

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

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 37.0 (043.3)

DRAGU NOR

**MANAGEMENTUL PERFORMANȚEI ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIC
DE FORMARE UNIVERSITARĂ A CADRELOR**

Specialitatea: 531.01-Teoria generală a educației

Teza de doctor în științe pedagogice

Autor

Dragu Nor



Conducător științific

Cojocaru Vasile,
dr. hab. în pedagogie, prof. universitar

Chișinău, 2016

© DRAGU Nor

C U P R I N S

ADNOTARE (română, rusă, engleză).....	5-7
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. FUNDAMENTE TEORETICE ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIC AL MANAGEMENTULUI PERFORMANȚEI	18
1.1. Abordări conceptuale ale performanței ca manifestare a competenței.....	18
1.2. Evoluția și semnificațiile managementului performanței	30
1.3. Managementul bazat pe competențe și managementul performanței	33
1.4. Strategia acțională a managementului performanței	39
1.5. Concluzii la capitolul 1	44
2. REPERE CONCEPTUAL - METODOLOGICE ALE BAZEI PERFORMĂRII ...	45
2.1. Relația dinamică conștient-inconștient ca mecanism de dezvoltare a personalității	46
2.2. Motivația ca factor dinamizator al performanței	55
2.3. Factori de creștere ai performanței în domeniul activității didactice din învățământul universitar	65
2.4. Elaborarea profilului modal al cadrului didactic-demers necesar în managementul performanței	75
2.5. Concluzii la capitolul 2	84
3. INTEGRALITATEA IMPLICAȚIILOR PEDAGOGICO-MANAGERIALE ÎN PROCESUL DE FORMARE UNIVERSITARĂ A CADRELOR	85
3.1. Formarea universitară din perspectiva integratoare a calității	86
3.2. Dimensiuni ale conduitei didactice	95
3.3. Modelul de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției universitare, integrat în sistemul metodologic al managementului performanței	107
3.4. Managementul dezvoltării competențelor psiho-sociale la viitoarele cadre didactice ...	113
3.5. Criterii de validare a Modelului de excelență - instrument al managementului performanței	119
3.5.1. Criteriul rezultatelor	119
3.5.2. Percepția subiectivă a integrării profesionale.....	120
3.5.3. Rezolvarea de probleme	125
3.5.4. Dinamica tensiunii evaluative	129
3.5.5. Satisfacția academică din perspectiva managementului performanței	137

3.6. Concluzii la capitolul 3	141
CONCLUZII GENERALE	143
PROPUNERI	145
BIBLIOGRAFIE	146
ANEXE	156
Anexa 1. Institut de educație. Proiect curricular	157
Anexa 2. Scalele Eysenck pentru adulți	158
Anexa 3. AMI (Achievement Motivation Inventory)	160
Anexa 4. Chestionar ergonomic	165
Anexa 5. JVIS (Jackson Vocational Interest Survey)	167
Anexa 6. Chestionar de interese HOLLAND	187
Anexa 7. Chestionar de competențe psiho-sociale	191
Anexa 8. Test de autocunoaștere	196
Anexa 9. Chestionar de evaluare a satisfacției studenților - varianta A	200
Anexa 10. Chestionar de evaluare a satisfacției studenților - varianta B	202
Anexa 11. Standarde de calitate pentru practica pedagogică	203
Anexa 12. Programa analitică pentru practica pedagogică	206
Anexa 13. Referențial de competențe bazat pe taxonomia obiectivelor educaționale	208
Anexa 14A. Probe de evaluare (axa valorică)	211
Anexa 14B. Fișa de observare și evaluare a capacității de comunicare	212
DECLARAȚIA DE ASUMARE A RĂSPUNDERII	213
CV-ul autorului	214

ADNOTARE

Dragu Nor. Managementul performanței în contextul pedagogic de formare universitară a cadrelor. Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016.

Structura tezei: introducere, 3 capitole, concluzii generale și propuneri, bibliografie din 223 titluri, 145 pagini de text științific de bază, 53 figuri, 55 tabele, 15 anexe.

Publicații la tema tezei: 11 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: comportament, competență didactică, performanță individuală, performanță organizațională, managementul performanței, proces, standarde, model, excelență, calitate.

Domeniul de studiu se referă la pedagogia generală, cu referință la managementul performanței în contextul pedagogic de formare universitară a cadrelor, din perspectiva calității.

Scopul cercetării constă în conceptualizarea managementului performanței din perspectiva pedagogică de formare universitară a cadrelor și a Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției, integrat în Strategia managementului performanței.

Obiectivele cercetării: dezvoltarea conceptului de performanță și a managementului performanței; determinarea Strategiei acționale a managementului performanței și a conceptului privind motivația performanței; elaborarea profilului modal al cadrului didactic, identificarea factorilor de creștere a performanței activității didactice; conceptualizarea Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției de formare universitară a cadrelor; exemplificarea procesului de dezvoltare a competențelor psiho-sociale la studenți.

Noutatea și originalitatea științifică a investigației este obiectivată de conceptualizarea performanței și a managementului performanței în contextul pedagogic de formare universitară a cadrelor, fundamentarea Strategiei acționale a managementului performanței, conceptualizarea Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției din perspectiva pedagogică de formare universitară a cadrelor, identificarea factorilor și condițiilor care influențează asupra randamentului și eficienței procesului de formare universitară.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare rezidă în fundamentarea științifică a Strategiei acționale a managementului performanței și a Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției din perspectiva pedagogică de formare universitară a cadrelor, condiționat de un management performant la nivel individual și organizațional.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: fundamentarea conceptului de performanță și a managementului performanței; identificarea demersului proiectării pedagogice integrate în complexul procesului managerial de formare universitară; elaborarea profilului modal al cadrului didactic și specificarea dimensiunii conduitei didactice; identificarea și definirea rezultatelor învățării și a competențelor carierei didactice adaptate unui meta-cadru european al calificărilor; promovarea coaching-ului strategic ca un concept modern care determină stabilirea cu precizie a obiectivelor, analiza situațiilor concrete, a sistemului de forțe, reflexia asupra strategiei de urmat.

Valoarea aplicativă a investigației constă în: determinarea Strategiei acționale a managementului performanței, a tipurilor de comportament și a conduitei didactice, consemnarea metodologiei analizei nevoilor de formare și resurse, abilitarea personalului specializat în aplicarea unor instrumente care să asigure măsurări cât mai obiective a performanței actului educațional; crearea unor modele referențiale de funcții și activități pentru profesia didactică care să ghideze procesul de pregătire pentru carieră; organizarea unor faze de coaching vizînd formarea unor deprinderi, atitudini psiho-sociale necesare în exercitarea profesiei didactice.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat la Universitatea „Ovidius”, Constanța, România și UPS „I. Creangă”, precum și prin intermediul conferințelor și seminarelor, publicațiilor științifice.

АННОТАЦИЯ

Драгу Нор. Менеджмент достижений в педагогическом контексте формирования университетских кадров. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук, Кишинёв, 2016.

Структура диссертации: введение, 3 главы, общие выводы, рекомендации, список литературы из 223 источников, 145 страниц основного текста, 53 рисунка, 55 таблиц и 15 приложений.

Результаты исследования были изложены в 11 научных публикациях.

Ключевые слова: дидактические компетентности, индивидуальные достижения, достижения организации, менеджмент достижений, процесс, модель, наивысшие достижения, качество.

Область исследования: относится к общей педагогике, в частности- менеджмент достижений в педагогическом контексте формирования университетских кадров в перспективе качества.

Цель работы состоит в концептуализации менеджмента достижений из перспективы педагогической подготовки университетских кадров и разработке Модели наивысших достижений взаимодействия внутренних факторов, интегрированных в Стратегию менеджмента достижений.

Задачи исследования: развитие концепции достижений и менеджмента достижений; определение стратегии действия менеджмента достижений; развитие концепции мотивации достижений; разработка модального профиля педагогических кадров; определение факторов роста достижений педагогической деятельности; концептуализация Модели наивысших достижений синергических взаимодействий внутренних факторов университетского формирования кадров; процесс формирования психосоциальных компетенций у студентов.

Научная новизна и оригинальность работы определена развитием концепций достижения и менеджмента достижений в педагогическом контексте формирования кадров, фундаментацией Стратегии действия менеджмента достижений, концептуализацией Модели наивысших достижений синергических взаимодействий внутренних факторов университетского формирования кадров, идентификацией факторов и условий, которые влияют на эффективность процесса формирования университетских кадров.

Научная проблема решённая в исследовании состоит в научном обосновании Стратегии действия менеджмента достижений, концептуализации Модели наивысших достижений синергических взаимодействия внутренних факторов университетского формирования кадров, возможного в условиях проведения образовательного менеджмента наивысших достижений на индивидуальном и организационном уровнях.

Теоретическая значимость исследования состоит в научном обосновании концепции достижений и менеджмента достижений, идентификации процесса педагогического проектирования интегрированного в комплексном процессе управления формирования кадров, разработке модального профиля педагогических кадров и спецификация направлений дидактических воздействий, идентификации и определение результатов обучения и компетентности дидактической карьеры адаптированная европейской квалификации, проведения стратегического coaching-а как современного концепта определения целей, анализа конкретных ситуаций и взаимодействия системных сил и рефлексии относительно последующей стратегии.

Практическая ценность работы состоит в определении Стратегии действия менеджмента достижений, поведенческих типов и характера дидактического воздействия, анализе образовательных потребностей и ресурсов, развитие у персонала способностей использования инструментов, обеспечивающих реализацию образовательных целей достижения наилучших результатов, создании функциональных моделей по развитию педагогической карьеры.

Внедрение научных результатов осуществлялось в Университете «Овидиус», г. Констанца, Румыния, в Кишинёвском Государственном Педагогическом Университете им. И. Крянгэ, а также путём сообщений на научных конференциях и посредством научных публикаций.

ANNOTATION

Dragu Nor. Performance management in the context of university training of teachers.
Doctoral dissertation in pedagogical sciences, Chisinau, 2016.

Thesis structure: Introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 223 bibliography sources, 145 basic text pages, 53 figures, 55 charts, 15 annexes.

The results are published in 11 scientific papers.

Key words: behavior, motivation, individual performance, organization performance, performance management, leadership, quality, efficiency, improvement, organization culture.

The research field: refers to general pedagogy with reference to performance management in the pedagogic context of university training of teachers in education quality perspective.

The purpose of the research is to conceptualize an excellence model from the pedagogic perspective of university training of teachers conditioned by an efficient management at individual and organization level.

The objectives of the investigation: specification of the concept of performance and performance management; the analysis of educational resources taxonomies and educational resources conditions; the elaboration of modal profile of the teacher in the perspective of performance concept; determination of development/increase factors of didactic activity performance; the development of psycho-social competences in students and of the learning self-regulation competence; the praxiologic substantiation of Synergic model of individual and organization performance increase.

The scientific novelty and originality of the scientific research is objectified by by the conceptualization of performance and performance management in the pedagogic context of university training of teachers, theoretical-methodological substantiation of the Synergic model of individual and organisation performance increase integrated within methodological and management system, the identification of the factors and conditions that influence the performance and efficiency of the educational process.

The major scientific problem solved in the research consists in the scientific substantiation of the methodological-managerial system of assuring students' learning performance and of Synergetic model functionality validation in the perspective of optimization of university educational process of teacher training.

The theoretical significance of the research consists in: scientific substantiation of the concept, dimensions and approaches to pedagogic design/projecting integrated in the complex of managerial process of university teacher training; identification and definition of learning results and of didactic/teaching career competences adapted to a European qualifications meta-framework; promoting strategic coaching as a modern concept which determines the precise establishment of the objectives, the analysis of concrete situations, of force system, reflexion on the strategies to follow, subtle and effective action; the application of SWOT analysis in the elaboration of a strategic educational plan.

The practical value of the investigation consists in the empowerment of the specialized staff in the application of certain instruments that will assure the most objective measurements of the efficiency/performance of the educational act; the creation of function referential and activities models for the teaching profession which would guide career training process; the organization of some coaching and instructional phases referring to the development of (intellectual) skills, attitudes, psycho-social skills necessary for the teaching profession.

Implementation of the scientific results was realized on the basis of the course of the professional training of the managerial staff and teachers, the course of training Masters in Educational Management, held at Chisinau "Ion Creanga" State Pedagogical University, through conferences and seminars, scientific publications.

LISTA ABREVIERILOR

AGITE	Guide to institutions of teacher education in Europe
ARACIS	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
BIE	Le Bureau International d'Education
BFA	Chestionarul de personalitate Big Five Adjectives
CBTECIDREE	Competency – based teacher education Consortiul European al Instituțiilor de Cercetare și Dezvoltare, care propune un set de recomandări și valori care să susțină dimensiunea umanistă și internațională a educației.
CNCIS	Cadrul național al calificărilor în învățământul superior
CPI	California Psychological Inventory
DPPD	Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
CMC	Sistem de management al calității
COSAC	Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare
QAF	Cadrul European Comun pentru Asigurarea Calității
EFQM	Fundația Europeană privind Managementul Calității
EHEA	Spațiul European de Învățământ Superior
ENQA	European Network for Quality Assurance
EPI	Chestionarul de personalitate Eysenck
ERA	Spațiul European de Cercetare Științifică
ISO	Organizația Internațională pentru Standartizare
JVIS	Chestionarul de interese vocaționale Jackson Vocational Interest Survey
MECTS	Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (<i>Romania în perioada ian. 2010- dec.2012</i>)
OCDE	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
STEV	Inventarul Stilului de Evaluare
SWOT	Denumire-acronim a analizei organizației și mediului acesteia din perspectiva calităților, slăbiciunilor, oportunităților și riscurilor (engl.: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats)
TPP	Testul de Personalitate a Profesorului
TST	Twenty Statements Test
TTCT	Torrance Tests for creative Thinking
TQM	Managementul Calității Totale
UE	Uniunea Europeană
UNESCO	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură
UPSC	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Provocările societății contemporane, generate de procesele care se manifestă la scară mondială - *societatea cunoașterii, globalizarea, postmodernismul, digitalitatea, ritmul schimbărilor tehnologice*, în special, ale noilor tehnologii informaționale plasează omul lumii moderne într-un alt sistem de referință în raport cu sine, cu mediul și societatea în care trăiește, solicitând un alt mod de gândire și acțiune, pe măsura exigențelor timpului, implicare, contribuție personală, performanță, care în consecință dă semnificație, sens vieții. Schimbările și competiția, adaptarea și transformările radicale reclamă o creștere a ponderii capitalului intelectual, care devine mult mai important decât cel fizic, etalându-și competitivitatea pe noile piețe ale cunoașterii, în care organizațiile se prezintă nu numai ca produse, ci, mai ales, cu valoare cognitivă adăugată. În context, opțiunea unică pentru persoane și organizații este să învețe în permanență și să traducă învățarea în acțiune. În această perspectivă rolul și responsabilitatea educației devin fundamentale, iar acțiunea sa trebuie să fie axată pe dezvoltarea acelor capacități intelectuale ale tinerilor care să le permită și să le faciliteze acceptarea noilor provocări și adaptarea la ritmul schimbărilor, manifestându-se în acest sens în procesul de formare profesională inițială universitară. Or, succesul, performanța în muncă, inclusiv în procesul de învățare, vizează mai întâi, reușita, progresul în propria formare în anii de studii, fără de care nu se poate miza pe o reușită socială. Succesul aparține celor care înțeleg și interpretează schimbările, educându-și propria persoană într-un spirit dinamic modern, orientat spre asigurarea reușitei, prin valorificarea propriului potențial unic de care dispune. În noile condiții social-economice și pedagogice, ale globalizării, internalizării se impune formarea personalității cu accent pe individualitatea sa, dezvoltarea trăsăturilor specifice deosebite, care îl individualizează, diferențiază, exteriorizează, îi permite să se manifeste din plin la nivel local, instituțional, comunitar, național, internațional. Identitatea personalității este marcată de destinul propriu, care poate fi unul de succes numai datorită eforturilor proprii, rezultatelor vizibile și tangibile în procesul de studii ca bază a reușitei în viață. Abordarea performanței este importantă nu doar sub aspect individual, ci și organizațional. Omul lumii moderne este un om organizațional. Autorealizarea acestuia, în mod definitoriu, depinde de caracteristicile organizației, orientarea culturii organizaționale, rolurile și relațiile, modul de comunicare, designul organizațional („structură mecanică sau organică”) care luate în ansamblu facilitează autonomia, comportamentul eficient și pozitiv, asumarea liberă de responsabilități, ceea ce apropie managementul resurselor umane mai mult de artă, decât de știință. Astfel, dezvoltarea organizațională are un impact direct asupra performanțelor organizației și, implicit, asupra

performanței individuale. Instituțiile de învățământ sunt organizații de mentenanță, organizații care „învață” și produc „învățare”. Succesul acestora, rezultatele învățării depind de tripla ipostază: *prestația, performanța și competența*. *Prestația* certifică ceea ce se face, oferta educațională a instituției din perspectiva unei evoluții relevante și edificatoare. *Performanța* învățării („a ști să faci”) este un rezultat mai complex și mai semnificativ, reprezintă practic o suită logic-articulată de prestații compatibile și complementare, integrate organic în acțiuni/activități orientate spre rezultate, comportamente reale, vizibile. Acestea sunt urmare a competențelor formate, a comportamentului posibil. *Competența* plasează performanța pe fundalul conduitei și al organizației. În această perspectivă, modernizarea metodologiei didactice, restructurarea conținuturilor, reconsiderarea relației educaționale, performanțelor învățării în cadrul formării profesionale universitare sunt impuse de necesități obiective de genul mutațiilor în contextul social, economic, științific, ca și de necesități interne, de ordin pedagogic și psihologic, ale procesului de învățământ (concordanța cu mecanismele psihologice ale învățării, accentuarea caracterului formativ și creativ al învățământului, etc).

Performanța poate fi identificată ca manifestându-se la patru nivele diferențiate după natura resurselor: *personală, interpersonală, grupală, organizațională*.

Pentru performanța *personală* pledează, încă din 1970, Claude Duval și Yves A. Michoud în lucrarea *L'efficacité personnelle*, apoi, în 1988-1989, J. F. Decker publică *Etre motive et reussir* și *Reussir son développement personnel et professionnel*, care apreciază drept resurse psihice necesare obținerii eficienței personale ca fiind temperamentul, motivația, convingerea, voința.

De amintit este și concepția propusă de Guy Missoum (1999) care identifică trei categorii de factori care determină performanța individuală: potențialul psihologic (capacitatea de prelucrare a informațiilor, gestiunea emoțiilor, întreținerea relațiilor interpersonale optime, energie și dinamism comportamental, încredere în sine); training-ul mental, strategiile mentale.

Performanța *interpersonală* susținută de relațiile de intercomunicare, intercunoaștere, relațiile afective, capacitatea de gestionare a abilităților și competențelor sociale și psiho-sociale sunt percepute de Argyle (1998) drept pattern-uri ale comportamentului social dezirabil.

Performanța *grupală* evidențiază, prin concepția lui McGregor (1969), gestionarea rațională a psihologiei colective, iar Cartwright (1968) consideră că una din atributele grupului și anume – coezivitatea, dată de numărul și puterea atitudinilor mutual-pozitive dintre membrii grupului, are un rol semnificativ în explicarea performanței acestuia.

Performanța *organizațională* este un rezultat al acțiunii unor resurse complexe, care presupun îmbinarea, mixtarea subiectivului cu obiectivul, a psihologicului cu materialul,

considerarea simultană a caracteristicilor factorilor psiho-sociali și tehnici. Cel mai sintetic model potrivit acestei perspective aparține autorilor Locke și Latham (1990), care propun conceptul de *ciclu al înaltei performanțe* – ca o relație determinativă între cereri (scopuri, sarcini), moderatorii (abilități, activare, constrângeri), mediatorii (conducere, efort, strategii), performanță, recompensă, satisfacție. În context, rezultă faptul că interpretarea și conceperea criteriilor de evaluare a eficienței instituției de învățământ se poate face numai dintr-o perspectivă sistemică, în raport cu diverse modele teoretice și pragmatice:

- modelul discrepanței, propus de R.A.Kaufman (1972), prin care se definește nevoia de educație drept rezultat al decalajului sau distanței dintre situația dorită și situația actuală;
- modelul alegerii scopurilor, propus de D' Hainaut (1980);
- modelul derivării obiectivelor în funcție de nevoi, propus de R. F. Mager, G. F. Madaus, N. G. De Landsheere (1979), etc;
- modelul centrat pe conținuturi curriculare;
- modelul centrat pe arhitectura sistemului cognitiv: M. Miclea (1999), modelul ACT – Adaptive Control of Thought, elaborat de J. R. Anderson (1983), modelul SOAR, elaborat de A. Newell (1991);
- modelul centrat pe intrări/ieșiri;
- modelul centrat pe competențe.

În raport cu aceste fundamente teoretice, proiectarea pedagogică, acțiunea de management al performanței, se impune ca o acțiune de analiză și administrare a resurselor, care au un caracter permanent limitat pentru obținerea unor rezultate maxime în condiții concrete, care să asigure satisfacerea cât mai deplină a nevoilor sociale și individuale în educație, aflate în continuă creștere și diversificare.

Asigurarea unui raport optim între resurse și nevoi, în condițiile concrete ale procesului de învățământ, constituie o problemă centrală și mereu actuală pe care proiectarea pedagogică își propune să o rezolve. În acest sens, plasăm interesul nostru investigativ privind managementul performanței în contextul formării universitare a cadrelor didactice. Astfel, **problema științifică de cercetare** este prefigurată de *nevoia schimbării de comportament individual într-o viziune a paradigmei cognitivist-constructiviste de asigurare a succesului, reușitei maxime, obținerii de rezultate înalte*, problemă, care nu este reflectată suficient în literatura de specialitate. Deși diverse aspecte ale performanței în contextul pedagogic se regăsesc în cercetările lui Landshere, R.A. Kaufman, J. Campbell, F.L. Schmidt, B.M. Bass, A. H. Maslow, St. Covey, T. Kotarbinski, K. Lewin et.al, în lucrările savanților din România, M. Zlate, M. Miclea, S. Cristea, N. Albu,

C. Albu ș.a, precum și din R. Moldova, V. Andrițchi, S. Baci, Vl.Guțu, T. Callo, V. Gh. Cojocaru, D. Patrașcu, M. Borozan-Cojocaru, O. Dandara, C. Platon, Victoria Cojocaru, A. Ghicov, Vl. Pâslaru, M. Șevciuc, aceste cercetări nu sînt integrate plenar într-un sistem conceptual-metodologic și praxiologic, fapt, care impune extinderea investigațiilor în domeniul vizat. Problema în cauză poate fi soluționată prin crearea unor premise teoretice privind conceptele de performanță și competență, managementul performanței în formarea universitară a cadrelor, prin elaborarea Strategiei acționale a managementului performanței și a unui Model de interacțiune a factorilor instituției care ar duce la îmbunătățirea rezultatelor, a performanțelor în formare. În context, se impun definirea și utilizarea conceptelor de *randament și eficiență* în calitatea lor de indicatori în evaluarea proceselor educaționale în raport cu un șir de factori pe care ne propunem să-i identificăm, precum: calitatea instrumentelor și tehnicilor ce alcătuiesc „dispozitivul educativ”, calitatea cunoștințelor și capacităților de care dispun studenții la „intrare/ieșire” în/din proces, natura și intensitatea motivației, calitatea procesului de predare-învățare, eficiența în termeni de rezultate, eficiența în termeni de eforturi (temporale, financiare). **Scopul cercetării** constă în conceptualizarea managementului performanței din perspectiva pedagogică de formare universitară a cadrelor și a Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției, integrat în Strategia managementului performanței.

Obiectivele cercetării:

- dezvoltarea conceptului de performanță și a managementului performanței;
- determinarea Strategiei acționale a managementului performanței
- dezvoltarea conceptului privind motivația performanței;
- elaborarea profilului modal al cadrului didactic;
- conceptualizarea și validarea Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției de formare universitară a cadrelor;
- determinarea factorilor de creștere a performanței activității didactice;
- dezvoltarea competențelor psiho-sociale la studenți.

Metodologia cercetării. Drept repere epistemologice ale cercetării sînt luate modelul alegerilor scopurilor, propus de D' Hainaut, modelul derivării obiectivelor în funcție de nevoi, propus de R.F. Mager, G. F. Madaus, G. De Landsheere etc., modelul centrat pe conținuturi curriculare, modelul centrat pe arhitectura sistemului cognitiv, modelul centrat pe competențe. Au fost aplicate diferite **metode de cercetare și tehnici:** documentarea științifică, analitico-sintetică, observația, teste psihologice, experimentul pedagogic, sondajul de opinii, metodele de calcul și analiză statistică.

Noutatea și originalitatea științifică este obiectivată de conceptualizarea performanței și a managementului performanței în contextul pedagogic de formare universitară a cadrelor, fundamentarea Strategiei acționale a managementului performanței, conceptualizarea Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției din perspectiva pedagogică de formare universitară a cadrelor, identificarea factorilor și condițiilor care influențează asupra randamentului și eficienței procesului de formare universitară.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare rezidă în fundamentarea științifică a Strategiei acționale a managementului performanței și a Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției din perspectiva pedagogică de formare universitară a cadrelor, condiționat de un management performant la nivel individual și organizațional.

Semnificația teoretică a cercetării constă în:

- fundamentarea conceptului de performanță și a managementului performanței;
- identificarea demersului proiectării pedagogice integrate în complexul procesului managerial de formare universitară;
- elaborarea profilului modal al cadrului didactic și specificarea dimensiunii conduitei didactice;
- identificarea și definirea rezultatelor învățării și a competențelor carierei didactice adaptate unui meta-cadru european al calificărilor;
- promovarea coaching-ului strategic ca un concept modern care determină stabilirea cu precizie a obiectivelor, analiza situațiilor concrete, a sistemului de forțe, reflexia asupra strategiei de urmat.

Valoarea aplicativă a investigației constă în:

- determinarea Strategiei acționale a managementului performanței, a tipurilor de comportament și a conduitei didactice;
- consemnarea metodologiei analizei nevoilor de formare și a resurselor;
- elucidarea abilităților personalului specializat în aplicarea unor instrumente care să asigure măsurări cât mai obiective a eficienței/performanței actului educațional;
- crearea unor modele referențiale de funcții și activități pentru profesia didactică care să ghideze procesul de pregătire pentru carieră;
- organizarea unor faze de coaching, de instrucție vizînd formarea unor deprinderi (intelectuale), atitudini, aptitudini psiho-sociale necesare în exercitarea profesiei didactice.

Implementarea rezultatelor cercetării științifice s-a realizat la Universitatea „Ovidius”, Constanța, România și UPS „I. Creangă”, precum și prin intermediul conferințelor și seminarelor, publicațiilor științifice.

Aprobarea și validarea rezultatelor cercetării este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale la tema cercetării. Rezultatele cercetării au fost prezentate și aprobate la ședința Catedrei „Științele Educației”, UPS „I. Creangă”, Seminarul Științific de Profil a UPS „I. Creangă”, Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic, Universitatea „Ovidius” din Constanța, România.

Publicațiile la tema tezei: 11 lucrări științifice la tema cercetării - 1 monografie, 10 articole.

Volumul și structura tezei includ: adnotări în limba română, rusă și engleză, introducere, 3 capitole, concluzii generale și propuneri, bibliografie din 223 titluri, 145 pagini de text științific de bază, 53 figuri, 55 tabele, 15 anexe.

Concepte-cheie: comportament, competență didactică, performanță individuală, performanță organizațională, managementul performanței, proces, standarde, model, excelență, calitate.

Sumarul compartimentelor tezei:

În **Introducere** se prezintă actualitatea și importanța temei de cercetare, se identifică problema cercetării și se formulează scopul, se operaționalizează obiectivele cercetării și se precizează noutatea științifică, se argumentează importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării, se prezintă modul de validare a rezultatelor cercetării și de implementare, se prezintă sumarul compartimentelor tezei.

În Capitolul 1, **Fundamente teoretice în contextul pedagogic al managementului performanței**, se actualizează abordări conceptuale ale *performanței*, corelat cu termenii de *eficiență și eficacitate*, care fiind acțiuni extrem de complexe, pentru a fi obținute, este necesar a fi fundamentate pe o serie de principii: *Principiul definirii obiectivelor; Principiul stabilirii priorităților; Principiul fixării temelor; Principiul gestiunii timpului; Principiul sinergiei*. Se argumentează ideea necesității că, în conceptualizarea performanței, este necesar a se face diferențierea între aspectele acționale (comportamentale) și cele finale (rezultatele obținute). În context, se abordează *perspectiva antropologică, filosofică, culturală și sociologică*, făcându-se referiri specifice la *performanța individuală, performanța interpersonală, performanța grupală, performanța organizațională*, precum și la semnificațiile managementului performanței în condițiile schimbării și a competiției, focalizând atenția asupra a trei direcții distincte: *performanțe, competențe, carieră profesională*. În logica temei de cercetare, se prezintă delimitările conceptuale ale managementului competențelor și ale managementului performanței, precizându-se că, pentru a obține o utilizare optimă a competențelor, îmbunătățind calitatea performanțelor impuse de activitate, este necesară parcurgerea următoarelor etape: *planificarea rezultatelor; monitorizarea și îndrumarea; evaluarea; dezvoltarea competențelor cerute de post*.

Realizându-se o sistematizare și o sinteză a unor modele teoretice elaborate, cu referire la competențele didactice, sunt prezentate cele mai reprezentative modele: modelul *profesorului reflexiv*, modelul *profesorului savant*, modelul *profesorului tehnician*, modelul *profesorului artisan*, modelul *profesorului actor social* și modelul *profesorului-persoană*. *Managementul performanței* este conceput ca un proces continuu și flexibil în care performanța se îmbunătățește în timp și se concentrează pe performanțele individuale ca părți deosebit de importante ale sistemului, un rol deosebit având dezvoltarea prin învățarea continuă care permite perfecționarea proceselor, a propriilor abilități, competențe și contribuții. În acest mod, managementul performanței presupune obținerea rezultateelor celor mai bune de la indivizi, echipe, organizații, prin cunoașterea și gestionarea performanței. Este o abordare sistemică pe baza unor procese continue de planificare, evaluare și măsurare a rezultatelor, în concordanță cu obiective strategice. Abordările teoretice și praxiologice a determinat *Strategia acțională a managementului performanței*, care vizează complexitatea și integralitatea acestui proces, interconexiunea competenței și a performanței, factorii de intervenție, precum și schimbările de comportament și rezultatele așteptate.

În Capitolul 2, **Repere conceptual-metodologice ale bazei performării**, se prezintă aspectele-cheie care favorizează formarea personalității performante dezvoltându-se *relația dinamică conștient-inconștient ca mecanism de dezvoltare a personalității*, consemnându-se faptul că fațetele Eu-lui se referă mai mult la momentele relaționării personalității și conștiinței ca ecrane selective de valorizare a vieții interioare a personalității la un moment dat în consumul de trăiri psihice, pe când fațetele Sinelui se exprimă ca trăiri de apartenență și identitate legate de roluri sociale (U. Șchiopu, M. Zlate). Prin studiul efectuat, s-a verificat capacitatea individului de a *iniția și conduce conștient* forme de comportament *adaptiv*, în raport cu alte persoane, în procesul comunicării, precum și forme de *comportament expresiv*, produs din nevoia de exteriorizare a individului în funcție de rolurile prescrise și preluate prin utilizarea unor instrumente și metodologii specifice. Sunt identificați factorii (conștiința identității; acceptarea/neacceptarea de sine; prestigiul social;restructurarea conduitei (eficiență/realizare); funcția primară/secundară) și interacțiunea dintre aceștia, precum și rolul lor în integrarea personalității în raport cu rolul asumat. În consecință, se adeverește ipoteza că *activitatea conștientă și inconștientă acționează complementar, asigurând unitatea sistemului psihic și, în același timp, echilibrul individului în raport cu ambianța*. În contextul examinat *motivația performanței* este considerată a fi cea mai importantă sursă a variației performanței profesionale, alături de pregătirea de specialitate și deprinderile practice, cultivarea acesteia constituindu-se ca unul din principalele principii manageriale. Performanța cadrelor didactice este influențată de o

serie de factori, cei interni având o semnificație deosebită, deoarece aceștia conferă valoare comportamentului și îl determină să acționeze într-un sens sau altul pentru obținerea rezultatelor proiectate. Prin determinarea aspectelor motivației performanței în profesia didactică, stabilirea indicatorilor de personalitate pentru subiecții investigați, măsurarea coeficientului inteligenței emoționale, a ciclului corelațiilor valorilor motivației performanței cu valorile variabilelor de personalitate, s-a confirmat ipoteza că motivația performanței se află într-o corelație pozitivă semnificativă cu anumite variabile ale personalității pe care le potențează energetic. Se recunoaște, astfel, funcția motivației performanței de *orientare spre competiție*, precum și de cristalizare a dorinței de argumentare a *sentimentului propriei valori* și trăirea unei mândrii privind performanța obținută prin valorificarea propriilor capacități. În context, se deduc *factorii de creștere a performanței în domeniul activităților didactice din învățământul universitar*, urmare a unui studiu interdisciplinar în domeniul ergonomiei, conceput prin prisma activităților didactice, care poate fi definită ca o știință cu caracter federativ care integrează aportul tehnicii, fiziologiei, psihopedagogiei, sociologiei, economiei, managementului și a altor științe sociale, într-o perspectivă interdisciplinară, având ca finalitate orientarea tehnologiilor didactice către posibilitățile psiho-fiziologice ale celui care învață și utilizarea rațională a acestor posibilități pentru a realiza randamentul ergonomic, adică reproducerea capacității de muncă intelectuală și fizică ale studentului. În această ordine de idei se prezintă *profilul modal al cadrului didactic ca demers necesar al managementului performanței*, elaborat în baza unor studii complexe, specificându-se, în temeiul rezultatelor investigaționale efectuate, că o condiție a succesului academic cu referință la profesia didactică, o constituie aceea că opțiunea pentru această profesie se impune să fie efectuată în virtutea unor motive care țin de conținutul profesiei însăși, de specificul ei, de frumusețea marilor aspecte teoretice și aplicative pe care ea și le asumă.

În Capitolul 3, **Integralitatea implicațiilor pedagogico-manageriale în procesul de formare universitară a cadrelor didactice**, se prezintă formarea universitară a cadrelor din perspectiva integratoare a calității, dimensiunile conduitei didactice, Modelul de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției universitare, managementul dezvoltării competențelor psiho-sociale la nivelul cadrelor didactice, precum și criteriile de validare a Modelului nominalizat. Având ca reper concepția cercetătorului T. Callo care valorifică ideile unei pleiade de teoreticieni în domeniu (A. Auchlin, A. Zenone, F. Recanatî, C. Sayward, R. Carston, L. Karttunen, S. Peters, J. Sadock, R. Stalnaker, S. Tobias etc) din perspectiva elaborării unui model al integralității implicațiilor pedagogice și structurând într-o viziune unitară abordările teoretice, se evidențiază că *integralitatea ca o totalitate de entități pedagogice, constituită în baza unor factori comuni, care are ca produs nou, performanța*. În acest sens,

integralitatea implicațiilor pedagogico-manageriale în procesul de formare universitară a cadrelor ne orientează spre anumite probleme de ordin pragmatic: identificarea elementelor cu funcție factorială care servesc ca bază în realizarea performanței; stabilirea relației necesare între aceste elemente ce vizează produsul (performanța); conceperea intercorelației elementelor ca integralitate organică care prefigurează imaginea produsului așteptat - personalitatea modală a studentului, viitor cadru didactic. În context, se descrie *formarea universitară a cadrelor în România*, care se realizează din perspectiva *evoluției problematicei calității la nivel internațional, precum și a pedagogiei competențelor*, utilizând Standardul cel mai frecvent aplicat pe plan mondial ca referențial pentru certificarea unui sistem de management al calității implementat într-o universitate - ISO 9001: 2000, în România SR EN ISO 9001: 2001, aducând drept exemplu *Universitatea „Ovidius” din Constanța*, care se angajează în exercitarea unei misiuni științifice și culturale consecvente.

În realizarea sarcinilor cercetării se analizează detaliat fenomenul *dimensiuni ale conduitei didactice* prin prizma *competenței didactice*, care este bimodal, cuprinzând, pe de o parte, informații și cunoștințe despre laturile tehnice, sociale și umane ale profesiei didactice și, pe de altă parte, funcționalitatea acestora tradusă în capacități subiective de a opera practic cu ele atât în plan restrâns al vehiculării conținuturilor informaționale propriu-zise, cât și în planul mai larg, al interconectării și interacțiunii sociale cu studentul și cu grupul de studenți. *competența didactică centrată pe aptitudinea pedagogică* joacă rol de *instrument de unificare, codificare și obiectivare* sub forma comportamentelor educaționale. Finalitățile acestora se concretizează într-un *referențial de funcții și activități* pentru *profesia didactică*, fiind identificate 7 funcții specifice: *proiectare, realizare, evaluare, cunoașterea studenților, perfecționare/cercetare, relaționare cu mediul social și profesional, autocunoaștere..*

În această ordine de idei se prezintă *Modelul de excelență al interacțiunii sinegice a factorilor interni ai instituției*, integrat în sistemul metodologic al managementului performanței, care este un construct cu valoare de paradigmă întru asigurarea obținerii performanței de cel mai înalt grad - excelență, un model complex, integrativ, funcțional, deschis și corelează cu prevederile *SMS și Strategia acțională a managementului performanțe*. Acest produs al cercetării este exemplificat prin *formarea competenței psihosociale a viitorului cadru didactic și validarea Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției în formarea universitară a cadrelor*.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIC AL MANAGEMENTULUI PERFORMANȚEI

1.1. Abordări conceptuale ale performanței ca manifestare a competenței

Cuvântul *performanță* este purtătorul unei ideologii de progres, de efort de a face întotdeauna mai bine. Limbajul curent consideră performanța ca un *rezultat* al unei activități, ca *realizare* a unei sarcini sau ca *reușită* a unei acțiuni. Termenii *succes*, *împlinire*, *execuție*, *acțiune*, *manifestare*, etc. pot fi considerați sinonimi cu performanța.

Sub influența preocupărilor de obiectivare a datelor de către diferite științe, termenul de performanță este folosit în sensul de *rezultat măsurat al unei prestații, activități, realizări*, etc. Prin parcurgerea literaturii de specialitate se constată o evoluție, în timp, a conceptului de performanță, dacă se iau în considerare variate puncte de vedere asupra criteriilor de apreciere a acesteia [219, p. 7]:

- Perioada anilor 1950-1995, când performanța se definea în funcție de nivelul de realizare a obiectivelor (Debiens, 1988, Burguignon, 1995, Lebas, 1995);
- Perioada 1995-2000, când performanța se definea în funcție de eficiența și eficacitatea entității economice (Margulescu, 1995, Burland, Simion, 1999, Anthony, 2003);
- Perioada 2000-prezent, când performanța se definește în funcție de crearea de valori (Jianu, 2006, Albu, 2007, Mathews, 2007, Danzinger, 2007).

Didier Noyet consideră că *performanța* constă în atingerea scopurilor care s-au dat în convergență cu orientările instituției. În opinia sa, performanța nu este o simplă constatare a unui fapt, ci este consecința unei comparații între rezultat și obiective [apud 131, p. 143]. Performanța devine, astfel, un rezultat ce imprimă caracteristici de eficiență și competitivitate.

Sunt demne de analiză o serie de asumții teoretice care consideră că *performanța* poate fi definită atât prin *rezultate* cât și prin *comportament*.

Kane (1996) arată că ”performanța este un lucru pe care persoana îl lasă în urmă” [102, p.125], iar Bernadin (1995) subliniază că ”performanța trebuie definită ca sumă a efectelor muncii” [apud 190, p. 24]. Dar ne confruntăm tot mai frecvent cu opinia că performanța poate fi privită și ca un comportament reprezentat de modul în care indivizii acționează pentru a-și îndeplini sarcinile. Campbell (1990) consideră că ”*performanța este un comportament și ar trebui deosebit de rezultate sau efecte*” [29, p. 340].

Brumbach (1988), dezvoltând o teorie mai cuprinzătoare, apreciază semnificația celor două accepțiuni: ”Performanța înseamnă atât comportamente, cât și rezultate. Comportamentul emană de la performer și transformă performanța din noțiune abstractă în acțiune concretă.

Nefiind doar instrumente de obținere a unor rezultate, comportamentele sunt, prin ele însele, și rezultate - produsul efortului fizic și cerebral depus pentru executarea sarcinilor - și pot fi justificate aparte de rezultate” [apud 24, p. 293].

Științele sociale subliniază dependența performanței de aptitudini, de talent, ca rezultat al învățării sau al experienței anterioare.

Perspectiva *antropologică* consideră comportamentul ca fiind reglat nu de instincte sau de o ambianță închisă, el fiind caracterizat de o mare flexibilitate și capacitate de adaptare. Performanța asigură realizarea de sine (emancipare, stil de viață), autoafirmarea (prestigiu, rang social) și este în relație directă cu procesele de dezvoltare (maturizare, școlarizare), de caracteristicile personalității (afectivitate, caracter, inteligență, creativitate), de nivelul de aspirație (motivație, interes).

Perspectiva *filosofică și culturală* consideră că în orice societate ierarhia valorilor se dezvoltă pe baza convingerilor, conceptelor morale, ideologiei performanței și sunt tendințe prevalente, modelatoare. Ele determină performanțele și realizările care au, astfel, o valoare culturală ridicată la care trebuie să te conformezi.

Perspectiva *teoriilor învățării* susține că modificarea relativ durabilă a comportamentului reprezintă o performanță datorată exersării. Performanța este influențată de variabilele instruirii (informația, mijloacele de învățământ, programele, metodele de învățământ, structură socială, etc.), de variabilele învățării (experiența, memoria, atenția, aptitudinile, inteligența, creativitatea), de variabilele performanței (rezultatele, reușita, retroacția).

Perspectiva *sociologică* privește performanța ca fiind determinată de sistemul social care stabilește valoarea și locul ei, prin norme determinate, prin ierarhia după criterii sociale. Performanța este rezultatul influențării individului prin anumiți factori sociali, cum sunt internalizarea și integrarea socială.

Cea mai generală definiție a *conceptului de performanță* reține în conținutul său un *sistem de comportamente observabile sau non-observabile care pot fi apreciate și evaluate* (D.S. Ones, F.L. Schmidt, 1996) [apud 168, p. 194]. Performanța se reflectă în acțiuni măsurabile, comportamentale și rezultate care se produc și se manifestă în vederea realizării unor scopuri prescrise.

În literatura de specialitate se face din ce în ce mai frecvent diferența între *performanța tipică* și *performanța maximă*. În acest sens, L.J. Cronbach (1960) s-a folosit de această distincție pentru a diferenția între măsurarea abilităților și măsurări ale trăsăturilor de personalitate [apud 169, p. 105].

P.R. Sackett, S. Zedeck, L. Fogli (1980) își asumăși ei o asemenea diferențiere, adăugând note specifice în performanța *tipică* [apud 168, p. 191]. Performerii sunt rareori conștienți că performanța lor poate fi observată sau evaluată/nu depun un efort consistent pentru a performa cât mai bine/lucrează la sarcina lor depășind perioadele de timp alocate. În cazul performanței *maxime*, performerii au o mare grijă în privința evaluării/acceptă implicit sau explicit instrucțiunile de a-și maximiza efortul/sunt monitorizați o perioadă de timp pentru a se urmări realizarea sarcinii.

Dicționarul explicativ al limbii române definește „performanța” prin rezultat deosebit de bun. Această accepțiune – *rezultat* – apare și în literatura de specialitate. Astfel, Kane (1996) arată că *performanța este „un lucru pe care persoana îl lasă în urmă”* [102, p. 127], iar Bernadin și alții (1995) subliniază că „*performanța trebuie definită ca sumă a efectelor muncii*” [apud 2190, p. 27]. Se subliniază adesea ideea că doar efectele sau rezultatele sunt importante deoarece acestea asigură îndeplinirea obiectivelor strategice ale organizației, asigură satisfacția clientului și permite atingerea indicatorilor așteptați. Cei mai mulți autori în domeniul vizat (Campbell, Mc. Cloy, Oppler, Sager, Roe, M. Zlate) sunt de acord că *în conceptualizarea performanței trebuie diferențiate aspectele acționale (comportamentale) de cele finale (rezultate obținute)*, primele referindu-se la ceea ce individul face în situația de muncă, iar ultimele – la consecințele comportamentului individului [apud 190, p. 26]. Unul din corifeii acestui domeniu de cunoaștere, Campbell, referitor la definirea, conținutul și structura performanței, o caracterizează cu fiind „un deșert virtual”. Distinsul cercetător precizează că „*performanța este ceea ce organizația angajează pe un individ să facă și acesta face bine*” [29, p. 341].

M. Zlate menționează că *performanța nu este definită de acțiunea în sine, ci de procesele de judecată și valoare, și doar acțiunile care pot fi măsurate sunt considerate ca fiind performanță* [169, p. 196].

Dificultățile care planează asupra acestor demersuri rezidă în însăși dificultatea de a defini conceptul de performanță. Este performanța *un comportament* care duce la rezultate bune sau reprezintă *chiar rezultatele*, efectele acestor comportamente? Răspunsul este dual, un *management eficient al performanțelor este având la bază atât indici comportamentali cât și rezultatele așteptate, asumate și obținute* [62, p. 9].

Diferiți autori în abordarea performanței pun accentul fie pe aspectele comportamentale, fie pe cele finale ale performanței. M. Zlate pledează pentru ultima variantă considerând *performanța „nivelul superior de realizare a obiectivelor propuse”* motivând că aceasta vine în concordanță cu definiția comună a performanței și că rezultatele pot fi măsurate, pe când

comportamentele mai dificil. În fond, aici și apare problema critică întâmpinată de cercetători, în măsurarea comportamentelor și a rezultatelor performanței.

Performanța poate fi privită însă și ca un comportament - modul în care acționează organizațiile, echipele și indivizii pentru a-și îndeplini sarcinile. Astfel, Campbell (1990). consideră că „*performanța este un comportament și ar trebui deosebită de rezultate sau efecte*” [29, p. 342]. În opinia sa, rezultatele pot fi afectate de factori contextuali și, din acest motiv, nu reflectă corect performanța individuală sau a echipei.

O viziune ce împacă cele două perspective este exprimată de Brumbach (1988), care scrie: „*Performanța înseamnă atât comportamente, cât și rezultate. Comportamentul emană de la performer și transformă performanța din noțiune abstractă în acțiune concretă. Nefiind doar instrumente de obținere a unor rezultate, comportamentele sunt, prin ele însele, și rezultate – produsul efortului fizic și cerebral depus pentru executarea sarcinilor – și pot fi judecate aparte de rezultate*”. Putem reține din afirmațiile autorului ideea că performanța trebuie evaluată și măsurată atât cu referire la rezultate (ieșiri din procesul îndeplinirii sarcinilor), cât și la comportamente (intrări în procesul muncii).

Performanța poate fi identificată la patru nivele diferențiate după natura resurselor: *personală, interpersonală, grupală, organizațională* [62, p. 8-11].

Pentru performanța *personală* pledează, încă din 1970, Claude Duval și Yves A. Michoud, în lucrarea *L'efficacité personnelle*, apoi, în 1988-1989 J.F. Decker publică *Etre motive et réussir* și *Reussir son développement personnelle et professionnelle*, care apreciază drept resurse psihice necesare obținerii eficienței personale ca fiind temperamentul, respectiv motivația, convingerea, voința. De amintit este și concepția propusă de Guy Missoum (1999) care identifică trei categorii de factori care determină performanța individuală: potențialul psihologic (capacitatea de prelucrare a informațiilor, gestiunea emoțiilor); întreținerea relațiilor interpersonale optime (energie și dinamism comportamental, încredere în sine); training-ul mental, strategiile mentale [119, p. 27].

Performanța interpersonală susținută de relațiile de intercomunicare, intercunoaștere, relațiile afectiv-simpatetice, capacitatea de gestionare a abilităților și competențelor sociale și psiho-sociale sunt percepute de Argyle (1998) drept pattern-uri ale comportamentului social dezirabil [8, p. 232].

Performanța grupală evidențiază, prin concepția lui McGregor (1969), gestionarea rațională a psihologiei colective [115, p. 107], iar Cartwright (1968) consideră că una din atributele grupului, și anume – coeziunea – dată de numărul și puterea atitudinilor mutual-pozitive dintre membrii grupului au un rol semnificativ în explicarea performanței acestuia [31, p. 219].

Performanța organizațională este un rezultat al acțiunii unor resurse complexe, care presupun îmbinarea, mixtarea subiectivului cu obiectivul, a psihologicului cu materialul, considerarea simultană a caracteristicilor factorilor psiho-sociali și tehnici.

Cel mai sintetic model potrivit acestei perspective aparține autorilor Locke și Latham (1990), care propun conceptul de *ciclu al înaltei performanțe* – ca o relație determinativă între cereri (scopuri, sarcini), moderatori (abilități, activare, constrângeri), mediatori (conducere, efort, strategii), performanță, recompensă, satisfacție. În context, rezultă faptul că interpretarea și conceperea criteriilor de evaluare a eficienței instituției de învățământ se poate face numai dintr-o perspectivă sistemică, în raport cu diverse modele teoretice și pragmatice [203, p. 487]:

- modelul discrepanței, propus de R.A.Kaufman (1972), prin care se definește nevoia de educație drept rezultat al decalajului sau distanței dintre situația dorită și situația actuală;
- modelul alegerii scopurilor, propus de D' Hainaut (1980);
- modelul derivării obiectivelor în funcție de nevoi, propus de R. F. Mager, G. F. Madaus, N. G. De Landsheere (1979), etc;
- modelul centrat pe conținuturi curriculare;
- modelul centrat pe arhitectura sistemului cognitiv: M. Miclea (1999), modelul ACT – Adaptive Control of Thought, elaborat de J. R. Anderson (1983), modelul SOAR, el. de A. Newell (1991);
- modelul centrat pe intrări/ieșiri;
- modelul centrat pe competențe.

A. Bandura (1986, 1997, 2003) a lansat un concept inedit: *autoeficiența percepută*, aflată în stransă relație cu stima de sine [14, p. 209].

Comportamentul se manifestă în organizație, în activitatea de învățare și de muncă. „Organizațiile sunt colectivități de indivizi și grupuri care activează împreună pentru a realiza obiective în comun împărtășite” [apud 90, p. 83]. Elementele care dau configurație unei organizații sunt: indivizii și grupurile, sarcinile și tehnologiile, structura, procesele și, ca aspect esențial, managementul (Figura 1.1). Organizațiile nu sunt realități sociale neutre, independente de concepțiile oamenilor. Organizațiile moderne create de om pun în valoare Omul, sunt destinate pentru satisfacerea intereselor, opțiunilor acestuia, evident, și nu în ultimul rând menirea lor este realizarea sarcinilor ce le revin.

Organizațiile în învățământ ca organizații de mentenanță, care pregătesc resurse umane pentru alte tipuri de organizații, sunt semnificative prin faptul că acestea sunt organizații de

cunoaștere, ele „învăță,, și „produc învățare”. Omul lumii moderne este un om organizațional, de regulă fiecare om face parte dintr-un grup de oameni sau organizație.

Performanțele individuale, de grup și organizaționale depind de o serie de factori determinanți ale organizației. Rolul și importanța acestora în asigurarea succesului, reușitei organizaționale și individuale este extrem de important.

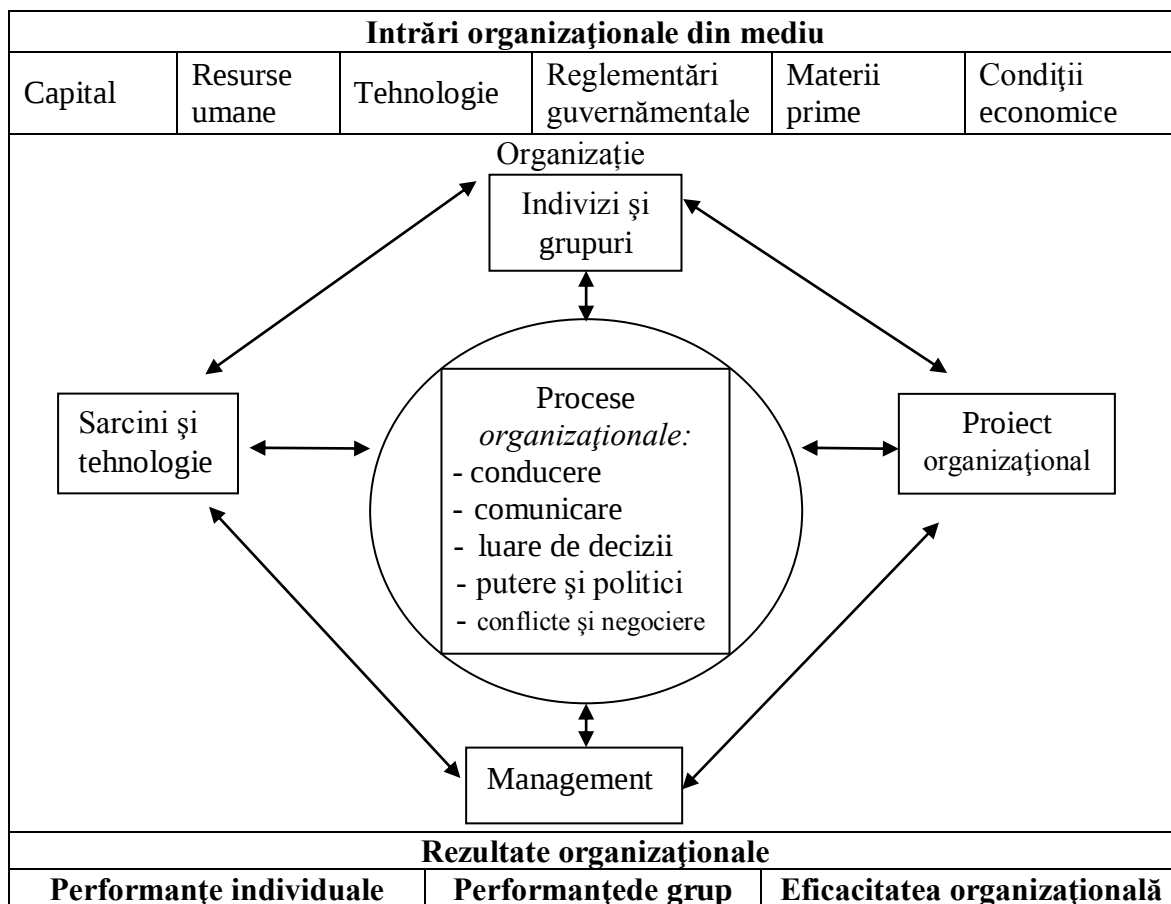


Fig. 1.1. Modelul de management și comportament organizațional [Hofman, 90]

Domeniile de activitate managerială în organizațiile din învățământ vizează:

- curriculumul (elaborare, implementare, modernizare), care implică managementul cunoașterii, managementul de curriculum;
- resursele umane (recrutare, selectare, formare, evaluare...), care reclamă un management al resurselor umane bazat pe competențe;
- resursele nonumane (materiale, financiare, de timp, informaționale), care implică managementul financiar, managementul informațional, managementul timpului;
- dezvoltarea organizațională/permanțele organizației, care implică managementul strategic, managementul calității, managementul valorilor.

Se constată că mai puțin valorificat este domeniul *dezvoltarea organizațională și sau performanțele organizației*, domeniu care are o importanță covârșitoare în noile condiții socio-

educaționale demarate și ținând cont de provocările lumii contemporane, condiții care cer un comportament adecvat, altfel decât odinioară și, ca urmare, solicită un management centrat pe om care vine să genereze strategii de tip inovativ, de improvizație, ce valorizează și valorifică schimbarea, incertitudinea, riscul, nondeterminarea, creativitatea permanentă. *Performanța organizațională se referă la capacitatea organizației de a-și atinge obiectivele, dacă țintele sunt clare și măsurabile* [62, p. 13]:

- Personalul conștientizează sarcinile ce-i revin, interesele individuale și organizaționale sânt convergente;
- Oamenii știu exact ce (cât și la ce standard) au de făcut și pot să-și compare ținta cu starea de fapt la un moment dat;
- Evaluarea individuală este obiectivă; aceasta facându-se pe baza contribuției fiecăruia la atingerea obiectivelor generale.
- Având un scop clar definit oamenii sunt mai motivați, eforturile sunt concentrate și resursele direcționate spre atingerea scopului.
- Controlul și evaluarea se realizează mai ușor și mai echitabil deoarece accentul se mută de pe om pe rezultat.
- Controlul este mai eficient, permițând managementului să intervină doar atunci când parametrii stabiliți nu sunt respectați.
- Permite o comunicare mai clară și o mai bună înțelegere a așteptărilor manageriale.
- Crește responsabilitatea angajaților, inițiativa, asumarea liberă de noi responsabilități.
- Dispare ambiguitatea rolurilor. Toată lumea știe ce are de făcut, care sunt rezultatele așteptate și care sunt resursele disponibile.
- Abordarea sistemică permite evaluarea modului în care este afectat întregul de modificări aduse componentelor sale.
- Măsurarea performanței în raport cu standardele stabilite permite luarea de măsuri din timp atunci când rezultatele nu sunt cele așteptate.

În ceea ce privește caracteristicile organizației performante, apar, de asemenea, concepte și abordări variate. Menționăm câteva dintre acestea, mai influente:

- Performanța organizației este exprimată de eficacitatea acesteia și, în această accepțiune, o organizație eficientă este una performantă (Herman și Renz, 2002) [apud 25, p. 101];
- Performanța organizației este determinată de patru trăsături organizaționale-cheie, numite „capacitățile” organizației (Letts, Ryan și Grossman, 1998) [apud 25, p. 101];

- *Capacitatea adaptivă*: abilitatea organizației de a monitoriza permanent mediul extern, răspunzând cerințelor și presiunilor acestuia (de exemplu, prin satisfacerea cerințelor clienților) și, în același timp, de a se schimba permanent în interior pentru a putea răspunde acestor presiuni;
- *Capacitatea leadershipului*: abilitatea de a stabili direcții de acțiune în viitor, de a asigura resursele necesare și de a ghida acțiunile oamenilor în direcțiile respective;
- *Capacitatea managerială*: abilitatea de a utiliza eficient și eficace resursele firmei;
- *Capacitatea tehnică*: abilitatea de a concepe și a produce bunuri și servicii care să sporească serviciile aduse clienților și consumatorilor.

La aceste capacități de bază se poate aduga încă una, referitoare la abilitatea de a modifica, în sens pozitiv, mediul extern prin acțiuni de informare, educare, convingerea partenerilor etc.

Performanța este asigurată de îmbunătățiri în câteva zone cheie (Blumenthal, 2003): *stabilitatea organizațională; stabilitatea financiară; calitatea programelor manageriale; creșterea organizațională, bazată pe atragerea de resurse și oferirea de mai multe bunuri și servicii* [apud 2, vol. I, p. 87].

În analiza comportamentală, ceea ce se întâmplă înainte de apariția unui tip de comportament este antecedent, iar cel care desemnează ceea ce se va întâmpla după instalarea comportamentului e consecință (Figura 1.2). Antecedentele ne pun în mișcare, iar consecințele ne fac să mergem mai departe. Oamenii au întotdeauna posibilitatea de a-și modifica performanțele. Cauzele comportamentului sunt localizate în contextul social sau organizațional al persoanei, deci o abordare a comportamentului din perspectiva situațională, dar și din perspectiva dispozițională, care vizează caracteristicile personale, individuale ca factori determinanți și explicativi ai comportamentului sunt absolut necesare.

Antecedent:	Comportament	Consecință
(Pregătește evenimentul)	 (Performanță)	(Întărire / Pedepsă)

Fig. 1.2. Modelul ABC al schimbării organizaționale [53]

Studiul comportamentului uman înglobează un sistem de cunoștințe, numit *analiza comportamentală*, care fiind conectată la locul de muncă a inițiat proveniența managementului performanței, orientat spre crearea condițiilor corespunzătoare pentru a obține rezultate maxime de la angajați. O primă interpretare consistentă aparține lui Chris Argyris (1964) în lucrarea *Integrating the Individual and the Organization*, dezvoltată de Edgar Schein (1965) în *Organizational Psychology* [9, p. 895], menționând o serie de autori: Campbell (1990), McCloy,

Oppler, Sager (1993), Rae (1999) [apud 22, p. 146] care acreditează ideea necesității că, în conceptualizarea performanței este necesar a se face diferențierea între aspectele acționale (comportamentale) și cele finale (rezultatele obținute).

Astfel, *managementul performanței îi învață pe manageri cum să influențeze comportamentul, de care, în ultimă instanță, depind realizările*. Cele mai multe abordări conceptuale ale performanței interpretează această problemă în contextul demersului managerial cu termenii de *eficiență* și *eficacitate* – ca dimensiuni ale performanței – fiind acțiuni extrem de complexe. Pentru a fi obținute, este necesar a fi fundamentate pe o serie de principii, literatura de specialitate (Drucker, 1968; MacKenzie 1974, 2001; Gordon, 1980; Stern, 1981; Vertadier, 1987; Olivier, 1990; Missoum, Minard, 1990; Covey, 2000; Savoyat, 2001; Menard, 2002; Dalat, 2003; s.a.) menționează câteva [63, p.117; 82, p. 89; 119, p. 27, 62]: *Principiul definirii obiectivelor, Principiul stabilirii priorităților, Principiul fixării termenelor, Principiul gestiunii timpului; Principiul sinergiei*.

Studii asupra performanței au stabilit o corelație semnificativă cu trăsăturile de personalitate, corelație care variază în funcție de natura sarcinii de îndeplinit și de contextul performanței. Direcții importante de cercetare se focalizează pe extraversiune și impulsivitate, precum și asupra nevrozismului și anxietății, avansându-se ideea că diferențele din punctul de vedere al performanței dintre extravertiți și introvertiți reflectă diferențele individuale în raport cu excitarea corticală. O altă direcție de cercetare apreciază că efectele personalității ar putea reprezenta nu atât excitația generalizată, cât, mai probabil, diferențe individuale în privința funcțiilor de procesare a informațiilor.

Se apreciază, de asemenea, (E.J. Austin, I.J. Deary, G.J. Gibson, 1997) că factorii înzestrării, cum ar fi *inteligenta generală*, au o influență mai mare asupra performanțelor decât trăsăturile de personalitate [apud 8, p. 163]. *Trăsăturile de personalitate, legate de autoreglarea eficientă*, ar putea determina calitățile și stilurile cognitive, favorizând diversificarea intereselor și creșterea nivelului de deschidere. În context, motivația reprezintă o puternică forță de influență comportamentul oamenilor în organizații în scopul creșterii randamentului sau a performanțelor muncii. Motivația este un factor generator al comportamentului. De remarcat atenția deosebită acordată în literatura de specialitate referitor la problematica personalității eficiente, punerea în valoare a întregului potențial uman în vederea creșterii personalității, ameliorării relațiilor interpersonale și optimizării vieții de grup. Deviza lui A.H. Maslow, „ceea ce un om poate, el trebuie să fie, deoarece există o tendință ca fiecare să devină autoactualizat în ceea ce este el potențial ... să devină ceea ce este capabil să fie” [112, p. 248], ca și convingerea

lui C. Rogerscă „a fi plenar tu însuși în calitate de ființă umană este un proces pozitiv, constructiv, realist și demn de încredere” [145, p. 203] sânt semnificative din aceste puncte de vedere.

Modernizarea învățământului din România și Republica Moldova are drept obiectiv fundamental formarea personalității în devenire pe bază de competențe care, fiind posedate de individ, garantează succesul, reușita, performanța. Pedagogia competențelor este relativ tânără, însă devine dominantă în practicile educaționale. Oportunitatea acesteia este dictată de provocările lumii contemporane, care implică *competență, performanță, calitate, excelență* și, luate în ansamblu, pot să se manifeste la individ, apreciat ca posedând competențe.

Competența reprezintă capacitatea de a îndeplini în mod satisfăcător o sarcină dată, care se actualizează în comportamente eficiente. În general, este rezultatul unei acțiuni de învățare, favorizată de predispoziții ereditare. Nu se poate vorbi de competență decât în situații în care sarcina este suficient de dificilă pentru a impune învățarea mijloacelor de atingere a scopului activității.

Datorăm psihologului german K. Lewin o viziune originală asupra competențelor, el oferindu-ne “modelul în trei trepte” (dezgheț-mișcare-reîngheț), realizat pe două dimensiuni: *conștient-inconștient, competența-incompetență* (Figura 1.3) [205, p. 45]. Potrivit schemei, punctul de pornire este ipostaza *incompetență - inconștient* ceea ce ne relevă faptul că individul nu este întotdeauna conștient de comportamentul său care nu se potrivește contextului/situațiilor. Corespunzător, în ciclul descris de K. Lewin, “dezghețul” este posibil numai virtual.

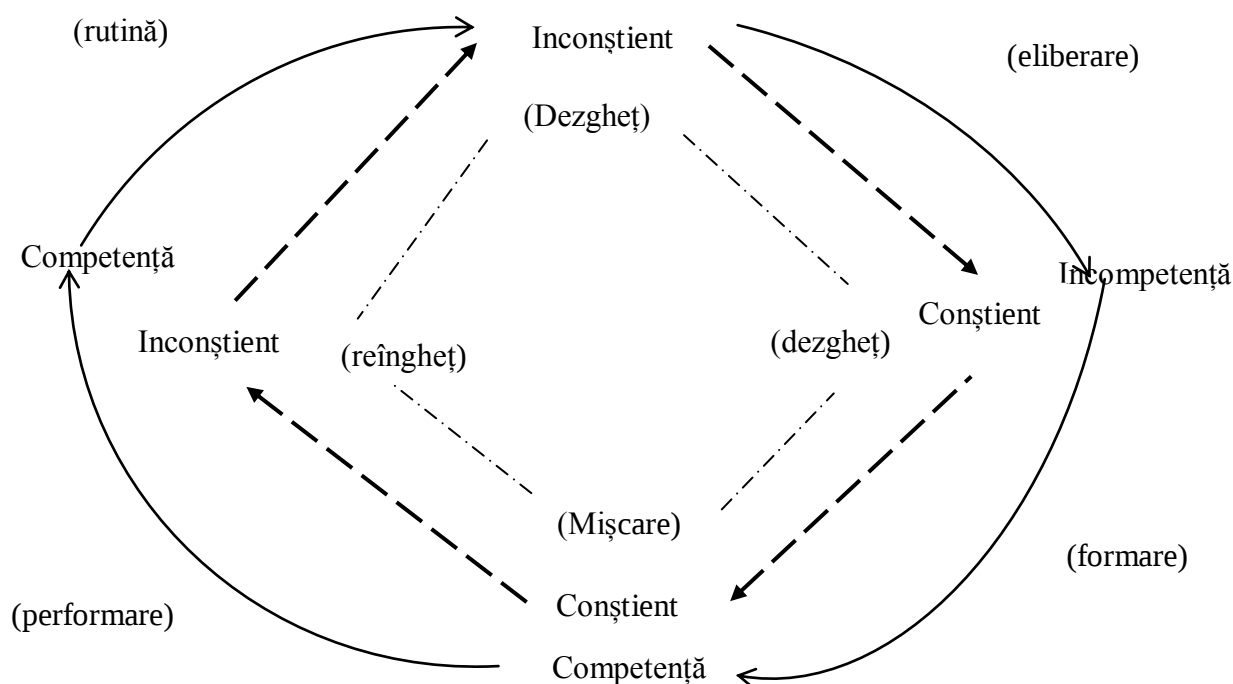


Fig. 1.3. Modelul competențelor în trepte [205]

Printr-un proces de eliminare a prejudecăților și a barierelor se poate realiza *conștientizarea propriei incompetențe*. În această situație, “dezghețul” este efectiv. De la *incompetența conștientă*, printr-un proces de formare, se trece la reconstrucția sistemului competențial, deci competența este formată sau dezvoltată în mod conștient. Se produce “mișcarea” în ciclul lewinian.

Prin performare și aplicare proeficientă în contexte și situații diverse, sistemul competențial se consolidează, dar tinde să iasă din zona imediată a conștiinței și să reîntre în zona inconștientului – *competența inconștientă*; se realizează “reînghețul”. Prin aplicare rutinieră se ajunge la *incompetența inconștientă* datorită incapacității de a reflecta conștient asupra propriului sistem de competențe. Din acest motiv, în această fază, este necesară o intervenție formativă sau autoformativă, în care reflexia joacă un rol foarte important.

Performanța reprezintă, în esență, actualizarea efectivă a competenței în situații concrete în raport cu o serie de factori conjuncturali. Este rezultatul, valoarea calitativă a reacției celui care acționează pentru atingerea unor obiective prescrise, reacție care exprimă un raport interacționist de tip circular între condiționarea internă (competență) și condiționarea externă (contextul, sarcina).

Atât *competența*, cât și *performanța*, sunt indicatori valorici care capătă o anumită semnificație în funcție de modul în care a fost organizat și condus procesul de formare. Este rațiunea pentru care se impune *managementul performanței* care să sistematizeze și să generalizeze experiențe pozitive sub formă de principii și mecanisme.

Într-un context profesional, a fi competent într-o ocupație, presupune:

- a poseda și a aplica cunoștințe de specialitate; • a analiza și a stabili decizii; • a se raporta creativ la sarcina primită; • a lucra în echipă; • a comunica în mod eficace și eficient; • a se adapta la mediul de muncă specific; • a face față unor situații neprevăzute.

În 2006, Parlamentul European și Consiliul UE au adoptat o *Recomandare* cu privire la stabilirea de competențe-cheie pentru învățarea de-a lungul întregii vieți. „Cadrul European de Referință pentru competențele cheie în învățarea permanentă” [222, p. 13] stabilește *opt competențe-cheie* indispensabile pentru orice individ, proprii procesului de educație și formare: *Comunicarea în limba maternă; Comunicarea într-o limbă străină; Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii; Competența digitală; A învăța să înveți; Competențe interpersonale și civice; Competența inițiativă și antreprenoriat; Sensibilizare și exprimare culturală.*

Acestea fiind achiziționate de indivizi, cuprind trei aspecte ale vieții: împlinirea personală și dezvoltarea pe parcursul vieții (capital cultural), cetățenia și incluziunea socială (capital social), capacitatea fiecărei persoane de a obține o slujbă decentă (capital uman).

Abordarea conceptului de competență în zona de profesionalizare didactică și managerială este/devine una sintetică, deschis vocațională și în mare măsură, educabilă.

Conform concepției lui M. Minder, *performanța* este reacția concretă, manifestă, produs al interacțiunii competenței cu capacitatea, de fapt, indicatorul competenței și capacității ca efect [117, p. 206]. În viziunea autorului, *capacitatea* conferă personalității latura cognitiv-axiologică, instrumentală, energizantă și atitudinală față de cunoaștere, reprezentând, astfel, doar potențialitatea performanței.

Valorificând asemenea opinii, Brumbach apreciază că performanța se cere a fi abordată din două perspective: *atât ca rezultat, cât și comportamental*, comportamentul fiind, el însuși, un rezultat al efortului fizic și al celui psihic, depus pentru realizarea sarcinilor [apud 46, p. 113].

Asemenea abordări ne orientează către conceperea managementului performanței în formarea universitară, în special, pentru cariera didactică ca un proces deosebit de complex, ce presupune acțiunea sinergică a mai multor componente [62]:

- *agenți* - principali sunt cadrele didactice universitare și studenții care au optat pentru cariera didactică, la care se adaugă și agentul educațional din învățământul preuniversitar, ca beneficiar, dar și ca exigent care impune standarde ocupaționale de competență (acreditate pe plan național și european);
- *obiective* - determinate de dinamica economico- științifică – culturală, de cerințele sociale; ele se remarcă prin flexibilitate, permanență redefinire;
- *conținut* – informațional determinat de contextul operațional- practic de raportare la domeniul de activitate și de soluționare a situațiilor- problemă specifice; sub aspect comportamental sunt vizate abilități, atitudini, motivație, care susțin performanța;
- *metodologie* – tot mai exigent orientată spre utilizarea metodelor bazate pe acțiunea reală (exercițiu, proiecte, simulare, modelare etc);
- *mijloace de învățământ* – vizează creșterea eficienței activității prin exersarea în utilizarea mijloacelor audio- vizuale, a tehnicii computerizate;
- *forme de organizare a procesului de învățământ* – alături de prelegeri academice o pondere semnificativă se impune să ocupe ateliere de lucru și practică pedagogică;
- *modalități de organizare a studenților* – optăm pentru promovarea activității în grup, pe echipe, cu accent pe cooperare și comunicare;

- *strategii* – vizează o combinaire adecvată a metodelor, mijloacelor și formelor de organizare în vederea creșterii eficienței și competenței profesionale;
- *relații pedagogice* – se vizează promovarea relațiilor de intereducație, de cooperare, de consiliere, îmbinate cu exersarea de roluri asumate din practica școlară;
- *evaluarea produselor* – pot fi obținute pe baza rezultatelor la examenele de integrare și asimilare pe piața muncii, examene de titularizare pe post, de definitivare în învățământ.

Performanța se prezintă, astfel, ca un produs real, rezultat valoric care diferențiază, semnifică competiția. Noua paradigmă a educației pune în centrul activității elevul/studentul, acesta obținând *un nou statut de autor, cu resurse potențiale de subiect al educației și, ca urmare, cu responsabilități pentru propria educație/autoeducație, formare/autoformare, dezvoltare/autodezvoltare.* Calitatea de subiect obținută în procesul învățării centrate pe elev/student oferă acestora o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la modelele de învățare și la ritmul de studiu, libertate în alegere și luare a deciziilor. Paradigma educațională postmodernă inițiază noi raporturi între profesori și elevi/studenți, profesorii devenind mentori, îndrumători în procesul de cunoaștere a elevilor, a creșterii performanțelor, fapt ce necesită un management specific al resurselor umane bazat pe competențe, un management al performanțelor.

1.2. Evoluția și semnificațiile managementului performanței

Managementul performanței reprezintă suma intervențiilor strategice și integrate care influențează pe termen lung activitatea organizației, ducând la îmbunătățirea rezultatelor [10, p.162; 16, p. 213].

Managementul performanței cuprinde: *definirea rolurilor* fiecărui departament/individ, *stabilirea indicilor de performanță* (ce anume definește performanța); a standardelor de performanță (care este nivelul optim care indică performanța); *comunicarea* rolurilor, indicilor și standardelor și, nu în ultimul rând, *asigurarea unui mediu propice reușitei*. Există, însă, o serie de *factori interni și externi care pot perturba realizările unei organizații*, precum: *mediul organizațional*, *stilul de management practicat* (cel dictatorial generează mai puține realizări decât cel democratic), *mediul social-economic* în care activează organizația (când contextul economic este propice, evident că este mai ușor să fii performant), *concurența directă și indirectă* (cât este de numeroasă, de agresivă, care este poziționarea acesteia). De aceea, managementul performanței trebuie să constituie o preocupare permanentă a întregii echipe manageriale și nu doar a departamentului de resurse umane și trebuie să aiba întotdeauna în

vedere contextul general, nu doar elemente punctuale. Deși sună redundant, de precizat că „*managementul performanțelor*” nu este sinonim cu „*evaluarea performanțelor*”. Între cele două concepte există o relație de incluziune, primul incluzându-l total pe cel de-al doilea.

Managementul performanței este centrat pe dezvoltare, este de natură transformatoare. Scopul său este de a optimiza rezultatele.

Managementul performanței nu este un instrument care să ducă la mărirea pachetelor de beneficii. Scopul său este acela de a îmbunătăți activitatea angajaților pe termen lung, nu de a-i motiva pe termen scurt.

Managementul performanței nu este un mod de a scăpa de angajații neproductivi. Deși este posibil ca aceștia să devină victime în cazul în care performanțele lor rămân în mod constant sub nivelul dezirabil, managementul performanței nu-și propune să asaneze organizația, ci să-i sporească productivitatea.

Managementul performanței presupune, cu obligativitate, focalizarea aprecierilor pe trei direcții distincte: *Performanțe; Competențe; Carieră profesională* [62, p. 21].

Managementul performanței presupune obținerea rezultatelor celor mai bune de la organizație, echipe și indivizi, prin cunoașterea și gestionarea performanței. Astfel, performanțe manageriale generale pot fi identificate ca: *Performanțe metodologico - manageriale generale, conform căror gradul de scientizare a managementului se poate exprima cantitativ și calitativ; Performanțe decizionale generale* date de: gradul de soluționare decizională a problemelor cu care se confruntă organizația; *Performanța informațional-managerială de ansamblu*, care reprezintă gradul de satisfacere a nevoilor informaționale; *Performanțele organizatorice generale*, ce se referă la gradul de asigurare procesuală a obiectivelor asumate pentru o anumită perioadă.

Noile perspective ale managementului performanței se referă la recunoașterea multitudinii de factori care contribuie la obținerea performanței, se bazează pe acordul dintre cerințele de rol, obiective și îmbunătățirea performanței, ca și pe planuri de dezvoltare personală. Se referă și la intrări și valori, intrările fiind cunoașterea, abilitățile și comportamentele necesare pentru producerea rezultatelor așteptate.

Un concept relativ nou, adaptat procesului instructiv-educativ este *managementul educațional*, definit de Gilbert de Landsheere *știința pedagogică elaborată interdisciplinar, angajată în studiul evenimentelor care intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestionarea programelor educative* [56, p. 114].

Abordarea economică a educației a condus, în mod necesar, la o *schimbare de paradigmă* reflectată într-o nouă concepție privind proiectarea, realizarea și evaluarea

proceselor/sistemelor de educație, precum și în influențarea activității cadrului didactic, a managementului educațional.

Un atribut esențial al managementului strategic este reprezentat de analiza *nevoilor de educație*, concepută ca un instrument indispensabil al managementului educațional, atât la nivelul procesului de învățământ, cât și la nivelul instituției și al sistemului educativ.

O modalitate cu accent pragmatic de definire a nevoilor de educație este oferită de numitul *model al discrepanței* (Discrepancy model) propus de R.A. Kaufman (1972), care definește nevoia de educație drept rezultat al discrepanței, al decalajului sau a distanței dintre o *situație dorită* și o *situație actuală* [103, p. 77]. Un punct de vedere apropiat este exprimat de J. McKinley (citată de L. D'Hainaut, 1981) care include sistemul discrepanței (Discrepancy sistem) printre modelele de diagnostic al nevoilor de educație *care exprimă ecaturile sistemelor sociale, când este vorba de a detecta decalajul între starea reală a sistemului și starea dorită*.

În același sens, R.M. Gagne și I.J. Briggs (1977) consideră că, pe măsură ce ritmul schimbărilor în societate crește, frecvența revizuirii necesităților educaționale trebuie, de asemenea, să sporească, altfel decalajul dintre programa reală și cea necesară se va mări, în loc să se reducă [73, p. 95]. *Această discrepanță dintre ceea ce există și ceea ce este necesar generează nevoia unui nou sistem instrucțional, sau, cel puțin, al unui sistem reprojctat*. Ideea este preluată și de N. Lebrun și S. Berthelot (1994) care definesc analiza de nevoi drept *un proces care permite colectarea celor mai valide date în scopul de a se putea măsura cu precizie distanța care există între situația dorită și situația actuală* [apud 22, p. 55].

În cadrul modelului discrepanței, analiza *situației actuale*, a *performanțelor* celor care învață, nu reprezintă un scop în sine, ci o operație destinată să marcheze distanța dintre *ceea ce este* și *ceea ce trebuie să fie*, să stabilească zona în care procesul de învățământ trebuie să acționeze, ceea ce echivalează, de fapt, cu identificarea nevoilor de educație. Este o noua paradigmă de management educațional, susține V. Gh. Cojocaru (2006), care reprezintă un *demers inovator care converge către edificarea școlii inovative, ca moment al schimbării în evoluția învățământului, cu definirea elementelor caracteristice ... oferind o perspectivă largă pentru procesul de valorizare a individului și a capacităților sale*. Implementarea unui asemenea paradigme manageriale, susține V. Gh. Cojocaru (2006), are note de superioritate față de sistemele anterioare de conducere deoarece [38, p. 63]:

- are caracter sistemic și integrativ;
- este dinamică atât sub aspectul fundamentării teoretice, cât și a aplicațiilor în noi direcții de cercetare;
- este prospectivă, deoarece anticipează în raport cu tendințele de evoluție a sistemului;

- este indicativ – instrumentală prin stabilirea obiectivelor, a principiilor, a metodologiilor de realizare;
 - este multifuncțională prin descrierea, utilizare și aplicarea mai multor roluri, atribuții, operații.
- Managementul bazat pe performanță poate fi aplicat cu respectarea unor premize fundamentale:
- existența unui cadru de referință general care să cuprindă o concepție comună asupra performanței, indicatorilor de performanță, metodelor de aplicare a lor;
 - identificarea unor indicatori generali și indicatori specifici de măsurare a performanței;
 - continuitate și consecvență în aplicarea indicatorilor de performanță;
 - elaborarea unui model de management bazat pe performanță.

1.3. Managementul bazat pe competențe și managementul performanței

Definirea managementului în termenii performanței a promovat teorii care se fundamentează, fie pe modelul trăsăturilor care tratau variabilele de personalitate într-o manieră atomistă, sugerând că fiecare acționează izolat, fie teorii care adoptă o abordare situațională primară care nu recunoaște valoarea diferențelor interindividuale.

Din prima categorie poate fi remarcat Guilford care evidentiează valoarea factorului G+ (inteligența), sau aptitudinea euristică (Faverge, 1972), capacitatea de integrare (I. Radu, P. Ilut, L. Matei 1994), motivația (Veroff, 1957), aspirația către succes (McClelland, 1969) [apud 200, p.185].

Din cea de-a doua categorie, R.M. Stogdill (1974), analizând 163 de studii publicate în perioada 1948-1970, găsește că valoarea performanței managerului este o rezultată a măsurii cu care contribuțiile individuale se produc și se desfășoară în condițiile contextului social al activității: motivație pentru responsabilitate și sarcină, perseverență în urmărirea scopurilor, originalitate în rezolvarea problemelor, motivație pentru exercitarea inițiativei în situații sociale, capacitatea de a structura interacțiunea socială, etc [151, p. 502].

În cercetările moderne viziunea dominantă este cea de tip *interacționist*, care generează o structură dinamică care tinde și își asumă performanța. Astfel, Levy-Leboyer (1963) se referă la asociații de calități care variază după sarcina, structura grupului [204, p. 170]. În același sistem ideatic îi identificăm și pe Lippitt (1961), Lopez (1970) [apud 203, p. 483], Neculau (1977) [124, p. 125], care afirmă că performanța nu este nici înăscută, nici nu se dezvoltă de la sine, ci este rezultatul unui lung șir de cultivări și procese de învățare socială.

V. Gh. Cojocaru (2004) întărește ideea că, în definirea competenței este necesar să subliniem *capacitatea de mobilizare a unui ansamblu de resurse în vederea atingerii obiectivelor prestabilite, caracterul finalizat al acestora în calitate de funcție socială care*

utilizează resursele pentru crearea unui produs, efectuarea unei acțiuni, relația cu un ansamblu de situații, caracterul adeseori disciplinar și evaluativitatea [36, p. 41].

Asumându-și opinia lui O. Hoffman (1999) [118], V. Gh. Cojocaru (2004) [36, p. 45] promovează ideea *personalizării competențelor*, fapt reclamat, în mod necesar, de un management interactiv care stimulează *spiritualizarea* și *axiologizarea* competențelor. Spre ilustrarea modului de construire a competențelor pe *dimensiunile omului real*, V. Gh. Cojocaru (2004) evocă contribuțiile, în acest sens, prin studiile lui S. Cristea (1996), D. Patrașcu (1997), I. Jinga (1993), Pedler (1986). O serie de alte contribuții dezvoltă viziunea integrativă asupra competențelor: C. Zamfir (1974), I. Mureșan (1980), P. Golu (1980), P. Golu și N. Mitrofan (1982).

Se consideră că *debutul resurselor umane bazat pe competențe* este atribuit lui David McClelland și Richard Boyatzis care au propus un model care cuprindea 21 de competențe grupate în șase arii, fiecare competență fiind definită pe trei niveluri: motive și trăsături, imagine de sine și rol social, deprinderi [24, p. 126]. La autorii menționați, precum și la alți teoreticieni [H. Pitariu, 135, p.13, M. Borozan-Cojocaru 44, p. 81], în categoria competențelor sunt incluse atât elemente cognitive (nivelul inteligenței academice, caracteristicile bazei de cunoștințe, mecanisme de procesare a informației etc.), precum și afective (stabilitatea emoțională, empatia, toleranța la stres, o bună imagine de sine etc.). Realizând o sinteză și o sistematizare a unor modele teoretice, elaborate cu referire la competențele didactice, D. Houpert (2005) identifică șase categorii de competențe ce caracterizează cadrul didactic performant, grupate în jurul a șase modele de formare: modelul *practicianului reflexiv*, modelul *profesorului savant*, modelul *profesorului tehnician*, modelul *profesorului artisan*, modelul *profesorului actor social* și modelul *profesorului persoană* [apud 91, p. 27].

În paralel cu aceste competențe, specifice acțiunii didactice, P.T. Baldwin și M.V. Padgett (1994) evocă posibilitatea dezvoltării unor *metacompetențe*, îndeosebi în condițiile unei realități în continuă schimbare, care pot facilita reușita într-o varietate de situații. Un set de astfel de metacompetențe ne este prezentat de C. Levy – Leboyer (1996) [204, p. 171] în tabelul 1.1

Tabelul 1.1. Tipuri de metacompetențe

Nivelul	Componente ale metacompetenței
01. Comportamental	Inițiativa în condiții de risc și incertitudine
02. Perceptiv	Culegerea și prelucrarea sistematică a informațiilor
03. Afectiv	Asumarea punctului de vedere al celuilalt și rezolvarea conflictelor interpersonale
04. Simbolic	Conceptualizarea instituției ca sistem

Derivând din acestea, poate fi identificată atitudinea critică față de modul în care abordează și rezolvă problemele, capacitatea de analiză a propriului comportament, coordonarea acțiunilor, capacitatea de a gestiona situații ambigue, etc. M. Bonami (1995) apreciază că, *managementul bazat pe competențe* reprezintă un proces de durată care impune o serie de exigențe [apud 201, p. 69]:

- vizibilitatea comportamentelor astfel încât subiecții să aibă posibilitatea de a-și analiza performanțele și să conștientizeze aspectele ce pot fi reglate, reajustate;
- oferirea de feedback: scopul principal al vizibilizării comportamentului este obținerea de informații privitoare la eficiență și la efectele pe care le produce asupra celorlalți;
- suportul social care să genereze un climat protector de securitate emoțională pentru desfășurarea interacțiunilor și reducerea anxietății, rezistenței și efectului de expunere;
- experimentarea de noi comportamente pentru explorarea de noi modalități de acțiune și de interacțiune;
- integrarea cognitivă a experiențelor de grup prin formalizarea achizițiilor în plan teoretic și procedural.

În această perspectivă se promovează la începutul acestui secol, *managementul competențelor, centrat pe om, pe valorizarea și valorificarea acestora. Managementul competențelor este orientat spre relațiile umane*. Restructurarea democratică a organizațiilor pe principii antropocentrice presupune aplicarea unor modele legate de negocierea (tranzacția) competențelor de tipul „a fi competent”, adică abilitatea de a te comporta adecvat situației și a acționa în această direcție.

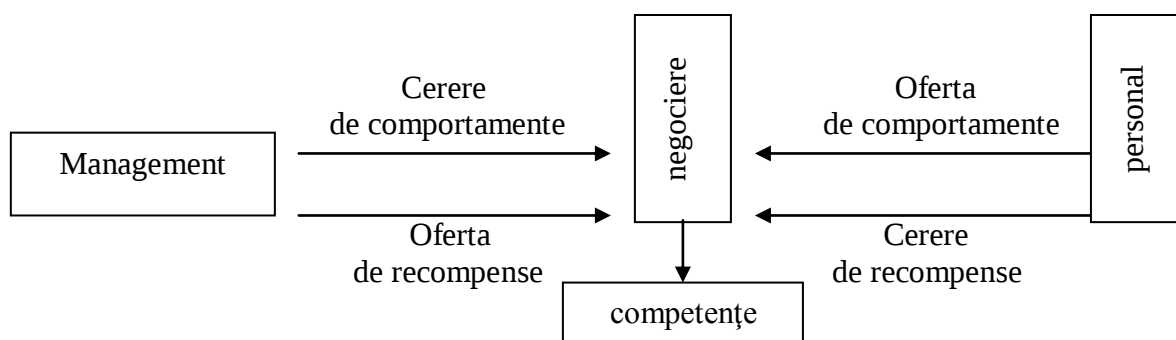


Fig. 1.4. Formarea competențelor [89]

„Competențele personale reprezintă acele potențialități umane (capacități personale) actuale și virtuale (posibile) valorizate și valorificate, atât de management – ca un sistem de cerințe de comportare și ofertă de recompensă față de membrii unei organizații (sau candidați la angajare) – cât și de personal (candidați sau membrii organizației) – ca un sistem de ofertă de comportamente și cerințe de recompensă solicitate – ca urmare a unui proces de negociere

(tranzacție) și renegociere și stabilire a unui compromis (acord) dinamic [ibidem, p. 78]. Acestea și determină competențele stabilite în definitiv în cadrul negocierii, căutînd în cazul nostru răspuns la întrebările: Ce ar trebui să le oferim cadrelor didactice pentru ca aceștea să realizeze un curriculum universitar de calitate? Ce ar trebui să le oferim studenților pentru a obține rezultatele dorite?

Competențele implică cu predilecție acțiuni voluntare, decizii personale libere și, de aceea, responsabilitate, imaginație, inspirație, fantezie, inovație, ieșirea din obișnuință, apropiind managementul de artă (și nu de știință). Orientarea procompetențială poate avea șanse de realizare printr-un management bazat pe o antrepriză proactivă la care actanții să fie nu beneficiari, ci coautori, în care *competențialitatea este resursă optimizabilă* care, într-un sistem organizat, pune în mișcare *transformarea calității în valoare*. Pornind de la o astfel de concepere a competenței, **managementul performanței** poate fi conceput ca o trecere de la **managementul - cauză al competențelor la managementul - produs al performanței**.

Etaple necesare în asemenea demers sunt reprezentate de:

- conștientizarea, conceptualizarea competențelor domeniului;
- evaluarea competențelor, materializate într-un produs obiectivat într-o dimensiune distinctă a comportamentului;
- distincția între competențe profesionale de formație și competențe ocupaționale de funcționare;
- trecerea de la competența resursă de bază, în act (disponibilități detectabile și educabile) la competența resurse complexe în act, rezultate din internalizarea valorilor și a motivației conștiente;
- evaluarea calitativă a competențelor, se vor măsura rezultatele, valoarea modificată/transformată.

Asumându-și asemenea concepte teoretice asupra competenței, actul managerial se va desfășura potrivit funcțiilor sale specifice [162, p. 132]:

- *Funcția de previziune* cuprinde acțiunile și deciziile prin care se stabilesc obiectivele fundamentale, componentele sale, resursele ce trebuie mobilizate și modalitățile de realizare a acestora. Această funcție se realizează prin trei tipuri de activități [95, p. 118]:
- *Prognoza* - previziunea pe termen lung are un caracter orientativ și un grad mare de generalizare, urmărind sesizarea unor caracteristici de evoluție a fenomenului;
- *Planificarea* - previziune pe termen mediu și scurt, cu referire la obiective, activități, responsabilități, mijloce; se stabilesc competențele necesare și realizarea de acorduri de performanță, îmbunătățirea performanței și dezvoltarea personală.

- *Programarea-descrierea*, pe termen foarte scurt a acțiunilor întreprinse, a mijloacelor și a resurselor utilizate .
- *Funcția de organizare* reprezintă ansamblul acțiunilor prin care se asigură conținutul instrumental al planificării, precum și utilizarea rațională și eficientă a activității. În acest scop se respectă următoarele principii:
 - coordonarea prin sincronizarea obiectivelor individuale cu cele din plan,
 - echilibru autoritate-putere-responsabilitate,
 - unitate de comandă, delegarea
- *Funcția de motivare-antrenare* se exercită prin capacitatea de a convinge, de a transmite o anumită concepție, de a-i determina pe ceilalți să participe activ, responsabil și creator
- *Funcția de coordonare* se referă la un ansamblu de inter-, prin care se realizează legătura dintre structura organizatorică, tehnologie, obiective, resurse, precum și armonizarea deciziilor și acțiunilor unităților structurale în vederea atingerii scopurilor.
- *Funcția de control și evaluare* cuprinde acțiunile prin care se urmăresc rezultatele produsului, identificând nivelul de performanță, modul în care sunt îndeplinite obiectivele.
- *Funcția de elaborare a deciziei* se prezintă ca un proces rațional de alegere a unei linii de conduită, a unei modalități de acțiune din mai multe alternative posibile.

Managementul performanței, pentru a-și atinge obiective inovativ-competitive, are de urmărit pași necesari:

- edificarea unei culturi orientate spre performanță,
- definirea coparticipativă și comunicarea rolurilor,
- abordarea responsabilizantă, structurată și secvențială,
- stabilirea și comunicarea indicatorilor de performanță și a rezultatelor,
- evaluări periodice în raport cu țintele.

Astfel, *managementul performanței* este conceput ca un proces continuu și flexibil în care performanța se îmbunătățește în timp și se concentrează pe performanțele individuale ca părți deosebit de importante ale sistemului. În acest sens, un rol deosebit îl are dezvoltarea prin învățarea continuă care permite perfecționarea proceselor, a propriilor abilități, competențe și contribuții. În acest mod, managementul performanței presupune obținerea rezultatelor celor mai bune de la indivizi, echipe, organizații, prin cunoașterea și gestionarea performanței. Este o abordare sistemică pe baza unor procese continue de planificare, evaluare și măsurare a rezultatelor, în concordanță cu obiective strategice. Dacă managementul performanței este definit ca un proces sistemic de îmbunătățire a performanței organizaționale prin dezvoltarea

performanței indivizilor și echipelor, prin focalizare pe rezultate și eficacitate, se desprind o serie de precizări cu valoare teoretică și practică [10, p. 142]:

- *Managementul performanței* se referă la alinierea obiectivelor individuale la cele organizaționale și la asigurarea faptului că indivizii își isusesc valorile intrinseci ale organizației;
- *Managementul performanței* este un proces planificat în care elementele primare sunt înțelegerea, măsurarea, feedback-ul, atitudinea pozitivă și dialogul. Este vorba de măsurarea rezultatelor, sub forma performanței, în comparație cu așteptările exprimate ca obiective;
- *Managementul performanței* se bazează pe acordul dintre cerințele de rol, obiective și îmbunătățirea performanței, ca planuri de dezvoltare personală. Nevoile de dezvoltare sunt identificate prin definirea cerințelor și evaluarea gradului în care nivelele de performanță așteptate sunt atinse prin folosirea eficientă a cunoștințelor, abilităților și printr-un comportament adecvat valorilor intrinseci;
- *Managementul performanței* este un proces flexibil și continuu care implică deplin managerii și în cadrul căruia aceștia acționează ca parteneri într-o structură care le optimizează activitatea;
- *Managementul performanței* se concentrează pe planificarea performanțelor viitoare și pe îmbunătățiri continue;

Patrick I. (1991) stabilește cinci funcții ale programelor de pregătire/management al performanței [apud 113, p. 95]: identificarea nevoilor de schimbare; definirea obiectivelor comportamentale sau de performanță ce urmează a fi atinse; derivarea conținutului de formare; selectarea celor ce urmează să se formeze; proiectarea metodelor și mijloacelor specifice.

În vederea formării acestui sistem performanțial, autorii ne oferă mai multe modele praxiologice și epistemologice [207, p. 67]:

- *Modelul coerenței interne a sistemului*, dezvoltat de G. Osgood, G. Suci, P. Dannembaum, U.G. Foa ș.a. are la bază principiul conform căruia o influențare în mai multe puncte izolate, fără efecte imediate asupra sistemului, provoacă treptat, prin efecte cumulative, o restructurare în jurul noilor poli ai coerenței, configurându-se o nouă structură;
- *Modelul balanței*, propus de Heider, Rosenberg și Apelson avansează principiul conform căruia atitudinea reprezintă un echilibru (mai mult sau mai puțin stabilizat) între sisteme de influență și factori ce acționează prin presiune externă și presiune internă;
- *Modelul reducerii disonanței*, propus de L. Festinger se întemeiază pe principiul conform căruia existența unei disonanțe cognitive (conflict, confruntare, nepotrivire) întreține o stare

tensională care se poate diminua în funcție de rezistența și stabilitatea subiectului la și față de factorii de influență. Acestor modele teoretice li se pot alătura o serie de tehnici de intervenție în măsură să genereze comportamentele performanțiale: *tehnica dezvoltării unei noi structuri atitudinale, tehnica mobilizării energiei sistemului afectiv motivațional, tehnica restructurării sistemului de comunicare în interiorul grupului.*

1.4 Strategia acțională a managementului performanței

Managementul performanței se constituie ca un proces dinamic, evolutiv care își stabilește *punctul de plecare în identificareanevoilor de schimbare*, ceea ce impune o nouă paradigmă, paradigma prospectivă ce presupune elaborări conștiente, anticipative și participative, ținând cont de decalajul dintre schimbările lente la nivelul personalității și cele rapide din societate. Încercarea managementului performanței de a stabili identitatea unei persoane este în măsură a genera o autonomie funcțională, o conduită practică, intențională și originală pentru a realiza trecerea de la un tip de comportament la altul, mai eficient.

Un al doilea pas al managementului performanței este reprezentat de *stabilirea obiectivelor* în termeni comportamentali care au la bază structuri specifice și automatisme ale activității. *Baza operatorie a unei performanțe are caracteristici de polivalență*, cuprinzând, în sfera de capacități, abilități, scheme operaționale, structuri acționale, atitudini. Sintetic, ele pot fi identificate în: capacități operatorii generale de a stabili coerența unor procese sau acțiuni specifice unei activități; capacitatea de a învăța în vederea adaptării la variate schimbări în contextul desfășurării activității; capacitatea psihosocială reprezentată de elemente operatorii afectiv și aptitudinale ce facilitează stabilirea relațiilor sociale specifice (cooperare, inițiativă, asumarea responsabilităților, etc.); cunoașterea și evaluarea activității cu valențele sale formative, ca sursă de satisfacție și valorificare a capacităților individuale; capacitatea de efort susținut, eficient; capacitatea de autodepășire, de formare continuă; capacitatea de anticipare, de autoprogramare, de proactivitate.

Cel de-al treilea pas este reprezentat de *selectarea metodelor de cultivare a comportamentului performant*, congruent cu obiectivele stabilite. În alegerea metodelor urmează, în mod necesar, a se ține cont, pe de o parte, de natura/exigențele activității, iar, pe de altă parte, de particularitățile individuale ale celui care se formează pentru acea activitate [apud 4, p. 123]. În aceeași ordine de idei, privind creșterea eficienței personale este bine cunoscută *paradigma celor opt deprinderi de reușită* a lui St. Covey: a fi proactiv; a începe având în minte scopul final; a da importanță priorităților; a gândi câștig/câștig; a căuta mai întâi să înțelegi și apoi să fii

înțeles; a acționa sinergic; reînnoirea de sine; găsește-ți vocea și inspiră-i pe cei din jur să-și găsească vocea proprie, consolidate aceste deprinderi prin valorificarea înzestrărilor sale umane respective: cunoașterea de sine, imaginația și conștiința, puterea voinței, mentalitatea abundenței, curajul în echilibru cu respectul, creativitatea, continuă îmbunătățire/inovare, semnificație personală unică [48, p. 27]. Luate în ansamblu, aceste deprinderi vin să ghideze individul în obținerea de rezultate înalte, performante. Este necesar de amintit aici și de Tadeuș Kotarbinski, fondatorul praxiologiei, autorul unei celebre lucrări *Tratat despre lucrul bine făcut* care consideră că praxiologia are datoria de a constitui o taxonomie de recomandări, principii și sugestii cu caracter general pe baza cărora se stabilesc norme ale acțiunii eficiente. Or, sintagma „lucrul bine făcut” include: a) apel la eficiență; b) precizie și economicitate; c) conștiinciozitate [104, p. 86].

Problema centrală a formării cadrelor didactice o reprezintă aspectele terminologice și conceptuale ale *referențialelor de formare* – înțeluse ca proiectare și evaluare a programelor de formare și a componentelor acestora (obiective, conținuturi, metode, rezultate) în relație directă cu o destinație exactă (finalitate sau funcție socială a programului de formare) și pe baza unor criterii care urmăresc validare socială (externă) a rezultatelor activității educative. Finalitățile acestora se concretizează într-un *referențial de funcții și activități*. Referențialul de activitate permite elaborarea și a unui *referențial de competențe*, dacă vom avea în vedere sinteza diferitelor variante de taxonomii ale obiectivelor comportamentale.

Analiza de context. Considerând contextul fie ca mediu extern (fizic, social, economic, etc), ca situație (o totalitate concretă a componentelor și interacțiunilor în care se desfășoară activitatea), câmp pedagogic (context psiho-social extern), se apreciază că acesta accentuează întrepătrunderea, coexistența și caracterul integrativ al interacțiunilor ce caracterizează, la un moment dat, o realitate pedagogică. Pentru ca Analiza de context să devină operantă, vom proceda la elaborarea unei *scheme de analiză* pe orizonturi contextuale: social, tehnologic, economic, politic. Sunt, mai întâi, definite domeniile *fundamentale* ale organizării și funcționării instituției furnizoare de educație:

- *capacitatea instituțională*: structură, bază materială, resurse umane;
- *eficacitatea educațională*: programe de studii, rezultatele învățării, activitatea de cercetare științifică, resurse financiare;
- *managementul calității*: strategii, proceduri, structuri de evaluare și asigurare a calității.

Metodologia evaluării și asigurării calității educației la nivel organizațional are în vedere relația între următoarele componente: *criterii; standarde; indicatori de performanță; calificări*.

Standardele de performanță pentru funcțiile didactice sunt raportate, pe baza unor indicatori concreți, în raport cu următoarele criterii: proiectarea didactică; conținutul științific; strategia predare-învățare; comportamentul didactic.

Standardele ocupaționale conțin repere clare, de ordin calitativ, privind îndeplinirea activităților specifice la nivelul unor criterii de performanță. Standardele ocupaționale servesc ca referențial în evaluarea competenței atât de către furnizorii de formare profesională, în cadrul programelor de pregătire profesională, cât și de către angajatori. Este esențial ca cerințele standardului să reflecte nevoile, așteptările și exigențele solicitanților și nu, atât, posibilitățile și opțiunile formatorului. Această structură a standardului ocupațional permite și facilitează modularea programelor de pregătire profesională, asigurându-se, astfel, flexibilizarea lor.

Dacă luăm în considerare evoluția problematicii calității la nivel internațional, precum și prevederile Legii Educației Naționale nr.1/2011, devine evident faptul că actualul sistem de învățământ românesc este tot mai preocupat de îmbunătățirea componentelor sistemului educațional.

Sub aspect *instituțional* opinia noastră susține desfășurarea activității de formare inițială și continuă pentru cariera didactică într-un cadru pe care l-am putea numi **Institut de educație**, structurat în două trepte, paralele sau în prelungirea anilor de formare într-o specialitate (Anexa 1) și specifică:

- Un asemenea model asigură implementarea unor programe coerente de formare profesională în acord cu cerințele europene și cu standardele profesionale pentru cariera didactică;
- Promovează o ofertă de formare flexibilă și adaptată unor nevoi specifice de învățare, facilitând procesul de dezvoltare pentru profesia aleasă;
- Contribuie la creșterea calității managementului pentru performanță prin integrarea strategiilor și tehnicilor moderne de instruire;
- Urmărește dezvoltarea competențelor viitoarelor cadre didactice pentru domeniile prioritare de interes, cu impact asupra calității procesului educațional. Managementul performanței devine, astfel, un proces continuu, focalizat pe obținerea rezultatelor, pe obținerea succesului de durată.

Abordările teoretice și praxiologice ne permit să reprezentăm sintetic Strategia acțională a managementului performanței, care vizează complexitatea și integralitatea acestui proces, interconexiunea competenței și a performanței, factorii de intervenție, precum și rezultatele schimbărilor de comportament, și rezultatele așteptate - Figura 1.5. Această figură evidențiază traiectorii posibile ale demersului managerial, ce urmează a se dezvolta în două direcții: acela al

cunoașterii, cultivării *comportamentului* individual și, corelativ, acela al formării și dezvoltării *organizationale* (cultură și instituții).

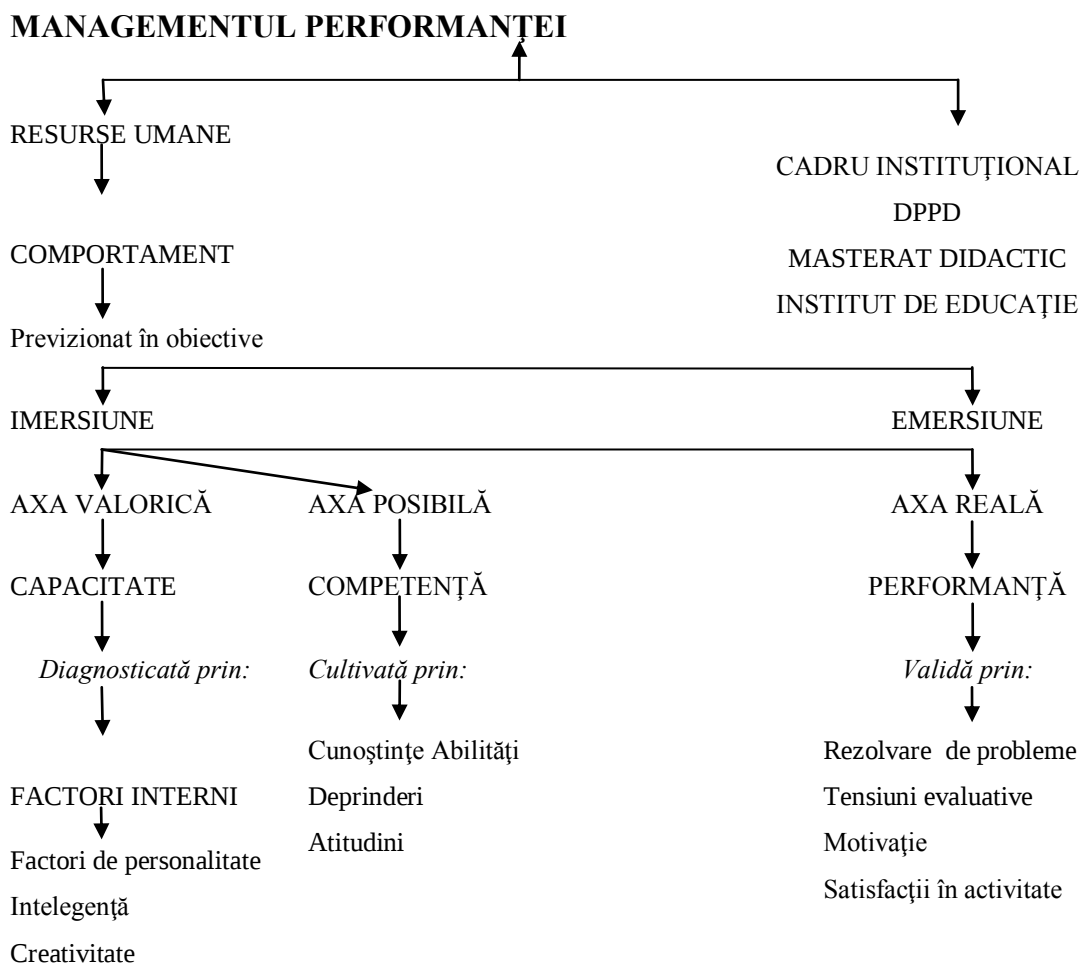


Fig. 1.5. Strategia acțională a managementului performanței [62]

Ne-am propus să centrăm studiul nostru pe comportamentul individual ce urmează a fi diagnosticat la nivel de capacități, identificate în factori de personalitate și previzionat în obiective educaționale. Odată atinse aceste obiective, se poate face transferul de la *Axa Valorică* la *Axa Posibilă* - reprezentată de *competențe* (cunoștințe, abilități, deprinderi, atitudini). Această transformare este produsul *Procesului*, al conducerii activității de învățare ca învățare activă (joc de rol/simulare/ gândire critică), învățare autoreglată, precum și asigurarea dezvoltării personale prin cultivarea Stimei de Sine și formarea de abilități acționale (prin practica de specialitate). Nivelul de *performanță*, transformarea previzionată a comportamentului, reprezentată de *Axa Reală*, se proiectează obiectiv, în rezultatele profesionale, în capacitatea de restructurare a informației și descoperirea de noi soluții în rezolvarea de probleme, prin diminuarea tensiunilor evaluative ca urmare a reglării Stimei de Sine și a obținerii satisfacției academice și a satisfacției profesionale.

Considerăm *Axa Valorică - Axa Posibilă – Axa Reală* ca reprezentând un sistem coerent, integrativ care poate susține Strategia unui management eficient de pregătire a cadrelor.

1.4. Concluzii la capitolul 1.

1. În temeiul analizei lucrărilor celor mai consacrați autori în domeniul vizat (Campbell, Mc. Cloy, Oppler, Sager, Roe, M. Zlate), s-a constatat că aceștia, în majoritatea lor, consideră că *în conceptualizarea performanței trebuie diferențiate aspectele acționale (comportamentale) de cele finale (rezultate obținute)*, primele referindu-se la ceea ce face individul în situația de muncă, iar ultimele – la consecințele comportamentului individului.
2. Prin studiile efectuate am evidențiat abordările performanței din mai multe perspective: *antropologică, filosofică și culturală, a teoriilor învățării și sociologică, precum și patru nivele diferențiate după natura resurselor: personală, interpersonală, grupală, organizațională.*
3. Se confirmă că Managementul performanței presupune, cu obligativitate, focalizarea aprecierilor pe trei direcții distincte: *performanțe, competențe, carieră profesională.*
4. *Strategia acțională a managementului performanței* fundamenntată teoretic și propusă are caracter integrativ, urmând, ca în cercetare să ne focalizăm pe dimensiunea Resurselor umane și conținuturile Axei Valorice, Axei Posibile și a Axei Reale.
5. Prin cele relatate în capitolul 1 este prefigurată **problema științifică de cercetare** privind *nevoia schimbării de comportament individual într-o viziune a paradigmei cognitivist-constructiviste de asigurare a succesului, reușitei maxime, performanței*, problemă, care poate fi soluționată prin definirea și utilizarea conceptelor de performanță și a competenței, de *randament și eficiență* în calitatea lor de indicatori în evaluarea proceselor educaționale în raport cu un șir de factori pe care ne propunem sa-i identificăm. În această perspectivă se adeverește **scopul cercetării**, care constă în *conceptualizarea managementului performanței din perspectiva pedagogică de formare universitară a cadrelor și a Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției, integrat în Strategia managementului performanței.* În realizarea scopului preconizat sînt relevante și **obiectivele cercetării**: dezvoltarea conceptului de performanță și a managementului performanței; determinarea Strategiei acționale a managementului performanței; elaborarea profilului modal al cadrului didactic, conceptualizarea Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției de formare universitară a cadrelor; exemplificarea procesului de dezvoltare a competențelor psiho-sociale la studenți.

2. REPERE CONCEPTUAL-METODOLOGICE ALE BAZEI PERFORMĂRII

Managementul performanței funcționează ca un proces continuu și evolutiv, în care performanța se îmbunătățește în timp, bazându-se pe acordul dintre cerințele de rol, obiective și dezvoltarea personală, astfel încât așteptările să fie definite în termeni de responsabilități (se așteaptă să facă), abilități (se așteaptă să aibă) și comportamente (se așteaptă să fie).

Din perspectiva managementului performanței, *misiunea și rolul profesional* al viitorului cadru didactic se poate identifica într-un sistem de dimensiuni corelative:

- *dimensiunea psihologică* care își propune să identifice, să respecte și să valorifice capacitățile individului implicate în procesul de învățare, prioritare fiind capacitățile intelectuale și nivelul motivațional;
- *dimensiunea operațională și creativă*, concepută ca o rezultată a componentei stereotipe și a celei inovative a viitorului cadru didactic;
- *dimensiunea normativă*, ca expresie a interacțiunii membrilor procesului instructiv în funcție de asimilarea normelor prescriptive și aplicarea lor din perspectiva eficienței;
- *dimensiunea ergonomică* evidențiată de abilitatea creării și utilizării tuturor elementelor materiale ce asigură susținerea atmosferei mobilizatoare, optimizatoare de lucru.

Performanța studentului, viitor cadru didactic, se definește și devine observabilă prin competențele dobândite în procesul formării. Dintre acestea, competența intelectuală alcătuiește structura de bază care conduce și organizează procesele de receptare, prelucrare, evaluare a informației, generează anumite atitudini (motivaționale, valorice) ce se proiectează într-un anumit nivel al performanței (al rezultatelor acțiunii).

Analizând sistemul de idei a lui G. și V. Landsheere, S. Cristea delimitează trei categorii de obiective de performanță în plan intelectual [51, p. 190]:

- obiective de stăpânire a unui domeniu de informații la un înalt nivel de precizie și profunzime;
- obiective de transfer, care vizează abilitatea de aplicare și valorificare a unor cunoștințe în alte domenii de referință;
- obiective de exprimare care stimulează capacitatea de rezolvare de probleme, creativitatea, autocultivarea etc.
- Asemenea obiective de performanță ne orientează în stabilirea și extinderea sferei finalităților formative, cu implicații directe asupra dezvoltării sistemice a personalității studentului, a competențelor sale, asupra schimbărilor în comportament.

Bazele performării reprezintă, așadar, o corelație sinergică între:

- informațiile receptate ca un proces de descoperire desemnificații, într-o relație dinamică conștient-inconștient;
- operativitatea gândirii - ca instrument de rezolvare de probleme, de adoptare a comportamentelor antischemă;
- sistemul de personalitate- ca premiză, dar și ca expresie a performanței;
- factori externi - ce pot acționa stimulatîv sau inhibitor în procesul de formare și valorificare a capacităților individuale.

2.1. Relația dinamică conștient-inconștient ca mecanism de dezvoltare a personalității

În ciuda importanței deosebite a problemei și a eforturilor susținute de cercetare din ultimul timp, se știe încă puține lucruri despre natura și dimensiunile sferei inconștiente sau despre relația dinamică conștient-inconștient și, mai ales, despre modalitățile practice de stăpânire a unei asemenea relații. Dacă acceptăm ideea lui G. C. Jung, după care Eu-l nu este ceva ce avem, ci ceva pe care ne străduim de-alungul întregii vieți să-l construim, Eu-l conferind unitatea personalității, unitate ce trebuie căutată în funcțiile esențiale îndepărtate, atunci pentru a înțelege pe deplin personalitatea individului, trebuie să descifrăm și contextul concret în care acționează și se dezvoltă, într-un anumit sistem al cerințelor externe, în interacțiune cu ceilalți [101, p. 281].

Surprinderea relației dinamice conștient-inconștient în interiorul tipurilor de personalitate (după concepția lui C. G. Junga), *a relației dintre adaptarea arhetipului și tendința de individuație* am considerat a fi un demers deosebit de interesant teoretic și util din punct de vedere practic.

Ne-am propus să întreprindem un studiu prin care să verificăm capacitatea individului de a *iniția și conduce conștient* forme de comportament *adaptiv*, în raport cu alte persoane, în procesul comunicării, precum și forme de *comportament expresiv* produs din nevoia de exteriorizare a individului în funcție de rolurile prescrise și preluate [62, p. 46-56]

Pornind de la concepția că personalitatea funcționează, în esență, potrivit unei *complementarități fundamentale*, orice încercare de parcelare a ei simplificând, în chip nefiresc, esența acesteia, ne-am propus atingerea *obiectivelor* de:

- determinare a relevanței și forței Eu-lui, comparative cu rolul ID-ului;
- surprinderea ipostazelor Eu-lui ca manifestări de *ajustare* la contextele externe;
- stabilire a mecanismelor psihice de dezvoltare;
- identificarea dimensiunilor de tip extraversie – introversie ale personalității.

Demersul investigator a fost susținut de verificarea următoarelor ipoteze:

- Dacă nivelul conștient și nivelul inconștient, drept componente ale unui tot integrativ, își dispută rolul determinant asupra conduitei, atunci mecanismul de adaptare al Eu-lui de tip mască este expresia spirituală a acestei adaptări.
- Presupunem că există o relație de tip circular între dezvoltare și Stima de Sine.

Metodologia cercetării: Lotul utilizat este neprobabilist de intenționalitate, fiind alcătuit din 79 de subiecți: 23 elevi, clasa XI-a de la Colegiul „Mircea cel Bătrân”, 26 studenți care au optat pentru cariera didactică în anul II, Facultatea de Psihologie, Universitatea „Ovidius”, Constanța și 30 sportivi de performanță (specializarea rugby) (Figurile 2.1., 2.2. și 2.3).

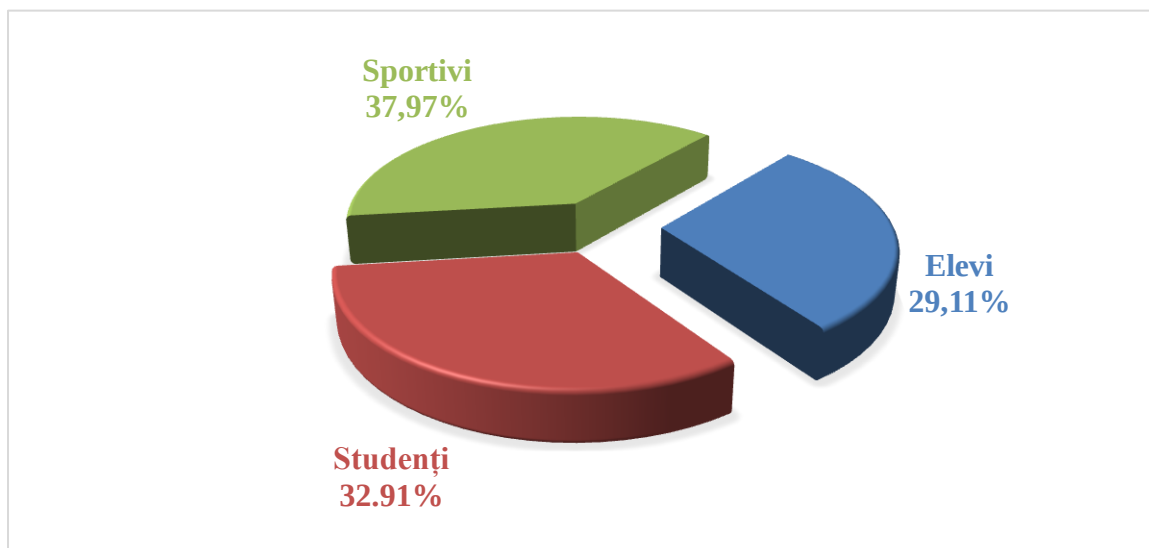


Fig. 2.1. Eșantionul utilizat neprobabilist de intenționalitate

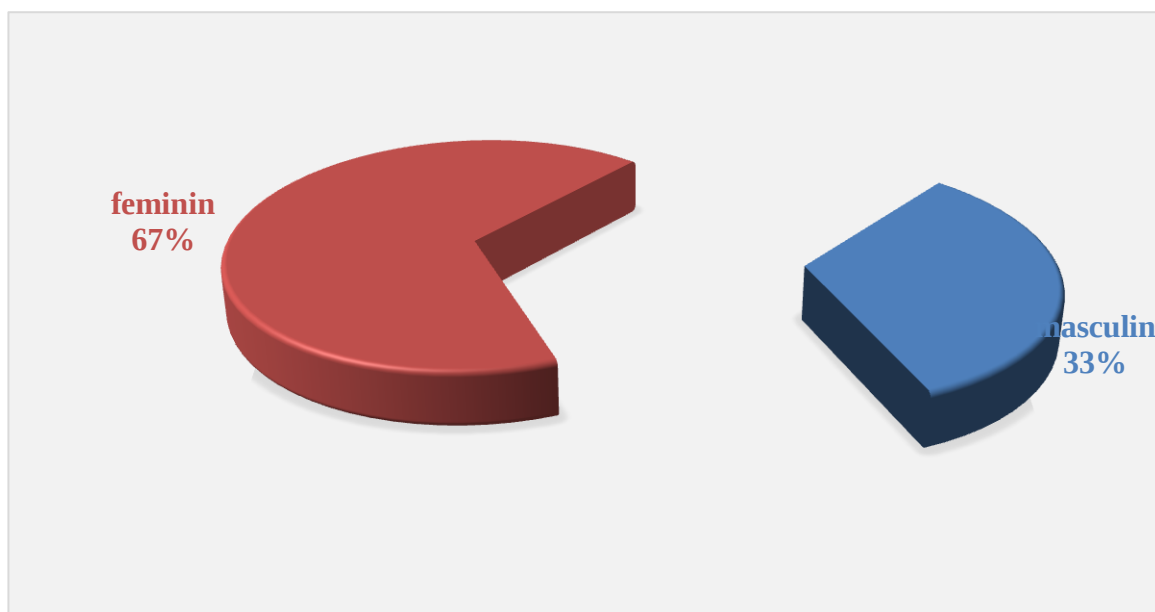


Fig. 2.2. Repartiția pe sexe subiecților

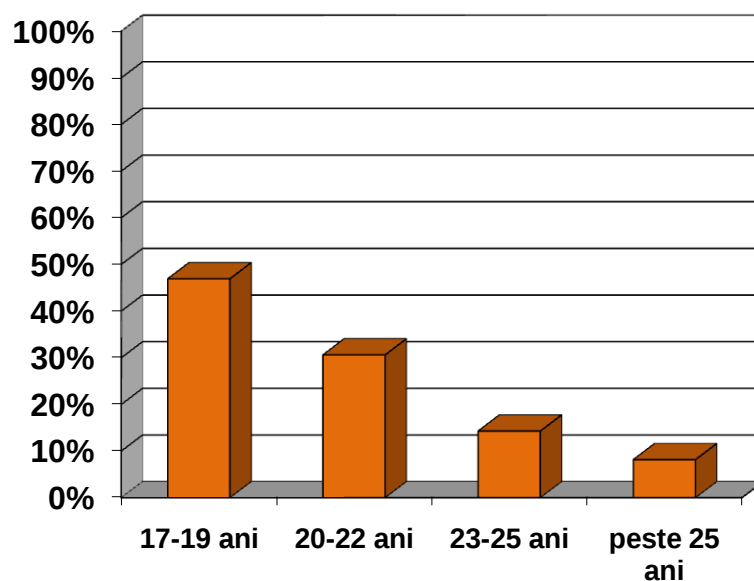


Fig. 2.3. Repartiția subiecților în funcție de vârstă

Metodele și tehnicile utilizate:

- Chestionarul de personalitate Eysenck (EPI); (Anexa 2)
- Proba T.S.T. (Twenty Statements Test);
- Test de anxietate R.B. Cattell;
- Chestionar de opinie (instrument propriu);
- Chestionar de determinarea Stimei de Sine (instrument propriu);
- Calculul statistic matematic.

Alături de testele consacrate menționate, instrumentele elaborate de noi au vizat, prin *Chestionarul de opinie*, identificarea capacității de autodezvăluire abordând următoarele dimensiuni:

- relațională;
- orientarea către persoane apropiate dacă este vorba de probleme intime;
- implicarea afectivă în discuțiile grupului de apartenență;
- identificarea sentimentelor și emoțiilor proprii;
- atitudine în fața celor necunoscuți;
- provocarea partenerului în a se de-masca;
- tendința de a fi tu însuși în fața celorlați;
- semnificația autodezvăluirii și scopul realizării ei.

Chestionarul este alcătuit din întrebări închise, formalizate, precodificate pe o scală în 5 trepte (de tip Likert).

Prin *Chestionarul Stima de Sine* s-a urmarit identificarea a 5 factori, interacțiunea dintre aceștia și rolul lor în integrarea personalității în raport cu rolul asumat. Acești factori sunt:

- conștiința identității; • acceptarea/neacceptarea de sine; • prestigiul social; • restructurarea conduitei (eficiență/realizare); • funcția primară/secundară.

Chestionarul cuprinde 60 de întrebări la care răspunsul urmează a fi elaborat pe o scală de cinci trepte, pe bază de autoapreciere, marcând intervalul în care consideră că se integrează persoana la momentul investigației.

Analiza și interpretarea datelor.

Inventar de personalitate H. J. Eysenck și S. B. G. Eysenck (Anexa 2).

Tabelul 2.1. Diferențierea pe tipuri a mediei Răspunsurilor la Inventarul de personalitate Eysenck

Subiecți	%	I	A	Ex	No	L	Ec	Ne
ELEVI	F	60	20	20	40	60	40	60
	B	33	33	33	33	66	33	66
	T	50	25	25	37	62	37	62
STUDENȚI	F	60	40	-	10	90	60	40
	B	53	46	-	15	84	61	38
	T	57	42	-	12	87	60	39
SPORTIVI	B	63	33	2	30	69	76	23
TOTAL	F	60	30	20	25	75	50	50
	B	50	37	18	26	73	57	42
	T	55	33	19	26	74	54	46

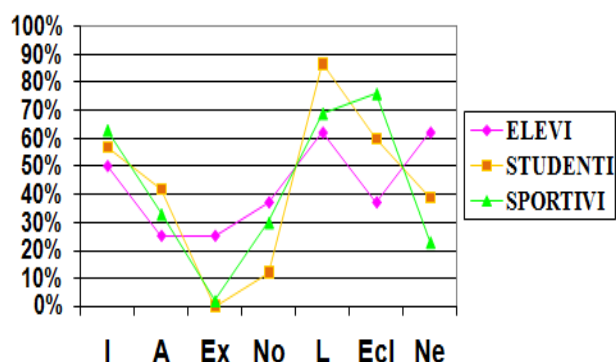


Fig. 2.4. Tablou comparativ al profilului de personalitate

Potrivit rezultatelor obținute la *Inventarul de personalitate Eysenck*, curba de distribuție a factorului extro-introversie înregistrează cote variate, în funcție de apartenența subiecților la categorii sociale diferite (Tabelul 2.1).

Aspectul cel mai sugestiv, în raport cu obiectivele cercetării noastre, ni-l relevă rezultatul pentru Scara L aflat la cote valorice superioare la toate categoriile de subiecți, *masca* fiind modalitatea funcțională de *apărare a Eu-lui*, cu efecte în asigurarea echilibrului emoțional pentru cei care și-au menținut-o și adaptat-o adecvat contextului, respectiv subiecții-studenți și subiecții-sportivi. *Test proiectiv T.S.T. (Twenty Statements Test).*

Prin acest test ne-am propus să surprindem gradul în care diferitele forme ale Sinelui sunt încorporate într-o formă sau alta de identitate. Identitatea este încărcată de roluri și statute sociale, de identificări selective ce se dilată și se contractă în cursul vieții și are funcția de reglementare și antrenare ale Eu-lui și Sinelui în situații relaționale.

Tabelul 2.2. Valori medii ale răspunsurilor
la Twenty Statements Test.

SUBIECȚI		RĂSPUNSURI			
		tip A	Tip B	tip C	tip D
ELEVII	F	8,2	8,1	3,4	0,3
	B	7,4	9,5	2	0,1
	T	7,8	8,8	3,2	0,2
STUDENTII	F	4,3	9,1	5,9	0,7
	B	3,7	8,9	6,9	0,5
	T	4	9	6,4	0,6
SPORTIVI	B	3,1	6,7	9,3	0,9
TOTAL	F	6,2	8,6	4,6	0,5
	B	4,7	8,3	6,4	0,5
	T	5,4	8,5	5,5	0,5

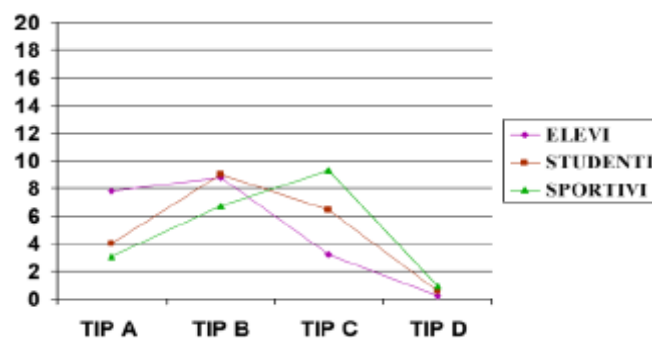


Fig. 2.5. Vlori medii a răspunsurilor la TST

C. Șchiopu apreciază că fațetele Eu-lui se referă mai mult la momentele relaționării personalității și conștiinței ca ecrane selective de valorizare a vieții interioare a personalității la un moment dat în consumul de trăiri psihice, pe când fațetele Sinelui se exprimă ca trăiri de apartenență și identitate legate de roluri sociale [154, p. 247].

Ceea ce ne ilustrează graficul de diferențiere a răspunsurilor generale la T.S.T. este ponderea semnificativă a formulărilor de tip C, ceea ce conduce la ideea că subiecții investigați sunt dominanți de reflexii asupra modului în care masca este adecvată rolurilor sau statutelor îndeplinite, cele mai crescute valori le înregistrează studentii și sportivii.

Test de anxietate R. B. Cattell.

Prin testul propus, *R. B. Cattell* ne oferă un tablou al anxietății în termeni de variabile și factori implicați și răspunzători, cu preponderență, de potențialul axiogen al fiecărui individ. Diferențierea pe tipuri a mediei răspunsurilor la Twenty Statements Test (Figura 2.6).

Tabelul 2.3. Tendințe medii ale răspunsurilor la Testul de anxietate R. B. Cattell

Subiecți		Q ₃	C	L	O	Q ₄	G
Elevi	F	7	6	7	6	6	7
	B	7	3	7	3	5	5
	T	7	4	7	4	5	6
Studenti	F	9	9	7	7	5	9
	B	8	8	8	6	5	7
	T	9	9	8	6	5	8
Sortivi	T	4	4	6	4	4	3
Total	F	8	7	7	6	5	8
	B	6	5	7	4	5	5

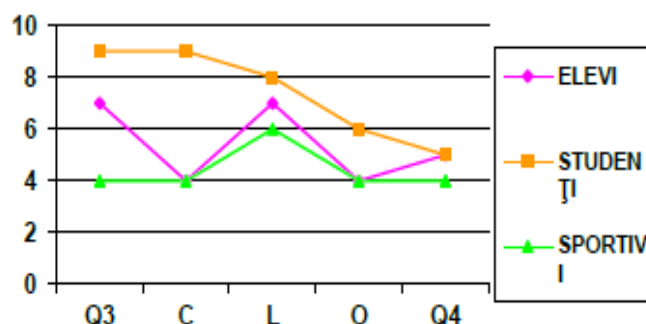


Fig. 2.6. Graficul comparativ al valorilor
factorilor de anxietate

Analiza globală a răspunsurilor subiecților investigați ne oferă un tablou estimat al potențialului anxiogen, în cele mai generale aspecte imaginea *studenților* fiind evocatoare sub aspectul nevoii de adecvare dar aceasta realizându-se cu un consum energetic interior, costisitor.

Ne surprinde reacția subiecților *sportivi* care abordează confruntarea cu relațiile externe cu *economie* de consum energetic și în deplin acord cu solicitările externe, ceea ce ne orientează spre concluzia că, în acest caz, *masca* este generatoare de reduse conflicte interne.

Întrebările cuprinse în *Chestionarul de opinie* vizează măsura în care subiecții au capacitatea de a comunica cu cei din jur și, mai ales, măsura în care realizează *de-mascarea* propriei persoane. Capacitatea de *individuație*, de ieșire din tipare asumate nu este cu claritate conștientizată de un procent de 38,6% din subiecți, iar 30,6% din aceștia apreciază procesul ca fiind reprezentat *în mică măsură*. Este un argument în sprijinul ipotezei noastre, acela că *activitatea conștientă și inconștientă acționează complementar, asigurând unitatea sistemului psihic și, în același timp, echilibrul individului în raport cu ambianța*.

Comportamentul este liber, neîngrădit, în procent de 46,9%, conform răspunsurilor subiecților, mai ușor față de persoanele cu care vin pentru prima dată în contact, cenzura, controlul conștient fiind mai exigent într-un climat social determinat, unde rolurile și statutul social este bine stabilit iar controlul conștient acționează mai critic.

Într-o relație de comunicare se resimte nevoia unui comportament deschis, necenzurat, autentic în proporție de 42,9% în ipostaza *uneori* ceea ce ne dezvăluie, la lotul de subiecți investigați, reflexe de apărare a Eu-lui foarte puternice, obiectivate în prudență, evitarea riscului, autocontrol exacerbant. Aceste răspunsuri nu își găsesc rezonanța în cele care urmează, subiecții declarându-se, în proporție de 53,1% *în mică măsură* sensibili la impresia pe care o fac celor din jur.

Acest aspect fie că are în corespondent un nivel ridicat al Stimei de Sine, ignorându-i pe cei din jur, fie că apreciază *masca* adoptată ca un scut care-i scutește de orice interpretări. Scorurile obținute de subiecți în cele 60 întrebări ne permite organizarea lor în funcție de distribuția lor.

Tabelul 2.4. Valorile răspunsurilor la Chestionarul Stima de Sine

Punctaj	Frecvența răspunsurilor	Procente
75-120	5	7%
121-180	15	19%
181-195	17	21%
196-256	42	53%
	N =79	

Dacă avem în vedere intercorelația tipurilor de personalitate după Inventarul E.P.I., cu variabilele factorilor de *anxietate*, am constatat următorii coeficienți (Tabelul 2.5):

Tabelul 2.5. Valorile coeficienților de corelație EPI și R.B.Cattell

Tip de personalitate	Q3 -			C -			L			O			Q4			G		
	elevi	studenți	sportivi	elevi	studenți	sportivi	elevi	studenți	sportivi	elevi	studenți	sportivi	elevi	studenți	sportivi	elevi	studenți	sportivi
Introversit	.43	.47	xx.67	.54	xx.71	.42	xx.58	.36	.48	.51	.32	xx.57	.28	.36	xx.73	.55	.57	xx.61
Ambivalent	xx.56	.39	.53	.35	xx.82	.42	.53	.66	.50	.45	xx.61	.39	.57	.50	.51	xx.59	xx.73	.52
Extraversit	.52	.011	.008	.47	.43	.39	.48	.42	xx.69	.36	.41	.47	.33	.28	.009	.49	.29	.43

Privind corelarea tipurilor de personalitate după Inventarul E.P.I. cu rezultatele la *T.S.T.*, avem următoarea imagine (Tabelul 2.6):

Tabelul 2.6. Corelarea tipurilor de personalitate conform EPI și TST

Tip de personalitate	TIP A			TIP B			TIP C			TIP D		
	Frec-vența	Medie	%	Frec-vența	Medie	%	Frec-vența	Medie	%	Frec-vența	Medie	%
Introvertit	35	1,66	25	42	3,81	42	82	7,45	15,35	29	2,63	43,93
Ambivalent	49	2,88	43,75	16	0,94	16	215	12,64	40,26	18	1,05	27,27
Extraversit	35	1,66	31,25	42	2	42	237	11,28	44,38	19	0,90	28,78
Total	112	-	100	100	-	100	534	-	100	66	-	100

După cum se observă din tabel, în cazul răspunsurilor de tip C există o diferență între media răspunsurilor date de subiecții cu tendințe spre extraversie (11,28) și media răspunsurilor date de subiecții cu tendințe spre introversie (7,45%).

Tabelul 2.7. Coeficienți de corelație privind tipul de personalitate
și Chestionarul de opinie

E	A	I	L	Q2	Q3a	Q3b	Q3c	Q3d	Q4	Q6	Q7	Q8	Q9
1.00	-.025	-.438**	-.032	.406**	-.002	.147	.446**	-.084	.372**	.478**	.063	.194	.421**
-.025	1.000	.115	-.390*	-.105	-.388**	-.058	-.003	-.150	-.003	-.006	-.016	-.227	-.339*
-.438**	.115	1.000	-.081	-.369**	-.208	-.141	-.111	.023	-.167	-.030	-.118	-.143	-.340*
-.032	.390**	-.081	1.000	.147	.130	.057	.086	.044	-.065	.134	.172	.279	.199
.406**	-.105	-.369**	.147	1.000	.213	.394**	.387**	.366**	.207	.364*	.379**	.202	.321*
-.002	.388**	-.208	.130	.213	1.000	-.001	.117	-.008	.129	-.135	-.050	.276	.244
.147	-.058	-.141	.057	.394**	-.001	1.000	.205	.376**	.190	.270	.218	-.093	.080
.446**	-.003	-.111	.086	.384**	.117	.205	1.000	-.028	.225	.484**	.089	.331	.462**
-.084	-.150	.023	.044	.366**	-.008	.376**	-.028	1.000	-.047	.072	.270	.026	-.022
.372**	-.003	-.167	-.062	.207	.129	.190	.225	-.047	1.000	.230	.204	-.031	.267
.478**	-.006	-.030	.134	.364*	-.135	.270	.484**	.072	.230	1.000	.324*	.226	.291*
.063	-.016	-.118	.172	.379**	-.050	.218	.089	.270	.204	.324*	1.000	.336*	.235
.194	-.227	-.143	.279	.202	.276	-.093	.331*	.026	-.031	.226	.336*	1.000	.428**
.421	-.339*	-.340*	.199	.321*	.244	.080	.462**	-.022	.267	.291*	.235	.448**	1.000

x Corelația este semnificativă, $p < .01$ xx Corelația este semnificativă, $p < .05$ Coeficienți de corelație după opțiunea 2-

Corelarea tipurilor de personalitate cu răspunsurile la *Chestionarul de opinie* vizează măsura în care subiecții au capacitatea de a comunica cu cei din jur și, mai ales, măsura în care realizează de-mascarea propriei identități.

Indicii semnificativi au fost obținuți, la pragul $p = 0,01$ la întrebările 2, 3, 4, 6 și 9 x Corelația este semnificativă, $p < .01$ xx Corelația este semnificativă, $p < .05$ Coeficienți de corelație după opțiunea 2-

Dacă analizăm rezultatele la *Chestionarul Stima de Sine* din perspectiva coeficientului de corelație și a semnificației, obținem date în conformitate cu prezentarea din Tabelul 2.8.

Tabelul 2.8. Coeficienți de corelație privind tipul de personalitate și Stima de Sine

Tip de personalitate Scoruri	75-120	121-180	181-195	196-250
Introvertiți	.19	.11	.68**	.42
Ambivertiți	.44	.39	.63**	.23
Introvertiți	.31	.46**	.37	.43

** Corelația este semnificativă la pragul de $p = 0,05$.

Analiza corelației scorurilor obținute cu tipul de personalitate ne permite să apreciem subiecții care se încadrează în tipul *introvertit* care comprimă în Eu factorul subiectiv, subiectivizarea conștiinței conducând Eu-l spre a se înconjura de un sistem formal de siguranță, încercând să păstreze cel puțin iluzia superiorității.

Subiecții *extravertiți* se dovedesc mai circumspecți, orientându-se, predominant, după influențele și opiniile persoanelor din exterior, după criterii sociale. Adaptarea la aceste cerințe

semnifică conformarea conduitei dar cu consum emoțional și reprimarea unor tendințe (dorințe, gânduri, necesități), pe fondul unor raporturi pozitive cu cei din jur. În context pot fi trase concluziile:

- Prezumția interdependenței de comunicare dintre Ego și Alter am elaborat-o din perspectiva procesului de *individualizare și interacțiune*;
- Există o relație *dialogică* între *Sine* și *Ceilalți*, Conștiința de Sine neputând exista fără Conștiința de celălalt;
- Concepând comunicarea drept tentativă de *influențare* condusă de reguli asimilate inconștient, exteriorizate în plan comportamental am descifrat prin, *Chestionarul de opinie*, atât rolul comunicării verbale (digitale), cât și al comunicării nonverbale (analogice) ca având funcții interactive care provoacă procese de acomodare și ajustare;
- Ca instanță a personalității, Eu-l reprezintă aparatul psihic care ne conectează la realitatea externă pe baza organizării și dinamicii interne, asigurând conformarea la contextul și rolul social asumat, dar tot Eu-l conferă identitate persoanei, originalitate, unicitate, tinzând *dincolo de realități* prin actul transcendenței, găsimu-și, pentru aceasta, energiile în inconștient.
- Ipoteza noastră și-a propus să verifice ideea unității conștientului cu inconștientul în efortul de individualizare, de *de-mascare*, de eliberare a Sinelui de masca psihicului colectiv, prin punerea în corelație a unor variabile de personalitate: Forța Eu-lui, proiectarea Sine-lui, Stima de Sine, conștiința propriei identități cu tipul de personalitate căruia aparține subiectul, potrivit mecanismelor introversie-extroversie;
- Am conceput investigația noastră ca un proces interactiv care pornește de la asimilarea formulărilor teoretice privitoare la Eu, personalitate, tipologii, la încercări de argumentare a rolului, a raportului cu ceilalți, a procesului de comunicare pentru afirmarea Eu-lui;
- Deși aparent contradictorii, mecanismele introversie-extroversie nu sunt exclusive ci complementare, prezente de fapt, la toți subiecții investigați, predominanța unui mecanism fiind determinată de particularitățile condițiilor externe. Rezultatele investigației noastre relevă faptul că în realizarea *de-mascării* dimensiunea introversie-extroversie nu este un factor determinant, mult mai important fiind natura relațiilor de comunicare cu ceilalți;
- Cunoașterea mecanismelor *de-mascării* de către subiecții investigați ne relevă dimensiunea *practică* a cercetării noastre, putând fi desprinse modalități de adaptare, adecvare, identificare cu rolul social, apartenența la psihicul colectiv, dar și modalități ale devenirii de Sine prin descoperirea propriei identități;

- Drumul reliefării Ego-ului individual reprezintă, de fapt, un susținut proces de conștientizare la care subiecții investigați au fost atrași.

Limităm valoarea explicativă a ideilor cuprinse în ipoteza noastră la un anumit coeficient de probabilitate, ceea ce nu semnifică agnosticism principial, ci doar caracterul asimptotic al adevărurilor identificate.

2.2. Motivația ca factor dinamizator al performanței

Termenul de motivație este derivat din cuvântul latin *movere* și definește o stare interioară care energizează, activează sau pune în mișcare un individ, canalizând și orientând comportamentul în direcția unui obiectiv. L. Popescu precizează că motivația reprezintă ansamblul stărilor de necesitate ale individului, care se cer a fi satisfăcute și care îl determină să efectueze o serie de acțiuni cu scopul de a le satisface [138, p. 132].

Motivația poate fi exprimată și prin valorile de comportament: oamenii care sunt motivați depun un efort mai mare pentru a fi performanți. Dintr-o altă perspectivă se apreciază că motivația reprezintă impulsul de a face ceva și este condiționată de nevoile personale ale individului. M. Goludefinea motivația ca modelul subiectiv al cauzalității obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată și transferată, prin învățare, în achiziție internă a persoanei [81, p. 571].

Dacă ne asumăm ideea că performanța reprezintă rezultatul produsului dintre abilități, motivație și rolul individului într-o organizație, $P = A \times M \times R$, motivația reprezintă procesul care-i stimulează pe oameni și îi incită să-și îmbunătățească randamentul, grație satisfacției.

Prima generație a teoriilor motivaționale în istoria managementului își are originea în școala fondată de Frederic Taylor care aprecia că motivarea poate fi atinsă prin salarizarea adecvată realizărilor concrete [156, p. 314].

Teoriile behavioriste privind resursele umane, elaborate de Elton Mayo și Fritz Roethlisberger mută accentul pe potențialul uman, apreciind că omul poate fi determinat să devină mai productiv în cazul în care nevoile sale de ordin psihosocial sunt satisfăcute [apud, 52, p. 317].

Teoriile motivaționale de a doua generație îi au ca protagoniști pe Donald McGregor, Abraham Maslow, Chris Argyris, Rensis Likert, Frederick Herzberg și David McClelland, care aduc în prim plan ideea importanței relațiilor umane în defavoarea tezei potrivit căreia organizarea muncii este singura cale motivatoare care conduce la performanță și asigură satisfacția în muncă [apud 52, p. 279].

A. Maslow elaborează *Teoria piramidei ierarhice a nevoilor*, subliniind că există un set de nevoi, una singură, de la cele fundamentale la cele de autoperfecționare, afectând comportamentul, existând mai multe căi de satisfacere a nevoilor. Este interesant de reținut că primele sunt satisfăcute prin intermediul factorilor extrinseci, iar ultimele sunt intrinseci.

Pornind de la teoria elaborată de Maslow, Douglas McGregora a avansat două supoziții referitoare la natura și comportamentul uman, avansând *Teoria X și teoria Y* care se bazează pe două seturi de aserțiuni referitoare la polii comportamentului (lenesi-muncitori; egoiști, indiferenți-sensibili, responsabili etc) [112, p. 107].

Vizând teoria lui Maslow, Clayton Alderfer propune *Teoria ERD*, potrivit căreia nevoile umane se împart în trei categorii: de existență (E), de relaționare (R), de dezvoltare (D), indivizii fiind motivați în direcția satisfacerii uneia sau mai multe nevoi.

F. Herzberg este autorul *Teoriei bifactoriale asupra motivației*, conform căreia fiecare individ este captiv fie uneitrebuițe fizice (factori de igienă), fie unor trebuințe de natură psihologică (factori motivatori), numai ultimii producând satisfacție [89, p. 63].

Teoria achizițiilor succeselor aparținând lui McClellandă preciază că nivelul de aspirație determină comportamentul individului, fiind identificate trei categorii de nevoi: de afiliere (dorința de prietenie, de colaborare), de putere (dorința de a fi important, de a avea influență asupra celorlalți), de realizare (de a face ceva important). Una din aceste nevoi poate deveni dominantă și va conduce la un comportament care să genereze satisfacție [114, p. 418].

Dezvoltată de E.E. Lawler și L. Porter, *Teoria așteptărilor* promovează ideea că efortul depus va duce la performanță; în acest sens, managerii ar trebui să se asigure că nivelurile țintite de angajați sunt accesibile, în concordanță cu obiectivele organizației, fiind necesare identificarea și promovarea activităților considerate valoroase și atractive [107, p. 141].

E.A. Locke formulează *Teoria scopurilor*, pornind de la premisa că intențiile sau scopurile oamenilor joacă un rol predominant în determinarea comportamentului. Un anumit set de valori recunoscut de individ generează emoții și dorințe care se transformă în intenții sau scopuri, prefigurarea acestora fiind cauze ale unui comportament pozitiv și de realizare a performanței [203, p. 483].

Teoria managementului motivațional promovată de I. Duncan se bazează pe postulatul automotivării, motivarea obținându-se prin managementul participativ, prin conștientizarea reușitei acțiunilor, dezvoltarea factorilor intrinseci ai motivației.

Un cadru teoretic din ce în ce mai utilizat pentru studierea motivației este *Teoria autodeterminării*, dezvoltată de E.L. Deci și R.M. Ryan care identifică trei trebuințe: de competență, de relaționare și de autonomie. Aceste nevoi sunt considerate universale, dar modul

de manifestare a lor este diferit, în funcție de condițiile diferite de internalizare. Potrivit teoriei, acțiunile autonome sunt cele reglate de Sine, fiind însoțite de un sentiment al libertății psihice. Experiențele care consolidează autonomia și factorii de mediu care o promovează (familie, cadre didactice) sunt foarte importante pentru învățarea optimă [59, p. 163].

Provocările de nivel optim, feed-back-ul eficient și lipsa constrângerilor facilitează motivația intrinsecă, efectele fiind mediate de competența percepută.

Preocupări recente pun în discuție *Teoria motivației de realizare* (Wigfield and Eccles, 2002) care se referă la motivație în situațiile în care se pune problema competenței unui individ., explicând alegerile sarcinilor de realizat, persistența în realizarea acestor sarcini, calitatea implicării în rezolvarea lor punându-se accent pe anumite concepte precum valori, scopuri, concepții. Referindu-se la scopuri, acestea sunt clasificate în două categorii: prima categorie de scopuri este asociată cu motivația intrinsecă pentru învățare, fiind axată pe dezvoltarea propriilor competențe; a doua categorie de scopuri este asociată cu motivația extrinsecă, fiind centrată pe demonstrarea abilităților, spre performanță, spre depășirea standardelor și a nivelului atins de ceilalți [52, p. 184].

Din analiza preocupărilor teoreticienilor în problematica motivației putem distinge principalele caracteristici ale unui climat stimulat: • persoana înțelege corect corelația dintre efort și performanță și știe cât de mult este necesar să activeze pentru a atinge anumite niveluri de performanță; • resursele umane au competență și abilitatea de a transforma efortul în performanță; • performanțele solicitate sunt exprimate în obiective specifice ce pot fi realizate; • persoanele sunt recompensate pentru performanțe obținute; • recompensele sunt corespunzătoare nivelului de performanță.

Motivația pentru realizarea unui nivel ridicat al performanței este influențată de o multitudine de factori interni, reprezentați, în principal, de competențele individului, precum și de factori organizaționali, menționați de teoreticieni [52, p. 194], ca fiind: • instruirea și dezvoltarea generează sentimentul de competență și încredere în sine; • stimulează flexibilitatea comportării; • cultivă abilitatea activității în grup; • relațiile cu ceilalți declanșează sentimentul apartenenței la structura instituțională; • stimulează cooperarea pentru asigurarea și menținerea imaginii și prestigiului instituției; • recompensa se proiectează în rezultatele activității; • asigură prestigiu social generează securitate materială; • stil de conducere se reflectă în eficiența cooperării; • asigură comunicarea homeofilă. În context, de menționat corelația dintre performanță și motivație (Figura 2.7.), care explică că în orice organizație există:

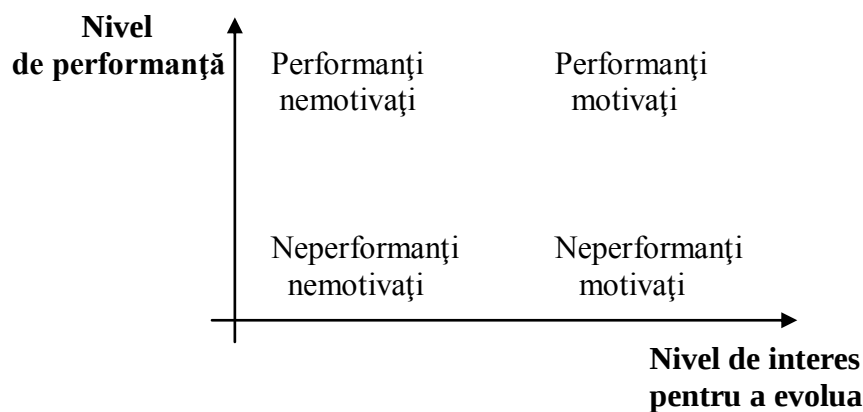


Fig. 2.7. Corelararea performanței/motivației cu schimbarea

- indivizi și echipe care sunt deosebit de performanți și dornici să progreseze;
- indivizi performanți, mulțumiți cu ei înșiși și fără ambiția de a progresa;
- indivizi neperformanți care învață și sunt dornici să învețe;
- indivizi neperformanți care nu sunt dornici nici să învețe, nici să se schimbe.

Performanța cadrelor didactice este influențată de o serie de factori, cei interni având o semnificație deosebită deoarece aceștia conferă valoare comportamentului și îl determină să acționeze într-un sens sau altul pentru obținerea rezultatelor proiectate. Dintr-o asemenea perspectivă, R. Dennis Middlemist, M. Hitt (1988) apreciază că performanța este o funcție a nivelurilor de abilitate și de motivare [1]: **$P = f(\text{abilitate, motivare})$**

Motivația performanței este considerată a fi cea mai importantă sursă a variantei performanței profesionale (Atkinson, 1978) alături de pregătirea de specialitate și deprinderile practice, cultivarea acestora constituindu-se ca unul din principalele principii manageriale [11, p.439].

Teoreticieni renumiți - McClelland, Atkinson, Heckhausen (Heckhausen, 1989) consideră motivația performanței ca o tendință rezultantă a unui conflict emoțional între un set de tendințe fundamentale care exprimă apropierea -*Speranța de succes* și evitarea - *Frica de insucces* [11, p. 13].

Concepția asupra motivației performanței este îmbogățită de orientările cognitive social-psihologice (Kuhl, 1983, Weiner, 1985) cu un set de variabile precum *Concepția despre Sine, Imaginea de Sine, Atribuțiile* referitoare la rezultatele propriilor acțiuni [11, p. 85].

De o semnificație deosebită este teoria trebuințelor enunțată de Murray care postulează conceptul *Nevoii de performanță* care se remarcă în calitate de indicator al activismului, prin stimularea perseverenței și a maximizării efortului [apud 18, p. 125].

Se recunoaște, astfel, funcția motivației performanței de *orientare spre competiție*, precum și de cristalizare a dorinței de augmentare a *sentimentului propriei valori* și trăirea unei *mândrii* privind performanța obținută prin valorificarea propriilor capacități.

Ideile teoretice emise converg spre considerarea motivației performanței ca o orientare globală a comportamentului la care participă multiple aspecte ale personalității.

Obiectivele cercetării [199, p. 15].

- Determinarea aspectelor motivației performanței în profesia didactică;
- Stabilirea indicatorilor de personalitate pentru subiecții investigați;
- Măsurarea coeficientului inteligenței emoționale;
- Ciclul corelațiilor valorilor motivației performanței cu valorile variabilelor de personalitate.

Ipoteza cercetării

Se presupune că motivația performanței se află într-o corelație pozitivă semnificativă cu anumite variabile ale personalității pe care le potentează energetic.

Lotul de subiecți: Investigația s-a realizat pe un număr de 168 de cadre didactice, absolvenți ai DPPD din cadrul Universității Ovidius, Constanța, din județele Constanța și Tulcea: • din mediul urban – 64%; din mediul rural – 36%; • cu vârste cuprinse între 27 și 53 de ani; • de sex feminin - 67%, de sex masculin - 33%; • pregătire profesională: debutanți - 22%, cu grad didactic definitiv - 49%, cu grad didactic II -35%, cu grad didactic I -16%.

Tehnici de investigare:

- *Testul AMI (Achievement Motivation Inventory)*, elaborat în 2000 de către H. Schuler, G. C. Thornton, A. Frintrup (anexa 11), identifică 17 dimensiuni ale motivației performanței: *Perseverența, Dominanta, Angajamentul, Siguranța succesului, Flexibilitatea, Absorbirea, Neînfricarea, Internalitatea, Efortul compensator, Mândria performanței, Dorința de învățare, Preferința pentru dificultate, Independența, Autocontrolul și autodisciplină, Orientarea spre status, Orientarea spre competiție, Fixarea scopului* (Anexa 3).
- *Chestionarul de personalitate ABCD-M (Big Five)*, elaborat în perioada 1961-1963 de către cercetătorii americani Tuger, Christal și L.Norman, descrie conținutul a cinci suprafactori: *Extraversie/Introversie, Stabilitatea emoțională/Nevrotism, Agreabilitate, Conștiinciozitate, Intellect/Deschidere spre experiență*.
- *Eysenck Personality Scales (EPQ-R)*, elaborat de H.J. Eysenck și S.B.G. Eysenck (Anexa 4) permite descrierea factorului *E* (extravert – introvert), factorului *N* (Nevrotism – Emoționalitate), factorul *P* (Psihism – Duritate) și factorul *L* (Minciuna).

- *Freiburger Persönlichkeitsinventar*, elaborat în 2001 de către J. Fahrenberg, R. Hampel și H. Selg, descrie 10 scale standard și 2 scale suplimentare de apreciere a personalității: *Satisfacția cu viața (LEB)*, *Orientarea socială (SOZ)*, *Orientarea spre realizare (LEI)*, *Inhibiție (GEH)*, *Excitabilitate (ERR)*, *Agresivitate (AGGR)*, *Solicitare (BEAN)*, *Acuze somatice (KORp?)*, *Sănătate (GES)*, *Sinceritate (OFF)*, utilizând 120 de itemi pentru scalele primare .
- *Testul de Inteligență Emoțională*, elaborat de Bar On în 2004, stabilește și grupează componentele inteligenței emoționale în următoarele dimensiuni: *aspectul intrapersonal*: conștientizarea propriilor emoții (1), asertivitate (2), respect pentru propria persoană (3), autorealizare (4), independența (5); *aspectul interpersona*: empatie (6), relații interpersonale (7), responsabilitate socială (8); *adaptabilitate*: rezolvarea problemelor (9), testarea relațiilor (10), flexibilitate (11); *controlul stresului*: toleranța la stres (12), controlul impulsurilor (13); *dispoziția generală*: fericire (14), optimism (15) .

Analiza și interpretarea datelor

Pentru validarea ipotezei noastre ne propunem prezentarea indicilor de corelație a rezultatelor obținute la probele aplicate.

Tabelul 2.9. Coeficienți de corelație a rezultatelor medii la Testul AMI și ABCD-M

Nr.crt	Scale AMI	Nevrotism	Extraversie	Deschidere	Amabilitate	Conștiinciozitate
1	Perseverență	-.47	.25	.11	.07	.53
2	Dominanță	-.25	.43	.21	-.23	.34
3	Angajament	-.13	.17	-.14	.07	.51
4	Siguranța succesului	-.45	.36	.15	.11	.57
5	Flexibilitatea	-.39	.52	.36	.08	.22
6	Absorbirea	-.11	.10	.20	-.01	.31
7	Neînfricarea	-.51	.27	.23	.02	.28
8	Internalitatea	-.33	.33	.27	.12	.26
9	Efortul compensator	.09	.24	-.10	.17	.47
10	Mândria performanței	-.07	.23	.15	.28	.41
11	Dorința de învățare	-.24	.26	.38	.15	.39
12	Preferința pentru dificultate	-.31	.25	.23	.17	.40
13	Independența	-.37	.31	.09	.12	.37
14	Autocontrol, autodisciplină	-.33	.10	-.11	.27	.63
15	Orientarea spre Status	-.06	.29	-.13	-.31	.30
16	Orientarea spre competiție	.11	.13	-.14	-.43	.13
17	Fixarea scopului	-.12	.32	.21	.05	.38

Pragul de semnificație $p < 0.05$.

Examinarea corelațiilor ne permit aprecierea că există o serie de legături semnificative ale motivației performanței cu factori ai modelului de personalitate Big Five, după cum urmează:

- Factorul *Conștiinciozitate* se află într-o legătură strânsă cu Perseverența, Siguranța succesului, Angajament, Autocontrol și autodisciplină, iar un nivel scăzut pentru Flexibilitate, Neînfricare, Orientare spre competiție.
- Factorul *Nevrotism* este corelat negativ cu Neînfricare, Siguranța succesului, Perseverența.
- Există corelații pozitive între *Extraversie* și Dominanta, Flexibilitate, Siguranța succesului.
- Factorul *Amabilitate* prezintă imaginea cea mai echilibrată în sensul că aproximativ jumătate din scalele AMI au corelație pozitiv semnificativă (cu Mândrie profesională, Autocontrol și autodisciplină) dar există și un număr de scale care generează corelații negative (cu Dominanta, Orientarea spre status, Orientarea spre competiție).
- Factorul *Deschidere* relatează pozitiv cu Flexibilitate și Dorința de învățare.

Pentru populația investigată putem desprinde ideea că motivația performanței se bazează pe aspecte majore ale personalității care evidențiază, îndeosebi, deschidere către experiența, flexibilitatea comportamentului, dorința de învățare, de autodezvoltare, stabilitate emoțională, anticiparea reușitei, dimensiuni cu implicare majoră în reușita profesională a cadrelor didactice.

Tabelul 2.10. Coeficienți de corelație a rezultatelor medii la Testul AMI și Eysenck

Nr.crt.	Scale AMI	P	E	N	L
1	Perseverență	·15	·31	- ·26	·03
2	Dominanță	·24	·42	- ·23	- ·03
3	Angajament	·02	·13	- ·08	- ·17
4	Siguranța succesului	·31	·47	- ·43	- ·02
5	Flexibilitatea	·38	·49	- ·22	- ·02
6	Absorbirea	·19	·03	- ·21	·03
7	Neînfricarea	·12	·37	- ·48	·05
8	Internalitatea	- ·23	·05	- ·15	- ·16
9	Efortul compensator	- ·27	- ·05	·25	- ·0,6
10	Mândria performanței	- ·19	·17	·28	- ·0,2
11	Dorința de învățare	·07	·32	- ·26	- ·09
12	Preferința pentru dificultate	·39	·38	- ·24	·0,2
13	Independența	·18	·29	- ·21	- ·13
14	Autocontrol, autodisciplină	- ·27	·05	- ·09	·10
15	Orientarea spre Status	·04	·27	- ·18	- ·07
16	Orientarea spre competiție	- ·03	·11	·06	- ·25
17	Fixarea scopului	·08	·25	- ·13	- ·11

Pragul de semnificație p,05.

Din analiza coeficienților prezentați sesizăm indici ridicați ai valorilor obținute la AMI: factorii Flexibilitate, Siguranța succesului, Dominanta, Neînfricare, Preferința pentru dificultate cu *Extraversie*. Pentru scala *Nevrotism* remarcăm corelații puternice, dar negative, cu factorii Neînfricare, Siguranța succesului, Dorința de învățare, Preferința pentru dificultate. În cazul scalei de *Psihism* corelația pozitivă cu factorii ai scalei AMI sunt cu Preferința pentru dificultate,

Flexibilitate, Siguranța succesului, Dominanța, iar cele negative se realizează cu Mândria performanței, Autocontrolul și autodisciplina, Internalitate și Efortul compensator.

Corelațiile evocate ne sugerează că tendințele psihotice, neempatice sunt asociate mai degrabă unui loc al controlului extern decât celui intern și, de asemenea, ca mândria resimțită pentru performanțele atinse reprezintă un fenomen personal, intern (Tabelul 2.11).

Corelațiile rezultatelor medii AMI cu cele ale FPI ne dezvăluie că acele cadre didactice motivate, în special cele perseverente, încrezătoare în propriile forțe, cu obiective bine stabilite și cu o dorință de învățare sunt mai frecvent satisfăcute, mulțumite de viață, optimiste. Scala *Satisfacție în viață (LEB)* identifică persoane caracterizate de sentimentul de valorizare individuală, sunt dominați de sentimentul de reușită, au o percepție adecvată a propriei valori, manifestă încredere în Sine, au stabilitate emoțională și dispoziție afectivă pozitivă.

Tabelul 2.11. Coeficienți de corelație a rezultatelor medii la Testul AMI și indicatori de personalitate Freiburger Persönlichkeitsinventar

Nr. Crt.	Scale AMI	LEB	SOZ	LEI	GEH	ERR	AGGR	BEAN	KORP	GES	OFF
1	Perseverență	·45	- ·04	·53	- ·40	- ·17	- ·03	- ·37	- ·27	- ·31	·17
2	Dominanță	·14	- ·19	·29	- ·07	- ·06	- ·15	- ·29	- ·27	- ·05	·01
3	Angajament	·17	- ·13	·39	- ·05	·13	- ·12	·03	·05	·11	·01
4	Siguranța succesului	·39	- ·04	·51	- ·17	- ·12	- ·05	- ·39	- ·25	- ·12	·09
5	Flexibilitatea	·27	- ·14	·45	- ·25	- ·05	·06	- ·19	- ·25	- ·18	·28
6	Absorbirea	·23	- ·23	·42	- ·29	- ·07	- ·02	- ·30	- ·19	- ·23	·23
7	Neînfricarea	·34	·09	·27	- ·26	- ·16	- ·15	- ·42	- ·26	- ·44	- ·05
8	Internalitatea	·02	- ·22	·26	- ·11	·08	- ·02	- ·18	- ·13	- ·37	·27
9	Efortul compensator	- ·36	- ·17	·11	·20	·19	- ·20	·36	- ·03	·36	·21
10	Mândria performanței	- ·09	- ·39	·34	- ·02	·19	- ·23	- ·05	- ·04	- ·05	·35
11	Dorința de învățare	·26	- ·05	·47	- ·33	- ·16	- ·27	- ·31	- ·27	- ·06	- ·14
12	Preferința pentru dificultate	·19	- ·13	·44	- ·15	- ·15	- ·07	- ·43	- ·19	- ·30	·02
13	Independența	- ·10	·01	·28	·09	·08	·03	·07	- ·07	·09	·14
14	Autocontrol, autodisciplină	·15	- ·06	·32	·05	·03	- ·13	- ·10	- ·02	·03	- ·07
15	Orientarea spre Status	·12	·03	·33	- ·28	- ·09	- ·11	- ·29	- ·21	- ·13	·00
16	Orientarea spre competiție	- ·11	- ·16	·27	- ·21	·01	·03	- ·10	- ·17	- ·15	·11
17	Fixarea scopului	·42	- ·15	·41	- ·43	- ·13	·05	- ·39	- ·15	- ·19	·09

Pragul de semnificație $p < 0.05$.

Scala de *Orientare socială (SOZ)* are corelații preponderent negative cu rezultatele obținute la Testul AMI, în special cu Absorbirea și Mândria performanței, corelațiile negative fiind obținute și pentru Scala *Inhibiție (GEH)* în raport cu Perseverența, Fixarea scopului, Absorbirea, Dorința de învățare.

Scala *Excitabilitate (ERR)* corelează pozitiv cu Efort compensator și Mândria performanței, în timp ce Scala *Agresivitate (AGGR)* are valori reduse ale corelației pozitive cu aceste variabile de personalitate.

Pentru Scala *Solicitare (BEAN)* constatăm corelații în majoritate negative cu rezultatele Testului AMI, cadrele didactice cu o motivație puternică a performanței fiind mai rezistente la

stresul ocupațional, mai relaxate, calme, fapt susținut de corelațiile ridicat pozitive cu Preferința pentru dificultate, Neînfricare, Siguranța succesului, Dorința de învățare.

Scala *Probleme de sănătate (GES)* descrie persoana robustă, sănătoasă, la care indicii de corelație negativă sunt ridicați pentru Neînfricare, Internalitate, Perseverență. Datele corelațiilor analizate ne orientează convingerile teoretice către aprecierea motivației performanței cu scoruri mari pentru cadrele didactice orientate spre realizare, deosebit de active, concurențiale, doritoare de afirmare.

Tabelul 2.12. Coeficienți de corelație a rezultatelor medii
la Testul AMI și indicatorii inteligenței emoționale Bar On

N r	Perseverență	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Dominanță	.23	.05	-.15	.57	.29	.10	.17	.09	.15	-.05	.06	.41	.12	-.35	.10
2	Angajament	.35	-.01	.20	.50	.01	.23	.31	.17	.02	-.02	.10	.03	.31	.40	.22
3	Siguranța succesului	-.07	.15	.07	.45	.17	-.05	.04	-.21	.14	.15	.03	.29	.32	.19	.31
4	Fexibilitatea	.29	.06	-.05	.68	.16	.38	.23	.30	.21	.06	-.15	.09	.33	.38	.02
5	Absorbirea	.21	-.01	-.02	.43	.21	.09	.15	.23	.02	-.15	.13	.25	-.12	.36	.17
6	Neînfricarea	.01	.09	-.16	.67	.25	.32	.33	.16	.32	.12	-.05	.17	.27	.25	.08
7	Internalitatea	.20	.01	.06	.19	.04	-.02	.32	.19	.10	-.23	.27	-.01	-.02	.24	.04
8	Efortul compensator	-.19	.00	-.20	.37	.09	.19	.35	.05	.11	.10	-.08	.20	-.11	.26	.10
9	Mândria performanței	-.03	-.03	.05	.21	-.12	-.11	-.22	-.22	.15	.21	-.11	-.01	.20	.09	.01
10	Dorința de învățare	-.03	.07	-.03	.38	.06	.13	.11	-.07	.27	-.01	-.07	.21	-.05	.16	-.01
11	Preferința p-u dificultate	-.05	.41	-.25	.61	.15	.40	.17	.05	.39	.33	-.30	.30	.33	.18	.33
12	Independența	.25	.17	.02	.42	.01	.21	.40	.13	.30	.14	.13	.15	.37	.23	-.02
13	Autocontrol, autodisciplină	-.09	.02	-.07	.46	.23	-.17	-.09	-.25	.25	.02	.01	.33	-.05	.20	.21
14	Orientarea spre Status	.04	.05	-.01	.32	.05	.06	.29	-.20	.29	.35	-.05	.35	-.49	.26	.16
15	Orientarea spre competiție	.12	.06	.05	.51	.05	.33	.25	.05	.28	.06	.07	.03	.38	.24	.07
16	Fixarea scopului	.01	.10	.37	.44	.37	.27	-.05	-.04	.28	.34	-.31	.51	.25	.10	-.02
17		.13	.02	.10	.41	.16	.18	.27	-.08	.21	.05	.01	.02	.29	.21	.14

Pragul de semnificatie $p < .05$

Din analiza coeficienților prezentați decurge o corelație pozitivă și puternică pentru factorul *Independența* cu Siguranța succesului, Absorbire, Perseverență, Dorința de învățare, ceea ce corespunde acelor cadre didactice care au o puternică motivație a performanței, dominată de independență în gândire și acțiune.

Deși cele mai multe valori ale Testului AMI corelează slab cu *Imaginea de Sine* și *Autocunoaștere emoțională*, identificăm pentru acești factori corelații pozitive cu Dominanta și Dorința de învățare, ceea ce permite o interpretare calitativă, în sensul că pentru cadrele didactice satisfacțiile personale și, mai ales, cele profesionale se plasează la un nivel superior la cei care au o motivație a performanței bine conturată.

Factorul *Fericire* prezent în EQ corelează pozitiv cu Dorința de învățare și Angajament, iar *Optimismul* se ipostaziază în același raport puternic și semnificativ cu Dominanta, Siguranța succesului, Perseverența, Flexibilitatea.

Analizând corelația *Responsabilității sociale* constatăm aspecte pozitive puternice cu Preferința pentru dificultate, Absorbirea, Internalitatea, Autocontrol și autodisciplină, Neînfricarea, Fixarea scopului, ceea ce corespunde unor cadre didactice care își asumă sarcini dificile și își orientează energia creatoare spre obiective dezirabile social.

Toleranța la stres identificată de Testul EQ corelează pozitiv cu Dorința de învățare, Absorbirea, Preferința pentru dificultate, Orientarea spre status, aspecte ce caracterizează cadre didactice cu o puternică dorință de a asimila informații noi, de a se dezvolta continuu, orientați spre obținerea unui status superior.

Aspectele sunt susținute și de factorul *Flexibilitate emoțională* care corelează pozitiv cu Orientarea spre competiție, Perseverența, Autocontrol și autodisciplină, Independența, Angajament.

Studiul nostru ne permite și formularea unor concluzii cu valoare practică din perspectiva managementului formării pentru profesia didactică:

- Datele analizate ne conduc către ideea că motivația performanței este într-o relație consistentă cu numeroase aspecte ale personalității, determinând, din interior, orientarea globală a comportamentului către cerințele profesiei didactice;
- Cunoașterea rezultatelor obținute de subiecți la Testul AMI pot reprezenta puncte de reper pentru dezvoltarea personală;
- Pe baza cunoașterii valorii individuale a motivației performanței se pot elabora programe specifice de educare a motivației optime;
- Studiul corelației motivației performanței cu variate aspecte ale personalității ar putea permite aprecierea compatibilității subiecților cu cerințele specifice profesiei didactice.

2.3. Factori de creștere a performanței în domeniul activităților didactice din învățământul universitar

La nivel național se pune cu din ce în ce mai multă insistență problema ridicării nivelului de eficiență al învățământului în acord cu imperativele dezvoltării societății. În context, se impune abordarea conceptului de ergonomie prin prisma activităților didactice, care poate fi definită ca o știință cu caracter federativ care integrează aportul tehnicii, fiziologiei, psihopedagogiei, sociologiei, economiei, managementului și altor științe sociale într-o perspectivă interdisciplinară, avînd ca finalitate orientarea tehnologiilor didactice la posibilitățile psiho-fiziologice normale ale celui care învață și utilizarea rațională a acestor posibilități pentru a realiza randamentul ergonomic, adică reproducerea capacității de muncă intelectuale și fizice ale studentului de la o zi la alta și nu de la o perioadă la alta.

Un studiu interdisciplinar în domeniul ergonomiei presupune depistarea fenomenelor urmărind legăturile între cauze situate într-un subsistem și efecte în altul. Unele efecte se vor transforma în cauze care la rîndul lor vor produce efecte în altele ș.a.m.d. La realizarea unui asemenea studiu trebuie să participe colective formate din specialiști în diferite domenii care să analizeze, în echipă, relațiile de cauzalitate care apar între fenomenele depistate în domeniul lor de activitate. Pornind de la relația cauzală, principala modalitate de investigare a ergonomiei, ne-am propus elaborarea unui *model* de realizare a acestui obiectiv [62, p. 61.]

Pentru aceasta, am elaborat un *Chestionar ergonomic* nenominalizat ce a fost administrat studenților din două grupe, din cadrul Universității "Ovidius", Constanța și Academia Navală „Mircea Cel Batrân, Constanța, România. Clasele au fost notate convențional cu A și B, iar chestionarul a fost aplicat pe un număr de 200 de subiecți, repartizați pentru cercetare, în cele două grupe (clase) (Anexa 5).

Subiecții investigați au fost instruiți asupra modului de completare al Chestionarului ergonomic și asigurați că tabelele pe care le completează au un caracter anonim. Am stabilit pachete de întrebări pe care le-am structurat în cadrul unei liste ergonomice pe patru domenii după cum urmează: *solicitările ambianței fizice; solicitările fizice; solicitările mentale; solicitările determinate de relațiile psihosociologice.*

În conformitate cu chestionarul ergonomic elaborat, solicitările personalului investigat care determină randamentul ergonomic al activității, reprezintă consecința acțiunii componentelor grupate în patru mari domenii: *ambianța fizică, solicitările fizice, solicitările mentale și solicitările determinate de relațiile psihosociale.*

1. *Solicitările determinate de ambianța fizică.*

Aceste solicitări, în conformitate cu modelul de abordare, sunt consecința: condițiilor de microclimat; zgomotelor; luminilor și culorilor.

Fiecare din aceste subdomenii este evaluat la rândul său prin diverși factori și parametrii pe care îi vom analiza în continuare:

1.1. *Solicitările determinate de condițiile de microclimat.* Aceste solicitări, conform listei ergonomice, sunt consecința acțiunii următorilor factori: temperatura, umiditatea relativă, aerația. Ele sunt cuantificate prin indicatori care măsoară parametrii conținuți în Tabelul 2.13:

Tabelul 2. 13. Condiții de microclimat

Nr. întrebare	FACTORI/ PARAMETRI	Coeficienți de evaluare a solicitărilor	
		ClasaA	ClasaB
1.	Aprecierea gradului de solicitare determinat de temperatura mediului în care se desfășoară activitatea didactică	7,46	7,38
2.	Aprecierea gradului de umiditate relativă a aerului în cadrul clasei	6,80	6,90
3.	Aprecierea gradului în care schimbul de aer reușește să elimine mirosurile urâte provenite din transpirație și să mențină dispoziția pentru muncă	5,89	5,78
		6,71	6,68

Răspunsurile date de subiecții investigații și cuantificate cu ajutorul coeficienților de evaluare scot în evidență următoarele:

- În cazul elevilor din clasa A factorul *temperatură* generează, pe ansamblu, existența unor solicitări medii (scoruri de 7,46 în cazul clasei A respectiv 7,38 în cazul clasei B).
- Gradul de solicitare al subiecților din prima clasă, sub acțiunea factorului *umiditate relativă* poate fi apreciat pe ansamblu ca fiind mediu (scoruri de 6,80 în cazul clasei A, respectiv 6,90 în cazul clasei B).
- Acțiunea factorului *aerație* determină solicitări apreciate cu scorul de 5,89 în cazul subiecților din clasa A și cu 5,78 în cazul subiecților din clasa B. În ambele situații solicitările pot fi apreciate ca medii, dar ca valoare peste cele ale temperaturii.
- Față de media subdomeniului de 6,71 în cazul clasei A respectiv 6,68 în cazul clasei B se impun măsuri ergonomice de îmbunătățire care au valori sub media subdomeniului.

1.2. *Solicitările determinate de zgomote.* Evaluarea gradul de solicitare determinat de zgomote o putem realiza cu ajutorul parametrilor care sunt înserați în Tabelul 2.14:

Tabelul 2.14. Zgomote

Nr. întrebare	FACTORI PARAMETRI	Coeficienți de evaluare a solicitărilor	
		Clasa A	Clasa B
4.	Gradul de suportabilitate determinat de nivelul zgomotului în clasă	6,31	6,00
5.	Gradul de solicitare determinat de nivelul de atenție cerut în condițiile zgomotului generat de activitățile cotidiene și colaterale din jurul claselor	5,50	5,44
6.	Gradul de solicitare cu impact negativ asupra activității intelectuale sub acțiunea zgomotului	5,40	5,35
		5,73	5,59

Datele înserate în Tabelul 2.14 scot în evidență următoarele:

- Gradul de solicitare al studenților, determinat de nivelul zgomotului în clasă, este apreciat cu scorul de 6,31 în cazul clasei A respectiv 6,00 în cazul clasei B. Se constată că solicitările sunt ușor mai ridicate în cazul grupei B deoarece amplasamentul acesteia se află pe partea exterioară a clădirii, în apropierea unei străzi intens circulate. În cazul celei din urmă se impun măsuri de reducere a zgomotului, de mutare a studenților în alt spațiu de învățământ sau oferirea altei destinații locației respective.
- În cazul subiecților din clasa A, gradul de solicitare determinat de nivelul de atenție cerut în condițiile zgomotului generat de activitățile cotidiene este apreciat cu scorul de 5,50, respectiv 5,44 în cazul clasei B. În această situație, avem în vedere cel puțin limitarea efectelor negative ale unui fenomen pe care l-am denumit *hipnoza procesului de învățământ* și care este determinat de monotonia generată, pe de o parte și de zgomotul nu prea intens din exterior dar constant peste care se suprapune și comunicarea relativ defectuoasă profesor - student. Solicitățile pot fi apreciate în acest caz ca medii.
- În cazul subiecților din prima clasă, gradul de solicitare determinat de acțiunea zgomotului cu impact negativ asupra activității intelectuale, este apreciat cu scorul de 5,40 iar în cazul celei de-a doua clase respectiv 5,35. Aceste evaluări arată că gradul de solicitare este mediu.
- Față de media subdomeniului de 5,73 în cazul clasei A respectiv 5,59 în cazul clasei B se impun măsuri de îmbunătățire în mod prioritar în cazul parametrilor 2 și 3.

1.3. Solicitățile determinate de lumină și culori.

Conform chestionarului ergonomic solicitările din acest subdomeniu sunt determinate de cei doi factori: lumina, respectiv culorile. Aceste tipuri de solicitări sunt evaluate prin parametrii înserați în Tabelul 2.15:

Tabelul 2.15. Lumină și culori

Nr. întrebare	PARAMETRI	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
		Clasa A	Clasa B
7.	Gradul de confort vizual generat de nivelul de iluminare generală la locul de muncă	5,40	5,22
8.	Gradul de solicitare determinat de modul de amplasare al surselor luminoase	5,20	5,78
9.	Gradul de solicitare generat de nivelul de iluminare naturală	5,50	5,56
10.	Gradul de solicitare determinat de nivelul și uniformitatea iluminării artificiale	5,20	5,56
11.	Aportul cromaticii interioare la îmbunătățirea iluminării	5,70	5,78
12.	Aprecierea ambianței create de culoarea pereților în clasă	5,48	5,65
		5,41	5,59

Analiza Tabelului 2.15 ne permite formularea următoarelor observații:

- Gradul de solicitare determinat de nivelul de iluminare generală la locul de muncă, este apreciat de subiecții din clasa A cu scorul de 5,40 iar de către subiecții din clasa B cu scorul de 5,22. Aceste valori semnifică faptul că gradul de solicitare este mediu spre mare, ceea ce impune măsuri corespunzătoare de natură ergonomică pentru atenuarea solicitărilor determinate de acest factor.
- Gradul de solicitare determinat de modul de amplasare al surselor luminoase este apreciat de subiecții din clasa A cu scorul de 5,20 și respectiv 5,78 de către subiecții din grupa B; aceste valori ale coeficienților de evaluare semnifică faptul că gradul de solicitare este mediu spre mare. Se constată, de asemenea, ușoare diferențe între aprecierile componentelor celor două grupe, fapt confirmat de absența standardizării în amplasarea surselor de iluminat.
- Gradul de solicitare generat de nivelul de iluminare naturală este apreciat de studenții celor două clase pe aceleași coordonate ca și în cazurile anterioare; scor de 5,50 în cazul clasei A respectiv 5,56 în cazul clasei B.
- Gradul de solicitare determinat nivelul și uniformitatea iluminării artificiale este apreciat de studenții celor două clase cu scoruri de 5,20 (clasa A) respectiv 5,56 (grupa B).
- Aceasta semnifică existența unor solicitări medii spre mari.
- Gradul de solicitare determinat de cromatica interioară privind îmbunătățirea iluminării este apreciat de componentii celor două grupe cu valori de 5,70 în cazul grupei A respectiv 5,78 în cazul grupei B. Aceste valori atestă existența unor solicitări medii.

- Culoarea pereților în salile de curs creează solicitări medii spre mari (scoruri de 5,48 în cazul clasei A respectiv 5,65 în cazul clasei B).
- Media subdomeniului este de 5,41 în cazul clasei A respectiv 5,59 în cazul clasei B.
- Rezultă din analiza valorilor înserate în tabelul anterior că solicitările pe ansamblu sunt medii spre mari, iar în structura acestora sunt sub valoarea subdomeniului, cele arătate la întrebările 7 și 10. Pe ansamblu, dată fiind valoarea coeficienților de evaluare, se impun măsuri de proiectare ergonomică pentru realizarea randamentului intelectual al studenților care să determine creșterea performanței universitare. Pe ansamblu, solicitările în domeniul ambianței fizice pot fi exprimate prin coeficienții de evaluare înserați în tabelul 2.16:

Tabelul 2.16. Ambianța fizică

SUBDOMENII	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
	Clasa A	Clasa B
1.1. Condiții de microclimat	6,71	6,68
1.2. Zgomote	5,73	5,59
1.3. Lumină și culori	5,41	5,59
	5,95	5,95

Analiza datelor înserate în Tabelul 2.16 permit formularea concluziei potrivit căreia în cazul subiecților din cele două grupe față de nivelul de apreciere al domeniului de 5,95 în cazul grupei A respectiv 5,95 în cazul grupei B, se impune luarea de măsuri de proiectare respectiv de organizare ergonomică cu prioritate în subdomeniile următoare:

- zgomote (apreciere cu scorul de 5,73 în cazul clasei A respectiv 5,82 în clasei B);
- lumină și culori (apreciere cu scorul de 5,41 în cazul clasei A respectiv 5,59 în clasei B).

2. Solicitățile determinate de eforturile fizice.

Aceste solicitări sunt rezultanta:

- solicitărilor statice; care sunt determinate de eforturile fizice statice depuse în vederea desfășurării diferitelor procese de muncă;
- solicitărilor energetice care sunt determinate de cheltuiala de energie făcută în scopul realizării diferitelor activități, atribuții, sarcini, operații din cadrul procesului de învățământ.

Aceste solicitări pot fi evaluate cu ajutorul factorilor și parametrilor înserați în tabelele de mai jos:

2.1. Solicitățile determinate de eforturile statice.

Tabelul 2.17. Solicitări statice

Nr. întrebare	FACTORI PARAMETRI	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
		Clasa A	Clasa B
13.	Gradul de solicitare statică determinat de poziția în bancă.	6,50	6,44
14.	Gradul de solicitare determinat de proiectarea mobilierului în scopul realizării confortului.	5,60	5,44
		6,05	5,94

Ca și în cazurile precedente, datele înserate în Tabelul 2.17 ne permit formularea următoarelor observații:

- Nivelul de apreciere al subdomeniului *solicități statice* este cotate cu scorul de 6,05 de către subiecții clasei A respectiv cu scorul de 5,94 de subiecții grupei B. Aceste valori ale coeficienților de evaluare, ne sugerează faptul că subiecții din cele două grupe depun eforturi medii în vederea desfășurării proceselor de muncă.

Analizând parametri care au determinat aprecierea de mai sus, constatăm că se impune îmbunătățirea proiectării mobilierului în acord cu dimensiunile antropometrice ale studentului.

2.2. *Solicități determinate de cheltuiala de energie făcută în scopul desfășurării procesului de învățământ.*

Tabelul 2.18. Solicități energetice

Nr. întrebare	FACTORI PARAMETRI	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
		Clasa A	Clasa B
15.	Aprecierea relației dintre consumul energetic și necesarul de calorii ale muncii profesionale și principii nutritive	6,00	5,98
16.	Aprecierea relației dintre activitatea fizică și activitatea intelectuală prin prisma realizării tonusului fizic	5,50	5,87
		5,75	5,93

Datele înserate în Tabelul 2.18 ne permite formularea următoarelor observații:

- Nivelul de apreciere al subdomeniului *solicități energetice* ne sugerează faptul că subiecții din cele două grupe depun eforturi medii în vederea desfășurării proceselor de muncă;
- Analizând parametri care au determinat aprecierea de mai sus, constatăm că se impune introducerea în program și executarea mișcărilor fizice pe timpul pauzelor;

- Pe ansamblu, solicitările în domeniul eforturilor fizice pot fi exprimate prin coeficienții de evaluare înserați în tabelul 2.19:

Tabelul 2.19. Solicitări fizice

SUBDOMENII	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
	Clasa A	Clasa B
2.1. Solicitări statice	6,05	5,94
2.2. Solicitări energetice	5,75	5,93
	5,90	5,93

Analiza datelor înserate în Tabelul 2.19 permit formularea concluziei potrivit căreia se impune luarea de măsuri de atenuare a solicitărilor energetice în cazul clasei A.

3. *Solicitățile mentale*, conform modelului abordat sunt rezultanta: solicitărilor determinate de durata programului de muncă și solicitărilor determinate de nivelul atenției. Sunt determinate de durata activităților didactice și pot fi cuantificate prin următorii parametri care sunt evaluați în tabelele următoare.

Tabelul 2.20. Solicitări determinate de durata programului de învățământ

Nr. întrebare	FACTORI PARAMETRI	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
		Clasa A	Clasa B
17	Gradul de oboseală determinat de durata programului de învățământ	5,85	5,69
18	Gradul de oboseală determinat de activitățile desfășurate peste durata timpului destinat învățământului	5,57	5,51
19	Efectele fiziologice și psihice generate de orarul activităților zilnice	5,87	5,70
20	Efectele fiziologice și psihice generate de timpul de repaus și somn	5,90	5,92
21	Eficiența organizării în timpul liber a activităților distractive și recreative (sport, jocuri distractive, literatură, muzică etc.)	5,46	5,38
		5,73	5,64

1.1. Solicitări determinate de durata programului de învățământ.

Analiza datelor înserate în Tabelul 2.20 ne permite formularea următoarelor observații:

- Subiecții din grupa A apreciază domeniul cu scorul de 5,73 iar subiecții din grupa B cu scorul de 5,64. Diferențele în apreciere sunt în cazul celor două grupe nesemnificative iar gradul de solicitare al elevilor poate fi considerat mediu spre mare.

- Scorurile obținute în urma cercetării pe parametrii respectivi atestă necesitatea revederii activităților didactice desfășurate peste programul normal de învățământ precum și o mai bună organizare a timpului liber al elevilor.

1.2. Solicitări determinate de nivelul atenției.

Tabelul 2.21. Solicitări determinate de nivelul atenției

Nr. întrebare	FACTORI PARAMETRI	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
		Clasa A	Clasa B
22.	Gradul de solicitare al atenției determinat de zgomote sau alți stimuli.	5,94	5,83
23.	Gradul de solicitare determinat de stilul cadrelor didactice în prestația didactică.	5,75	5,65
		5,85	5,74

Analiza datelor înserate în Tabelul 2.21 ne permite formularea următoarelor observații:

- Subiecții din clasa A apreciază domeniul cu scorul de 5,85 iar subiecții din grupa B cu scorul de 5,74. Diferențele în apreciere sunt în cazul celor două clase nesemnificative iar gradul de solicitare al elevilor poate fi considerat mediu spre mare;
- Scorurile obținute în urma cercetării pe parametri respectivi atestă necesitatea unei mai bune organizări a proceselor didactice sub raportul calității prestației didactice și al organizării timpului liber al studenților. Pe ansamblu solicitările în acest domeniu pot fi exprimate prin coeficienții de evaluare înserați în tabelul 2.22:

Tabelul 2.22. Solicitări mentale

SUBDOMENII	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
	Clasa A	Clasa B
2.1. Solicitări determinate de durata programului de învățământ	5,73	5,64
2.2. Solicitări determinate de nivelul atenției	5,85	5,74
	5,79	5,69

Analiza datelor înserate în Tabelul 2.22 permit formularea concluziei potrivit căreia în cazul subiecților din cele două grupe față de nivelul de apreciere al domeniului de 5,79 în cazul grupei A respectiv 5,69 în cazul grupei B, se impune luarea de măsuri de atenuare a solicitărilor determinate de durata programului de învățământ.

IV. Solicitățile determinate de relațiile psihosociale.

Aceste solicitări, conform modelului abordat, sunt rezultanta:

- solicitărilor determinate de gradul de coeziune și de gradul de mobilizare a părții latente a capacității de muncă;
- solicitărilor determinate de relațiile dintre membrii colectivului grupei, în cadrul proceselor de comunicare.

4.1. Solicitări determinate de coeziunea colectivului clasei și de mobilizarea capacității de muncă latente a capacității de muncă.

Aceste solicitări pot fi evaluate prin următorii parametrii ale căror valori sunt ilustrate în Tabelul 2.23:

Tabelul 2.23. Solicitări determinate de coeziunea colectivului clasei

Nr. întrebare	PARAMETRI	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
		Clasa A	Clasa B
0	1	2	3
24.	Existența unei atmosfere de colaborare, de consultare și participare la desfășurarea activităților din cadrul clasei	7,02	6,97
25.	Aprecieri gradului de coeziune al colectivului clasei	7,10	7,32
26.	Aprecieri modului de selecție al componentelor clasei în funcție de opțiunile și afinitățile membrilor componenți	5,97	5,90
27.	Aprecieri caracteristicilor (însușirilor) locului muncă (clasa) ca factor motivant în desfășurarea cu randament a proceselor de muncă	5,45	5,67
		6,39	6,46

Analiza datelor, înscrise în Tabelul 2.23 ne permite, să facem următoarele aprecieri:

- Gradul de solicitare al acestui domeniu este apreciat de subiecții din clasa A cu scorul de 6,39 iar de către studenții din clasa B cu scorul de 6,46. Putem aprecia, pe ansamblu, gradul de solicitare al studenților ca fiind mediu.
- Analiza factorilor și parametrilor care determină media domeniului scoate în evidență următoarele:
- în cadrul claselor atmosfera de colaborare este apreciată cu un scor mai mare (7,02 respectiv 6,97), în raport cu media domeniului; acest aspect se corelează în mod firesc cu aprecierea gradului de coeziune al claselor (7,10 respectiv 7,32), precum și cu gradul de solicitare determinat de discuțiile cu colegii pe timpul studiului care are un caracter constructiv (6,87 respectiv 6,98).

- gradul de selecție al componentelor grupei în funcție de opțiuni și afinități, este apreciat cu scorul de 5,97 respectiv 5,90 ,ceea ce atestă necesitatea unor studii mai profunde privind constituirea grupelor.
- coroborarea acestor informații cu cele privind aprecierea caracteristicilor locului de muncă (scor de 5,45 respectiv 5,67) ne permit să afirmăm că se impun măsuri eficiente vizând atât proiectarea cât și organizarea ergonomică a locului de muncă, în scopul realizării unei motivații mai puternice pentru munca intelectuală.

4.2. Solicitări determinate de procesele de comunicare.

Tabelul 2.24. Solicitări determinate de procesele de comunicare

Nr. între bare	PARAMETRI	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
		Clasa A	Clasa B
28	Aprecierea gradului de solicitare determinat de discuțiile între colegi în timpul studiului individual	6,87	6,98
29	Gradul de solicitare determinat de absența comunicării cu cei dragi de acasă	5,86	5,79
		6,37	6,39

Analiza datelor înserate în Tabelul 2.24 ne permite, să facem următoarele aprecieri:

- Gradul de solicitare al acestui domeniu, este apreciat de studentii din clasa A cu scorul de 6,87 și de către studentii din clasa B cu scorul de 6,96. Putem aprecia, pe ansamblu, gradul de solicitare al studenților ca fiind mediu.
- Analiza factorilor și parametrilor care determină media subdomeniului scoate în evidență necesitatea organizării unei mai bune comunicări a elevilor cu cei din sfera lor afectivă.

Pe ansamblu, solicitările determinate de relațiile psihologice pot fi exprimate cu ajutorul coeficienților de evaluare înserați în Tabelul 2.25:

Tabelul 2.25. Solicitări determinate de relațiile psihosociologice

SUBDOMENII	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
	Clasa "A"	Clasa "B"
2.1. Solicitări determinate de coeziunea grupei	6,39	6,46
2.2. Solicitări determinate de posibilitatea de comunicare	6,37	6,39
	6,38	6,42

Analiza datelor înserate în Tabelul 2.25 ne permite, să facem următoarele aprecieri:

Gradul de solicitare al acestui domeniu, este apreciat de studenții din clasa A cu scorul de 6,87 și de către studenții din clasa B cu scorul de 6,96. Putem aprecia, pe ansamblu, gradul de solicitare al studenților ca fiind mediu.

Solicitările generate de acțiunea factorilor specifici celor patru domenii sunt cuantificate în Tabelul 2.26:

Tabelul 2.26. Solicitări pe ansamblu

FACTORI PARAMETRI	Coeficienți de evaluare ai solicitărilor	
	Clasa "A"	Clasa "B"
I. Ambianța fizică	5,95	5,95
II. Solicitări fizice	5,90	5,93
III. Solicitări mentale	5,79	5,62
IV. Solicitări determinate de relațiile psiho-sociologice.	6,38	6,42
	6,01	5,98

Datele din Tabelul 2.26 pot fi reprezentate cu ajutorul următoarei histograme:

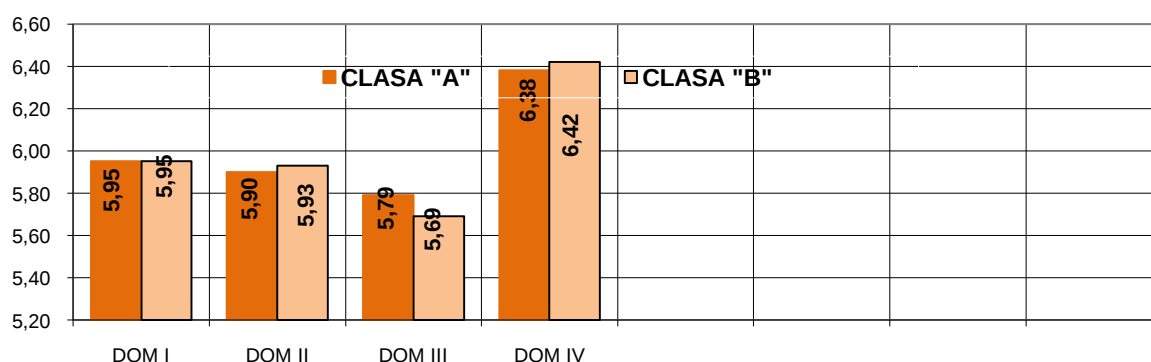


Fig. 2.8. Graficul comparativ al solicitărilor pe domenii

Scorurile prezentate în Tabelul 2.26 și în histograma aferentă arată că față de media ansamblului de 6,01 respectiv 5,98 solicitările în domeniile ambianței fizice, eforturile fizice și mentale sunt mai mari ceea ce atestă necesitatea analizei amănunțite a acestora.

Identificarea și evaluarea solicitărilor structurate conform modelului, reprezintă numai o parte a analizei ergonomice ce trebuie efectuată în cadrul procesului de învățământ. Așa cum arătam ele sunt percepții ale subiecților intervievați care trebuie luate în analiză deoarece provoacă insatisfacții în activitate și afectează randamentul ergonomic al muncii. Deci identificarea și evaluarea solicitărilor va trebui continuată cu analiza critică a acestora și finalizată cu propuneri de soluții pentru atenuarea lor.

Considerăm că modelul de analiză prezentat este unul perfectibil prin variabilele luate ca referință dar permite surprinderea, de ansamblu, a acțiunii emergente a acestora

2.4. Elaborarea profilului modal al cadrului didactic – demers necesar în managementul performanței

Descifrarea personalității modale a cadrului didactic va putea proiecta performanța în orientarea academică precum și în exercitarea profesiei, ceea ce dirijează activitatea

managerială, atât în selecția candidaților la admitere, cât și în armonizarea/conducerea acestora în conformitate cu exigențele curriculei universitare. Cunoașterea personalității modale a cadrului didactic oferă, așadar, posibilitatea identificării trăsăturilor personalității studentului care-i alimentează și îi susțin opțiunea, performanța academică, cât și valoarea activității profesionale ulterioare [62, p. 92-100].

Diagnosticarea *capacității* individuale se situează pe *axa valorică*, previzionată în obiectivele de ordin formativ a managementului performanței.

Abordarea acestei problematici are și implicații practice care sunt reprezentate de posibilitățile proiectării unui model de selecție al candidaților pentru profesia didactică, în care accentul este pus pe trăsăturile de personalitate cu mare valoare predictivă în obținerea succesului academic, respectiv pe acele trăsături puternic impregnate de factori intelectuali și energetico-dinamici care fac posibilă învățarea eficientă, participarea creativă și rezistentă la acțiunea factorilor stresanți.

Obiective:

1. Determinarea variabilelor de personalitate cu implicații majore în alegerea profesiei didactice;
2. Realizarea unei ecuații de predicție a reușitei în activitatea academică;
3. Conturarea unei strategii de selecție a candidaților pentru profesia didactică.

Ipoteza I: Se prezumă că studenții care au optat pentru profesia didactică posedă un profil psihologic specific.

Ipoteza II: Se prezumă că opțiunea conjuncturală pentru profesia didactică este mai frecvent întâlnită în rândul studenților slabi decât la cei buni.

Metodologia cercetării. Metodele și instrumentele de lucru pe care le-am folosit în investigațiile noastre sunt: Chestionarul de personalitate Big Five Adjectives (BFA), Chestionarul de interese vocaționale Jackson (JVIS, Jackson Vocational Interest Survey) (Anexa 6), o adaptare a Metodei aprecierii obiective (Gh. Zapan), Testul Luscher (varianta adaptată).

Chestionarul de personalitate Big Five Adjectives (BFA) elaborat de către Gian Vittorio Caprara, Claudio Barbaranelli, Patrizia Steca și adaptat pe populația românească de către Horia Pitariu, Dragoș Iliescu și Daniela Vercellino (2008). BFA-ul permite măsurarea a cinci dimensiuni principale și a zece subdimensiuni ale modelului Big Five. Pe lângă aceste dimensiuni, el este prevăzut cu o scală suplimentară care măsoară tendința de a furniza o imagine de sine dezirabilă. Acest chestionar conține un număr de 175 de adjective, care sunt evaluate pe o scală de la 1 la 7.

Chestionarul de personalitate Big Five Adjectives conține următoarele scale:

Scale primare: Extraversie (E); Amicalitate (A); Conștiinciozitate (C); Stabilitate Emoțională (S/-N); Deschidere mentală (M/O);

Scala de validare: Dezirabilitate sociala (scala de validare).

Scale secundare: Dinamism (Di); Dominantă (Do); Cordialitate (Co); Cooperare (Cp); Meticulozitate (Sc); Perseverență (Pe); Controlul impulsurilor (Ci); Controlul emoțiilor (Ce); Deschidere spre cultură (Ac); Deschidere spre experiențe (Ae).

Chestionarul de Interese Vocaționale Jackson (JVIS, Jackson Vocațional Interest Survey) (Anexa 5) constă în 289 de perechi de afirmații, acești itemi descriind activități ocupaționale.

JVIS scorează într-un număr de 34 de scale de interese, care se impart în scale de Roluri de muncă și scale de Stiluri de muncă. De asemenea, profilul JVIS calculează indici de similaritate cu un număr de 32 de clustere ocupaționale și 350 de profiluri ocupaționale, precum și scoruri pe 10 teme ocupaționale generale. Profilul JVIS conține coduri Holland precum și trei scale de validare.

Metoda aprecierii obiective a personalității - Zapan (1984) vizează antrenarea capacității de apreciere a diferitelor aspecte ale performanței școlare. Metoda constă în a solicita fiecărui component al lotului să indice cu anticipație pe primii 30% și pe ultimii 30% dintre colegi, în îndeplinirea unei anumite sarcini școlare. Metoda poate fi aplicată și în domeniul interaprecierii diverselor aspecte ale performanței în muncă. Autorul a sesizat exersabilitatea capacității de apreciere prin confruntarea repetată a evaluărilor individuale cu performanțele reale, obținute de lotul de experiment. După trei luni de exercițiu, erorile de apreciere pot scădea cu două treimi din erorile inițiale. Dar nu numai elevii ci și profesorii, sau, în cazul salariaților, șefii acestora, pot ajunge să-și perfecționeze capacitatea de apreciere a altora și a lor înșiși. Evaluările individuale obținute prin tehnica aprecierii obiective sunt trecute într-o matrice cu numărul intrărilor egal cu componența lotului. Un sistem simplu bazat pe însumare algebrică permite obținerea punctajului pentru fiecare individ.

Structura lotului de subiecți experimentat prezintă următoarele caracteristici:

- *mărimea* este de aproximativ 150 de studenți de la specializarea psihologie și de la alte specializări;
- *omogenitatea*.

Întrucât designul cercetării este de tipul modelului cu grupuri independente, grupurile de participanți implicate în studiu au fost egalizate pe cât posibil din cât mai multe

puncte de vedere: vîrsta- 19-22 de ani; pregătire academică - anul I sau II de studii de licență; opțiunea pentru modulul psihopedagogie.

Analiza și interpretarea datelor - BFA (Big Five Adjectives).

Au fost utilizate trei eșantioane independente în scop comparativ. Primul eșantion a fost alcătuit din 64 de studenți înscriși în anul I și II la specializarea psihologie din cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației a Universității "Ovidius", Constanța, România. Al doilea eșantion a fost alcătuit din 31 de studenți care proveneau de la Facultățile: de Matematică/Informatică, Inginerie și Biologie din cadrul aceleiași universități, anul I sau II, înscriși la modulul psihopedagogic.

Ultimul eșantion a fost alcătuit din 23 de studenți la facultăți cu profil „socio-umanist” (Facultatea de Litere; Facultatea de Drept, Facultatea de Teologie), din anul I și II, înscriși la modulul psihopedagogie. Inventarierea trăsăturilor BFA ale studenților, care întrunesc valori medii, exprimate în note T, situate în afara zonei de semnificație psihologică nulă, respectiv zona mediei teoretice $T=50$ (Tabelul 2.27).

Tabelul 2.27. Indicii de start ai inventarului BFA

Dimensiuni BFA	N	Minim	Maxim	Media	Abaterea standard
DS	64	44	98	77,45	10,09
DI	64	26	67	51,86	9,89
DO	64	30	64	50,02	7,37
CO	64	31	66	51,36	7,58
CP	64	29	67	53,91	8,05
PE	64	38	68	53,31	6,89
AC	64	26	67	53,09	7,32
E	64	24	71	50,78	11,38
A	64	13	71	50,06	11,08
S	64	13	90	50,59	15,06
M	64	12	76	52,46	11,08

Pentru evidențierea dimensiunilor de personalitate ale studenților la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, din punct de vedere statistic am calculat indicii de start, în tabelul 2.27 sunt expuse doar trăsăturile care întrunesc valori medii peste $T=50$.

Studiul normalității distribuțiilor trăsăturilor care satisfac prima condiție.

În a doua etapă am studiat normalitatea distribuției scorurilor obținute de eșantionul de studenți de la Facultatea de Psihologie și Științele Educației. *Selecția trăsăturilor filtrate prin condiția a doua care diferențiază semnificativ studenții psihologi de celelalte grupuri luate în studiu.* Trăsăturile de personalitate, măsurate cu BFA, filtrate pe baza indicilor de start și a studierii normalității distribuției, au fost comparate cu cele ale eșantionului de studenți la celelalte specializări, respectiv real-investigativ (1) și socio-uman (2), întâi utilizând scalele

BFA, apoi scalele JVIS. Procedînd astfel, privitor la scalele BFA, am determinat că dintre toate cele trei grupuri studiate, studenţii la psihologie obţin o notă medie semnificativ mai mică doar la scala DS ($P < .05$) decît celelate două categorii de studenţi. Celelalte trăsături nu s-au dovedit a fi suficient de diferen iatoare la un prag de probabilitate acceptabil de minim 05.

Ulterior, compara iile între studenţii la psihologie  i celelate două grupuri, real-investigativ  i socio-uman au fost efectuate utilizând drept criteriu performanțele obținute la Chestionarul de Interese Vocationale Jackson (JVIS).

Primul e antion a fost alcătuit din 60 de studenţi înscrişi în anul I si II la specializarea psihologie din cadrul Facultăţii de Psihologie  i  tiin ele Educației a Universităţii "Ovidius".

Al doilea e antion a fost alcătuit din 35 de studenţi care proveneau de la Facultăţile: de Matematică/Informatică, Inginerie  i Biologie din cadrul acele i universităţi, anul I sau II, înscrişi la modulul psihopedagogie. Utiliz nd tipologia lui Holland, pentru comoditatea exprimării, acest grup a fost desemnat prin sintagma „realist-investigativ”. Ultimul e antion a fost alcătuit din 50 de studenţi la facultăţi cu profil „socio-umanist” (Facultatea de Litere; Facultatea de Drept, Facultatea de Teologie), din anul I  i II, înscrişi la modulul psihopedagogie.

Testul JVIS constă dn 289 de perechi de afirma ii, aceşti itemi descriind 34 de activităţi ocupationale: Arte Creative; Arte Interpretative; Matematică;  tiin e Fizice; Inginerie;  tiin e Biologice;  tiin e Sociale; Aventura; Natura-Agricultura; Meserii Calificate; Servicii Personale; Activităţi Familiale; Servicii Medicale; Conducere Dominantă; Siguranța Locului de muncă; Rezisten  ; Responsabilitate; Predare; Servicii Sociale; Educație Elementară; Finan e; Afaceri; Munca de Birou; Vânzări; Supervizare; Managementul relațiilor umane; Drept; Consultanță Profesională; Activitate Literară; Realizare Academică; Redactare Tehnică; Independen  ; Planificare;  ncredere Interpersonală.

Pentru verificarea ipotezei nr.1 *Se prezumă faptul că studenţii care au optat pentru profesia didactică posedă un anumit profil specific* am parcurs acelaşi algoritm ca  i în cazul chestionarului BFA, astfel:

- a) inventarierea intereselor vocaționale ale studenţilor la, care întrunesc valori medii, exprimate în note T, situate în afara zonei de semnificație psihologică nulă, respectiv zona mediei teoretice $T=50$;
- b) studiul normalităţii distribu iilor trăsăturilor care satisfac prima condiție;
- c) trasarea profilului modal pe baza intereselor vocaționale care au rezultat din ultimul filtraj.

Scalele de interese JVIS, concordante din punct de vedere conceptual cu viitoarea profesie de cadru didactic, anume interesele pentru științele sociale, servicii sociale, educație elementară, supervizare (S25), managementul relațiilor umane etc. sunt destul de bine reprezentate.

Evaluarea performanțelor academice, utilizate ca un criteriu pentru compararea motivelor care au stat la baza opțiunii pentru profesia didactică, s-a realizat pe baza unei adaptări a metodei aprecierii obiective elaborată de Gheorghe Zapan (1984).

Așa cum se poate vedea în Tabelul 2.28, ipoteza unei frecvențe crescute a studenților cu motivație intrinsecă printre cei cu performanțe academice ridicate este confirmată la un prag de probabilitate de $P=0.12$, mult inferioară pragului alpha de respingere a ipotezei de nul.

Tabelul 2.28. Testul chi pătrat al relației dintre motivația intrinsecă/extrinsecă și performanțele academice interapreciate

	MOTIVAȚIE	REUȘITA
Chi-Square	6.250	23,750
Df	1	35
Asymp. Sig.	.012	,925

Pentru a obține un prag de semnificație mai bun pentru reușita academică am radicalizat diferența între studenții cu performanțe peste medie și cei cu reușită academică sub medie, eliminând din studiu performanțele exprimate în note T, situate între 45 și 55. Această radicalizare a grupurilor comparate conduce la Tabelul 2.29 conținând rezultatelor testului chipătrat.

Tabelul 2.29. Testul chi pătrat al relației dintre motivația intrinsecă/extrinsecă și performanțele academice radicalizate

	MOTIVAȚIE	BUN/SLAB
Chi-Square	6.250	6,721
df	1	1
Asymp. Sig.	.012	,010

Așa cum se poate vedea, pragurile de semnificație la ambele variabile se situează sub valoarea de .05, ceea ce semnifică faptul că *studenții cu performanțe academice ridicate au mai frecvent decât cei cu performanțe scăzute o motivație intrinsecă în alegerea acestei profesii didactice.*

Pentru verificarea primei ipoteze am aplicat chestionarul de personalitate BFA (Big Five Adjectives) și chestionarul de interese vocaționale Jackson (JVIS, Jackson Vocational Interest Survey).

Ipoteza propusă este parțial validată, deoarece studiul întreprins arată ca studenții de la psihologie posedă, comparativ cu studenții de la alte facultăți, un profil distinct mai degrabă în domeniul cristalizării intereselor vocaționale decât sub aspectul trăsăturilor de personalitate, așa cum sunt ele măsurate cu BFA. Studenții buni de la psihologie, într-un procent semnificativ mai mare decât cei slabi, au ales specializarea didactică în virtutea unei motivații intrinseci (frumusețea, caracterul interesant, dorința de a-i ajuta pe ceilalți, dorința de a înțelege comportamentuloamenilor etc.)

Scalele de interes JVIS ale căror note medii T depășesc sau se situează dedesubtul mediei teoretice și produc diferențe semnificative între grupul studenților de la psihologie, pe de o parte și grupurile studenților din specializările încadrabile în categoria "reale" sau "umaniste" pe de altă, parte sunt următoarele: Științe sociale (S7), Servicii sociale (S19). Educație elementară (S20), Supervizare (S25), Managementul relațiilor umane (S6), Drept (S27), Consultanță profesională (S28). Activitate literară (S29). Redactare tehnică (S31). Toate aceste diferențe sunt favorabile studenților de la psihologie în sensul că mediile valorilor înregistrate de ei sunt mai mari decât la studenții de la celelalte specializări.

Este util pentru adâncirea consecințelor teoretice ale confirmării ipotezei asumate, aceea a unui profil psihologic specific studentului care optează pentru profesia didactică, să trecem în revistă principalele semnificații pe care manualul JVIS le asociază notelor mari la aceste scale de interese cu mențiunea expresă că la fiecare dintre ele grupul studenților de la psihologie a întrunit medii semnificativ statistic mai mari decât la celelalte două grupuri.

Autorul JVIS (Douglas N. Jackson, 2008) asociază acestui domeniu de ocupații și interese o serie de aptitudini specifice, extrase cu ajutorul F-JAS (Fleishman Job Analysis Survey). Astfel în această arie de ocupații și interese specifice studenților de la psihologie cu scoruri mari la S7 (Științe sociale) pot fi următoarele aptitudini:

- aptitudini intelectuale cum sunt înțelegerea verbală, înțelegerea limbajului scris, exprimarea verbală, exprimarea în scris, fluența ideilor, receptivitatea la probleme șialele.
- aptitudini senzorial-perceptive cum sunt acuitatea vizuală de aproape, recunoașterea vorbirii etc.
- aptitudini interpersonale ea de exemplu, încrederea socială, obținerea de informații prin conversație etc.

Concluzia care se desprinde în urma analizei acestor relații de coprezenta între ariile de interese profesionale și anumite coordonate de personalitate, așa cum sunt ele operaționalizate și măsurate de BFA (Big Five Adjectives), este că preferințele pentru anumite categorii de activități sunt relaționabile nu doar statistic, dar și conceptual cu anumite pattern-uri ale unor caracteristici

de natură preferențială atitudinală și comportamentală. După cum se știe studiile corelaționale nu sunt în măsură să permită inferența unor relații cauzale între variabilele studiate, dar teoria psihologică a acumulat suficiente date pentru a susține odată cu Holland că *preferința persoanelor pentru anumite activități reprezintă un mod de actualizare a unor anumite structuri depersonalitate*. Așa, de pildă, introvertul preferă mai degrabă activitățile în care relaționarea cu alții nu este obligatorie întrucât prezența altora este percepută ca stânjenitoare pentru satisfacerea nevoii sale de intimitate,

A doua ipoteză prin care Se prezumă că opțiunea conjuncturală pentru cariera didactică este mai frecvent întâlnită în rândul studenților slabi decât la cei buni a fost confirmată în integralitatea ei. Dintre studenții cuprinși în cercetare, 33% au indicat o motivație extrinsecă. De asemenea, testul chi pătrat a arătat ca într-o proporție semnificativ mai mare, studenții buni evocau o motivație intrinsecă în opțiunea profesională, comparativ cu studenții slabi. Motivația extrinsecă a tinerilor în alegerea profesiei didactice nu ține de conținutul învățării, de specificul profesiei înseși, ci de factori externi, ca de exemplu, persuasiunea părinților, sfatul prietenilor, etc. Motivația intrinsecă este determinată de conținutul profesiei de cadru didactic și de tot ceea ce implică aceasta ca de exemplu, cunoașterea oamenilor dorința de a-i ajuta, de a le îmbunătăți condiția, de a-i sfătui etc.

Putem spune că o condiție a succesului academic în domeniul care face obiectul studiului nostru, respectiv profesia didactică, o constituie aceea că opțiunea pentru această profesie să fie efectuată în virtutea unor motive care țin de conținutul profesiei înseși, de specificul ei, de frumusețea marilor teme teoretice și aplicative pe care ea ți le asumă.

O discuție mai extinsă privitoare la rolul motivației în reușita academică presupune luarea în considerare a tuturor celor 34 de scale de interese măsurate cu JVIS, dar într-o manieră condensată prin intermediul polilor de semnificație în jurul cărora se grupează aceste scale prin analiză factorială. Doar trei factori întrunesc saturații ale acestor arii de interese, demne de a fi luate în seamă. Totuși, o analiză atentă a semnificațiilor acestor scale, efectuată pentru fiecare factor în parte, ne-a condus la concluzia că doar primul factor este interpretabil, *factorul competență socială*. Acestui factor îi sunt asociate următoarele *arii de interese*, în ordinea mărimii saturațiilor lor:

- interese didactice, de a preda diferite discipline (S18);
- interes pentru activitatea de consiliere din poziție de expert, de a da sfaturi profesionale (S28);
- interes pentru medierea situațiilor interpersonale dificile, saturate emoțional (826);
- interesul de a ajuta oamenii (SI9);
- interese legate de activități care presupun siguranța de sine în context social (S34);

- interese pentru a planifica, organiza și coordona activitatea altora (S25);
- interes pentru a influența și a lucra cu alți oameni (S33).

Inventarul de personalitate (BFA) nu ne-a furnizat date relevante privitoare la rolul de predictorai superfactorilor personalității, exceptând scala de dezirabilitate socială - Figura 2.6.

- Noțiunea de caracteristică sau trăsătură de personalitate cuprinde și capacitățile, fie că sunt sau nu de natură cognitivă. Această concepție este operaționalizată în manualul JVIS care furnizează pentru fiecare scală de interese, adjective, descriptori de personalitate, deci un anumit tip de personalitate.
- Trăsăturile de personalitate asociate de autori au valoare diferențiatoră și predictivă pentru cariera didactică și de aceea, ele pot fi incluse într-o strategie de selecție.
- Scalele JVIS pot fi evaluate și utilizate ca predictorii în procesul selecției candidaților pentru cariera didactică.
- Teoria că motivația, îndeosebi interesele, joacă un rol important în alegerea carierei și în predicția performanței își găsește în studiul nostru o convingătoare confirmare.

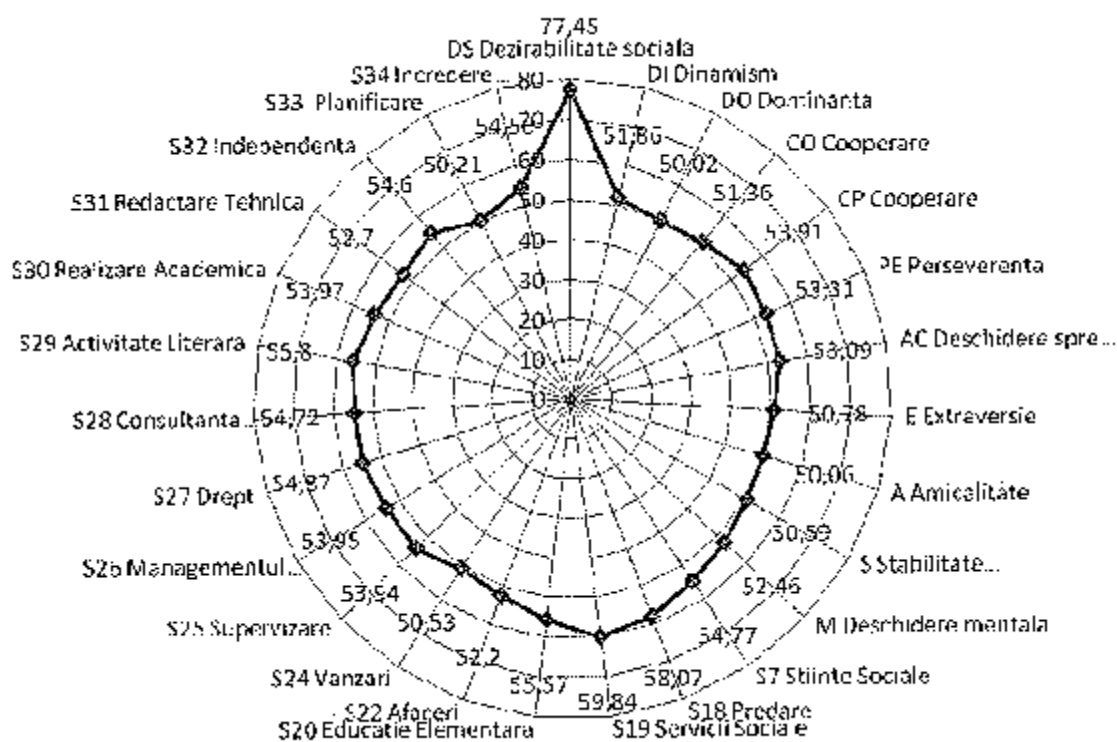


Fig. 2.9. Profilul modal al cadrului didactică[66]

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Pornind de la ideile lui G. C. Jung, M. Zlate, C. Șchiopu cu referință la Eu-l personalității ca reglator al comportamentului prin demersurile investigatoare s-a demonstrat relevanța și forța Eu-lui, comparativ cu rolul ID-ului, ipostazele Eu-lui ca manifestări de *ajustare* la contextele externe, s-a verificat capacitatea individului de a *iniția și conduce conștient* forme de comportament *adaptiv*, în raport cu alte persoane, precum și forme de *comportament expresiv* produs din nevoia de exteriorizare a individului în funcție de rolurile prescrise și preluate prin utilizarea unor instrumente și metodologii specifice, fiind identificați factorii și interacțiunea dintre aceștia.
2. Prin investigațiile efectuate, s-a argumentat importanța motivației performanței ca factor dinamizator al personalității, corelația valorilor motivației performanței cu valorile variabilelor de personalitate, confirmându-se ipoteza că motivația performanței se află într-o corelație pozitivă semnificativă cu anumite variabile ale personalității pe care le potențează energetic, precum și faptul că funcția motivației performanței este una de *orientare spre competiție*, de cristalizare a dorinței, de argumentare a *sentimentului propriei valori* și trăirea unei *mîndrii* privind performanța obținută prin valorificarea propriilor capacități.
3. Studiul interdisciplinar efectuat a demonstrat dependența creșterii performanței în domeniu activităților didactice din învățămîntul universitar de abordarea conceptului de ergonomie definit ca o știință cu caracter federativ, care integrează aportul tehnicii, fiziologiei, psihopedagogiei, sociologiei, economiei, managementului și altor științe sociale într-o perspectivă interdisciplinară. Modelul de analiză prezentat cu referință la solicitările generate de acțiunea factorilor specifici celor patru domenii, este unul perfectibil prin variabilele luate, permite surprinderea, de ansamblu, a acțiunii emergente a acestora.
4. Cunoașterea personalității modale a cadrului didactic oferă, posibilitatea identificării trăsăturilor personalității studentului care-i alimentează și îi susțin opțiunea, performanța academică, cât și valoarea activității profesionale ulterioare.
5. O condiție a succesului academic în domeniul care face obiectul studiului nostru, respectiv profesia didactică, o constituie aceea că opțiunea pentru această profesie să fie efectuată în virtutea unor motive care țin de conținutul profesiei însăși, de specificul ei. Investigațiile făcute au depistat că aceasta implică proiectarea unui model de selecție al candidaților pentru profesia didactică. Astfel, *elaborarea profilului modal al cadrului didactic constituie un demers important al managementului performanței* în pregătirea universitară a cadrelor didactice.

3. INTEGRALITATEA IMPLICAȚIILOR PEDAGOGICO-MANAGERIALE ÎN PROCESUL DE FORMARE UNIVERSITARĂ A CADRELOR

Asumându-ne concepția pedagogului T. Callo care valorifică ideile unei pleiade de teoreticieni în domeniu (A. Auchlin, A. Zenone, F. Recanati, C. Sayward, R. Carston, L. Karttunen, S. Peters, J. Sadock, R. Stalnaker, S. Tobias etc), din perspectiva elaborării unui model al integralității implicațiilor pedagogice, *implicația* este privită, în știința pragmaticii, ca o relație care leagă una sau mai multe entități într-un *proces inferențial*. Pentru practica formativă este necesar a stabili entitățile pedagogice și relațiile dintre ele care ne permit accesarea la sensul sugerat de performanță [223, p. 16].

În viziunea lui J. Piaget *implicația* este atât o asociație, dar și o necesitate provenită din interior (în sens psihologic) [134, p. 283]. Devine semnificativă aserțiunea lui Th. Brameld care, referindu-se la *implicația pedagogică*, afirmă că ea reprezintă procesul de formare ce se realizează în funcție de propriile structuri mentale corelat cu mediul educativ care conține dispozitivele necesare învățării, înțelese ca un proces complex de cunoaștere, apreciere și acțiune proprie [apud 167, p. 136].

Un concept ce derivă din acest proces relațional este cel de *integralitate* care, în viziunea lui E. Pregher exprimă calitate joncțiunii unor părți ale unui sistem, precum și procesul care finalizează această stare, acest proces generând o calitate nouă, o transformare a datelor inițiale [apud 223, p. 27].

O abordare holistică o întâlnim la N. Vințanu care percepe integralitatea ca un construct de asociații bazate pe semnificații [162, p. 57].

Procesul de integrare, pe baza unor *factori* comuni este susținut în teoriile lui J. Lambert care își propune să determine elementul esențial, cu scopul de a elabora o abordare mai eficientă, factorii comuni apărând drept condiții necesare și suficiente ale eficientizării [apud 124, p. 107].

Structurând într-o viziune unitară asemenea abordări teoretice, putem considera *integralitatea ca o totalitate de entități pedagogice, constituită în baza unor factori comuni, care are ca produs nou, performanța*.

În acest sens, **integralitatea implicațiilor pedagogico-manageriale în procesul de formare universitară a cadrelor ne orientează spre anumite probleme de ordin pragmatic:**

- Identificarea elementelor cu funcție factorială care servesc ca bază în realizarea performanței;
- Stabilirea relației necesare între aceste elemente ce vizează produsul (performanța);
- Conceperea intercorelației elementelor ca integralitate organică care prefigurează imaginea produsului așteptat - personalitatea modală a studentului, viitor cadru didactic.

3.1. Formarea universitară a cadrelor din perspectiva integratoare a calității

În România, membru a UE, formarea universitară se realizează din perspectiva evoluției problematicii calității la nivel internațional, precum și a pedagogiei competențelor. Normele de calitate aplicabile unei serii de nivele de competență, care să determine performanțe, reprezintă expresia preocupării constante pentru asigurarea și îmbunătățirea calității prestației profesionale. Or, tocmai *Standardul ocupațional* indică harta competențelor înscrise într-o ocupație și a nivelurilor de performanță validate prin seturi și probe de evaluare. El este un ansamblu unitar de referențiale, criterii de performanță specifice unităților de competență pe baza cărora se asigură îndeplinirea, la nivel de calitate, a ocupației respective [214, p. 5].

Conceptele asociate termenului de standard ocupațional sunt:

- standard de aptitudini;
- standard de competențe;
- standard profesional.

Între standardele ocupaționale și programele de pregătire există relații concretizate prin convertirea standardelor ocupaționale în pregătire profesională. Rezultatele evaluărilor pe bază de standarde ocupaționale îi ajută pe cei responsabili de pregătire profesională să conceapă și să furnizeze programe de pregătire în concordanță cu necesitățile individuale.

Standardele ocupaționale conțin repere clare, de ordin calitativ, privind îndeplinirea activităților specifice la nivelul unor criterii de performanță. Standardele ocupaționale servesc ca referențial în evaluarea competenței atât de către furnizorii de formare profesională, în cadrul programelor de pregătire profesională, cât și de către angajatori. Este esențial ca cerințele standardului să reflecte nevoile, așteptările și exigențele angajatorilor și nu, atât, posibilitățile și opțiunile formatorului. Aceasta structură a standardului ocupațional permite și facilitează modularea programelor de pregătire profesională, asigurându-se, astfel, flexibilizarea lor.

În spațiul european al învățământului superior problema standardelor în domeniul calității este actualmente în plină dinamică. Miniștrii educației din spațiul UE au încredințat organizației europene ENQA (European Network for Quality Assurance) misiunea de a elabora standarde și proceduri armonizate specifice învățământului superior, astfel încât, toate universitățile aparținând acestui spațiu să poată adopta un *referențial comun* care facilitează atât inter-comparabilitatea performanțelor universităților, cât și asigurarea liberei circulații a persoanelor în spațiul comunitar.

Din această perspectivă au fost adoptate *trei nivele de performanță: minimal, standard și excelent*, fiecare elaborând criterii minimale care sunt puse la bază în procesul de acreditare.

Pentru a sprijini dezvoltarea și orientarea universității spre competitivitate și excelență a fost proiectat și implementat în fiecare instituție universitară un *Sistem de management al calității* (SMC). Standardele internaționale de management al calității din seria ISO 9000: 2000 reprezintă, prin modul în care au fost elaborate și îmbunătățite, dar și prin faptul că au fost deja adoptate la nivel mondial în aproape un milion de organizații (inclusiv universități) din 160 de țări și referențialul ideal pentru managementul și asigurarea calității în învățământul superior. În România există actualmente aproximativ 4000 de organizații (printre care 10 universități) care au implementat și certificat un SMC în conformitate cu acest standard.

Certificării SMC i se poate adăuga, la acest nivel de performanță, *certificarea depersoane* (conform unor standarde ocupaționale) și/sau *certificarea de produse/servicii* furnizate de universități conform standrdelor adecvate.

Standardul cel mai frecvent utilizat actualmente pe plan mondial ca referențial pentru certificarea unui sistem de management al calității implementat într-o universitate este ISO 9001: 2000, în România SR EN ISO 9001: 2001 care cuprinde:

I. *Sistemul de management al calității:*

- a. Cerințe generale: universitatea creează, documentează, implementează, menține și îmbunătățește un sistem de management al calității (SMC); cerinte referitoare la documentație include: politica și obiectivele instituției referitoare la calitate, proceduri șiobiective referitoare la calitate.
- b. Responsabilitatea mamangementului: implicarea în promovarea calității; orientarea către student; promovarea politicii procalitate; planificare;analiza.
- c. Managementul resurselor: planificarea realizării produselor; conducerea procesului de realizare; controlul metodelor și instrumentelor utilizate.
- d. Evaluare: monitorizare și măsurare.

II. *Personalul:* Identificarea cunoștințelor și competențelor; Stimularea motivațională; Dezvoltarea prin instruire

III. *Procese:* Mijloace, procedee utilizate; Performanțe obținute.

În context, de un mare interes este lucrarea cercetătorului S. Baciuc „*Managementul calității în învățământul superior*” [15], care fudamentează teoretic și metodologic nevoia creerii sistemelor de management a calității în instituțiile de învățământ superior, experiența acumulată în R.Moldova, cercetările efectuate de Victoria Cojocaru „Asigurarea calității calificărilor universitare” [37] , Maia Cojocaru-Borozan cu privire la teoria, metodologia și praxiologia culturii emoționale a cadrului didactic [44,], A. Ghicov - “Pedagogia aplicativă a performanței” [76] ș.a.

Pentru ca axa politicii manageriale *calitate-eficiență-performanță* să constituie fundamentul pentru actul de formare, precum și de dezvoltare individuală și profesională a tinerilor, *Universitatea Ovidius din Constanța* se angajează în exercitarea unei misiuni științifice și culturale consecvente. În acest sens, promovează, cu responsabilitate și transparență, satisfacerea nevoilor de cunoaștere științifică, inovare tehnologică, de educație și specializare a tinerilor pentru a face față unui mediu competitiv, ținând următoarele obiective:

- promovarea propriei culturi a calității, axată pe valori precum creativitate și inovare;
- integrare în Spațiul European de Învățământ Superior (EHEA) și în Spațiul European de Cercetare Științifică (ERA);
- în vederea îndeplinirii misiunii sale de integrare în EHEA și ERA, managementul academic va promova valorile europene fundamentale sintetizate în următoarele aspecte generice: diversitate culturală, dezvoltare durabilă, cooperare și sinergie, networking;
- pentru implementarea valorilor culturii organizaționale ale instituției vor fi derulate activități extracurriculare pentru studenți;
- implicarea studenților în activitatea educațională se va realiza atât din perspectiva de beneficiar, cât și din perspectiva de partener al actului didactic;
- constientizarea, instruirea și motivarea personalului academic în domeniul calității, în scopul stimulării performanțelor individuale și al orientării spre satisfacerea cerințelor studentului;
- selectarea și integrarea pentru cariera didactică a celor mai buni studenți, în vederea asigurării unui echilibru funcțional între generații.

În **România**, prin Ordinul Ministrului Învățământului nr.348875 din 12.07.1996, se organizează și funcționează **Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD)** ca structură universitară autonomă, subordonată Senatului universitar, abilitată să asigure formarea inițială, psihopedagogică și didactică, teoretică și practică a studenților și absolvenților învățământului universitar în vederea obținerii dreptului de a profesa în învățământ (Tabel 3.1-3.2).

Misiunea sa este de a răspunde la nivel calitativ superior cerințelor educaționale - de pregătire și perfecționare în domeniul educației - precum și de a dezvolta cooperări naționale și internaționale în domeniu.

Tabelul 3.1. NIVEL I - Formare psihopedagogică inițială (30 credite)

Disciplina de învățământ
Disciplina de pregătire psihopedagogică fundamentală (Obligatorii)
PEDAGOGIE I: -Fundamentele pedagogiei -Teoria și metodologia curriculum-ului
PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI
PEDAGOGIE II -Teoria și metodologia instruirii -Teoria și metodologia evaluării
Managementul clasei de elevi
Disciplina de pregătire didactică și practică de specialitate (obligatorii)
DIDACTICA SPECIALITĂȚII - A (monospecializare) DIDACTICA SPECIALITĂȚII - B (dublă specializare)
Instruire asistată de calculator
Monospecializare PRACTICA PEDAGOGICĂ (în învățământul preuniversitar obligatoriu) Dublă specializare PRACTICA PEDAGOGICĂ (în învățământul preuniversitar obligatoriu) -Specializarea A PRACTICA PEDAGOGICĂ (în învățământul preuniversitar obligatoriu) - Specializarea B
TOTAL - NIVELUL I - Monospecializare - (Dublă specializare)
EXAMEN DE ABSOLVIRE: Nivelul I

Tabelul 3.2. NIVEL II - Formare psihopedagogică inițială (30 credite)

Disciplina de învățământ
Discipline de pregătire psihopedagogică fundamentală (obligatorii)
Psihopedagogia adolescenților, tinerilor și adulților
Proiectarea și managementul programelor educaționale
Pachet opțional 1 (se alege o disciplină) -Comunicare educațională -Consiliere și orientare -Metodologia cercetării educaționale -Educație integrată
Pachet opțional 2 (se alege o disciplină) -Sociologia educației -Managementul organizației școlare -Politici educaționale -Educație interculturală -Doctrină pedagogice contemporane
Discipline de pregătire didactică și practică de specialitate (obligatorii)
Didactica domeniului și dezvoltări în didactica specialității (învățământ liceal, postliceal, universitar)
PRACTICA PEDAGOGICĂ (învățământ liceal, postliceal, universitar)
TOTAL-NIVELUL II
EXAMEN DE ABSOLVIRE: Nivelul II

Planul de învățământ al DPPD este standardizat la nivel național și aprobat prin Ordin MECS, cuprinzând trei componente curriculare:

- curriculum comun, alcătuit din discipline psihopedagogice cu caracter fundamental care formează un trunchi comun și obligatoriu, independent de specializarea studenților;
- curriculum de specialitate, alcătuit din didactica specialității și practică pedagogică;

- curriculum opțional.

Noua *Lege a Educației Naționale*, nr. 1/2011, pune noi probleme pregătirii pentru cariera didactică în cadrul unui Masterat didactic, conform Art. nr. 236, alin. 1, care, precizează că Formarea inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice din învățământul preuniversitar cuprinde: a) formarea inițială, teoretică, în specialitate, realizată prin universități, în cadrul unor programe acreditate potrivit legii; b) master didactic cu durata de 2 ani; c) stagiul practic cu durata de un an, realizat într-o unitate de învățământ, sub coordonarea unui profesor mentor.

Modul în care factorii determinanți ai competenței didactice se argumentează și ponderea pe care aceștia o au în procesul de predare este specific fiecărui sistem.

Situată la intersecția pregătirii culturale și științifice de specialitate a profesorului cu aria capacității sale pentru probleme socio-epistemice, interpersonale și socio-afective ale activității cu elevii, care conferă o anumită coloratură stilului său, *competența didactică* centrată pe aptitudinea pedagogică joacă rol de *instrument de unificare, codificare și obiectivare* sub forma comportamentelor educaționale. Dintr-o asemenea perspectivă, fenomenul *competenței didactice* apare a fi unul bimodal, cuprinzând, pe de o parte, informații și cunoștințe despre laturile tehnice, sociale și umane ale profesiei didactice și, pe de altă parte, funcționalitatea acestora tradusă în capacități subiective de a opera practic cu ele, atât în plan restrâns al vehiculării conținuturilor informaționale propriu-zise, cât și în planul, mai larg, al interconectării și interacțiunii sociale cu elevul și cu grupul de elevi. Ea reflectă o concordanță optimă între capacități și solicitările activității la un moment dat, o raportare a factorilor de personalitate la factori normativi și factori situaționali.

O imagine interesantă asupra competențelor ne oferă M. Mică, referindu-se la tinerii care se formează pentru carieră, plecând de la realitatea mediului educațional și profesional aflat într-un proces dinamic de schimbare, generat de creșterea complexității cunoștințelor, deprinderilor și abilităților ce trebuie exercitate în procesul formării, de presiunea crescută asupra individului de a lua o serie de decizii în mod individual, de creșterea complexității sarcinilor ce urmează a fi îndeplinite. În acest sens competențele reclamate de contextul menționat sunt [116, p. 213]:

- de autocunoaștere și dezvoltare personală-manifestate prin abilități de autoevaluare realistă a propriilor caracteristici și de autoreglare emoțională și comportamentală în diverse situații;
- de comunicare și relaționare interpersonală – obiectivate în capacitate de ascultare activă și exprimare asertivă în vederea creșterii eficienței comunicării;

- managementul informației și al învățării- în vederea dezvoltării de abilități de informare, de luare a deciziilor și de rezolvare de probleme.

O preocupare remarcabilă sub aspectul delimitării variabilelor care asigură competența profesorului se reflectă în Programul CBTE (Competency – based teacher education) Cf.T. Husen, N. Postlethwaite, 1985, [apud 6, p. 183]. Programul este bazat pe cinci componente:

- *competența cognitivă*: abilitățile intelectuale de a comunica, a decide, a detecta, a selecta, a evalua informații;
- *competența afectivă*, generatoare de climat socio-emoțional, interacțiuni eficiente, atitudini stimulative;
- *competența exploratorie* evidențiată în metode, tehnici, strategii, forme de organizare a învățării;
- *competența de performanță* – care vizează latura manifestă, comportamentală;
- *competența de a produce modificări* decelabile la elevi care se constituie în criterii de evaluare.

Potrivit acestei viziuni, competența didactică se constituie în timp și ea devine un obiect al instituției de învățământ superior care pune în centrul preocupărilor sale realizarea unui model specific de formare în care aceste componente se integrează, se combină și se specializează.

O perspectivă asupra formării pentru profesia didactică, potrivit politicii educaționale, condiționată de factori interni, istorici, socio-politici și culturali, din diverse țări este prezentată de organisme internaționale (UNESCO, BIE, AGITE etc.), desprinzându-se preocuparea sistemelor de învățământ de a asigura cadrelor didactice eficiența atât din punct de vedere global cât, mai ales, al obținerii performanțelor elevilor [43, p. 171]. V. Gh. Cojocaru sesizează paradigma învățământului contemporan ca răspunzând modelului stabilit de dezvoltare a lumii moderne a sec. XXI, bazat pe o dezvoltare anticipativă a omului, a sistemului de învățământ de calitate, centrat pe formarea competenței. Pentru V. Gh. Cojocaru calitatea are o profunză și semnificativă încărcătură pragmatică și axiologică. Nu se poate vorbi de calitate “în sine”, ci în funcție de valorile promovate de societate, de multitudinea factorilor contextuali, situaționali, încorporați în politici și strategii educaționale consistente, relevante și bine articulate [177, p. 19].

Ideea calității în educație, promovată încă din 1975 de către Cooper face distincția între *calitatea procesului* și *calitatea produsului educațional* [47, p. 17], iar Peters aduce în planul discuției *calitatea intrinsecă*, determinată de atingerea standardelor ideale și reprezentată de valori fundamentale, achiziții de cunoștințe și dezvoltarea competențelor dezirabile, și *calitatea extrinsecă* determinată de strategia factorilor educativi.

Atât competența cât și performanța sunt indicatori valorici care capătă o anumită semnificație în funcție de modul în care este organizat și condus procesul de formare. Este rațiunea pentru care se impune *managementul performanței* care să sistematizeze și să generalizeze experiențe pozitive sub forma de principii și mecanisme. La începutul anului 2000 s-a realizat, la nivel național, un studiu complex, bazat pe anchetă sub formă de chestionar, cuprinzând un număr de 1472 personal didactic, având ca obiective [132, p. 19]:

- precizarea nevoilor de formare a personalului didactic la nivel național, zonal și personal,
- definirea elementelor forță și a punctelor critice în sistemul actual de formare inițială,
- reliefaarea tehnicilor de optimizare a proceselor de formare inițială, identificarea instituțiilor implicate în formarea inițială și a responsabilităților acestora.

Câteva concluzii ale acestui studiu ne determina să înțelegem managementul performanței în procesul de pregătire a cadrelor didactice ca un proces continuu, printr-o abordare strategică și integrată, focalizată pe obținerea rezultatelor și a comportamentului consecutiv acestora. În acest spirit s-a constatat:

- un procent semnificativ de 87,9% din subiecții investigați apreciază oportună armonizarea și dezvoltarea, în acord cu sistemele europene, a sistemului românesc de formare a profesorilor;
- se acorda un interes prioritar necesității de perfecționare a conținuturilor și a finalităților programelor de formare, precum și modernizării formelor și metodelor de pregătire;
- dacă 74,2% din personalul didactic investigat optează pentru păstrarea instituțiilor universitare ca instituții prioritar responsabile cu formarea inițială, înțelegem imperativul consolidării statutului formativ al acestora;
- informația psihopedagogică primită în cursul formării inițiale este considerată de 75% din subiecți ca având o semnificație deosebit de crescută pentru practica instructiv-educativă și, în consecință, este oportun ca aceasta să se păstreze în curriculum cu o valoare consistentă;
- practica pedagogică, consideră 58% dintre cei intervievați, trebuie revalorizată, incluzându-se condiții didactice concrete, mult mai diversificate, iar ponderea acesteia în programul general de pregătire să crească cu până la 50%;
- selecția candidaților pentru programele de formare a cadrelor didactice să se realizeze în universități pe baza unor criteii vocaționale și nu numai de competență științifică.

Se poate sesiza că în problematica formării pentru profesia didactică sunt prezente asemănări esențiale, independent de contextul național sau de filosofia educațională. Se definesc, însă, câteva probleme fundamentale comune care impun o nouă strategie:

- redefinirea obiectivelor formării;

- un nou echilibru între formarea științifică, psihopedagogică și cea practică;
- flexibilizarea comportamentului în vederea adaptării rapide la schimbări sociale și culturale;
- cultivarea factorilor personalității din perspectiva formării valorilor și a spiritului inovator.

Analiza Agenției Romane de Asigurare a Calității în Învățământul Superior-ARACIS-Barometrul calității 2009 scoate în evidență preocuparea majoră pentru calitatea academică a activităților din învățământul superior, respectiv gradul de corespondență dintre finalitățile/obiectivele sistemului și rezultatele obținute [209, p. 37]. În acest sens, pot fi apreciați ca indicatori semnificativi percepțiile și reprezentările, tratate comparativ, a studenților și a cadrelor didactice referitoare la activitățile și rezultatele din sistem.

Astfel, *opiniile studenților* cu privire la conținutul cursurilor sunt favorabile, 79% considerând că informația oferită este de actualitate, 66% ca disciplinele accentuează suficient componenta practică a temelor predate; totuși, 42% dintre studenți consideră că în cursuri se pune prea mult accentul pe pregătirea teoretică, neglijând aplicarea acestora în practică. În ceea ce privește utilitatea ofertei educaționale, 69% dintre cei chestionați cred că facultatea pe care o urmează le oferă cunoștințele necesare pentru a deveni specialiști în domeniu în care studiază, iar 61% sunt de părere că facultatea le oferă și competențele necesare pentru înțelegerea domeniilor conexe. De remarcat este faptul că 41% dintre studenții chestionați sunt convinși, în mare și foarte mare măsură, că pregătirea oferită de învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bună precum cea oferită în Europa de Vest. Din perspectiva abilităților și cunoștințelor necesare în exercitarea profesiei, cei mai mulți dintre studenți consideră că facultatea contribuie la formarea de abilități de a sintetiza informațiile primite -71%, a gândirii analitice - 67%, a capacității de a lucra în echipa - 65%, a capacității de organizare eficientă - 64%.

Percepțiile cadrelor didactice cu privire la modul în care procesul educațional universitar pregătește și orientează studenții pe piața muncii sunt extrem de pozitive. Aceștia consideră că facultatea în care predau îi ajută pe studenți să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie în proporție de 90%, că stagiile de practică sunt de real folos pentru pregătirea studenților-88%, cursurile abordează problemele practice cu care absolvenții se vor confrunta în exercitarea profesiei – 68%.

Studiul menționat identifică o serie de decalaje de percepție între cadre didactice și studenți. Deși ambele categorii de actori percep pozitiv procesul de învățământ, referitor la conținut, organizarea și resursele necesare, ponderea orientărilor pozitive ale percepțiilor cadrelor didactice este mai mare decât cea a studenților. Cel mai mare decalaj este identificat între percepțiile cu privire la gradul în care facultatea îi ajută pe studenți să obțină competențele și abilitățile de care au nevoie în practicarea profesiei. Acest decalaj este de 40 (90% dintre

cadrele didactice au aprecieri pozitive în acest sens și numai 50% dintre studenți susțin acest lucru).

Asumându-și o serie de limite ale sistemului de pregătire pentru cariera didactică, s-a constituit, în cursul anului 2013, un grup de lucru format din profesori universitari cu prestigiu științific și experiență didactică îndelungată care și-au propus elaborarea unei noi viziuni asupra formării inițiale și continue în cariera didactică. Este de subliniat claritatea obiectivelor stabilite care reprezintă, de fapt, substanța concepției promovate:

- reforma instituțională și profesionalizarea sistemului de pregătire și perfecționare a profesorilor;
- adaptarea acesteia la exigențele contextului european;
- pregătirea cadrelor didactice concordant cu noile orientări în teoriile predării, învățării, evaluării;
- universitarizarea întregului sistem de pregătire și perfecționare;
- redefinirea statutului cadrului didactic pe multiple planuri: socio-economic, pedagogic, moral, cultural etc.

Pentru atingerea acestor obiective, de importanță majoră o reprezintă elaborarea principiilor care fundamentează o asemenea orientare. Sunt de menționat asemenea principii: *Principiul responsabilității, Principiul complementarității, Principiul adaptabilității, Principiul procesualității/evoluției în trepte, Principiul continuității, Principiul selecției inițiale, Principiul legăturii cu practica didactică, Principiul centrării pe competențe, Principiul valorificării/valorizării achizițiilor anterioare, Principiul pregătirii unitare (profesional și didactic), Principiul asigurării calității.*

Activitatea de formare pentru profesia didactică, asigurată în cadrul DPPD, va putea fi optimizată prin adoptarea unui plan de învățământ mai consistent, în care disciplinele psihopedagogice și practica pedagogică (observativă, asistată și comasată) să contribuie, în mai mare măsură la formarea și dezvoltarea competenței pedagogice.

Din studierea sistemelor de învățământ europene și a propriului sistem, propunem organizarea activității de formare a studenților pentru profesia didactică, conducându-ne după *Principiul Individualizării Constructive* ca fundament teoretic și metodologic, în raport cu care următoarele obiective formative devin imperative:

- realizarea tranziției de la educare la autoeducare, astfel încât studentul să devină coautor al propriei sale dezvoltări;
- conceperea formării ca proces de reconstrucție și reorganizare, o creștere „din interior”;

- dezvoltarea Conștiinței de Sine, valorificând analiza propriilor idei, motivații, acțiuni, aprecieri ale colegilor, formând „simțul identității personale”;
- stimularea autoreglării și autocontrolului;
- diminuarea disonanței între cognitiv și afectiv, între volitiv și motivațional în vederea realizării unei cooperări sinergice între diversele componente ale sistemului psihic;
- trecerea de la organizarea externă în procesul de instruire, la autoorganizarea personalității, realizată prin învățare;
- stimularea dezvoltării independente, a autonomiei în dezvoltare, self-gouvernement (autoconducere), ceea ce conferă studentului un grad ridicat de libertate și de evidențiere a valorii personale;
- creșterea calității corpului profesoral prin dezvoltarea competențelor generale și a competențelor profesionale;
- creșterea calității mediului formativ: climat, echipament, condiții materiale.

3.2. Dimensiuni ale conduitei didactice

Problema determinării competențelor pedagogice de bază a apărut în cea de-a doua jumătate a secolului XX, în contextul preocupărilor de reformă a modalităților de pregătire profesională a cadrelor didactice. În perioada anilor 1960-1970, în SUA s-a constituit o adevărată mișcare „competency-based teacher education-CBTE”, adică formarea profesorilor pe bază de competențe, considerată de către cei care au susținut-o, „cel mai eficient mod de a pregăti profesori”. Programele de pregătire centrate pe competențe pedagogice se bazau pe analiza sistemică a problemei profesionalizării în domeniul educației și se caracterizau prin pragmatism în determinarea *sarcinilor specifice* profesiei didactice și a *nivelului minim de performanță* la care trebuie să fie realizate.

Către sfârșitul acestei perioade, conceptul *de formare a profesorilor pe bază de competențe* a fost folosit mai puțin frecvent în literatura pedagogică, dar a pătruns convingător, în practică. Inițierea în profesia didactică a fost înțeleasă ca fiind legată de un ansamblu de competențe inițiale, de bază, care urmează să se dezvolte în complexitate și întindere, pe măsură ce profesorul dobândește experiență.

Pe măsura acumulării experienței se atinge o treaptă superioară de dezvoltare a competenței pedagogice inițiale și desemnează un înalt nivel al competenței, atins prin antrenament. La acest nivel de performanță, profesorul devine capabil să sesizeze, în interiorul unei situații concrete, informațiile ce-i vor permite să intervină într-o manieră adecvată, să

utilizeze în mod inteligent informațiile și să acționeze într-o manieră inovativă, atunci când schemele acționale preexistente- algoritmi metodici- devin insuficiente. Asemenea spirit inovativ este dublat de capacitatea de a asigura un caracter legitim acțiunilor educative inițiate, prin justificarea lor teoretică [193, p. 208].

Regăsim și în România preocupări sistematice pentru definirea conduitei didactice, fundamentându-se pe convingerea potrivit căreia *competența reprezintă posibilul comportamental, în timp ce performanța dezvăluie realul comportamental* (S. Marcus, 1999) [152, p. 113].

Explicarea sistemic-funcțională a activității didactice aduce în atenție problematică comportamentului rațional și eficient.

Conduita didactică este operaționalizată de către autor în cinci competențe specifice:

- competența cognitivă;
- competența afectivă;
- competența exploratorie, obiectivată în nivelul practicii pedagogice;
- competența legată de performanță, prin care profesorii dovedesc nu numai că știu, dar și că pot să utilizeze ceea ce știu;
- competența de a produce modificări observabile la elevi.

Potolea D. apreciază că modelul cercetării și dirijării comportamentului profesorului dintr-o perspectivă interacțională, ar putea fi sintetizat în formula următoare [139, p. 89]:

C. = f (R.P.S.ed.), în care **C.** = comportament; **R.** = roluri sau sarcini asumate; **P.** = însușiri de personalitate; **S.ed.** = situații educative

Poate rezulta, astfel, o diversitate de conduite ale profesorului care prezintă și mai multe variabile de competențe:

- competența comunicatională- inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațional și stăpânirea anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeles;
- competența informațională- reprezentată de repertoriul de cunoștințe, noutatea și consecința acestora;
- competența teleologică, manifestată prin capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice care pot și trebuie să fie nuanțate ca posibil pedagogic, rațional gândit și operaționalizat;
- competența instrumentală- utilizarea unui ansamblu de metode și mijloace ale educației în vederea creării de performanțe comportamentale, adecvate scopurilor urmărite;

- competența decizională - evidențiată în alegerea unor variante de acțiune în funcție de valoare sau utilitatea mai mare pe care o au în a afecta comportamentul elevilor;
- competența apreciativă - indicată de măsurarea corectă a rezultatelor atinsecu elevii și de către elevi.

Analiza conduitei didactice prezintă o însemnătate deosebită în activitatea de formare pentru profesia didactică și managementul performanței în instituțiile de învățământ [62, p. 100-115].

Conduita didactică se prezintă ca un repertoriu de comportamente, atitudini, tehnici, structurate într-un sistem, prin care un cadru didactic asigură instruirea elevilor, realizează formarea personalității acestora. Prin natura sa și prin funcțiile îndeplinite în desfășurarea procesului didactic, conduita este un autentic operator, constituind agentul care induce la elevi schimbări al caror sens este anterior precizat în scopul acțiunii.

În raport cu eficiența actului didactic, a efectelor produse și cu rezultatele obținute potrivit principalelor operații, proceduri și tehnici utilizate, se creează posibilitatea stabilirii unor tipologii diferite, relevarea virtuților și limitelor acestora și, în consecință, conturarea unei conduite didactice eficiente.

Ne-am propus ca *obiective ale cercetării*:

- Surprinderea diferențelor calitative care apar între două tipuri de conduită didactică: stereotipă și creatoare;
- Explorarea nivelului de inteligență și a nivelului de creativitate;
- Identificarea trăsăturilor de personalitate cu impact în manifestările comportamentului creativ.

Ipotezele cercetării:

- Se prezumă că nivelul de inteligență influențează pozitiv manifestarea creativității cadrelor didactice;
- Se prezumă că în manifestarea comportamentului creativ sunt relevate anumite dominante ale personalității.

Lotul de subiecți: Au fost selectați 154 de cadre didactice din unități de învățământ din județul Constanța: școala “Mihail Koiciu”, școala “Ion Creangă” din Constanța, școala “Tudor Arghezi” din Năvodari, Liceul teoretic din Negru Vodă, Liceul teoretic Mihail Kogălniceanu, școala nr.1 din Poarta Albă, școala nr. 1 din Valul lui Traian.

Majoritatea subiecților sunt de sex feminin ceea ce arată o raspândire semnificativ mai largă a acestei ocupații în rândul femeilor.

În contextul examinat menționăm că Psihologia *cognitivă* [116, p. 91] face o serie de precizări referitoare la funcțiile fundamentale ale conceptelor, identificându-le în cea

combinatorială, de predicție, de comunicare și de economisire cognitivă. Asumându-și acest punct de vedere, psihologia socială [26, p. 118] atribuie *stereotipurilor* funcții apropiate: *funcția de economie cognitivă, funcția explicativă și funcția socială*, ceea ce permite individului să acționeze eficient din punct de vedere cognitiv, să dea sens lumii, să facă posibilă viața colectivă.

Alături de abordarea cognitivă a stereotipurilor concepute ca produse naturale ale modului de operare a gândirii, importantă devine și abordarea *motivațională* care consideră că stereotipurile pot fi înțelese ca gânduri ale căror direcție și conținut sunt dictate de nevoia de satisfacere a unor trebuințe: păstrarea stimei de sine pozitive, de justificare, de dominare socială.

Studiul stereotipurilor (Croizet 2004, Quinn și Spencer 2001, O'Brian și Candrall 2003, Schmader și Jhones 2003) consideră că poate exista o amenințare stereotipică în sensul că este afectată performanța, prin determinarea scăderii expectanțelor celor ce se identifică puternic cu mediul stereotipizant. În acest sens, se determină un anumit mod de procesare a informației: prudent, exact, reflectat printr-o gândire analitică ridicată și creativitate scăzută. Conform acestei abordări, obiectivul prioritar al învățământului se constituie în instruirea sau transmiterea de informații, învățarea rezumându-se la înregistrarea, păstrarea și reproducerea unor cunoștințe pe care profesorul le consideră necesare. Gândirea și acțiunile elevilor sunt dirijate și direcționate în mod riguros din exterior.

O altă stereotipie ce poate apare în procesul instructiv-educativ se concretizează în considerarea temelor ca fiind mai importante decât dezvoltarea persoanei, programa mai importantă decât elevii, cunoștințele abstracte mai importante decât cele aplicative, abilitățile teoretico-discursive mai importante decât cele comportamentale, informarea mai importantă decât formarea. Predarea este privită ca o simplă transmitere și nu ca o stimulare a dezvoltării cognitive și emoțional-atitudinale a elevilor. Cadrul didactic afirmă și distribuie adevăruri incontestabile, care trebuie însușite ca atare, fără să ofere elevilor prilejul de a avea inițiativă, de a gândi divergent și critic, asumându-și responsabilități.

Cele mai multe studii contemporane asupra formării stereotipurilor consideră că acestea sunt consecințe ale modului de operare a gândirii sau a orientării acesteia spre nevoia de satisfacere a unor trebuințe importante (păstrarea stimei de sine pozitive, justificarea sistemului social, dominarea socială, autoritarismul etc)

Cel de-al doilea model de conduită didactică este cel *creativ*, prin care sunt solicitate procesele de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a informațiilor, solicitând un echipament intelectual, afectiv-volițional care să-l ajute pe individ să depășească modalitățile de simplă echilibrare a organismului, folosind traiectorii combinate de ordin reflexiv în soluționarea problemelor și să exploreze alternative rezolutive. Principalul vector al

creativității cadrului didactic îl constituie tendința de a se autoactualiza pe sine, de a deveni ceea ce este potențial.

Produsul creator de tip pedagogic sesizează la nivelul inventivității, a capacității cadrului didactic de a realiza corelații instrucționale și educaționale noi prin adăptarea proiectelor pedagogice la situațiile concrete ale câmpului psihosocial, aflat într-o permanentă schimbare.

Abilitățile creative de care cadrele didactice trebuie să dispună vizează:

- Existența unui set cognitiv și al unui perceptiv favorabile, din perspective noi, în rezolvarea problemelor, presupunând înțelegerea cu ușurință a complexității provocării și depășirii rutinei și a clișeelelor utilizate;
- Crearea de noi instrumente și tehnologii de instruire și educare, strategii inedite, precum și combinarea și utilizarea în mod original a celor cunoscute;
- Activizarea resurselor interne care acționează favorabil asupra comportamentului anti-schema
- Stil de muncă energic și perseverent.

Sistemul de metode de investigare utilizat este reprezentat de:

1. *Chestionar de identificare a tipului de comportament didactic.*

Pornind de la ideea că există variate tipuri de comportament în funcție de performanțele obținute și de efectele pe care le produc asupra elevilor și structurării personalității acestora, am conceput un chestionar ce cuprinde 24 de itemi ce vizează următoarele variabile care descriu conduita cadrului didactic: *empatie, dragoste pentru copii, capacitate creatoare, capacitate organizatorică, capacitate de cunoaștere și anticipare a reacțiilor elevilor, autoritate, echilibrul emoțional, perseverența, reacție la frustrare, consecvența, obiectivitate.*

Răspunsurile evaluate pot identifica trei tipuri de comportament: predominant creativ, predominant stereotip, combinat.

2. *Test de inteligență DOMINO 70.*

Este construit pentru măsurarea inteligenței generale neverbale, cuprinzând 44 itemi aplicați gradual pentru a surprinde gradul de cristalizare a inteligenței și nivelul de fluiditate al acesteia. Testul conferă posibilitatea unui pronostic asupra capacității de operabilitate informațională, cât și asupra modului în care subiectul se va putea implica într-un domeniu sau altul care solicită un nivel structural aptitudinal specific.

3. *Torrance Tests for creative Thinking (TTCT).*

Este conceput de Paul E. Torrance și evaluează exprimarea creativității în două ipostaze: una în care stimuli sunt culeși de la persoane evaluate sub forma verbală și una în care

reacțiile sunt culese sub forma figurală (desene), fiecare având câte două forme alternative A și B.

4. Chestionarul de interese HOLLAND.

Autorul promovează teoria conform căreia personalitatea este rezultatul interacțiunii dintre caracteristici ereditare, esențiale pentru dezvoltarea intereselor specifice și activitățile la care este expus individul, rezultând șase tipuri de personalitate: realist, investigător, artist, sociabil, întreprinzător și convențional (Anexa 7).

5. Metoda generării atributelor.

A fost introdusă de Monteith și Spicer, 2000 pentru a construi scale menite să acopere dimensiuni stereotipice relevante. Noi am solicitat subiecților ca, dintr-o listă de atribute date, să aprecieze (cu semnul + sau -) ceea ce consideră că reprezintă o valență pozitivă sau negativă pentru comportamentul didactic.

6. Metoda inversării atributelor.

Este propusă de Centers, în 1951, și prezintă 84 de atribute, subiectul urmând să identifice grupul care este cel mai probabil să posede anumite trăsături (ca tipice).

7. Metoda observației directe.

Și-a propus, pe baza unei grile cu 8 descriptori să identifice tipul de comportament prin aprecierea cu 1, 2, 3 puncte ipostazele în care se evidențiază anumite atitudini, procedee și tehnici de acțiune în relația cu elevii.

Analiza rezultatelor investigației:

1. Chestionarul Comportament didactic a permis că pentru:

- intervalul 20-40 puncte să apreciem comportament creativ;
- intervalul 41-50 puncte să apreciem comportament combinat;
- intervalul 51-75 puncte corespunde comportamentului stereotip.

Răspunsurile subiecților au fost apreciate așa cum se prezintă în Tabelul 3.3.

Tabelul 3.3. Tipuri de comportament didactic

Tip de comportament	Procent valid	Frecvență (subiecți)
Predominant creativ	28%	43
Predominant combinat	56%	86
Predominant stereotip	16%	25

Conform semnificației distribuției, valorile foarte mari și foarte mici ale variabilelor sunt rare și situate la extremele abscisei curbei, în timp ce valorile mijlocii acoperă zona de mijloc fiind cele mai numeroase, identificându-se, astfel, în cele 3 tipuri de comportament, în lotul investigat de noi, ca dominant fiind *comportamentul combinat*.

2. Testul DOMINO 70.

În urma aplicării acestui test, subiecții au obținut scoruri cuprinse între valorile 38 (maximum) și 32 (minimum), ceea ce indică o inteligență bună în rândul cadrelor didactice din lotul studiat (Figura 3.1).

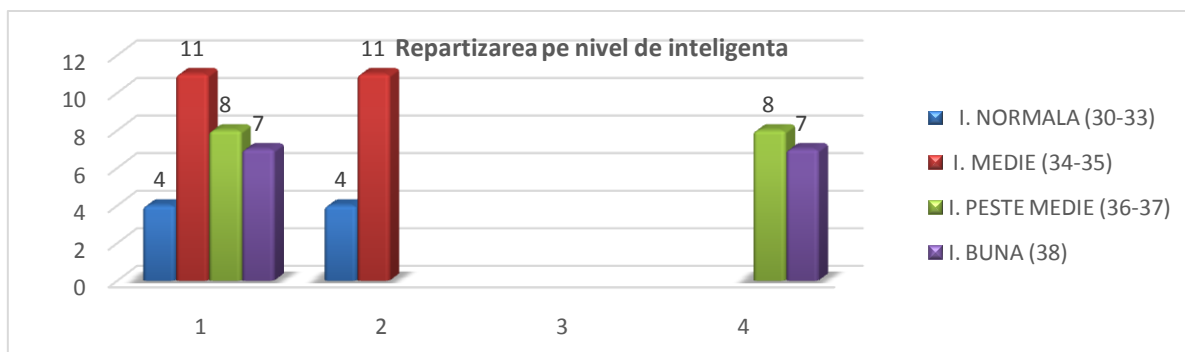


Fig. 3.1. Repartizarea pe nivel de inteligență

Rezultate: media $m = 35$, abaterea standard $a = 1,83$ Coeficientul de variație $C_v = 5,14$. $C_v < 35\%$ se admite că seria prezintă un grad de omogenitate ridicat, împrăștierea este mică, iar indicatorii tendinței centrale sunt reprezentativi pentru această serie.

3. Testul TORRANCE.

În urma administrării Testului Torrance, forma A verbală, am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 3.4. Valori ale factorilor creativității

Coeficienți statistici	Fluentă	Flexibilitate	Originalitate	Elaborare
M	103,20	102,70	102,30	97,67
Abatere standard σ	16,37	16,94	14,86	15,19
Coeficient de variație C_v	15,86	16,49	14,52	15,55

$C_v < 35\%$ admite că seria prezintă un grad de omogenitate ridicat, împrăștierea este mică, iar indicatorii tendinței centrale sunt reprezentativi pentru subiecții investigați. Ne-am propus să analizăm relația valorilor inteligenței generale cu factorii ai creativității propuși de Torrance.

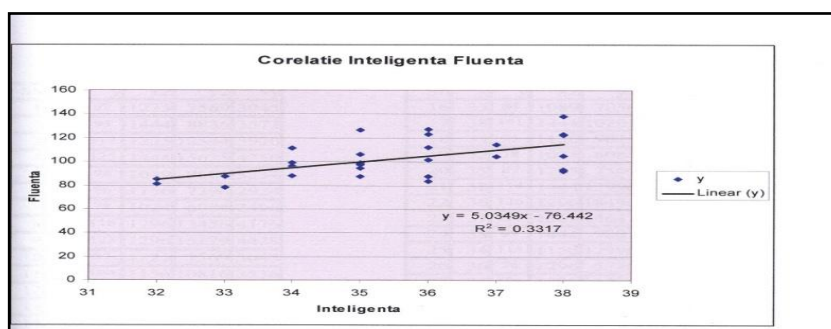


Fig. 3.2. Diagrama dispersie Inteligență-Fluentă

Ipoteza nr.1. Valoarea $r = 0,5759$ pentru corelația *QI* și *fluența* este pozitivă, subliniind că o creștere a inteligenței implică o creștere a fluentei (bogăție de idei, imagini, situații noi).

Diagrama de dispersie are o tendință crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare $d=r^2=0,33$ ne indică intensitatea relației dintre Inteligență și Fluentă. 33% din variația Fluentei se datorează relației liniare. Variația reziduală a Fluentei este 77%. *Flexibilitatea* care constă în ușurința de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme corelează cu QI cu o valoare $r = 0,434$, corespunzător unei relații pozitive intense.

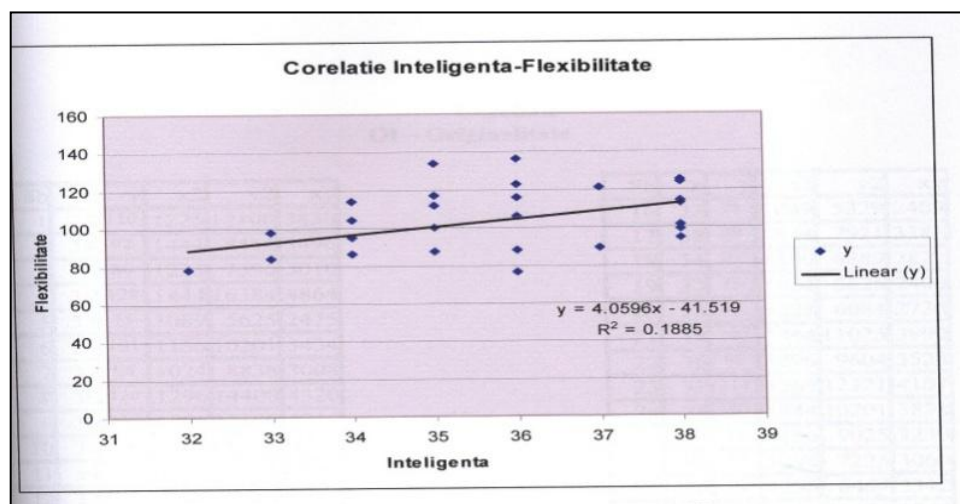


Fig. 3.3. Diagrama dispersie Inteligență-Fiexibilitate

Diagrama de dispersie are o tendință crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare $d=r^2=0,19$ ne indică intensitatea relației dintre Inteligență și Flexibilitate. 19% din variația Flexibilității se datorează relației liniare. Variația reziduală a Flexibilității este 81%. Expresia noutății, a inovației, este *Originalitatea* care realizează cu QI un $r = 0,527$, o dependență strânsă, pozitivă.

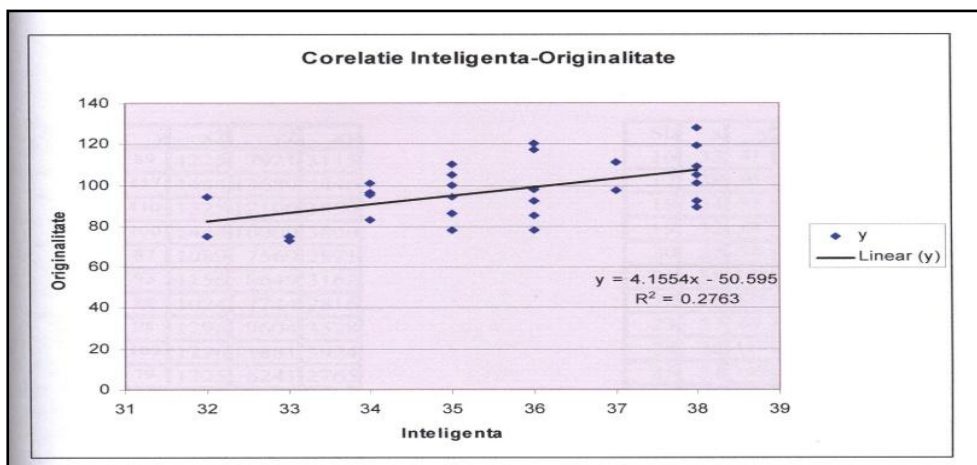


Fig. 3.4. Diagrama dispersie Inteligență-Originalitate

Diagrama de dispersie are o tendință crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare $d=r^2=0,27$ ne indică intensitatea relației dintre Inteligența și Originalitate. 28% din variația Originalității se datorează relației liniare. Variația reziduală a Originalității este 72%. Corelația $r =$

0,562 între QI și *Elaborare* este pozitivă, subliniată de numărul detaliilor pentru a formula o idee de bază.

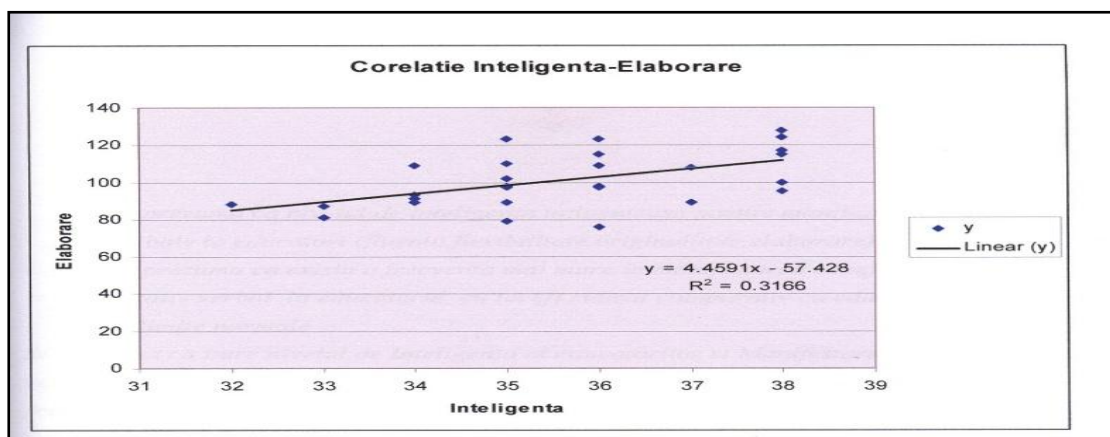


Fig. 3.5. Diagrama dispersie Inteligență-Elaborare

Diagrama de dispersie are o tendință crescătoare. Valoarea coeficientului de determinare $d=r^2=0,32$ ne indică intensitatea relației dintre Inteligență și Elaborare. 32% din variația Elaborării se datorează relației liniare. Variația reziduală a Elaborării este 68 %.

Se confirmă, astfel, că *între nivelul de inteligență al cadrelor didactice și manifestarea creativității verbale (Fluenta, Flexibilitatea, Originalitatea și Elaborarea) reflectat în comunicarea didactică există o dependență pozitivă.*

Intensitatea relației între variabile este sub 35% în toate cele 4 cazuri, aspect explicabil prin aceea că testele de inteligență măsoară gândirea convergentă, iar cele de creativitate pun în evidență gândirea divergentă.

4. Testul HOLLAND.

Identificarea caracteristicilor de creativitate ale cadrului didactic ne obligă la analiza valorilor sociale și a opțiunilor profesionale ca efecte ale structurii de personalitate. Semnificația pe care o acordă comportamentelor proprii este o atitudine generată de un set de valori care se formează pe parcursul experienței sale. Aceasta condiționează acordarea de semnificații propriilor abilități și modelează reprezentări anticipative ale dezvoltării, respectiv interesele profesionale (Anexa 8).

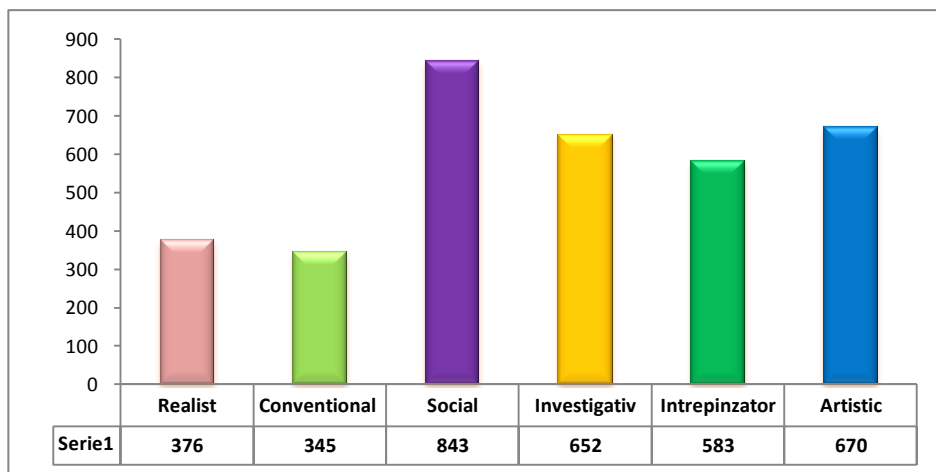


Fig. 3.6. Suma scorului pentru fiecare opțiune

Pentru a identifica caracteristicile personalității creative ale unui cadru didactic am analizat dominantele tipului de personalitate și opțiunile profesionale în urma aplicării *Testului de profesii Tip Holland*.

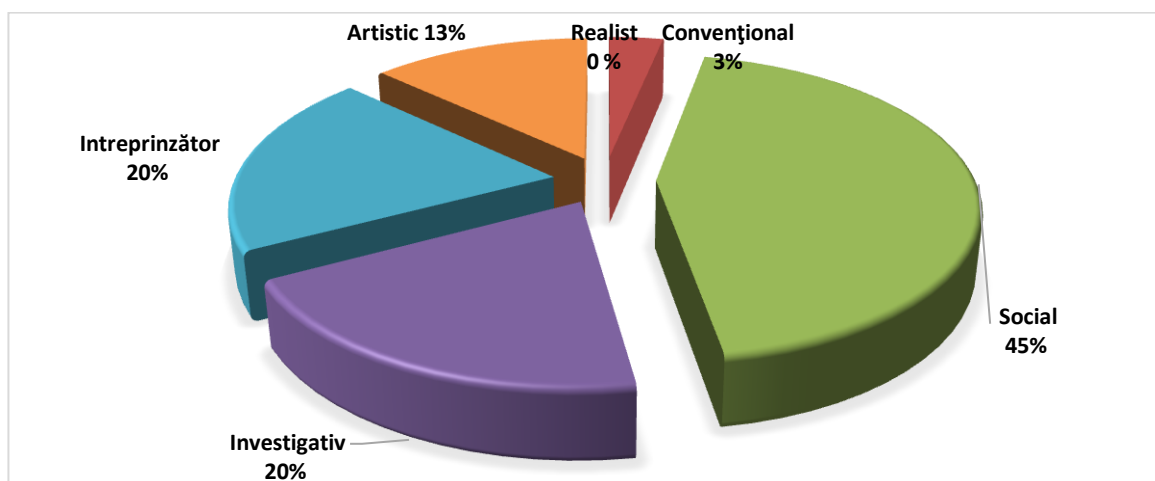


Fig. 3.7. Graficul profesiilor alese în rândul cadrelor didactice

Prin completarea testului, subiecții au delimitat seturile de valori care stau la baza comportamentelor creative sau noncreative. Analizând rezultatele, se poate observa că în eșantionul studiat *tipul predominant de personalitate este cel Social (S)* din cele șase tipuri de personalitate: R (Realist); I (Investigativ); A (Artistic); S (Social); E (Întreprinzător); C (Convențional).

Se poate observa că tipul de personalitate predominant la cadrele didactice cu un nivel de inteligență ridicat este cel Investigativ (I), pe când la cele cu un nivel mediu de inteligență este predominant tipul de personalitate Social (S).

În ipoteza 2 se prezumă că în manifestarea comportamentului creativ sunt relevante anumite dominante ale tipului de personalitate. S-a constatat că subiecții testați acordă semnificații pozitive sau negative propriilor abilități.

Comparând domeniile de activitate spre care optează subiecții investigați, am constatat următoarea diferențiere între domeniile alese:

- *subiecții* cu inteligență peste medie, *creativi*, înclină spre profesii de cercetare;
- *subiecții increativi* - spre profesii sociale, de interrelaționare cu publicul, tehnice, manuale.

Realizând compararea rezultatelor obținute la testul Holland cu cele obținute la testele de inteligență și creativitate, se poate observa:

- o strânsă dependență între nivelul de inteligență, cel de creativitate și tipul de personalitate, în sensul că subiecții care au obținut scoruri superioare la testele de inteligență și creativitate, s-au remarcat printr-o bună corelare a tipului de personalitate cu profesia deja existentă.
- subiecții cu inteligență bună, creativi, se arată deschiși experiențelor, sunt receptivi la nou și diferit, manifestă curiozitate, sunt dornici să își asume riscuri, au o gândire fluentă, flexibilă, originală, caută activități nerepetitive, dovadă tendinței de a se îndrepta spre o profesie care implică sarcini complexe, doze de risc.
- subiecții cu un nivel de inteligență între limite normale nu se deosebesc de ceilalți, preferă situațiile comune, monotone, nu doresc să iasă din tiparele stabilite de alții, de aceea înclină spre activități care presupun conformism, supunere, repetitivitate, stereotipizare.

Generarea atributelor. Din listele oferite subiecților au putut fi extrase rezultate prezentate în figurile 3.8 - 3.9.

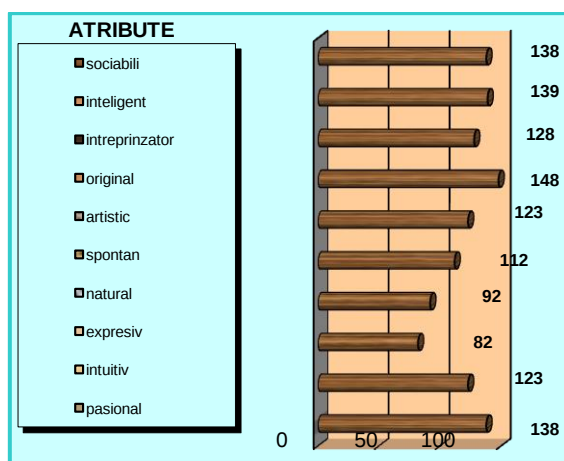


Fig. 3.8. Primele 10 atribute ca frecvență ale comportamentului creativ pozitiv

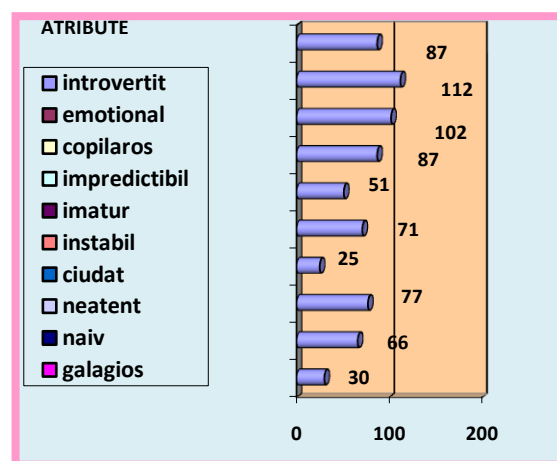


Fig. 3.9. Primele 10 atribute ca frecvență ale comportamentului creativ negativ

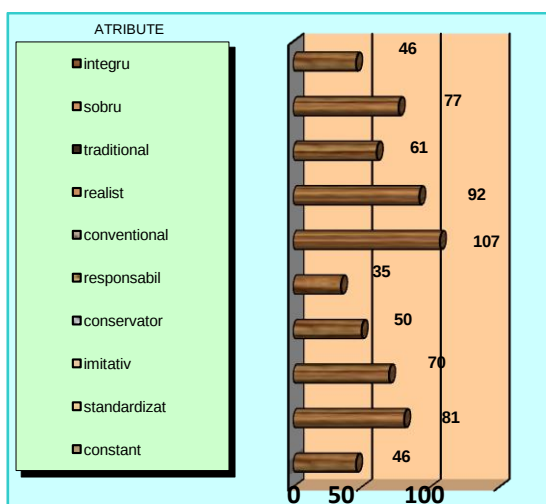


Fig. 3.10. Primele 10 atribute ca frecvență ale comportamentului stereotip pozitiv

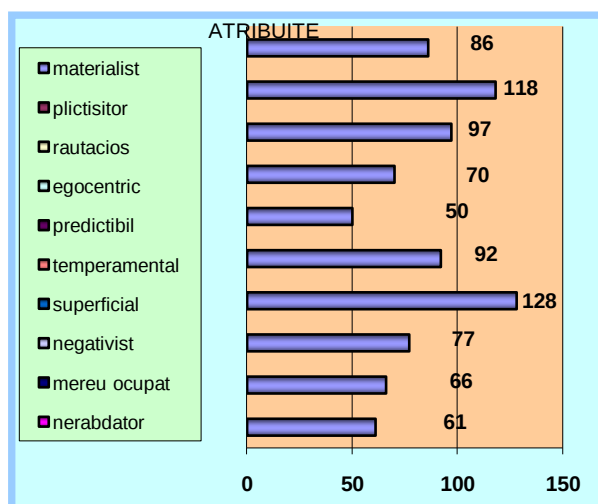


Fig. 3.11. Primele 10 atribute ca frecvență ale comportamentului stereotip negativ

Subiecții au găsit un număr satisfăcător de atribute pentru cele două categorii de comportamente. Comparând numărul atributelor găsite de fiecare subiect cu scorurile testelor de inteligență și creativitate nu s-a evidențiat nici un tip de dependență între acestea.

Totalitatea subiecților au acordat o canotație negativă conceptului de *comportament stereotip* considerând comportamentul creativ mult mai valoros celui stereotip. Metoda în sine a adus astfel o întărire a motivației cadrelor didactice de a adopta un comportament creativ.

Aceste atribute pot fi folosite în alcăturirea unor scale unidimensionale gen Likert, pentru selecția pentru profesia didactică, ca moment semnificativ al managementului performanței

1. *Metoda inversării atributelor.*

Am aplicat metoda inversării atributelor ca formă de verificare a validității atributelor generate de către subiecți la proba anterioară. Am întocmit o listă cu cele 145 de atribute selectate anterior, subiecții marcând cu litera C atributele comportamentului creativ și cu litera S atributele comportamentului stereotip.

- Subiecții au ales grupul corespondent fiecărui atribut prezentat, căzând de comun acord în procent de 89 % asupra semnificațiilor atributelor prezentate, validând astfel atributele selectate individual la proba precedentă.
- S-au evidențiat ca trăsături tipice cele 40 de atribute care au înregistrat anterior frecvența cea mai ridicată ceea ce înseamnă că cele 40 de atribute apărute în grafice au o valoare diagnostică ridicată.

2. *Metoda observatiei directe.*

Analiza grilelor de observație ne-au permis sinteza comportamentelor înregistrate, așa cum sunt prezentate în Tabelul 3.5:

Tabelul 3.5. Tipuri observabile de comportament

Tip de comportament	Frecvență	Procent valid
creativ	12	8%
combinat	93	60%
stereotip	49	32%

În concluzie: *Creativitatea și stereotipizarea reprezintă dimensiuni fundamentale ale spiritului uman și, în același timp, factori care determină progresul în variate domenii, iar studierea lor are menirea să descifreze complexitatea fenomenului creației, să găsească metode și tehnici de stimulare și valorificare superioară a acestora:*

- Prin intermediul studiului comparativ realizat, a fost surprinsă influența pozitivă a nivelului de inteligență asupra nivelului creativ, precum și o serie de caracteristici ce țin de necesitățile intelectuale, relaționale, emoționale, pentru generarea unui comportament creativ și înhibarea celui stereotip care să influențeze calitatea actului educațional. Dacă stereotipizarea asigură o anumită stabilitate necesară în formarea unui stil de acțiune eficientă, ea poate reprezenta o frână în rezolvarea unor situații noi care solicită, de fapt, reconstrucții originale ale operativității gândirii.
- Cercetarea a condus către o întărire a motivației cadrelor didactice de a adopta un comportament creativ, fixând atributele generatoare ale acestui tip de conduită. Aceste atribute pot fi folosite în alcătuirea unor scale unidimensionale gen Likert, în vederea selecției pentru profesia didactică și a unui management eficient al performanței.

În scop pragmatic am elaborat 4 tipuri de comportament, cu sublinierea atributelor specifice, în vederea identificării lor în practica școlară: *Comportament stereotip negativ; Comportamentul stereotip pozitiv; Comportamentul creativ pozitiv; Comportamentul creativ negativ.*

3.3. Modelul de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției universitare integrat în sistemul metodologic al managementului performanței

Aspectele teoretice și metodologice abordate, precum și rezultatele cercetărilor lui S.Baciu privind sistemul de management al calității în învățământul superior [15], Victoria Cojocaru [37,39], M.Cojocaru-Borozan [43,44], A.Ghicov [76], D.Patrașcu [172], reprezintă un fundament pentru elaborarea **Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției** [62, p. 124-132], integrat în sistemul metodologic al managementului performanței, model conceptual, dar și operațional vizând complexitatea și integralitatea acestui proces având ca finalitate **excelența**, concepută ca rezultat valoric adecvat **standardelor de**

formare, obținut în **condiții eficiente de activitate și cu resurse optime** prin promovarea unor **politici și strategii inovatoare** de către **leadershipul autentic**, acțiuni integrate în cele 4 componente: **axa valorică, competențe, cultura organizațională, procesul** (figura 3.12). Modelul respectiv se corelează cu Modelul de asigurare a calității [15].

	Comportament	Rezultate
Performanță individuală	I. Axa valorică Personalitatea/individualitatea autentică, idei, valori, principii	II. Competențe Cunoștințe, abilități, atitudini
	Standarde de formare	
	Resurse și condiții	Leadership
	EXCELENȚA	
Performanță organizațională	Strategii inovatoare	
	III. Cultura organizațională Valori, credințe, modele de gândire, reprezentări, înțelesuri	IV. Procese Dezvoltarea capacității de performare, monitorizarea continuă

Fig. 3.12. Modelul interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției de învățământ superior

(I) Axa valorică constituie pilonul de bază în funcționarea strategică a Modelului. Sistemul de valori orientează conduita personală, favorizează cunoașterea culturii și a istoriei organizaționale, premise importante în realizarea intențiilor personale. Orientarea spre formarea unei personalități libere, creatoare, independente și deschise, capabile să ia decizii de sinestătător, să-și făurească propriul destin, semnifică nivelul de autoconducere, autoguvernare individuală, gradul de libertate în educație și asumare a responsabilității față de rezultatele acestei acțiuni, consolidează și facilitează autodeterminarea, autorealizarea individului.

(II) Competența vizează schimbarea de comportament. Capacitatea concepută ca aptitudinea de a face ceva este în acest caz instrumentul de cunoaștere, operațiunea de a pune în mișcare competența, componentă intelectuală, care are rol de mobilizare a tuturor resurselor în exercitarea acțiunii. *Modernizarea învățământului din România și Republica Moldova are drept obiectiv fundamental formarea personalității în devenire pe bază de competențe.* Pedagogia competențelor este relativ tânără, însă devine dominantă în practicile educaționale. Oportunitatea acesteia este dictată de provocările lumii contemporane, care implică competență, performanță, calitate, excelență, care luate în ansamblu pot să se manifeste la individul care posedă competențe.

(III) Cultura organizațională reprezintă o componentă-cheie în obținerea performanței, este ansamblul de valori, credințe, înțelesuri, modele de gândire, sloganuri, simboluri, ritualuri, care direcționează comportamentul indivizilor organizației.

Cultura organizațională semnifică identitatea organizației, este codul genetic al acesteia, desemnează vectorul *dezvoltării organizaționale*, concepută drept „strategie educativă care utilizează prin toate mijloacele comportamentul bazat pe experiență, pentru a oferi cel mai bun evantai de opțiuni organizaționale într-o lume în efervescență” [188, p. 179]. Concepția lui W.Bennis de *strategie educațională* vizează capacitatea organizațiilor de „a învăța” și „a produce învățare”, capacitate proprie universităților, îndeosebi, în contemporanietate.

Această strategie este consolidată de caracteristici, precum: schimbarea planificată, ce focalizează valorile, atitudinile, relațiile interumane din cadrul organizației; problemele ce țin de destin (de creștere, identitate), probleme de dezvoltare a resurselor umane, probleme de eficacitate; accentul pe comportamentul experimentat ce devine sursa pentru planuri ulterioare de acțiune; acceptarea setului de valori de către agenții schimbării și realizarea unor scopuri comune - creșterea competențelor interpersonale, producerea unor schimbări în planul valorilor, generarea unor comprehensiuni la nivel intra- sau intergrup, dezvoltarea unor echipe de gestiune și a unor sisteme organice și nu mecanice.

(IV) Procesul devine componenta hotărâtoare în realizarea schimbării de comportament, obținerea de noi performanțe individuale și organizaționale. Educația universitară trebuie să structureze procesul educativ pe învățarea experiențială semnificativă și să se bazeze pe o anumită *libertate de a învăța* și pe condiții ce facilitează învățarea, ca factor determinant al reușitei. *Scopul învățării umaniste este personalitatea complet performantă* [167, p. 217].

Procesul de învățământ este conceput ca un act specific de cunoaștere, proces interactiv, bazat pe un tip specific de comunicare, proces cibernetic *cu autoreglare*.

Sistemele actuale ale formării universitare se bazează pe două dimensiuni distincte:

- *Dimensiunea acțională*, care se fundamentează pe ideile operaționale ale învățării ca sistem procesual-euristic (creativitatea), procesual-operațional (dezvoltarea), praxiologic (prin obiective), tehnologic (procesarea informativă).
- *Dimensiunea interacțională*, care vizează structurarea situațiilor de învățare, a experiențelor de învățare în interacțiunea învățare-mediul [181, p. 136.]

Analizele și interpretările privind procesul de învățământ impun definirea și utilizarea conceptelor de *randament și eficiență* în calitatea lor de indicatori în evaluarea proceselor educaționale în raport cu un șir de factori pe care ne propunem să-i identificăm, precum: calitatea instrumentelor și tehnicilor ce alcătuiesc „dispozitivul educativ”, calitatea cunoștințelor și capacităților de care dispun studenții la „intrare/ieșire” în/din proces, natura și intensitatea motivației, calitatea procesului de predare-învățare, eficiența în termeni de rezultate, eficiență în termeni de eforturi (temporale, financiare).

În procesul achiziționării de competențe, de cultură se impune promovarea unor *tehnologii de învățare interactive, colaborative, a unor moduri de învățare centrate pe elev/student, centrate pe echipă cu un înalt grad de colaborare* (Figura 3.13) întru formarea individualității.

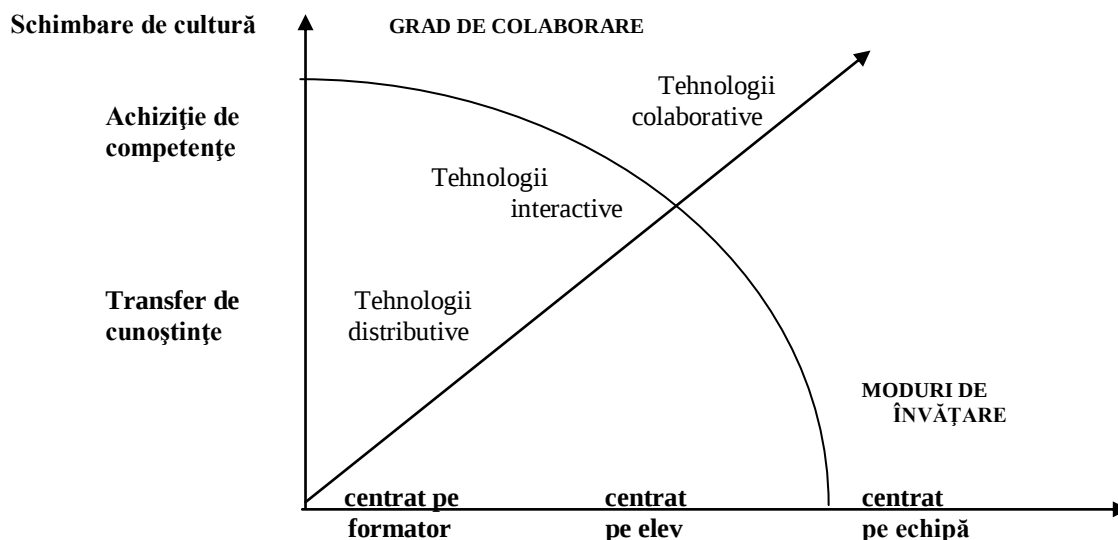


Fig. 3.13. Tehnologii, obiective pedagogice și moduri de învățare în funcție de gradul de colaborare (sursa Lotus, apud 218).

Standarde de formare articulează întreaga activitate instituțională, acestea determină nivelul comun de cunoaștere și comunicare. Standardele respectă codul în care e notată descoperirea și colaborarea umană, fac posibilă comparația, guvernează și alimentează creativitatea.

Strategia este cea care oferă oportunități pentru a construi o viziune unificatoare asupra organizației, identifică scopurile, obiectivele dezvoltării instituției de învățământ, care sunt încorporate în proiectul de dezvoltare a instituției, planul managerial prin activități specifice prevăzute pe întreg ciclul managerial.

Strategii inovatoare de formare vin să creeze oportunități pentru o viziune modernă și unificatoare în domeniul vizat. Cercetările curente accentuează nevoia conceptualizării și instituirii unei noi paradigme a învățării. Într-o viziune modernă, *învățarea, este un proces activ, cognitiv, constructiv, mediat și autoreglat* [apud 211, p. 157].

Învățarea nu este ceva *ce se întâmplă studenților*, este ceva *care se întâmplă prin studenți*. Teoria contemporană a învățării vizează două demersuri esențiale pentru teoria și practica educațională: *învățarea eficientă tinde a fi autoreglată*, demers care prevede angajarea activă a studenților în propriile procese de învățare și al doilea demers că *învățarea eficientă este un proces de interacțiune activă cu noile informații*, care accentuează poziția celui care învață nu

doar ca un receptor pasiv al informației, ci capabil să proceseze informația, să o aplice în alte contexte, să-i dea noi sensuri.

Numeroase cercetări au demonstrat că *competența de autoreglare a cogniției, motivației, conduitei în mediul educațional (fizic și social) concret condiționează eficiența și performanțele academice ale studentului* [211, p. 159].

O realizare semnificativă, în acest sens, o constituie confirmarea faptului că autoreglarea învățării presupune din partea celui care învață, în egală măsură, *a putea (abilitatea, capacitatea) și a vrea (dorința, voința) să învețe*.

Weineret (1996) [apud 211, p. 263] se referă la importanța factorului uman în autoreglare. Cercetătorul consideră elementele constitutive ale autoreglării: preferințele motivaționale, implicarea voinței, competența metacognitivă și strategiile apropiate de învățare și soluționare a problemelor - *condiții esențiale* ale autoreglării învățării.

La nivel de *concept general, învățarea autoreglată* (self-regulated learning) desemnează învățarea direcționată de *cogniție/metacogniție, motivație/afectivitate și acțiuni strategice*, precum planificare, monitorizare, evaluare și *control al performanței* personale înregistrate în actul de învățare prin raportare la standardele stabilite (Butler și Winne, 1995; Winne și Perry, 2005; Perry, Phillips și Hutchinson, 2006; Zimmerman, 2005; Boekaerts, 2006) [apud 211, p. 265].

La nivel de *competență*, autoreglarea învățării desemnează competența subiectului de a acționa asupra propriei învățări (Baumert, 1999) și se referă la *abilitățile* celui care învață de *a înțelege și a controla activ procesul și rezultatul* propriei învățări (Schraw, Hartley, 2006) [apud 211, p. 266].

La nivel *acționail* autoreglarea învățării se desfășoară ca *fenomen complex*, realizat în mai multe etape/faze non-lineare (activarea, planificarea, anticiparea, monitorizarea, controlul, reflecțiile evaluative) urmând o dinamică specifică, pentru a sincroniza funcționarea eficientă a componentelor esențiale: *cogniția/metacogniția, motivația, afectivitatea, comportamentul, contextul*.

Zimmerman [apud 35] conturează un cadru nou de conceptualizare și cercetare a autoreglării înțeleasă ca „*un proces complex, interactiv, cu componente sociale, motivaționale și comportamentale*. O astfel de perspectivă (socioconstructivistă - *n.a.*) relevă nu doar complexitatea autoreglării ca fenomen, dar și partea ei umană; relevă rolul îndoielilor, al falselor credințe.

Modelul autoreglării învățării elaborat de Zimmerman (Figura 3.14), aplicat și testat empiric în medii educaționale, a confirmat că studentul expert în autoreglarea învățării care

acționează sistematic în această direcție, demonstrează nivel superior al abilităților academice, trăiește experiențe pozitive personale generate de învățare, are o autoeficacitate crescută și manifestă interes intrinsec continuu pentru materiile curriculare și oportunitățile de învățare.

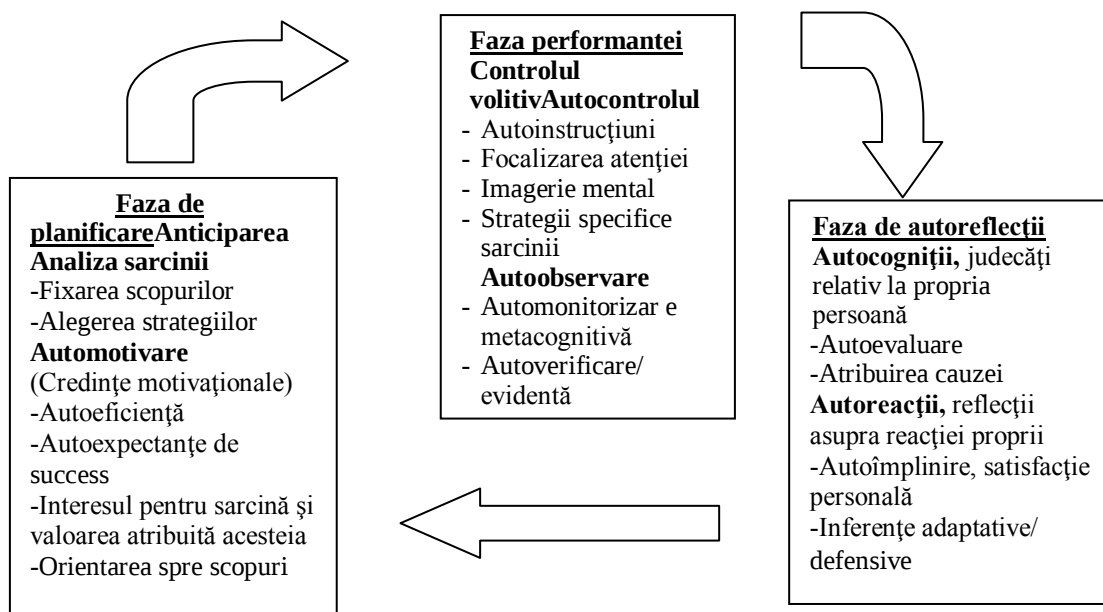


Fig. 3.14. Modelul autoreglării învățării [apud 211]

Resursele, în special, cadrele didactice, constituie forța cea mai importantă în structura organizațională a instituției și a întregului sistem de învățământ pentru creșterea eficienței individuale și organizaționale. În context se impune și evidențierea altor forme de resurse (materiale, financiare, de timp, informaționale), care trebuie luate în calcul în procesul de formare a cadrelor.

Leadershipul autentic cel mai eficace este rezultatul capacității managerilor de a susține tensiunea dintre aspirațiile personale și cele ale organizației, și de a găsi o soluție conștientă și creativă. Succesul leadershipului autentic constă în capacitatea de a manifesta convingere personală și consonanță cu organizația, aspect important îndeosebi pentru instituțiile de învățământ care sânt în acelaș timp organizați de cunoaștere, organizații, care „învață și produc învățare” și care se află în prezent într-un proces de schimbare în perspectiva transformărilor sociale.

Caracteristicile de bază ale organizației bazate pe cunoaștere vizează: *măiestrie profesională; modele mentale; echipa de învățare; viziunea împărtășită; gândirea sistemică*. (P.Senge, 1990). Opțiunea unică pentru aceste organizații și persoane este *să învețe în permanență și să traducă învățarea în acțiune* [151, p. 534].

Din combinarea cunoașterii, învățării și culturii organizării a rezultat *managementul cunoașterii*, focalizat asupra problemelor de generare, identificare, colectare, distribuie și

aplicare a cunoașterii. Succesul la orice nivel al instituției/organizației aparține celor care înțeleg și interpretează schimbările, educându-și capacitatea de a se concentra pe ce și cum trebuie de făcut în mod concret. Pentru managerii în educație formula succesului vizează produsul a trei factori definitorii:

$$S = A \text{ (abilități) } \times M \text{ (motivația) } \times O \text{ (oportunități în conducere)}$$

Instituțiile de învățământ au menirea socială de a modela viitorul, dar mai întâi trebuie să educe generația care să trăiască și să făurească în condiții de echitate socială și de concurență, fapt, care necesită ca acestea însăși să devină democratice și flexibile la schimbare. Atât educația, cât și managementul educațional direcționează eforturile spre formarea și dezvoltarea personalității integrale, capabile să-și construiască propriul destin, dând un sens vieții. În noile condiții, când schimbarea și competiția reprezintă laitmotivele lumii moderne, edificarea unui învățământ concurențial, asigurarea calității în educație depind considerabil de managementul aplicat, care nu rareori, actualmente, este în contradicție cu exigențele timpului. Deși mediul extern și intern au devenit mai favorabile promovării în învățământ a unui management participativ și performant, schimbările sunt prea lente în acest domeniu. Practicile educaționale confirmă nevoia înțelegerii, conștientizării și convingerii privind:

- (1) *oportunitatea implementării paradigmei managementului educațional din perspectiva democratizării și a integrării europene;*
- (2) *renovarea tehnicilor de conducere în spiritul managementului participativ;*
- (3) *aplicarea unor criterii de evaluare a eficienței implementării unui management modern și autentic în învățământ raportat la modelele de excelență recunoscute (ISO, EFQM).*

3.4 Managementul dezvoltării competențelor psiho-sociale la viitoarele cadre didactice

Pentru a interveni competent în soluționarea promptă a problemelor ridicate de realitatea școlară, cu efecte pozitive în plan social și de performanță profesională, viitoarele cadre didactice, în mod necesar, trebuie să fie deschise la orice sursă de informație, să demonstreze capacitate de adaptare la schimbările frecvente ale vieții sociale. Asemenea comportamente ce conduc la performanță au ca fundament însușirea și dezvoltarea *competențelor psiho-sociale*.

Teoreticienii apreciază competența psiho- socială ca fiind o realitate multidimensională, putând fi identificate componente cognitive, afective și comportamentale. Structura acestei competențe este dinamică, evolutivă, efect al exersării, al cultivării sistematice, ea reprezentând *axa posibilă* a managementului performanței. Analiza și structura competenței psiho-sociale este necesar a fi raportate la conceptul de rol asumat, fiind o caracteristică a persoanelor capabile să producă o

influență socială dezirabilă asupra altor persoane. Competența psiho-socială reprezintă un tip de comportament ce conduce la performanță socială, apreciază S. Chelcea (1998) [176, p. 73].

Termenul de competență psiho-socială este apreciat de B. Bernard ca desemnând *abilitatea de relaționare a persoanelor* [apud 46, p. 79]. A fi competent psiho-social înseamnă, potrivit concepției autorului, a fi sensibil, a obține răspunsuri pozitive de la ceilalți, flexibilitate, abilitate de adaptare, empatie, aptitudini comunicaționale. M. Argyle, din perspectiva performanței, definea competența psiho-socială drept pattern-uri care dau unor indivizi *capacitatea ce permite obținerea unor rezultate superioare sarcinilor sociale* [8, p. 107]. În viziunea lui C. Argyris (1971) [9, p. 901] și în cea a lui White (1968) [186, p. 617] constatăm o teorie asemănătoare, aceștia concepând competența psiho-socială drept *competența interpersonală* sau competența lucrului cu oamenii.

Ca *abilitate umană* este definită competența psiho-socială de către Hersey P. și Blanchard K.N., ce se manifestă în capacitatea de a evalua și a lucra cu oamenii, înțelegerea acestora și adoptarea unui comportament eficient [88, p. 107].

Competența relațiilor umane sau *capacități în relațiile umane* sunt accepțiuni date competenței psiho-sociale de către Georgopoulos B., Mann F.C. [75, p. 383] și Beal G.M. [19, p. 18].

O teorie substanțială o dezvoltă Goleman D. (1995/2001), cât și Mayer J.D., Salovey P. (1990/1993) [apud 113, p. 195], M. Cojocaru-Boroșan [44, p. 172], care consideră competența psiho-socială ca *dimensiune a inteligenței emoționale*, ce deține ca ingrediente active: conștiința de sine, autocontrolul, motivația, empatia, stabilitatea și dirijarea relațiilor interpersonale.

Conduita de performanță, ca expresie a întregii personalități, se realizează prin dezvoltarea corelată a tuturor componentelor care există și derivă unele din altele, într-o susținere mutuală. Conform concepției lui Doise W. și Mugny G., influențele acestor capacități se manifestă în schemele comportamentale de anticipare și schimbările progresive produse în procesul formării [60, p. 71].

Toate aceste teoretizări conduc către aprecierea competenței psiho-sociale ca manifestându-se în: abilități de a analiza și înțelege relațiile interpersonale, capacitatea de a rezolva conflicte și a negocia neînțelegerile, abilitatea de a soluționa probleme din cadrul relațiilor interpersonale, capacitatea de a fi abil și deschis în comunicare, capacitatea de a fi cooperant, participant în relațiile cu ceilalți.

Putem identifica în structura competenței psiho-sociale *elemente cognitive și elemente afective*, acestea din urmă manifestându-se atât în plan intrapersonal, cât și interpersonal (figura 3.15). Elementele afective pot fi subsumate conceptului de *inteligenta emoțională*, care, în mod necesar, vor fi asociate, în procesul cultivării lor, structurilor cognitive (sub aspectul conținutului

și a modului de organizare a informațiilor). Achizițiile în planul inteligenței emoționale sunt susceptibile să faciliteze obținerea de *performanțe contextuale*, în timp ce achizițiile cognitive vor contribui la obținerea unor *performanțe tehnice*.

Sistemul variabilelor inteligenței emoționale, în corelație cu alți factori de personalitate și cu motivația - ca vector al competenței psiho-sociale conduc la realizarea performanței proiectate.

În susținerea unei asemenea formulări teoretice ne-am propus să identificăm natura corelației factorilor de personalitate care intră drept componente ale competenței psiho-sociale, cu nivelul motivației performanței pentru cariera didactică.

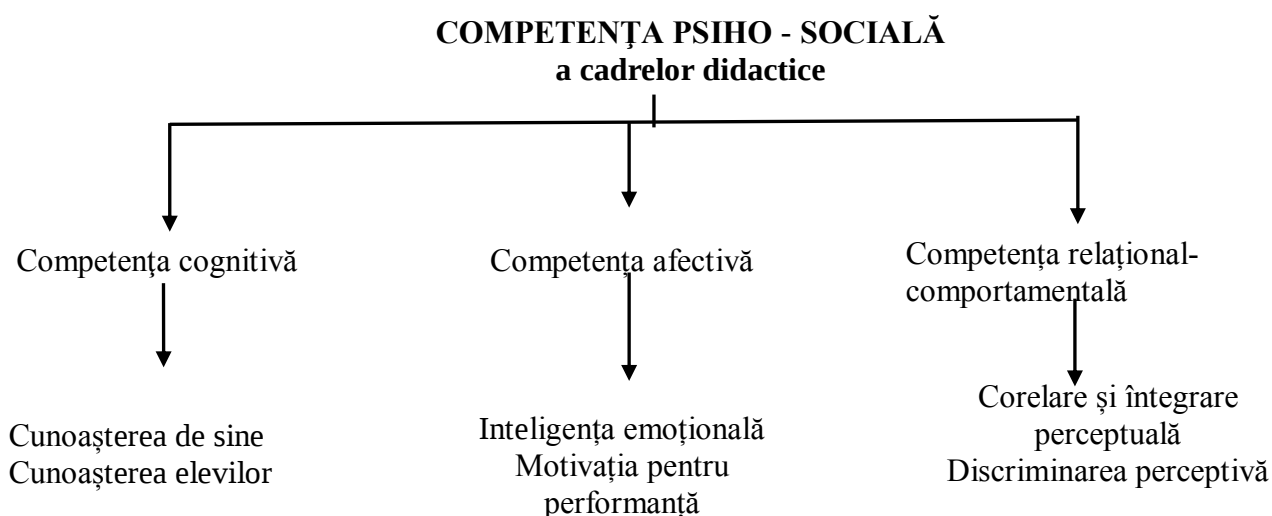


Fig. 3.15. Structura competenței psiho-sociale a cadrului didactic

Ne-am propus să *identificăm și să exersăm componentele competenței psiho-sociale în structura personalității viitorului cadru didactic* [197, p. 254].

Lot de subiecți și metoda: au fost implicați 125 de studenți ai Universității Ovidius Constanța, de la specializările matematică, istorie, litere, biologie, care au optat pentru cariera didactică, și au fost supuși unui antrenament pe parcursul a nouă luni (septembrie 2010 – mai 2011) prin jocuri de rol, studii de caz și analiza activității practice pentru a-și forma capacitatea de a parcurge progresiv și iterativ următoarele etape:

- identificarea și formularea problemelor elevilor;
- analiza situațiilor problematice în termen de cauze, constrângeri, modalități posibile de intervenție;
- căutarea și identificarea soluției optime;
- aplicarea în practică a soluției alese;
- evaluarea demersului și a reacțiilor elevilor.

În cadrul acestor etape, a fost posibilă măsurarea *eficacității de sine*, măsura realizării cu succes a sarcinilor profesionale cât și a motivării pentru reușită. Scopul parcurgerii etapelor menționate a fost dezvoltarea capacității de autocunoaștere, a resurselor și limitelor personale prin stimularea percepției de sine și de alții prin exerciții de simulare.

Principalele surse de informații despre sine au fost reprezentate de:

- rezultatele propriilor comportamente în termeni de succes/eșec (Anexa.8);
- observarea comportamentelor altora și compararea cu comportamentele proprii (Anexa 7);
- învățarea, prin modelare, a comportamentelor considerate dezirabile;
- analiza opiniilor celorlalți în legătură cu comportamentul propriu în situațiile concrete din practica pedagogică.

În afara acestor situații concrete privind relaționarea viitorului cadru didactic cu cerințele specifice activității instructiv-educative, ne-am orientat spre abilități psiho-sociale care pot fi reprezentate de ceea ce Baldwin și Padget numesc metacompetențe, *a învăța să înveți*, respectiv a valorifica experiența de învățare prin achiziția de competențe care facilitează reușita și în alte tipuri de activități [1, p. 19].

Tabelul 3.6. Componente ale metacompetenței cadrului didactic

Nivelul	Componente ale metacompetenței
Comportamental	Inițiativa în condiții de risc și incertitudine
Perceptiv	Culegerea și prelucrarea sistematică a informațiilor
Afectiv	Asumarea punctului de vedere al celuilalt și rezolvarea conflictelor interpersonale
Simbolic	Conceptualizarea instituției ca sistem

Este ilustrativă componenta metacompetenței propusă de Levy – Leboyer: din care reiese cuprinderea atitudinii critice față de modul în care se abordează și se rezolvă problemele, capacitatea de analiză a propriului comportament, elaborarea modalităților de intervenție adecvate, coordonarea acțiunilor, capacitatea de a gestiona situații dificile [204, p. 172].

Condițiile necesare formării competențelor relaționale pe care le-am avut în vedere, conducându-ne după concepția lui Bonami au fost [apud 3, p. 237]:

- *vizibilitatea comportamentelor*: prin exerciții de simulare, jocuri de rol (înregistrate și apoi vizionate), participanții având posibilitatea să își analizeze conduita și să conștientizeze aspectele ce pot fi îmbunătățite;
- *oferirea de feed-back*: pe baza vizibilității comportamentelor s-au obținut informații privitoare la eficiența și efectele acestora asupra reactivității elevilor;

- *suportul social*: a fost generat un climat favorizant dezvoltării interacțiunilor prin reducerea anxietății, a rezistenței, a tracului, asigurându-se securitatea emoțională a tuturor participanților;
- *experimentarea de noi comportamente*: recomandările colegilor, ale îndrumătorului de practică ca și autoevaluarea s-au constituit în mijloace de explorare de noi modalități de acțiune și interacțiune. Participanții au fost antrenați prin exerciții sistematice de ascultare, reformulare, sintetizare;
- *integrarea cognitivă a experiențelor de grup* a permis fixarea rezultatelor exersării prin verbalizarea experiențelor trăite și formalizarea achizițiilor în termeni teoretici și procedurali.

Apreciem că activitățile de formare în registrul relațional-comportamental a produs efecte de schimbare la nivel individual dar și la nivelul acțiunii pedagogice de formare profesională a viitoarelor cadre didactice. În acest sens, propunem un model al eficacității pedagogice, de tipul expus în Tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Eficacitate pedagogică

Calea de achiziție – SIMBOLICA (cursuri, studiu individual)
CUNOȘTINȚE Cunoștințe teoretice Cunoștințe procedurale
CONCEPTE Activitate intelectuală Modalitatea principală de achiziție: verbală Funcție: controlul transformării
APLICARE ÎN PRACTICĂ Formalizare / Conceptualizare Denumirea acțiunilor și proceselor Autoanaliză
CUNOȘTINȚE IMPLICITE ABILITĂȚI
CUNOȘTINȚE IMPLICITE Calea de achiziție – ACȚIONALĂ Activitate nemijlocită Exersare, încercare și eroare, Modalitate principală: a face observare, achiziție Funcție: transformarea comportamentului, comportamentală

Cunoștințele teoretice și procedurale permit înțelegerea și controlul rezultatelor acțiunii, după cum din analiza și formalizarea cunoștințelor implicite și a abilităților motorii și intelectuale pot fi valorificate cunoștințe teoretice a căror utilizare poate spori eficacitatea activității desfășurate în cadrul perioadei de formare achizițiile participanților pot fi recunoscute drept competențe aplicabile în practica profesională nemijlocită.

Pentru a evalua eficacitatea activității de formare, am stabilit patru niveluri de evaluare:

- *Nivelul reacției.* Evaluarea s-a realizat la sfârșitul perioadei de formare prin aplicarea unui Chestionar (Anexa 9) prin care participanții relevau nivelul satisfacției pe care aceștia o resimt; este, desigur, o formă de evaluare cu precădere de natură afectivă dar cu semnificație în evaluarea unei lecții sau a unui stagiu integral de instruire practică;
- *Nivelul învățării.* Utilizând observația am înregistrat competențele și cunoștințele nou dobândite de participanți în vederea evaluării modificărilor de atitudine față de elevi în timpul desfășurării practicii pedagogice;
- *Nivelul transferului.* S-au făcut două evaluări ale competențelor, respectiv, înainte și după încheierea perioadei de formare, studiindu-se comparativ cele două rezultate;
- *Nivelul impactului total al stagiului.* A fost concretizat prin analiza impresiei generale asupra elevilor, a comportamentului participanților la stagiul de formare.

Se pot desprinde o serie de concluzii cu valoare generalizatoare :

Se pot desprinde o serie de concluzii cu valoare generalizatoare :

1. Formarea în domeniul relațional al viitoarelor cadre didactice, considerăm că produce efecte durabile în relațiile cu elevii, având în vedere retenția competențelor antrenate care pot fi identificate și la un interval de timp, după încheierea perioadei de formare, printr-un post-test.
2. Modul actual de organizare a practicii pedagogice a studenților care optează pentru cariera didactică nu oferă posibilitatea valorificării depline a competențelor psiho-sociale, motiv pentru care propunem ca în conținutul programei de practică să fie rezervat un număr de ore în care acest obiectiv să fie expres menționat;
3. Formarea în domeniul relațional al viitoarelor cadre didactice, considerăm că produce efecte durabile în relațiile cu elevii, având în vedere retenția competențelor antrenate care pot fi identificate și la un interval de timp, după încheierea perioadei de formare, printr-un post-test.
4. Este necesară identificarea și conștientizarea la studenți a nevoii de formare a competențelor psiho-sociale, ca o condiție necesară succesului profesional;
5. Formarea sau desăvârșirea competențelor psiho-sociale ale cadrelor didactice prin regândirea programelor de perfecționare post-universitară, pe baza unei analize autentice a nevoilor, a evaluării competențelor individuale și elaborarea unui program specific de formare.

3.5 Criterii de validare a Modelului de excelență - instrument al managementului performanței

Reprezentând obiectivul central al studiului nostru elaborarea *Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni și ai instituției în formarea universitară*, se impune a fi evaluat din perspectiva eficienței sale în acțiunea de pregătire profesională, de nivel superior.

3.5.1. Criteriul rezultatelor

Ne-am orientat pe *Axa Posibilă*, reprezentată de *competențele* dobândite în contextul *procesului*, consecință a dirijării actului învățării participative (joc de rol/simulare/ gândire critică) și a învățării autoreglate, precum și asigurarea dezvoltării personale (prin cultivarea Stimei de Sine și Formarea de abilități practice). În acest sens, am uzat de *criteriul achizițiilor/rezultatelor* (sugerat de Kirkpatrick), analizând performanțele profesionale ale studenților Specializării Psihologie din cadrul Universității Ovidius din Constanța, pentru anul universitar 2014-2015 (Tabelul 3.8).

Tabelul 3.8. Situația studenților pe niveluri de performanță

Ceea ce reiese și este demn de subliniat este dinamica rezultatelor evaluate cu calificative între 8-9 și, mai ales între 9-10 către anii terminali, ceea ce ne semnalează modificări proiectate în sistemul cunoștințelor, deprinderilor acționale, precum și al atitudinilor

An de studii	Nr. de studenți	Evaluarea performanței										Studenți neintegraliști			
		9- 10		8.99- 8		7.99- 7		6.99- 6		5.99- 5					
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
I	60	8	13.33	19	36.66	16	26.66	11	12.33	-	-	6		10	
II	47	20	4.25	17	36.17	7	14.29	-	-	-	-	3		3.38	
III	56	36	65.28	18	32.14	2	3.57	-	-	-	-	-		-	
TOTAL	163	64	39.26	54	33.12	25	15.33	11	6.74	-	-	9		5.52	

comportamentale.

O dinamică asemănătoare s-a constatat prin analiza performanțelor la finele studiilor pentru trei promoții ale aceleiași specializări, calificativele superioare (9-10), reprezentând 52,38% din numărul candidaților (Tabelul 3.9, Figura 3.16).

Tabelul 3.9. Nivelul performanței profesionale la finele studiilor (examen de licență)

Nr. Crt.	Promoții	Nr. absolvenți	Evaluaree									
			9- 10		8.99- 8		7.99- 7		6.99- 6		6.99- 5	
			Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
1	2012-2013	59	25	42.37	18	30.50	16	27.11	-	-	-	-
2	2013-2014	53	26	49.05	20	39.62	5	9.33	1	8.88	-	-
3	2014-2015	56	37	66.07	11	30.35	12	3.57	-	-	-	-
TOTAL	TREI PROMOȚII	168	88	52.38	56	33.33	23	13.67	1	10.59	-	-

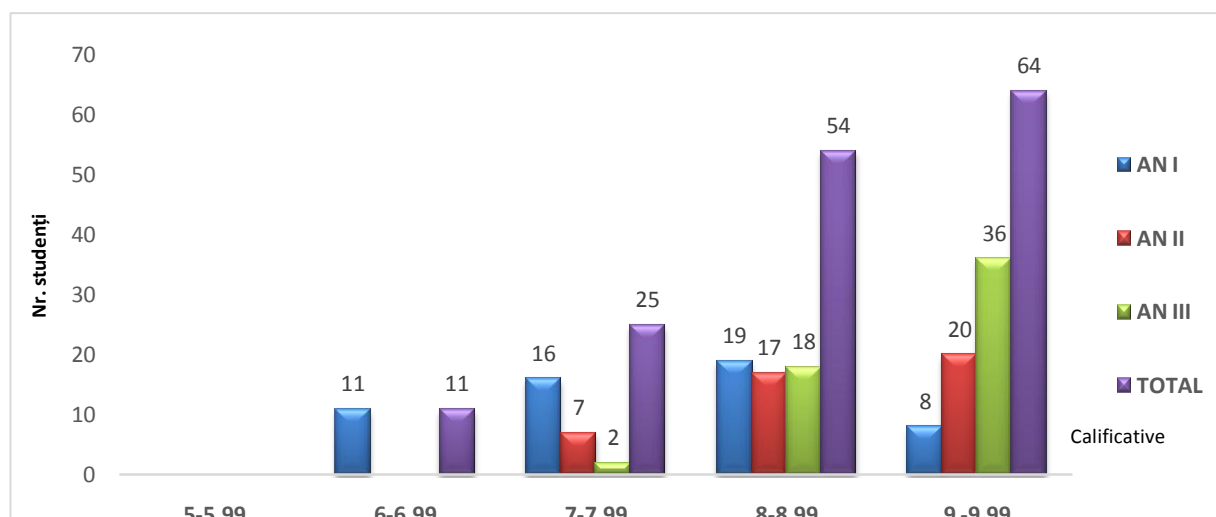


Fig. 3.16. Nivelul performanței profesionale la finele studiilor (examen de licență)

Măsurarea rezultatelor, sub forma performanței, atestă focalizarea procesului formativ pe eficacitate, în concordanță cu așteptările exprimate în obiective.

3.5.2. Percepția subiectivă a integrării profesionale

Ne-am propus să relevăm gradul în care *Modelul de excelență al interacțiunii factorilor interni ai instituției de învățământ superior* din perspectiva pedagogică de formare universitară a cadrelor, prin cunoștințele, deprinderile, aptitudinile și alte caracteristici dobândite sau dezvoltate pe durata pregătirii universitare permite absolvenților să ocupe un loc de muncă, să dea și să obțină satisfacție în acel loc de muncă, să dezvolte cu success o afacere proprie, să continue studiile în ciclul superior sau, după caz, să se conformeze cerințelor învățării permanente.

Obiective specifice:

- Stabilirea gradului de satisfacție percepută de către absolvenți cu privire la studiile urmate, în condițiile aplicării Modelului de excelență;
- Stabilirea gradului de utilitate percepută de către absolvenți a cunoștințelor și competențelor dobândite pe parcursul studiilor de formare;
- Autoevaluarea competențelor dobândite pe parcursul studiilor universitare;
- Stabilirea gradului în care competențele dobândite în cursul pregătirii universitare îi ajută pe absolvenți să dea și să obțină satisfacții la locul de muncă;
- Furnizarea către facultăți a unui feed-back privind optimizarea performanței în activitatea de formare universitară.

Lotul de subiecți;

Este reprezentat de 586 de participanți, absolvenți ai Universității Ovidius din Constanța, recrutați cu sprijinul Serviciului Diplome, precum și al Centrului de consiliere educațională și profesională:

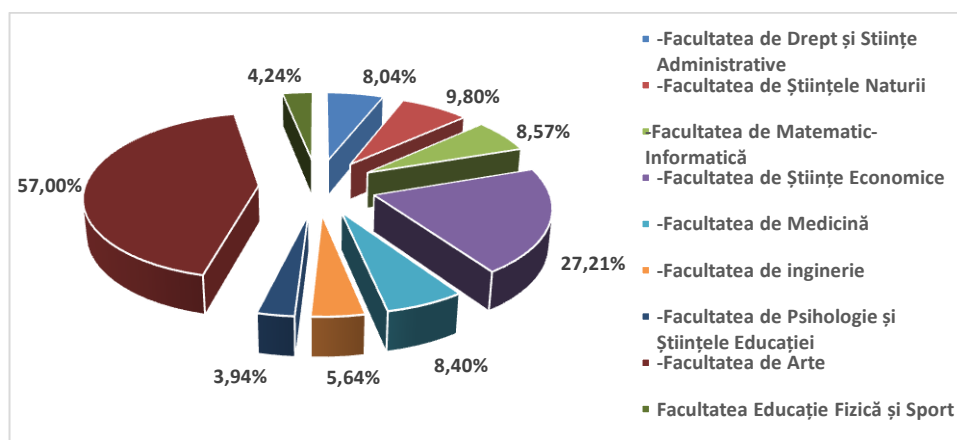
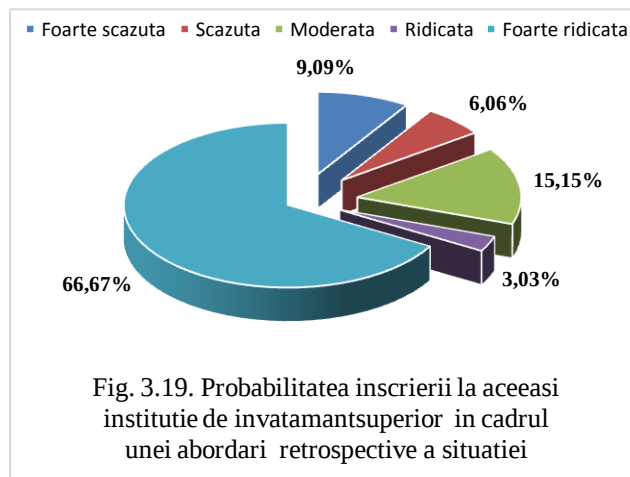
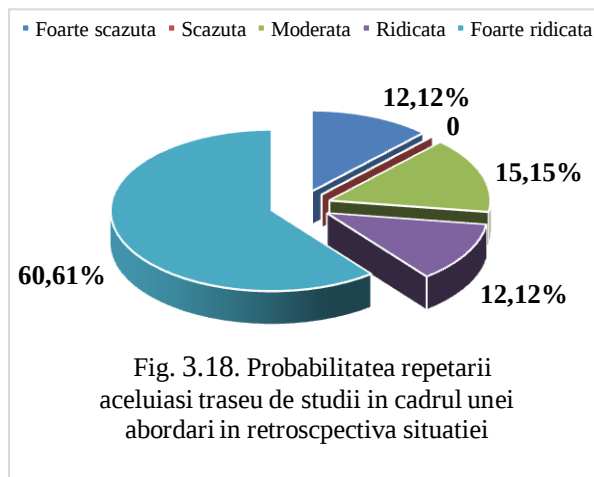


Fig. 3.17. Lotul de subiecți

Metodologia cercetării s-a bazat pe *Chestionar de satisfacție profesională*, ale cărui rezultate le supunem interpretării.

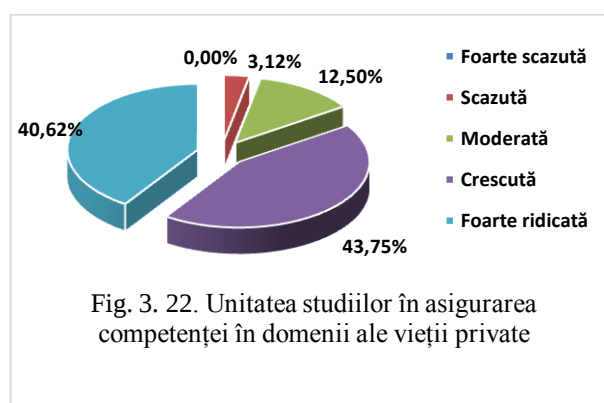
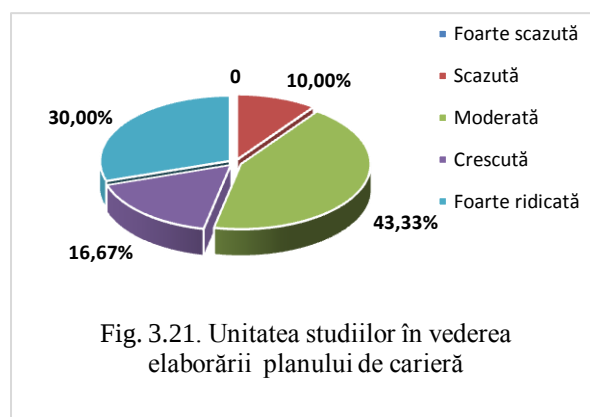
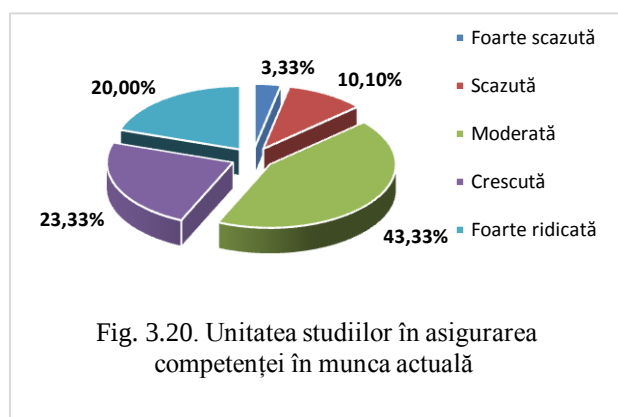
Analiza datelor

- **Stabilirea gradului de satisfacție perceput de către absolvenți, referitor la traseul urmat, s-a realizat prin itemi (Figurile 3.18, 3.19).**



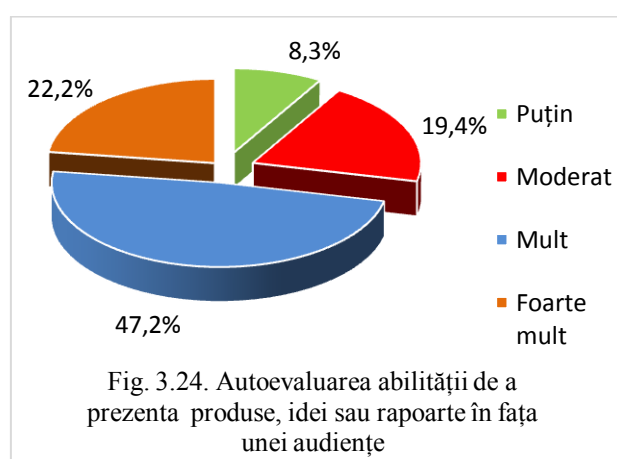
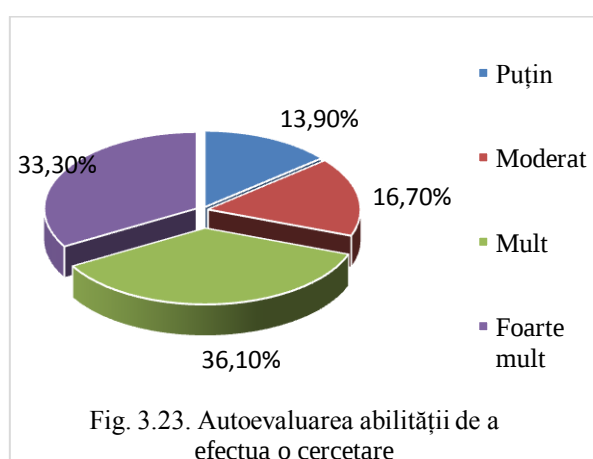
Din datele obținute, privind probabilitatea repetării aceluiasi traseu de studii de către absolvenți, rezultă un grad de satisfacție înalt privind studiile urmate.

- **Stabilirea modalităților de percepere de către absolvenți a utilității cunoștințelor și competențelor dobândite pe parcursul studiilor universitare (Figurile 3.20, 3.21, 3.22).**



Absolvenții percep existența unei utilități moderat-ridicate a studiilor absolvite în ceea ce privește competența în domeniul profesional. Gradul de utilitate perceput al studiilor în ceea ce privește elaborarea planului de carieră și asigurarea competenței în domenii ale vieții private (viața socială, dezvoltarea personală etc.) este ridicat.

- **Autoevaluarea competențelor dobândite pe parcursul studiilor** (Figurile 3.23, 3.24, 3.25, 3.26, 3.27, 3.28, 3.29).



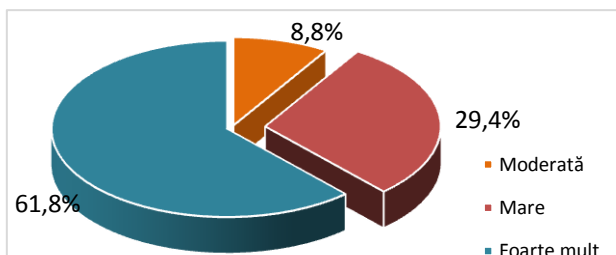


Fig. 3.25. Aprecierea capacității de autoevaluare/autocunoaștere realistă

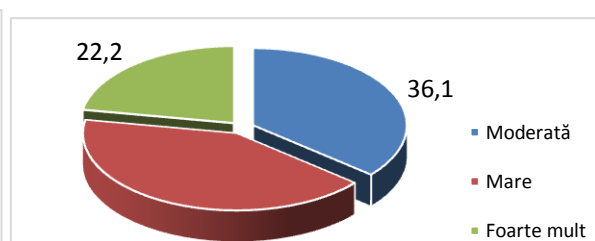


Fig. 3.26. Autoevaluarea gradului de cunoștințe a domeniului de specializare

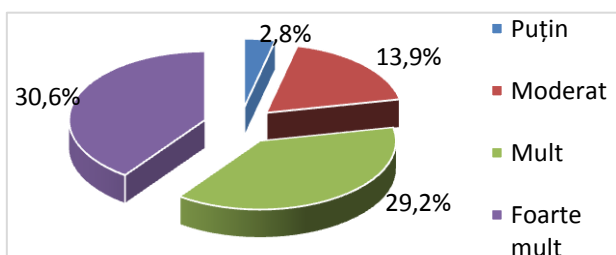


Fig. 3.27. Autoevaluarea abilități de promovare personală

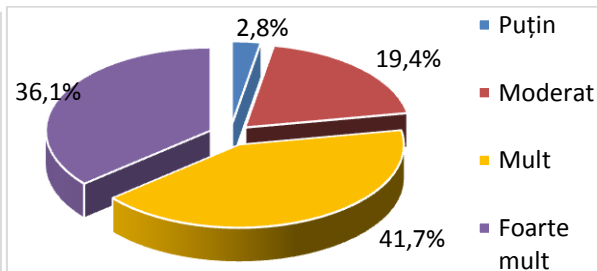


Fig. 3.28. Aprecierea capacității proprii de a coordona activități

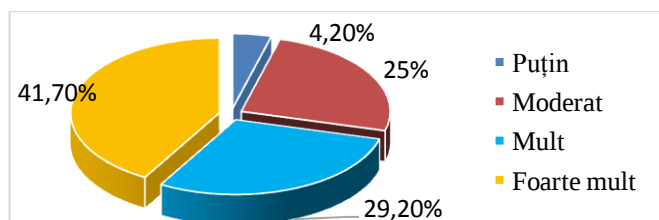


Fig. 3.29. Aprecierea propriilor capacități social- asertive

Absolvenții percep ca un grad ridicat dobândirea acestor competențe.

- **Stabilirea măsurii în care competențele dobândite în cursul pregătirii universitare îl ajută pe absolvent să dea și să obțină satisfacție la locul de muncă (Figurile 3.30, 3.31, 3.32).**

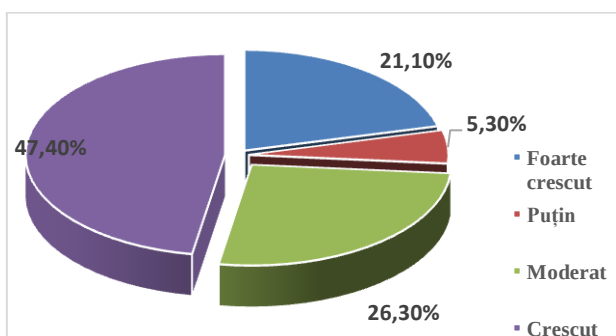


Fig. 3.30 . Cum cred absolventii ca este percepută de angajatori relația dintre cerințele posturilor și cunoștințele, copetențele dobândite

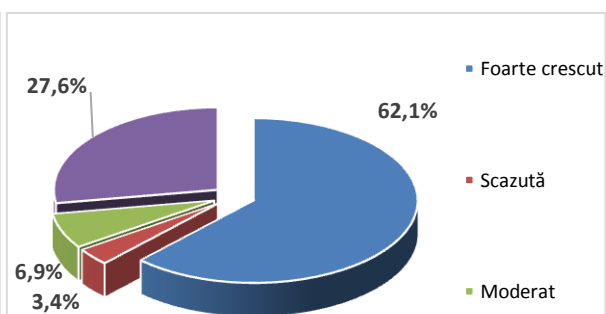
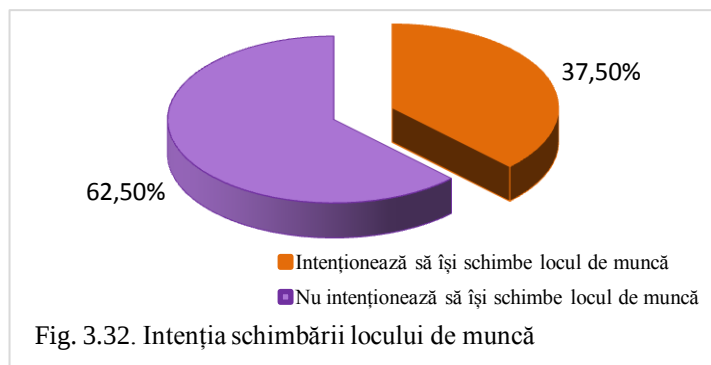


Fig. 3.31. Cum cred absolventii că este percepută de angajatori pregătirea lor profesională



Rezultatele indică percepția absolvenților privind un grad înalt de satisfacție al angajaților în ceea ce privește competențele și cunoștințele lor. Intențiile scăzute de a-și schimba locurile actuale de muncă în perioada următoare indică un grad relativ ridicat de satisfacție obținută în activitatea de muncă.

- **Furnizarea unui feed-back facultății, privind punctele tari și punctele slabe ale managementului performanței în formarea universitară** (Figura 3.33, 3.34, 3.35).

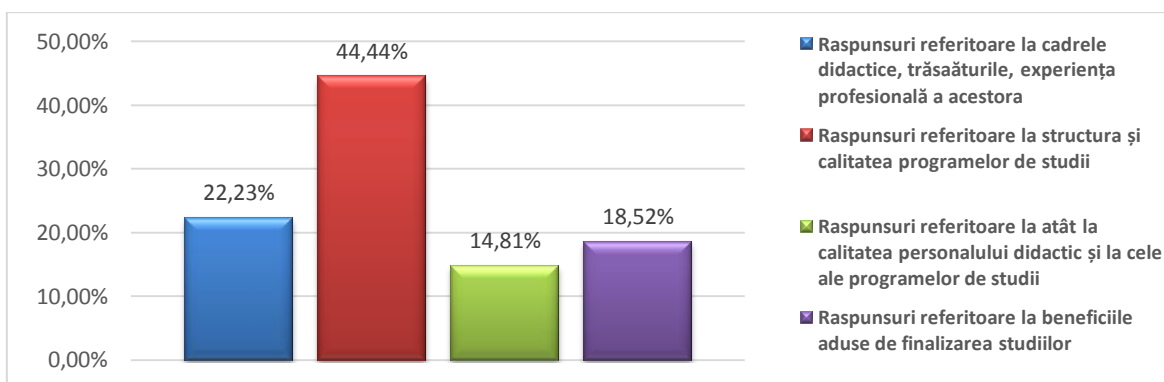


Fig. 3.33. Referitor la *punctele tari* ale programelor de studii

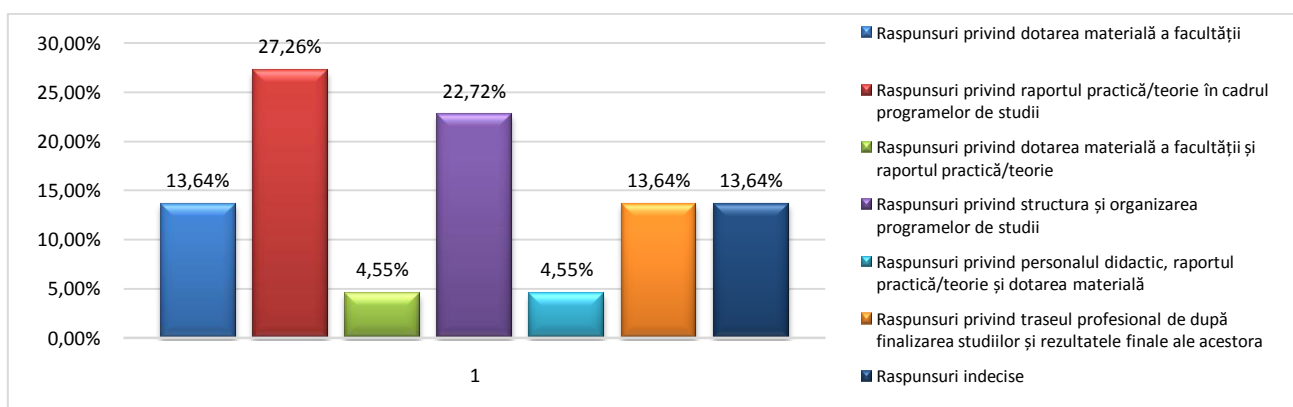


Fig. 3.34. Referitor la *punctele slabe* ale programelor de studii

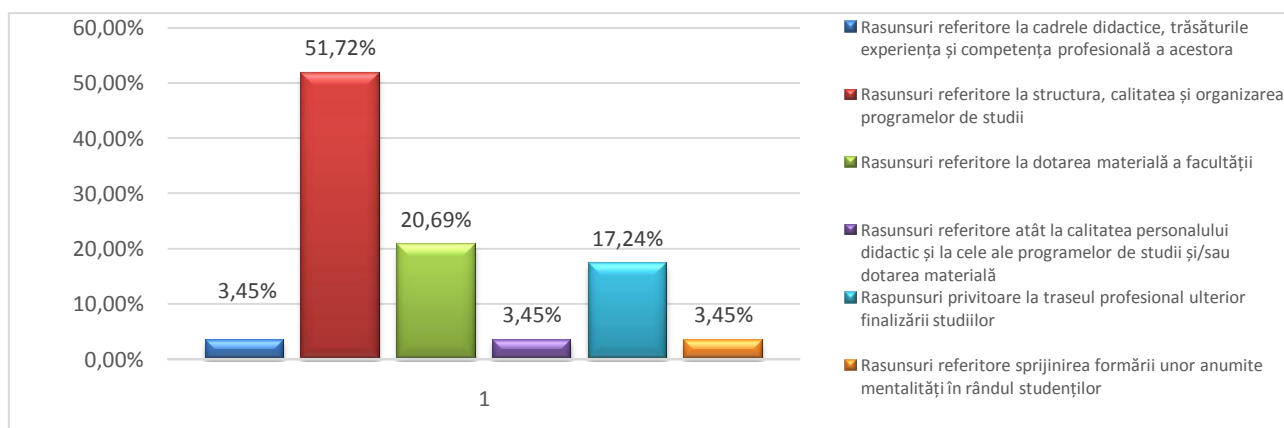


Fig. 3.35. Răspunsuri privind posibile îmbunătățiri ale managementului performanței în sistemul universitar

Există un grad înalt de satisfacție și apreciere în ceea ce privește gradul de competență al cadrelor didactice și structura generală a organizării studiilor, în principal suportul teoretic al acestora. Există nemulțumiri privind raportul teorie/practică, conținutul activităților de practică, precum și insuficiența informațiilor privind traseul profesional după absolvire.

Orientându-ne pe *Axa Reală*, am conceput validarea modelului propus prin analiza valorii performanței în trei ipostaze:

- Rezolvarea de probleme;
- Reducerea tensiunii evaluative;
- Satisfacție academică.

3.5.3. Rezolvarea de probleme

Abordarea *parametrică* sau *componențială* precizează că performanța individuală este condiționată de diferențe semnificative în aptitudini, parametri ai funcționării sistemului nervos sau ai componentelor arhitecturii cognitive.

Cea mai fecundă și activă strategie a învățării este activitatea de *rezolvare a problemelor*, de găsire a unei soluții la o sarcină, situație dată prin utilizarea unor reguli, metode, modele însușite.

Orice problemă echivalează cu o stare de dezechilibru, de nedeterminare, iar rezolvarea problemei presupune refacerea echilibrului prin restructurarea informației, reorganizarea ei, integrarea și prelucrarea acesteia.

Teoreticienii cognitiști, pornind de la structurile informațional-operaționale, relevă importantă a trei elemente: spațiul problematic, construirea operatorului și explorarea euristică [apud 180, p. 96]:

- *Spațiul problematic* presupune ansamblul stărilor situației care sunt accesibile pentru a găsi drumul care leagă starea inițială de starea finală;
- *Operatorul* este elementul care permite rezolvarea problemei, identificarea unor reguli constrângătoare, aplicabile situației problematice;
- *Explorarea euristică* releva gradul de adecvare logică a soluției.

Fundamentându-ne pe delimitările conceptuale în domeniu, ne-am propus să analizăm studenți care au optat pentru cariera didactică prin prisma atitudinii creative, a inteligenței și a caracteristicilor de personalitate asupra capacității de rezolvare a problemelor [62, p. 136]. Subiecții au avut ca sarcină rezolvarea – individuală și eficientă – a situațiilor conflictuale din clasa de elevi asumându-și rolul de cadru didactic.

În acest cadru, ne-am stabilit următoarele *obiective*:

- evaluarea măsurii în care nivelul de inteligență influențează rezolvarea de probleme;
- evaluarea măsurii în care este implicată creativitatea în rezolvarea de probleme;
- identificarea factorilor de personalitate cu impact asupra rezolvării de probleme.

Ipoteze de lucru:

1. Cu cât nivelul de inteligență și de creativitate este mai înalt, cu atât acesta influențează pozitiv rezolvarea de probleme;
2. Stilul de gândire diferă în funcție de factori de personalitate.

Lotul de subiecți:

Cercetarea s-a efectuat pe un lot de 60 de subiecți, din care 32 de sex feminine și 28 de sex masculin, studenți ai Universității Ovidius Constanța de la specializările: matematică, inginerie, litere, psihologie, biologie, istorie.

Metode de investigare:

Testul Torrance de gândire creativă - aplicat în vederea determinării factorilor intelectuali ai creativității.

Matricele Progresive Raven surprind gradul de cristalizare al inteligenței și nivelul de fluiditate al acesteia, identificându-se trei capacități: *discriminatorie*, posibilitățile structurale ale individului de analiză superioară a informațiilor; *de integrare*, modul de realizare a sintezei informațiilor în vederea înțelegerii și declanșării mecanismului rezolutiv; *inventive*, posibilitățile individului de a combina algoritmi pe care îi posedă pentru a obține soluții la problema cu care se confruntă.

California Psychological Inventory (C.P.I.), pe baza celor 480 de itemi relevă următoarele dimensiuni ale personalității: *imagea de sine și adecvarea interpersonală* (factorii

Do, Cs, Sc, Sp, Să, Wb); *opțiunile valoriceși maturitatea interrelațională* (factorii Re, Șo, Sg, To, Gi, Cm); *potențialul de realizare personală intelectuală* (factorii Ac, Ai, Ie); *stilul personal* (factorii Py, Fx, Fe).

Inventarul de personalitate Freiburg (prin cei 212 itemi permite identificarea a 12 scale: *nervozitate* (FPI1), (FPI5), *caract calm* (FPI6), *tendința de dominare* (FPI7), *inhibiție* (FPI8), *sinceritate* (FPI9), *extraversiune/intraversiune* (FPI10), *labilitate emoțională* (FPI11), *masculinitate/feminitate* (FPI12).

Chestionar de evaluare a stilului de gândire (instrument propriu) cuprinde 20 de itemi ce vizează identificarea modului de rezolvare a problemelor.

Analiza și interpretarea datelor. Analiza datelor obținute prin aplicarea *Testului Torrance*, ne permite distribuirea subiecților investigați pe nivele de creativitate, după cum se prezintă în Tabelul 3.10 și Tabelul 3.11, evidențiindu-se faptul că 60 din totalul produselor creative se încadrează în primele trei niveluri de creativitate.

Tabelul 3.10. Frecvența absolută pe nivele de creativitate

Nivel de creativitate	Frecvența absolută
1 Expresivă	17
2 Productivă	24
3 Inventivă	19
4 Inovatoare	0
5 Emergentă	0
Total	60

Tabelul 3.11. Distribuția subiecților în raport de frecvență, pe nivele de creativitate

Nivel	Frecvențe absolute	Frecvențe relative %	Frecvențe absolute cumulate ascendent	Frecvențe absolute cumulate descendent	Frecvențe relative cumulate ascendent%	Frecvențe relative cumulate descendent%
1	17	28.33	17	60	28.33	100.0
2	24	40	41	43	68.33	71.67
3	19	31.67	60	19	100.00	31.67
4	0	0	60	0	0	0
5	0	0	60	0	0	0
Total	60	100				

S-au calculat indicii statistici pentru fiecare formă a testului, obținându-se raportul medie/abatere standard care indică o dispersie mică, mai puțin *variabila Elaborare* (vezi Tabelul 3.12).

Tabelul 3.12. Indici ai variabilelor Testului Torrance

Scale	Medie	Abatere Standard	Coef. Alfa
Fluiditate	19.75	8.50	0.57
Originalitate	24.32	11.43	0.59
Abstractizare semantică	7.47	8.26	0.59
Elabore	67.25	43.69	0.60
Rezistența la închidere	6.10	3.42	0.58
N = 60			

Pentru criteriul *Elaborare* frecvența absolută a răspunsurilor sunt prezentate în Tabelul 3.13, remarcându-se, pentru subiecții investigați, cote ridicate ale capacității de transformare și combinare de idei în procesul construcției mintale.

Tabelul 3.13. Frecvențe absolute de răspuns pentru criteriul *Elaborare*

Nr. crt.	Nr. detalii	Puncte obținute	Frecvența absolută
1	0-8	1	0
2	9-17	2	0
3	18-28	3	11
4	29-39	4	19
5	40-50	5	21
6	Peste 51	6	9
Total			60

Prin administrarea *Matricelor Progresive Raven* s-a stabilit frecvența nivelurilor de inteligență, care au fost distribuite în raport cu *stilul de gândire* decelat prin instrumentul propriu și în raport cu punctele obținute la criteriul *Elaborare* (Testul Torrance).

Tabelul 3.14. Repartiția conform nivelului de inteligență

Nivel de Inteligență	Stil pozitivist	Stil interpretativ	Total subiecți
Inteligență de nivel mediu slab	4	3	7
Inteligență de nivel mediu	17	18	35
Inteligență de nivel mediu bun	8	7	15
Inteligență deasupra nivelului mediu	1	2	3
Total	30	30	60

Relația este ilustrată în Tabelul 3.14, cei mai mulți subiecți încadrându-se în nivelul *mediu* de inteligență, cu o repartiție aproximativ egală între cele 2 stiluri de gândire.

Relevarea factorilor de personalitate implicați în rezolvarea de probleme decurge din analiza factorială a răspunsurilor obținute la testele de personalitate *C.P.I.* și *F.P.I.*

Ilustrați în Tabelul 3.15, factorii de personalitate reliefați ca fiind prezenți, în mod semnificativ, în rezolvarea de probleme sunt:

Tabelul 3.15. Relevarea factorilor de personalitate prin analiză factorială

Factorul 1		Factorul 2		Factorul 3	
Do	,752	PFI 1	,662	PFI 3	,805
Cs	,856	PFI 2	,664	PFI 7	,855
Py	,748	FPI 4	,815	FPI 8	,794
Sa	,875	FPI 10	,812		

Do, Cs, Să – imaginea de sine și adecvarea interpersonală, Py – stilul personal,

FPI 1- nervozitate, FPI 2- agresivitate, FPI 3- depresie, FPI 4- emotivitate, FPI 7 – tendința de dominare, FPI 8 – inhibiție, FPI 10- labilitate emoțională

- Factorul Cs - *capacitatea de statut*, evidentiează ambiția și siguranța de sine, optimismul care reprezintă fundamentul și condiția obținerii unei statut personal înalt;
- Factorul FPI4 – *emotivitatea*, pentru scoruri mici, persoanele se manifestă fără inhibiții, energice, dormice de contact social, deschise către interacțiuni sociale;
- Factorul FPI7 – *tendința de dominare* corespunde unei atitudini relaxate, neincordate, persoană poate prelua sarcini solicitante, poate gestiona eficient cerințele.

Aceste date ne permit să apreciem că:

- există o asociere semnificativă între nivelul inteligenței și creativitate – criteriul Elaborare - ca factori cognitivi implicați în rezolvarea de probleme;
- nivelul potențialului creativ reclama o serie de caracteristici de personalitate care nu țin de funcționabilitatea factorilor raționali;
- performanța originală presupune comportamente originale, antischemă;
- caracteristicile de personalitate pot fi considerate ca având un grad înalt de stabilitate și influențează rezolvarea de probleme, alături de factori cognitivi prioritar implicați;
- rezolvarea problemei date a avut note de eficiență și de originalitate crescute la subiecții ale căror valori erau evidențiate pentru cei trei factori detașați prin analiza noastră.

3.5.4. Dinamica tensiunii evaluative

Instituția de învățământ superior ființează ca un factor de convergență a intereselor și aspirațiilor furnizorilor și beneficiarilor de formare, întreaga activitate fundamentându-se pe principiul asigurării calității educației, centrată pe rezultatele învățării.

Evaluarea prestației corpului profesoral, se realizează pe baza unui sistem multicriterial de standarde și indicatori: strategii didactice, conținut științific, stil de predare, relații profesor-elev, tehnici de evaluare a performanțelor elevilor, activitate cu părinții, parteneriate educaționale, abordarea domeniilor de cercetare științifică, activitate publicistică etc.

Din perspectiva formării continue a personalului didactic, Metodologia privind Formarea continuă a personalului din Învățământul preuniversitar, MOR, partea I, nr. 767 bis, 2011 stipulează o relație instrumentală între cadre didactice în formare din învățământul preuniversitar și specialiști din centrele de perfecționare de tip universitar, ceea ce generează, cel puțin, două aspecte: fie un *bios pozitiv* [1, p. 17] care stimulează motivația și orientarea constructivă a celui evaluat, fie *blocajul* care generează un climat relațional nefavorabil. Această din urmă ipostază presupune susținerea unei acțiuni potențiale, a ceea ce P. Bourdieu numea *violenta simbolică*, ca proces de necunoaștere a ideilor și valorilor celor care domină de către cei care sunt dominați, precum și neînțelegerea esenței acestui proces. M. Bovay (2007) [23, p. 37] preciază că, după modul în care se distribuie cunoștințele – elitist, exacerband competiția, valorizând performanța, contextul de evaluare este, în sine, generator de violență prin impunerea de standarde, reguli, interdicții, solicitarea eforturilor susținute.

Asumându-ne concepția lui P. Bourdieu (2008) și pe cea a lui M. Bovay (2007), ne-am propus ca obiective:

- identificarea factorilor de personalitate susținători ai conflictului între cele două entități, în contextul evaluării formării continue;
- stabilirea unei tipologii cu rezonanță în gestionarea tensiunii evaluative [62, p. 136-152].

Tabelul 3.16. Distribuția criterială a celor două loturi de subiecți

Indicatori	LOTUL A				LOTUL B		
	Cadre didactice preuniversitare evaluate N= 88				Cadre didactice universitare evaluatori N= 57		
Specializare profesională	Studii superioare	Lb. Română	30	34%	Lb. Română	17	10.5%
		Lb. Franceză	7	8%	Lb. Franceză	6	29.8%
		Matematică	11	12.5%	Matematică	9	15.7%
		Istorie	14	16%	Istorie	11	19.2%
		Biologie	17	19.3%	Biologie	14	24.5%
	Studii medii	Liceul Pedagogic	9	10%	-	-	-
Mediul	urban		41	46.5%	urban	57	100.0%
	rural		47	53.5%	rural	-	-
Sex	feminin		64	72%	feminin	43	75.5%
	masculin		24	28%	masculin	14	24.5%
Formare continuă	Definitivat		37	42%	Lector univ.	34	59.6%
	Grad II		38	43.1%	Conferențiar univ.	14	24.5%
	Grad I		13	14.9%	Profesor univ.	9	15.7%

În acest scop ne-am formulat *ca ipoteze*:

1. Dacă sunt identificați factorii de personalitate generatori de tensiuni evaluative se poate regla nivelul Stimei de Sine;
2. Dacă nivelul Stimei de Sine este ridicat este posibilă reducerea tensiunii evaluative.

Lotul de subiecți este reprezentat de 88 cadre didactice aspirante formării continue, absolvenți ai DPPD din cadrul Universității Ovidius, Constanța (Lotul A) și 57 cadre didactice universitare, membri titulari ai comisiilor aprobate de MECTS (Lotul B). Structura celor două loturi de subiecți a fost analizată în raport cu variații indicatori - Tabelul 3.16.

Ca *mijloace de investigație* au fost aplicate instrumente consacrate: *Inventarul Rosenberg al Stimei de Sine*, *Inventarul de Personalitate Eysenck (EPI)*, *Testul de Personalitate al Profesorului (TPP)* [61, p. 135], *Inventarul Stilului de Evaluare (STEV)* [34, p. 49].

Analiza și interpretarea datelor *Inventarul Rosenberg* probează gradul crescut sau scăzut al Stimei de Sine pentru subiecții aparținând celor două loturi (Figura 3.39)

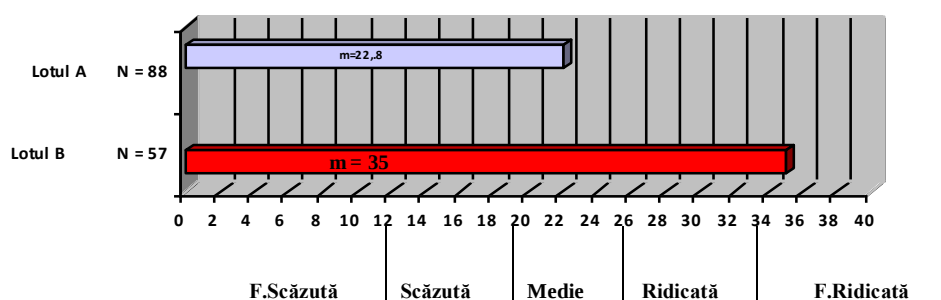


Fig. 3.36. Nivelul Stimei de Sine

Utilizând Testul Statistic U Mann-Withey pentru a identifica diferențele de tendință centrate în distribuțiile celor două populații, valoarea lui z este 2,08 iar pragul de semnificație $p = 0,03$, ceea ce ilustrează că subiecții, cadre didactice evaluate, au o Stimă de Sine mai mică decât a subiecților, cadre didactice evaluatoare [105, p. 55].

Evaluarea, prin funcțiile sale formative, contribuie la obiectivarea Imaginii de Sine și conturarea sentimentului de adecvare personal în raport cu conștientizarea achizițiilor de competență și susținerea sentimentului de adecvare personală, a încrederii în sine și al valorii personale.

Din perspectiva tensiunii evaluative la subiecții cadre didactice preuniversitare investigate, nivelul Scăzut al Stimei de Sine (22,8) poate fi înțeles în raport cu anumiți determinanți:

- solicitarea proceselor de verificare este percepută ca amenințătoare, aducând atingere Imaginii de Sine dacă obiectivele impuse nu au fost atinse;

- amenințarea nivelului Stimei de Sine este evaluată cognitiv ca importantă nu numai pentru starea prezentă dar și pentru situațiile profesionale și sociale viitoare;
- situația evaluativă își prelungește efectele dezorganizatoare și în perioadele următoare, când ciclul de pregătire urmează să fie reluat;
- subiecții afectați de o evaluare neașteptată vor conștientiza nivelul, calitatea și completitudinea pregătirii și achizițiilor proprii în raport cu eficiența, adaptarea, reușita, dar va înregistra, simultan, și o reactivitate în plan emoțional, diferențiat în raport de variabile de personalitate;
- componenta autoapreciativă a Stimei de Sine este mai mică (23) la subiecții , absolvenți doar, ai Liceului Pedagogic (Figura 3.37).

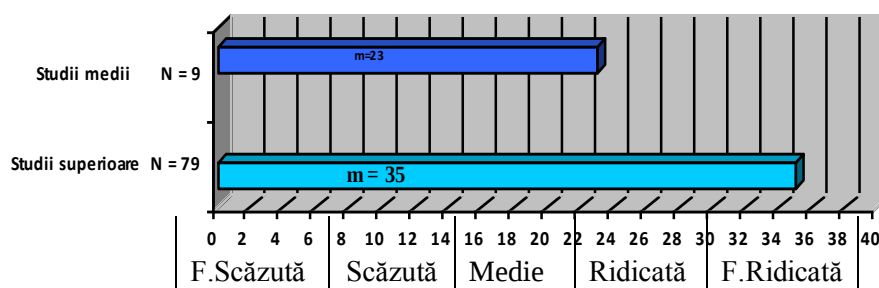


Figura 3.37. Nivelul Stimei de Sine a subiecților lotului A în raport cu nivelul studiilor

Testul trăsăturilor de Personalitate ale Profesorului (TPP). Prezentarea valorilor medii ale răspunsurilor ilustrează o diferențiere pe tipuri, permițând identificarea dominantelor pentru fiecare tip ca și pentru categoriile de subiecți investigați (Tabelul 3.16 și 3.37). Astfel:

- Pentru *Tipul A*, reprezentat de 44,6% din totalul subiecților, valorile cele mai ridicate sunt înregistrate pentru trăsăturile *empatie* (5,1), *dragoste pentru copii* (4,7), *capacitate de cunoaștere și anticipare* (4,6), *energie, perseverență* (4,1), *echilibru emoțional* (4), *ascendență* (4). Sub aspectul diferențierilor pe loturi de subiecți menționăm că *empatia* este mai crescută la examinatori decât la cei examinați (5,2 față de 5), *mobilitatea comportării* (4,2 față de 4) ca și *capacitatea de cunoaștere și anticipare* (4,8 față de 4,4). Tipul A pe care l-am numit *eficient, unitar, puternic* ne sugerează o personalitate armonios dezvoltată, cu forță de expresie și influențare, acțiunile sale fiind direcționate spre scopuri menite să-i ajute pe ceilalți să-și transforme modelele de adaptare și să-și folosească constructiv propriile capacități. Reprezentanții acestui tip dispun de o capacitate empatică care favorizează transpunerea afectivă și cognitivă spontană, asigurând eficiența relațiilor interpersonale, subordonând nevoii de a-i înțelege și a-i sprijini pe ceilalți, orientând partenerii demersului educativ spre interiorizarea obiectivelor profesionale pe termen lung, spre obținerea

prestigiului și regunoașterii sociale. Pentru *Tipul B* care acoperă 9,4% din totalul subiecților investigați, cele mai crescute valori pe coloana a II-a, cu semnificație de ineficiență, sunt obținute pentru trăsătura *echilibru afectiv* (3,8), urmând, în această ordine de considerente trăsăturile *sensibilitate* și *dragoste pentru copii* (3,6), *empatie* (3,5), ceea ce ar reprezenta factori explicativi ai nivelului inferior al performanței didactice la acei subiecți care aparțin acestui tip. Între loturi semnalăm o valoare crescută de tip B (ineficiență) pentru variabila echilibru afectiv la corpul de examinatori, față de subiecții examinați (4 față de 3,6), același raport (3,6 față de 2,6) pentru mobilitatea comportării și capacitate creatoare (4,3 față de 2,2).

Tabelul 3.17. Tipologia subiecților potrivit trăsăturilor stilistice

Ti P		1				2				3				4				5			
		Empatie				Dragoste pentru copii				Echilibru afectiv				Ascendență				Mobilitatea comportării			
		A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
A	Lotul 1A	5	1	2,2	1,7	4,7	0,5	2,5	2,3	4,1	1,7	1,9	2,2	4,1	1,1	3,2	1,4	4	1,2	2,4	2,3
	Lotul 1B	5,2	1	2,3	1,4	4,7	0,8	2,3	2,1	4	1,5	2	2,4	4	1,4	3,2	1,4	4,2	1,2	2,4	2,1
B	Lotul 1A	2,6	3,6	1,6	2	2,6	3,6	1	2,6	2,3	4	1	2,6	2,3	3	2	2,6	1,6	3,6	1,6	3
	Lotul 1B	2,4	3,4	1,6	2,6	2,6	3,6	2,4	1,4	2,6	3,6	2	1,8	3	3,2	1,8	2	2,8	3,2	3	1,2
C	Lotul 1A	2,7	1,7	3,3	2,1	3,3	1,4	3,3	2,3	2,7	1,7	2,7	2,7	2,7	1,5	4	1,8	2,3	1,8	3,4	2,3
	Lotul 1B	2,7	1,5	3,9	1,9	3,4	1,3	3,4	1,8	2,5	1,3	3,4	2,7	2,7	1,4	3,8	1,9	2,5	1,2	4	2,3
D	Lotul 1A	2,7	1,4	2,3	3,4	3,2	1,5	1,7	3,2	2,7	2	1,8	3,3	2,2	1,8	2,5	3	2,6	1,1	2,5	3,7
	Lotul 1B	2,1	1,9	2	3,8	2,7	1,3	1,9	4	3,1	1,4	2,2	3,2	2	1,5	3,1	3,3	2,8	1,8	2,2	3,1

Tabelul 3.18. Tipologia subiecților potrivit trăsăturilor direcționale

Tip		6				7				8				9				10			
		Capacitate de cunoaștere				Capacitate creatoare				Energie Perseverența				Capacitate organizatorică				Consecvență Obiectivitate			
		A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
A	Lotul A	4,4	1,4	1,6	2,4	2,8	2,3	2,4	2,4	4,6	1	1,7	2,4	4,3	1,2	2,2	2	4	1,9	1,8	2,1
	Lotul B	4,8	1,3	2	1,9	3,2	2,3	2	2,3	4,6	1	1,5	2,7	3,6	1,3	1,9	3	4,3	1,5	2	2,2
B	Lotul A	2,3	4,3	2,6	0,6	2,2	2,9	2,1	2,5	2,4	3,7	1,5	2,3	2,6	2,9	1,9	2,4	2,6	3,5	1,5	2,1
	Lotul B	2,6	2,8	2,2	2,2	2,3	4,3	2,6	0,6	3	3,3	1,3	2,3	1,6	2,6	2,6	2	2,6	3,3	2	2
C	Lotul A	2,6	2,3	2,8	2,1	2,3	1,8	3,4	2,3	2	2,3	3,1	2,3	2,6	2,3	2,6	2,4	2,6	1,5	3,4	2,3
	Lotul B	3,1	1,6	3,4	1,8	2,5	1,2	4	2,3	2,5	2	2,7	2,7	2,6	1,6	3,2	2,4	2,7	1,6	3,7	2
D	Lotul A	2,3	1,9	1,8	3,8	2,3	2,6	1,9	3	3,3	1,1	1,8	3,7	2,3	2,1	1,3	4,1	2,8	1,5	1,8	3,7
	Lotul B	2,8	1,7	2,1	3,2	2,6	1,9	1,9	3,5	3	1,7	1,6	3,7	2,7	2	1,5	3,6	2,8	2,2	2	2,8

- *Tipul B – ineficient, diviziv, slab* surprinde subiecții la care configurația elementelor structurale ale personalității apare (la evaluatori) prin dilatarea Stimei de Sine, sau prin subaprecierea acesteia (la cei examinați). În sistemul relațiilor interpersonale se constată tensiuni interne care se obiectivează în dificultăți de decizie, capacitate scăzută de integrare, hipersensibilitate față de prestigiul personal.
- Pentru *Tipul C* reprezentat de 20, 2% din subiecți cele mai ridicate valori sunt obținute pentru variabilele *ascendență*, *autoritate* (3,9), *mobilitatea comportării* (3,7), *energie*, *perseverență* (3,7), *empatie* (3,6), *consecvență*, *obiectivitate* (3,5), ceea ce susține eficiența comportamentului subiecților într-un sistem de relații limitat, când cadrele didactice examinate sunt superior dotate sub aspectul capacităților intelectuale și a fondului emoțional. Răspunsurile cu valoare crescută aparținând subiecților acestui *Tip C – rigid, diviziv, puternic* corespund celor care se caracterizează prin hiperactivitate, înclinare spre critică, suspectarea semenilor, autoritarism, dorință și capacitate de afirmare, hiperconformism, ceea ce împiedică dezvoltarea competențelor interpersonale subapreciind capacitățile celor examinați.
- Pentru *Tipul D - dependent de circumstanțe, unitar, slab* reprezentat în proporție de 25,8%, cele mai ridicate valori sunt înregistrate pentru variabilele: *capacitate organizatorică* (3,8), *sensibilitate* și *dragoste pentru copii* (3,6), *energie*, *perseverență* (3,5), iar cele mai scăzute pentru *ascendență*, *autoritate* (3, 1) și *echilibru afectiv* (3,2). Distribuția valorii răspunsurilor este echilibrată pentru reprezentanții celor două loturi de subiecți, în raport cu fiecare trăsătură. *Tipul D* dominat de preocuparea pentru calitatea Imaginii de Sine în percepția celorlalți, pentru obținerea popularității, pentru realizarea unei tonalități afective relativ echilibrate, apreciază situațiile tensionate ca fiind puțin semnificative sau susceptibile de ameliorare în timp.

Inventarul Stilului de Evaluare (STEV)

Aplicat subiecților evaluatori s-a constatat pregnanța unor comportamente, ceea ce a permis încadrarea acestora în tipologia propusă de test (Tabelul 3.19).

Tabelul 3.19. Tipologia stilului evaluativ

AXELE STILULUI EVALUATIV				TIPOLOGIE STEV	DISTRIBUȚIE LOT BN=57	MEDIA SCORULUI
Exigența	Înaltă	Centrare	Normă	NORMATIV	11 19,3%	7,83
			Persoană	FORMATIV	27 47,4%	9,10
	Scăzută		Normă	POPULAR	15 26,3%	7,64
			Persoană	INDULGENT	4 7%	6,39

Tipologia rezultată ne-a sugerat practicarea analizei corelației statistice cu tipologia identificată prin TPP (Tabelul 3.19), valorile obținute sugerând existența unui înalt coeficient desubiectivitate generat de structura personalității evaluatorului care se manifestă ca o *scală individuală de notare* ce produce efecte variabile asupra celor evaluați în raport cu percepția individuală atât a climatului evaluativ cât și a conduitei examinatorului.

Tabelul 3.20. Relația Tipurilor evaluative cu Stima de Sine

CORELAȚIE r				
TEST STEV	TEST TPP			
	A	B	C	D
Normativ	.32	.11	.53	.24
Formativ	.58	.8	.47	.21
Popular	.37	.17	.28	.49
Indulgent	.29	.47	.13	.26

Tabelul 3.21. Relația tipurilor evaluative cu Tipuri de personalitate

TIPOLOGIE STEV	NIVELUL STIMEI DE SINE
Normativ	39,63
Formativ	39,57
Popular	28,82
Indulgent	27,76

Asocierea stilurilor evaluative cu tipuri de personalitate scoate în evidență o convergență sugestivă, *evaluatorul formativ*, exigent, centrat pe persoană corespunzând *Tipului A*- eficient, unitar, puternic ($r = .56$) prezintă un nivel foarte ridicat al Stimei de Sine (Tabelul 3.20), în procesul evaluării se orientează spre stimularea și valorificarea partenerului, capacitatea sa empatică favorizând implicarea și diminuând tensiunea.

Evaluatorul normativ – focalizat pe normă și exigent corespunde *Tipului C* de personalitate – rigid, diviziv, puternic ($r = .53$), are un nivel foarte ridicat al Stimei de Sine, favorizând competitivitatea, considerându-se profund responsabil pentru rezultatele evaluării, impunând standarde superioare, greu de atins, ceea ce alterează nivelul Stimei de Sine al celui evaluat a cărui imagine socială se simte amenințată.

Evaluatorul popular corespunde *Tipului D* – dependent de circumstanțe, unitar, slab ($r=.49$) prezentând un nivel mediu al Stimei de Sine manifestându-se continuu preocupat de calitatea Imaginii de Sine din perspectiva celorlalți, obținerea facilă a popularității. Este inconstant în opinii, convingeri și atitudini, tensiunile evaluative le apreciază ca fiind ușor de ignorat.

Evaluatorul indulgent corespunde *Tipului B* – ineficient, diviziv, slab ($r=.47$) având un nivel mediu al Stimei de Sine, influențează negativ relațiile evaluator-evaluat, precum și percepția autentică a valorilor, deoarece criteriile de performanță sunt slab conturate, frecvent abandonate, fiind artificial evocată centrarea pe persoană.

Inventarul de Personalitate Eysenck (EPI).

Potrivit rezultatelor obținute (Tabelul 3.22), curba de distribuție a factorului extro-introversie a fost analizată în funcție de apartenența subiecților la unul din tipurile de personalitate determinate de TPP

Tabelul 3.22. Valorile factorilor de personalitate (EPI)

TIP	Subiecți	%	1	A	Ex	No	L	Ec	Ne
A	LOTUL A	Examinați	52	41	2	25	75	86	13
	LOTUL B	Examinatori	74	25	2	37	62	65	34
B	LOTUL A	Examinați	33	33	33	33	66	33	66
	LOTUL B	Examinatori	60	20	20	40	60	40	60
C	LOTUL A	Examinați	53	46	-	15	84	61	38
	LOTUL B	Examinatori	60	40	-	10	90	60	40
D	LOTUL A	Examinați	14	78	-	57	42	71	43
	LOTUL B	Examinatori	40	59	-	40	59	40	59

- *Tipul A* pentru evaluatori ca și pentru cei evaluați prezintă procent ridicat pentru indicii *introversie*, ceea ce ne relevă un profil ponderat și introspectiv care își desfășoară intervenția în cadrul unor coordonate precise, își stăpânește impulsurile de moment, acordând valoare deosebită criteriilor etice. Scara de *echilibru emoțional* are o valoare superioară (86%) pentru subiecții examinați față de subiecții examinatori (65%), evidențiind un grad ridicat de integrare, autocontrol. Scala *L* a testului evidențiază tendințele subiecților de a răspunde în sensul dezirabilității. Cadrele didactice examinate (75%) fac eforturi de a produce o bună impresie determinate de surse involuntare de distorsiune a rezultatelor.

-*Tipul B* ne oferă tabloul unei distribuții proporționate între indicii *introversiunii*, *extraversiunii*, ambivalenței (33%) pentru subiecții examinați, aceștia prezentând și scoruri ridicate pentru neurotism (66%) ca și pentru Scala *L*, corespunzător unei capacități scăzute de integrare, un atenuat simț al datoriei și al răspunderii. Pentru subiecții evaluatori scorurile ridicate la acești indicatori (60%) scot în evidență sensibilitatea excesivă față de prestigiul social și dependența reactiv-afectivă față de succes.

-*Tipul C* înscrie în tabloul rezultatelor valori crescute la ambele categorii de subiecți pentru tipul *introvertit* și *ambivalent*, echilibrul afectiv și o notă ridicată pentru Scala *L*, corespunzător personalităților care, stabil emoțional, preferă căile cunoscute care garantează succesul, urmărind afirmarea proprie printr-o perseverență remarcabilă.

-*Tipul D*. Subiecții evaluați oferă un procent crescut pentru indicatorii ambivalență (78%), echilibru emoțional (71%), Scala *L* fiind într-o proporție mai mare (59%) la cadrele didactice evaluate, evidențiind astfel aspecte specifice comportamentului inconstant, egocentric care ignoră realitatea imediată.

O analiză statistică ne permite să identificăm relația datelor EPI cu rezultatele Inventarului Rosenberg al Stimei de Sine (Tabelul 3.23), putându-se concluziona că subiecții introverți au o Stimă de Sine mai ridicată, *dimensiunea afectivă* constituind o variabilă majoră cu caracter constelativ, capacitatea empatică manifestându-se sub forma identificării reale cu situația celui examinat, ca o autentică trăire concordantă cu a acestuia.

Tabelul 3.23. Relația Stimei de Sine cu introversia (EPI)

STIMA DE SINE	N	Corelația cu INTROVERSIA r = Pierson	Prag de semnificație
	88	.34	p < 0,05
	57	.42	

Se pot formula următoarele concluzii:

Ipotezele noastre sunt validate prin surprinderea factorilor de personalitate *empatie*, *dragoste pentru copii*, *echilibru emoțional* ca fiind prioritar implicați în reducerea tensiunilor evaluative și, corelativ, în ridicarea nivelului Stimei de Sine. Unitatea dintre cei doi parteneri ai relației examinat-examinator se realizează prin aportul *afectivității* care se afirmă ca o *forță informantă*, ca factor de echilibru a conduitei, ca o *axă psihică* ce orientează și susține pe individ prin organizarea pulsioniilor și a tendințelor.

Dimenisunea afectivă, independent de tipul subiecților implicați în actul evaluator, își pune amprenta asupra ansamblului manifestărilor personalității, constituindu-se în factori de productivitate, contribuind la susținerea energico-stimulatorie a oricăror obiectualizări, până la cele de tip creativ.

Deși cele mai multe studii psihologice concluzionează că pentru situații de interrelaționare sunt mai recomandabile persoanele extravertite, EPI a identificat un procent ridicat pentru *introversie* corespunzătoare persoanelor sensibile, cu nivel al Stimei de Sine ridicat, reflexive, intens preocupate de trăirile proprii cât și ale altora. Ni se relevă, astfel, valoarea forței reflexive, ca și a echilibrului emoțional în raport cu necesitatea reducerii tensiunii evaluative.

Metodologia propusă de noi ne oferă suficiente temeiuri pentru aplicarea ei în vederea diagnosticării tipurilor de personalitate din perspectiva sarcinilor evaluative, urmărind efecte de conștientizare a comportamentului, verificarea și valorizarea lui, prin ridicarea Stimei de Sine.

3.5.5 Satisfacția academică din perspectiva managementului performanței

Satisfacția de viață în ansamblu, ca și satisfacția academică în particular, este concepută atât ca indicator general de bunăstare subiectivă cât și ca o componentă a acesteia. Teoria lui Veenhoven R. (1993) privește satisfacția ca o evaluare globală pe care individul o realizează pe baza unei analize cognitive, în măsură să declanșeze o implicare emoțională, rezultată din gradul în care subiectul apreciază că și-a îndeplinit propriile obiective [119, p. 21]. Dezbaterile științifice privind aria indicatorilor bunăstării subiective se dezvoltă între exponenții modelelor *top-down* și *bottom-up* (E. Diener, 1997), satisfacția generală de viață, conform perspectivei *bottom-up*, fiind rezultatul aprecierii tuturor aspectelor vieții, iar conform perspectivei *top-down* se susține că satisfacția generală de viață se constituie sub influența particularităților psihice ale individului și determină modul de evoluție al diverselor aspecte ale vieții [194, p. 26].

Analiza noastră se orientează spre definirea rolului factorilor subiectivi în stabilirea nivelului așteptat al aprecierii rezultatului activității. Acceptând teoria lui K. Lewin și Tolman referitor la premiza că oamenii sunt motivați în funcție de intensitatea dorinței de a obține o anumită performanță în activitate, ne-am stabilit ca *obiective* [205, p. 44]:

- identificarea nivelului satisfacției academice, raportat la pregătirea pentru cariera didactică;
- determinarea componentelor fundamentale ale motivației performanței;
- evaluarea stilului individual de lucru.

Ipotezele formulate:

1. Se prezumă că există o corelație semnificativă între variabilele stilului de lucru și satisfacția academică;
2. Se prezumă că există o corelație semnificativă între motivația performanței și stilul de lucru;
3. Se prezumă că există o corelație între motivația performanței și particularități ale personalității individului.

Lotul de subiecți este reprezentat de 90 de studenți ai Universității Ovidius Constanța, de la diverse specializări, care au optat pentru cariera didactică prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic [62, p.161-165].

Mijloace de investigație:

- *Testul SWS* (Survey of Work Styles) identifică 6 dimensiuni ale personalității, aplicate în vederea determinării modelelor de comportament, cu indici pozitivi în situații educaționale ;
- *Testul AMI* (Achievement Motivation Inventory) (Anexa 3) care inventariază 17 dimensiuni, utilizând 170 de itemi pentru măsurarea motivației performanței ;

- *Testul CSA* (Chestionar al Satisfacției Academice - instrument propriu) (Anexa 10, Anexa 11) care urmărește identificarea a 4 nivele de satisfacție (de la *puțin* la *foarte bine*).

Analiza și interpretarea datelor

Pentru verificarea *Ipotezei nr.1* am analizat răspunsurile subiecților investigați la *Chestionarul Satisfacției Academice*, conceput din perspectiva cognitivă ce condiționează performanța (stilul de predare, conținutul programei școlare, cultivarea capacităților intelectuale, sistem de evaluare), precum și din cea socio-afectivă de integrare (atmosfera academică, relațiile cu colegii, atitudinea familiei), bunăstarea subiectivă fiind, astfel, definită ca mod de evaluare a procesului formativ ca întreg. Au fost decelate cele 4 nivele de satisfacție academică (Figura 3.39):

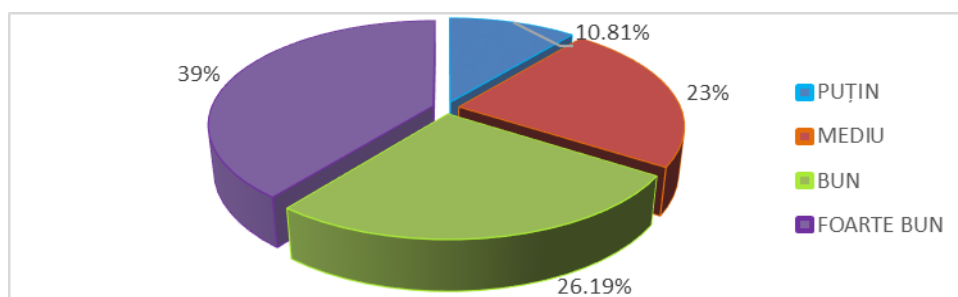


Fig. 3.38. Histograma distribuției CSA

Rezultatele obținute la *Testul SWS* au fost analizate pe baza valorilor medii a răspunsurilor subiecților (Figura 3.39), scalele structurale descriind fațetele comportamentului care masoară gradul în care persoana manifestă intoleranța față de obstacole, piedici sau amânări în activitatea profesională.

Calculând coeficientul de corelație Bravais-Pearson pentru subiecții cu nivel de satisfacție academică *foarte bun* s-a obținut pentru $r = -0,10$ la $p = 0,05$.

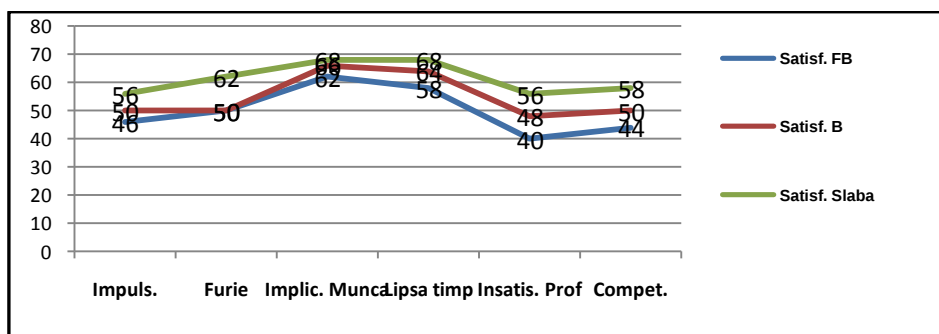


Fig. 3.39. Scale structurale SWS

Corelația negativă corespunde comportamentului eficient pentru situații educaționale, conform scalelor specifice testului SWS.

- Scala *Impulsivitate*- scorul obținut (46) corespunde persoanelor tolerante și răbdătoare, care pot gestiona eficient, la nivel cognitiv, amânările sau întârzierile, pot aloca timp pentru a explica celor mai puțin inițiați, sunt dispuși să ajute, se stăpânesc bine chiar sub presiunea timpului, au mecanisme eficiente de coping emoțional și comportamental;
- Scala *Furie* are scopul de a detecta persoanele care au tendința de a se manifesta autogonic, de a pedepsi, de a avea un nivel ridicat de agresivitate (verbală sau fizică). Scorul obținut (50) de valoare medie descrie persoane capabile să se cenzureze, calme, care evită situații preferă să se interiorizeze decât să-și exprime sentimente distructive;
- Scala *Implicare în Muncă* identifică persoanele pentru care implicarea în activitate devine atât de intensă încât renunță la activități sociale sau recreative. Scorul 62 este ridicat, descriind persoane dedicate profesiei, ambițioase, responsabile, exigente, tenace, cu siguranță de sine, care se definesc prin realizările personale;
- Scala *Lipsei de Timp* urmărește detectarea persoanelor care resimt acut presiunea timpului, fie datorată capacităților individuale, fie modului de organizare a activității. Scorul 58 de valoare ridicată corespunde unui comportament cu nevoia de acceptare și recunoaștere socială, care își asumă un volum mare de proiecte, nu tolerează întreruperile sau amânările, sunt excitabile, precipitate, curajoase, chiar nerealiste, cu un simț exacerb al responsabilității, al datoriei;
- Scala *Insatisfacție Profesională* evidențiază absența unei stări emoționale pozitive față de activitate, față de relațiile specifice situației de muncă, a oportunităților de promovare. Scorul obținut (40) are valori mici care corespunde unui comportament eficace implicat, mulțumit, optimist, loial, perseverent. Persoanele au o stima de sine ridicată, o bună percepție a autoeficienței sale, nu se simt amenințate sau marginalizate;
- Scala *Competitivității* evidențiază persoanele caracterizate de tendința de a-i depăși pe ceilalți, de a fi recunoscute, de a achiziționa prestigiul. Valoarea scorului obținut (44) este de nivel mediu, ceea ce corespunde unui comportament înclinat spre realizare, cu inițiativă, participativ, altruist, agreabil mai mult decât ambițios și doritor de succes cu orice preț.

Testul AMI identifică 17 dimensiuni ale motivației performanței. Din analiza rezultatelor obținute de subiecții cu *satisfacție academică foarte bună* s-au obținut valori medii prezentate în tabelul 3.24. Putem identifica o serie de factori: *Mândria performanței*, *Orientarea spre status*, *Siguranța succesului*, *Orientarea spre competiție*, *Internalitatea* care structurează surse energetice de performanță ce urmaresc obținerea prestigiului, autorității.

Factorii: *Dorința de învățare*, *Independența*, *Autocontrol și Autodisciplina*, *Preferința pentru dificultate* ne relevă pârgii de mobilizare utilizate pentru depășirea dificultăților. Pentru

validarea *Ipotezei nr. 2* ne propunem prezentarea indicilor de corelație a variabilelor specifice rezultatelor obținute la probele aplicate. Pentru subiecții calificați cu o *satisfacție academică foarte bună* corelațiile calculate sunt în majoritate negative, ceea ce evidențiază trăsături de personalitate care generează un comportament adaptativ din punct de vedere al solicitărilor profesionale specifice carierei didactice. *Competitivitatea și Implicarea în muncă* evidențiază corelații pozitive cu cele mai multe componente ale Scalei AMI, acestea susținând comportamentul generator de satisfacție. *Insatisfacția în activitate*, așa cum este măsurată de SWS și corelată cu Scalele AMI în indici negativi semnalează că subiecții cu un nivel de *satisfacție academică foarte bun* resimt rareori insatisfacție (Tabelul 3.24 și Tabelul 3.25)

Tabelul 3.24. Valori medii Scala AMI

Scala AMI	Medii
1. PERSEVEREȚA	45 .28
2.DOMINANȚA	45. 87
3.ANGAJAMENT	42. 30
4. SIGURANȚA SUCCESULUI	50, 02
5.FLEXIBILITATE	47, 11
6.ABSORBIRE	46, 24
7.NEÎNFRICARE	39, 35
8.INTERNALITATE	48, 91
9.EFORT COMPENSATOR	49, 15
10. MÂNDRIA PERFORMANȚEI	57, 61
11. DORINȚA DE ÎNVĂȚARE	49, 13
12.PREFERINȚA PENTRU DIFICULTATE	47, 38
13.INDEPENDENȚA	47, 18
14.AUTOCONTROL, AUTODISCIPLINA	47, 33
15.ORIENTAREA SPRE STATUS	52, 00
16.ORIENTAREA SPRE COMPETIȚIE	49, 22
17.FIXAREA SCOPULUI	48, 57

Tabelul 3.25. Corelații ale Scalelor AMI cu Scalele SWS

Nr.crt	Scale AMI/SWS	Imp	Furie	Implic.Muncă	Lipsa Timp	Insatisf	Compet.
1	Perseverența	-.05	-.24	.18	.04	-.26	.44
2	Dominanța	-.06	-.36	.37	.06	-.45	.17
3	Angajament	.10	-.09	.36	.33	-.40	-.25
4	Siguranța Succesului	.05	-.24	.48	.15	-.45	.47
5	Flexibilitate	-.07	-.59	.29	.23	-.57	-.04
6	Absorbire	-.02	-.39	.38	.09	-.61	.49
7	Neînfricare	-.13	-.36	.45	.24	.07	-.07
8	Internalitate	-.33	-.48	.44	.46	-.42	.33
9	Efort Compensator	.20	-.05	-.06	-.39	-.55	.17
10	Mândria Performanței	.04	-.35	.14	.12	-.27	.22
11	Dorința de învățare	-.11	-.27	.21	.02	-.28	-.01
12	Preferința pt. Dificultate	-.31	-.34	.35	-.07	-.24	.05
13	Independența	-.07	-.40	.04	.18	-.27	.21
14	Autocontrol Autodisciplină	-.17	-.36	.33	-.18	-.36	.01
15	Orientare spre status	.13	-.13	.22	.06	-.26	.17
16	Orientare spre competiție	.41	.17	-.11	.19	.04	.48
17	Fixarea scopului	-.12	-.32	.37	-.04	-.41	.15

p<0,05

Corelația negativă cu *Lipsa de timp* și *Impulsivitate* semnalează un autocontrol ce se afirmă ca resursă energetică internă care conduce către realizarea scopului. Aceste constatări validează *Ipoteza nr.3* cu privire la condiționarea satisfacției academice și de către o serie de factori de personalitate în care dimensiunea cognitivă și cea afectivă se susțin reciproc.

Astfel, putem concluziona: *satisfacția academică se afirmă ca o sinteză a dimensiunilor care compun motivația performanței cu dimensiuni ale variabilelor personalității; variabilele motivaționale sunt în măsură a prescrie satisfacții profesionale; aspectele teoretice rezultate reprezintă un fundament necesar realizării unei orientări eficiente pentru profesia didactică, precum și un instrument oportun managementului performanței în contextul universitar de formare a cadrelor.*

3.6. Concluzii la capitolul 3.

1. Managementul performanței în instituția de învățământ superior este apreciat ca fiind *de calitate* în măsura în care satisface nevoile, cerințele și așteptările comunității socio-economice, în măsură a-și conforma sistemul de organizare internă cu standardele acceptate.
2. Din analiza sistemelor de învățământ europene și a propriului sistem s-a constatat că în problematica formării pentru profesia didactică sunt prezente asemănări esențiale, independent de contextual național sau de filosofia educațională, elucidându-se câteva probleme fundamentale comune care impun o nouă strategie, precum:
 - redefinirea obiectivelor formării;
 - un nou echilibru între formarea științifică, psihopedagogică și cea practică;
 - flexibilizarea comportamentului în vederea unei adaptări rapide la schimbări sociale și culturale;
 - cultivarea factorilor personalității din perspectiva formării valorilor și a spiritului inovator.

În scop pragmatic am elaborat 4 tipuri de comportament al cadrului didactic, cu sublinierea atributelor specifice, în vederea identificării lor în practica școlară.

3. *Modelul de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai organizației/instituției* integrat în sistemul metodologic al managementului performanței este un construct cu valoare de paradigmă întru asigurarea obținerii performanței de cel mai înalt grad - excelență, este complex, integrativ, funcțional, deschis și corelează cu prevederile SMS și Strategia acțională a managementului performanței.
4. În realizarea sarcinilor de esențializare a competenței didactice prin organizarea activității de formare a studenților pentru profesia didactică, luînd la bază *Principiul Individualizării*

constructive ca fundament teoretic și metodologic, prin investigația întreprinsă am realizat următoarele *obiective*:

- realizarea tranziției de la educare la autoeducare, astfel încât studentul să devină coautor al propriei sale dezvoltări;
- conceperea formării ca proces de reconstrucție și reorganizare, o creștere „din interior”;
- dezvoltarea Conștiinței de Sine, valorificând analiza propriilor idei, motivații, acțiuni, aprecieri ale colegilor, formînd „simțul identității personale”;
- stimularea autoreglării și autocontrolului;
- diminuarea disonanței între cognitiv și afectiv, între volitiv și motivațional în vederea realizării unei cooperări sinergice între diversele componente ale sistemului psihic;
- trecerea de la organizarea externă în procesul de instruire, la autoorganizarea personalității, realizată prin învățare;
- stimularea dezvoltării independente, a autonomiei în dezvoltare, self-gouvernement (autoconducere), ceea ce conferă studentului un grad ridicat de libertate și de evidențiere a valorii personale.
- Prin cercetarea efectuată s-a dovedit că satisfacția academică se afirmă ca o sinteză a dimensiunilor care compun motivația performanței cu dimensiuni ale variabilelor personalității.

CONCLUZII GENERALE

Cercetarea realizată a scos în evidență semnificațiile fenomenului performanței și a managementului performanței în procesul de pregătire universitară a cadrelor, fundamentate pedagogic, psihologic, social, epistemologic. Abordările teoretice și metodologice întreprinse în contextul investigațiilor făcute din perspectiva sistemică, procesuală, praxiologică și situațională au contribuit la crearea de noi valori ale cunoașterii în domeniul vizat, puțin explorat științific anterior. **Problema științifică importantă soluționată** rezidă în *fundamentarea științifică a Strategiei acționale a managementului performanței și a Modelului de excelență al interacțiunii sinergice a factorilor interni ai instituției* din perspectiva pedagogică de formare universitară a cadrelor, condiționat de un management performant la nivel individual și organizațional.

Generalizate, rezultatele cercetării sunt sintetizate de următoarele concluzii:

- Pornind de la faptul că *instituțiile de învățămînt sunt organizații de mentenanță*, organizații care „învăț” și produc „învățare” s-a argumentat conceptual-metodologic că succesul acestora, rezultatele învățării, depind de tripla ipostază: *prestația, performanța și*

competența, performanța învățării („a ști să faci”) fiind un rezultat mai complex și mai semnificativ, reprezintă practic o suită logic-articulată de prestații compatibile și complementare, integrate organic în acțiuni/activități orientate spre rezultate, comportamente reale, vizibile, acestea sunt urmare a competențelor formate, a comportamentului posibil în diverse situații.

- Prin investigațiile făcute cu referință la determinarea aspectelor *motivației performanței în profesia didactică* [64], *stabilirea indicatorilor de personalitate* pentru subiecții investigați, *măsurarea coeficientului inteligenței emoționale, a ciclului corelațiilor valorilor motivației performanței cu valorile variabilelor de personalitate* s-a confirmat ipoteza că motivația performanței se află într-o corelație pozitivă semnificativă cu anumite variabile ale personalității pe care le potențează energetic. Se recunoaște, astfel, funcția motivației performanței de *orientare spre competiție*, precum și de cristalizare a dorinței de argumentare a *sentimentului propriei valori* și trăirea unei *mândrii* privind performanța obținută prin valorificarea propriilor capacități.
- Cercetarea a demonstrat că *managementul performanței* reprezintă suma intervențiilor strategice care influențează pe termen lung activitatea organizației, ducând la îmbunătățirea rezultatelor individuale și organizaționale, argumentându-se faptul că *managementul performanței* este centrat pe dezvoltare, este de natură transformatoare și cuprinde [62]:
 - definirea și comunicarea rolurilor, stabilirea indicilor și standardelor de performanță;
 - asigurarea unui mediu propice reușitei, și presupune, cu obligativitate;
 - focalizarea aprecierilor pe trei direcții distincte: (1) *performanțe*, (2) *competențe*, (3) *carieră profesională*.
- Prin studiul efectuat s-a verificat capacitatea individului de a *iniția și conduce conștient* forme de comportament *adaptiv*, în raport cu alte persoane, în procesul comunicării, precum și forme de *comportamente expresiv* produs din nevoia de exteriorizare a individului în funcție de rolurile prescrise și preluate prin utilizarea unor instrumente și metodologii specifice. Au fost identificați factorii: conștiința identității; acceptarea/neacceptarea de sine; prestigiul social; restructurarea conduitei, eficiență/realizare; funcția primară/secundară și interacțiunea dintre aceștia, precum și rolul lor în integrarea personalității în raport cu rolul asumat.
- *Profilul modal al cadrului didactic ca demers necesar al managementului performanței*, elaborat în baza unor studii complexe [66], a fost stabilit ca o condiție a succesului academic cu referință la profesia didactică, evidențiindu-se că opțiunea pentru această profesie se

impune să fie efectuată în virtutea unor motive care țin de conținutul profesiei însăși. S-a confirmat, astfel, teoria că motivația, îndeosebi interesele, joacă un rol important în alegerea carierei și în predicția performanței.

- Urmare a unui studiu interdisciplinar în domeniul ergonomiei [62] s-a identificat *factorii de creștere a performanței în domeniul activităților didactice din învățământul universitar*, având ca finalitate orientarea tehnologiilor didactice la posibilitățile psiho-fiziologice ale celui care învață și utilizarea rațională a acestor posibilități pentru a realiza randamentul ergonomic, adică reproducerea capacității de muncă intelectuală și fizică ale studentului, constatându-se că, cu cât nivelul de inteligență și de creativitate este mai înalt, cu atât acestea influențează pozitiv rezolvarea de probleme; stilul de gândire diferă în funcție de factori de personalitate.
- Prin cercetările efectuate s-a constatat că *competența didactică* centrată pe aptitudinea pedagogică joacă rol de *instrument de unificare, codificare și obiectivare* sub forma comportamentelor educaționale, fapt care necesită integrarea pregătirii culturale și științifice de specialitate a profesorului cu aria capacității sale pentru probleme socio-epistemice, interpersonale și socio-afective ale activității sale, care conferă o anumită coloratură stilului său, dimensiunii sale didactice [61].
- Modelului de excelență a interacțiunii sinegice a factorilor interni ai organizației/instituției integrat în sistemul metodologic al managementului performanței, elaborat în cadrul cercetării [62], reliefează *schimbarea de comportament individual și organizațional într-o viziune a paradigmei cognitivist-constructiviste de asigurare a succesului, reușitei maxime, obținerii de rezultate excelente*, fundamentează științific strategia și metodologia de creștere a performanțelor de învățare a studenților în cadrul universitar de formare, iar componentele-cheie integrate în complexul procesului managerial sunt concepute din perspectiva calității.
- *Modelului de excelență a interacțiunii sinegice a factorilor interni ai organizației/instituției*, este un model conceptual, dar și operațional vizând complexitatea și integralitatea acestui amplu proces de obținere a performanței, având ca finalitate **excelența**, concepută ca rezultat valoric adecvat *standardelor de formare*, obținut *în condiții eficiente de activitate și cu resurse optime* prin promovarea unor *politici și strategii inovatoare* de către *leadershipul autentic*, acțiuni integrate în cele 4 componente: *axa valorică, competențe, cultura organizațională, procesul* [62].

- Validarea *Modelului sinergetic de creștere individuală și organizațională a performanțelor în contextul pedagogic de formare universitară a cadrelor* demonstrat [62, 195, 196, 198] și faptul că performanțele organizaționale trebuie examinate în funcție de domeniile *fundamentale* ale organizării și functionării instituției furnizoare de educație:
 - capacitatea instituțională: structura, baza materială, resurse umane;
 - eficacitatea educațională: programe de studii, rezultatele învățării, activitatea de cercetare științifică, resurse financiare;
 - managementul calității: strategii, proceduri, structuri de evaluare și asigurare a calității.
 - metodologia evaluării și asigurării calității educației la nivel organizațional (criterii, standarde, indicatori de performanță, calificări).
- Standardele de performanță pentru funcțiile didactice sunt raportate, pe baza unor indicatori concreți, în raport cu următoarele criterii: proiectarea didactică; conținutul științific; strategia predare-învățare; comportamentul didactic.

PROPUNERI:

- Realizarea unei selecții din perspectiva carierei, utilizându-se criterii riguros fundamentate științific, drept condiție a evitării pierderilor academice sau a insuccesului în profesie (Anexa 14A, 14B);
- Conceperea unor forme active de dezvoltare personală, urmărindu-se dezvoltarea la studenți a unor capacități de autocunoaștere și de autoreglare pe parcursul formării, implementarea generalizată a tehnicilor didactice de învățare activă, autocondusă și din perspectiva formării continue, pe tot parcursul vieții;
- Este necesară identificarea și conștientizarea la studenți a nevoii de formare a competențelor psiho-sociale, ca o condiție necesară succesului profesional;
- Lărgirea și diversificarea contextelor oferite practicii de specialitate pentru asigurarea contactului nemijlocit cu situații specifice viitorului rol profesional (Anexa 11, Anexa 12, Anexa 13).

BIBLIOGRAFIE

1. Austin Smith B. The new age of letters. Canadian Dimension nr. 32, 1998. 22 p.
2. Albu N., Albu C. Instrumente de management al performanței. București: Ed. Economică, 2003. vol. I, 288 p., vol. II. 272 p.
3. Alen L.A. Management and Organizaion. McGraw Hill Book Company, Inc., NewYork: 1958. 353 p.
4. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, 1981. 569 p.
5. Andrițchi V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p.
6. Anghelache V. Managementul schimbării educaționale. Iași: Instit. European, 2012. 282 p.
7. Antonesei L., Yehia A. I. Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes. Iași: Polirom, 2000. 176 p.
8. Argyle M. The psychology of interpersonal behaviour. Harmondsworth, Penguin Books, 1968. 384 p.
9. Argyris C. Research trends in executive behaviour, in Lippitt, G.L. Leadership in action, Washington: National Training Laboratories, National Education Association, 1971. 893-908p.
10. Armstrong M. Personnel Management practice. London: Kogan Page, 1996. 376 p.
11. Atkinson R., Smith E., Bem D. Introducere în psihologie. București: Tehnică, 2002. 512p.
12. Atkinson J. W., Raynor J. Personality, motivation and achievement, Hemisphere, Washington, 1980. 347 p.
13. Avolio B. J., Bass B. M. Transformational leadership, charisma and beyond. Emerging leadership vistas, Pergamon Press, Emsford, New York: 2008. 217 p.
14. Bandura A. Social foundation of thought and action. A social cognitive theory, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, 1986. 339 p.
15. Baciuc S. Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior. Chișinău: ASEM, 2014. 437 p.
16. Bar-On R., Byrne D. Social Psychology. Understanding Human Interaction, Allyn and Bacon Inc., Boston: 1996. 539 p.
17. Bar-On R. Bar-On Emotional Quotient Inventory, Multi-Health Systems, Toronto, 2004. 299p.
18. Bar-On R., Parker D.A. Manual de inteligență emoțională. București: Ed. Curtea Veche, 2011. 497 p.

19. Beal G. Leadership and dynamic group action. Ames, the Iowa State, University Press, Iowa, 1962. 36 p.
20. Bernat S. Tehnica învățării eficiente. Cluj Napoca: Presa universitară clujeană, 2003. 244 p.
21. Blanchard K., O'Connor M. Managementul și valorile. București: Curtea Veche, 2003. 152p.
22. Bogatty Z. Manual de psihologia muncii organizaționale. Iași: Polirom, 2004. 392 p.
23. Bovay M. La violence fait a l'école. Apprendre a vivre ensemble, Fabert, Paris, 2007. 54 p.
24. Boyatzis R.E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance, Wiley and Sons, New York, 1982. 328 p.
25. Bratianu C., Atanasiu G.M. Asigurarea calității în învățământul superior din Marea Britanie. București: Ed. Economică, 2002. 144 p.
26. Buckingham M., Coffman C. Manager contra curentului: ce fac marii manageri, altfel decât ceilalți. București: ALLFA, 2007. 240 p.
27. Burloiu P. Managementul Resurselor Umane. Tratat Globală Interdisciplinară. București: Lumina Lex, 1997. 1272 p.
28. Callo T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.
29. Campbell J. Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology; în Dunnette, M. D. & Hough, L. M. Handbook of Industrial and Organizational Psychology , Palo Alto, CA, USA, 1990. 313-575 p.
30. Cardon A. Coaching și leadership în procesele de tranziție. București: Codex, 2006. 203 p.
31. Cartwright D. P. Zander A.F. Group dynamics: research and theory; edited by Cartwright, D. Zander A. 3rd ed. London: Tavistock Publications, 1968. 492 p.
32. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: E.D.P., 2002. 400 p.
33. Chiș V. Pedagogia competențelor. Cluj-Napoca: Sinapsis, 2006. 11 p.
34. Cocoradă E. Teoria și practica evaluării. Brașov: Universității Transilvania, 2003. 181 p.
35. Cojocaru V. M. Educație pentru schimbare și creativitate. București: EDP, 2003. 312 p.
36. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și Schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 334 p.
37. Cojocaru V. Asigurarea calității calificărilor universitare. În: Calitatea Învățământului superior - concept și strategii în pregătirea cadrelor didactice. Materialele Conferinței științifice internațional, Chișinău: CEP UST, 2006. 218 p.
38. Cojocaru V. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău: S.n. Tipografia Centrală, 2007. 268 p.

39. Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p.
40. Cojocaru V. Gh., Guțu V., Șevciuc M. Management educațional: Referențial științific și metodologic. Chișinău: CEP USM, 2014. 112 p.
41. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V., Postica A. Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației.- Chișinău, Tipografia Centrală, 2011. 191 p.
42. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V. Înstuirea interactivă prin e-Learning. Chișinău: Î.S.F.E.-P. Tipografia Centrală, 2013. 203 p.
43. Cojocaru-Borozan M. Formarea continuă a culturii emoționale la profesorii școlari: Seminarii metodologice. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2010. 42 p.
44. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. UPS „I. Creangă”, Chișinău: 2010. 239 p.
45. Cole G. A. Managementul personalului. București: CODECS, 2000, 330 p.
46. Constantinescu M. Competența socială și competența profesională. București: Ed. Economică, 2004. 352 p.
47. Cooper D. The Performance Edge: New Strategies to Maximize into Leaders, Jossey- Bass, San Francisco, 1975. 22 p.
48. Covey St. A 8- a treaptă a înțelepciunii. București: ALLFA, 2006. 43 p.
49. Covey St. Etica liderului eficient sau Conducerea bazată pe principii. București: ALLFA, 2001. 117 p.
50. Crahay M. Psihologia educației. București: Trei, 2009. 371 p.
51. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 396 p.
52. Currie D. Introducere în managementul resurselor umane. București: Ed. Codecs, 2009. 435p.
53. Daniels D., Aubrey C. Managementul performanței: strategii de obținere a rezultatelor maxime de la angajați. Iași: Polirom, 2007. 188p.
54. Dandara O., Ghidarea și proiectarea carierei în contextul educației permanente. Chișinău: USM, 2012. 227 p.
55. Day si Klein apud, Androniceanu A. Noutăți în managementul public. București: Ed. Universitară, 2005. 398 p.
56. De Landsheere G. L education et la formation. Paris: Presse Universitaires de France, 1992. 340 p.
57. De Peretti A., Legrand J.A., Boniface J. Tehnici de comunicare. Iași: Ed. Polirom, 2001. 391p.
58. Deaconu A., Podgoreanu S., Rașcă L. Factorul uman și performanțele organizației. București: ASE , 2004. 466 p.

59. Deci L. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour, Plenum Press, New York, 1985. 371 p.
60. Doise W., Mugny G. Psihologie socială și dezvoltare cognitivă. Iași: Polirom, 1998. 156 p.
61. Dragu A. Structura personalității profesorului. București: EDP-RA, 1996. 285 p.
62. Dragu N. Valorile performanței în pedagogia universitară, Chișinău: CEP USM, 2015. 246 p.
63. Drucker P. F. The Practice of Management, Harperbusiness, New York: 1993. 325 p.
64. Duck S. Psihologia relațiilor interumane. Teorie, concepte și noțiuni fundamentale. Iași: Polirom, 2000. 218 p.
65. Dragu N. Dimensiuni ale conduitei didactice. în: Revista de științe socioumane, Chișinău: 2012. Nr. 1, pp. 49-62.
66. Dragu N. Elaborarea profilului modal al cadrului didactic - demers necesar al managementului performanței. în: Univers Pedagogic. Chișinău: 2011. Nr. 4, pp. 41-47.
67. Eysenck H. J., Eysenck S. B. G. Scalele de personalitate Eysenck. Cluj Napoca: Sinapsis, 2008. 166 p.
68. Eysenck H. Descifrarea comportamentului uman. București: Teora, 2009. 198 p.
69. Eysenck H. J., Eysenck B.G. Scalele Eysenck pentru adulți: manual tehnic și interpretativ. Cluj-Napoca: Sinapsis, 2008. 227 p.
70. Fahrenberg J., Hampel R., Selg H. Freiburger Persönlichkeitsinventar. Cluj Napoca: Ed.Odyseea, 2007. 236 p.
71. Faverage Y.M. L'analyse du travail, in Reuchelin, M.(ed.) Traite de psychologie applique, PUF, Paris, 1972. 317. 327 p.
72. Fiedler F.E. A theory leadership of effectiveness, McGraw-Hill, New York: 1987. 287 p.
73. Gagne R. Condițiile învățării. București: EDP, 1975. 308 p.
74. Gardner H. Multiple intelligences, Basic Books, New York: 1983. 300 p.
75. Georgopoulos B., Mann F.C. Supervisory and administrative behaviour, în Sutermeister, R.A. ,People and Productivity, McGraw Hill, 1963. 381-385 p.
76. Ghicov A. Pedagogia aplicativă a performanței. Chișinău: Pontos, 2011. 208 p
77. Goldstein A.P., Sorcher M. Changing supervisor behaviour, Pergamon Press Ltd, New York, 1974. 464 p.
78. Goleman G. Inteligența socială. Noua știință a relațiilor umane. București: Curtea Veche Publishing, 2007. 464 p.
79. Goleman G., Boyatzi R., McKee A. Inteligența emoțională în leadership. București: Curtea Veche Publishing, 2007. 320 p.
80. Goleman G. Inteligența emoțională. București:Curtea Veche Publishing, 2008. 430 p.

81. Golu M. Bazele Psihologiei Genereale.- București: Editura Universității, 2002. 716 p.
82. Gordon T., Burch N. Profesorul eficient. București: Ed.Trei, 2011. 369 p.
83. Graham Lee. Coaching pentru lideri: de la dezvoltarea personală la performanța organizațională.- București: Codecs, 2009. 292 p.
84. Gregor Mc. D., Meggison L. C. The HumanSide of Enterprise. 25-th Anniversary Printing. MA, Addison-Wesley, Publishing Company, 1987. 225 p.
85. Hackman J.R., Oldham G. R.(1980) Work redesign.Reading, Mass:Addison –Wesley, 1980. 330 p.
- 86.Hayes J. The Theory and Practice of Change Management, Palgrave McMillan Higer Ed., 2014. 516 p.
87. Herlo D., Pisanu C. Curriculum centrat pe elev si implicațiile sale în învățământul preuniversitar, Arad: Ed. Universității ”Autel Vlaicu”, 2010. 286 p.
88. Hersey P., Blanchard K. M. Management of organizational behaviour:utilizing human resources, Prentice Hall, New York, 1969. 368 p.
89. Herzberg F., Mansener B., Snyderman B. B., Motivation versus Hygiene in Sky hooks for leadership. A new framework that brings toghether five decades of thought- from Maslow to Senge, AMA com, New York, 1999. 60 – 70 p.
90. Hoffman O. Management. Fundamente socioumane.- București:Ed. Victor, 1999. 287 p.
91. Iosifescu Ș. Calitatea educației: concept, principii, metodologii.-București: Educația 2000+, 2008. 38p.
92. Iosifescu Ș. Management educațional. București: Ministerul Ed. și Cercetării, 2005. 77p.
93. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. București: Humanitas Educațional, 2004. 269 p.
94. Jansen J. Managementul carierei. Ghid practic, Iași: Polirom, 2007. 156 p.
95. Jigău, M. Consilierea carierei. București: Sigma, 2007. 186 p.
96. Jinga I. Educația și viața cotidiană. București: EDP, 2005. 272 p.
97. Jinga I., Negreț-Dobridor I. Inspekția școlară și design-ul instrucțional: București: Ed. Aramis, 2004. 448 p.
98. Johns G. Comportament organizațional. București: Economică, 2008. 234 p.
99. Joița E. Profesorul-manager: roluri și metodologie. București: EDP, 2000. 312 p.
100. Jonnaert Ph., Ettayebi, M. Defise R. Curriculum și competențe - un cadru operațional. Cluj-Napoca: ASCRED, 2010. 125 p.
101. Jung C.G. Arhetipurile și inconștientul colectiv. Opere complete vol.1. București: Trei, 1997. 512 p.

102. Kane R. H. The Significance of Free Will. New York: Oxford University Press, 1996. 224 p.
103. Kaufman R. A. Educational system planning. Englewood Cliffs. New York: Prentice –Hall, 1972. 165 p.
104. Kotarbinschi T. Tratat despre lucrul bine făcut. București: EDP, 1998. 134 p.
105. Kurtz N. R. Introduction to Social Statistics. New York: Mc.Graw – Hill Book Company, 1983. 608 p.
106. Landsheere V. Definirea obiectivelor educației. București: EDP, 1979. 340 p.
107. Lawler E. E., Hall D.T., Oldham G. R. Organizational Climate: Relationship to Organizational Structure. Process and Performance, in Organizational Behaviour and Human Performance, nr. 11, 1974. 139 – 155 p.
108. Longenecker Pringle CH. Management. Charles Merrill Publishing Company, Toronto, Londra, Sydney, 1981. 538 p.
109. Ludusan M. Teoria si practica activităților de învățare în grup. Alba Iulia: Aeternitas, 2004. 280 p.
110. Luthans F. Organizational Behaviour. New York: Sixth Edition, Mc. Graw-Hill, 1992. 594p.
111. Lynn B. A. Avantajul E.Q. Un plan magistral de mobilizare a inteligenței emotionale. București: Codecs, 2006. 315 p.
112. Maslow A. H. Motivație si personalitate. București: Trei, 2009. 567 p.
113. Mathis R., Panait N., Rusu C. Managementul Resurselor Umane. București: Economică, 1997. 248 p.
114. McClelland D. C. Human motivation. Glenview I.L., Scott, Foresman, 1985. 676 p.
115. McGregor D. The Human Side of Enterprise. New York: McGraw Hill, 1969. 229 p.
116. Miclea M., Psihologia cognitivă. Iași: Polirom, 2000. 344 p.
117. Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003. 394 p.
118. Minulescu M. Big Five ABCD-M. Cluj Napoca: Sinapsis, 2007. 125 p.
119. Missoum G . Réussir sa vie aujourd 'hui: dynamique, outils et stratégies . Paris: InterÉd., Paris, 1999. 30 p.
120. Moyson R. Le coaching. Developper le potentiel de ses collaborateurs. Bruxelles: DeBoeck et Lacier, 2001. 128 p.
121. Mucchielli A. Les reactions de defense dans les relations interpersonnelles. Paris: ESF, 1980. 145 p.
122. Neacșu I. Instruire și învățare. București: Științifică, 1990. 342 p.

123. Neculau A. Câmpul universitar și actorii săi. Iași: Polirom, 1997. 320 p.
124. Neculau A. Psihologia relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998. 25 p.
125. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.O. Știința învățării. De la teorie la practică. București: Collegium Polirom, 2008. 256 p.
126. Nica E. Psihologie managerială. București: Economică, 2008. 334 p.
127. Noye D., Piveteau J. Ghid practic pentru formarea profesională. București: Tehnică, 1996. 172 p.
128. Noye D. Manager les performances. Paris: INSEP CONSULTING Edition, 2002. 48 p.
129. Olaru M. Managementul calității (ediția a II-a revazută și adăugită). București: Economică, 1999. 504 p.
130. Oprea C. L. Strategii didactice interactive. București: E.D.P, 2006. 303 p.
131. Pânișoară G., Pânișoară I. O. Managementul resurselor umane. Ghid practic. Iași: Polirom, 2005. 286 p.
132. Peters T., Waterman Jr. J. Search of Excellence. Harperand Row Publishers, 1977. 350 p.
133. Philippe J., Moussadak E., Rosette D. Curriculum și competențe: un cadru operațional. Traducere din L. Franceză de I. Mateiu. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 125 p.
134. Piaget J., Chomsky M. Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării. București: Politică, 1988. 632 p.
135. Pitariu H. Managementul resurselor umane. Evaluarea performanțelor profesionale. București: All BECK, 2000. 423 p.
136. Pitariu H., Budean A. Cultura organizațională. Modele și metode de intervenție. Cluj-Napoca: ASCR, 2007. 290 p.
137. Popa I. D. Profesorul eficient. Necesitatea și posibilitatea formării lui. Iași: Editura Universității Al. I. Cuza, 2002. 170 p.
138. Popescu L. Resurse umane, comportament și management. București: Cimer, 2001. 186 p.
139. Potolea D., Manolescu M. Teoria și practica evaluării educaționale. MEC, București: 2005. 260 p.
140. Proctor T. Elemente de creativitate managerială. București: Teora, 2000. 208 p.
141. Prodan A. Managementul de succes. Motivație și comportament. Iași: Polirom, 1999. 192 p.
142. Radu I. T. Evaluarea în procesul didactic. București: EDP -R.A., 2005. 288 p.
143. Radu I., Matei L., Ilut P. Psihologie socială. Cluj-Napoca: EXSE SRL, 1994. 219 p.
144. Rocco M. Creativitate și inteligența emoțională. Iași: Polirom, 2001. 247 p.
145. Rogers C. Le development de la personne. Paris: Dunod, 1996. 424 p.

146. Sas C. Cunoașterea și dezvoltarea competenței emoționale. Oradea: Universității, 2010. 394p.
147. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009. 232p.
148. Schuler H., Thornton G .C., Frintrup A. Personnel Selection and assessment. Lawrence Erebaum Associates. New Jersey: Inc., Publishers, 2008. 363 p.
149. Senge P. The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday, 1990. 414 p.
150. Stein J. S., Book, E.H. Forța inteligenței emoționale. Timișoara: Allfa, 2003. 277 p.
151. Stogdill R. Handbook of Leadership. New York: Free Press, 1964. 800 p.
152. Stroe M. Competența didactică. București: All, 1999. 176 p.
153. Steffe L. P., Gale J. Constructivism in education. Publishers Hillsdale, New Jersey Hove UK, 1995. 567 p.
154. Șchiopu U. Introducere în psihodiagnostic. București: Tipografia Universității 1976. 342 p.
155. Tănase M. Elemente de management educațional. Sibiu: Psihomedica, 2009. 186 p.
156. Taylor S., Peplau L., Sears D. Social Psychology. New York: Prentice Hall Inc., 1994. 576p.
157. Teller Yvan. Resurse umane și dezvoltare organizațională. București: Cavallioti, 1999. 303p.
158. Tichy N., Cohen E. Liderul sau arta de a conduce (traducere de Cosmin Crișan). București: Teora, 2000. 432 p.
159. Toca I. Management educational. București: EDP, 2002. 176 p.
160. Torrance P. E. Testele Torrance de gândire creativă. Cluj-Napoca: Sinapsis, 2008. 128 p.
161. Verboncu I. Management și performanțe. București: Universitaria, 2005. 285 p.
162. Vințanu N. Educația universitară. București: Aramis Print, 2001. 160 p.
163. Vlașin I. Competența. Participarea de calitate la îndemana oricui. Alba Iulia: Unirea, 2013. 389 p.
164. Vlăsceanu M. Organizații și comportament organizațional. Iași: Polirom, 2003. 219 p.
165. Wayne R. M., Noe M. R., Premeaux R. Sh. Human Resouce Management, Prentice Hall, New Jersey, 2002. 126 p.
166. Weber M. Types d'autorite. Textes fondamentaux. Paris: Dunod, 1982. 311 p.
167. Ziglar Z., Savage J. Motivația. O cale spre performanțe deosebite. București: Business Tech International Press, 1998. 283 p.
168. Zlate M. Leadership și Management. Iași: Polirom, 2004. 188 p.

169. Zlate M. Tratat de psihologie organizațională managerială. Vol. I. Iași: Polirom, 2004. 412p.
170. Кэмпбел Д. С., Джордж Х. Б. Стратегический менеджмент (перевод с английского). Санкт-Петербург: Изд. «Проспект», 2003. 273 p.
171. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: 1977. 218 p.
172. Патрашку Д., Гамов И. Управление человеческими ресурсами. Кишинэу: ААР, 2009. 216 p.
173. Ушакова О. А. Мониторинг качества образования. Москва: ПедагогическоеОбщество России, 2003. 248 p.

mai multi autori

174. Benis W., Schein W. G., Steele E. N., Berlew F. I. Interpersonal dynamics, Homewood, The Dorsey Press, Illinois, 1968, 766 p.
175. Cerghit I., Neacșu I., Negreț-Dobridor I. et.al. Prelegeri pedagogice. Iași: Polirom, 2000. 255 p.
176. Chelcea S. (Ed.). Dicționar de psihosociologie. București: INC., 1998. 392 p.
177. Cojocaru V. Gh. (coordonator). Paradigma managementului educațional din perspectiva integrării europene. Chișinău: Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2006. 255 p.
178. Gliga L. (coordonator). Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: Polsib SA, 2002. 200 p.
179. Hardingham A., Brearly M., Moorhouse A., Vender B. Coaching pentru un coach. Dezvoltare personală pentru specialiștii în dezvoltare personală. București: Codecs, 2007. 310p.
180. Iosifescu Ș. (coordonator) Management educațional pentru instituțiile de învățământ. București: ISE-MEC, 2001. 584 p.
181. Joița E. (coordonator). Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructiviste. București: EDP, 2008. 220 p.
182. Mucchielli A. Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale. Iași: Polirom, 2002. 275 p.
183. Păun E., Potolea D. (coordonator.) Pedagogie: fundamentări teoretice și dimensiuni aplicative. Iași: Polirom, 2002. 245 p.
184. Pitariu H., Iliescu D., Turneanu V., Peleasa C. Inventarul Psihologic California. Cluj-Napoca: Odyseea, 2006. 424 p.
185. Popescu S., Brătianu C. (coordonator). Ghidul calității în învățământul superior. Proiectul CALISRO. București: Universității, 2004. 106 p.

186. White R.W., Schein W.G., Steele E.N., Berlew F. I. Interpersonal dynamics, Homewood, The Dorsey Press, Illinois, 1968. 766 p.

publicații în reviste

187. Bălătescu S. Abordări psihosociale ale satisfacției și fericirii, în Calitatea vieții, nr.2. București: 2003. 251-263p.
188. Bennis W., Nanus B. Liderii. Strategii pentru prelucrarea conducerii. București: Bussines Tech Internațional Press, 2000. 368p.
189. Botnari V. Competențele profesionale: interpretări din perspectiva solicitărilor moderne. Revista de Psihologie Școlară. Oradea: Editura Universitatii din Vol.3, Nr.6., 2010. p.7-15.
190. Bourguignon A. Peut-on definir la performance? Revue Francaise de Comptabilite nr. 269, 1995. 29 p.
191. Cojocaru V. Inovarea – o formă a creativității umane. Studia Universitas: Seria Științe ale Educației, nr. 9, Chișinău: 2007. 38 – 40 p.
192. Constantin T. Analiza climatului organizațional. În: Psihologie organizațional-managerială: tendințe actuale. Iași: Polirom, 2008. p. 171-193.
193. D'Hainaut L. Elaborarea noilor conținuturi, în Programe de învățământ și educație permanentă. București: EDP, 1981. 491 p.
194. Diener E., Suh E. Measuring quality of life: Economic. Social and Subjective Indicators, în Social Indicators Research, 1997. 40 p.
195. Dragu A. Strategiile învățării de tip universitar corelate cu performanțe școlare. Rev. FORUM, nr. 7-8-9, 1994. p. 13-24.
196. Dragu A., Dragu N. Cognitive and noncognitive factors involved in problem solving, în Anals of Ovidius University of Constanța, series Psychology, Educational Sciences, Social Work, vol. I, 2013. p. 40-57.
197. Dragu N. Managementul calității totale și dezvoltarea competențelor psihosociale ale viitoarelor cadre didactice. În Materialele Conferinței Științifice Intenaționale Priorități actuale în procesul educațional, Chișinău: 2011. p. 254 – 266.
198. Dragu N. Perspectives conceptuelles et methodologiques sur le management de la performance în Analele Universității Ovidius din Constanța, seria Psihologie, Științele Educației, Asistență Socială. Nr.1, 2012. p. 52- 62.
199. Dragu N. Motivația performanței ca factor dinamizator al personalității, în Didactica pro, nr.4(68), Chișinău: 2013. 15 – 19p.
200. Lazar I. Evoluția științei managementului. Revista Transilvană de Științe Administrative, VIII. Cluj-Napoca: 2002. p. 179 – 192.

201. Lebas M. Oui, il faut definir la performance. Revue Francaise de Comptabilite, nr. 226, 1995. p. 66 – 71.
 202. Locke E.A. What is job satisfaction? In Organizational behaviour and Human Performance. 4, 1976. p. 1313 – 1317.
 203. Loke E.A., Latham G. P. A theory of goal – setting and task performance. Prentice Hall, Lord.R.G. in Journal of Applied Psychology nr. 70, 1990. p. 481 – 491.
 204. Levy D. Chaos Theory and Strategy: Theory, Application and Managerial Implication, in strategic Management Journal, nr.15, 1994. p. 167 – 178.
 205. Lewin K., Lippitt R., White R. Patterns of Behaviour in Experimentally Created Social Climates. 143. Lewin Journal of Social Psychologie, nr. 10, p. 43-48.
 206. Pâslaru Vl. Dimensiuni conceptuale ale calității educației. Didactica Pro, nr. 4-5, Chișinău: 2008. p. 18 – 22.
 207. Newell S. Selection and assessment in the knowledge Era, in International Journal of Selection and Assesement, nr. 8, 1991. p. 62 – 71.
 208. Singer M., Sarivan I. Qvo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. București: Sigma, 2009. 412 p.
- alte surse*
209. Agenția Romană de Asigurare a Calității în Învățământul Superior-ARACIS. București: Barometrul Calității, 2009. 40 p.
 210. Cadrul Național al Calificărilor, conform HG nr. 918/2013. <http://www.anc.gov.ro/index.php?page=cadrul-national-al-calificarilor-cnc>
 211. Calitatea în educație: teorii, principii, realizări. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Partea I, IȘE. Chișinău: CEP USM, 2008. 273 p.
 212. Calitatea în educație: teorii, principii, realizări. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Partea II, IȘE, Chișinău: CEP USM, 2008. 407 p.
 213. Codul educatiei. Chișinău: Monitorul oficial al Republicii Moldova, nr.319-324, art.634, 2014. p. 17-52.
 214. Consiliu pentru Standarde Ocupaționale și Atestare. Strategii și Programe, România, București: 1998. 7 p.
 215. Distribuții statistice, interpretări și opțiuni privind starea calității în învățământul superior din România, ARACIS. București: Barometrul calității, 2009. 27 p.
 216. Eurydice Reteaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană. Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și în statele AELS/SEE. București: Alternative, 1997. p. 3-9.

217. Ghidul practic al evaluatorului de competențe profesionale. București: CNFPA, dec. 2011. 50p.
218. Învățământul centrat pe student – reper principal al procesului de la Bologna, Universitatea Politehnică, buletinul AGIR nr. 1-2/2009, Timișoara: 1999. 103 p.
219. Leadership in organization. Associates the departament behavioural sciences and leadership. New York: United States Military Academy West Point, 1996. 17 p.
220. Lucrarile Sesiunii de Comunicari Științifice ”Schimbări de paradigmă în științele educației”. Alba Iulia: Aeternitas, abstracts, 2007. 5 p.
221. Păun E. Profesionalizarea carierei didactice. În: Standarde profesionale pentru profesia didactică. București: CNPP, 2002. 9 – 24 p.
222. Profesorii pentru școlile de mâine. Analiza indicatorilor educației mondiale. Programul Indicatorii Educației Mondiale, World Education Indicators (WEI), Programe, Rezultatul executivului, București: 2001. 15 p

TEZE

223. Callo T. Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău: 2006. 294 p.

A N E X E

Anexa 1.

INSTITUT DE EDUCAȚIE. PROIECT CURRICULAR

NIVELUL	ANUL	TIPUL DE STUDII	DISCIPLINE	SEM.	CREDITE
NIVEL I	I	INIȚIERE pedagogică și psihologică (teoretică	SELECTIE (testarea aptitudinilor pedagogice)	1	30
			Psihologia educației	1	
			Fundamentele pedagogiei	1	
			Teoria generală a educației	2	
			Teoria și metodologia curriculumului	2	
			Teoria și metodologia instruirii	3	30
			Teoria și metodologia evaluării	4	
			Inițiere în didactica specialității	4	
			Discipline pedagogice opționale	4	
EVALUAREA COMPETENȚELOR PEDAGOGICE INIȚIALE (portofoliu)					
NIVEL II	II	CONSOLIDARE teoretică și didactica specialității	Examen de admitere (test dotimologic de cunoștințe de specialitate și pedagogice)		
			Managementul clasei de elevi	1	30
			Teoriile învățării	1	
			Orientări și curente pedagogice moderne și contemporane	1	
			Etică și deontologie pedagogică	1	
			Alternative pedagogice	2	
			Didactici de specialitate și practică observațională	1-2	
			Proiectare pedagogică și practică săptămânală asistată	1-2	
			Discipline pedagogice opționale	1-2	
	III	APROFUNDARE ȘI PRACTICĂ PEDAGOGICĂ ȘI FORMARE PEDAGOGICĂ AVANSATĂ	Didactica specialității și practică pedagogică săptămânală (asistată)	3-4	60
			PRACTICĂ COMASATĂ (2 săptămâni)	3	
			Practica pedagogică independentă de o zi	3-4	
			Curs practic de metode și tehnici interactive	3	
			Inițiere in metodologia și practica cercetării pedagogice	4	
			Discipline pedagogice opționale	3	
EXAMEN DE ABSOLVIRE- 20 credite					
• LUCRARE DE DISERTAȚIE					
• Portofoliu+Probă practică					

SCALELE EYSENCK PENTRU ADULȚI**MANUAL TEHNIC ȘI INTERPRETATIV** (H. J. Eysenck , Sybil B. Eysenck)

Adaptat în România de:

*Horia Pitariu**Dragoș Iliescu**Adriana Băban*

Editura Sinapsis

INSTRUCȚIUNI: Vă rugăm să răspundeți la fiecare întrebare, încercuind D (Da) sau N (Nu) în dreptul întrebării. Nu există răspunsuri corecte sau greșite și nu există întrebări capcană. Lucrați rapid și nu vă gândiți prea mult la semnificația întrebărilor.

☐ VĂ RUGĂM SĂ RĂSPUNDEȚI LA TOATE ÎNTREBĂRILE.

Nr. d/o	ÎNTREBĂRI	DA	NU
1.	V-ar plăcea să practicați schiul nautic?		
2.	De obicei preferați mai degrabă să utilizați mărci sau produse care sunt cunoscute ea sigure, în defavoarea experimentării unora noi care v-ar putea aduce ceva mai bun?		
3.	V-ar fi milă de o persoană străină, singură pe lume?		
4.	Vă place să vă asumați riscuri?		
5.	Vă implicați deseori emoțional în problemele prietenilor dumneavoastră?		
6.	V-ar plăcea să săriți cu parașuta?		
7.	Cumpărați deseori lucruri din impuls?		
8.	Vă deranjează persoanele nefericite. care își plâng de milă?		
9.	Se întâmplă deseori să tăceți sau să spuneți lucruri, fără să vă gândiți înainte?		
10.	Sunteți deseori nervos/nervoasă atunci când cei din jurul dumneavoastră sunt nervoși?		
11.	Intrați deseori în încurcături pentru că faceți lucruri iară să vă gândiți?		
12.	Sunteți de părere că autostopul este un mod prea periculos de a călători?		
13.	Considerați că este copilăros ca oamenii să sară în sus de bucurie?		
14.	Vă place să săriți în piscină de pe trambulina de la înălțime?		
15.	Oamenii cu care sunteți împreună au o influență puternică asupra stării dumneavoastră emoționale?		
16.	Sunteți o persoană impulsivă?		
17.	Vă plac experiențele și senzațiile noi, chiar dacă sunt neconvenționale și implică teamă?		
18.	Vă afectează mult atunci când imul din prietenii dumneavoastră este supărat?		
19.	Se întâmplă deseori să cugetați cu atenție înainte de a face ceva?		
20.	V-ar plăcea să învățați să pilotați un aeroplan?		
21.	Se întâmplă deseori să vă implicați în sentimentele unui personaj dintr-un film sau dintr-o carte?		
22.	Faceți deseori lucrurile dintr-un impuls de moment?		
23.	Vă afectează atunci când vedeți pe cineva plângând?		

24.	Se întâmplă uneori să simțiți ea râsul altei persoane este contagios?		
25.	Se întâmplă deseori să vorbiți Iară să vă gândiți înainte?		
26.	Vă implicați deseori în lucruri pe care le regretați mai târziu?		
27.	Se întâmplă uneori să fiți atât de luat(ă) de val de idei noi și incitante, încât să nu vedeți obstacolele din spatele lor?		
28.	Vă vine greu să înțelegeți persoanele cărc își riscă viața cățărându-sc pe munți?		
29.	Puteți lua decizii față să vă lăsați influențați de sentimentele celorlalți?		
30.	Vă place ca uneori să faceți lucruri care suni uri pic periculoase?		
31.	Aveți nevoie de mult autocontrol pentru a nu intra în necazuri?		
32.	Deveniți mai degrabă nervos decât empatic atunci când vedeți pe cineva plângând?		
33.	Aderați 3a opinia conform căreia tot ceea ce este plăcut este ilegal sau imoral?		
34.	În general, mai degrabă preferați să intrați în apă rece treptat, decât să săriți direct?		
35.	Sunteți deseori surprins(ă) de reacțiile celorlalți la ceea ce spuneți sau faceți?		
36.	V-ar plăcea senzația pe care ați avea-o dacă ați schia cu viteză pe un versant abrupt?		
37.	Vă place să priviți cum oamenii descind cadouri?		
38.	Sunteți de părere că o seară este mai plăcută dacă nu este planificată, sau dacă este aranjată doar în ultimul moment?		
39.	V-ar plăcea să faceți scufundări?		
40.	V-ar fi greu să dați o știre proastă unei persoane?		
41.	V-ar plăcea să conduceți mașina cu viteză?		
42.	Se întâmplă deseori să lucrați rapid, fără a vă opri să verificați ce faceți?		
43.	Vă schimbați deseori interesele?		
44.	Înainte de a vă hotărî asupra unui lucru, luați în considerare toate avantajele și dezavantajele?		
45.	Se poate întâmpla să vă implicați serios în problemele prietenilor dumneavoastră?		
46.	V-ar plăcea să explorați peșteri?		
47.	Vă simțiți nepotrivit pentru o slujbă care implică pericol?		
48.	Va place să vă gândiți mai mult înainte de a lua o decizie?		
49.	Când cineva țipă la dumneavoastră, țipați și dumneavoastră înapoi?		
50.	Vă pare rău pentru persoanele foarte timide?		
51.	Sunteți bucuros (bucuroasă) atunci când sunteți într-o companie veselă și trist/ă atunci când sunteți într-o companie tristă?		
52.	De obicei luați hotărâri eu repeziciune?		
53.	Vă puteți imagina cum te simți alunei când ești foarte singur?		
54.	Vă afectează atunci când alții sunt îngrijorați sau panicați?		

AMI
ACHIEVEMENT MOTIVATION INVENTORY
INVENTARUL DE MOTIVAȚIE A PERFORMANȚEI

Caiet de testare

1. Întotdeauna tratez situațiile noi eu puțin scepticism.
2. Când îmi propun ceva și nu-mi reușește, fac tot posibilul ca în cele din urmă să-mi reușească.
3. Când mă preocupă un lucru interesant, uit de tot ceea ce este în jurul meu.
4. Mă simt mândru și fericit când reușesc să duc la bun sfârșit o sarcină dificilă.
5. Ori de câte ori trebuie să fac față unor sarcini noi, mi-e frică să nu greșesc ceva.
6. Mă supără, când alții obțin performanțe mai bune decât mine.
7. De obicei nu mi mulțumește mult timp ceea ce realizez și de aceea încerc cu prima ocazie să obțin mai mult.
8. Realizarea profesională ține la mare parte de noroc.
9. Mă ocup cu plăcere de o sarcină dificilă un timp îndelungat,
10. Chiar și în cazul unei sarcini dificile, plec întotdeauna de la convingerea că o să-mi ating scopul.
11. Prefer să depun efort dublu pentru o sarcină, decât' să fiu criticat (pentru că nu am obținut rezultatele dorite).
12. Unii spun că lucrez mai mult decât este necesar.
13. Hotărâsc cu plăcere ceea ce trebuie să facă alții.
14. Când e să aflu ceva nou, îmi dau silința să rețin cât mai multe cu putință.
15. În cazul unei sarcini dificile, îmi place să împart responsabilitățile cu ceilalți, în loc să fiu singurul responsabil.
16. Se întâmplă des să amân pe mâine lucrurile pe care ar fi trebuit să le fac azi.
17. Știu exact ce funcție mi-ar plăcea să ocup peste cinci ani în profesia mea.
18. Viața de zi cu zi îmi este plină de lucruri care mă interesează.
19. Majoritatea colegilor mei sunt mai ambițioși decât mine.
20. Profesia este cea mai importantă cale pentru a reuși în viață.
21. Mi se întâmplă adesea să uit de mine atunci când mă ocup de ceva.
22. Sunt mândru de mine după ce rezolv o sarcină dificilă.
23. Adeseori înaintea examenelor sunt extrem de nervos.
24. Pentru a simți că am cu adevărat succes, trebuie, să fiu mai bun decât cel cu care mă compar.
25. Dacă aș fi avut parte de profesori și șefi mai înțelecători, aș fi ajuns mult mai departe.
26. Dacă ar fi să aleg între o sarcină mai amplă și mai multe sarcini mai mici aș alege-o pe cea mai amplă.
27. În fața sarcinilor noi sunt întotdeauna sigur că voi reuși.
28. Mi-am propus să fac carieră.
29. Teama de a fi criticat mă face adeseori să-mi dau mult mai mult silință.
30. Când nu am nimic de făcut, nu mă simt bine.

31. Mi se întâmplă des să-i conving pe ceilalți să fie de acord cu mine,
32. Pot dovedi că am frecventat mai multe cursuri de specializare, pe care nu aş fi fost obligat să le urmez.
33. Pentru acelaşi salariu prefer să fiu un angajat, în loc să lucrez pe cont propriu.
34. Pot să mă concentrez asupra unei activităţi, chiar dacă de fapt nu am chef de lucru.
35. Ocazional e bine să te apuci de ceva nou, dar mă simt mai bine când fac lucrurile cu care sunt obișnuit.
36. Îmi este dificil să-mi menţin constant efortul pe o perioadă mai lungă de timp.
37. Mi-aş asuma cu plăcere o sarcină importantă, cate să stârnească admiraţia celorlalţi.
38. Mi se întâmplă adesea, în timp ce mă concentrez asupra muncii mele, să nu mai conteze nimic altceva pentru mine.
39. Pentru a fi mulţumit de munca mea, trebuie să am sentimentul că am dat toc ceea ce am avut mai bun.
40. Mi s-a întâmplat ca tocmai în situaţiile importante să fiu confuz şi prin urmare să nu fi reuşit nimic.
41. Nu-mi pasă dacă alţii de aceeaşi vârstă au realizat mai mult.
42. Majoritatea lucrurilor care mi se întâmplă în viaţă depind mai mult de alţii decât de mine.
43. Sarcinile simple îmi plac mai mult decar cele dificile.
44. Sunt convins că mă voi realiza pe plan profesional.
45. În cazul unei sarcini importante, prefer să mă pregătesc mai mult, decât prea puţin.
46. Mi-am propus de timpuriu să realizez ceva în viaţă.
47. Încă n-am avut ocazia să activez în calitate de conducător sau de purtător de cuvânt al unui grup.
48. Urmăresc: cu regularitate revistele de specialitate din domeniul meu de activitate.
49. Prefer să fiu singurul răspunzător de ceea ce fac.
50. M-am aflat des în încurcătură, deoarece am amânat sarcinile importante până în ultimul moment.
51. În ceea ce priveşte specializarea şi profesia, am ştiut întotdeauna ce vreau.
52. Am renunţat la unele lucruri interesante de teamă că nu voi reuşi.
53. Aş putea face mai multe, dacă nu aş obosi atât de repede.
54. Aş dori să devin un membru important în cadrul comunităţii.
55. Se întâmplă rar să fiu atât de prins de o sarcină, încât să uit de toate celelalte.
56. Mă bucur când reuşesc să-mi folosesc foarte bine timpul.
57. În timpul şcolii m-am "ascuns" adesea, pentru a nu fi nevoit să răspund.
58. Constatarea că ceilalţi pot mai mult decât mine este un stimul care mă ambiţionează mai mult.
59. Succesul profesional este un factor care mai mult perturbă o viaţă fericită, decât o susţine.
60. Prefer mai mult sarcinile, simple decât cele care necesită un efort susţinut.
61. Când îmi propun ceva, de obicei îmi reuşeşte mai bine decât celorlalţi.
62. Teamă de eşec în ducerea la bun sfârşit a unei sarcini importante m-a făcut adeseori să-mi dau foarte mult silinţa.
63. Sunt convins că până acum m-am implicat mai mult decât colegii mei în activitatea profesională şi în specializarea în aceasta.
64. Ca membru al unei asociaţii nu aş vrea să fiu o persoană cu influenţă în aceasta.

65. Citesc cu plăcere cărți și tratate științifice,
66. Îmi este greu să mă decid chiar și în cazul lucrurilor mai mărunte.
67. Sunt atâtea sarcini mărunte de rezolvat, încât uneori "le las pe toate baltă".
68. În ochii colegilor mei trec drept o persoană care nu este mulțumită mult timp cu ceea ce a realizat.
69. În alegerea scopurilor mele sunt mai degrabă precaut, în loc să îmi asum riscuri prea mari.
70. Odată prins de munca mea, nu prea mai sunt lucruri care să mă deranjeze.
71. Îmi doresc să fiu admirat pentru performanțele mele.
72. Se întâmplă să lucrez ca un apucat.
73. Sunt mulțumit când crește performanța muncii mele.
74. Viitorul este prea nesigur ca să-ți faci planuri pe termen lung,
75. Examinările, ne-anunțate din timpul școlii au fost foame neplăcute pentru mine,
76. La un concurs, pentru mine este mai important să particip, decât să câștig.
77. Pentru slaba performanță a unui angajat este vinovat de obicei superiorul ierarhic.
78. Sarcinile, pe care iui sunt sigur ci le pot rezolva mă stimulează în mod deosebit.
79. Este important pentru mine să am o poziție care să implice cât mai. multe responsabilități.
80. Când susțin un examen, sunt convins de reușită.
81. Încordarea dinaintea unui examen mă ajută la pregătirea acestuia.
82. În ultimii doi am lucrat în medie mai puțin de -10 de ore pe săptămână.
83. Când se decide ceva într-un grup, am întotdeauna un toi important în luarea deciziei,
84. Timpul liber trebuie folosit pentru recreere, și nu pentru a mai învăța ceva.
85. Uneori prefer să-i las pe alții să decidă în lucruri care mă privesc.
86. Ca elev, deseori mi-am amânat cât mai mult posibil ternele de casă.
87. «Sunt deschis noutăților de orice fel».
88. Îmi este greu să mă concentrez mult fără a obosi.
89. Pentru mine este interesantă numai acea activitate profesională care mă ajută să promovez într-o poziție importantă.
90. Când mă apuc de ceva, îmi este greu să mă opresc.
91. Ambiția mea este ușor de provocat,
92. Am renunțat la unele lucruri de teama nereușitei.
93. Când cineva lucrează la aceeași sarcină ca și mine, încerc să fiu mai rapid sau mai bun.
94. Succesul meu depinde în principal de propriul meu comportament.
95. Mă ocup cu plăcere deosebită mai ales de problemele care necesita o rezolvare dificilă.
96. Sunt convins că performanța mea va fi recunoscută de ceilalți.
97. Pară teama de examene, nu s-ar învăța atât de mult.
98. Mi s-a spus deja că neglijez aspecte importante ale vieții deoarece lucrez prea mult,
99. Obțin succese și atunci când trebuie, să depășesc obstacole.
100. În viață a trebuit să învăț deja atât de multe, încât, în cazul meu, formarea profesională continua ar trebui redusă.
101. Uneori este chiar plăcut să nu răspund de toate.
102. Întotdeauna îmi fac mai întâi un plan de lucru înainte de a începe o nouă muncă.
103. În general sunt orientat puternic spre viitor.
104. Caut cu plăcere, sarcini prin care să-mi pot verifica aptitudinile.

105. Deseori am renunțat repede, când mi-am dat scama că ceva nu iese bine.
106. Admir oamenii care au realizat ceva în viață.
107. Sunt cel mai fericit Atunci când sarcina pe care o am de îndeplinit mă solicită la maximum.
108. Când ceva nu-mi reușește așa cum aș dori, îmi dau silința mai mult.
109. Când trebuie să prezint ceva în fața altora, mi-e frică să nu mă fac de râs.
110. Dorința de a fi mai bun decât alții este un stimul important pentru mine.
111. Notele școlare și aprecierea profesională sunt adesea acordate mai degrabă în funcție de simpatii, decât de rezultatele propriu-zise.
112. Problemele dificile mă provoacă mai mult decât cele simple.
113. Când mă aflu în fața unor probleme dificile sunt întotdeauna încrezător în mine.
114. Datorită încordării dinaintea îndeplinirii unei sarcini importante îmi dau silința mai mult decât în mod obișnuit.
115. Lucrez mai mult decât majoritatea oamenilor pe care îi cunosc.
116. Când lucrez cu alții, de obicei preiau inițiativa.
117. La televizor urmăresc cu plăcere deosebită emisiunile informative.
118. Îmi este ușor să mă decid repede.
119. Din păcate se întâmplă adesea să nu găsesc documentele de care aș avea nevoie în munca mea.
120. Am convingerea că personal mă voi dezvolta mult pe viitor.
121. Pentru a încerca ceva nou, sunt dispus să-mi asum riscuri.
122. Cunoștințele consideră că este tipic pentru mine. să răzesc prin coate dificultățile.
123. E important pentru mine ca ceilalți să mă considere un om priceput.
124. Mă simt împlinit în timp ce lucrez intens și concentrat.
125. Sunt mândru de rezultatele obținute prin forțele proprii.
126. Au existat în viața mea lucruri care păreau foarte interesante, dar pe care nu am avut, totuși, curajul să le abordez.
127. Pentru a ști unde mă situez din punct de vedere, al performanțelor mele, este important să mă compar cu alții.
128. Uneori am sentimentul că ceilalți îmi creează dificultăți și încearcă să mă descurajeze.
129. Îndeplinesc cu plăcere sarcini care presupun într-o mare măsură îndemânate și competență în domeniul meu de activitate.
130. Nu mi s-a întâmplat nici o situație, întrucât datorită aptitudinilor mele am izbândit peste tot.
131. Când mă tem să nu fac greșeli, mă străduiesc în mod deosebit să le evit.
132. Mi s-a întâmplat să fiu considerat "dependent de muncă".
133. Am reușit să repetare rânduri să îmbunătățesc munca altora prin reorganizarea ei.
134. Îmi petrec o mare parte a timpului învățând lucruri noi.
135. Este important pentru mine să decid singur cum îmi fac munca.
136. Poți renunța la unele lucruri în viață atunci când îți fixezi obiective ambițioase.
137. Uneori am sentimentul că trebuie să realizez ceva durabil.
138. Sunt mulțumit de lucruri pe care le-aș încerca cu plăcere.
139. Când o sarcină este dificilă, o las uneori deoparte pentru ca eventual să o reiau mai târziu.
140. Îmi face plăcere, să mă adâncesc în rezolvarea unei sarcini.
141. Mă gândesc cu plăcere la tot ceea ce am realizat.

- 142.Îmi este greu să mă concentrez, dacă pe parcursul unui examen scris constat că nu-mi mai ajunge timpul.
- 143.Am avut destul de rar sentimentul de a fi în concurență cu alții.
- 144.Am realizat unele lucruri numai pentru că am avut mult noroc.
- 145.Prefer sarcinile a căror rezolvare îmi oferă certitudinea succesului,
- 146.Deținerea unei funcții importante reprezintă pentru mine un stimul profesional.
- 147.Nu am avut niciodată dificultăți în a înțelege imediat legături complicate.
- 148.Pentru pregătirea unui lucru important, prefer să investesc mai degrabă prea mult timp, decât prea puțin.
- 149.Cred că pe plan profesional mă străduiesc mai mult decât majoritatea colegilor mei.
- 150.Când lucrez cu alții, îmi place să am lucrurile sub control.
- 151.Îmi însușesc mai cu plăcere cunoștințe noi, decât să mă ocup cu lucruri pe care le stăpânesc deja.
- 152.Mi-ar plăcea foarte neplăcut să mi se spună des ceea ce trebuie să fac.
- 153.Nu sunt pregătit să renunț acum la ceva, doar pentru că în viitor s-ar putea să reușesc mai mult.
- 154.Dacă am constatat că o sarcină este prea ușoară pentru mine, data viitoare îmi ridic singur exigențele proprii.
- 155.Îmi pot imagina sarcini din multe domenii de activitate în care m-aș simți confortabil,
- 156.Uneori îmi este greu să mă concentrez asupra a ceea ce fac în acel moment.
- 157.Timpul se scurge deseori fără să îmi dau seama, atunci când sunt complet cufundat în munca mea.
- 158.Pentru stima mea de sine este important ceea ce am realizat.
- 159.Când mă tem că nu pot rezolva o sarcină, îmi caut de obicei un obiectiv mai simplu.
- 160.Concurez cu plăcere împotriva altora.
- 161.Dacă am reușit ceva, aceasta se datorează aptitudinilor și îndemnării mele.
- 162.Sarcinile dificile mă provoacă în mod deosebit.
- 163.Am observat adeseori că recunosc mai repede decât alții ce este esențial la lucruri.
- 164.Când există riscul de a eșua în rezolvarea unei sarcini, mă străduiesc în mod deosebit.
- 165.Îmi este ușor să nu fac nimic timp mai îndelungat.
- 166.Este important pentru mine să fiu stăpân pe situație.
- 167.Sunt mulțumit numai atunci când am înțeles într-adevăr un lucru.
- 168.Încă din tinerețe am pus preț pe independență.
- 169.Vechea regulă: „întâi munca, apoi distracția” este îndreptățită și astăzi.
- 170.Pentru mine este important să-mi sporesc competența.

CHESTIONAR ERGONOMIC

Domeniul 1 - Ambianță fizică:

1.1. Condiții de microclimat (temperatură, umiditate relativă, aerație)

1. Temperatura mediului în care se desfășoară activitatea didactică este suportabilă?
2. Gradul de umiditate relativă a aerului corespunde cerințelor fiziologice?
3. Schimbul de aer reușește să elimine mirosurile urâte provenite din transpirație să mențină o dispoziție adecvată față de muncă?

1.2. Întrebări referitoare la zgomote

2. Nivelul zgomotului în clasa dumneavoastră depășește limita de confort?
3. Atenția dumneavoastră este deranjată constant de zgomotul generat de activitățile cotidiene și colaterale din jurul salilor?
4. Activitatea intelectuală este influențată de zgomot?

1.3. Întrebări referitoare la lumină și culori

1. Este corespunzătoare iluminarea în clasă pe timpul desfășurării activităților didactice?
2. Sursele luminoase sunt corect amplasate?
3. Este suficientă iluminarea pe timpul zilei?
4. Intensitatea iluminării artificiale este suficientă și constantă?
5. Cromatica interioară concurează la îmbunătățirea iluminării?
6. Culoarea pereților la locul de muncă este plăcută și liniștitoare?

Domeniul 2 - Solicități statice:

2.1. Întrebări referitoare la solicitări statice

1. Poziția în bancă cere un efort static deosebit?
2. Din punct de vedere al confortului mobilierul este corespunzător?

2.2. Întrebări referitoare la solicitările energetice

1. Hrana pe care o serviți la cantină este gustoasă și hrănitoare?
2. Pe timpul pauzelor se iau măsuri eficiente de introducere în program și executare a mișcărilor fizice?

Domeniul 3 - Solicități mentale:

3.1 Durata programului de muncă

1. Durata programului de învățământ vă obosește?

2. Activitățile desfășurate peste durata timpului destinat învățământului sunt obositoare?
3. Orarul activității zilnice este judicios întocmit?
4. Timpul de repaus și somn este suficient și bine distribuit?
5. În timpul liber sunteți îndrumați spre activități distractive și recreative (sport, jocuri distractive, literatură, muzică etc.)?

3.2. *Solicitări determinate de atenție*

1. Este tulburată atenția prin zgomot sau alți stimuli?
2. Perioadele de monotonie pe timpul desfășurării activităților didactice de durată sunt întrerupte prin diferite procedee didactice specifice fiecărui cadru didactic sau alte măsuri de organizare ergonomică astfel încât să fie evitată plictiseala sau distragerea atenției?

Domeniul 4 - Relații psiho-sociale:

4.1. *Întrebări referitoare la coeziunea grupului*

1. Există o atmosferă de colaborare, de consultare și participare la desfășurarea activităților în cadrul clasei ?
2. Considerați că în cadrul grupei aveți un colectiv unit?
3. La formarea grupei de studenți s-a ținut cont de opțiunile și afinitățile membrilor componenți?
4. Caracteristicile (însușirile) locului dumneavoastră de muncă (grupa) vă creează și vă mențin dispoziția pentru muncă?

4.2. *Întrebări referitoare la posibilitatea de comunicare*

1. Discuțiile colegilor pe timpul studiului individual vă deranjează în desfășurarea proceselor de muncă?
2. Absența comunicării cu cei dragi de acasă, o lungă perioadă de timp, vă afectează randamentul muncii?

JVIS - Jackson Vocational Interest Survey

Douglas N. Jackson

1.	Să realizezi vase deosebite din sticlă.	①	②	Să participi în cadrul școlii sau facultății la alegerea manualelor și cursurilor pentru anul următor.
2.	Să devii o vedetă cunoscută.	①	②	Să discuți despre cele mai bune metode de învățare la o întâlnire cu profesorii.
3.	Să exprimi în scris, relația matematică dintre două obiecte.	①	②	Să planifici prelegeri pentru diferite discipline de liceu.
4.	Să realizezi modele de mobilier.	①	②	Să ajuți foști pacienți ai unui spital psihiatric să se angajeze.
5.	Să joci rolul principal într-un film romantic la Hollywood.	①	②	Să faci terapie cu oameni care au tulburări emoționale.
6.	Să formezi un sistem de ecuații plecând de la observații sau calcule izolate.	①	②	Să colectezi haine și alte articole folosite pentru familiile sărace.
7.	Să realizezi picturi artistice pentru decorul unei piese de teatru.	①	②	Să ascuți piese muzicale și să le exersezi cu elevii.
8.	Să joci într-o comedie de televiziune.	①	②	Să-i înveți pe copii să scrie.
9.	Să petreci mult timp rezolvând probleme complicate de algebra.	①	②	Să corectezi erorile de pronunție ale elevilor la lecție.
10.	Să realizezi carpete de diferite modele.	①	②	Să cumperi și să vinzi acțiuni la bursă pentru un client.
11.	Să memorezi versuri pentru un spectacol.	①	②	Să investighezi posibilitățile de a cumpăra acțiuni din străinătate.
12.	Să creezi probleme matematice dificile pentru o culegere de probleme.	①	②	Să studiezi evoluția financiară a unei companii.
13.	Să realizezi rame deosebite pentru tablouri.	①	②	Să comasezi mărfuri noi pentru aprovizionarea unei mari companii.
14.	Să joci într-un film cu buget mic.	①	②	Să fii asistentul directorului unei mari companii.
15.	Să verifici o problema de matematici speciale.	①	②	Să correspondezi cu clienții prin poșta.
16.	Să realizezi panglici decorative.	①	②	Să utilizezi foto-copiatorul din birou.
17.	Să cânti într-o operă.	①	②	Să scrii rapoarte pe baza documentelor de lucru ale angajaților.
18.	Să explici aplicații trigonometrice în navigație.	①	②	Să capsezi paginile unor documente de lucru ale firmei.
19.	Să sculptezi animale din lemn.	①	②	Să vinzi mărfuri unor clienți, prin telefon.
20.	Să joci într-un spectacol celebru.	①	②	Să preferi comision din vânzări mai degrabă decât un venit salarial.
21.	să descrii zborul unui avion prin formule matematice.	①	②	Să prezinți modul de utilizare a unui aspirator în fața potențialilor cumpărători.

22.	Să creezi vase ceramice deosebite, în modalități tradiționale, pe roata olarului.	①	②	Să prezinți noilor angajați politicile companiei.
23.	Să încerci un rol într-o piesă de teatru nouă, aflată în lucru.	①	②	Să-ți asumi responsabilitatea pentru promovarea și transferul angajaților.
24.	Să faci în minte calcule numerice.	①	②	să verifici instrucțiunile de achiziție pregătite de conducerea companiei.
25.	Să realizezi bijuterii deosebite.	①	②	Să convingi consiliul de conducere a unei companii să nu concedieze un director.
26.	Să înveți gesturi teatrale pentru o piesă.	①	②	Să te adresezi unor grupuri comunitare pentru promovarea serviciilor de consiliere dintr-un oraș.
27.	Să citești o carte de teorie matematică.	①	②	Să vorbești la o convenție politică pentru a aduna voturi pentru un candidat.
28.	Să realizezi ornamente din fier forjat.	①	②	Să reprezinți un client în fața unei companii de asigurări pentru a obține un acord.
29.	Să joci într-o piesă de Shakespeare.	①	②	Să aduci în instanță o persoană acuzată de fraudă.
30.	Să exprimi mișcarea obiectelor prin formule matematice.	①	②	Să redactezi un document, pentru un client, privind condițiile legale de proprietate.
31.	Să sculpezi diverse obiecte din plastic.	①	②	Să coordonezi campania de vânzări a unei companii cosmetice.
32.	Să dai o probă pentru un film.	①	②	Să lucrezi în departamentul relații cu publicul la primărie.
33.	Să prezinți o nouă teorie alternativă la o întâlnire între matematicieni.	①	②	Să realizezi o analiză de buget pentru o companie.
34.	Să realizezi o felicitare artistică.	①	②	Să redactezi scenarii pentru un serial de televiziune.
35.	Să cânti la un instrument muzical, într-un concert, ca o formație.	①	②	Să scrii piese de teatru pentru amatori.
36.	Să folosești cunoștințe de geometrie pentru determinare volumului piramidei.	①	②	Să scrii biografia unui scriitor celebru.
37.	Să realizezi lumânări artistice.	①	②	Să susții prelegeri pe teme academice.
38.	Să faci o repetiție cu o formație.	①	②	Să depui toate eforturile posibile pentru a studia.
39.	Să studiezi un nou domeniu în matematică.	①	②	Să citești suplimentar în vederea realizării unui proiect.
40.	Să realizezi imprimeuri pe haine.	①	②	Să faci rezumatul unui proces verbal al unei ședințe de afaceri.
41.	Să dansezi într-un club de noapte.	①	②	Să elaborezi un dicționar cu cele mai frecvente cuvinte aflate în uz.
42.	Să exploatezi noi aspecte ale unei teorii matematice.	①	②	Să redactezi un text pentru o revistă despre confecționarea articolelor din piele pentru uz personal.
43.	Să modelezi în lut.	①	②	Să nu depinzi de ceilalți în muncă.
44.	Să cânti la o chitară electrică într-o formație.	①	②	Să-ți organizezi propriile proiecte la serviciu.

45.	Să găsești, folosindu-te de cifre, noi modalități de rezolvare a problemelor practice.	①	②	Să fii considerat nonconformist de către colegii tăi.
46.	Să realizezi caricaturi și schițe.	①	②	Să întârzi foarte rar.
47.	Să joci într-un film.	①	②	Să preferi o cameră de lucru ordonată.
48.	Să determini ecuațiile matematice care descriu o linie sau un grafic.	①	②	Să îți planifici timpul alocat pentru fiecare activitate.
49.	Să realizezi vitralii.	①	②	Să te consideri o persoană atrăgătoare.
50.	Să cânti într-un film muzica.	①	②	Să te simți încrezător într-un mediu nefamiliar.
51.	Să descrii raționamente de tip matematic.	①	②	Să fiți purtător de cuvânt pentru o mare organizație.
52.	Să cercetezi caracteristicile electronilor din straturile înalte ale atmosferei .	①	②	Să predai într-un liceu la seral.
53.	Să realizezi proceduri pentru evaluarea echipamentelor electronice.	①	②	Să înveți elevii și studenții să-și folosească timpul liber în mod creativ.
54.	Să studiezi diviziunea celulară la organismele microscopice.	①	②	Să alegi manuale noi pentru cursul de istorie.
55.	Să studiezi efectele industrializării asupra oamenilor primitivi.	①	②	Să ajuți studenții în selectarea disciplinelor adecvate de studiu.
56.	Să cercetezi valențele energetice ale diferitelor elemente chimice.	①	②	să organizezi în grădinițe cursuri pentru copiii săraci.
57.	Să proiectezi liniile de cale ferată astfel încât trenurile să circule optim.	①	②	Să iei din familie un copil ai cărui părinți nu sunt capabili să-i poarte de grijă.
58.	Să realizezi rolul concentrației saline în dezvoltarea plantelor marine.	①	②	Să cauți locuințe cu chirie mică pentru familiile celor care au un loc de muncă.
59.	Să studiezi cauzele tulburărilor sociale în orașe.	①	②	Să pregătești programe de training pentru deținuți.
60.	Să realizezi experimente de laborator cu particule subatomice.	①	②	Să instruești copiii de vârstă școlară.
61.	Să faci măsurători privind soliditatea solului în vederea unor construcții de mari dimensiuni.	①	②	Să-i ajuți pe elevii mici să deseneze animale domestice.
62.	Să explici modul în care bacteriile ajută la susținerea vieții crustaceelor.	①	②	Să utilizezi cuburi de jucărie pentru a exemplifica copiilor operații aritmetice elementare.
63.	Să explorezi modalitățile în care membrii unei familii se influențează unul pe celalalt.	①	②	Să implici elevii în jocuri educaționale la ore.
64.	Să explici modalitățile de combinare a atomilor pentru a forma molecule.	①	②	Să iei decizii privind investițiile în obligațiuni municipale sau certificate de trezorerie.
65.	Să proiectezi echipamente pentru o platformă chimică.	①	②	Să faci demersurile necesare pentru refinanțarea unui împrumut al companiei.
66.	Să studiezi ciclul vieții pentru anumite specii de insecte tropicale.	①	②	Să stabilești rata dobânzii pentru depozitele bancare.
67.	Să aduni informații pentru a afla motivele pentru care persoanele din mediu rural sunt atrase de orașe.	①	②	Să administrezi fondurile unei bănci internaționale.
68.	Să explici schimbările pe termen lung în clima	①	②	Să organizezi un concurs între membrii

	unei țări.			departamentului de vânzări al unui ziar, ca mijloc de creștere a tirajului acestuia.
69.	Să coordonezi operațiunile tehnice de transmitere a energiei electrice către consumatori.	①	②	Să desemnezi agenți de vânzări pentru anumite zone.
70.	Să studiezi structura ochiului de broască.	①	②	Să realizezi formele legale pentru obținerea unei autorizații de construcție în oraș.
71.	Să cercetezi efortul propagandei și a zvonurilor în rândul soldaților inamici.	①	②	Să gestionezi aprovizionarea unui mare hotel dintr-o stațiune.
72.	Să planifici un studiu privind caracteristicile undelor sonore de înaltă frecvență.	①	②	Să facturezi și să ții evidența plăților pentru diverse servicii făcute de firma ta clienților.
73.	Să proiectezi izolarea fonică a sălilor unui spital.	①	②	Să preiei mesaje telefonice.
74.	Să compari dezvoltarea dentiției la diferite animale.	①	②	Să sortezi corespondența.
75.	Să analizezi relația dintre personalitate și limbaj	①	②	Să introduci date într-un calculator.
76.	Să participi la dezbateri despre descoperirile unor chimiști faimoși.	①	②	Să vinzi abonamente la reviste în diferite orașe.
77.	Să proiectezi sistemul de răcire pentru platformele petroliere.	①	②	Să vinzi asigurări de grup unei companii.
78.	Să realizezi cercetări privind dușmanii naturali ai anumitor melci.	①	②	Să contactezi telefonic un cuplu interesat să cumpere vesela.
79.	Să investighezi efectele izolării geografice asupra limbajului.	①	②	Să explici unor comercianți avantajele asigurării contra incendiului.
80.	Să utilizezi acceleratorul de particule pentru studiul particulelor elementare.	①	②	Să discuți programarea concediilor cu angajații.
81.	Să dezvolti metode de eliminare a sunetului de fond din sistemele de comunicare.	①	②	Să decizi în privința majorărilor de salariu ale angajaților.
82.	Să găsești particularitățile și caracteristicile migrației insectelor.	①	②	Să coordonezi activitățile muncitorilor care utilizează substanțe chimice.
83.	Să studiezi diferențele culturale dintre două națiuni.	①	②	Să intervievezi candidați pentru o poziție importantă.
84.	Să studiezi efectul electricității asupra reacțiilor chimice.	①	②	Să întâmpini și să prezinți oaspeți la o întâlnire politică.
85.	Să selectezi materialele adecvate pentru construirea de platforme chimice.	①	②	Să convingi studenții să susțină deciziile consiliului universității.
86.	Să compari homeostazia (conservarea căldurii corpului) la ratoni și vidre	①	②	Să acționezi ca reprezentant al unor grupuri de consumatori care își doresc preturi mai mici la alimente.
87.	Să investighezi cauzele delinvenței juvenile.	①	②	Să te întâlnești cu angajații pentru a le rezolva problemele și nemulțumirile.
88.	Să prezici traiectoria unei comete	①	②	Să pregătești ultimele dispoziții și testamentul unui client.
89.	Să dezvolti sisteme de echipamente telefonice	①	②	Să examinezi documente oficiale pentru a

	mai eficiente.			autentifica proprietatea asupra unui teren.
90.	Să studiezi sistemul auditiv la lilieci.	①	②	Să pregătești documentele legale necesare unui transfer de proprietate.
91.	Să analizezi structura pe clase a societății.	①	②	Să oferi consultanța funcționarilor unei corporații cu privire la șansele de a câștiga un proces.
92.	Să analizezi informațiile despre mișcările curenților oceanici.	①	②	Să antrenezi o echipa profesionista de înot.
93.	Să faci o schiță exactă a planurilor de construcție pentru o cale ferată de mare lungime.	①	②	Să consiliezi un editor cu privire la modul în care să-și facă reclama.
94.	Să studiezi efectele produse de limitarea consumului de apă la șobolani.	①	②	Să oferi consultanță unei companii cu privire la metodele de optimizare a afacerii.
95.	Să aduni date despre zonele urbane defavorizate.	①	②	Să reprezinți un grup privat de cetățeni.
96.	Să cercetezi mișcările ghețarilor arctici.	①	②	Să publici anecdote sau povestiri despre oameni celebri.
97.	Să planifici locația și construcția stălpilor de susținere și a tunelurilor unei mine	①	②	Să încerci să dai viața unor personaje într-un roman.
98.	Să examinezi structura osoasă a fosilor.	①	②	Să rescrii o scurtă povestire pentru a fi publicată.
99.	Să studiezi convingerile religioase ale oamenilor.	①	②	Să redactezi știri pentru radio.
100.	Să studiezi proprietățile unor noi substanțe chimice	①	②	Să citești toată documentația necesară unui curs sau proiect.
101.	Să proiectezi un sistem de evacuare	①	②	Să folosești timpul liber pentru a învăța lucruri noi.
102.	Să hibridizezi plantele în experimente de laborator.	①	②	Să sintetizezi date și informații din diferite cărți de referință.
103.	Să discuți despre modalitățile în care cultura afectează personalitatea.	①	②	Să fii implicat într-o activitate interesantă provocatoare.
104.	Să studiezi proprietățile metalelor la temperaturi scăzute.	①	②	Să scrii un studiu despre istoria unei nave comerciale.
105.	Să calculezi cantitatea de cabluri electrice necesare unei clădiri de birouri.	①	②	Să redactezi o parte din politicile economice într-o companie mare.
106.	Să clasifici fosilele vegetale recent descoperite.	①	②	Să întocmești o listă cu înțelesurile și sensurile unor termeni de afaceri.
107.	Să cercetezi atitudinile angajaților față de muncă.	①	②	Să definești cuvinte pentru un dicționar.
108.	Să analizezi structura chimică a unor roci rare.	①	②	Să te bazezi mai degrabă pe propria judecată decât pe părerea altora.
109.	Să realizezi un panou de control pentru un avion.	①	②	Să ai o slujbă unde nu trebuie să dai socoteală nimănui.
110.	Să cercetezi modalitățile de obținere a unui virus viu din materie nevie.	①	②	Să lucrezi fără a avea indicații precise.

111.	Să studiezi influența veniturilor asupra personalității.	①	②	Să protestezi împotriva unor măsuri sau politici de muncă nedrepte.
112.	Să utilizezi instrumente speciale pentru identificarea gazelor existente pe alte planete.	①	②	Să ai o modalitate sistematică de a rezolva sarcinile de lucru.
113.	Să proiectezi o mare sală de lectură ce utilizează în mod eficient spațiul.	①	②	Să pui întotdeauna la loc materialele și instrumentele după ce au fost utilizate.
114.	Să studiezi efectele unei diete speciale asupra animalelor de cercetare.	①	②	Să termini adesea în avans o sarcină de lucru.
115.	Să studiezi structurile familiale în zonele rurale.	①	②	Să păstrezi în ordine toate lucrurile importante.
116.	Să participi la reuniunea unui grup de cercetători implicați în cercetări atomice.	①	②	Să fii un bun lider pentru colegii de muncă.
117.	Să proiectezi un pod mobil.	①	②	Să inițiezi discuții cu supervizorii și șefii.
118.	Să compari distrugerile provocate de radiații diferite tipuri de celule animale.	①	②	Să te simți în largul tău la un interviu de angajare.
119.	Să analizezi efectele presiunii de grup asupra acțiunilor unei persoane.	①	②	Să fii sigur pe tine când înveți o sarcină nouă.
120.	Să faci zboruri de încercare cu avioane noi.	①	②	Să adaptezi materialul didactic pentru a-l face interesant.
121.	Să îngrijești o livadă de cireși.	①	②	Să dai studenților teme pentru acasă.
122.	Să pictezi articole de mobilier într-o fabrică.	①	②	Să organizezi pentru studenți excursii educative în natură.
123.	Să conduci șalupe de mare viteză.	①	②	Să stimulezi interesul persoanelor cu handicap în pregătirea pentru o profesie.
124.	Să administrezi o seră sau grădină de legume.	①	②	Să organizezi ateliere de lucru pentru copiii cu dizabilități.
125.	Să asamblezi micro-instrumente într-o fabrică.	①	②	Să orientezi copiii cu handicap fizic către școli speciale.
126.	Să te alături unei echipe salvamont.	①	②	Să explici elevilor mici cum să spună cât e ceasul.
127.	Să supraveghezi pasările de curte în cadrul unei ferme.	①	②	Să-i înveți pe elevii mici adunarea și scăderea.
128.	Să întreții echipamente TV.	①	②	Să-i înveți pe elevi să citească.
129.	Să conduci o expediție într-un loc îndepărtat al globului.	①	②	Să furnizezi clienților informații privind oportunitățile de investiții.
130.	Să crești pești în crescătorie.	①	②	Să faci analize financiare detaliate pentru agenții de bursă.
131.	Să montezi faianța și gresia într-un apartament.	①	②	Să obții garanții de afaceri pentru o mare bancă.
132.	Să testezi o canoa pe cursuri de apă rece.	①	②	Să planifici fluxul activităților pentru diferitele departamente ale unei firme industriale.
133.	Să protejezi lanurile împotriva insectelor și bolilor.	①	②	Să administrezi o piață de fructe și legume.
134.	Să tapițezi interiorul autoturismelor pe o linie de asamblare din fabrică.	①	②	Să pregătești o licitație pentru remobilarea unui birou.

135.	Să înveți oamenii cum să facă alpinism.	①	②	Să îndosarieri bilanțuri în ordine numerică.
136.	Să inspectezi și să sortezi ouă.	①	②	Să actualizezi situația clienților.
137.	Să lustruiești podeaua într-o clădire de birouri.	①	②	Să compui și să scrii scrisori și corespondența uzuală de afaceri.
138.	Să pilotezi un avion de mici dimensiuni într-o demonstrație aviatică.	①	②	Să convingi un proprietar de casă să cumpere jaluzele sau obloane din aluminiu.
139.	Să cultivi fructe de pădure în scopuri comerciale	①	②	Să prezinți o casă unor cumpărători interesați.
140.	Să operezi o mașină de tricotat.	①	②	Să vinzi pantofi într-un mare magazin universal.
141.	Să pilotezi un avion de pasageri.	①	②	Să explici unui angajat cerințele postului.
142.	Să lucrezi într-o seră.	①	②	Să stabilești standarde de muncă în funcție de performanța obișnuită a muncitorilor.
143.	Să faci corzi pentru instrumentele muzicale.	①	②	Să verifici fișele de pontaj pentru angajați.
144.	Să conduci o mașină de curse	①	②	Să-i convingi pe cei care fac planuri de urbanism de necesitatea mai multor parcuri.
145.	Să aprinzi fumegători pentru a preveni înghețul pomilor fructiferi.	①	②	Să obții cooperarea comunității pentru a accepta o noua taxa școlară.
146.	Să realizezi draperii pentru restaurante.	①	②	Să participi la discuții publice pe tema drepturilor consumatorilor.
147.	Să călăuzești o echipa medicală pe cursul râului Amazon.	①	②	Să stabilești admisibilitatea probelor în cazurile ajunse în instanță.
148.	Să crești flori pentru expozițiile și prezentările floricole.	①	②	Să realizezi demersurile legale necesare pentru obținerea unui brevet sau patent.
149.	Să lucrezi la războaie de țesut industriale într-o fabrica de textile.	①	②	Să menții ordinea în sala de judecată în timpul unui proces cu mare încărcătură emoțională.
150.	Să practici parașutismul.	①	②	Să pui la dispoziția producătorilor informații despre comportamentul consumatorilor.
151.	Să crești vite pentru a obține lapte și produse lactate.	①	②	Să sugerezi modalități de creștere a volumului de vânzări într-o corporație.
152.	Să realizezi proteze dentare din materiale plastice după mulaje.	①	②	Să dai indicații cu privire la jocul de golf într-un club cu astfel de dotări.
153.	Să testezi o placă de surf în ape învolburate.	①	②	Să scrii romane de suspans.
154.	Să hrănești și să îngrijești vite pentru producția de carne.	①	②	Să scrii scenete comice pentru un spectacol de televiziune pentru copii.
155.	Să șlefuiiești și să polizezi lentile pentru ochelari conform rețetei clientului.	①	②	Să pregătești o carte pe o temă de ficțiune istorică.
156.	Să lucrezi cu o echipă de televiziune în Africa.	①	②	Să înveți cât mai mult posibil.
157.	Să plantezi arbori în cadrul unui proiect de reîmpădurire	①	②	Să studiezi un curs sau o disciplină academică.
158.	Să manevrezi echipamentele într-o fabrica de jucării.	①	②	Să înveți temeinic un material înainte de a trece la punctul următor.
159.	Să faci scufundări în căutare de perle.	①	②	Să scrii o lucrare de cercetare pentru a fi prezentată la un congres.
160.	Să crești curcani.	①	②	Să întocmești o listă de definiții pentru un

				manual de contabilitate.
161.	Să utilizezi o mașină de cusut pentru realizarea unor mănuși și genți.	①	②	Să redactezi un articol asupra situației financiare a unei anumite țări.
162.	Să explorezi zone îndepărtate ale globului.	①	②	Să termini o sarcină pe cont propriu.
163.	Să participi la strângerea recoltei de grâu.	①	②	Să urmezi propriul set de reguli.
164.	Să citești contoarele electrice pentru o companie de electricitate.	①	②	Să exprimi ceea ce se cheamă idei neobișnuite.
165.	Să explorezi o peșteră necunoscută sau necartografiată.	①	②	Să ai în vedere realizarea tuturor atribuțiilor postului tău.
166.	Să repopulezi lacurile și bălțile cu pești.	①	②	Să păstrezi curat spațiul de lucru.
167.	Să realizezi cărți de vizită pentru clienți.	①	②	Să ții o evidență precisă a cheltuielilor.
168.	Să navighezi cu o ambarcațiune de mici dimensiuni în jurul lumii.	①	②	Să rămăi calm în situații de disconfort.
169.	Să verifici existența focurilor mornite în spațiile de campare.	①	②	Să discuți cu ușurință cu alții.
170.	Să asiguri service pentru diverse aparate electrocasnice.	①	②	Să coordonezi perfect și fără evenimente neplăcute colegii de muncă.
171.	Să servești cocteiluri într-un restaurant.	①	②	Să coordonezi și supervizezi proiectele de cercetare ale studenților.
172.	Să citești o poveste înainte de culcare unui copil.	①	②	Să faci comentarii utile pe lucrarea de examen a unui student.
173.	Să iei pulsul unei persoane.	①	②	Să asisti profesorii începători în procesul de predare.
174.	Să ai cerințe de performanță mari fata de angajați.	①	②	Să fii consultant sau pedagog pentru o organizație studențească.
175.	Să te ocupi de transportul și cazarea grupurilor de turiști.	①	②	Să ajuți persoanele dependente de alcool.
176.	Să lucrezi împreună cu familia pentru a menține curată curtea casei.	①	②	Să găsești centre de ocrotire adecvate pentru copiii orfani.
177.	Să pui copci pe o rană deschisă.	①	②	Să organizezi activități recreative în cadrul spitalelor de psihiatrie.
178.	Să dai ordine și să te aștepti ca ele să fie executate.	①	②	Să consiliezi familiile care solicită ajutor de specialitate serviciilor sociale.
179.	Să planifici activități recreative pentru pasagerii unui vas de croazieră.	①	②	Să stimulezi copiii mici să interpreteze o poveste în cadrul orei.
180.	Să călătorești prin țară împreună cu familia.	①	②	Să-i înveți pe copiii mici o varietate de lucruri simple.
181.	Să dezinfectezi răni.	①	②	Să organizezi exerciții sau chiar un curs de pronunție pentru școlari.
182.	Să-ți afirmi autoritatea.	①	②	Să-i înveți pe copii cum să numere banii.
183.	Să rețușezi articole de îmbrăcăminte într-un magazin de confecții.	①	②	Să iei decizia adecvată privind investiția fondului de pensie al unui angajat.
184.	Să restaurezi o piesă veche de mobilier cu ajutorul celorlalți membri ai familiei.	①	②	Să licitezi acțiuni la bursa de valori.
185.	Să schimbi bandajele chirurgicale ale unui	①	②	Să faci demersurile necesare pentru a finanța

	pacient.			un nou fond mutual.
186.	Să concediezi un salariat pentru neîndeplinirea sarcinilor.	①	②	Să apreciezi dacă un pachet de acțiuni are cotații prea ridicate.
187.	Să ajuți clienții în planificarea unui tratament de înfrumusețare.	①	②	Să stabilești bugetele operaționale ale unui departament.
188.	Să organizezi eficient o bucătărie.	①	②	Să ai răspunderea unui departament de încălziminte într-un magazin mare.
189.	Să studiezi o revista medicală.	①	②	Să dezvolti și să promovezi un nou tip de cereale pentru micul dejun.
190.	Să critici munca celorlalți	①	②	Să conduci un program municipal de închiriere de locuințe la prețuri mici.
191.	Să tunzi oameni.	①	②	Să pui adrese pe plicuri.
192.	Să planifici meniul pentru o petrecere de noapte.	①	②	Să aranjezi nume în ordine alfabetică.
193.	Să faci injecții subcutanat.	①	②	Să pui etichete cu prețuri pe produse.
194.	Să atenționezi un salariat care nu a îndeplinit sarcina cerută.	①	②	Să faci un tabel cu perioadele de închiriere a unei mașini.
195.	Să lucrezi într-un magazin de produse cosmetice.	①	②	Să faci o demonstrație a echipamentului video pentru un magazin.
196.	Să aranjezi cât mai atractiv tablourile și pozele de familie.	①	②	Să lucrezi în departamentul de vânzări al unei edituri.
197.	Să recoltezi sânge unui pacient.	①	②	Să lucrezi ca reprezentant de vânzări pentru o companie de telefonie.
198.	Să dai o muștrare unui salariat pentru întârzieri la locul de muncă.	①	②	Să prezinți oamenilor produse noi de uz casnic.
199.	Să aranjezi petreceri și alte servicii pentru clienții unui hotel dintr-o stațiune.	①	②	Să coordonezi activitatea tuturor departamentelor dintr-o organizație industrială.
200.	Să redecorezi o casă de vacanță.	①	②	Să descoperi modalități noi pentru a-i face pe angajați mai eficienți.
201.	Să ascuți la stetoscop starea de funcționare a inimii.	①	②	Să verifici munca unui angajat pentru a vedea în ce măsură aceasta corespunde standardelor.
202.	Să dai ordine salariaților.	①	②	Să supervizezi modul în care un nou angajat învață să utilizeze echipamentul din birou.
203.	Să ajuți clienții să-și găsească accesoriile vestimentare potrivite.	①	②	Să fii director de campanie într-o campanie politică.
204.	Să rearanjezi mobila în sufragerie.	①	②	Să reprezinți consiliul profesoral al unei școli în discuțiile cu părinții nemulțumiți.
205.	Să conectezi un pacient la un sistem de dializă.	①	②	Să participi la întâlniri ce vizează majorările salariilor pentru angajați.
206.	Să aplici reglementările codului muncii.	①	②	Să discuți cu muncitorii pentru a stimula creșterea productivității.
207.	Să ajustezi încălzimintele pentru copiii cu dizabilități.	①	②	Să aperi un client acuzat de crimă.
208.	Să creezi o gradina atractiva cu flori în curtea din spatele casei.	①	②	Să obții în instanța mărturiile ale experților în favoarea clientului tău.

209.	Să realizezi o operație de grefare a pielii.	①	②	Să elaborezi o colecție de cărți din domeniul juridic.
210.	Să ceri explicații unui salariat pentru comportamentul neadecvat.	①	②	Să aperi în instanța un ziar împotriva unor acuzații.
211.	Să oferi asistenta persoanelor dintr-un club de fitness.	①	②	Să oferi liderilor politici consultanța cu privire la starea de spirit a populației.
212.	Să zugrăvești pentru un copil o camera în culori luminoase.	①	②	Să recomanzi liderilor naționali îmbunătățiri ale sistemului de asistență socială.
213.	Să scoți printr-o operație apendicele unui pacient.	①	②	Să sprijini producătorii de jucării cu informații legate de tendințele de cumpărare.
214.	Să fii responsabil pentru aplicarea legii.	①	②	Să prezinți unei firme mari modalitățile de reducere a costurilor de producție.
215.	Să faci fotografii tip pașaport.	①	②	Să scrii editorialul unui ziar.
216.	Să experimentezi rețete culinare neobișnuite.	①	②	Să scrii textele care însoțesc fotografiile din ziare.
217.	Să îndepărtezi firele ramase în urma unei intervenții chirurgicale.	①	②	Să scrii scenariul pentru un film de desene animate.
218.	Să disciplinezi un grup de angajați necooperanți.	①	②	Să scrii scenariul pentru un film de cinema.
219.	Să ai grija ca pasagerii să se simtă confortabil și în siguranța pe durata zborului.	①	②	Să studiezi intens pentru a atinge un obiectiv îndepărtat.
220.	Să transformi subsolul casei într-o camera plăcută.	①	②	Să participi la discuții productive cu experții.
221.	Să examinezi un pacient.	①	②	Să organizezi timpul de studiu în mod eficient.
222.	Să menții disciplina în interiorul unui grup.	①	②	Să fii cat se poate de precis în realizarea sarcinii școlare încredințate.
223.	Să faci masaj clienților într-un salon de sanatate.	①	②	Să scrii un manual medical.
224.	Să faci cumpărăturile săptămânale ale familiei.	①	②	Să scrii introduceri biografice pentru cărțile unor autori celebri.
225.	Să anesteziezi local un pacient înaintea unei extracții dentare.	①	②	Să traduci lucrările unui poet antic în limba romana.
226.	Să examinezi prin întrebări de control un angajat care și-a cerut scuze pentru o muncă de slabă calitate.	①	②	Să scrii definițiile termenilor pentru o enciclopedie.
227.	Să primești și să îndrumi clienții la intrarea într-o clădire de birouri.	①	②	Să lucrezi singur la un proiect important.
228.	Să prepari un fel de mâncare neobișnuit.	①	②	Să rezolvi de unul singur probleme de la serviciu.
229.	Să administrezi medicamente pacienților.	①	②	Să-ți exprimi sincer dezacordul față de politica unui superior.
230.	Să ai putere de decizie asupra muncii altor oameni.	①	②	Să lucrezi fără să ai nevoie de îndrumări specifice.
231.	Să descrii unui grup organizat de turiști punctele de interes turistic	①	②	Să păstrezi documentele importante într-un loc sigur.

232.	Să-ți menții casa atractivă.	①	②	Să organizezi activitățile înainte de a le începe.
233.	Să pui în ghips sau în atele un picior rupt.	①	②	Să planifici fiecare minut din timpul de lucru.
234.	Să dai ordine și să te aștepti ca ele să fie respectate.	①	②	Să găsești ușor lucrurile atunci când ai nevoie.
235.	Să planifici petrecerea de bun-venit pentru vizitatorii străini veniți la o prezentare comercială.	①	②	Să te simți în largul tău la întâlnirile cu noii angajați.
236.	Să ieși cu familia pe malul unui lac.	①	②	Să devii mai degrabă un lider bun decât un subordonat bun.
237.	Să realizezi intervenții chirurgicale.	①	②	Să fii încrezător în situații de muncă neobișnuite.
238.	Să le spui altor persoane ce să facă.	①	②	Să preferi activitățile care presupun întâlniri cu ceilalți.
239.	Să fii foarte prudent în gândire și comportament la muncă.	①	②	Să răspunzi întrebărilor specifice adresate de studenți.
240.	Să discuți despre subiecte care necesită gândire concentrată.	①	②	Să indicii o referință bibliografică pentru un student care scrie un raport.
241.	Să fii politicos cu cei cu care intri în contact.	①	②	Să ai discuții informale în afara orelor cu studenții interesați.
242.	Să lucrezi pentru o organizație mare și stabilă mai degrabă decât pentru una cu viitor incert.	①	②	Să oferi servicii de consiliere familiei unui pacient internat.
243.	Să lucrezi la sarcini care cer rezistență deosebită.	①	②	Să sprijini foști deținuți în obținerea unei educații sau calificări corespunzătoare.
244.	Să respecti bunurile colegilor.	①	②	Să facilitezi adopția unui copil de către un cuplu fără copii.
245.	Să folosești la muncă numai tehnici și metode bine puse la punct.	①	②	Să-i înveți pe copii să scrie și să citească într-o limbă străină.
246.	Să lucrezi peste program pentru a termina un proiect.	①	②	Să implici elevii într-un proiect comun al clasei.
247.	Să respecti atât înțelegerile verbale cât și pe cele scrise.	①	②	Să-i înveți pe copii cum să lipească decupaje într-un album.
248.	Să te implici numai în afaceri care sunt suficient de sigure.	①	②	Să prezici viitoarele cotații la o bursa de afaceri.
249.	Să petreci mult timp pentru a rezolva problemele legate de muncă.	①	②	Să decizi politica de investiții a unei bănci.
250.	Să fii considerat un lucrător de mare integritate.	①	②	Să comercializezi garanții financiare.
251.	Să ocolești provocările care ar putea duce la pierderea unei slujbe.	①	②	Să pregătești programul unei conferințe de afaceri.
252.	Să muncești mai mult decât este necesar.	①	②	Să fii directorul executiv al unui magazin.
253.	Să lipsești de la muncă doar atunci când este absolut necesar.	①	②	Să analizezi transferurile și promovările angajaților.
254.	Să preferi o slujba cu proceduri stabilite uneia care presupune decizii în situații incerte.	①	②	Să ții la muncă evidența stocurilor pentru toate materialele de birou.

255.	Să muncești ore întregi fără pauză.	①	②	Să deschizi corespondența de birou.
256.	Să obții o înaltă apreciere din partea colegilor.	①	②	Să știi să găsești informații într-o arhivă.
257.	Să-ți iei o slujba care implică un risc foarte mic.	①	②	Să devii reprezentant de vânzări pentru o afacere de comerț cu amănuntul.
258.	Să lucrezi sub presiune.	①	②	Să vinzi stocuri de medicamente unei farmacii.
259.	Să faci orice este posibil pentru evitarea greșelilor în muncă.	①	②	Să vinzi proprietăți imobiliare.
260.	Să faci totul astfel încât să fii în siguranța indiferent de situația de muncă.	①	②	Să descrii cerințele postului unui angajat
261.	Să te mobilizezi să muncești și mai mult.	①	②	Să explici unui angajat cum poate fi îmbunătățită performanța.
262.	Să-ți îndeplinești obligațiile față de ceilalți.	①	②	Să coordonezi munca mai multor oameni pentru a finaliza la timp o sarcină.
263.	Să preferi o slujba căreia știi sa-i faci fata uneia care îți este încă necunoscută.	①	②	Să organizezi activități pentru a ridica moralul angajaților.
264.	Să faci munci care necesită perseverență.	①	②	Să convingi un angajator că un candidat pentru un post este de încredere și onest.
265.	Să ajungi întotdeauna la timp la muncă.	①	②	Să încurajezi angajații nemulțumiți să-și exprime părerile în fața șefului.
266.	Să fii foarte atent la subiectele de discuție în prezența șefului.	①	②	Să oferi consultanță unui client cu privire la oportunitatea de a da în judecată pe cineva.
267.	Să preiei acele sarcini în care este necesar efortul îndelungat.	①	②	Să pregătești martorii și să aduni dovezile care vor fi prezentate într-un proces.
268.	Să repari orice dauna pe care ai produs-o unui bun aparținând altcuiva.	①	②	Să interoghezi martorii aduși în fața instanței într-un caz de accident.
269.	Să eziți în acceptarea unei slujbe periculoase.	①	②	Să sugerezi metode mai eficiente de producție managerilor unei fabrici.
270.	Să depui mai mult efort decât este necesar	①	②	Să coordonezi un grup independent de experți care se ocupa de siguranță.
271.	Să fii foarte apreciat de cei cu care lucrezi.	①	②	Să sfătuiești publicul în legătura cu pericolul pe care îl reprezintă pentru sănătatea apă poluată.
272.	Să nu riști în timpul muncii.	①	②	Să scrii romane de aventuri pentru tineri.
273.	Să-ți antrenezi mintea cu probleme care cer concentrare	①	②	Să scrii cărți de referință pentru public.
274.	Să lucrezi numai pentru companii care se comporta corect cu publicul.	①	②	Să dezvolti intrigi pentru comedii de televiziune.
275.	Să analizezi cu atenție ceea ce spui la slujba astfel încât să eviți neplăcerile.	①	②	Să discuți cu alte persoane pe teme intelectuale.
276.	Să lucrezi din greu la slujbă.	①	②	Să lucrezi la o sarcină până când e finalizată.
277.	Să câștigi reputație pentru onestitate în muncă.	①	②	Să înveți lucruri noi.
278.	Să-ti asumi sarcinile în care nu exista posibilitatea de eșec.	①	②	Să redactezi o broșură oficială care să vizeze legislația rutieră.
279.	Să lucrezi mai multe ore decât sunt necesare.	①	②	Să consemnezi istoria unui trib indian din

America de Nord.			
280.	Să plătești cu promptitudine toate împrumuturile chiar și pe cele foarte mici.	①	② Să scrii biografia unui om politic din secolul al XIX-lea.
281.	Să consideri securitatea muncii un aspect important al slujbei.	①	② Să preferi întotdeauna să lucrezi în stilul personal.
282.	Să fii foarte implicat în propria muncă.	①	② Să-ti aperi ideile cu privire la modul în care ar trebui să se realizeze o sarcina.
283.	Să înapoiezi la timp lucrurile împrumutate de la colegi.	①	② Să lucrezi fără o supraveghere minuțioasă.
284.	Să te bucuri de o poziție care implică un viitor clar.	①	② Să termini sarcinile la timp.
285.	Să fii implicat în mai multe slujbe fără să obosești.	①	② Să-ți amintești mereu întâlnirile sau programările.
286.	Să fii considerat demn de încredere și responsabil.	①	② Să aranjezi cu grijă instrumentele de lucru.
287.	Să fii precaut și conservator în alegerea unui post.	①	② Să te simți în largul tău în relațiile cu ceilalți.
288.	Să nu lași neterminate lucrurile pe care le-ai început.	①	② Să crezi că ai calități personale valoroase pentru muncă.
289.	Să returnezi la timp lucrurile împrumutate	①	② Să fii un lider la locul de muncă.

CHESTIONAR DE INTERESE HOLLAND

În doar 45 de minute, puteți verifica ce tip de personalitate aveți, dacă vă aplicați chestionarul de interese Holland. Acest test standard vă va ajuta să vedeți dacă sunteți realist (motor), investigativ (intelectual), artistic (estetic), social (de susținere), întreprinzător (persuasiv) sau convențional (conformist). Holland, psiholog, autorul testului, afirma că, pentru orice tip de personalitate, ocupația care conține caracteristici similare tipului respectiv îi oferă individului o satisfacție mare, deoarece oamenii caută medii profesionale și ocupații care să le permită să-și exercite deprinderile și aptitudinile, să-și exprime opiniile și valorile.

Tot ce trebuie să faceți este să răspundeți la următoarele 120 de întrebări, care încep cu „Ți-ar plăcea să...?” Dacă respectiva activitate îți place, acordă-ți 2 puncte. Dacă îți este indiferentă 1 punct, iar dacă îți displace 0 puncte. Notează fiecare punctaj în spațiul indicat și apoi calculează rezultatele finale. Cel mai mare scor obținut îți indică ce tip de personalitate ai! (M.C.)

1. Să discuți cu diverși oameni despre problemele ce privesc comunitatea?
2. Să faci experiențe științifice?
3. Să conduci un departament administrativ?
4. Să cânti pe o scenă?
5. Să repari motoare de automobile?
6. Să înregistrezi datele financiare ale unei firme?
7. Să ajuți persoanele handicapate fizic să se pregătească pentru o meserie?
1. Să folosești microscopul pentru a studia celule și bacterii?
2. Să cumperi marfa pentru un magazin mare?
12. Să fii artist?
13. Să faci mobilier?
14. Să lucrezi cu calculatorul sau cu un copiator într-un birou?
15. Să ajuți pe cei neajutorați (handicap, bătrâni, copii cu probleme)?
16. Să citești cărți, reviste științifice?
17. Să fii manager de vânzări?
18. Să scrii scurte povestiri?
19. Să lucrezi pe o macara?
20. Să faci rezervări pentru zboruri de avioane, pentru hoteluri într-un birou de voiaj?
21. Să fii profesor sau învățător?

- 22.Să faci muncă de cercetare într-un laborator fizic?
- 23.Să înregistrezi muncitori care au nemulțumiri la locul de munca?
- 24.Să faci desene animate?
- 25.Să fii dulgher?
- 26.Să fii expert contabil (verificare)?
- 27.Să studiezi sociologia, adică cum trăiesc oamenii împreună (grupurile sociale)?
28. Să faci studii științifice despre Soare, Lună, planetă, stele?
- 29.Să câștigi bani din comerț sau la bursa de valori?
- 30.Să predai muzica în școli?
- 31.Să assemblezi componentele unui echipament stereo?
- 32.Să verifici bugetul unei firme?
- 33.Să dai sfaturi privind legislația oamenilor săraci?
- 34.Să studiezi cauzele bolilor de inimă?
- 35.Să conduci un restaurant mare?
- 36.Să scrii un roman?
- 37.Să fii electrician?
- 38.Să ții evidența mărfurilor, a ceea ce se consumă la o firmă?
- 39.Să ai grijă de oameni bolnavi?
- 40.Să utilizezi matematica pentru a rezolva o problemă tehnică și științifică?
- 41.Să te ocupi de politica administrativă?
- 42.Să organizezi/regizezi piese de teatru?
- 43.Să conduci un tractor cu remorcă?
- 44.Să lucrezi cu cifre într-un birou de afaceri?
- 45.Să ajuți persoanele care au ieșit din închisoare să își găsească un loc de muncă?
- 46.Să fii medic chirurg?
- 47.Să fii vicepreședinte de bancă?
- 48.Să fii cântăreț de jazz?
- 49.Să faci, repari, refinișezi mobilă?
- 50.Să studiezi o firmă și să elaborezi un sistem contabil pentru nevoile sale financiare?
- 51.Să înveți să califici adulți pentru o meserie?
- 52.Să fii biolog marin?
- 53.Să fii jurisconsultul unei firme?
- 54.Să citești articole despre muzică șartă?
- 55.Să utilizezi și să repari echipament de radio, telegraf ?

56. Să supervizezi personalul administrativ al unui oficiu?
57. Să ajuți oamenii în alegerea unei cariere?
58. Să examinezi efectele aerului poluat asupra mediului?
59. Să ocupi o poziție de lider?
60. Să fii designerul reclamelor pentru reviste sau TV?
61. Să instalezi sau să repara telefoane?
62. Să urmezi un curs de matematică pentru afaceri?
63. Să supraveghezi persoane care au încălcat legea?
64. Să inventezi un nou tip de echipament tehnic?
65. Să fii agent imobiliar?
66. Să studiezi operele marilor muzicieni?
67. Să lucrezi în construcții?
68. Să controlezi actele băncilor pentru a descoperi greșeli?
69. Să participi la strângerea fondurilor de caritate?
70. Să faci cercetare științifică cu privire la utilizarea energiei solare?
71. Să lucrezi pentru a convinge guvernul să adopte o anumită măsură?
72. Să scrii o piesă de teatru?
73. Să montezi dispozitive electrice?
74. Să utilizezi calculatorul pentru a prelucra date contabile?
75. Să planifici activitatea altora?
76. Să lucrezi la realizarea unei inimi artificiale?
77. Să promovezi dezvoltarea unei noi piețe de aprovizionare a populației?
78. Să compui muzică sau să faci aranjamente muzicale?
79. Să construiești etajere pentru cărți?
80. Să urmezi un curs de contabilitate?
81. Să dai primul ajutor?
82. Să fii asistent medical de laborator?
83. Să faci afaceri, comerț?
84. Să dirijezi o orchestra simfonică?
85. Să fii antreprenor în construcții de locuințe?
86. Să introduci informații în calculator?
87. Să lucrezi în calitate de consilier familial?
88. Să urmezi un curs de biologie la o școală sau universitate?
89. Să fii legiuitorul care să medieze disputele dintre sindicate și patronat?

90. Să scrii reportaje pentru reviste?
91. Să faci jucării din lemn?
92. Să ții evidența încasărilor pentru lucrările efectuate?
93. Să ajuți copii cu tulburări mentale?
94. Să cercetezi, să cauți un remediu contra cancerului?
95. Să fii judecător?
96. Să pictezi peisaje?
97. Să lucrezi ca paznic sau custode?
98. Să operezi mtr-un registru de încasări?
99. Să înveți să ajuți oameni în suferință?
100. Să conduci studii științifice privind controlul bolilor plantelor?
101. Să recrutezi și să angajezi oameni pentru o mare firmă?
102. Să scrii scenarii TV?
103. Să conduci un autobuz?
104. Să fii recepționar la un hotel?
105. Să studiezi psihologia?
106. Să fii medic care să ajute la prevenirea bolilor?
107. Să călătorești prin țară pentru a vinde produsele firmei?
108. Să faci scenografic pentru piesele de teatru?
109. Să repari lucrurile din jurul casei?
110. Să fii funcționar administrativ?
111. Să coordonezi programul sportiv pe un teren de sport?
112. Să faci studii științifice despre natură?
113. Să organizezi și să coordonezi afaceri?
114. Să aranjezi muzica de fond pentru film?
115. Să repari mecanisme?
116. Să operezi cu cifre pe computer?
117. Să conduci discuțiile de grup pentru copii delincvenți?
118. Să ajuți cercetătorii științifici în laboratoarele lor experimentale?
119. Să fii manager de producție?
120. Să faci recenzii de cărți ca un critic literar?

CHESTIONAR DE COMPETENȚE PSIHO-SOCIALE

Întru totul
Deloc de acord
De acord total

1. Cadrul didactic trebuie să lase repetent elevul atunci când rezultatele obținute cer acest lucru, făcând abstracție de orice altă considerație.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. Un învățământ adecvat poate conduce toți elevii la însușirea ansamblului de cunoștințe predate la școală.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. A elimina repetenția înseamnă a contribui la scăderea calității învățării	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. Repetenția influențează în mod negativ încrederea pe care elevul ar trebui să o aibă în capacitățile sale.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5. Mă simt capabil (ă) să trec peste erorile făcute de elevi, pentru a-i ajuta mai bine în învățare.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
6. Modalitățile propuse de specialiștii în educație pentru a evita repetenția sunt mai puțin realiste și dificil de aplicat.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
7. Unii elevi au nevoie de un an în plus; acesta le permite să se maturizeze și să se pregătească mai bine pentru a face față școlarității viitoare.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
8. Cercetările arată că repetenția nu mărește în mod semnificativ rezultatele școlare ale elevilor aflați în dificultate pe termen lung.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9. În clasele primare, se așteaptă prea mult timp înainte de a lăsa elevii repetenți.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10. Un copil care nu a atins obiectivele trebuie reținut în clasa pe care tocmai a urmat-o.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
11. Dacă un elev învață rapid un nou concept este pentru că am găsit modalități eficiente de a-l predă.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
12. Elevii nu trebuie să fie lăsați repetenți niciodată.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
13. În ceea ce privește repetenția, rezultatele științifice trebuie să primeze asupra rezultatelor din experiența cadrelor didactice.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
14. Nu pentru că a repetat un an, un elev este mai matur anul următor.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
15. Retenția unui elev prejudiciază stima de sine a acestuia	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
16. Evitarea repetenției în primele clase primare este benefică pentru învățarea ulterioară.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17. Chiar și un cadru didactic care are abilități de predare poate să nu exercite nicio influență asupra multor elevi.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18. Majoritatea cercetărilor afirmă că toate câștigurile la nivelul rezultatelor școlare ale elevilor în cursul anului repetat se pierd în timp.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19. Pentru a decide promovarea sau repetarea anului de către un elev	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

aflat în dificultate, cadrul didactic trebuie să se bazeze numai pe rezultatele școlare ale acestuia.	
20. Elevii care nu se angajează în studiu trebuie lăsați repetenți.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
21. Pentru un bun control al orei nu trebuie să pierdem timp așteptând răspunsurile din partea elevilor care nu găsesc imediat soluțiile la întrebări.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
22. Ajutorul pe care copilul îl poate primi din partea părinților este un element de luat în calcul atunci când stabilim promovarea sau repetenția acestuia.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
23. Când o cerință nu este înțeleasă de către elevii aflați în dificultate, trebuie să li se dea de lucru celorlalți elevi din clasă apoi să li se explice în mod individual, trecând printre bănci.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
24. Repetenția nu asigură evitarea diferențelor dintre cunoștințele elevilor unei aceleiași clase,	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
25. În clasă, când predăm, nu trebuie să acordăm prea mult timp elevilor aflați în dificultate; aceasta împiedică parcurgerea integrală a programei.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
26. Când se hotărăște repetenția unui elev aflat în dificultate, este legitim să se țină cont de influența negativă pe care aceasta ar putea-o avea asupra elevilor clasei în care va fi integrat în anul următor.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27. Pentru alegerea nivelului de dificultate al exercițiilor și al activităților de învățare este oportun să ne raportăm la competența medie a clasei.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
28. Știind că poate rămâne repetent, elevul este motivat să studieze mai mult.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
29. Cadrele didactice trebuie să stabilească ritmul de parcurgere a materiei și dificultatea exercițiilor din perspectiva reușitei tuturor elevilor din clasă.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
30. Elevii care obțin nota de trecere fără să depună efortul cerut trebuie lăsați repetenți.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
31. Predarea materiei până când toată lumea și-o însușește este imposibilă deoarece elevii cei mai avansați ar fi dezavantajați și ar pierde multe ocazii de învățare.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
32. Față de colegul care va prelua clasa anul următor, cadrul didactic nu are dreptul să promoveze un elev ce prezintă lacune importante.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
33. Chiar și cu un învățământ de calitate, vor exista întotdeauna elevi care se împotmolesc (eșuează).	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
34. Majoritatea cercetărilor arată că promovarea elevilor aflați în dificultate nu mărește în mod semnificativ rezultatele lor școlare pe termen lung.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
35. Cadrul didactic poate avea o influență pozitivă asupra formării elevilor chiar dacă aceștia provin dintr-un mediu care nu valorizează școala.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

36. Majoritatea cercetărilor afirma că repetenția nu afectează stima de sine a elevului repetent.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
37. În orice clasă, indiferent de cadrul didactic, sunt elevi indisciplinați.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
38. Cercetările arata că repetenția este benefică pentru elevii care au avut condiții familiale dificile în cursul anului școlar.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
39. Chiar și cu un cadru didactic bun, vor fi întotdeauna elevi fără motivație.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
40. Astăzi există alte soluții decât repetenția pentru a ajuta elevii aflați în dificultate.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
41. Mă simt capabil(ă) să remediez în mod eficient problemele de disciplină din clasă.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
42. Repetarea unui an este rar profitabilă pentru elev.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
43. Dacă un elev din clasă este gălăgios și deranjează, mă simt capabil(ă) să-l fac să respecte regulile clasei.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
44. Repetenția are efecte negative asupra școlarității ulterioare a elevului.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
45. Elevul care „trece” fără să fi atins un nivel de cunoștințe satisfăcător nu va perturba neapărat activitatea clasei în care se va afla anul următor.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
46. O probă de evaluare bună trebuie să permită reperarea elevilor buni.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
47. Repetenția este necesară pentru a menține nivelul de exigență cerut de fiecare clasă	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
48. Repetenția permite acordarea unui supliment de timp elevilor care nu sunt suficient maturizați.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
49. Pentru a fi sigur că toți elevii au înțeles cerințele unui exercițiu, este bine ca învățătorul/profesorul să treacă printre bănci pentru a da explicații complementare celor ce sunt în dificultate.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
50. Odată formulată cerința exercițiului, este normal ca învățătorul/profesorul să pună elevii rapid la treabă pentru a evita orice dezordine, chiar dacă elevii aflați în dificultate nu au înțeles sarcina.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
51. Luarea deciziei de a lăsa repetent sau de a promova un elev aflat în dificultate necesită realizarea unui profil global în care notele școlare nu sunt decât un element printre altele.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
52. Mă simt capabil(ă) să conduc toți elevii clasei spre atingerea obiectivelor lecției, oricare ar fi mediul lor social.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
53. A existat tendința de a exagera rolul negativ al repetenției. în ciclul primar, repetenția este rar trăită de elev ca un eșec.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
54. Cercetările arată că promovarea unui elev care a avut condiții familiale dificile pe parcursul anului școlar este mai degrabă nefastă pentru el.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

55. Nu este corect să promovezi un elev care nu face nimic în clasă dar care a obținut nota de trecere.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
56. Repetenția permite replasarea elevilor aflați în dificultate într-un grup adaptat nivelului lor, ceea ce le este benefic.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
57. Nu mă simt capabil(ă) să le stârnesc interesul tuturor elevilor pentru activitățile de învățare pe care le voi organiza.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
58. Având experiență, cadrul didactic nu are cu adevărat nevoie de rezultate școlare pentru a ști dacă un elev aflat în dificultate trebuie să treacă clasa.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
59. Când se decide repetenția unui elev aflat în dificultate, este legitim să se țină cont de cadrul didactic care l-ar putea primi.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
60. Majoritatea cercetărilor afirmă că repetenția produce mai multe efecte negative decât pozitive asupra stimei de sine a elevului repetent.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
61. Dacă un elev trebuie să repete anul, aceasta ar trebui să se întâmple la începutul ciclului primar.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
62. Repetenția este inutilă deoarece cea mai mare parte a lacunelor școlare pot fi recuperate pe parcursul anului următor.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
63. Chiar dacă mă simt capabil(ă) să ofer un învățământ de calitate, vor fi întotdeauna elevi care eșuează.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
64. Un elev aflat în dificultate care nu participă la oră riscă mai mult să repete anul decât un altul care participă.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
65. Repetenția este o a doua șansă oferită elevilor cu dificultăți la învățătură.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
66. În timpul orei, atunci când un elev slab nu dă răspunsul bun la o întrebare, trebuie redirijată întrebarea către un elev care va da cu siguranță răspunsul corect.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
67. Mă simt capabil(ă) să motivez elevii care manifestă interes puțin pentru sarcinile școlare.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
68. Pentru mine, rezultatele științifice privind repetenția nu țin cont de realitatea din teren	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
69. Repetenția creează elevului o imagine proastă despre sine.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
70. Nu este corect ca un elev care muncește cât poate în timpul orei dar care a obținut o notă foarte apropiată de nota de trecere, însă mai mică decât aceasta, să repete anul.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
71. Elevii care nu au atins obiectivele la două dintre cele trei materii de bază (citire, scriere, matematică) trebuie să repete anul.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
72. Pentru conceperea probelor de evaluare, trebuie să se țină cont de nivelul celor mai slabi din clasă	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
73. Un cadru didactic bun este acela care reușește să motiveze toți elevii.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
74. Repetenția în primii ani de școală este o modalitate eficientă de a preveni eșecurile în clasele mai mari.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
75. Nu mă simt capabil(ă) să influențez pregătirea școlară a elevilor	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

ce provin dintr-un mediu familial care nu acordă importanță școlii.	
76. Pentru elevul repetent, parcurgerea pentru a doua oară a materiilor prevăzute de programă este în general benefică pentru pregătirea sa, școlară.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
77. Atitudinea elevului în clasă nu trebuie luată în calcul în stabilirea promovării sau repetenției acestuia.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
78. Este normal să se ajusteze întrebările de la evaluări în funcție de competența medie generală a clasei.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
79. Mă simt capabil(ă) să monitorizez problemele de comportament în clasă.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
80. Repetenția este o modalitate eficientă de a ajuta elevul imatur să-i ajungă din urmă pe ceilalți.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
81. Un cadru didactic trebuie să pornească de la principiul că toți elevii sunt capabili să învețe.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
82. Majoritatea cercetărilor arată că repetenții obțin rezultate școlare mai bune decât cei care sunt promovați.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
83. Repetenția este o modalitate eficientă de a ajuta elevul la școală atunci când nu primește ajutor acasă.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
84. Unii elevi sunt într-o așa de mare dificultate încât este inutil să încerci să-i faci să stăpânească competențele minimale predate.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
85. Un cadru didactic bun reușește să impună disciplina în clasă.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
86. Amenințarea cu repetenția incită elevii să aibă un comportament bun.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
87. Mă simt capabil(ă) să determin toți elevii să stăpânească cunoștințele predate la școală.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
88. Puterea unui cadru didactic este foarte limitată deoarece mediul familial al elevului are o mare influență asupra angajării sale în învățare.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
89. Dacă un elev învață repede un nou concept, aceasta se întâmplă pentru că învățătorul/profesorul a găsit mijloace eficiente pentru a-l preda.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
90. Mă simt capabil(ă) să-i determin pe toți elevii să reușească o sarcină, chiar dacă aceasta este dificilă.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
91. Într-o clasă, este important să existe un ritm susținut de învățare; de aceea trebuie să avansezi cu cei care trag grupul în sus, chiar dacă elevii aflați în dificultate nu îi pot urmări.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

TEST DE AUTOCUNOAȘTERE

VARIABILA ÎNVĂȚARE

Întru totul
Deloc de acord
De acord total

1. <i>Pentru a învăța, trebuie mai întâi să te confrunți cu un obstacol ce trebuie depășit.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. <i>Pe parcursul învățării unei noi noțiuni, într-un moment sau altul survine înțelegerea.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. <i>O noțiune nouă este învățată atunci când se reușește, prin antrenament, reproducerea conținutului corespunzător acesteia.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. <i>Se poate învăța prin practică; nu este întotdeauna necesară înțelegerea.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5. <i>A învăța înseamnă înlăturarea unor concepții anterioare și înlocuirea acestora cu altele noi.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
6. <i>Învățarea cea mai temeinică trece printr-o fază de perturbare în care elevul, aflat în fața unei situații problemă, nu știe pe moment cum să procedeze pentru a o rezolva.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
7. <i>În caz că elevii nu înțeleg o noțiune la momentul dorit, trebuie uneori să așteptăm ca înțelegerea să se realizeze cu timpul.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
8. <i>Se învață prin aplicare în practică în mod repetat.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9. <i>Învățarea « pe dinafară » este inutilă deoarece a învăța înseamnă a înțelege.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10. <i>A învăța înseamnă a integra informațiile noi într-o rețea de cunoștințe deja existentă.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
11. <i>Fără înțelegere, învățarea este superficială.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
12. <i>Învățarea începe prin ezitări (șovăieli). Apoi, apare înțelegerea.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
13. <i>Se poate spune că achizițiile anterioare constituie bazele pe care se construiește învățarea ulterioară.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
14. <i>A învăța înseamnă a putea înlocui o cunoștință cu o alta.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
15. <i>Pentru a învăța, trebuie să te confrunți cu o problemă pe care cauți să o rezolvi.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
16. <i>Nu este întotdeauna necesar să treci printr-o « fază de înțelegere » pentru a învăța.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17. <i>Pentru a învăța, trebuie mai întâi să abandonezi ceea ce știai dinainte despre un lucru oarecare.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18. <i>Repetiția este esențială pentru învățare.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19. <i>Se învață în mod real atunci când se înțelege.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
20. <i>Trebuie făcut de un anumit număr de ori același tip de exercițiu pentru a înțelege.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
21. <i>Se poate spune că ai învățat o noțiune nouă atunci când ești capabil să o explici cu propriile cuvinte.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
22. <i>A învăța înseamnă a stabili legături între noile informații și cunoștințele anterioare.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

23. <i>Se poate învăța fără a înțelege, prin experiență nemijlocită cu obiectul învățării.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
24. <i>Unii elevi nu înțeleg de prima dată, dar putem spera că declicul (înțelegerea) va surveni.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
25. <i>Pentru a dezvolta competențe, copilul trebuie plasat în fața unor situații-problemă.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
26. <i>Nu este întotdeauna nevoie să înțelegi pentru a învăța.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27. <i>Pentru a învăța, trebuie să pornești de la ceea ce știi deja.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
28. <i>Repetiția nu este necesară pentru învățare.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

VARIABILA INTELIGENȚĂ

Întru totul
Deloc
de acord
de acord

29. <i>În dezvoltarea inteligenței, o mare parte este de origine ereditară.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
30. <i>Elevii inteligenți au, în general, o memorie bună.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
31. <i>Discutând ideile proprii cu semenii, îți dezvolti inteligența.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
32. <i>Prin deschiderea și interesul față de lumea care ne înconjoară devenim inteligenți.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
33. <i>Când citești mult, îți dezvolti inteligența.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
34. <i>Încă de la naștere, unii sunt mai inteligenți decât alții.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
35. <i>Când ești mai puțin inteligent, îți trebuie mai mult timp pentru a înțelege.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
36. <i>Dezvoltându-ne cultura generală, ne dezvoltăm și inteligența.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
37. <i>Interacțiunea cu oameni inteligenți contribuie la dezvoltarea propriei inteligențe.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
38. <i>Ne naștem toți cu aproximativ aceleași capacități intelectuale. Mediul ne diferențiază.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
39. <i>Nu acumulând din ce în ce mai multe cunoștințe ne dezvoltăm inteligența.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
40. <i>Pentru a se dezvolta, inteligența are nevoie de un climat afectiv favorabil.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
41. <i>Elevii dotați pentru matematică și pentru științe sunt adesea mai puțin dotați pentru relațiile sociale.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
42. <i>Un elev inteligent este un elev care înțelege repede.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
43. <i>Fiecare vine pe lume cu un anumit tip de inteligență.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
44. <i>Copilul își va dezvolta din ce în ce mai mult aptitudinile dacă adulții cred în inteligența sa.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
45. <i>Indivizii inteligenți pot memora o mare cantitate de informații.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
46. <i>Elevii care au o inteligență mai degrabă literară întâlnesc dificultăți în domeniile științifice.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
47. <i>O memorie bună este, în general, un semn de inteligență.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
48. <i>Numărul orelor pe care elevul trebuie să le consacre studiului pentru a reuși nu depinde de capacitățile sale intelectuale.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
49. <i>Nu pentru că citești mult îți dezvolti inteligența.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
50. <i>Copiii inteligenți nu au nevoie de multe explicații pentru a înțelege.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
51. <i>Cu cât acumulăm mai multe cunoștințe, cu atât devenim mai inteligenți.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

52. <i>Cu cât cadrul didactic își exprimă încrederea în capacitățile copilului cu atât acesta își va dezvolta inteligența</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
53. <i>Când ești mai puțin inteligent, trebuie să depui mai mult efort pentru a reuși.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
54. <i>Inteligența se dezvoltă, în principal, datorită stimulilor de mediu.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
55. <i>«Memoria buna» și inteligența nu merg, în mod necesar, împreună.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
56. <i>Este imposibil să-ti dezvolți inteligența dacă nu ai încredere în tine.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
57. <i>Nu prin îmbunătățirea culturii generale se dezvoltă inteligența.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
58. <i>Cantitatea de efort depusă de un elev pentru a reuși nu are legătură cu inteligența.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
59. <i>La naștere, în afara cazurilor de handicap sever, toți copiii au același potențial intelectual.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
60. <i>Faptul de a avea o memorie bună sau slabă nu are deloc legătură cu inteligența.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
61. <i>Încă de la naștere, fiecare individ are propriul tip de inteligență.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
62. <i>Prin propriile experiențe devenim mai inteligenți.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
63. <i>Inteligența este fixată la naștere.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
64. <i>Nu interacționând cu ceilalți devii inteligent.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
65. <i>Elevii dotați pentru relațiile sociale sunt adesea mai puțin dotați pentru matematică și pentru științe.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
66. <i>A fi capabil să memorezi o mare cantitate de informații nu este o dovadă a inteligenței.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
67. <i>Inteligența se construiește în interacțiune cu mediul.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
68. <i>A fi mai lent în înțelegere nu este o lipsă a inteligenței, fiecare are propriul ritm.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
69. <i>Fiecare se naște cu un anumit potențial de inteligență care se dezvoltă printr-un fenomen de maturizare biologică.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

VARIABILA EVALUARE ȘI ECHITATE

Întru totul
Deloc de acord
De acord total

70. <i>La finalul învățării, trebuie evaluate achizițiile elevului, evitând orice clasament.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
71. <i>Cadrul didactic trebuie să dedice aceeași energie tuturor elevilor, fără diferențe.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
72. <i>Cu ocazia evaluărilor, răspunsurile elevilor permit evidențierea progreselor pe care le-au realizat de la începutul anului.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
73. <i>Fiecare posedă un potențial de formare determinat. Școala trebuie să-i ofere fiecăruia cele mai bune șanse de a-și dezvolta talentul pe care îl are.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
74. <i>Rezultatele elevilor la evaluări permit identificarea elevilor care nu au aptitudine naturală.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
75. <i>Este legitim pentru cadrele didactice să se străduiască să-i facă pe cei mai înceți să progreseze, puțin contează dacă cei mai rapizi sunt puțin Dinu Di pe loc.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
76. <i>Evaluările permit identificarea elevilor care au nevoie de o explicație suplimentară.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
77. <i>Oferind tuturor - dotați și mai puțin dotați - aceleași oportunități de învățare, se realizează o școală echitabilă.</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

78. Evaluările sancționează elevii care nu au învățat.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
79. Școala trebuie să le ofere tuturor un învățământ de aceeași calitate și apoi să identifice elevii dotați pentru a-i impulsiona spre capacitățile lor maxime.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
80. Evaluările ne permit să vedem dacă obiectivele programei sunt atinse.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
81. Școala trebuie să fie compensatorie, adică să ofere mai mult celor care au mai puțin.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
82. Evaluările permit identificarea elevilor buni și a celor slabi.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
83. Elevii ar trebui să beneficieze de același învățământ, indiferent de originea lor socială și de școala frecventată.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
84. Evaluările ne permit să vedem dacă elevii stăpânesc conținutul învățământului.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
85. Elevii performanți merită un interes deosebit din partea cadrului didactic.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
86. Verificările îi permit cadrului didactic să știe dacă poate avansa în parcurgerea materiei sau trebuie să reia anumite noțiuni ori exerciții.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
87. Nu este normal ca elevii să termine școala cu cunoștințe inegale, învățământul trebuie să compenseze inegalitățile inițiale.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
88. Evaluările permit reperarea a ceea ce trebuie lucrat din nou cu elevii.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
89. La sfârșitul școlii, trebuie evaluată măsura în care elevii stăpânesc, la un nivel suficient, competențele minime.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
90. <i>Evaluările reprezintă ocazia pentru elevi de a arăta ce pot (cât valorează).</i>	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
91. Este legitim pentru cadrele didactice să acorde mai multă atenție elevilor aflați în dificultate.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
92. Orice cadru didactic trebuie să acorde tuturor elevilor aceeași atenție.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
93. Este corect ca fiecare să beneficieze de un învățământ după măsura sa, adică fiecăruia să i se ofere oportunități de învățare proporționale cu capacitățile sale.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
94. Evaluările permit evaluarea efectelor învățământului realizat.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
95. Școala trebuie să ofere aceleași oportunități de învățare tuturor elevilor.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
96. Un cadru didactic bun este acela care, fără a frâna progresul celor mai buni, îi încurajează pe aceștia să îi ajute pe cei mai slabi.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
97. Analiza rezultatelor obținute de elevi la evaluări permite ajustarea învățământului în funcție de nevoile acestora.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
98. Este normal ca școala să impulseze la maximum elevii care au cel mai ridicat potențial de învățare, puțin contează originea socială a acestora.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

CHESTIONAR DE EVALUARE A SATISFACȚIEI STUDENȚILOR

(VARIANTA A)

Stimate cursant,

Cu acest chestionar de evaluare dorim să vă dăm ocazia de a vă exprima opinia privind calitatea cursului la care ați participat. Părerea Dumneavoastră ne este de real ajutor pentru a îmbunătăți procesul de învățământ în care studentul și cadrul didactic sunt parteneri și rămâne desigur anonimă.

Vă mulțumim pentru contribuția dumneavoastră!

EVALUAREA CONȚINUTULUI

Volumul informației a fost:

Prea mic

☐
☐

Adecvat

☐
☐

Prea mare

☐

EVALUAREA METODEI

Metoda de predare a fost considerată

ineficientă

☐
☐

modernă

☐
☐

Excentric
eficientă

☐

EVALUAREA SUPORTULUI DE CURS

Cadrul didactic a utilizat materiale care să completeze și să clarifice tema și să faciliteze înțelegerea acesteia.

☐
☐

Dacă DA, numiți materialul utilizat (fișe, scheme pe foi/folii retroproiector, casete audio-video, planșe, calculator

Stimate cursant,

Cu acest chestionar de evaluare dorim să vă dăm ocazia de a vă exprima opinia privind calitatea cursului la care ați participat. Părerea Dumneavoastră ne este de real ajutor pentru a

îmbunătăți procesul de învățământ în care studentul și cadrul didactic sunt parteneri și rămâne desigur anonimă.

Vă mulțumim pentru contribuția dumneavoastră!

EVALUAREA CONȚINUTULUI

Volumul informației a fost:

Prea mic

☐☐

Adecvat

☐☐

Prea mare

☐

EVALUAREA METODEI

Metoda de predare a fost considerată

ineficientă

☐☐

modernă

☐

Excentric eficientă

☐☐

EVALUAREA SUPORTULUI DE CURS

Cadrul didactic a utilizat materiale care să completeze și să clarifice tema și să faciliteze înțelegerea acesteia.

☐☐

Dacă DA, numiți materialul utilizat (fișe, scheme pe foi/folii retroproiector, casete audio-video, planșe, calculator

**CESTIONAR DE EVALUARE A SATISFACȚIEI STUDENȚILOR
(VARIANTA B)**

1. CURSUL

	Foarte slab	Slab	Mediu	Bun	Foarte bun
Cum apreciați cursul, în general?	☐	☐	☐	☐	☐
Cum apreciați relevanța cursului în raport cu obiectivele specializării?	☐	☐	☐	☐	☐
Cum apreciați gradul de utilitate al cunoștințelor teoretice prezentate la curs?	☐	☐	☐	☐	☐
Cum apreciați utilitatea abilităților practice, dobândite în cadrul disciplinei, în rezolvarea unor probleme practice?	☐	☐	☐	☐	☐
Cum apreciați organizarea și structurarea programei cursului?	☐	☐	☐	☐	☐
Cum apreciați raportul dintre teorie și aplicații practice?	☐	☐	☐	☐	☐
Cum apreciați baza materială pusă la dispoziție?	☐	☐	☐	☐	☐
Cum apreciați atmosfera creată de profesor în cadrul orelor de curs și aplicative?	☐	☐	☐	☐	☐
Cum apreciați eficiența metodelor de predare utilizate?	☐	☐	☐	☐	☐

	Prea scăzută	Scăzută	Medie	Ridică	Prea ridicată
Cum apreciați dificultatea programei cursului?	☐	☐	☐	☐	☐
Cum apreciați dificultatea activităților realizate la această disciplină?	☐	☐	☐	☐	☐
Cum apreciați raportul dialog (implicarea cursanților) / predare (implicarea profesorului)?	☐	☐	☐	☐	☐

	< 2 ore	2- 4 ore	4-6 ore	6- 8 ore	> 8 ore
Câte ore pe săptămână utilizați pentru această disciplină (inclusiv participarea la ore)?	☐	☐	☐	☐	☐
Câte ore suplimentare pe săptămână folosiți pentru pregătirea activităților la disciplină (în afara orelor programate)?	☐	☐	☐	☐	☐

2. CUM APRECIĂȚI PROFESORUL

Utilizați codurile: 1. f slab 2. slab 3. satisf. 4. bine 5. f.bine	Modul de comunicare în vederea transmiterii informațiilor și deprinderilor	Modul de prezentare globală a materialului și de evidențiere a principalelor probleme	Modul de antrenare a cursanților în procesul de instruire	Modul de predare este interesant și relevant
---	--	---	---	--

STANDARDELE DE CALITATE PENTRU PRACTICA PEDAGOGICĂ

1. Integrarea în programul unității școlare

<i>Indicatori de performanță:</i>	Mentorul de practică pedagogică			Tutorele de practică pedagogică		
	1(minim)	2(mediu)	3(maxim)	1(minim)	2(mediu)	3(maxim)
Frecvența participării la activitățile de practică pedagogică						
Respectarea programului școlar și a disciplinei din școala de aplicație						

2. Activitățile didactice care studentul este co-participant

<i>Indicatori de performanță:</i>	Mentorul de practică pedagogică			Tutorele de practică pedagogică		
	1(minim)	2(mediu)	3(maxim)	1(minim)	2(mediu)	3(maxim)
Relevanța observațiilor consemnate în caietul de practică pedagogică pe durata activităților observative						
Claritatea obiectivelor formulate în proiectul didactic						
Capacitatea de abordare a curriculumului școlar cu curaj și îndrăzneală						
Adecvarea metodelor și mijloacelor didactice utilizate în lecția predată la scopurile și obiectivele precizate în proiectul didactic						
Relevanța criteriilor utilizate în evaluare						
Capacitatea de alternare a diferitelor forme de evaluare și strategii evaluative în conformitate cu scopurile și obiectivele urmărite						
Capacitatea de utilizare a noilor tehnologii informaționale în susținerea lecției de probă/finale						
Capacitatea de a promova o manieră de predare de tip creativ						

3. Relațiile cu elevii și cu corpul profesoral

<i>Indicatori de performanță:</i>	Mentorul de practică pedagogică			Tutorele de practică pedagogică		
	1 (minim)	2 (mediu)	3 (maxim)	1 (minim)	2 (mediu)	3 (maxim)
Capacitatea de a stabili cu elevii relații deschise, de tip empatic						
Capacitatea de a activa clasa de elevi (grupul școlar)						
Capacitatea de a se oferi și de a se implica în activități de consiliere și orientare a elevilor						
Capacitatea de a coopera cu colegii pentru realizarea unei predări în echipă (team-teaching)						
Capacitatea de a genera nenumerate oportunități de feed-back pentru elevi și de a stabili cu ei un dialog stimulativ pentru ambele părți (profesor și elevi)						
Capacitatea de a genera nenumerate oportunități de feed-back pentru elevi și de a stabili cu ei un dialog stimulativ pentru ambele părți (profesor și elevi)						
Capacitatea de a întreține cu profesorii mentori relații plăcute, cu caracter lucrativ						
Capacitatea de a respecta programul de consultații propus de profesorul coordonator de practică și de a folosi aceste întâlniri în scopul dezvoltării profesionale.						

4. Adoptarea unor atitudini relevante pentru profesiunea de profesor

<i>Indicatori de performanță:</i>	Mentorul de practică pedagogică			Tutorele de practică pedagogică		
	1 (minim)	2 (mediu)	3 (maxim)	1 (minim)	2 (mediu)	3 (maxim)

Adoptarea unei atitudini flexibile în relațiile cu elevii, cu profesorii, cu instituțiile implicate în realizarea activităților de practică pedagogică						
Asumarea de responsabilități privitor la propria dezvoltare personală și profesională						
Respectarea codului deontologic al profesiei de educator						

5. Produsele realizate

<i>Indicatori de performanță:</i>	Mentorul de practică pedagogică			Tutorele de practică pedagogică		
	1 (minim)	2 (mediu)	3 (maxim)	1 (minim)	2 (mediu)	3 (maxim)
Capacitatea de a întocmi un proiect didactic în mod profesional						
Capacitatea de a întocmi o fișă psihopedagogică oferind informații relevante pentru elevul aflat sub observație						
Capacitatea de a se implica în activități cu caracter extrașcolar pentru care va aduce documente doveditoare						
Capacitatea de a realiza caracterizarea psihosocială a unei clase de elevi						
Disponibilitatea de a realiza activități și/sau produse educaționale, altele decât cele precizate prin obiectivele practicii pedagogice (participări la sesiuni de comunicări științifice pe teme pedagogice, scrierea de articole, cărți, implicare în activități cu caracter educativ: acțiuni antidrog, antialcoolism, împotriva traficului de carne vie, respectul diferențelor etc.)						

PROGRAMA ANALITICĂ PENTRU PRACTICA PEDAGOGICĂ

- **Scopul fundamental al practicii pedagogice:** familiarizarea studenților cu instituția școlară și exersarea unor comportamente specifice meseriei de profesor
- **Obiectivele generale ale activității de practică pedagogică:**
 - Exersarea unor comportamente profesionale relevante pentru profesiunea de profesor
 - Facilitarea procesului de integrare a studenților practicanți în mediul școlar

Până la sfârșitul stagiului de practică pedagogică, studenții vor achiziționa următoarele categorii de competențe (în formula detaliată din planul alăturat):

Tipuri de comportamente	Competențe de detaliu
1. Competențe cognitive	• să cunoască mediul instituțional al școlii și organizarea acestuia; • să cunoască particularitățile de învățare și manifestare a elevilor; • să cunoască principalele documente școlare și modul de utilizare al acestora în situații concrete de instruire; • să cunoască modul de proiectare, organizare și realizare a lecțiilor • să cunoască diferitele roluri pe care le joacă profesorul în cadrul instituției școlare.
2. Competențe procedurale	• să elaboreze documente școlare necesare în activitățile didactice curente: planificări anuale și semestriale, fișa de caracterizare psihopedagogică a elevului, fișa de caracterizare psihosocială a clasei de elevi; • să proiecteze și să susțină lecții de probă și finale; • să opereze cu standarde de calitate în proiectarea și realizarea unui demers didactic; • să folosească metodologiile pedagogiei centrate pe elev în predare • să recurgă la forme eficiente de organizare a activității didactice și să stimuleze învățarea prin cooperare și în grup; • să exerseze diverse modalități de eficientizare a activităților de predare-învățare ; • să participe în mod direct la activitățile specifice școlii: activități de consiliere și orientare în carieră a elevilor, ședințe cu părinții, activități extrașcolare.
3. Competențe comportamental - atitudinale	• să-și modeleze propriul comportament în acord cu noile criterii și standarde de calitate promovate pe plan național și european • să manifeste inițiativă în promovarea unui învățământ de calitate

Nr.crt.	Conținutul activităților de practică pedagogică
1.	Activități de cunoaștere a instituției școlare: spațiul școlar, dotări materiale, documentele școlare, modul de organizare a activităților specifice școlii;
2.	Activități de cunoaștere și activizare a elevilor și a grupului școlar: întocmirea fișei psiho-pedagogice a elevului, întocmirea sociogramei, exersarea unor metode de stimulare a cooperării și creativității;
3.	Activități didactice :observarea și realizarea unor activități de predare, proiectare, efectuare și evaluare a unor lecții, activități didactice complementare lecțiilor;
4.	Managementul clasei de elevi: activități de observare a managementului activităților de predare/învățare și a managementului grupului școlar în calitate de diriginte (managementul activităților educative, managementul conflictelor, managementul diversității etc.);
5.	Activități de consiliere și orientare profesională: implicarea studenților în activități de consiliere psihologică a elevilor și de consiliere în carieră;
6.	Activitățile de colaborare a școlii cu familia și cu alte medii educative: participarea la organizarea și desfășurarea unei ședințe cu părinții, participarea la organizarea și desfășurarea unei activități extrașcolare cu elevii (moment festiv, moment comemorativ, excursie de studii, reuniune etc.).

**REFERENȚIAL DE COMPETENȚE BAZAT PE TAXONOMIA OBIECTIVELOR
EDUCAȚIONALE**

DOMENII	CAPACITĂȚI	SUBCAPACITĂȚI
DOMENIUL COGNITIV	1. CUNOAȘTEREA	Cunoașterea faptelor particulare. Cunoașterea mijloacelor de tratare a faptelor particulare. Cunoașterea elementelor generale și abstracțiilor. Cunoașterea terminologiei. Cunoașterea informației verbale privind date și evenimente semnificative.
	2. COMPREHENSIUNEA (înțelegerea)	Transpunerea /translarea dintr-un limbaj în altul. Interpretarea unui mesaj prin reorganizarea materialului. Extrapolarea cunoștințelor dincolo de cadrul în care au fost învățate.
	3. ANALIZA	Identificarea elementelor unei Situații date sau ale unui mesaj. Identificarea relațiilor dintre elemente. Identificarea structurilor și analiza sistemelor.
	4. SINTEZA	Elaborarea de mesaje unice prin condensarea elementelor analizei. Elaborarea unui plan sau a unei strategii de rezolvare a unei sarcini date. Construirea de structuri abstracte cu funcție explicativă.
	5. APLICAREA	Aplicarea unui concept, a unei metode sau strategii în situații cunoscute. Aplicarea în situații noi. Identificarea aplicațiilor.
	6. EVALUAREA	Aprecierea valorii /utilității unui material în raport cu un scop dat. Evaluarea calităților unui mesaj, ale unei demonstrații, explicații, argumentări. Construirea de criterii și repere semnificative de evaluare. Autoevaluarea.
DOMENIUL AFECTIV – ATITU- DINAL	1 . RECEPTAREA	Conștientizarea situațiilor care solicită o reacție atitudinală. Dispoziția de receptare a unei situații. Atenția selectivă /preferențială în raport cu un

		complex de împrejurări.
	2.VALORIZA- REA	Conștientizarea componentei valorice. Acceptarea unei valori. Preferința pentru o valoare. Promovarea unei valori.
	3.REACȚIA	Asentimentul de a reacționa. Dorința de a reacționa Satisfacția de a reacționa. Capacitatea de a genera și influența reacțiile celorlalți.
	4.EVALUAREA ȘI ORGANIZAREA	Conceptualizarea unor evaluări. Evaluarea și ierarhizarea valorilor. Organizarea valorilor în configurații personalizate și exprimate în comportamente stabile, previzibile. Independența, autonomia sistemului propriu de valori.
	5. EMPATIA	Dispoziția de a recepta trăirile subiective ale celorlalți. Sesizarea corectă a situației celuiilalt. Imaginația reproductivă /substitutivă. Disponibilitatea de a trăi subiectiv stările subiective ale celorlalți. Capacitatea de a înțelege motivațiile și mecanismele intelectuale și contextul care generează și justifică comportamentele altuia. Autoreglarea comportamentului în raport cu ceilalți pe bază empatică.
DOMENIUL COMPORTA- -MENTAL OPERAȚIO- NAL	1. COMUNICAREA VERBALĂ	Construirea unui mesaj verbal, oral sau scris, coerent, inteligibil, adaptat destinatarilor. Receptarea și decodificarea corectă a mesajelor. Adaptarea comportamentului de comunicare în funcție de reacțiile receptorilor. Susținerea unui monolog (expunerea). Capacitatea de a dialoga. Capacitatea de a conduce o dezbatere de grup. Transpunerea unui conținut cognitiv în mesaje verbale adecvate. Transpunerea unui conținut afectiv în mesaje verbale adecvate. Folosirea comunicării verbale în influențarea comportamentului celorlalți.
	2. COMUNICAREA NONVERBALĂ	Folosirea adecvată a mijloacelor de expresie ale comunicării orale (intonație, timbru, intensitate, ritm etc.). Completarea comunicării orale prin mijloacele comportamentului nonverbal (mimica, pantomima).

		Receptarea și decodificarea corectă a mesajelor nonverbale. Folosirea mijloacelor gramaticale și stilistice de integrare a comunicării nonverbale în mesajele scrise. Decodificarea elementelor nonverbale în receptarea mesajelor scrise.
	3. INTEGRAREA ÎN GRUP	Cooperarea. Competiția. 3.3 Capacitatea de a subordona. Capacitatea de a conduce. Adaptarea comportamentului la schimbările de statut și rol.
	4. APTITUDINI GENERALE ȘI SPECIFICE	Acestea se adaptează potrivit specificului fiecărui profil de formare. Inteligență generală, adaptabilitate, eficiență. Aptitudini specifice (profesionale, artistice, plastice, pedagogice etc.).

PROBE DE EVALUARE. Axa valorică

I. Capacități intelectuale

A - PROBE NUMERICE

Nume / prenume	Capacități intelectuale				Comunicativitate					Conduita în situații de frustrare			Medie	Din oficiu 1	Nota finală
	Proba a	Proba b	Proba c	Total	1	2	3	4	Total	Indice de adaptabilitate	Originalitatea răspunsului	Total			
	0-4	0-3	0-2	0-9	0-2,25	0,2,25	0,225	0,225	0-9	0-6	0-3	0-9			

B - PROBE VERBALE

C - PROBE CLASIFICARE

II. Comunicativitate

1. Claritatea vorbirii
2. Capacitate de argumentare și persuasiune
3. Comunicarea nonverbală
4. Redundanța

III. Conduita în situații de frustrare

- Conștientizarea obstacolului frustrant și identificarea soluției adaptativă
- Orientarea către o soluție (proprie / oferită de alții / venită „de la sine” / trecerea timpului)
- Autoculpabilizare
- Minimalizarea obstacolului
- Reacție agresivă

FIȘĂ DE OBSERVARE ȘI EVALUARE A CAPACITĂȚII DE COMUNICARE

Dimensiunea	0	0,22	0,45	0,68	0,90
Claritatea vorbirii (modul de articulare a cuvintelor, construcția frazei.), claritatea mesajului.	-Ambiguu. -Abscons, -Eliptic, -Ideile sunt greu sesizabile. -Cuvintele nu sunt rostite clar, -Raporturi defectuoase între propoziții.	-Lipsă de consistență în transmiterea ideilor, -Reveniri și /sau lacune, -Dezacorduri în gândire	-Fraze goale de conținut: frazeologie; -Lipsește substanța ideatică	-Claritatea expresiei și a mesajului	-Elocvență, -Dicție, -Expresivitate convingătoare
Capacitatea de argumentare și de persuasiune	-Nu identifică cauze, - Nu este preocupat de explicații plauzibile	-Argumentație neconvingătoare -Inconsistentă în idei. -Dovezi superficiale	-Preocupare pentru identificarea unor argumente plauzibile	-Originalitate, -Oarecare notă de superficialitate	-Dovezi solide. -Contra argumente consistente. -Forță de persuasiune
Comunicarea nonverbală	- Dezacord între expresia nonverbală și semnificația mesajului.	-Conformitatea conduitei nonverbale cu semnificația mesajului, -Lipsa expresivității.	-Mesajul verbal ar fi mult sărăcit fără participarea limbajului trupului.	- Mesajul și expresivitatea sunt în armonie.	-Limbajul trupului este foarte sugestiv, expresiv și concordant cu mesajul comunicat
Redundanța (abundența de cuvinte de prisos pentru a exprima o idee)	-Foarte mare (multe cuvinte pentru a exprima un gând. „Se învârt în jurul cozii”.)	-Exprimare, complicată, prețioasă cu puține idei.	-Raport moderat între bogăția de idei și bogăția de cuvinte	- Exprimare eficientă, destul de clară și de exactă	-Exprimare clară, concisă, exactă.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, Dragu Nor, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat „*Managementul performanței în contextul pedagogic de formare universitară a cadrelor*” sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Înțeleg că, în caz contrar, urmează să suport consecințele prevăzute de legislația în vigoare.

Dragu Nor



CURRICULUM VITAE

Numele: DRAGU

Prenumele: NOR

Data șiloculnașterii: 04.12.1967, CONSTANȚA, ROMÂNIA

Cetățenia:ROMÂNĂ

STUDII, CALIFICĂRI

Luna și anul înmatriculării	Luna și anul absolvirii	Studii, calificări, instituția de învățământ
01.10.2009	2016	Studii de doctorat, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, R.Moldova.
01.09.2007 01.09.2005	15.07.2009 15.07.2007	• Master în <i>Științe ale Educației</i> . Specializare <i>Management Educațional</i> . Universitatea “OVIDIUS” Constanța, România. • Master în Marketing si Management – Academia Navală “Mircea cel Batrân” Constanța, România.
02.01.1999	18.12.2004	Academia Navala „Mircea cel Batran” Constanța – Facultatea de navigatie si conducerea navei, România.
01.09.2001	01.07.2004	Universitatea “OVIDIUS” Constanța – Facultatea de Psihologie si Stiintele Educației, România.
01.09.1982	25.06.1986	Liceul Ind. de Marina “NAVROM” Constanța, România.
01.09.1974	15.06.1982	Școala de opt ani, nr. 7, or. Constanța, România.

ACTIVITATE PROFESIONALĂ:

Perioada de activitate	Funcția (instituția, organizația, întreprinderea, ministerul, departamentul)
2010- Prezent	Lector Universitar asociat Universitatea “OVIDIUS” Constanța, România/Comandant maritim PROMAR
2005-2010	Instructor de Politie Principal – Profesor Specialist (Psihologie-Pedagogie-Metodica) – Inspectoratul de politie Frontiera Constanța – Școala de formare inițială și continuă a personalului Poliție de Frontiera Constanța – România.
1988-2005	Ofițer maritime punte – diferite companii de navigație, România.

DOMENIILE DE ACTIVITATE ȘTIINȚIFICĂ: Pedagogie generală, managementul educațional, curriculumul universitar, curriculumul de formare profesională continuă.

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE ȘI ȘTIINȚIFICO-METODICE PUBLICATE:

11 lucrări, inclusiv 1 Monografie.

PARTICIPĂRI LA FORURI INTERNAȚIONALE: 24.05.2010 reprezentant al României la BSCF Working Group Meeting - Antalya – Turkey.

CUNOAȘTEREA LIMBILOR:

Româna – maternă. Engleza – utilizator experimentat (C2). Franceza – utilizator independent (B2).

DATE DE CONTACT: str.D, nr.4, Cartier rezidențial Ovidiusud, oraș Ovidiu, jud.Constanța, România, e-mail: nor_dragu_new_2007@yahoo.com

Data:

Semnătura:



20.11.2016

DRAGU NOR