i spuneți ceva plăcut?

Apoi iarăși deveniți acest obiect. Identificați-vă cu el. Conștientizați avantajele voastre. Încercați să-i convingeți pe alții că sunteți minunat, puternic și folositor (de dorit este să vă bazați pe avantaje reale și evidente). Exemplu: Alexandru, efectuând sarcina și dorind să-și dezvolte interesul pentru viitoarea lui profesie (industria de mașini), se închipuia o mașină "Volvo" și a lăudat avantajele sale astfel: "Eu - cea mai bună mașină din Europa. Uitați-vă la mine, cât de minunat și ușor de utilizat sunt. Confortul și design-ul meu captivează toată lumea. Încearcă-ți să urcați și să porniți motorul - și mă veți iubi mereu. Și după ce mergeți la volan - veți simți plăcere! Câte femei atractive și bărbați puternici am vrăjit. "

Îndeplinind exercițiul dat de câteva ori în diferite posturi, veți găsi multe lucruri interesante și atrăgătoare în acel obiect cu care v-ați identificat. Ținând să trezești interesul și să convingi alte persoane, subconștientul vă influențează pe voi înșivă, schimbând atitudinea față de obiect. Condiția îndeplinirii cu succes a acestui exercițiu este nu doar imaginația ci și tendința de a găsi ceva interesant, folositor și minunat în sfera voastră de activitate”.

Exercițiul 4: “Eliberarea de cuvintele negative”.

Scopul: Înlocuirea cuvintelor negative uzuale cu cele mai puțin negative și, treptat, cu cele pozitive. Încrederea în sine, creșterea stării subiective de bine, satisfacției de viață și de sine.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 25 minute.

Desfășurarea: Mai întâi, să evaluăm în mod sincer și critic maniera personă în care descriem situațiile neplăcute, de criză în afaceri sau în viața personală în activitatea de zi cu zi, la serviciu etc. Cât de des/rar folosim cuvinte grele, dure, tragice și toxice precum: eșec, rată, dezastru, frustrare, faliment?

Apoi ne vom imagina cum ar arăta o altă evaluare a aceleiași situații, în care locul cuvintelor negative este luat de altele mai calme, pozitive, precum: lecție, rezultat, provocare, oportunitate, experiență.

Dacă vi se pare doar un joc de-a semnificația cuvintelor, amintiți-vă modul obișnuit în care vorbește un om de succes. Îl auziți cumva folosind foarte des cuvinte tragice precum: oboseală,

deprimare, boală, tristețe, umilință, dezastru, imposibil, nu pot, plictiseală, renunțare, stres, obosit sau epuizat?

Astfel de cuvinte par să lipsească din vocabularul său uzual, nu-i așa?

Aici și acum, între cuvintele pe care le folosiți foarte des, căutați trei, care sunt mai tragice/grele/demobilizante/corozive și care sunt susceptibile să conțină și să inducă judecăți negative despre indiferent ce situație descriu. Notați cele trei cuvinte, acum!

Exemplu: Cuvinte negative: 1) deprimat.....2).....3).....

În continuare înlocuiți aceste cuvinte negative cu altele mai puțin negative, în maniera sugerată de lista celor câteva substituții exemplificate mai jos:

Furios cu agitat deprimat cu îngândurat

Satisfăcător cu promițător ceartă cu controversă

Stresat cu nerăbdător dezastru cu problemă

Gelos cu posesiv înnebunit cu preocupat

Dezorientat cu curios ...

În următoarele 7 zile, de fiecare dată când cuvintele vechi vă vor veni spontan în minte, înlocuiți-le cu cele noi, pozitive sau mai puțin negative.

După ce ați obținut și consolidat această primă schimbare, în sensul că folosiți deja în mod curent alternativa pozitivă sau mai puțin negativă a cuvintelor, treceți la o nouă serie de trei cuvinte și așa mai departe. Pentru fiecare nouă serie de trei cuvinte, acordați-vă un termen de „tranziție” de 7 zile.

Exercițiul 5: ”Găsind ”gemenii”.

Scopul: Consolidarea grupului, încrederea în sine și în alte persoane.

Materiale: Fișe cu imagini (câte două identice).

Durata: 15 minute.

Desfășurarea: Animatorul decide din timp asupra unei categorii: animale, oameni celebri, ocupații, emoții, genuri sportive, etc. și pregătește fișe cu exemple specifice din categoria aleasă. Pregătește câte două fișe pentru fiecare exemplu. După ce a distribuit fișele, fiecare persoană emite un sunet asociat cu exemplul sau o acțiune. Grupul se mișcă prin sală până când toți partenerii s-au găsit „sora gemene”. Feedback.

Exercițiul 6: Ritualul încheierii activității. Jocul “Provocarea”.

Scopul: Crearea stării de bine, stimularea bunei dispoziții.

Materiale: Nimic.

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Participanții se așează haotic prin sală. Voluntarul care începe se va apropia de o persoană și va face diferite acțiuni pentru a o provoca să se miște și să râdă. Este permis totul în afară de atingerea persoanei. Dacă reușește persoana se ridică și împreună cu voluntarul continuă să provoace alți participanți. Jocul se încheie când o singură persoană rămâne așezată.

Temă pentru acasă: Contabilizarea pe parcursul unei zile a cuvintelor și expresiilor negative și înlocuirea lor cu cele mai puțin negative și, treptat, cu cele pozitive.

ȘEDINȚA XVII (120 minute)

Exercițiul 1: „Prenumele”.

Scopul: Salutarea participanților, creare dispoziției de lucru.

Materiale: -

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Conducătorul propune participanților să-și numere literele din prenume apoi îi roagă să găsească altă persoană care are același număr de litere. Dacă dorește să formezi grupuri mai mari, le spune să se unească cu cei care au același număr de silabe. Dacă cineva nu-și poate găsi pereche, poate folosi un alt nume cu care este numit (de exemplu numele Gabriel poate fi folosit ca Gabi etc.).

Exercițiul 2: „Portretul meu”.

Scopul: Eradicarea dificultăților în analizarea propriei personae și exprimarea opiniilor asupra sa și a celorlalți, să reflecteze și să accepte criticile altora.

Materiale: Hârtie, cartonașe, pixuri.

Durata: 30 minute.

Desfășurarea: Animatorul distribuie tuturor participanților câte un pix și o foaie. Fiecare trebuie să-și personalizeze foaia, scriindu-și mai întâi numele și apoi toate informațiile pe care le poate da despre el pentru a le comunica celorlalți propriile capacități, interese, dorințe, aspirații, activități sportive și recreative, raporturi cu alții, într-un cuvânt, propriul portret. Odată ce prezentarea a fost încheiată, fiecare trebuie să atârne foaia pe perete și să le citească pe ale celorlalți. La sfârșit, conducătorul îi va invita să comenteze în grup prezentarea fiecărui participant. Va fi evident felul în care fiecare și-a completat foaia (dacă are multe de spus despre el sau dacă întâmpină dificultăți să vorbească despre propria persoană, dacă îi este rușine să-și arate sentimentele, dacă a folosit mult spațiu sau puțin în elaborarea prezentării, dacă scrisul este mic sau mare etc.) Sugestii pentru conducător. Animatorul va nota cine a întâmpinat dificultăți majore în propria analiză. Îi va invita pe aceștia să aprofundeze și să manifeste, într-un mod mai amplu, subliniind laturile pozitive, informațiile despre sine.

Exercițiul 3: “Cartea cu povești” – Emoțiile în vorbire.

Scopul: Identificarea și reproducerea cu ușurință a emoțiilor. Încrederea în sine, înțelegerea celorlalți.

Materiale: 3-4 cărți sau texte cu dialog și 8-12 bilețele albe.

Durata: 40 minute.

Desfășurarea: Pentru început participanții întocmesc o listă cu emoții, sentimente și atitudini umane, cât mai lungă și diversificată cu putință. Însiruirea de mai jos, poate fi considerată un exemplu. Important este ca listă să fie alcătuită spontan, astfel ca grupul să se regăsească în ea.

- Pasiune/Entuziasm/Exaltare

- Mânie/Furie
- Tristețe/Mâhnire
- Duiosie/Tandrețe
- Prietenie/Dragoste
- Ură/Dușmănie
- Sobrietate/Rigiditate
- Frică/Disperare
- Bucurie/Veselie
- Ironie/Neîncredere
- Mândrie/Îngâmfare
- Umilință
- Vinovăție
- Dezamăgire/Frustrare
- Plictiseală/Lehamite
- Grabă/Nerăbdare
- Oboseală/Copleșire
- Durere/Deprimare
- Fermitate/Hotărâre/Siguranță

Din lista întocmită de grup sunt selectate 8-12 emoții, sentimente și atitudini care urmează să fie scrise fiecare pe câte un bilețel, iar bilețelele sunt așezate pe masă, la întâmplare, cu fața nescrisă deasupra. După un criteriu oarecare (alfabet, vîrstă, zodie etc.), se stabilește ordinea în care persoanele din grup vor face lectura unuia din textele ce urmează a fi convenite la pasul următor.

De comun accord, grupul alege textele ce urmează a fi lecturate de jucători. Textele pot fi alese absolut la întâmplare, ca mici fragmente dintr-o proză oarecare. De regulă, cad mai bine textele cu dialoguri, eventual rupte dintr-o poveste cunoscută de mai toată lumea.

Prima persoană în ordinea convenită mai sus începe lectura unui text la alegere. În timpul lecturii, pe rând, ceilalți membri ai grupului ridică câte un bilețel de pe masă și îl arată animatorului. Acesta, indiferent de conținutul textului, are obligația să-l citească simulând cât mai fidel cu putință trăirea emoției, sentimentului sau atitudinii înscrise pe bilețel.

Comentarii și concluzii în grup. 4 idei asupra cărora merită să mai medităm:

- Abilitatea de a vorbi este o condiție a succesului în aproape orice domeniu.
- Puterea cuvintelor se destramă sau se întoarce împotriva noastră, dacă vocea care le rostește este lipsită de abilități.
- Ceea ce NU spunem poate fi, adesea, mai convingător decât ceea ce spunem.
- Ceea ce spunem e mult mai puțin important decât felul cum spunem.

Discutarea realizării temei pentru acasă.

Exercițiul 4: „Tema succesului”.

Scopul: Se cunoaște că motivația este strâns legată cu procesele cognitive (percepția, gândirea, autoaprecierea). Schimbând perceperea unor lucruri, formând un nou stil de gândire, noi dezvoltăm și o nouă atitudine față de activitatea noastră, formăm o motivație nouă. Când persoana începe să gândească altfel, el începe și să acționeze altfel. Creându-vă o nouă gândire (altfel percependu-vă pe sine însuși și activitatea proprie), vă schimbați motivația pentru lucru.

Acest exercițiu urmărește schimbarea motivației prin formarea unei noi gândiri, pozitive. Mai jos vom expune niște structuri verbale, caracteristice persoanelor cu nivel înalt de motivație. Vi se propune să îndepliniți anumite sarcini cu aceste cuvinte. Presupunem că, însușind aceste maxime, veți începe, nu numai să gândiți, dar și să acționați ca o persoană bine motivată. Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 30 minute.

Desfășurarea: Citiți și analizați următoarele maxime:

O persoană trebuie toată viața să meargă înainte.

Oamenii încrezuți în propriile forțe devin fericiți.

Eu numaidecât voi reuși în activitatea mea.

Dorința de a obține succes, este jumătate din realizarea acestuia.

Am să realizez tot ce mi-am pus în gând.

Eu sunt pregătit moral pentru obținerea succesului.

Eu voi atinge acest scop, chiar dacă îmi va ocupa tot restul vieții.

Nu voi renunța la primul eșec.

Succesul vine la cei ce gândesc în termenii succesului.

Eu știu sigur ce vreau.

Succesul vine la cei care tind spre el.

Eu mi-am elaborat planul cum voi reuși, și o voi face cu siguranță.

Eu insistent îmi realizezi scopurile.

Nimic nu va afecta visul meu.

Nimeni nu poate fi învins până ne se recunoaște învins.

Știu că există o soluție, și o voi găsi.

Eu am să încerc să transform eșecurile în succese.

Eu am încredere în forțele proprii.

Succesul depinde de dorința și efortul meu. Sunt satisfăcut de lucrul meu.

Increderea în succes, dorința enormă, imaginația și insistența în scopul propus, sunt componentele succesului.

Folosind aceste maxime, și altele, scrieți un eseu (ceva de genul auto-hipnozei), care-l veți putea reciti și susține, astfel, motivația la necesitate.

Exercițiul 5: "Relația interpersonală".

Scopul: Dezvoltarea încrederii în sine și în alte persoane, construirea relației interpersonale eficiente.

Materiale: Creioane, pixuri.

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Un creion obișnuit sau un pix este susținut prin efortul comun a 2 persoane. Fiecare dintre ele sprijină un capăt al pixului, prin presare cu vârful arătătorului. Persoanele relaționează în acest mod, iar creionul simbolizează relația dintre ele, într-o manieră vizibilă palpabilă. Misiunea persoanelor legate în „relația-creion” este aceea de a ce deplasa mai mult sau mai puțin (in)dependent una de cealaltă, oricât de rapid și amplu (mers, dans, gimnastică, escaladare obstacole etc.), fără ca respectivul creion să cadă dintre degete. Căderea lui este asociată cu distrugerea relației. Exercițiul practicat pe viu este instructiv și încărcat de semnificații. Una dintre ele ar fi aceea că ruperea unei relații interumane nu poate fi niciodată imputată în întregime doar unuia dintre parteneri.

Exercițiul 6: Ritualul încheierii activității. Audierea muzicii pozitive.

Scopul: Consolidarea cunoștințelor și a experienței acumulate pe parcursul activității respective. Feedback-ul: cu ce pleacă participanții de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

Materiale: Piesa muzicală Music for Relaxion, casetofon.

Durata: 5 minute.

Desfășurarea: Toți participanții stau în cerc și pe rând spun ce au aflat noi despre sine, despre activitatea sa, despre atitudinea sa privind munca prestată.

ȘEDINȚA XVIII (150 minute)

Exercițiul 1: Ritualul de salutare. “Piu-Piu”.

Scopul: A favoriza relaxarea participanților și a întări încrederea și unitatea echipei.

Materiale: -

Durata: 10 minute.

Desfășurarea: Animatorul șoptește unei persoane ”tu ești tatăl cocoș” sau ”mama găină”. Toate persoanele încep să se amestece cu ochii închiși. Fiecare caută mâna altuia. O apucă întrebând ”piu-piu”? Dacă celălalt răspunde tot ”piu-piu”, continuă să umble împreună, și să caute și să întrebe, până nu dau de mâna unuia dintre părinți ce se mișcă în liniște. De fiecare dată când se întâlnește o persoană care nu răspunde, ”puișorul” tace și el și nu mai caută grupul, căci acum l-a întâlnit. Jocul continuă până toți sunt împreună, formând un singur grup.

Exercițiul 2: “Prezentarea eficientă”.

Scopul: Încrederea în propria persoană, exprimarea propriei viziuni și atitudini asupra unui subiect.

Materiale: Foi A4, pixuri.

Durata: 45 minute.

Desfășurarea: Animatorul propune membrilor grupului să se gândească fiecare timp de 10-15 minute la o prezentare pe care ar dori s-o facă în fața colegilor lui, despre tema pe care dorește s-o abordeze din următoarele: satisfacția de munca prestată, ce este fericirea, motivația în desfășurarea activității. De fiecare dată când cineva prezintă, toți ceilalți vor urmări prezentarea punctând-o conform

unor indicatori cum ar fi: dacă tema este bine aleasă în raport cu prezentatorul și cu audiența; dacă prezentarea este coerentă, se încadrează în timp și este împărțită proporțional pe cele trei părți: introducere, conținut, încheiere; dacă prezentatorul folosește adecvat formele de comunicare verbală și nonverbală etc. Analiză și concluzionări în grup.

Exercițiul 3: „Vreau să-mi schimb viața”.

Scopul: Încurajarea manifestării libere a propriilor dorințe de schimbare, conștientizarea propriilor nevoi și interdicții.

Materiale: Creioane și foi A4.

Durata: 60 minute.

Desfășurarea: Participanții așezați în cerc, vor fi invitați să dea frâu liber imaginației și propriilor idei. Conducătorul va spune : ”Dacă fiecare dintre voi ar vrea să-și schimbe viața, să o facă mai activă, iar pentru asta ar fi de ajuns să exprimați o dorință, care sunt lucrurile pe care ați dori să le faceți ? Scrieți pe o foaie de hârtie primele 10 idei care vă vin în minte, chiar și cele mai absurde și imposibile”.

La sfârșitul elaborării textului, fiecare participant trebuie să-și exprime verbal propriile fantezii. Va urma apoi o discuție la care fiecare va fi încurajat de către ceilalți participanți să-și înfrunte propriile dorințe.

Sugestii pentru conducător: conducătorul, dacă dă sfaturi, nu va trebui să definească conceptul de schimbare, ci participantul însuși trebuie să-l definească, cu trăsăturile lui calitative și cantitative.

Fanteziile și ideile exprimate sunt manifestări ale nevoilor și impulsurilor necunoscute: explicarea îi va ajuta să le accepte și să-și conștientizeze interdicțiile. Fanteziile, tocmai datorită conținuturilor speciale, nu trebuie să fie niciodată obiectivul evaluării morale sau judecăților critice, pe timpul discuției, nici din partea conducătorului și nici din partea participanților.

Experiența va putea fi cu atât mai semnificativă cu cât este adaptată la un grup de participanți de vârste apropiate.

Exercițiul 4: ”Identificarea”.

Scopul: Cunoașterea celuilalt, valorificarea celorlalți și a propriei personalități.

Materiale: Hârtie, pixuri.

Durata: 15 minute.

Desfășurarea: Membrii grupului își descriu persoana pe o jumătate de foaie. Trainer-ul trebuie să citească aceste foi fără a spune numele autorilor. La finalul fiecărei povestiri, cursanții vor face presupuneri asupra persoanei descrise în rândurile respective.

Exercițiul 5: „Blazonul personal”.

Scopul: Fortificarea încrederii în sine, autoaprecierea adecvată, optimismul privind viitorul său.

Materiale: Fișa „Blazonul personal”, pixuri.

Durată: 10 minute.

Desfășurare: Participanții completează fișa “Blazonul personal”, care conține: un aspect pozitiv privind activitatea sa; ceea ce-i place să facă în timpul său liber; un scop pe care dorește să-l atingă; Un aspect important din trecutul său. Se încheie cu deviza sa.

Exercițiul 6: Ritualul încheierii trainingului.

Scopul: Feedback-ul final. Discutarea sarcinii primite la prima ședință.

Materiale: -

Durată: 5 minute.

Desfășurare: Discuție finală. Participanții pe rând vorbesc despre ceea ce le-a plăcut de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut, își exprimă opiniile privind importanța și utilitatea training-ului.

Anexa 7. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "starea subiectivă de bine"

(studiu experimental formativ)

Distribuția subiecților - SSB1(Nu sunt mulțumit de felul în care sunt)

SSB1

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1*	nr.sub.	2	1	3	1	4	9	20
2**	nr.sub.	1	2	1	5	5	6	20
Total coloană		3	3	4	6	9	15	40

* - grupul de control

** - grupul experimental

Semnificația diferențelor - SSB1

	H	gl	P
Kruskal-Wallis	0.284	1.00	0.594
Kruskal-W (nominal cols)	4.92	5.00	0.426

Distribuția subiecților - SSB2(Nu sunt interesat de alți oameni)

SSB2

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	1	0	2	0	6	11	20
2	nr.sub.	1	6	1	3	3	6	20
Total coloană		2	6	3	3	9	17	40

Semnificația diferențelor - SSB2

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	4.84	1	0.0278	0.12

Distribuția subiecților - SSB3(Am făcut multe din lucrurile pe care mi le-am dorit)

SSB3

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	1	0	0	4	7	8	20
2	nr.sub.	1	2	2	7	5	3	20
Total coloană		2	2	2	11	12	11	40

Semnificația diferențelor - SSB3

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	5.54	1	0.0186	0.14

Distribuția subiecților - SSB4(Am sentimente calde față de ceilalți)

SSB4

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	0	0	2	5	13	20

2	nr.sub.	1	3	2	2	7	5	20
Total coloană		1	3	2	4	12	18	40

Semnificația diferențelor - SSB4

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	8.14	1	0.00433	0.21

Distribuția subiecților - SSB5 (Rareorimă trezescodihnit)

SSB5

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	1	2	4	6	6	1	20
2	nr.sub.	7	3	4	1	4	1	20
Total coloană		8	5	8	7	10	2	40

Semnificația diferențelor - SSB5

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	4.51	1	0.0337	0.12

Distribuția subiecților - SSB6 (Sunt pesimist în legătură cu viitorul)

SSB6

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	1	3	3	0	6	7	20
2	nr.sub.	3	1	5	3	3	5	20
Total coloană		4	4	8	3	9	12	40

Semnificația diferențelor - SSB6

	H	gl	P
Kruskal-Wallis	0.942	1.00	0.332
Kruskal-W (nominal cols)	6.66	5.00	0.247

Distribuția subiecților - SSB7 (Pe mine multe lucruri mă amuză)

SSB7

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	3	4	2	7	2	2	20
2	nr.sub.	1	3	6	5	4	1	20
Total coloană		4	7	8	12	6	3	40

Semnificația diferențelor - SSB7

	H	gl	P
Kruskal-Wallis	0.15	1.00	0.698
Kruskal-W (nominal cols)	4.36	5.00	0.498

Distribuția subiecților - SSB8 (Adeseamă implic șimă angajează în activități)

SSB8

Lot		2	3	4	5	6	Total rând
------------	--	----------	----------	----------	----------	----------	-------------------

1	nr.sub.	1	0	2	9	8	20
2	nr.sub.	3	1	5	7	4	20
Total coloană		4	1	7	16	12	40

Semnificația diferențelor - SSB8

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	4.08	1	0.0433	0.1

Distribuția subiecților - SSB9 (Consider că viața este bună)

SSB9

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	0	0	5	3	12	20
2	nr.sub.	1	1	4	6	6	2	20
Total coloană		1	1	4	11	9	14	40

Semnificația diferențelor - SSB9

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	11.02	1	0.000901	0.28

Distribuția subiecților - SSB10 (Lumea nu este un loc bun)

SSB10

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	2	0	0	4	5	9	20
2	nr.sub.	0	3	1	3	4	9	20
Total coloană		2	3	1	7	9	18	40

Semnificația diferențelor - SSB10

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	0.0347	1.00	0.852
Kruskal-W (nominal cols)	6.10	5.00	0.297

Distribuția subiecților - SSB11 (Rareori râd)

SSB11

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	3	2	1	3	11	20
2	nr.sub.	1	4	2	3	5	5	20
Total coloană		1	7	4	4	8	16	40

Semnificația diferențelor - SSB11

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	2.81	1.00	0.0936
Kruskal-W (nominal cols)	4.77	5.00	0.445

Distribuția subiecților - SSB12 (Sunt satisfăcut de multe lucruri din viața mea)

SSB12

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
------------	--	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-------------------

1	nr.sub.	0	1	2	1	4	12	20
2	nr.sub.	3	1	5	2	6	3	20
Total coloană		3	2	7	3	10	15	40

Semnificația diferențelor - SSB12

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	8.63	1	0.00331	0.22

Distribuția subiecților - SSB13 (Nu cred că am un aspect atrăgător)

SSB13

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	2	2	1	3	4	8	20
2	nr.sub.	2	0	2	3	7	6	20
Total coloană		4	2	3	6	11	14	40

Semnificația diferențelor - SSB13

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	0.00962	1.00	0.922
Kruskal-W (nominal cols)	3.35	5.00	0.646

Distribuția subiecților - SSB14 (Simt că pot controla lucrurile în cea mai mare parte a timpului)

SSB14

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	3	1	4	8	4	20
2	nr.sub.	1	4	1	2	10	2	20
Total coloană		1	7	2	6	18	6	40

Semnificația diferențelor - SSB14

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	0.413	1.00	0.521
Kruskal-W (nominal cols)	2.63	5.00	0.757

Distribuția subiecților - SSB15 (Mă simt destul de fericit)

SSB15

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	0	1	4	6	9	20
2	nr.sub.	2	1	4	3	8	2	20
Total coloană		2	1	5	7	14	11	40

Semnificația diferențelor - SSB15

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	6.96	1	0.00835	0.18

Distribuția subiecților - SSB16 (Găsesc frumusețea în multe lucruri)

SSB16

Lot		2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	0	1	7	12	20
2	nr.sub.	1	2	8	4	5	20
Total coloană		1	2	9	11	17	40

Semnificația diferențelor - SSB16

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	9.57	1	0.00197	0.25

Distribuția subiecților - SSB17 (Adesea am un efect de amuzament asupra altora)

SSB17

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	1	5	3	4	3	4	20
2	nr.sub.	4	4	4	5	3	0	20
Total coloană		5	9	7	9	6	4	40

Semnificația diferențelor - SSB17

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	2.33	1.00	0.127
Kruskal-W (nominal cols)	6.01	5.00	0.305

Distribuția subiecților - SSB18 (Pot să îmi organizez timpul bine)

SSB18

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	0	2	0	8	10	20
2	nr.sub.	1	4	3	5	5	2	20
Total coloană		1	4	5	5	13	12	40

Semnificația diferențelor - SSB18

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	12.63	1	0.000379	0.32

Distribuția subiecților - SSB19 (Rareori am o influență bună asupra evenimentelor)

SSB19

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	4	1	1	8	6	20
2	nr.sub.	2	3	5	3	2	5	20
Total coloană		2	7	6	4	10	11	40

Semnificația diferențelor - SSB19

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	1.92	1.00	0.166
Kruskal-W (nominal cols)	9.26	5.00	0.099

Distribuția subiecților - SSB20 (Viața nu te recompensează foarte mult)**SSB20**

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	4	1	3	2	4	6	20
2	nr.sub.	4	2	7	1	3	3	20
Total coloană		8	3	10	3	7	9	40

Semnificația diferențelor - SSB20

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	1.31	1.00	0.252
Kruskal-W (nominal cols)	3.32	5.00	0.65

Distribuția subiecților - SSB21 (Simt că am o minte/gândire alertă)**SSB21**

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	1	2	3	7	5	2	20
2	nr.sub.	1	4	2	4	4	5	20
Total coloană		2	6	5	11	9	7	40

Semnificația diferențelor - SSB21

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	0.119	1.00	0.73
Kruskal-W (nominal cols)	3.00	5.00	0.699

Distribuția subiecților - SSB22 (Nu prea trăiesc stări de bucurie și mândrie)**SSB22**

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	4	2	1	4	9	20
2	nr.sub.	4	4	3	1	5	3	20
Total coloană		4	8	5	2	9	12	40

Semnificația diferențelor - SSB22

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	4.80	1	0.0284	0.12

Distribuția subiecților - SSB23 (Pot să iau decizii cu ușurință)**SSB23**

Lot		2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	4	4	7	5	20
2	nr.sub.	4	3	4	7	2	20
Total coloană		4	7	8	14	7	40

Semnificația diferențelor - SSB23

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	2.32	1.00	0.128
Kruskal-W (nominal cols)	5.29	4.00	0.259

Distribuția subiecților - SSB24 (Viața mea este cam lipsită de sens și de rost)

SSB24

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	0	1	2	4	13	20
2	nr.sub.	2	1	2	0	4	11	20
Total coloană		2	1	3	2	8	24	40

Semnificația diferențelor - SSB24

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	0.877	1.00	0.349
Kruskal-W (nominal cols)	5.36	5.00	0.373

Distribuția subiecților - SSB25 (Nu mă simt energic)

SSB25

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	1	0	0	2	5	12	20
2	nr.sub.	1	3	3	4	3	6	20
Total coloană		2	3	3	6	8	18	40

Semnificația diferențelor - SSB25

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	5.89	1	0.0152	0.15

Distribuția subiecților - SSB26 (Fac cele mai multe lucruri cu ușurință)

SSB26

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	0	1	3	12	4	20
2	nr.sub.	1	2	1	6	7	3	20
Total coloană		1	2	2	9	19	7	40

Semnificația diferențelor - SSB26

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	3.06	1.00	0.0804
Kruskal-W (nominal cols)	5.32	5.00	0.378

Distribuția subiecților - SSB27 (Nu mă simt prea bine cu alți oameni)

SSB27

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	1	2	4	9	4	20

2	nr.sub.	1	2	1	5	5	6	20
Total coloană		1	3	3	9	14	10	40

Semnificația diferențelor - SSB27

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	0.0332	1.00	0.855
Kruskal-W (nominal cols)	3.24	5.00	0.663

Distribuția subiecților - SSB28 (Mă simt sănătos)

SSB28

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	1	0	1	11	7	20
2	nr.sub.	1	1	4	2	10	2	20
Total coloană		1	2	4	3	21	9	40

Semnificația diferențelor - SSB28

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	6.20	1	0.0128	0.16

Distribuția subiecților - SSB29 (Cele mai multe evenimente trecute par a fi triste)

SSB29

Lot		1	2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	1	1	2	2	9	5	20
2	nr.sub.	1	1	2	2	9	5	20
Total coloană		2	2	4	4	18	10	40

Semnificația diferențelor - SSB29

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	0.00	1.00	1.00
Kruskal-W (nominal cols)	0.00	5.00	1.00

Distribuția subiecților - Media_SSB

Media_SSB

Lot		2	3	4	5	6	Total rând
1	nr.sub.	0	0	8	11	1	20
2	nr.sub.	2	1	12	4	1	20
Total coloană		2	1	20	15	2	40

Semnificația diferențelor - Media_SSB

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	5.48	1	0.0192	0.14

Semnificația diferențelor

Mann-Whitney U P r²
 Suma_SSB 313 0.0022 0.23

Lot	Media	Mediana	Abat. std.	N
1	137.70	139.00	15.26	20
2	116.90	117.50	25.05	20

Anexa 8. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "satisfacția de viață"

(studiu experimental formativ)

Distribuția subiecților - SWLS1(În cele mai multe privințe, viața mea corespunde idealului meu)

SWLS1

Grupul	1	3	4	5	6	7	Total rând
1* nr.subiecți	1	1	0	7	5	6	20
2** nr.subiecți	1	6	7	2	4	0	20
Total coloană	2	7	7	9	9	6	40

* - grupul experimental

** - grupul de control

Semnificația diferențelor - SWLS1

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	10.84	1	<0.001	0.28

Distribuția subiecților - SWLS2(Condițiile de viață sunt excelemte)

SWLS2

Grupul	1	2	3	4	5	6	7	Total rând
1 nr.subiecți	0	1	2	3	4	9	1	20
2 nr.subiecți	3	5	5	2	3	2	0	20
Total coloană	3	6	7	5	7	11	1	40

Semnificația diferențelor - SWLS2

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	11.96	1	<0.001	0.31

Distribuția subiecților - SWLS3(Sunt mulțumit de viața mea)

SWLS3

Grupul	1	2	3	4	5	6	7	Total rând
1 nr.subiecți	0	0	0	1	5	9	5	20
2 nr.subiecți	1	3	4	2	6	4	0	20
Total coloană	1	3	4	3	11	13	5	40

Semnificația diferențelor - SWLS3

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	14.37	1	<0.001	0.37

Distribuția subiecților - SWLS4 (Până în prezent am primit cele mai multe lucruri pe care mi le doresc de la viață)

SWLS4

Grupul	1	2	3	4	5	6	7	Total rând
--------	---	---	---	---	---	---	---	------------

1	nr.subiecți	0	1	1	1	4	8	5	20
2	nr.subiecți	1	2	7	3	4	2	1	20
Total coloană		1	3	8	4	8	10	6	40

Semnificația diferențelor - SWLS4

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	11.20	1	<0.001	0.29

Distribuția subiecților - SWLS5 (Dacă aș lua viața de la început, nuaș schimba nimic)

SWLS5

Grupul		1	2	3	4	5	6	7	Total rând
1	nr.subiecți	2	0	2	2	3	4	7	20
2	nr.subiecți	3	8	4	2	1	2	0	20
Total coloană		5	8	6	4	4	6	7	40

Semnificația diferențelor - SWLS5

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	12.57	1	<0.001	0.32

Distribuția subiecților - SWLS_media

SWLS_media

Grupul		2	3	4	5	6	7	Total rând
1	nr.subiecți	0	2	2	4	8	4	20
2	nr.subiecți	3	7	6	3	1	0	20
Total coloană		3	9	8	7	9	4	40

Semnificația diferențelor - SWLS_media

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	15.97	1	<0.001	0.41

Anexa 9. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "satisfacția în muncă"

(studiu experimental formativ)

Distribuția subiecților - SM1(Munca propriu zisă); 1 – foarte nemulțumit, 5 – foarte mulțumit

SM1

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	5	6	5	0	20
GE	nr.sub.	0	0	10	8	2	20
Total coloană		4	5	16	13	2	40

Semnificația diferențelor - SM1

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	8.14	1	0.004	0.21

Distribuția subiecților - SM2(Aprecierea primită de la directorul școlii în care lucrați în prezent)

SM2

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	3	5	3	9	0	20
GE	nr.sub.	0	4	4	5	7	20
Total coloană		3	9	7	14	7	40

Semnificația diferențelor - SM2

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	4.70	1	0.03	0.12

Distribuția subiecților - SM3(Aprecierile primite de la colegii de serviciu)

SM3

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	3	6	5	5	1	20
GE	nr.sub.	0	2	6	6	6	20
Total coloană		3	8	11	11	7	40

Semnificația diferențelor - SM3

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	7.28	1	0.007	0.19

Distribuția subiecților - SM4(Aprecierile din partea părinților, elevilor cu care lucrați în prezent)

SM4

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	3	6	3	6	2	20
GE	nr.sub.	0	2	5	8	5	20
Total coloană		3	8	8	14	7	40

Semnificația diferențelor - SM4

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	4.94	1	0.026	0.13

Distribuția subiecților - SM5(Prețuirea elevilor cu care lucrați în prezent)

SM5

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	5	4	4	6	1	20
GE	nr.sub.	0	2	5	10	3	20
Total coloană		5	6	9	16	4	40

Semnificația diferențelor - SM5

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	6.10	1	0.014	0.16

Distribuția subiecților - SM6(Rezultatele elevilor cu care lucrați)
SM6

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	5	4	6	1	20
GE	nr.sub.	1	1	5	10	3	20
Total coloană		5	6	9	16	4	40

Semnificația diferențelor - SM6

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	5.35	1	0.021	0.14

Distribuția subiecților - SM7(Statutul social al profesiei de dascăl)
SM7

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	7	8	1	0	20
GE	nr.sub.	0	5	5	5	5	20
Total coloană		4	12	13	6	5	40

Semnificația diferențelor - SM7

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	9.49	1	0.002	0.24

Distribuția subiecților - SM8(Volumul de muncă)
SM8

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	10	5	4	1	0	20
GE	nr.sub.	1	6	7	4	2	20
Total coloană		11	11	11	5	2	40

Semnificația diferențelor - SM8

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	10.70	1	0.001	0.27

Distribuția subiecților - SM9(Repartizarea sarcinilor de muncă în școală)
SM9

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	8	1	9	2	0	20
GE	nr.sub.	1	4	4	7	4	20
Total coloană		9	5	13	9	4	40

Semnificația diferențelor - SM9

H	gl	P	η^2
---	----	---	----------

Kruskal-Wallis 8.58 1 0.003 0.22

Distribuția subiecților - SM10(Salariul)

SM10

Lot		1	2	3	4	Total rând
GC	nr.sub.	7	9	4	0	20
GE	nr.sub.	3	3	9	5	20
Total coloană		10	12	13	5	40

Semnificația diferențelor - SM10

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	9.09	1	0.003	0.23

Distribuția subiecților - SM11(Facilitățile oferite de școală)

SM11

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	8	5	3	0	20
GE	nr.sub.	1	4	6	6	3	20
Total coloană		5	12	11	9	3	40

Semnificația diferențelor - SM11

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	6.60	1	0.01	0.17

Distribuția subiecților - SM12(Orarul de muncă)

SM12

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	6	7	3	0	20
GE	nr.sub.	0	4	4	7	5	20
Total coloană		4	10	11	10	5	40

Semnificația diferențelor - SM12

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	9.62	1	0.002	0.25

Distribuția subiecților - SM13(Încărcătura didactică)

SM13

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	7	4	8	0	1	20
GE	nr.sub.	2	3	6	7	2	20
Total coloană		9	7	14	7	3	40

Semnificația diferențelor - SM13

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	7.21	1	0.007	0.18

Distribuția subiecților - SM14(Oportunitățile de dezvoltare profesională)

SM14

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	3	6	3	6	2	20
GE	nr.sub.	0	4	3	8	5	20

Total coloană	3	10	6	14	7	40
---------------	---	----	---	----	---	-----------

Semnificația diferențelor - SM14

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	3.90	1	0.048	0.1

Distribuția subiecților - SM15(Caracterul interesant și stimulator al muncii)

SM15

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	5	6	5	0	20
GE	nr.sub.	0	1	5	10	4	20
Total coloană		4	6	11	15	4	40

Semnificația diferențelor - SM15

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	11.72	1	0.001	0.3

Distribuția subiecților - SM16(Ajutorul primit din partea colegilor pentru dezvoltare profesională)

SM16

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	5	4	1	9	1	20
GE	nr.sub.	0	2	5	7	6	20
Total coloană		5	6	6	16	7	40

Semnificația diferențelor - SM16

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	5.08	1	0.024	0.13

Distribuția subiecților - SM17(Relația cu directorul școlii)

SM17

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	4	2	7	3	20
GE	nr.sub.	0	1	5	5	9	20
Total coloană		4	5	7	12	12	40

Semnificația diferențelor - SM17

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	5.63	1	0.018	0.14

Distribuția subiecților - SM18(Relația cu colegii)

SM18

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	1	5	3	7	4	20
GE	nr.sub.	0	0	3	7	10	20
Total coloană		1	5	6	14	14	40

Semnificația diferențelor - SM18

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	6.52	1	0.011	0.17

Distribuția subiecților - SM19(Relația cu părinții)

SM19

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	2	5	4	7	2	20
GE	nr.sub.	0	0	3	9	8	20
Total coloană		2	5	7	16	10	40

Semnificația diferențelor - SM19

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	9.60	1	0.002	0.25

Distribuția subiecților - SM20(Relația cu elevii)

SM20

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	6	2	1	9	2	20
GE	nr.sub.	0	1	1	11	7	20
Total coloană		6	3	2	20	9	40

Semnificația diferențelor - SM20

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	8.00	1	0.005	0.21

Distribuția subiecților - SM_M

SM_M

Lot		2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	7	3	10	0	20
GE	nr.sub.	0	3	10	7	20
Total coloană		7	6	20	7	40

Semnificația diferențelor - SM_M

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	11.33	1	0.001	0.29

Anexa 10. Rezultate înregistrate de subiecți la variabila "persistența motivațională"

(studiu experimental formativ)

Distribuția subiecților - PM1(Rămân motivat/ă chiar și în activitățile care se întind pe luni de zile)

PM1

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	1	7	10	2	0	20
GE	nr.sub.	0	4	8	7	1	20
Total coloană		1	11	18	9	1	40

Semnificația diferențelor - PM1

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	4.69	1	0.031	0.12

Distribuția subiecților - PM2(Am o bună capacitate de concentrare în realizarea sarcinilor zilnice)

PM2

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	2	4	5	8	1	20
GE	nr.sub.	0	0	5	10	5	20
Total coloană		2	4	10	18	6	40

Semnificația diferențelor - PM2

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	6.66	1	0.01	0.17

Distribuția subiecților - PM3(Îmi imaginez din când în când de a folosi oportunități la care am renunțat)

PM3

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	3	8	8	1	0	20
GE	nr.sub.	2	4	5	5	4	20
Total coloană		5	12	13	6	4	40

Semnificația diferențelor - PM3

	H	gl	P	η^2
Kruskal-Wallis	5.47	1	0.019	0.14

Distribuția subiecților - PM4(Scopurile pe termen lung mă motivează să depășesc greutățile de zi cu zi)

PM4

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	3	3	5	6	3	20
GE	nr.sub.	0	0	6	11	3	20
Total coloană		3	3	11	17	6	40

Semnificația diferențelor - PM4

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	2.98	1	0.084

Distribuția subiecților - PM5(Când îmi propun ceva, sunt ca un bulldog, nu îmi mai dau drumul, până nu reușesc)

PM5

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	3	4	5	5	3	20
GE	nr.sub.	0	0	6	10	4	20
Total coloană		3	4	11	15	7	40

Semnificația diferențelor - PM5

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	4.59	1	0.032	0.12

Distribuția subiecților - PM6 (Continuu sarcină dificilă chiar și atunci când ceilalți au renunțat la ea)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	4	8	3	1	20
GE	nr.sub.	0	2	6	9	3	20
Total coloană		4	6	14	12	4	40

Semnificația diferențelor - PM6

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	7.91	1	0.005	0.2

Distribuția subiecților - PM7 (Chiar dacă nu mai contează, continui să mă gândesc la obiective personale la care am fost nevoit să renunț)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	3	7	6	3	1	20
GE	nr.sub.	1	3	3	12	1	20
Total coloană		4	10	9	15	2	40

Semnificația diferențelor - PM7

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	6.37	1	0.012	0.16

Distribuția subiecților - PM8 (Îmi dau seama că să mă opresc în urmărirea unor obiective personale)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	3	6	6	1	20
GE	nr.sub.	0	2	6	9	3	20
Total coloană		4	5	12	15	4	40

Semnificația diferențelor - PM8

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	4.31	1	0.038	0.11

Distribuția subiecților - PM9 (Cu cât sarcina este mai dificilă, cu atât sunt mai îndârjiți - oduc până la capăt)

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	2	5	7	5	1	20
GE	nr.sub.	0	0	2	15	3	20
Total coloană		2	5	9	20	4	40

Semnificația diferențelor - PM9

	H	gl	p	η^2
--	---	----	---	----------

Kruskal-Wallis 13.71 1 <0.001 0.35

Distribuția subiecților - PM10(Îmi vin adesea idei noi față de o problemă sau un proiect mai vechi)
PM10

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	3	4	5	7	1	20
GE	nr.sub.	1	1	2	12	4	20
Total coloană		4	5	7	19	5	40

Semnificația diferențelor - PM10

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	6.64	1	0.01	0.17

Distribuția subiecților - PM11(Urmăresc cu consecvență realizarea proiectelor în care cred)
PM11

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	4	3	7	2	20
GE	nr.sub.	0	0	3	12	5	20
Total coloană		4	4	6	19	7	40

Semnificația diferențelor - PM11

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	7.88	1	0.005	0.2

Distribuția subiecților - PM12(Mă surprind revenind cu gândul la inițiativele mai vechi, abandonate)
PM12

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	2	6	10	2	0	20
GE	nr.sub.	1	4	10	2	3	20
Total coloană		3	10	20	4	3	40

Semnificația diferențelor - PM12

	H	gl	p
Kruskal-Wallis	2.05	1	0.152

Distribuția subiecților - PM13(Continuă să investesc timp și efort în idei și proiecte care necesită
aniderăbdare și demuncă)
PM13

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	6	5	4	1	20
GE	nr.sub.	0	2	8	4	6	20
Total coloană		4	8	13	8	7	40

Semnificația diferențelor - PM13

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	7.60	1	0.006	0.19

Distribuția subiecților - PM14(Când mă apuc de muncă, pe moment uit de toate, concentrându-mă pe ce
am de făcut)
PM14

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
-----	--	---	---	---	---	---	------------

GC	nr.sub.	4	3	6	4	3	20
GE	nr.sub.	0	2	2	12	4	20
Total coloană		4	5	8	16	7	40

Semnificația diferențelor - PM14

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	5.74	1	0.017	0.15

Distribuția subiecților - PM15(Îmi este greu să mă detașez de un proiect important pentru mine la care am renunțat în favoarea altora)

PM15

Lot		1	2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	1	9	5	1	20
GE	nr.sub.	1	2	3	8	6	20
Total coloană		5	3	12	13	7	40

Semnificația diferențelor - PM15

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	6.15	1	0.013	0.16

Distribuția subiecților - PM_M

PM_M

Lot		2	3	4	5	Total rând
GC	nr.sub.	4	6	10	0	20
GE	nr.sub.	0	1	13	6	20
Total coloană		4	7	23	6	40

Semnificația diferențelor - PM_M

	H	gl	p	η^2
Kruskal-Wallis	13.60	1	<0.001	0.35

GLOSAR

Ancorare – proces de încorporare a unor noi informații într-o rețea familiară de categorii cognitive și acordarea semnificațiilor în raport cu anumite realități sociale.

Atitudine – orientare afectivă a subiectului față de un obiect social, caracterizată prin constanță, stabilitate și relativă permanență. Ea îndeplinește funcția de sortare, evaluare, verificare și stabilizare a opiniilor.

Context – un set de proprietăți caracteristice unei situații externe a actorului social, relevant în producerea, structurarea, funcționarea și interpretarea conduitei lui.

Obiect de reprezentare - un fenomen social, o persoană, un eveniment, o teorie, o idee sau un proces psihic generat de interesul public și care determină formarea uneia sau mai multor reprezentări sociale.

Obiectificare – proces de formare a unei reprezentări prin intermediul căreia conceptele abstracte sunt transformate în noțiuni accesibile cunoașterii comune. Acest proces se bazează pe simplificarea și concretizarea informației, inclusiv, atașarea ei unor sensuri și imagini familiare.

Practică socială – un sistem de acțiuni repetabile, structurate și instituite sub raport social, fiind formulate ca prescripții comportamentale la nivelul reprezentării sociale.

Reprezentare socială - filtru sociocognitiv colectiv, generat în vederea interpretării realității sociale și orientării conduitei umane.

Sistem central (nucleu)– elementele principale în structura unei reprezentări sociale. Are funcția de organizare, stabilizare, coerență și generare de semnificații a unei reprezentări sociale.

Sistem periferic - un set de elemente cu rol secundar în structura unei reprezentări. Îndeplinește funcția de concretizare, reamintire, funcția de reglare și adaptare, precum și de individualizare în cadrul acestei structuri.

Transformare – proces complex de evoluție a reprezentării cauzat de modificările apărute în contextul social, global-ideologic și însoțite de schimbări ale practicilor sociale.

Satisfacția în muncă - reprezintă măsură în care angajatul simte emoții pozitive față de locul său de muncă, iar pe lângă componenta emoțională sunt două componente: cognitivă și comportamentală, satisfacția în muncă devenind astfel o atitudine. Componenta cognitivă a satisfacției în muncă se referă la convingerile angajatului cu privire la munca sa, iar aspectul comportamental include tendințele acționale ale angajatului.

Stare subiectivă de bine - o stare subiectivă mentală de bine, fiind caracterizată de emoții pozitive sau plăcute, de la mulțumire la bucurie intensă. Ea este constituită din două

componente: judecățile în legătură cu satisfacția în viață și echilibrul afectiv sau măsura în care nivelul de afect pozitiv depășește nivelul de afect negativ în viața individului.

Persistența motivațională – reprezintă nucleul motivației umane, ceea ce transcede nivelul intențional care ține de selectarea, clarificarea și adoptarea scopurilor și motivdelor personale. Persistența este tratată ca o componentă-nucleu care este centrală în urmărirea scopurilor pe termen scurt și pe termen lung.

Zona mută - este o parte componentă a nucleului central constituit din elemente contra-normative care nu pot fi exprimate de către individ fără a intra în contradicție cu normele grupului din care face parte.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele de familie, Prenumele _____

Semnătura _____

Data _____

CURRICULUM VITAE



Numele Prenumele: Popescu Maria Fiodor

Data și locul nașterii: 02. 02. 1973, mun. Chișinău

Cetățenia: RM, România

Adresa: mun. Chișinău, str. Montană, 26

Telefon: 022-46-16-65; 068-73-76-81

E-mail: popescumar22@gmail.com

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2004 –2015 - Studii doctorat la specialitatea: Psihologia personalității, psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

2002 – 2003 - Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, titlul de magistru în pedagogie.

1995 – 2000 – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, titlul de licență în psihopedagogie.

1988 – 1991 – liceul Nr. 62 din mun. Chișinău.

1980 - 1988 – școala medie de cultură generală Nr. 20 din mun. Chișinău.

Activitatea didactică

2006 – până în prezent - Lector universitar la catedra de Psihologie a Universității de Stat „Ion Creangă”.

2004 – 2006 - Lector asistent la catedra de Psihologie a Universității de Stat „Ion Creangă”.

Participări la foruri științifice internaționale și locale:

1. Conferința de totalizare a muncii științifice a colectivului profesoral-didactic Probleme ale Științelor Socioumane și Modernizării Învățământului, 24-25 februarie 2009, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.

2. Conferința științifică internațională jubiliară “Asistența psihologică, Psihopedagogică și Socială ca factor al dezvoltării societății”, 5 noiembrie 2010, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.
3. Simpozionul național “Practici tradiționale și alternative în dezvoltarea omului și societății: inovații, integrare” organizată în perioada 6-8 mai, 2011, de Asociația obștească; Asociația profesioniștilor de medicină populară; Asociația persoanelor juridice și fizice; Uniunea specialiștilor în medicina complementară, holistică și populară a psihologilor și vracilor din Moldova.
4. Conferința anuală a profesorilor și doctoranzilor, 5 aprilie 2012, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.
5. Conferința științifică națională “Tendințe moderne de dezvoltare economică și financiară a spațiului rural”, 27 aprilie 2012, Chișinău, Universitatea Agrară de Stat din Moldova.
6. Conferința de totalizare a activității științifice a corpului profesoral în anul 2012, 21-22 martie 2013, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.
7. Simpozionul internațional „Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale”, 16-17 mai 2013, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.
8. Conferința practico-științifică, ediția a doua “Practica psihologică modernă” organizată în perioada 27-29 septembrie 2013 de UPS “Ion Creangă” din Chișinău și filiala MIGIP în Moldova.
9. Conferința științifico-practică internațională, ediția a treia „Practica psihologică modernă”, 26-28 septembrie 2014, Chișinău, UPS „Ion Creangă”.
10. Conferința practico-științifică, ediția a patra “Practica psihologică modernă” organizată în perioada 25-27 septembrie 2015, de UPS “Ion Creangă” din Chișinău și filiala MIGIP în Moldova.
11. Conferința științifico-practică internațională „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior”, 5 iunie 2014, Cahul, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”.

Lucrări științifice publicate:

1. Sîrbu M. Atitudinea pedagogilor față de munca prestată. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 3 (20), 2010, p. 72-76.
2. Sîrbu M. Delimitări conceptuale ale muncii. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Chișinău: CEP UPS ”Ion Creangă”, 2009. Vol. 1, p. 511-517.
3. Sîrbu M. Formarea competențelor de învățare eficientă la studenții psihologi. În: Bazele teoretice și aplicative ale proiectării și implementării conținuturilor formării psihologilor la ciclul licențial

- al învățământului superior. În: I. Negură (coord.), I. Racu, M. Pleșca ș.a. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2010, p. 156 - 196.
4. Sîrbu M. Importanța muncii în viața omului. În: I. Racu (coord.). Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2010, p. 107-110.
 5. Sîrbu M. Istoricul apariției și dezvoltării reprezentărilor sociale. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2013, Nr. 2 (31), p. 89-93.
 6. Sîrbu M. Problema schimbării reprezentărilor sociale. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2014, Nr. 1 (34), p. 8 - 17.
 7. Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii învățătorului. În: Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. L.Pogolșa & N.Bucun (coord.). Chișinău: IȘE, 2014, p. 185-195.
 8. Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar. În: I. Negură (coord.) Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2014. p. 201 – 227.
 9. Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 322-325.
 10. Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii la învățătorii claselor primare. În: Tendințe moderne de dezvoltare economică și financiară a spațiului rural: mater. conf. șt. naț. Chișinău, UASM, 27.04.2012. Vol. 31. Chișinău: CE UASM, 2012, p. 701-706.
 11. Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii la psihologi. În: Practica psihologică modernă. Materialele Conferinței științifico-practică națională cu participare internațională, Chișinău, 27-29 septembrie 2013. Coordonatori: Perjan C., Losîi E., Baciuc, T., Bîceva E. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 23-34.
 12. Sîrbu M. Reprezentări și practici sociale. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2014. p. 371-375.
 13. Sîrbu M. Satisfacția în muncă. In: Probleme actuale ale științelor umanistice și modernizării învățământului. Conf. șt. anuală, Chișinău, 05.04.2012. Vol. 1. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2012, p. 161-164.
 14. Sîrbu M., Negură I. Reprezentarea socială a muncii la învățătorii din școlile de stat și private. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (3), 2006. p. 48-50.
 15. Sîrbu M., Negură I. Stilul muncii: abordări teoretice. În: Analele Științifice ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2007, p. 314- 318.

16. Sîrbu M. Formarea competențelor de învățare eficientă la studenții psihologi. În: Bazele teoretice și aplicative ale proiectării și implementării conținuturilor formării psihologilor la ciclul licențial al învățământului superior. În: I. Negură (coord.), I. Racu, M. Pleșca ș.a. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2010, p. 156 - 196.
17. Sîrbu M. Reprezentări și practici sociale. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2014, p. 371-375.
18. Negură I., Sîrbu M. Relația dintre reprezentările sociale și starea subiectivă de bine. În: Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior. Cahul: CP Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, 2014, p. 212-218.
19. Sîrbu M., Sanduleac S. Analiza categorială și prototipică: studiu asupra reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2015, Nr. 1 (38), p. 104-112.

Activitatea extra - curriculară

1. Proiectul Centrului de Resurse Curriculare din Republica Moldova „**Dezvoltarea profesională a tinerilor universitari**” desfășurat în perioada 21 - 30 iulie 2003, în calitate de participant.
2. Seminarele și atelierele practice „**Educația și Instruirea formativă în baza Programului Educațional Pas cu Pas**”, 2004-2005, în calitate de participant.
3. Cursul „**Memoria socială și discursul public privind evenimentele contraversate**” (2005) în calitate de participant.
4. Proiectul internațional „**Nomazi și Parlamentari. Influența mobilității și afilierei religioase asupra politicilor de integrare și dezvoltare a identităților**”, în perioada 2006 - 2008.
5. Programul de formare profesională în cadrul proiectului „**Educația centrată pe cel ce învață**”, anul 2012, în calitate de participant (96 de ore teoretico-practice).
6. Programul de formare profesională „**Основы семейного консультирования**” МИГИП, organizată în perioada 24 februarie – 13 mai, 2012 (60 de ore academice).
7. Școala de vară „**Cercetarea psihologică fără frontiere**”, organizată în perioada 23-28 iulie 2014, la Potoci – Neamț, de Departamentul Școlii Doctorale al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea “Alexandru Ioan Cuza” – Iași.

Cunoașterea limbilor:

Limba de stat – limba maternă;

Limba rusă – nivel avansat;

Limba franceză – nivel mediu;

Limba engleză – nivel mediu.