

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău *Catedra de Psihologie*

POPESCU Maria

NEGURĂ Ion

MONOGRAFIE

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

CHIȘINĂU, 2021

Discutată și aprobată la ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (*Proces-verbal* nr. 4 din 29.11.2021)

Recenzenți:

Perjan Carolina, doctor, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”

Cepraga Lucia, doctor, conferențiar universitar, Academia de Studii Economice din Moldova

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Popescu, Maria.

Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar : Monografie / Popescu Maria, Negură Ion ; Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Catedra de Psihologie. – Chișinău : S. n., 2021 (CEP UPS). – 182 p. : fig., tab.

Bibliogr.: p. 168-180 (127 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-586-1.

373.3.091:316.64

P 81

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

CUPRINS

LISTA ABREVIERILOR.....	5
INTRODUCERE.....	6
1. ASPECTE TEORETICE PRIVIND REPREZENTAREA SOCIALĂ A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE.....	10
1.1. Apariția și evoluția teoriei reprezentărilor sociale.....	10
1.2. Problema transformării reprezentărilor social.....	28
1.3. Reprezentarea socială și raportul ei cu obiectul social.....	33
1.3.1. Studii științifice privind reprezentarea socială a muncii la diverse categorii profesionale.....	36
1.3.2. Munca învățătorului ca obiect al reprezentării sociale.....	40
1.3.3. Elemente constitutive în construcția unei reprezentări sociale a muncii la cadrele didactice cu referire la satisfacția în muncă, starea subiectivă de bine și persistența motivațională.....	44
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	47
2. STUDIUL REPREZENTĂRII SOCIALE A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI LA STUDENȚII PEDAGOGI.....	49
2.1. Definirea obiectului de reprezentare studiat.....	49
2.2. Conținutul reprezentării sociale a muncii învățătorului la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi.....	53
2.2.1 Frecvența elementelor.....	53
2.3.2. Structura reprezentării sociale a muncii învățătorului la cadrele didactice din ciclul primar și studenții pedagogi: elemente centrale și periferice.....	62

2.3.3. Zona mută din reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi.....	76
2.3.4. Analiza datelor privind starea de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională la cadrele didactice din învățământul primar..	80
2.4. Discutarea și interpretarea rezultatelor cercetării.....	120
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	123
3. INTERVENȚII PSIHOSOCIALE ÎN VEDEREA MODIFICĂRII REPREZENTĂRII SOCIALE A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	125
3.1. Analiza datelor privind structura reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar: elemente centrale și periferice.....	125
3.2. Analiza datelor privind zona mută din reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar.....	128
3.3. Analiza datelor privind starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională la cadrele didactice din învățământul primar.....	131
3.4. Evaluarea eficienței programului de intervenție psihosocială.....	155
3.5. Concluzii la capitolul 3.....	159
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	162
BIBLIOGRAFIE.....	168
GLOSAR DE TERMENI.....	181

LISTA ABREVIERILOR

GC – grup de control

GE – grup experimental

IP – instituții școlare private

IS – instituții școlare de stat

ISR – instituții școlare de stat din mediul rural

ISU – instituții școlare de stat din mediul urban

PM – persistență motivațională

RC – reprezentarea colectivă

RS – reprezentare socială/ reprezentări sociale

SM – satisfacție de muncă

SSB – stare subiectivă de bine

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

ZM – zona mută

INTRODUCERE

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

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

Studiul RS presupune în primul rând existența unor obiecte sociale care să permită cristalizarea și dezvoltarea acestora. RS nu pot exista în lipsa unor obiecte care pot lua forma unor grupuri sociale, a unor evenimente sociale/politice, fenomene, categorii de

persoane, etc. Nu orice obiect social poate deveni obiect de reprezentare, acesta trebuie să aibă o serie de caracteristici, care să-l definească. Cât privește specificul muncii ca obiect social, obiectul de studiu al lucrării de față, putem spune că munca a jucat un rol primordial în antropogeneză și constituie în prezent factorul esențial în procesul de socializare și afirmare a ființei umane. Ea este considerată sfera principală de activitate a omului, care creează valori materiale și spirituale pentru satisfacerea trebuințelor vitale ale omului și, în același timp, constituie cadrul în care el se realizează ca ființă biosocială.

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

Există obiecte ale reprezentării care integrează în câmpul reprezentational „cogniții și credințe susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate de grupul de apartenență al subiectului” [196, p. 53]. M. Șleahțișchi afirmă că „tot mai frecvent se insistă asupra oportunităților elaborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflate ale câmpului reprezentational, ci și fața nevăzută a acestuia – așa-numitele „zone mute”. Considerăm că munca ar putea fi un asemenea obiect de

reprezentare, ceea ce necesită atât studiul cognițiilor exprimabile, cât și a celor „ascunse”, cenzurate și non-exprimabile în condițiile unui consemn normal, ci doar a unui de substituție. Semnificațiile muncii la etapa actuală ar putea să comporte conotații nu tocmai pozitive, trecând de la o imagine valorizată în trecut la una mai puțin valorizată în prezent. Din aceste considerente, am dorit să vedem cum își reprezintă cadrele didactice munca lor atât cele normative și dezirabile și, prin urmare, ușor exprimabile, cât și cele contranormative și indezirabile și, prin urmare, non-exprimabile.

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

sau politice, bolii mintale, SIDA, alimentației, inteligenței, identității, sexualității, copilăriei, muncii, mediului înconjurător, corupției, vânătorii, științei ș.a.

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

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

1.1. Apariția și evoluția teoriei reprezentărilor sociale

Teoria reprezentărilor sociale a apărut și s-a dezvoltat în a doua jumătate a secolului XX, ca o reacție la psihologia socială americană centrată pe individ, reintroducând în atenția psihologilor sociali importanța istoriei, culturii și comunicării, dar și a conceptului de „social” în înțelegerea mecanismelor ce stau la baza cognițiilor și comportamentelor individului. Ea a fost elaborată de remarcabilul psiholog social Serge Moscovici și expusă inițial în teza sa de doctorat „La psychanalyse, son image et son public” [96]. În această lucrare, autorul a identificat formele de comunicare din anumite contexte sociale și felul în care acestea structurează reprezentările sociale (RS), analizând trei tipuri de organe de presă cu ideologie diferită [36]. Într-un dialog cu Ivana Markova, Serge Moscovici mărturisește că originile ideilor sale privind RS au fost rodul vârstei sale de inocență. Când spun „vârsta inocenței”, relatează autorul, mă refer la faptul că mi-am început munca de cercetare în această direcție chiar în perioada în care mă aflam la Paris, ca refugiat. Eram student la Sorbona, își amintește el, și nu aveam nici cea mai vagă idee despre viitorul meu profesional, oricare ar fi fost acela [95, p. 90]. La acea vreme, psihologia socială în Franța, ca și în Europa, se afla abia la începuturi [20]. S. Moscovici a redescoperit un concept „pierdut”, fiind influențat de ideile lui E. Durkheim privind reprezentarea colectivă [26; 82; 95]. Abordată ca fenomen psihic și social în același timp, reprezentarea colectivă (RC) era considerată obiectul de studiu al psihologiei sociale. Meritul lui S. Moscovici constă în faptul că a revitalizat conceptul durkheimian, redefinindu-i

posibilitățile de cunoaștere, atașându-i noi înțelesuri. Diferențele dintre RC (Durkheim, 1898) și RS (Moscovici, 1961) sunt clasificate în funcție de câteva criterii [36; 121]:

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

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

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

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

Pe parcurs, teoria reprezentărilor sociale cunoaște o dezvoltare și răspândire vertiginoasă în mai multe țări, fiind îmbogățită și completată cu noi rezultate științifice. Până în prezent, o serie de cercetări în domeniu s-au realizat în cadrul Laboratorului de psihologie socială de la *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales* din Paris, condus de S. Moscovici. Eforturile cercetătorilor s-au orientat în vederea definirii și clarificării conceptului de RS, fundamentării unor strategii de abordare teoretică și cercetare

practică (grupul de psihosociologi de la Geneva: W. Doise, V. Mugny, A. Clemence; grupul de la Aix-en Provence: J.C. Abric, C. Flament, P. Moliner, D. Jodelet) și elaborării unor instrumente de cercetare a RS. Între timp, s-au publicat mai multe volume colective, lucrări de sinteză, ghiduri metodologice etc. [15; 16; 20; 24; 72; 97; 101].

În spațiul cultural și academic românesc, meritul deosebit în dezvoltarea teoriei reprezentărilor sociale îi aparține renumitului psiholog și om cu suflet mare Adrian Neculau, care a condus mai multe proiecte de cercetare a RS în România, a făcut parte din mai multe echipe de cercetare europene preocupate de studiul RS și care, fiind insistent în demersurile sale, a reușit, în cele din urmă, să stabilească relații personale directe cu S. Moscovici pentru a da claritate lucrurilor și pentru a destăinui originile teoriei reprezentărilor sociale. Mai mulți doctoranzi și cercetători de la Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași au realizat diverse cercetări privind RS sub conducerea profesorului A. Neculau [12; 14; 24; 44; 73; 111; 117].

Printre primii cercetători care au studiat diferite aspecte ale RS au fost Claudine Herzlich, care în 1969 a studiat RS ale bolii și sănătății în spațiul francez [198]; Marie-Jose Chombart de Lauwe, care în 1979 a cercetat RS ale copilăriei [apud Curelaru, 14]; Denise Jodelet, care a cercetat RS ale bolilor mintale într-o comunitate rurală din Franța [116]. O perioadă fructuoasă pentru evoluția teoriei reprezentărilor sociale începe în anii 80 ai secolului trecut. Ne vom referi doar la câteva personalități care au contribuit în mare măsură la dezvoltarea teoriei reprezentărilor sociale: William Doise [17; 107], Jean-Claude Abric [1; 101], Ivana Markova [29; 94], Michel-Louis Rouquette [127], Annamaria Silvana De Rosa [106], Pascal Moliner

[119], Christian Guimelli [114], Augusto Palmonari [126], Gabriel Mugny [apud Curelaru, 16], Alain Clemence [8], Claude Flament [20]. Din spațiul cultural și academic românesc: Adrian Neculau [38-40], Mihai Curelaru [16], Mihai Șleahțițchi [69-75], Lilian Negură [208; 209], Florin Botoșineanu [11], Mioara Cristea [12], Ion Negură [42-45], N. Cojocaru [31] ș.a. De-a lungul timpului, se atestă o paletă largă de obiecte sociale studiate: percepțiile interpersonale, raporturile interindividuale și intergrupale, organizarea socială și instituțiile economice sau politice, boala mintală, SIDA, alimentația, inteligența, identitatea, genul, sexualitatea, copilăria, munca, mediul înconjurător, corupția, vânătoarea, informatica, știința ș.a. [apud Curelaru, 16; 17].

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

Conceptul de reprezentare socială: definiții, caracteristici, funcții

Mult timp S. Moscovici a evitat să dea o definiție exhaustivă pentru conceptul de RS, motivând că nu dorește, astfel, să îngreuească dezvoltarea continuă a acestuia. Oferirea unei definiții

unitare pentru RS constituie, de altfel, un demers dificil, atât datorită complexității fenomenului, cât și varietății de școli teoretice din care fac parte cercetătorii RS. Diversitatea mare de definiții se mai explică și prin următoarele: polisemia termenului, varietatea metodelor de abordare și situarea la intersecția mai multor științe.

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

Definiții ale reprezentărilor sociale. În literatura de specialitate sunt propuse mai multe definiții. Conform definiției lui S. Moscovici, RS este un fenomen psihosocial ce implică moduri specifice de înțelegere și comunicare, prin care se creează atât realitatea, cât și simțul comun; implicit, RS se constituie ca un sistem de valori, noțiuni și practici, referitoare la obiectele aparținând mediului social. A. Palmonari și W. Doise au definit RS în felul următor: RS se prezintă întotdeauna cu două fațete: a imaginii și a semnificației ce-i corespunde fiecărei imagini. Ele constituie o formă particulară de gândire simbolică, odată ce imaginile concrete cuprind direct și simultan o trimitere la un ansamblu de raporturi foarte sistematice ce dau semnificație și mai amplă acestor imagini concrete. Pe de altă parte, W. Doise, în lucrarea „Les représentations sociales” [108], susține că RS sunt niște principii generatoare de luări de poziție ce sunt legate de inserțiile specifice într-un ansamblu de raporturi sociale. El consideră că luările de poziție se realizează prin raporturi de comunicare ce privesc orice obiect al cunoașterii ca având o importanță în raporturile stabilite cu agenții sociali. După alți autori, de exemplu, N. Ficher [110], RS este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității ce transformă obiectivele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe,

ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelegerea aspectelor vieții obișnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacțiunilor sociale.

O definiție oarecum acceptată de întreaga comunitate științifică, definiție pe care o preluăm și în prezenta lucrare, este cea propusă de D. Jodelet pentru care RS este o formă de cunoaștere, elaborată social și împărtășită de membrii unui grup, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social [116].

RS sunt în același timp produs și proces de transformare a realității. Ele sunt produse ale experiențelor și interacțiunilor noastre organizate social (produs), însă ele au și o funcție de asimilare care permite menținerea coeziunii grupurilor sociale, asigurând similaritatea viziunii grupurilor asupra anumitor aspecte ale realității sociale (proces). După S. Moscovici, RS sunt instanțe intermediare între concept și percepție, ce contribuie la formarea conduitelor și la orientarea comunicărilor sociale, se caracterizează printr-o focalizare asupra unor relații sociale și se elaborează în diverse modalități de comunicare [121].

Caracteristici ale reprezentărilor sociale. Din definițiile prezentate mai sus, pot fi delimitate următoarele caracteristici ale RS: organizarea internă, împărtășirea socială, elaborarea colectivă și utilitatea socială [16; 17].

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

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

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

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

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

Funcțiile reprezentărilor sociale. Cercetătorii apreciază faptul că RS stabilește ordinea în care un individ poate interpreta și înțelege lumea fizică și socială, în care joacă rolul unui participant, actor în viața socială. RS stă la baza experienței individului, conferă semnificații, prescrie comportamente în relațiile cu alte persoane din grupul de apartenență sau din alte grupuri. În confruntarea sa cu noi evenimente, RS va permite individului să determine cauzele și

consecințele comportamentelor și să fundamenteze explicații într-un context relațional complex al evenimentelor cu care se confruntă. Analiza funcțiilor RS demonstrează foarte bine în ce măsură sunt ele indispensabile înțelegerii dinamicii sociale. Din această perspectivă, RS joacă un rol fundamental în dinamica relațiilor sociale și în practică și îndeplinesc următoarele patru funcții esențiale: *funcția de cunoaștere*, *funcția identitară*, *funcția justificativă* și *funcția de orientare* [1]. La aceste funcții ne vom referi în cele ce urmează.

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

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

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

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

Structura reprezentărilor sociale. Zona mută a reprezentării

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

Sistemul central. În lucrările sale J.-C. Abric [1; 100] a lansat ipoteza „nodului central” în structura internă a RS, formulând-o în termenii următori: organizarea unei reprezentări manifestă o modalitate particulară, specifică, el susține că nu numai elementele reprezentării sunt ierarhizate, ci întreaga reprezentare este organizată în jurul unui nod central, construit din unul sau mai multe elemente ce îi conferă semnificație proprie. Nodul central este simplu, concret, sub formă de imagine. Este coerent și corespunde sistemului de valori la care se referă individul, deci poartă pecetea culturii și a normelor sociale ambiante.

După cum afirmă J.-C. Abric, ideea de centralitate și cea de nod nu este nouă. Ideea de nod, ca și cea de centralitate, era prezentă în lucrările de psihologie socială, care nu privesc RS. Încă din 1927, într-unul din primele texte ale lui F. Heider – privind studiul fenomenelor de atribuire – se găsește ideea că oamenii au tendința de a atribui evenimentelor, care intervin în mediul lor, noduri unitare, condiționate intern și care sunt oarecum, centrii texturii cauzale a lumii [1]. Mai târziu, lucrările lui Asch [apud Abric, 100] întăresc ideea organizării centralizate. El propune subiecților un ansamblu de trăsături pentru a descrie un individ, analizând modul în care se formează impresiile, judecățile emise asupra persoanelor.

Nodul central îndeplinește 2 funcții esențiale:

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

Nodul central constituie elementul cel mai stabil al reprezentării care îi asigură perenitatea în contexte mișcătoare și evolutive. J.-C. Abric afirmă că orice modificare a nodului central antrenează o transformare completă a reprezentării, pentru ca două reprezentări să fie diferite, ele trebuie să fie organizate în jurul a două noduri centrale diferite [1; 100]. Nodul central poate avea o dimensiune calitativă, ce dă semnificație reprezentării și alta cantitativă, ce indică centralitatea. El generează un ansamblu de semnificații încorporate reprezentării și, astfel, organizează relația dintre reprezentare și obiectul reprezentat, permite identificarea semnificațiilor atribuite de către un grup unui obiect social, facilitând diferențierea reprezentărilor intergrupuri (identificarea cu propriul grup și diferențierea de alte grupuri. De asemenea, elementele centrale facilitează comunicarea dintre indivizi oferindu-le o definiție comună asupra obiectelor (evenimente, fenomene, grupuri, persoane etc.) cu care aceștia intră în contact. Nodul central este considerat cel mai stabil element al reprezentării sociale, fiind capabil să reziste transformărilor contextuale sau sociale, iar dacă schimbările sociale sau contextuale duc la modificarea elementelor centrale, atunci întreaga reprezentare a obiectului se modifică [1].

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

- *funcțională*, de exemplu, situații cu finalitate operatorie vor construi nodul acesteia, elementele cele mai importante pentru realizarea sarcinii;

- *normativă*, de exemplu, situații în care intervin direct dimensiuni socioafective, sociale sau ideologice, în care o normă, un stereotip sau o atitudine se vor afla în centrul RS.

P. Moliner a întreprins mai multe cercetări [34] care evidențiau metodele de descriere a nodului central (metoda asociativă). În urma acestor cercetări el a ajuns la concluzia că proprietățile cognitive ale cognițiilor sociale nu sunt decât consecința unei proprietăți inițiale, care se raportează la însăși natura centralității și care este fundamental calitativă. P. Moliner crede că, dacă unele cogniții joacă un rol structurant în reprezentare, trebuie admis că aceste cogniții posedă caracteristici specifice [34]. El atribuie cognițiilor centrale patru proprietăți, descrise și de către M. Șleahțișchi [70; 71] în cadrul unui articol: valoarea simbolică, asociativitatea, proeminența și conexitatea. Primele două sunt proprietăți calitative, iar ultimele – cantitative.

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

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

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

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

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

După cum menționează J.-C. Abric în teoria sa despre nodul central [1; 100], elementele periferice constituie interfața între nodul central și situația concretă în care se elaborează sau funcționează reprezentarea. Elementele periferice se organizează în jurul nodului central, aflându-se în relație directă cu acesta. Nodul central determină funcția, valoarea și ponderarea elementelor periferice. Ele constituie esențialul conținutului reprezentării, partea sa cea mai accesibilă și presupun informațiile reținute, selecționate, interpretate, judecățile formulate, de obiect și de mediul său, stereotipuri și credințe. Aceste elemente sunt ierarhizate, adică pot fi mai mult sau mai puțin apropiate de elementele centrale, de nodul central, dacă ele joacă un rol important în concretizarea semnificației reprezentării și mai îndepărtate, dacă doar explică, ilustrează sau justifică această semnificație.

După J.-C. Abric [1; 100], elementele periferice îndeplinesc trei funcții esențiale:

- *de concretizare* – ele depinzând direct de context și rezultă din ancorarea reprezentării, permit îmbrăcarea ei în termeni concreți, imediat inteligibili și transmisibili. Ele integrează elementele situației

în care se produce reprezentarea, exprimă prezentul și experiența subiecților;

- *de reglare* – contribuie la adaptarea reprezentării la evoluția contextului, astfel, pot fi integrate la periferia reprezentării orice informații sau orice transformări ale mediului;

- *de apărare* – dacă nodul central al unei reprezentări rezistă la schimbări, atunci sistemul periferic funcționează ca un sistem de apărare a reprezentării.

Claude Flament [112] definea sistemul periferic sub forma unor scheme, adică secvențe de acțiuni specifice unei situații. Aceste scenarii sunt funcționale datorită faptului că ne permit să ne comportăm într-o anumită manieră în funcție de cerințele situației. Conform aceluiași autor, elementele periferice sunt prescriptive în sensul că prescriu comportamentele adoptate de indivizi; acestea ghidează acțiunile fără a face referire la sistemul central și raportându-se la caracteristicile particulare ale contextului în care acțiunile au loc. De asemenea, ele permit modularea reprezentărilor individului prin integrarea propriei traiectorii sociale și a experiențelor personale [111].

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

- determină comportamentul și luările de poziție ale subiectului, ghidează acțiunile și reacțiile subiectului fără apel la semnificațiile centrale;

- reprezentările, conduitele devin personalizate, o reprezentare unică poate fi determinată de apropierea individului de contexte specifice;

- protejează nodul central în momentul necesar.

Reluăm, într-o formă rezumativă diferențele dintre aceste două părți componente ale structurii RS, având la bază o schemă comparativă de analiză a caracteristicilor sistemului central și ale celui periferic propusă de J. C. Abric [apud Neculau, 39]:

Sistemul central	Sistemul periferic
<ul style="list-style-type: none"> - legătura cu memoria colectivă și istoria grupului; - consensual: definește omogenitatea grupului; - stabil; - coerent; - rigid și rezistent la schimbare; - puțin sensibil la contextul imediat, 	<ul style="list-style-type: none"> - permite integrarea experiențelor și istoriilor individuale; - suportă eterogenitatea grupului; - relativ flexibil; - suportă contradicțiile; - evolutiv; - sensibil la contextul imediat.

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

relațiilor și practicilor sociale în care se înscriu indivizii sau grupurile [1; 112].

Zona mută a reprezentării. Există obiecte sociale „sensibile”, adică obiecte ale reprezentării care integrează în câmpul reprezentational „cogniții și credințe susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate de grupul de apartenență al subiectului” [76, p. 47]. M. Șleahțișchi spune că „tot mai frecvent se insistă asupra oportunităților elaborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflate ale câmpului reprezentational [elementele centrale și elementele periferice], ci și fața nevăzută a acestuia – așa-numitele „zone mute” [75, p. 1-2]. În acest sens, el propune o formulă mai completă în studiul structurii unei RS:

Structura RS = NC + EP + ZM

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

Zona mută este o parte componentă a nucleului central constituit din elemente contra-normative care nu pot fi exprimate de către individ fără a intra în contradicție cu normele grupului din care face parte. Această zonă nu poate fi dezvăluită prin metode clasice de culegere a datelor, deoarece ele nu pot fi exprimate spontan de subiecți în condiții normale din cauza „presiunilor sociale de ordin normativ care se exercită asupra individului” [75, p. 1-2].

Pentru relevarea zonei mute a RS, cel mai frecvent sunt utilizate metoda substituției și metoda decontextualizării normative. Metoda substituției a fost folosită de către Ch. Guimelli și J.-C. Deschamps în 2000 pentru a studia RS a romilor [113]. În condiții normale, subiecții asociau romii cu „nomazi, familie, muzică”, pe când în condiții de substituție, în care respondenților li se adresa

întrebarea „Ce ar răspunde un francez în general ?”, în nucleul central a apărut cuvântul „hoț”, fiind cuvântul cel mai important al reprezentării respective conform frecvenței și care a susținut ipoteza că acest cuvânt face parte din zona mută a RS a romilor. A doua metodă constă în manipularea identității destinatarului – ceea ce reduce considerabil presiunea normativă asupra subiectului, căruia îi este mai ușor să exprime ideile în fața unor persoane cu care nu împărtășesc același sistem de referință [113].

Dezvoltări actuale ale teoriei reprezentărilor sociale

O serie de critici au fost aduse teoriei și modului de definire a RS [17]. Unii autori au acuzat teoria de determinism social și de absență a liberului arbitru, cognitivism accentuat [Semin, apud Curelaru, 17] și lipsa unei agende critice [Ibanez, apud Curelaru, 16], ceea ce s-a finalizat cu apariția a numeroase articole și studii ale adepților teoriei reprezentărilor sociale în care se încearcă clarificarea noțiunilor propuse în cadrul teoriei și legătura cu alte concepte ale psihologiei sociale [Howarth, apud Curelaru, 17]. Teoria reprezentărilor sociale s-a dezvoltat în mod esențial prin prisma a două perspective teoretice majore: *teoria nodului central* și *teoria principiilor organizatoare și a luărilor de poziții*.

Perspectiva structurală a teoriei reprezentărilor sociale sau teoria nodului central reprezintă una din încercările de a oferi mai multă claritate metodologică studiilor care vizau RS pentru a contracara o parte din criticile aduse de către cercetătorii anglosaxoni. Conform teoriei, orice RS este organizată în jurul unui nod central. Acest nod central este elementul fundamental al reprezentării, care determină în același timp semnificația și organizarea reprezentării. Această teorie, elaborată de J.C. Abric, reia în mare parte analizele lui S. Moscovici, dar fără a limita acest nod-

imagine la rolul său generic [123]. J.-C. Abric susținea că nodul central este elementul esențial al oricărei reprezentări constituite și că poate, într-un anumit fel, să depășească cadrul reprezentării pentru a-și găsi originea în valori care-l depășesc și care nu necesită nici aspecte figurative, nici schematizare, nici chiar concretizare [101]. De teoria nodului central au fost preocupați mai mulți cercetători precum Abric (1976, 1987); Flament (1992); Andriamifidisoa (1982); Guimelli (1988); Moliner (1989, 1992); Grize, Vergez și Silem (1987); De Rosa (1987) etc., fiecare studiind diferite aspecte ale nodului central al RS. Abordarea plurimetodologică a cercetărilor realizate oferă rezultate ce confirmă existența nodului central. Rafinarea metodologiei și clarificările conceptuale ca rezultat al studiilor realizate de reprezentanții Școlii de la Aix-en-Provence au permis aplicarea teoriei reprezentărilor sociale în diferite subdomenii ale psihologiei cu scopul aprofundării cunoașterii psihologice [1; 34; 35; 75; 93; 95; 104 -121].

O altă perspectivă este teoria principiilor organizatoare și a luărilor de poziții, dezvoltată de W. Doise și colab. [108; 109]. Autorii acestei teorii arată importanța diferențelor dintre luările de poziție ale subiecților și a ancorărilor în realitățile sociale. Deseori, consideră ei, studiile din domeniul RS sunt criticate pentru o viziune consensuală asupra opiniilor subiecților. Or, realitatea este alta, deoarece sunt numeroase alte lucrări, bazate în special pe culegerea datelor prin chestionare și tratarea lor prin tehnici statistice complexe, care scot în evidență diferențele dintre grupuri. Varietatea RS este dată de opiniile și atitudinile individuale rezultate în urma adeziunii indivizilor la diferite tipuri de credințe. În esență, teoria reprezentărilor sociale se bazează pe variație, pe diferențe între indivizi ca expresie a ancorărilor lor diverse în dinamicele

raporturilor simbolice din mediul social. Acest proces dă naștere la o pluralitate de dimensiuni (sau luări de poziție) relativ independente între ele. De asemenea, RS sunt ancorate în realități colective, în percepțiile prin care indivizii își construiesc raporturile dintre grupurile și categoriile sociale. Studiul ancorărilor presupune analiza dintre apartenențe, poziții sociale și modulări ale RS [16].

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

1.2. Problema transformării reprezentărilor sociale

RS înseamnă întotdeauna un obiect, o situație, un fapt, o persoană, un eveniment, o idee. Ele sunt privite drept „ambient” în legătură cu individul sau grupul și ele sunt specifice unei societăți. Într-un anumit tip de context se formează anumite mecanisme de decodare a realității care mai apoi se transmit în stil de conduită ce actualizează permanent vechile lui practici, chiar și în momentul când individul se află într-un alt context social, el nu-și poate schimba comportamentul păstrându-și involuntar conduite vechi. Chiar dacă se schimbă contextul, reprezentările „vechi” se păstrează și domin comportamentul social o anumită perioadă de timp. Individul nu poate conștientiza faptul acesta și de aceea este inapt de a simula, el are comportamente stereotipe, utilizând aceste vechi stereotipii permanent [17; 112; 117].

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

Diversi cercetători au studiat problema genezei, evoluției și transformării RS, identificând factorii, condițiile și mecanismul de transformare a unei RS [17; 96].

Ch. Guimelli [113] propune următoarea schemă de transformare a RS:

- ✓ apariția unui eveniment caracteristic cu un înalt grad de implicare pentru grup;

- ✓ modificarea circumstanțelor externe în urma acestui eveniment și modificarea circumstanțelor este percepută ca ireversibilă de către subiecți;

- ✓ apariția practicilor noi care se impun într-un mod frecvent și sistematic în grup;

- ✓ activarea schemelor prescrise de practicile noi, ele le conferă o anumită importanță într-un camp reprezentational, influență ce este proporțională cu frecvența lor, adică, cu cât crește frecvența practicilor noi, cu atât crește și ponderea schemelor ce le corespund;

- ✓ reorganizarea câmpului reprezentational, unele elemente intră într-o altă structură relațională, iar altele se mențin sau dispar;

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

P. Mannoni [118] descrie următoarele mecanisme de transformare a RS:

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

- ✓ schimbarea circumstanțelor externe și transformarea progresivă a RS.

Iar pentru ca să se producă o schimbare a RS, C. Flament [112] consideră că sunt necesare două condiții:

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

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

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

✓ factorul demografic (exodul ruralilor; malnutriția, explozia natalității);

✓ progresul tehnic (începând cu secolul XIX);

✓ valorile culturale (oferă noi modele de organizare umană, oferă oportunitate organizării unui câmp social);

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

Analiza dinamicii RS, a caracteristicilor și a resorturilor acesteia, l-a condus pe J.C. Abric (1994) la delimitarea a trei tipuri de transformare a RS [101]:

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

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

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

Dintr-o altă perspectivă, internă, P. Moliner [119] identifică existența a trei faze în transformarea unei RS:

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

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

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

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

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

1.3. Reprezentarea socială și raportul ei cu obiectul social

Studiul RS presupune în primul rând existența unor obiecte sociale care să permită cristalizarea și dezvoltarea acestora. RS nu pot exista în lipsa unor obiecte care pot lua forma unor grupuri sociale, a unor evenimente sociale/politice, fenomene, categorii de persoane, etc. Nu orice obiect social poate deveni obiect de reprezentare, acesta trebuie să aibă o serie de caracteristici, la care o să ne referim pe parcurs. Cât privește specificul muncii ca obiect social, putem spune că munca a jucat un rol primordial în antropogeneză și constituie în prezent factorul esențial în procesul de umanizare, socializare și culturalizare a ființei umane [5; 22; 54]. Indiferent de domeniul de activitate al omului, contingenta dintre munca și om este o valoare fundamentală în orice societate, deoarece subiectul și obiectul tuturor activităților îl constituie omul cu multiplele și variatele lui necesități, iar acestea din urmă pot fi satisfăcute, în primul rând, prin procesul muncii [65]. Ea este considerată sfera principală de activitate a omului, creează valori materiale și spirituale pentru satisfacerea necesităților vitale ale omului și, în același timp, constituie cadrul în care el se realizează ca ființă biosocială.

D. Jodelet [116] ne înfățișează schema de bază a RS, ce o caracterizează ca o formă de cunoaștere practică ce leagă un subiect de un obiect: RS sunt întotdeauna reprezentări a ceva (obiectul) aparținând cuiva (subiectul). RS se află cu obiectul ei într-un raport de „simbolizare” (îi ține locul) și de „interpretare” (îi conferă semnificații). Aceste semnificații rezultă dintr-o activitate care face din reprezentare o „construcție” și o „expresie” a subiectului. Această activitate poate trimite fie la procese cognitive – subiectul este atunci privit dintr-un punct de vedere epistemic – fie la

mecanisme intrapsihice (proiecții, investiții indentitate, motivări, etc.) – subiectul fiind în acest caz privit, dintr-un punct de vedere psihologic. Dar particularitatea studierii RS este integrarea în analiză acestor procese a apartenenței și a participării sociale sau culturale a subiectului. Este elementul central care le desingerează de o perspectivă pur cognitivă sau clinică. Pe de altă parte, analiza poate de asemenea să se consacre activității unui grup sau colectivității sau să considere această activitate ca un efect al proceselor ideologice care îi traversează pe indivizi dintr-un context în altul.

Cercetările realizate de-a lungul timpului în domeniul RS pun în evidență multitudinea și varietatea obiectelor care au fost considerate obiecte ale reprezentării sociale, începând cu reprezentarea socială a psihanalizei, teză dezvoltată de S. Moscovici în 1961, și culminând cu cercetările contemporane legate de RS a crizei economice, a bolii mintale, a marilor capitale europene, a muncii etc. Totuși, P. Moliner [34] sugerează că nu orice element al mediului social, proces sau fenomen poate fi obiect al reprezentării. Autorul consideră că ar trebui întrunite cel puțin cinci condiții pentru ca un obiect să suscite într-un grup dat formarea unei reprezentări sociale și anume, *polimorfismul obiectului, grupul social, identitate sau coeziune, dinamica socială și absența ortodoxiei*.

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

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

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

4. *Dinamica socială*. RS se dezvoltă în cadrul interacțiunilor dintre grupuri. Ele sunt integrate unor dinamici complexe în care sunt disputate resurse materiale sau sociale ale unor grupuri. Reprezentările se elaborează, așadar, în raport cu alte instanțe sociale, cu alții aflați în interacțiune, printr-un contact real sau imaginar. Astfel, RS este reprezentarea a ceva, produsă de către cineva și această producere se face în raport cu altcineva. Prin urmare, dacă nu există un „Altul social” la care grupul să se raporteze, reprezentarea nu ar avea sens, ea nici nu ar exista.

5. *Absența ortodoxiei*. Într-un sistem ortodox grupul se supune unor instanțe reglatoare, de control. Cunoașterea nu este elaborată colectiv, deoarece instanța reglatoare controlează difuzia informației, asigurând constanța și coerența acesteia. RS nu sunt supuse instanțelor elaborate social cu scopul declarat de a exercita atribuții de reglare și control. Astfel de instanțe ar fi sistemul științific (organisme ca universitatea, comunitatea științifică, consilii și colegii de avizare sau disciplină etc.) sau ideologia (instituția politică a propagandei).

Prin urmare, potrivit lui P. Moliner [34] orice obiect/fenomen/eveniment devine obiect de reprezentare în măsura în care acesta capătă o importanță (devine semnificativ) pentru membrii unui grup sau amai multor grupuri și este perceput într-un mod controversat. Tot P. Moliner afirma faptul că un obiect de reprezentare poate să își pună amprenta asupra evoluției unui grup sau chiar să participe la geneza grupului. Construirea și transformarea unei RS depinde în bună măsură de interacțiunea și comunicarea ce există în cadrul unui grup între membrii acestuia. Astfel, un obiect devine obiect reprezentat doar în măsura în care există un grup în cadrul căruia se vehiculează informații despre obiectul respectiv. RS contribuie la afirmarea existenței anumitor grupuri sociale deoarece majoritatea indivizilor ce își cristalizează identitatea socială prin raportarea la reprezentările grupului social din care fac parte, nu fac decât să contribuie la afirmarea existenței grupului respectiv. De asemenea, vorbim de grupuri sociale a căror coeziune socială este facilitată de „pre-existența” unor obiecte sociale care încurajează comunicarea și interacțiunea membrilor acelor grupuri.

1.3.1. Studii științifice privind reprezentarea socială a muncii la diverse categorii profesionale

Primele studii cu referire la RS a muncii au fost efectuate în 1986 de către P. Salmoso și L. Pombeni [apud Curelaru, 16]. Până în prezent, au fost realizate mai multe cercetări privind RS a muncii în diferite domenii de activitate umană: RS a profesiei de psiholog [2; 126]; RS a profesiei de infirmieră [114]; RS a muncii la vânzători [124]; RS a muncii la tinerii absolvenți care sunt în căutarea unui loc de muncă [3]; RS a muncii la salariații francezi [105]; RS a muncii și specificul comunicării profesionale [103] ș.a.

Una dintre primele profesii care a prezentat interes pentru psihologia socială, a fost cea de psiholog. Nu putem atribui acest efort orgoliului profesional sau curiozității, ci în primul rând faptului că, mai mult decât altele, profesia de psiholog, îndeplinește toate criteriile necesare pentru ca un obiect să devină obiect de RS [2]: volumul de informații este mare, imprecis sau chiar confuz, neexistând o poziție universal valabilă; obiectul prezintă o miză ridicată atât pentru studenți sau practicieni cât și pentru publicul larg; nu există o structură, o instanță care să dicteze o poziție oficială. Cercetarea efectuată de Pomini și Durez [apud Bălan, 2] descrie RS a profesiei de psiholog la nivelul a două grupuri profesionale diferite, ambele aflate în raporturi directe cu psihologii: juriștii și preoții. Concluziile studiului afirmă că diferențele observate în RS despre psiholog țin mai degrabă de diferențele dintre contextele profesionale și procesele identitare, decât de informațiile disponibile sau de strategiile comunicaționale reale adoptate și combat ideea posibilității modificării RS a psihologului prin campanii de informare globală.

Studii asupra RS a psihologului au fost realizate de A. Palmonari prin cercetarea sa asupra imaginii psihologiei în Italia. O anchetă asupra psihologilor a fost realizată între anii 1978-1983, în cadrul unui vast proiect de Medicina Preventivă al Consiliului Național al Cercetării, în scopul inventarierii opiniilor psihologilor italieni care lucrează în diferite domenii, privind unele aspecte ale activității lor profesionale. Într-o primă etapă au fost realizate convorbiri cu administratori în diverse servicii care angajau psihologi, psihoterapeuți. Aceasta a permis aducerea în lumină a principalelor teme asupra cărora să se focalizeze instrumentele de investigație. Procesul prin care „munca de psiholog” a devenit

specializarea „de a lucra ca psiholog într-un domeniu” se afla în strânsă relație nu numai cu evenimentele importante ale societății, dar și cu evoluția culturală și cu semnificațiile ce au fost atribuite, în raport cu aceasta, psihologiei și științelor umane.

Un alt studiu [126] s-a consacrat mai direct dinamicilor de diferențiere aflate în acțiune în reprezentările muncii psihologului. Cercetarea s-a făcut la Bologna, cu colaborarea a 28 de psihologi care lucrau în diferite servicii sociale și a 35 de psihologi lucrând la universitate. Plecând de la cercetarile privind relațiile intergrupuri, se putea prevedea că o confruntare explicită a celor doua categorii profesionale trebuie să ducă la o explicitare a specificității lor. Rezultatele cercetării verifica această predicție: psihologii ce lucrau în serviciile sociale își afirma specificitatea de lucrători în lumea reală, de colaboratori cu alți profesioniști și specialiști în intervenții terapeutice, în timp ce universitarii pretind să privilegieze cercetarea și reflecția teoretică, ei accentuează mai mult diferențele dintre ei înșiși în calitate de profesioniști și ceilalți psihologi. Deosebirea se fondează mai ales pe reflecția teoretică, pe cercetarea științifică și pe formarea continuă. Lucrul teoretic și cercetarea științifică reprezintă, în același timp, un factor de coeziune intragrupal și de diferențiere între grupuri.

Un alt studiu cu această tematică este cel realizat de către un grup de cercetare din cadrul Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, coordonat de Ticu Constantin [9]. Cercetătorii au fost interesați de cum este perceput psihologul practician în societatea românească, întrebarea principală fiind „Cum arată un psiholog și care este funcția lui socială?”. O altă echipă de cercetători din cadrul Universității sus-numite au comparat RS ale profesiei de psiholog într-un mediu cu experiența socială diferită de aceasta profesie și punctele de interes

ale persoanelor din acest mediu cu privire la profesia și activitatea psihologului, ei au urmărit o dimensiune comparativă a psihologilor din diferite domenii de activitate. De asemenea, i-au interesat diferențele care apar între punctele considerate importante de către psihologi sau de persoane cu legătura mare în domeniul psihologiei și punctele considerate importante de către cei din grupul ținta asupra profesiei și calităților unui psiholog. Pregătirea profesională, cât și dezvoltarea continuă a acesteia devin sau ar trebui să devină o prioritate atât pentru societate, cât și pentru salariat din dorința de a atinge performanță.

L. Negură [125] a studiat RS a muncii la vânzătorii din 4 întreprinderi comerciale din RM, pentru a vedea cum are loc schimbarea reprezentărilor și practicilor în procesul tranziției socio-economice postcomuniste. V. Vidaller [apud Curelaru, 16] a studiat dinamica RS a muncii la tinerii absolvenți din Franța, cu vârste între 18-25 ani, care erau în căutarea unui loc de muncă. A fost realizat un studiu diacronic, fiind comparate datele culese în 2002, 2003 și 2004. Autoarea a validat ipoteza că RS ale muncii sunt în fază de transformare. S. Baggio și P.-E. Sutter [apud Curelaru, 16] au studiat RS a muncii la salariații francezi din 2 sectoare de activitate: *servicii* (distribuția de produse farmaceutice, comerț, turism etc) și chimie (farmaceutică și energetică). Autorii au identificat că majoritatea salariaților francezi (66,7 %) au o imagine favorabilă despre munca lor. În 2010, E. Cartaud și S. Labbe [105] au realizat un studiu asupra RS a muncii, în care compară 4 termeni: „muncă”, „slujbă”, „meserie” și „profesie”, demonstrând atât similaritatea lor, cât și faptul că există deosebiri polarizate și conotații diferite la 2 grupe diferite de subiecți. În 2012, A. Lopes de Silva [93], a realizat un studiu asupra RS a muncii profesorului la absolvenții unităților de

formare a cadrelor didactice. Autoarea a fost interesată de a afla cum studenții își reprezintă viitoarea activitate practică în calitate de pedagogi, cum se produce formarea identității profesionale și cum își reprezintă munca lor din perspectiva gender.

1.3.2. Munca învățătorului ca obiect al reprezentării sociale

Studiul RS este necesar pentru a înțelege mai bine acțiunile, comportamentele indivizilor, a pătrunde în esența scenariilor elaborate și prescrise de către grupuri [99]. Căci RS, mai bine decât orice altă construcție de extracție cerebrală, ghidează acțiunile și comportamentele oamenilor, orientează relațiile și organizează faptele lor. Ne aflăm într-o eră dominată de informație și doar un procent foarte mic din ceea ce știm este rezultatul cunoașterii noastre directe. Dacă în trecut omul era organizator și transmițător al experienței, în prezent el este „organizator și transmițător al RS” [17, p. 15].

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

Relația dintre reprezentările sociale și starea subiectivă de bine, satisfacția în muncă și persistența motivațională este una circulară, între ele există o relație de interinfluențare. Starea subiectivă de bine este determinată, în careva măsură, de comparația

socială pe care actorul o face cu standardele formate din observațiile asupra oamenilor din jur și raportarea la propria persoană. În opinia lui Diener utilizarea comparației sociale este o strategie cognitivă de coping influențată de personalitate și starea subiectivă de bine, iar alegerea țintei este rezultatul și nu cauza stării subiective de bine [89]. Factorii care contribuie la succesul profesional sunt variabili ca pondere și configurație de la un domeniu la altul de la o profesie la alta, de la o organizație la alta, dar persoanele cu o gândire pozitivă, optimiste vor obține rezultate mai bune și adaptarea lor profesională va fi mai eficientă într-o perioadă mai scurtă de timp.

În continuare, vom lua în vizorul analizei munca învățătorului. Cuvântul „învățător” este definit în DEX ca fiind „o persoană cu o pregătire specială într-un anumit domeniu de activitate și care predă o materie de învățământ; persoană care îndrumă, educă pe cineva. Persoană care predă cunoștințe și face educația civică a copiilor în primele clase de școală”. Sunt o mulțime de sinonime pentru acest termen, și anume: cadru didactic, profesor, institutor, maestru, preceptor, dascăl, îndrumător, sfătuitoare, povățuitoare. În lucrarea noastră noi operăm cu doi termeni – învățător, care se referă direct la ciclul primar de instruire, și cadru didactic – fiind unul mai general și care se referă la toate treptele de învățământ din Republica Moldova. În concepția noastră, învățătorul este responsabilul pentru procesul instructiv-educativ, el este acela care pune bazele dezvoltării intelectuale a copiilor în clasele primare, îi învață pe elevi să învețe [78]. După cum se știe, procesul educativ instituționalizat este unul extrem de complex, atât sub aspectul organizării, cât, mai ales, sub acela al fundamentării științifice a raporturilor instituite între principalii factori implicați în acest proces [77].

Școala este mai mult decât un simplu loc de acumulare a cunoștințelor, este o micro-societate ai cărei membri interacționează permanent și se influențează reciproc [47]. Natura acestor interacțiuni și influențe reprezintă un factor foarte important în raport cu percepțiile și atitudinea față de școală a elevilor, respectiv cu implicarea lor la îndeplinirea sarcinilor și a misiunii procesului educațional [89]. Acest factor, la fel, implică o interacțiune dinamică între personalitatea cadrului didactic și a elevului. Atitudinea elevilor față de învățător este, în mare parte, expresia trăsăturilor de personalitate a cadrului didactic [49; 68]. De asemenea, învățătorul suportă o presiune mai mare, comparativ cu cadrele didactice din ciclul gimnazial sau liceal, de a declanșa și dezvolta la elevii mici motivația intrinsecă, cognitivă și de a crea atitudinea pozitivă față de învățatură și față de școală [80]. Învățătorii prin gândirea pozitivă și optimism ar trebui să le însufle elevilor că școala este instituția unei societăți a cărei frecventare este esențială pentru obținerea succesului în plan personal, profesional și social [25; 80; 83]. Învățătorii de clasele primare continuă eforturile educatorilor din învățământul preșcolar și, în același timp, prin eforturile lor sunt predecesori ai procesului educațional desfășurat de către profesorii din învățământul gimnazial și liceal [21; 27].

În mod incontestabil, dacă munca este bine organizată, este bogată în conținut și interesantă, omul se realizează în această sferă și se dezvoltă ca o personalitate creatoare și independentă în acțiunile sale. În orice gen de activitate profesională este important ca omul să se simtă bine, confortabil în procesul muncii, căci numai atunci când el acceptă cu plăcere munca, primește satisfacție de la ea, el va obține rezultate bune, calitate înaltă, succes profesional și se va realiza din punct de vedere profesional și social. Cu referire la munca

învățătorului, unde subiectul muncii este și agent al schimbării prin intervenția educațională, cadrul didactic asigură întreg sistemul socio-cultural al unei țări cu generații bine pregătite, capabile să contribuie la dezvoltarea acelei țări. El contribuie direct la formarea noilor generații care, implicit, vor interioriza atitudinea față de activitatea fundamentală a omului. Importanța unui obiect pentru o anumită comunitate sau grup determină existența unor mize în legătură cu acesta, mize care pot fi de natura identitară sau legate de coeziunea grupului. Astfel, vorbim despre grupuri sociale a căror existență este strâns legată de existența unui obiect social; grupul se formează în jurul aceluși obiect și își consolidează identitatea prin raportare la obiectul cu pricina [6; 17; 19].

O profesie poate fi percepută ca fiind prestigioasă, nobilă, interesantă, adică cu o conotație pozitivă, pe când alta poate fi percepută altfel [22; 32]. Ceea ce putem observa astăzi în societatea noastră, majoritatea tinerilor absolvenți în orientarea sa spre viitoarea profesie se conduc după criteriul „profesie socialmente prestigioasă”, puțini sunt acei care se conduc de interesele personale, aptitudini, vocație etc [33]. Pentru ca un cadru didactic să participe în mod activ și să aibă o contribuție consistentă la eforturile educaționale sistematice, pe lângă deținerea setului de resurse necesare: cunoștințe vaste, aptitudini, competențe care se formează în traseul dezvoltării profesionale, este important ca la el să fie prezentă persistența motivațională în activitatea sa, să fie formată atitudine pozitivă față de munca prestată, să fie stimulată gândirea pozitivă atât față de propria activitate, cât și față de activitatea și viitorul elevilor [3; 6].

RS, precum am afirmat anterior, sunt determinate de contextul social, atât de contextul în care s-au format, cât și de contextul specific în care ele sunt activate. Expresia unei RS reflectă specificul

contextului socio-cultural în care există grupul RS a căruia ne interesează. De aceea, atunci când studiem o anumită RS, trebuie să ținem cont și de aceste caracteristici contextuale. În ceea ce privește RS a muncii la cadrele didactice din învățământul primar, reprezentare pe care o analizăm în această lucrare, precizăm influența pe care o exercită contextul social local în care a fost elaborată și diferențele care ar putea fi identificate atunci când vorbim de RS a muncii în alte contexte socio-culturale. La câteva asemenea cercetări ne vom referi în cele ce urmează.

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

În vederea identificării specificului RS a muncii la cadrele didactice, ne-am întrebat care ar fi niște elemente constitutive care ar putea face obiectul unui studiu în profunzime. Așa cum ne-am propus să studiem nu doar conținutul acestei reprezentări, dar și modalitățile de transformare a acesteia, o întrebare legitimă care precede studiul empiric este: *Care ar fi elementele reprezentationale care vor putea fi supuse unui proces de transformare ?* Studiul literaturii de specialitate ne oferă câteva concluzii în ceea ce privește durata acestui proces, care nu se limitează la un an sau doi, ci e vorba de zeci de ani [20]. În acest sens, elementele care pot fi schimbate într-un timp mai scurt sunt tocmai cele periferice, așa cum cele centrale sunt mai stabile în timp [2]. Astfel, am considerat satisfacția în muncă (SM), starea subiectivă de bine (SSB) și persistența motivațională (PM), mai exact semnificațiile atribuite de indivizi acestora, drept elemente ale sistemului periferic (fiind vorba de experiențe individuale în trăirea acestor stări), care ar suporta o intervenție psihosocială în vederea schimbării sau consolidării unei

RS a muncii. Un alt motiv pentru care noi în demersul empiric am luat în vizor SSB, SM, PM este că anume aceste componente determină perceperea calității muncii prestate, ele exprimă partea psihologică a calității muncii efectuate. Munca învățătorului presupune o perfecționare continuă, necesită o perseverență motivațională. Performanța în munca nu depinde numai de abilitățile, aptitudinile profesionale ci și de satisfacția pe care persoana respectivă o așteaptă de la activitate, de motivație permanentizată pentru acea activitate. Așa cum aceste trei elemente sunt inerente oricărei activități profesionale și depind de experiența individuală a fiecăruia, credem că ar putea fi esențiale în procesul de intervenție psihosocială [23; 28; 30; 79; 81; 82]. În cele ce urmează, ne vom referi succint la câteva dintre cele mai importante studii care au vizat aceste aspecte ale muncii.

Până în prezent au fost realizate mai multe studii privind caracteristicile muncii: satisfacția în muncă, motivația pentru muncă, starea subiectivă de bine etc. Starea subiectivă de bine se referă la percepțiile și evaluările subiecților privind calitatea vieții lor, atât în plan cognitiv, cât și afectiv [37]. Cercetările din domeniu relevă că, cu cât o persoană are un nivel ridicat al emoțiilor pozitive în raport cu cele negative, cu atât are un nivel mai înalt al stării subiective de bine. E. Stănculescu [apud Muntele-Hendreș, 37] a realizat un studiu privind starea subiectivă de bine a profesorilor din învățământul preuniversitar, în care au fost incluși 168 învățători (47% din învățământul primar, 53% din învățământul gimnazial). Studiul dat a fost realizat din perspectiva psihologiei pozitive și a adus dovezi pentru constructele corelatelor psihologice și predictorii stării de bine a profesorilor (autoacceptarea, optimismul, autoeficacitatea, stima de sine ridicată și suportul social perceput). Gradul de satisfacție în

muncă a fost studiat de către Clark [apud Argyle, 79] pe 7000 de lucrători din 9 țări europene. Conform rezultatelor: 42% sunt foarte satisfăcuți de munca sa, iar 37% din respondenți consideră munca plictisitoare, neinteresantă, insuficient remunerată și inutilă pentru societate. Un alt studiu cu referire la acest aspect a fost efectuat de Warr [apud Argyle, 79] în Marea Britanie. Autorul a măsurat gradul de satisfacție a muncii, adresându-le respondenților englezi întrebarea: *Ați accepta să lucrați în continuare dacă nu ați mai avea nevoie de bani ?* Datele relevă că 30-40% din subiecți au spus că vor rămâne în continuare la același loc de muncă, cam 30-35% au spus că vor lucra temporar, în același timp căutând un alt loc lucru și 25-30% nu ar fi acceptat. Tot cu referire la această problematică, Veroff [apud Argyle, 79] a chestionat 2264 lucrători americani, solicitându-le să evalueze, pe o scală de la 1 la 5 (foarte satisfăcut, satisfăcut, neutru, ceva îmi place, ceva nu, nesatisfăcut) gradul de satisfacție/insatisfacție față de munca lor. Astfel, autorul a constatat că 27% bărbați și 29% femei sunt foarte satisfăcuți, 47% bărbați și 42% femei sunt satisfăcuți și doar 1% din subiecți s-au declarat nesatisfăcuți. Tait [apud Argyle, 79] a constatat, în cadrul unui studiu privind corelația dintre satisfacția în muncă și satisfacția de viață, că satisfacția în muncă este mai înaltă la bărbați, lucrătorii în etate, cei cu un venit mai mare, cei cu studii superioare și la lucrătorii independenți care au o afacere personală. În cadrul unui studiu longitudinal realizat de către Headey și Wearing în 1992, iar în 1993 de Iudje și Watanobe [apud Argyle, 79] s-a demonstrat că satisfacția în muncă și satisfacția de viață se influențează reciproc, însă satisfacția de viață are o influență mai mare.

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Din multitudinea de definiții a RS, o definiție oarecum acceptată de întreaga comunitate științifică, definiție pe care o preluăm și în prezenta lucrare, este cea propusă de D. Jodelet [24, p. 89] pentru care RS este o formă de cunoaștere, elaborată social și împărtășită de membrii unui grup, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social.

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

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

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

sociale intergrupuri și să nu fie supus unor instanțe ideologice de control.

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

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

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

2.1. Definirea obiectului de reprezentare studiat

Reprezentarea socială, așa cum a fost definită de S. Moscovici [36], exprimă valorile, normele și atitudinile unor grupuri sociale în legătură cu anumite obiecte sociale. În una din lucrările sale, M. Curelaru [17] examinează diversitatea obiectelor de reprezentare care au constituit problemă de cercetare în studiile privind RS până în prezent. Orice studiu privind RS trebuie inițiat încercând să răspundem la întrebarea dacă obiectul social propriu zis, în cazul nostru „munca învățătorului”, este un obiect de reprezentare pentru grupul analizat, în cazul nostru grupul fiind cadrele didactice din învățământul primar. Sunt câteva aspecte importante. A. Neculau [40] subliniază că indivizii reconstruiesc obiectul social, îl reevaluează și, astfel, obiectul există doar prin semnificația oferită de indivizi. Deci, reprezentarea este socială pentru că indivizii, intrând în contact cu realitatea, o reconstituie, o reevaluează și o integrează sistemului de valori, organizării cognitive, contextului ideologic. Astfel, mai scrie reputatul psiholog social ieșean, grație reprezentării elaborate, subiectul își ajustează conduita la contextul social, ceea ce îi asigură adaptarea la mediu. Prin urmare, subiectul nu procesează doar propria experiență, ci și RS furnizată de grupul de apartenență. S. Moscovici [96] a accentuat deseori acest aspect și orice studiu empiric din domeniu precizează, de regulă, categoria populațională sau grupul generator al reprezentării. Pe de altă parte, reprezentarea se elaborează în raport cu alte instanțe sociale aflate în interacțiune cu grupul respectiv printr-un contract real sau imaginar. Deci, RS

este reprezentare a ceva produs de către cineva, iar această producere se face în raport cu altcineva.

Din aceste considerente, P. Moliner [34] propune cinci întrebări pentru definirea obiectului de reprezentare: *ce obiecte, pentru ce grupuri, cu ce scopuri, în raport cu cine și reprezentare sau ideologie ?*

Este munca învățătorului un obiect de reprezentare ? În încercarea de a răspunde la întrebările propuse de P. Moliner (1997) [34], am procedat după cum sugerează autorul, încercând să articulăm obiectul nostru de reprezentare la întrebările evidențiate mai sus. Constatăm că în societatea moldovenească munca învățătorilor este un obiect social polimorf, ce se manifestă printr-o diversitate de cogniții, capabil de a genera noi semnificații și reevaluări în contextul schimbărilor sociale actuale. Activitatea profesională a cadrului didactic este un obiect social perceput și gândit într-un mod diferit, pe de o parte munca învățătorului este nobilă, necesară societății, dar pe de altă parte, ea este neprestigioasă, prost plătită, sunt întâlnite comportamente indizirabile cum ar fi corupția, favoritismul ș.a. Deși profesia de învățător este nobilă, necesară societății, ea nu este cea mai solicitată în prezent din mai multe motive. Este o profesie „intelectuală, respectată, care nu distribuie deținătorului putere, influență sau venituri mari, dar conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind considerată unul din motivele de bază în alegerea acestei profesii” [21, p. 128-132]. Din păcate, nu întotdeauna în instituțiile de formare a cadrelor didactice sunt înmatriculați studenți cu vocație pedagogică, chiar nici aptitudinile pedagogice nu sunt testate. După cum arată datele unui studiu realizat de Institutul de Marketing și Sondaje (IMAS Chișinău), profesia de pedagog este, actualmente, una dintre cele mai

neprestigioase și nesolicitate meserii. Această realitate tristă este confirmată și de statisticile Ministerului Educației [*Sursă*: Publika TV, 16.04.2014]. Doar 12 la sută din absolvenții facultăților pedagogice ajung să lucreze în școală.

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

În același timp, acest obiect social are o miză importantă în definirea identității profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar, iar RS a acesteia originează din dinamicile și interacțiunile atât intragrupale (colegii de muncă), cât și cu alte grupuri sociale (elevi, părinți, alte categorii profesionale). Pe de altă parte, RS a muncii cadrului didactic s-a conturat și cristalizat în corespundere cu schimbările sociale survenite, pe măsură ce a apărut necesitatea reformelor educaționale cu scopul de a îmbunătăți calitatea procesului instructiv-educativ. Reforma sistemului educației din Republica Moldova, începând cu aderarea la sistemul Bologna, a impus restructurarea curriculumului și deci a

tuturor planurilor de învățământ, fiind secundată de un spectru larg de inovații și schimbări, care au ca rezultat îmbunătățirea calității studiilor. Contextul social pentru RS a muncii este caracterizat de absența ortodoxiei. Într-un sistem ortodox [Deconchy, apud Curelaru, 17], grupul se supune unor instanțe reglatoare, de control, iar RS nu sunt elaborate colectiv, deoarece instanța reglatoare controlează difuzia informației. Astfel de instanțe ar fi sistemul științific (organisme ca universitatea, comunitatea științifică, consilii și colegii de avizare sau disciplină etc.) sau ideologia (instituția politică a propagandei).

RS se caracterizează prin două dimensiuni: *conținutul* (informațiile cu referite la obiectul studiat) și *structura internă* (felul în care sunt organizate aceste informații în nucleul central și sistemul periferic al unei reprezentări). Astfel, prin acest studiu, ne-am propus să evidențiem elementele RS a muncii, a conținutului și a modului în care este structurat acest conținut la cadrele didactice în formare (studenți, masteranzi) și la cadrele didactice care în prezent lucrează în învățământul primar. Așa cum am mai menționat, considerăm că în contextul actual semnificațiile atribuite muncii învățătorului ar putea să suporte anumite schimbări, atât la cei care exercită această profesie, cât și la alte grupuri sociale. Aceste semnificații ar putea să comporte conotații nu tocmai pozitive, trecând de la o imagine valorizată în trecut, la una mai puțin valorizată în prezent. Din aceste considerente, am dorit să vedem ***cum își reprezintă cadrele didactice munca lor***. În afară de aceasta, am urmărit să identificăm și zona mută a RS, considerând că munca învățătorului se referă la un obiect social „sensibil”. Obiectele sociale „sensibile” integrează în câmpul reprezentational cogniției și credințe susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate sau dezirabile. Gradul

sensibil al acestui obiect de reprezentare (RS a muncii) ar putea fi generat de învinuirile de corupție, rezultate mai slabe ale elevilor pe parcursul anilor de studii, statutul socio-economic al profesiei etc. Considerăm că o parte din semnificațiile negative atribuite muncii învățătorului, dat fiind faptul că atacă identitatea și stima de sine pozitivă, ar putea fi camuflate în condiții obișnuite de producții discursive. Astfel, ne așteptăm să identificăm, cu ajutorul unor metode specifice (prin modificarea consemnului), care sunt RS ale învățătorilor față de munca lor, atât cognițiile declarate în mod deschis, cât și cele deghizate, ascunse de către subiecți.

2.2. Conținutul reprezentării sociale a muncii învățătorului la cadrele didactice din ciclul primar și la studenții pedagogi

2.2.1 Frecvența elementelor

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

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

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

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

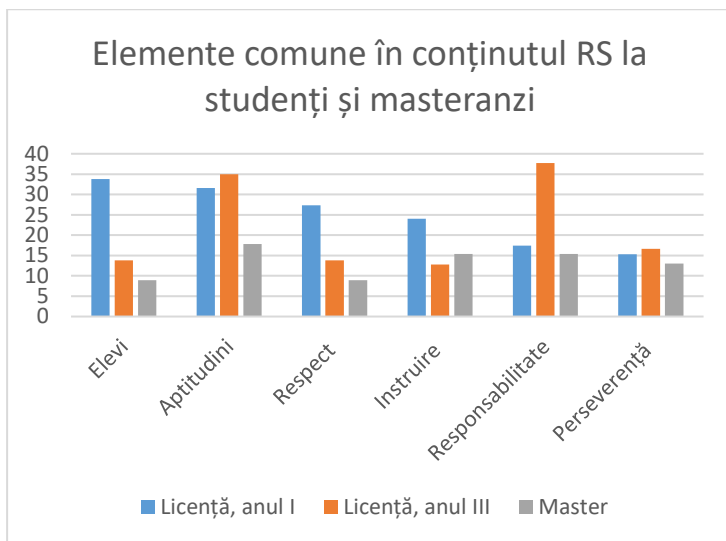


Figura 2.1. *Elemente comune în conținutul RS la studenți și masteranzi*

Fiind vorba de cadre didactice în formare, activitatea de bază a căror presupune însușirea cunoașterii și formarea competențelor pentru viitoarea profesie, cele mai frecvente elemente invocate de subiecți se referă la dimensiunea vocațională a unei activități profesionale (aptitudini), la dimensiunea prospectivă privind desfășurarea propriu-zisă și misiunea de bază a acestei activități (responsabilitate, instruire, elevi), precum și la dimensiunea motivațională (perseverență). Un element comun întâlnit la cele trei grupuri este și „respect”, care desemnează finalitatea așteptată pentru munca depusă și anume recunoașterea socială din partea celorlalți. Am putea presupune că invocarea acestui element este și un răspuns la imaginea socială din ce în ce tot mai devalorizată a

învățătorului. Lipsa unei recunoașteri sociale este acut resimțită de viitoarele cadre didactice chiar din primul an de universitate.

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

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

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

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

Așa cum se poate observa și în acest caz, printre elementele cele mai frecvent invocate de cadrele didactice cu referire la munca pe care o desfășoară o parte din acestea sunt similare pentru ambele grupuri. Printre acestea ar fi: *aptitudini* (CD1 – 42% și CD2 – 35,4%), *responsabilitate* (CD1- 33,3% și CD2 – 20,8%), *perseverență* (CD1 – 26,1% și CD2 – 26,4%), *grea* (CD1 – 21,7% și CD2 – 19,9%), *afecțiune* (CD1 – 20,3% și CD2 – 20,8%) ș.a. Mai mult chiar, trei dintre acestea, *aptitudini*, *responsabilitate*, *perseverență*, se întâlnesc și la grupul de studenți și masteranzi. Unul dintre ele, *grea*, este invocat și de studenții din anul I, precum și de cei de la masterat. Spre deosebire de studenți, pentru cadrele didactice munca mai prespune *inteligență*, *afecțiune* și *dăruire*, elemente care derivă, credem noi, din impactul zilnic cu practica activității profesionale care necesită manifestarea unei atitudini de abnegație, devotament și cordialitate. Pentru ilustrare grafică prezentăm datele în figura 2.2.

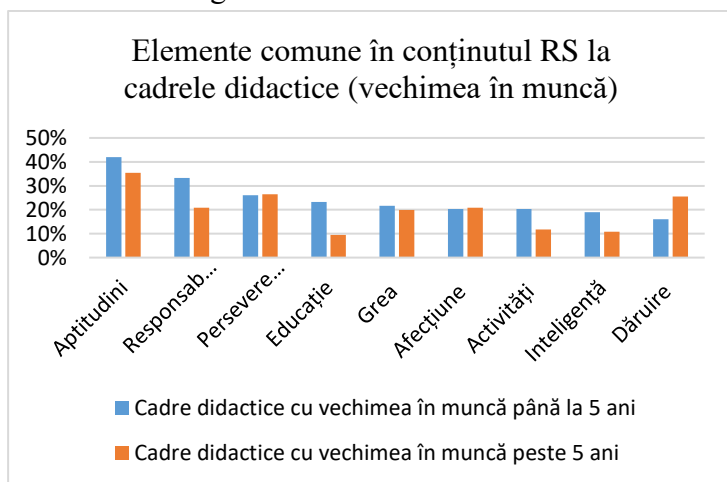


Figura 2.2. Elemente comune în conținutul RS la cadrele didactice (vechimea în muncă)

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

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

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

	Cadre didactice, mediu urban (100 s.) / U		Cadre didactice, mediu rural (100 s.) / R	
	Frecvență	Procente	Frecvență	Procente
<i>Aptitudini</i>	31	31%	44	44%
<i>Perseverență</i>	24	24%	26	26%
<i>Grea</i>	20	20%	23	23%
<i>Dăruire</i>	18	18%	16	16%
<i>Responsabilitate</i>	17	17%	21	21%

<i>Afecțiune</i>	12	12%	17	17%
<i>Respect</i>	12	12%	20	20%
<i>Educație</i>	13	13%	17	17%
<i>Inteligență</i>	17	17%		
<i>Prost plătită</i>	15	15%		
<i>Competență</i>	14	14%		
<i>Comunicare</i>	13	13%		
<i>Instruire</i>			24	24%
<i>Activități</i>			15	15%
<i>Elevi</i>			14	14%
<i>Evaluări</i>			12	12%

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

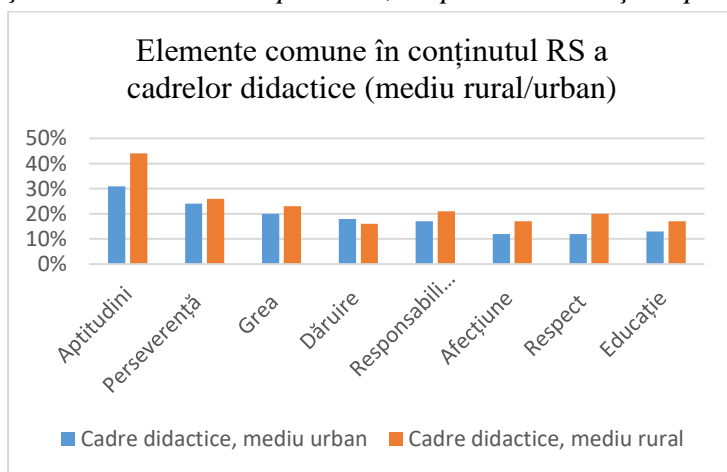


Figura 2.3. Elemente comune în conținutul RS a cadrelor didactice (mediu urban/rural)

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

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

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

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

<i>Educație</i>	13	13%		
<i>Activități</i>			15	15%

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

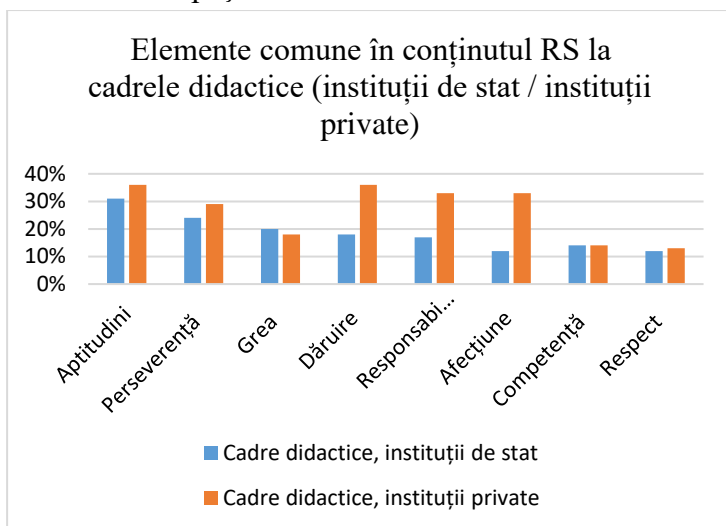


Figura 2.4. *Elemente comune în conținutul RS la cadrele didactice (instituții de stat/ instituții private)*

O concluzie care se prefigurează ca urmare a acestei analize este că, în esență, conținutul RS a muncii la studenții pedagogi și la cadrele didactice în exercițiul funcțiunii comportă o serie de similitudini, fiind invocate unele elemente comune: *aptitudini*, *perseverență* și *responsabilitate*. În general, se atestă o reprezentare pozitivă privind munca învățătorului, fapt pe care am vrut să-l

verificăm prin modificarea consemnului normal cu unul de substituție, ceea ce ne permite accesarea la zona mută a reprezentării, despre care o să discutăm mai jos. Așa cum, în cercetările privind RS, o importanță deosebită trebuie acordată centralității unui element în structura unei RS, fapt esențial pentru a judeca cu privire la semnificația unui element reprezentational pentru un anumit grup social. În cele ce urmează vom examina structura RS la grupurile analizate.

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

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

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

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

Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9) (elemente plasate pe primele locuri în lanțul asociativ)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9) (elemente plasate pe ultimele locuri în lanțul asociativ)
---	--

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

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

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

Analizând elementele din nucleul central, observăm că acestea nu s-au schimbat foarte mult, comparativ ce cele identificate la studenții din anul I. La studenții din anul trei se relevă aceleași elemente: *responsabilitate* (41/2,5), *aptitudini* (38/2,6), *perseverență* (18/2,6), *cunoștințe* (16/2,7), *educație* (15/2,3) și *instruire* (14/2,8). Totuși, așa cum se poate observa, locul pe care se plasează acestea în nucleul central este diferit” întrunește 16 evocări, la anul III,

„responsabilitate” este exprimat de 41 ori). Acest fapt evidențiază conștientizarea de către studenții din anul III a importanței sarcinilor pe care le vor avea în activitatea profesională de perspectivă.

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

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

Un alt aspect identificat în dinamica RS a muncii: dacă termenul „elevi” deține primul loc în nucleul central al RS la studenții din anul I, la cei din anul III, acesta „se deplasează” în cadranul cu elemente cu statut ambiguu. Același lucru putem spune și despre alte elemente centrale în structura RS a muncii la studenții din anul I – „prost plătită” și „proiecte didactice”, care la cei din anul

III trec fie la cele cu statut ambiguu, fie la cele periferice. În nucleul central mai apare un element care la studenții din anul I are un statut ambiguu – *afecțiune* (21/2,4). Am putea presupune că invocarea *afecțiunii*, ca de altfel și a *responsabilității* reflectă o stare psihologic-emoțională de pregătire pentru activitatea profesională pe care o vor desfășura în mai puțin de un an.

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

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

Tabelul 2.7. *Structura reprezentării sociale a muncii la masteranzi*

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

Așa cum se poate vedea, patru dintre acestea sunt prezente și la studenții din anul I și III – *aptitudini, responsabilitate, instruire și perseverență*. Reapare elementul „elevi”, întâlnit pe primul loc în nucleul central al RS la studenții din anul I (31/2,8), drept că în acest caz cu o frecvență mai mică (10/2,5). O altă similitudine cu studenții din anul I este și prezența în nucleul central a elementului „proiecte didactice” (pentru comparație, la anul I – 18/2,0, masteranzi – 12/1,5). Spre deosebire de celelalte două grupuri de studenți, în structura RS la masteranzi, un loc central îl ocupă și elementele „grea” și „documente școlare”, care la studenți are un statut

ambiguu. Am putea spune că prezența în nucleul central la masteranzi a unor elemente care se referă nemijlocit la activitatea practică propriu-zisă (de ex., „proiecte didactice” și „documente școlare”) se datorează faptului că unii dintre masteranzi ar putea fi angajați part-time și prin asta s-ar apropia mai mult de „munca didactică”, decât colegii lor din anul I sau III.

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

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

Elementele centrale din structura RS a muncii la acest grup de cadre didactice sunt: *aptitudini* (29/2,5), *responsabilitate* (23/1,7), *educație* (16/2,6), *grea* (15/2,9). Aspectul inedit, de care am pomenit

tangențial și mai sus, este prezența în nucleul central a elementului „dăruire”.

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

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

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

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<p><u>Elemente centrale</u></p> <p>Aptitudini 29/2,5</p> <p>Responsabilitate 23/1,7</p> <p>Educație 16/2,6</p> <p>Grea 15/2,9</p> <p>Inteligență 13/2,6</p> <p>Dăruire 11/2,6</p>	<p><u>Elemente cu statut ambiguu</u></p> <p>Perseverență 18/3,1</p> <p>Activități 14/3,2</p> <p>Afecțiune 14/3,3</p> <p>Comunicare 10/3,6</p>

Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u>	<u>Elemente periferice</u>
	Instruire 8/2,8	Evaluări 6/3,3
	Elevi 7/2,2	Respect 7/3,2
	Cunoștințe 5/2,4	Documente școlare 5/3,2
	Disciplină 5/2,8	Lipsă de timp 5/3,8
	Motivație 5/2,8	
	Efort 5/2,8	
	Perfecționare 5/2,8	
	Pregătire pentru ore 5/2,0	
	Prost platită 5/2,6	

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

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

În acest caz, este oarecum firesc să fie invocată „competența” în descrierea muncii învățătorului, deoarece, fiind vorba de cadre didactice cu experiență, una dintre realizările obținute pe parcurs este tocmai nivelul de competență, care le oferă o anumită recunoaștere socială din partea colegilor și părinților, dar și o anumită siguranță și măiestrie în activitatea profesională. Din aceste considerente, am putea presupune că pentru cadrele didactice cu experiență, nivelul de

competență este o miză importantă în definirea identității socio-profesionale.

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

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

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

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

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

Astfel, pentru cadrele didactice din mediul rural, în nucleul central identificăm următoarele elemente: *aptitudini* (44/2,3), *perseverență* (26/2,6), *instruire* (24/2,7), *responsabilitate* (21/1,8),

afecțiune (17/2,9), *educație* (17/2,8), *dăruire* (16/2,7) ș.a. Principalele elemente periferice evidențiate la acest grup sunt: *documente școlare* (9/3,6), *lipsă de timp* (9/3,6), *prost plătită* (9/3,5), *comunicare* (7/4,5), *stres* (6/4,0) ș.a.

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

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

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 10)	<p><u>Elemente centrale</u> Aptitudini 31/2,6 Perseverență 24/2,6 Dăruire 18/2,2 Inteligență 17/2,0 Responsabilitate 17/2,6 Prost platită 15/2,7 Competență 14/2,1 Comunicare 13/2,9 Educație 13/2,7 Plăcere 11/2,7 Realizări 11/2,7</p>	<p><u>Elemente cu statut ambiguu</u> Grea 20/3,1 Afecțiune 12/3,3 Respect 12/3,3 Activități 11/3,1 Instruire 10/3,3</p>

Frecvență mică (mai mică de 10)	<u>Elemente cu statut ambiguu</u>	<u>Elemente periferice</u>
	Pregătire pentru ore 8/2,3	Lipsă de timp 9/3,1
	Sârguință 9/2,8	Evaluări 7/3,5
	Cunoștințe 9/2,7	Onestă 7/3,2
	Elevi 9/2,6	Toleranță 7/3,8
	Nobilă 6/2,3	Lecții 6/3,3
	Proiecte didactice 5/2,4	Cerințe 5/3,6
	Sacrificii 5/1,8	Creativitate 5/3,2
	Generația viitoare 6/2,6	Griji 5/3,0
	Satisfacție 5/2,6	Pasiune 5/3,2
	Rechizite 5/3,2	

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

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

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

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

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

epuizare (6/3,8), evaluări (6/3,1), muncă neprețuită (5/3,2), nopți nedormite (5/3,0).

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

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

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

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

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

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

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

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

unui „consemn de substituție” sunt încadrate, în conformitate cu numărul de apariții și rangul mediu, în nucleul central al RS. Acest fapt relevă semnificația acestor elemente pentru grupul de subiecți.

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

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau egală cu 30)	<p style="text-align: center;"><u>Elemente centrale</u></p> <p>Grea 209/2.54 Prost platită 141/2.35 Aptitudini 123/ 2.46 Respect 117/2.98 Instruire 98/2.36 Munca neprețuită 98/2.57 Elevi obraznici 95/3.07 Responsabilitate 83/2.70 Compățimire 64 /2.50 Corupție 64/2.30 Elevi 58/2.41 Perseverență 48/2.71 Remunerare 45/2.40 Cunoștințe 47/2.55 Inteligență 43/2.72 Lipsă detimp 38/2.95 Efort 35/2.46 Ușoară 34/2.12 Chin 33 /2.30</p>	<p style="text-align: center;"><u>Elemente cu statut ambiguu</u></p> <p>Stres 84/3.02 Afecțiune 53/ 3.23 Evaluări 50/3.00 Activități 37/3.03 Motivație 36/3.00 Generația viitoare 34/3.21</p>

Frecvență mică (mai mică de 25)	<u>Elemente cu statut</u>	<u>Elemente periferice</u>
	<u>ambiguu</u>	Epuizare 29/3.38
	Rechizite 27/2.93	Comunicare 25/3.00
	Competență 25/2.60	Virtuți 20/3.35
	Condiții dificile 24/2.83	Sănătateprecară 18/3.44
	Concediumare 21/2.38	Dăruire 15/3.07
	Educație 19/2.58	Creativitate 13/3.23
	Griji 18/2.39	Plăcere 12/3.25
	Sărăcie 17/2.35	Perfecționare 12/3.08
	Indiferență 16/2.63	Stabilitate 11/3.18
	Noapținedormite 15/2.80	Suport 9/3.22
	Incompetență 14/2.21	Muncă importantă 9/3.00
	Plictiseală 13/1.92	Realizări 9/3.22
	Proiecte didactice 13/2.77	Ședințe 8/3.75
	Documente școlare 12/2.25	Energie 8/3.63
	Disciplină 10/2.50	Dezvoltare 8/3.00
	Scoală 10/2.30	Satisfacție 8/3.50
	Exigente 9/2.56	Toleranță 7/3.43
	Loc demuncă 9/2.56	Conflict 7/3.14
	Tehnica 8/1.75	Bine platită 6/3.17
Voință 8/2.88	Nobilă 6/3.83	
Favoritism 8/2.88	Părintplecați 5/3.20	
Sacrificii 7/2.43		
Obligațiuni 7/2.00		
Democrație 5/1.40		

Pentru a putea mai ușor percepe acele elemente care au populat nucleul central în cazul schimbării consemnului standart pe cel de substituție pentru întreg eșantionul de cercetare am reprezentat conținutul nucleului central în tabelul de mai jos (vezi tab.2.15). În condițiile unui „consemn normal”, conținutul RS a muncii este preponderent pozitiv, pe când în condițiile unui consemn de substituție apar o serie de elemente negative care nu sunt întâlnite în primul caz, cum ar fi: *grea, prost plătită, corupție, elevi obraznici,*

muncă neprețuită. Printre elementele care apar în zona mută se observă și elemente cu referire la starea de bine (*grea, chin*), satisfacția de muncă (*prost plătită, muncă neprețuită, elevi obraznici*) și persistența motivațională (*perseverență, efort*).

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

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

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

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

Analiza datelor „Scalei subiective de bine”

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

I. Evaluări ale situației prezente/trecute/de viitor

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

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

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

"Nu sunt mulțumit de felul în care sunt. (I)"

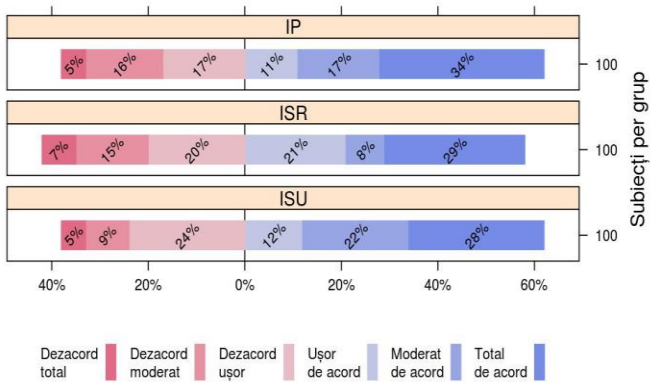


Figura 2.5. SSB la cadrele didactice: componenta satisfacția de sine

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

La fel cam o treime din participanții la studiu:

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

"Nu prea trăiesc stări de bucurie și mândrie. (I) "

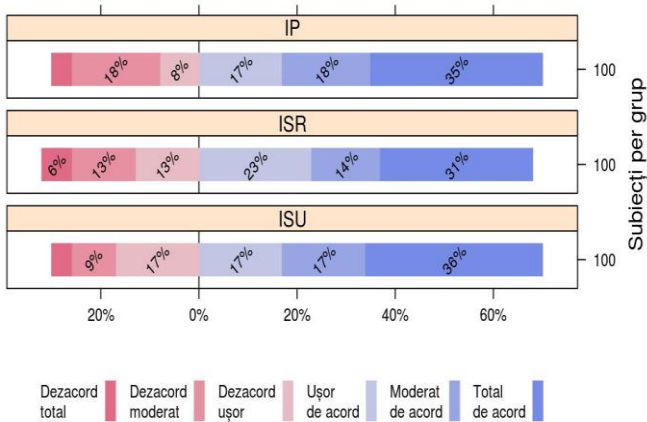


Figura 2.6. SSB la cadrele didactice: componenta bucurie și mândrie

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

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

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

"Sunt pesimist în legătură cu viitorul. (I)"

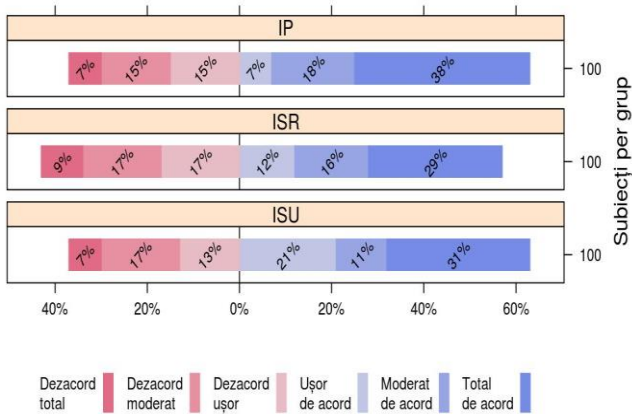


Figura 2.7. SSB la cadrele didactice: componenta pesimism vizavi de viitor

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

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

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

"Cele mai multe evenimente trecute par a fi triste. (I)"

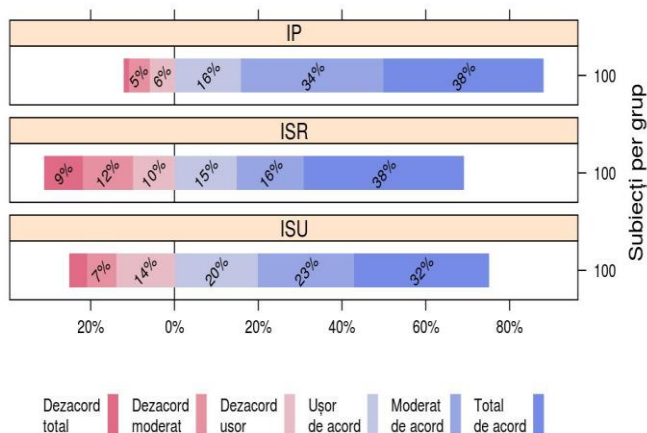


Figura 2.8. SSB la cadrele didactice: componenta trecut trist

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

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

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

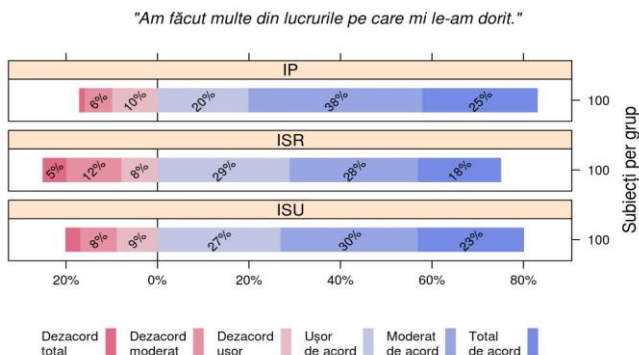


Figura 2.9. SSB la cadrele didactice: componenta realizări dorite

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

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

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

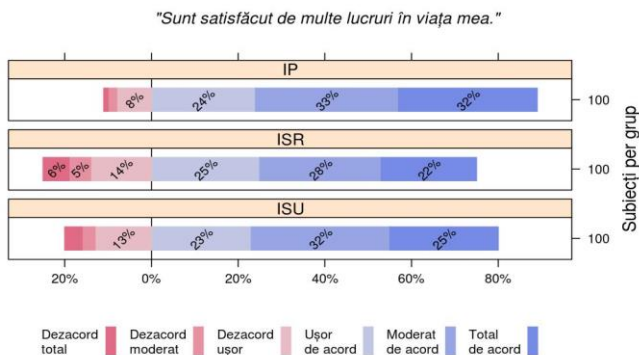


Figura 2.10. SSB la cadrele didactice: componenta satisfacția de viață

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

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

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

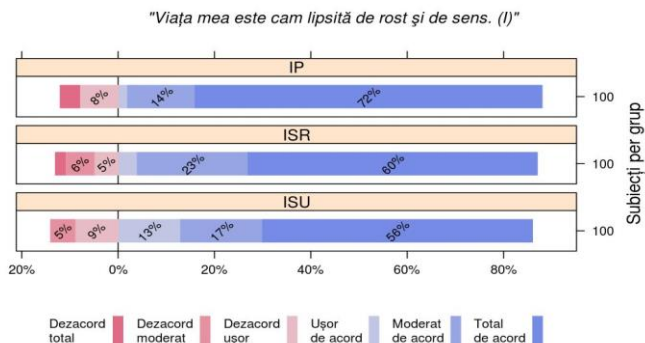


Figura 2.11. SSB la cadrele didactice: componenta sensul vieții

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

II. Evaluări privind lumea din jur și ceilalți

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

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

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

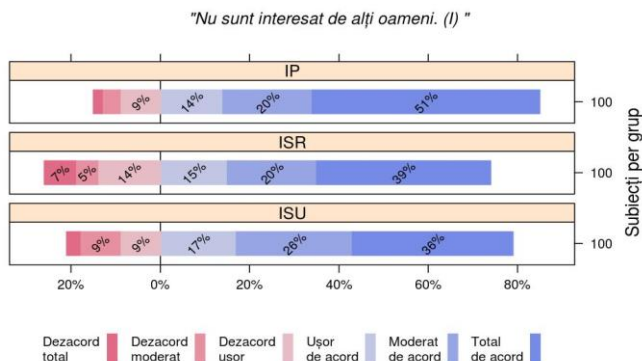


Figura 2.12. SSB la cadrele didactice: componenta interes față de alții

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

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

b) un număr mare dintre subiecți consideră că „lumea nu este un loc bun” (SSB10: acord total, IP – 65%, ISR – 37% și ISU – 43%; acord moderat, IP – 20%, ISR – 23% și ISU – 21%); (vezi fig. 2.13).

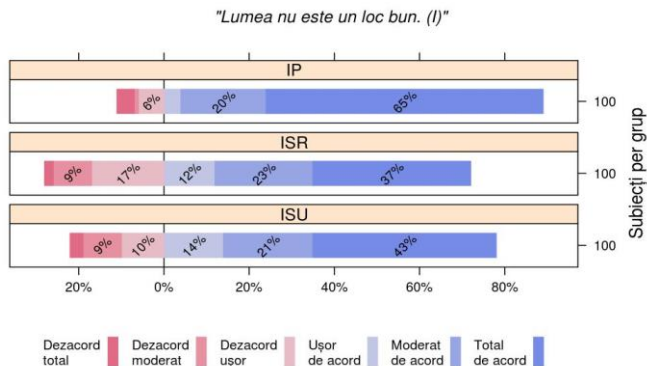


Figura 2.13. SSB la cadrele didactice: componenta aprecierea lumii în care trăiești

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

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

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

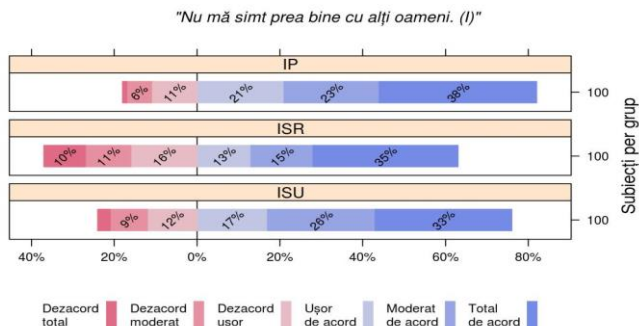


Figura 2.14. *SSB la cadrele didactice: componenta confort social*

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

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

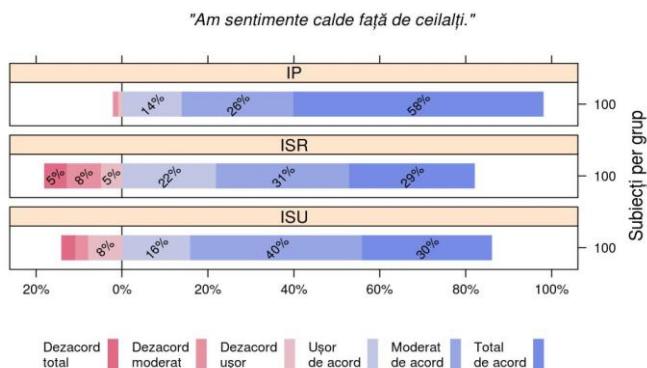


Figura 2.15. *SSB la cadrele didactice: componenta sentimente pozitive față de alții*

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

III. Evaluări privind percepția controlului asupra evenimentelor

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

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

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

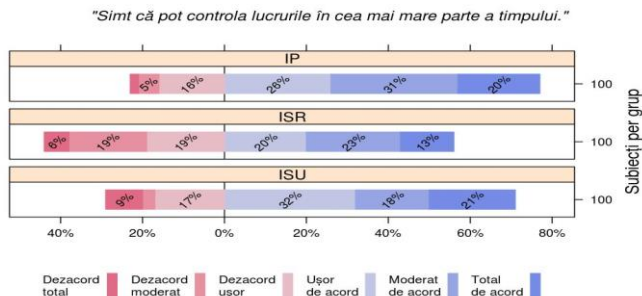


Figura 2.16. *SSB la cadrele didactice: componenta control asupra timpului*

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

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

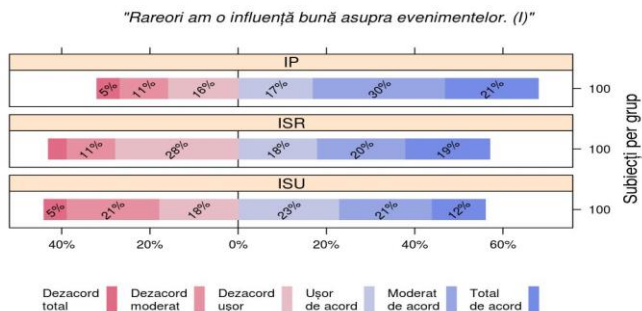


Figura 2.17. *SSB la cadrele didactice: componenta control asupra evenimentelor*

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

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

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

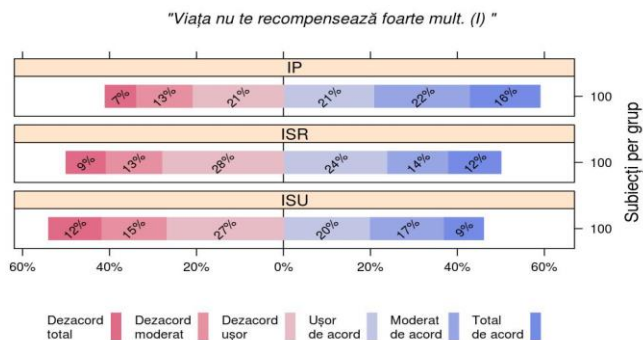


Figura 2.18. SSB la cadrele didactice: componenta măsura recompensei vieții

Această convingere ar putea fi influențată și de percepția general acceptată în societatea noastră că, mai degrabă șansa, norocul, soarta sunt cele care ne diriguiesc viața, iar noi, deseori, nu facem decât să ne resemnăm în fața destinului. Această resemnare

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

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

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

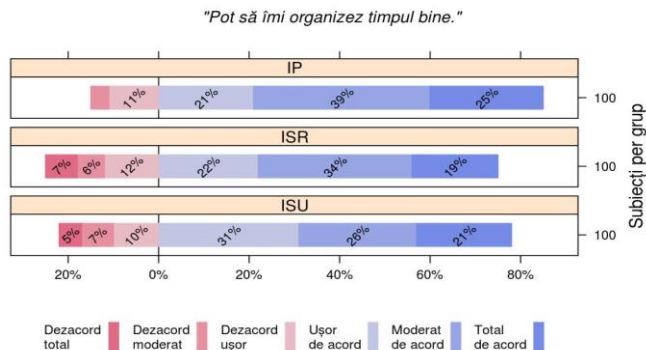


Figura 2.19. SSB la cadrele didactice: componenta gestionarea timpului

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

motivației de muncă și a sentimentului de realizare personală și profesională.

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

IV. Evaluări privind aspectul exterior și starea dispozițional-afectivă

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

Cu referire la starea lor dispozițional-afectivă:

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

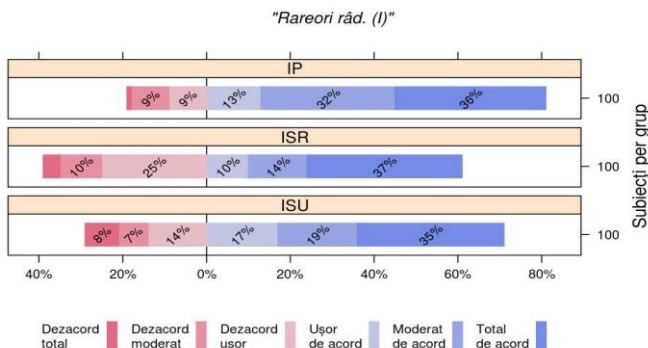


Figura 2.20. SSB la cadrele didactice: componenta veselie

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

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

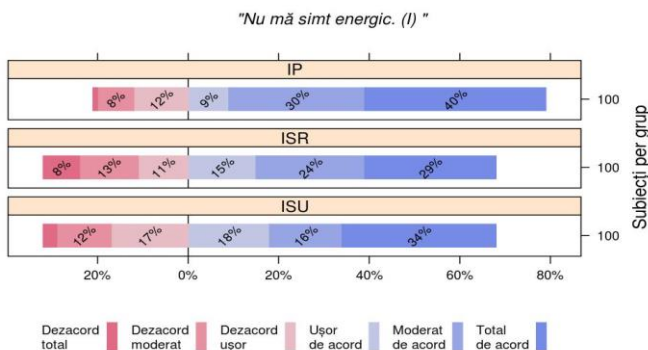


Figura 2.21. SSB la cadrele didactice: componenta tonus vital

Din datele prezentate în figura de mai sus, constatăm că lipsa de vigoare este percepută mai acut la cadrele didactice din mediul

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

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

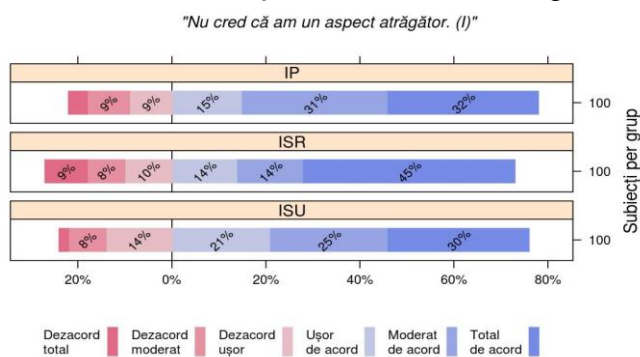


Figura 2.22. SSB la cadrele didactice: componenta percepția atracției personale

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

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

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

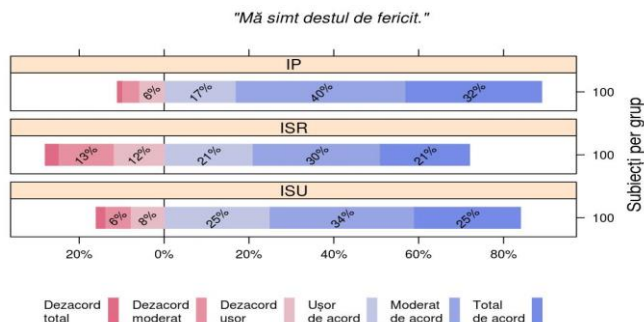


Figura 2.23. SSB la cadrele didactice: componenta fericirea

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

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

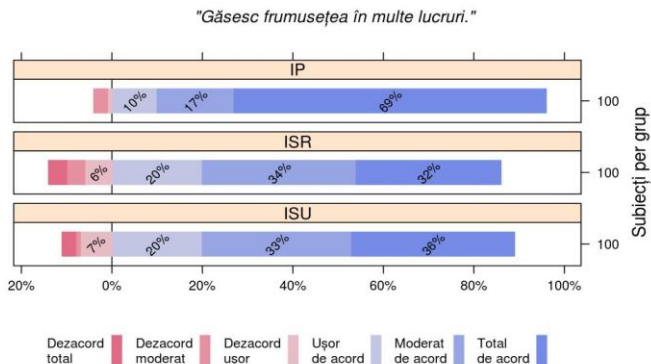


Figura 2.24. *SSB la cadrele didactice: componenta sensibilitate la frumos*

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

Analiza datelor la „Scala satisfacție de viață”

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

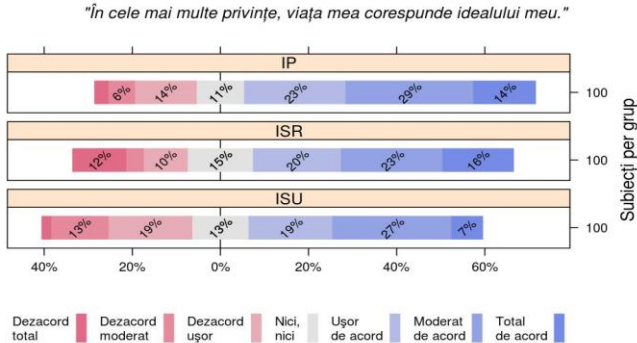


Figura 2.25. SWLS la cadrele didactice: componenta calitatea vieții

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

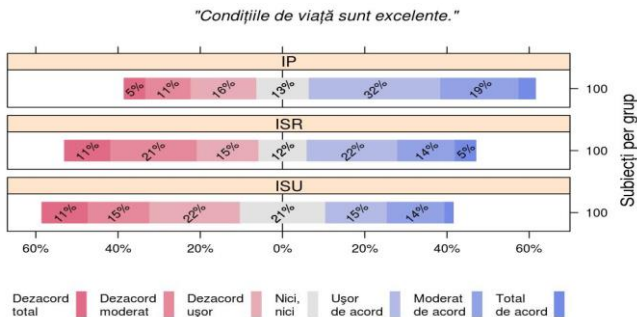


Figura 2.26. SWLS la cadrele didactice: componenta condițiile de viață

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

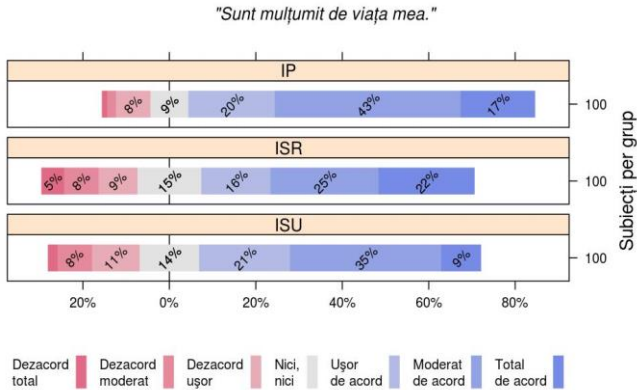


Figura 2.27. Satisfacția de viață la cadrele didactice: componenta satisfacția de viață

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

"Până în prezent am primit cele mai importante lucruri pe care le doresc în viață."

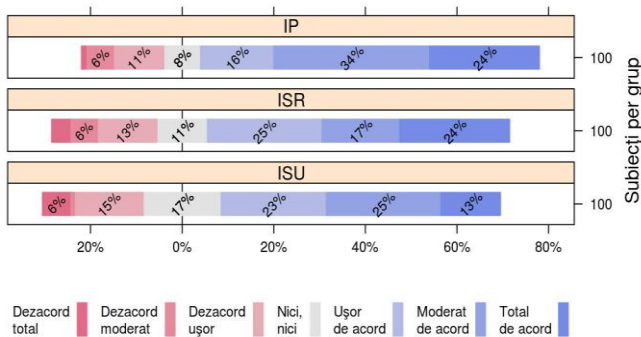


Figura 2.28. SWLS la cadrele didactice: componenta obținerea a ceea ce ți-ai dorit

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

"Dacă aș lua viața de la început, nu aș schimba aproape nimic."

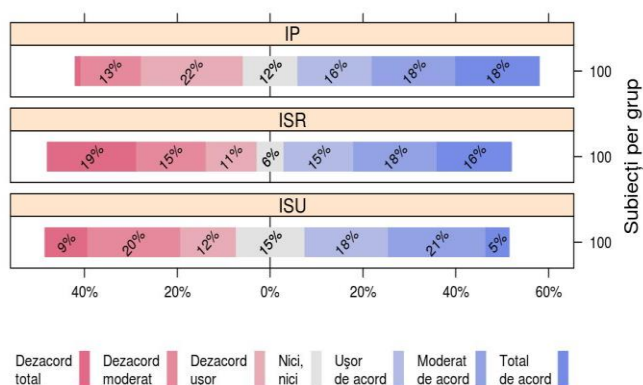


Figura 2.29. SWLS la cadrele didactice: componenta acceptarea vieții

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

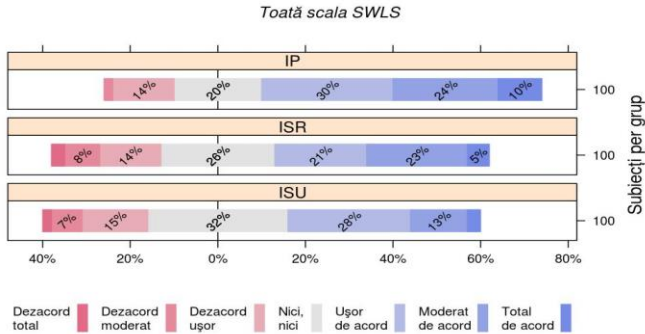


Figura 2.30. SWLS la cadrele didactice: tablou sinoptic

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

Analiza datelor „Scalei satisfacției de muncă”

Subiecții trebuiau să aprecieze satisfacția de munca lor pe o scală de la 1 (foarte nemulțumit) la 5 (foarte mulțumit) (vezi Anexa 1). Am analizat datele subiecților după următoarele dimensiuni: (1)

munca în general; (2) condiții de muncă și oportunități de dezvoltare profesională; (3) salarizare; (4) relațiile cu ceilalți (director, colegi, elevi și părinți) și (5) status social și recunoaștere socială.

I. Satisfacție față de muncă în general

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

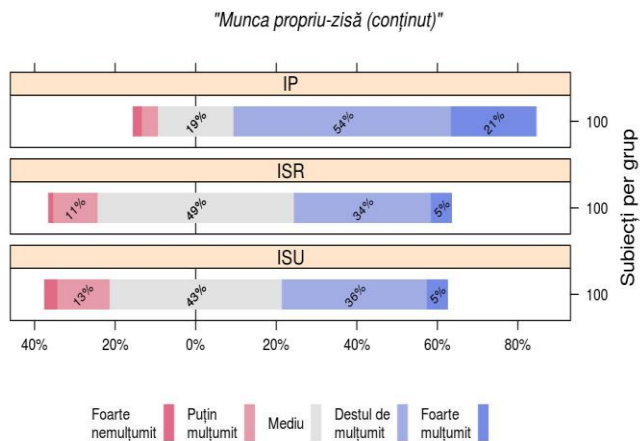


Figura 2.31. SM la cadrele didactice: componenta munca în sine

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

II. Satisfacția față de condițiile de muncă și dezvoltarea profesională

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

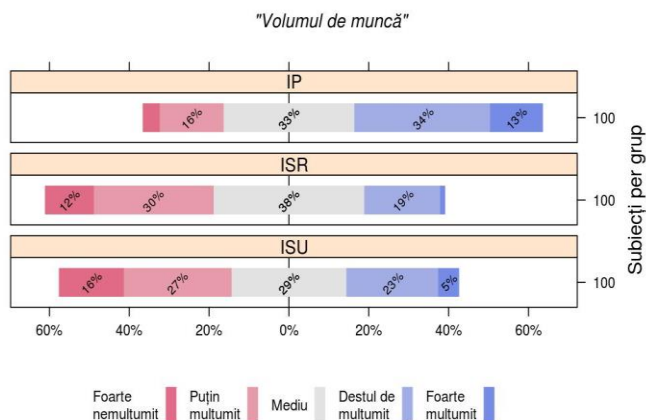


Figura 2.32. SM la cadrele didactice: componenta volumul muncii

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

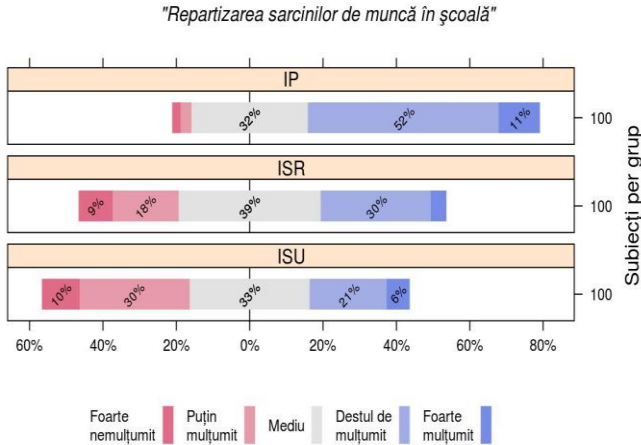


Figura 2.33. SM la cadrele didactice: componenta distribuția sarcinilor de muncă

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

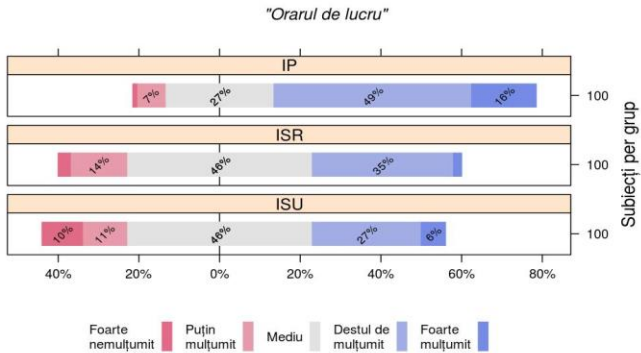


Figura 2.34. SM la cadrele didactice: componenta orarul de muncă

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

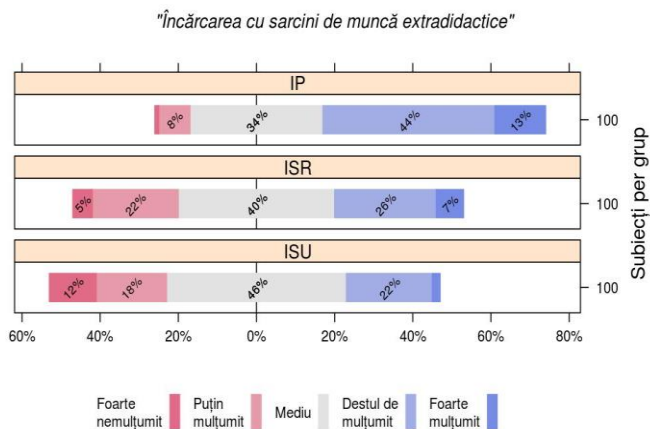


Figura 2.35. SM la cadrele didactice: componenta sarcini de muncă suplimentare

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

"Oportunitățile de dezvoltare profesională (stagii de perfecționare, acces la bibliotecă, cercuri metodice etc.)"

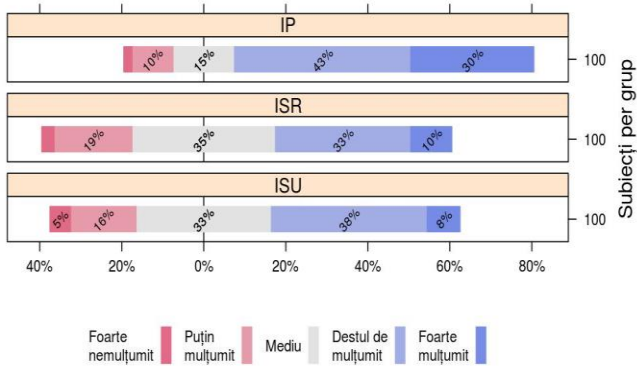


Figura 2.36. SM la cadrele didactice: componenta oportunități de dezvoltare

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

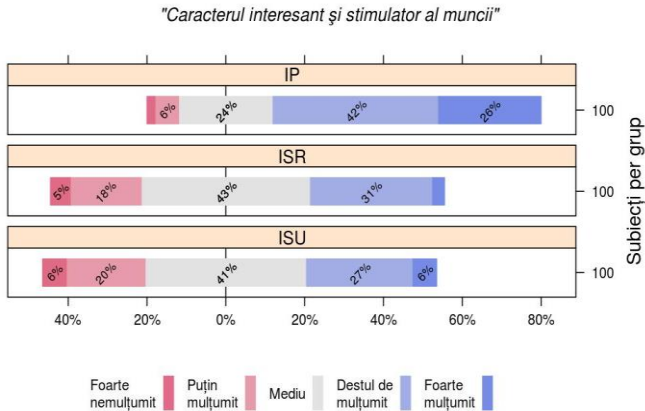


Figura 2.37. SM la cadrele didactice: componenta muncă interesantă

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

III. Satisfacția față de salarizare

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

nemulțumiți (ISR – 44% și ISU – 41%) de remunerarea financiară pe care o primesc (vezi fig. 2.38).

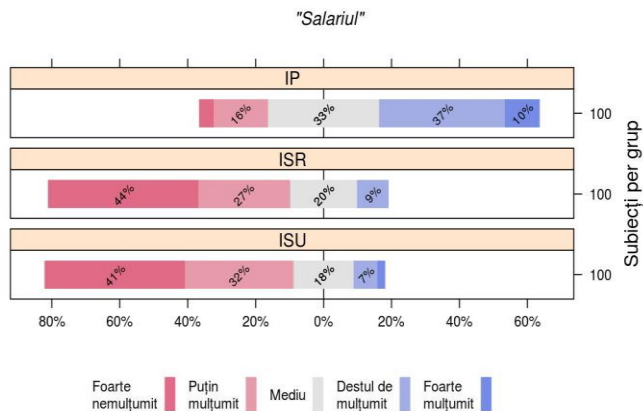


Figura 2.38. SM la cadrele didactice: componenta remunerarea

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

IV. Satisfacția privind relațiile cu ceilalți

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

ISU – 33%) și mediu mulțumiți (ISR – 42% și ISU – 39%) de suportul colegilor (vezi fig. 2.39).

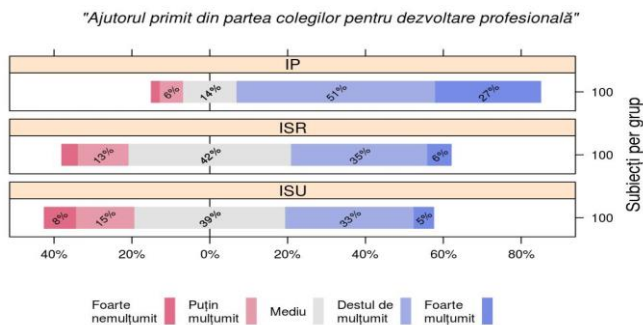


Figura 2.39. SM la cadrele didactice: componenta colegialitate și „relațiile cu superiorii ierarhici” sunt foarte bune în percepția subiecților IP (din cei 100 de participanți la studiu, foarte mulțumiți de relația cu directorul se declară 41% și destul de mulțumiți 42%). Oarecum, la fel de bune sunt relațiile și în viziunea cadrelor didactice din ISR și ISU (destul de mulțumiți sunt 49% din ISR și 44% din cei de la ISU, iar mediu mulțumiți se declară 28% din ISR și 34% din ISU) (vezi fig. 2.40).

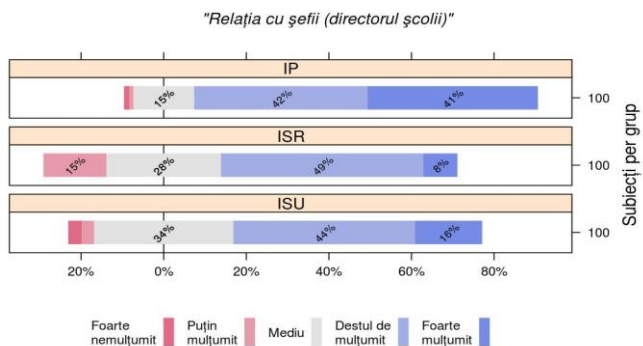


Figura 2.40. SM la cadrele didactice: componenta relații cu șefii

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

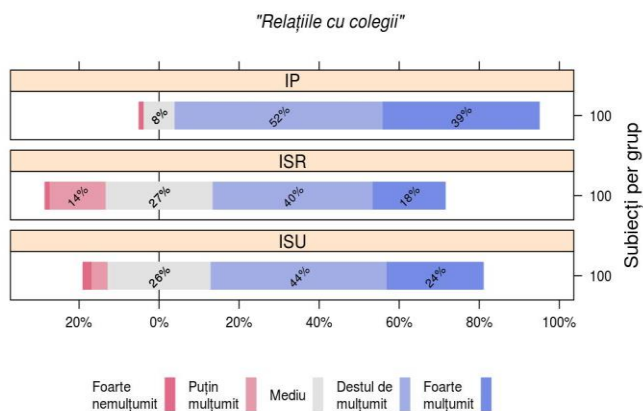


Figura 2.41. SM la cadrele didactice: componenta relații cu colegii

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

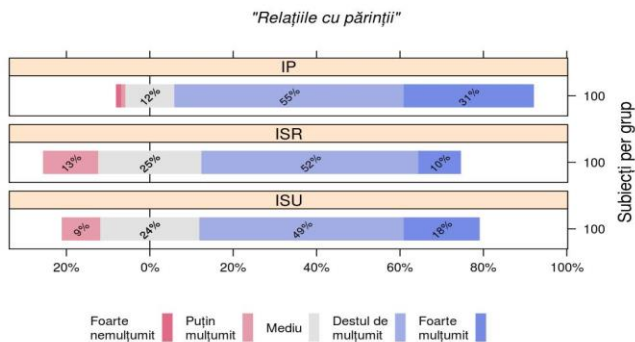


Figura 2.42. SM la cadrele didactice: componenta relații cu părinții

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

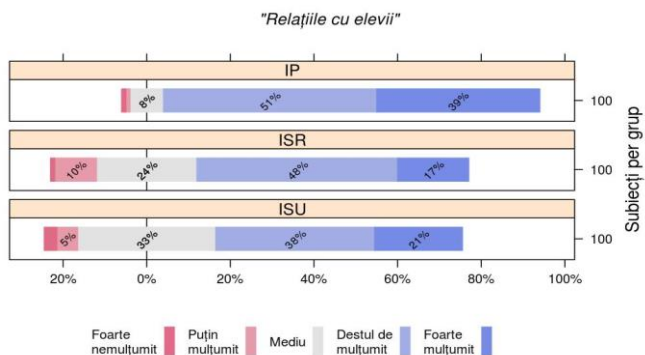


Figura 2.43. SM la cadrele didactice: componenta relații cu elevii

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

V. Satisfacția în raport cu statusul social

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

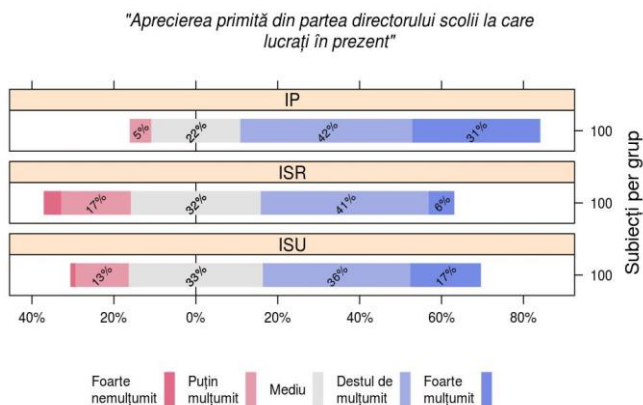


Figura 2.44. SM la cadrele didactice: componenta recunoaștere din partea autorităților

Rezultate similare în aceleași categorii de răspunsuri, dar cu diferențe procentuale, se observă și în percepțiile subiecților privind evaluarea gradului de satisfacție în raport cu „aprecierea din partea colegilor” (foarte mulțumiți – 31% din IP, destul de mulțumiți – 47% din IP, 37% din ISR și 46% din ISU și mediu mulțumiți – 44% din ISR și 24% din ISU) (vezi fig. 2.45).

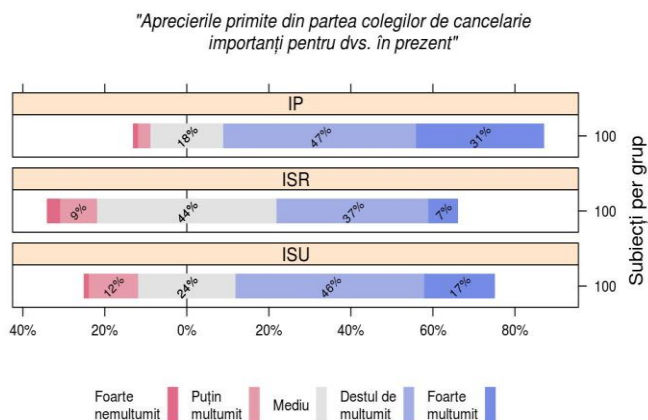


Figura 2.45. SM la cadrele didactice: componenta aprecieri din partea colegilor

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

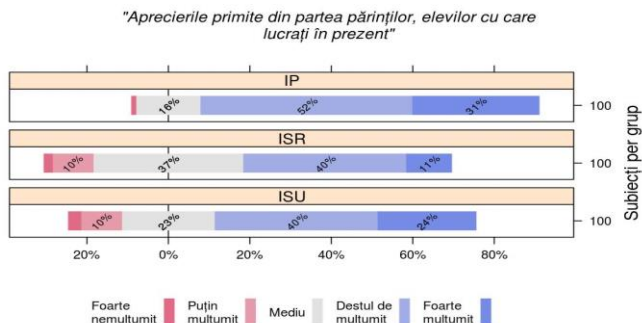


Figura 2.46. SM la cadrele didactice: componenta aprecieri din partea părinților

Aproape la fel se prezintă rezultatele și cu referire la „prețuirea elevilor cu care lucrează în prezent” (foarte mulțumiți – 27% de la IP, destul de mulțumiți – 55% din IP, 37% din ISR și 39% din ISU). Așa cum aprecierea muncii poate veni și ca urmare a rezultatelor discipolilor, la această categorie majoritatea subiecților de la IP sunt destul de mulțumiți de reușita elevilor lor (63%). Într-un număr mai mic, dar oricum destul de mulțumiți de rezultatele elevilor sunt și cei de la ISR (36%) și ISU (34%) (vezi fig. 2.47).

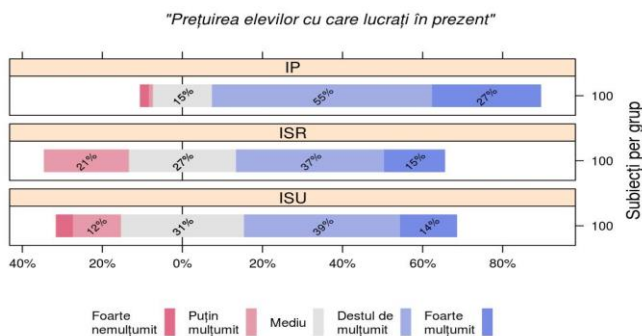


Figura 2.47. SM la cadrele didactice: componenta aprecieri din partea elevilor

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

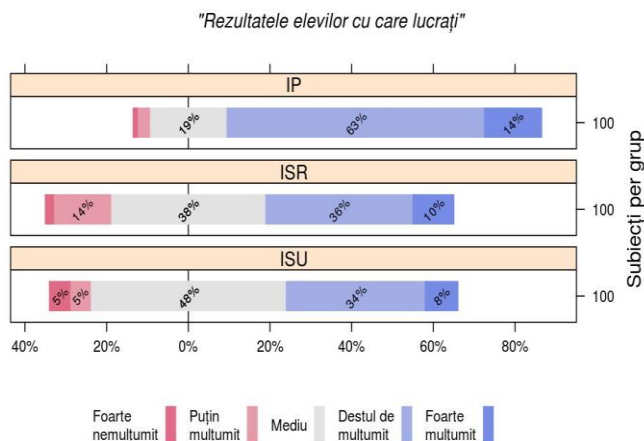


Figura 2.48. SM la cadrele didactice: componenta reușita elevilor

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

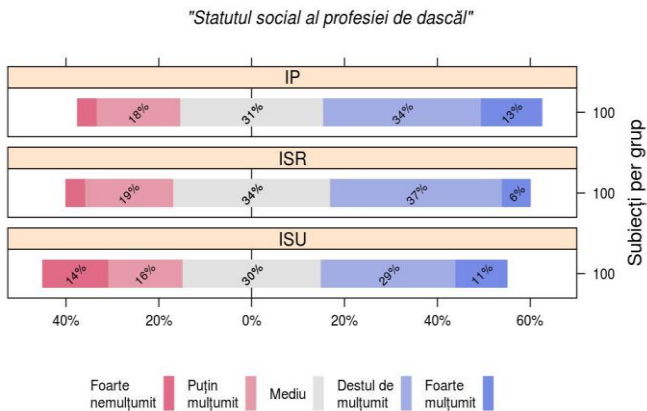


Figura 2.49. SM la cadrele didactice: componenta statutul social al profesiei

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

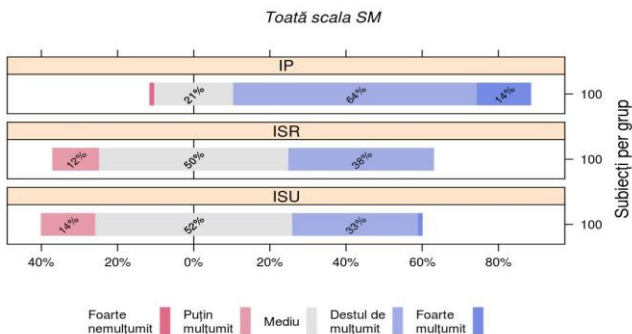


Figura 2.50. SM la cadrele didactice: tabloul sinoptic

Gradul de satisfacție general mai mare la cadrele din IP se explică prin condițiile pe care le au aceștia, organizarea programului

de muncă, facilitățile de dezvoltare profesională și suportul instituțional și colegial.

Analiza datelor la „Scala persistenței motivaționale”

Cu acest instrument (Constantin, 2011) [17; 124, p. 46-52], am identificat trei factori: LTPP (*long term purposes pursuing*) – urmărirea pe termen lung a scopurilor; CPP (*current purposes pursuing*) – urmărirea scopurilor actuale și RUP (*recurrence of unattained purposes*) – recurența scopurilor neatinse. Evaluarea PM se realizează prin intermediul a 15 itemi cu răspuns pe o scală de la 1 la 5 (1 – în foarte mică măsură, 5 – în foarte mare măsură). Vom analiza datele subiecților în funcție de factorii enunțați mai sus (vezi Anexa 5).

Rezultatele generale privind nivelul de PM la cadrele didactice pot fi examinate și în figura de mai jos (vezi fig. 2.62). Referitor la întreaga scală a persistenței motivaționale, subiecții din IP manifestă o persistență motivațională mai înaltă comparativ cu ceilalți respondenți, grație condițiilor de muncă și remunerării mai bune.

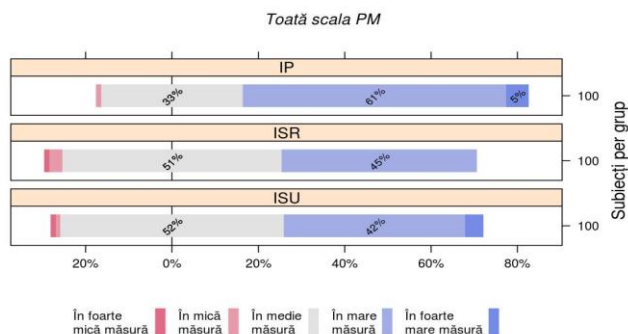


Figura 2.62. PM la cadrele didactice: tablou sinoptic

În general, majoritatea cadrelor didactice manifestă un nivel înalt și moderat de persistență motivațională, cu tendințe spre foarte înalt la cadrele didactice de la IP. În realizarea sarcinilor, chiar

dificile, ce necesită timp și efort, dovedesc un nivel înalt de angajament și concentrare.

2.4. Discutarea și interpretarea rezultatelor cercetării

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

J.-C. Abric [179] afirma că pentru ca două RS să fie diferite, ele trebuie să fie organizate în jurul a două noduri centrale diferite. Din analiza datelor prezentate, o primă constatare pe care o putem face este că în cazul grupurilor studiate de noi, RS a muncii se

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

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

RS la grupuri diferite. Am putea doar să presupunem că, în timp, RS a muncii la aceste categorii ar putea suporta modificările de care am vorbit, comparând aceste două categorii de subiecți (experiență transmisă / contact indirect *versus* experiență trăită / contact direct).

Un element central în structura RS a cadrelor didactice cu experiență și care nu este întâlnit la celelalte grupuri este *competența*. Din aceste considerente, am putea admite că pentru cadrele didactice cu experiență, nivelul de competență este o miză importantă în identitatea personală și cea socio-profesională. A presupune existența unui obiect de reprezentare, evidențiază Pascal Moliner, înseamnă a presupune și „existența unui grup social dat, respectiv, a identifica un ansamblu de indivizi care au ceva în comun, comunicând în mod regulat între ei și fiind situați în poziție de interacțiune cu obiectul de reprezentare” [59, p. 148]. În concepția cercetătorului francez, obiectul poate contribui fie la geneza unui grup social, fie poate interveni în istoria grupului deja constituit. P. Moliner consideră că motivațiile în elaborarea procesului reprezentational sunt diferite și depind de configurația în care se găsește un grup în raport cu un obiect social, ceea ce și justifică valoarea de miză socială a acestui obiect pentru grup. În viziunea autorului, două tipuri de mize sociale motivează procesul reprezentational – *identitatea* și *coeziunea* – și datorită acestor mize indivizii sunt plasați cu regularitate în situația de presiune la inferență. RS are legătură cu memoria socială și joacă un rol crucial în construcția și conservarea identității sociale a grupului. Astfel, este oarecum firesc să fie invocată „competența”, deoarece, fiind vorba de cadre didactice cu experiență, una dintre realizările obținute pe parcurs este tocmai nivelul de competență, care le oferă o anumită recunoaștere socială din partea colegilor și părinților, dar și o anumită siguranță și măiestrie în activitatea

profesională. Din aceste considerente, am putea presupune că pentru cadrele didactice cu experiență, nivelul de competență este o miză importantă în definirea identității socio-profesionale. Alte două elemente care, în viziunea noastră au o puternică miză identitară sunt *responsabilitate* și *dăruire*, desemnând rolul și misiunea cadrelor didactice în formarea și educația generației viitoare.

2.5. Concluzii la capitolul 2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență F mare (mai mare sau egală cu 6)	<p style="text-align: center;"><u>Elemente centrale</u></p> <p>Condiții dificile (nervi, epuizare, conflict, chin, grea, lipsă de timp, elevi obraznici, nopți nedormite, stres) 18/2,5</p> <p>Responsabilitate 7/2,4</p> <p>Aptitudini vocaționale 6/2,8</p> <p>Solicitări ale activității didactice (proiecte didactice, lecturi, activități, planificare și pregătire pentru ore) 6/2,3</p> <p>Perfecționare (dezvoltare, realizări, succese) 6/2,1</p>	<p style="text-align: center;"><u>Elemente cu statut ambiguu (I)</u></p>
Frecvență mică (mai mică decât 6)	<p style="text-align: center;"><u>Elemente cu statut ambiguu (II)</u></p> <p>Afecțiune 3/2,3</p> <p>Dăruire 3/2,6</p> <p>Perseverență 3/2,0</p>	<p style="text-align: center;"><u>Elemente periferice</u></p> <p>Prost plătită 4/4,0</p> <p>Generația viitoare (elevi, elevi dotați) 4/3,7</p> <p>Comunicare și cooperare 4/4,2</p> <p>Apreciere 2/4</p> <p>Lipsă de respect 2/3,5</p>

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

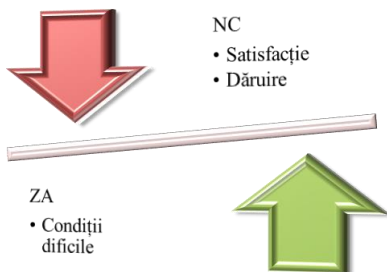


Figura 3.1. Migrarea elementelor în structura RS a muncii învățătorului după programul de intervenție psihosocială

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

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

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

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

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

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

În scopul identificării „zonei mute” a RS, la fel ca în etapa de constatare, am modificat consemnul normal cu unul de substituție pentru a vedea care ar fi eventualele cogniții non-exprimabile. Datele culese de la subiecții din grupul experimental și grupul de control sunt prezentate în tabelele 3.3 și 3.4. Astfel, subiecții din grupul de control, pe lângă „condiții dificile de muncă”, element invocat de altfel și în cazul consemnului obișnuit, mai apare și cognemul „lipsă

de respect”, numit de către șase persoane din acest grup. Menționăm că în cazul consemnului normal, acest element apărea în sistemul periferic, cu o frecvență mai mică și un rang mai mare.

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

	Rang mic (rang mai mic sau egal cu 2,9)	Rang mare (rang mai mare decât 2,9)
Frecvență mare (mai mare sau)	<p align="center"><u>Elemente centrale</u></p> <p>Condiții dificile 15/2,1 Lipsă de respect 6/2,0</p>	<p align="center"><u>Elemente cu statut ambiguu</u></p> <p align="center"><u>(I)</u></p>
Frecvență mică (mai mică de 10)	<p align="center"><u>Elemente cu statut ambiguu (II)</u></p> <p>Corupție 5/1,8 Prost plătită 5/2,5 Generația viitoare 5/2,6 Responsabilitate 3/2,3 Aprecieri 2/2,5 Răbdare 2/2,0</p>	<p align="center"><u>Elemente periferice</u></p> <p>Perfecționare 4/3,7 Compătimire 3/3,6 Aptitudini vocaționale 2/3,5 Solicitări ale activității didactice 2/3,5 Dăruire 2/3,5 Comunicare și cooperare 2/4,0</p>

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

Dacă în cazul consemnului obișnuit nu erau invocate ca elemente centrale „condiții dificile” și „prost plătită” de subiecții din

grupul experimental, ele apar în condițiile unui consemn modificat (vezi tab. 3.4), iar o serie de termeni cu conotație pozitivă cu referire la munca didactică, cum ar fi „satisfacție”, „perfecționare” sau „dăruire”, nu sunt invocate deloc sau eventual apar ca elemente cu statut ambiguu.

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

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

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

plătite, este una din sursele cele mai importante de insatisfacție la cadrele didactice.

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

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

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

Starea subiectivă de bine

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

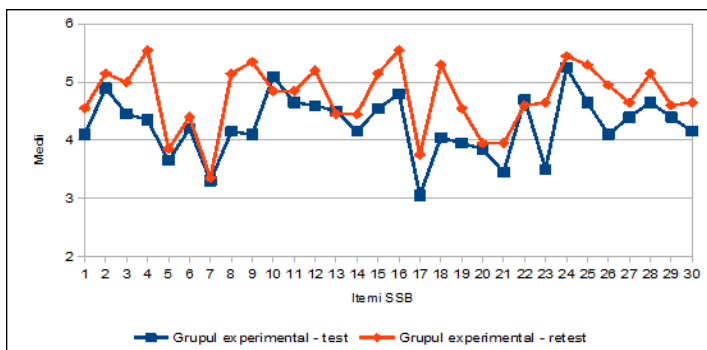


Figura 3.2. *Starea subiectivă de bine a lotului experimental (test-retest)*

Diferențe semnificative la nivel statistic se atestă și la anumiți itemi luați în parte. Cele mai multe schimbări au fost înregistrate la dimesiunea „evaluările privind controlul evenimentelor și implicarea” (SSB8, SSB18, SSB23, SSB26). Acest fapt denotă o percepție mai bună a eficienței personale, o mai bună organizare a timpului, un nivel crescut al conștientizării necesității implicării în luarea unor decizii și angajării individuale în producerea unor schimbări, respectiv, un nivel crescut al facilitării în realizarea unor activități. Faptul că am înregistrat mai multe modificări anume la acest aspect privind evaluarea SSB (celelalte fiind: evaluarea situația prezentă/trecută/de viitor; evaluările privind lumea din jur și relațiile cu ceilalți și percepțiile privind aspectul exterior și starea dispozițional-afectivă) îl explicăm ca fiind datorată preocupării mai mari a cadrelor didactice pentru munca pe care o prestează și rezultatele acesteia.

Comparând rezultatele obținute de subiecții din grupul experimental și cel de control după experimentul formativ, în scopul determinării impactului programului de intervenție asupra SSB la

subiecții din primul grup, constatăm diferențe semnificative la nivelul scalei SSB ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 4,00$, $W = 278,50$, $p = 0,019$, $r = 0,33$) (vezi fig. 3.3).

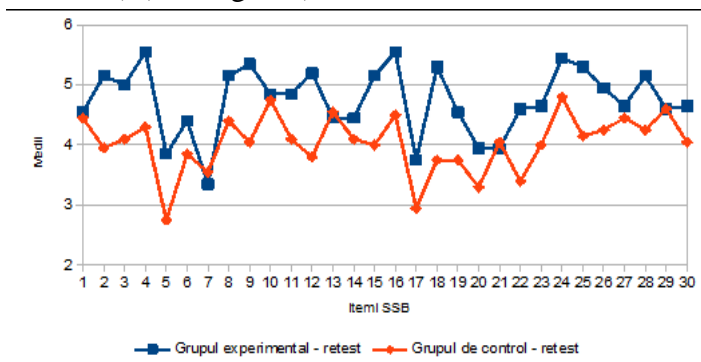


Figura 3.3. *Starea subiectivă de bine la grupurile experimental și de control după programul de intervenție*

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

Analizând aceste date, se observă că, în general, în grupul experimental numărul de persoane care trăiesc sentimente de insatisfacție în raport cu situația lor prezentă, trecută sau de viitor

este mai mic, comparativ cu grupul de control. Subiecții din grupul de control sunt mai nemulțumiți de situația din prezent, mai puțin satisfăcuți de lucrurile din viața lor, trăiesc mai puține stări de mândrie și bucurie și sunt mai pesimiști în legătură cu viitorul.

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

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

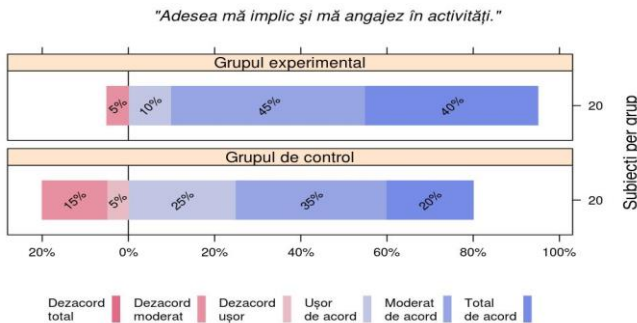


Figura 3.4. *Percepții privind implicarea și angajarea în activități*

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

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

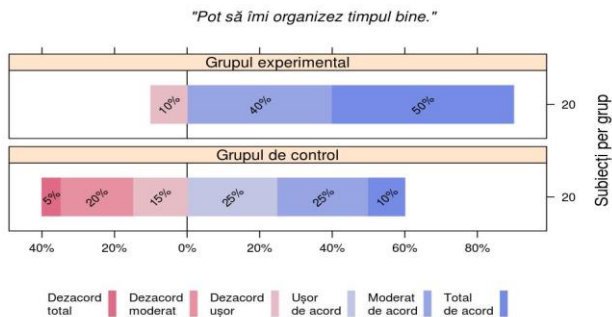


Figura 3.5. *Percepții privind organizarea timpului*

Așa cum se observă din figura de mai sus (fig. 3.5), subiecții din grupul experimental, în proporție de 50%, comparativ cu doar 10% din grupul de control, consideră că pot să-și organizeze timpul eficient. O bună organizare a timpului și gestionarea echilibrată a eforturilor, influențează în mare parte realizarea cu succes a obiectivelor propuse și a sarcinilor aferente acestor obiective. Una dintre achizițiile individuale ca urmare a participării la programul de intervenție o considerăm și pe cea legată de managementul timpului. Astfel, dacă analizăm datele la itemul SSB18, constatăm că subiecții din grupul experimental, într-o proporție covârșitoare (acord total – 50%, acord moderat – 40%), își evaluează capacitățile de organizare a timpului ca fiind bune. Comparativ, subiecții din grupul de control doar 10% (acord total) și 25% (acord moderat) consideră că reușesc să-și organizeze eficient timpul. Dimpotrivă, spre deosebire de grupul experimental, un număr mai mare de subiecții din grupul de control exprimă dezacord în ceea ce privește capacitățile lor de organizare optimă a timpului pentru realizarea sarcinilor zilnice (dezacord total – 5% și dezacord moderat – 25%).

În aceeași ordine de idei, datele prezentate în figura 3.6, atestă diferențe semnificative între grupul de control și grupul care a

participat la activitățile de training în ceea ce privește luarea deciziilor:

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

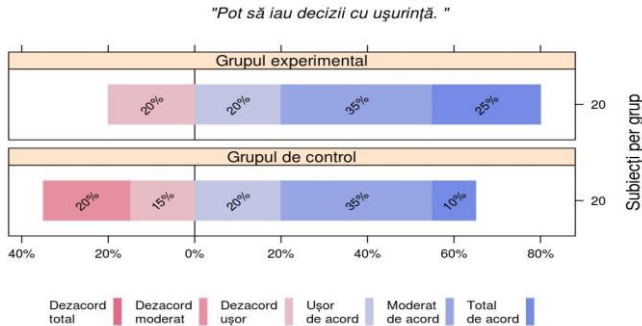


Figura 3.6. *Percepții privind luarea deciziilor*

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

Următorul item la care se înregistrează diferențe semnificative se referă la capacitățile percepute ale persoanei de a realiza anumite sarcini. În acest context, subiecții din grupul experimental consideră că se descurcă cu o anumită ușurință în realizarea sarcinilor (20% - acord total și 60% - acord moderat), comparativ cu colegii lor din

grupul de control (15% - acord total, 20% - acord moderat) (vezi fig. 3.7):

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

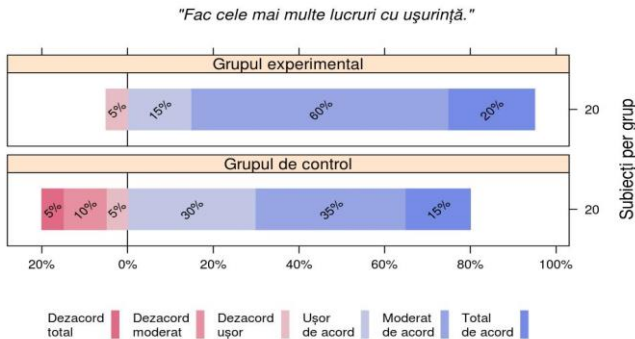


Figura 3.7. *Facilitarea în realizarea activităților*

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

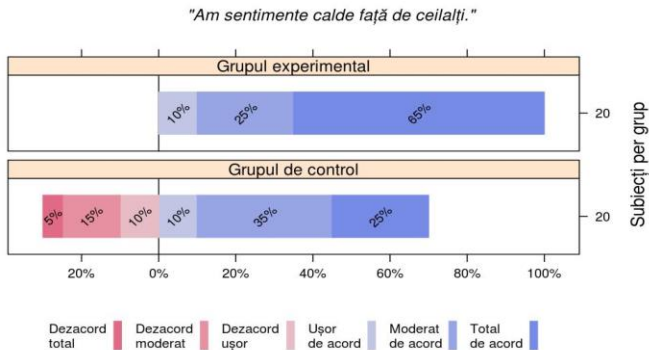


Figura 3.8. *Percepții privind afecțiunea față de ceilalți*

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

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

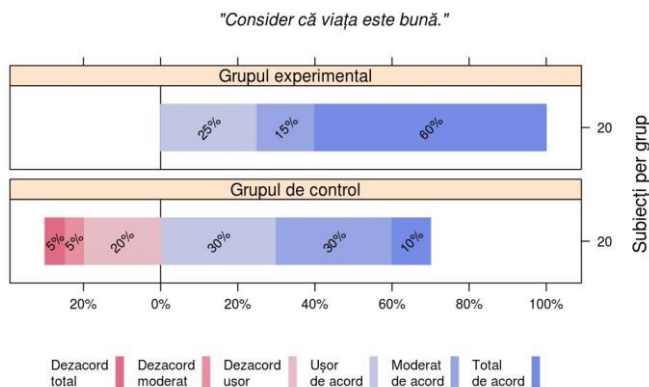


Figura 3.9. *Percepții privind satisfacția de viață*

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

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

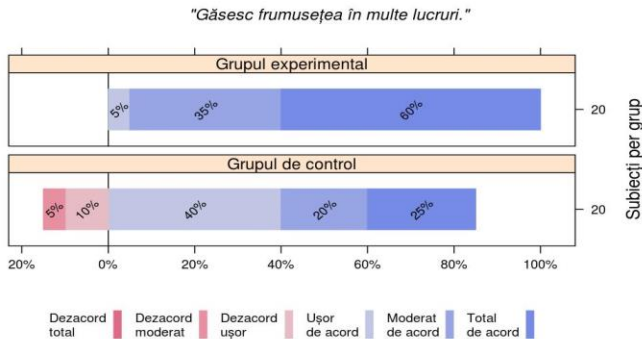


Figura 3.10. *Percepții privind satisfacția față de lumea înconjurătoare*

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

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

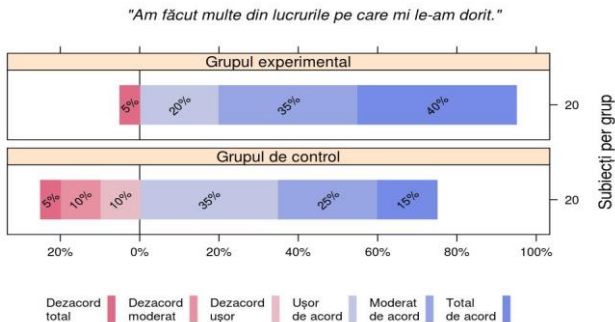


Figura 3.11. *Percepții privind realizarea scopurilor*

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

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

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

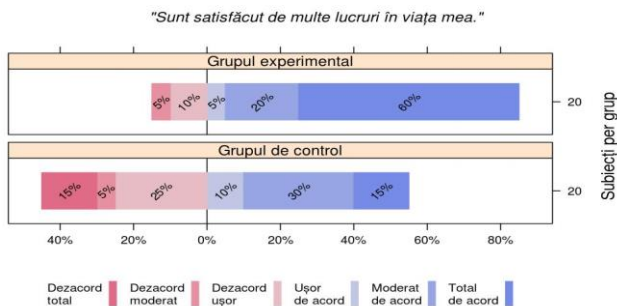


Figura 3.12. *Percepții privind realizarea scopurilor*

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

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

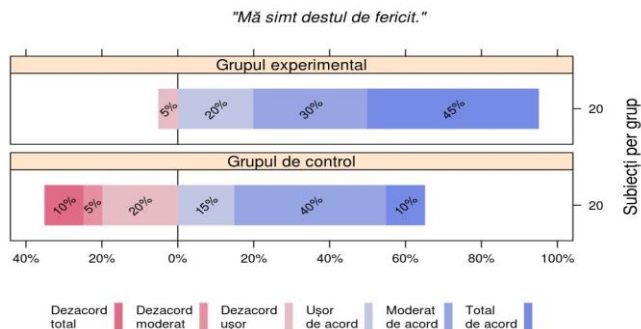


Figura 3.13. *Percepții privind gradul de fericire*

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

Satisfacția de viață

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

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

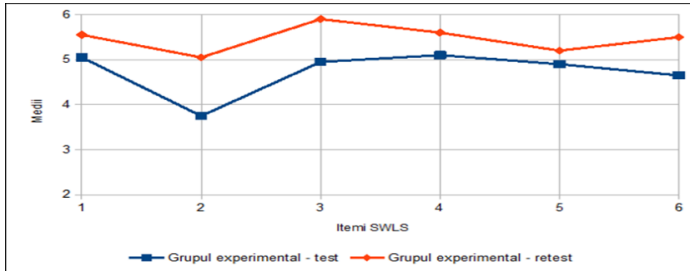


Figura 3.14. Satisfacția de viață a lotului experimental (test-retest)

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

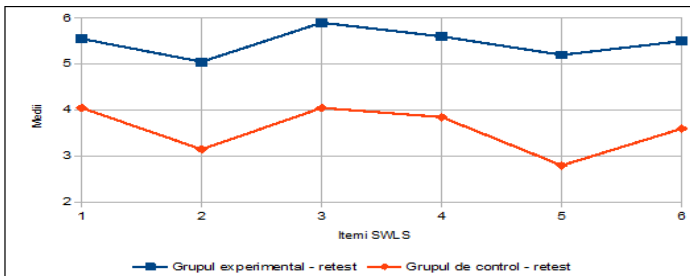


Figura 3.15. Satisfacția de viață la grupurile experimental și de control după programul de intervenție

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

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

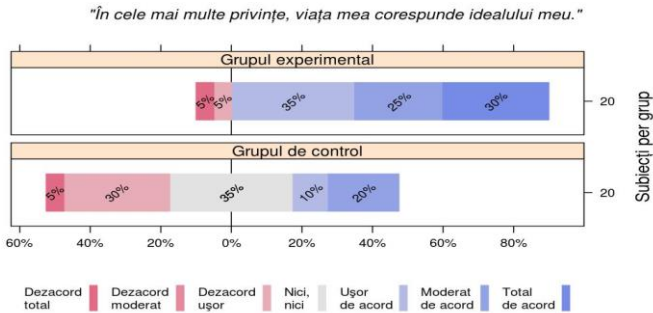


Figura 3.16. Gradul de corespundere dintre așteptări și realitate

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

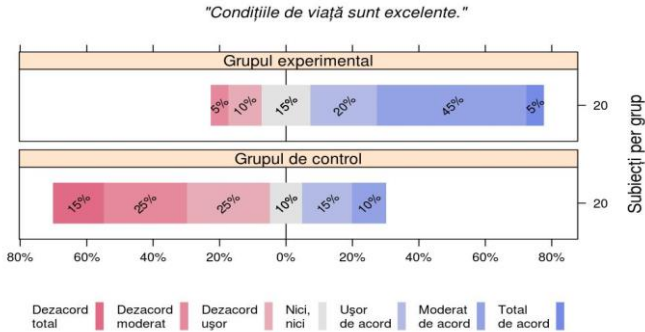


Figura 3.17. *Percepția privind condițiile de viață.*

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

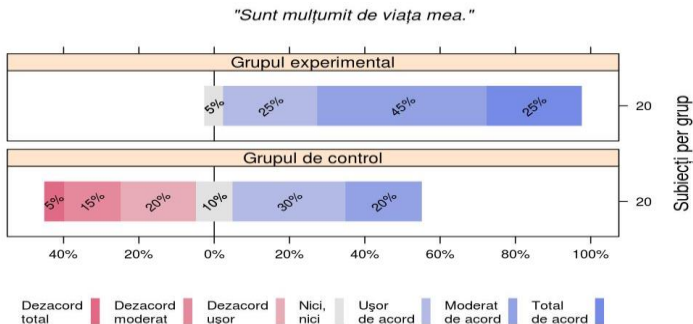


Figura 3.18. *Gradul de satisfacție în legătura cu viața*

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

din grupul de control gradul de satisfacție se plasează pe un continuum de la acord ușor la acord total.

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

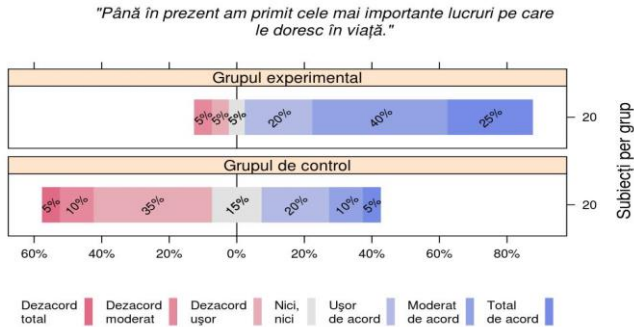


Figura 3.19. *Percepția privind realizările obținute*

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

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

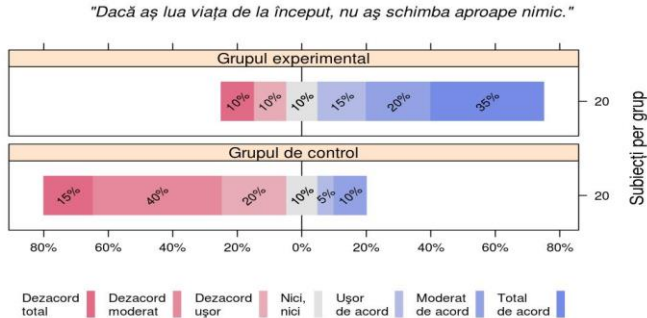


Figura 3.20. *Ce ar schimba...?*

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

Satisfacția în muncă

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

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

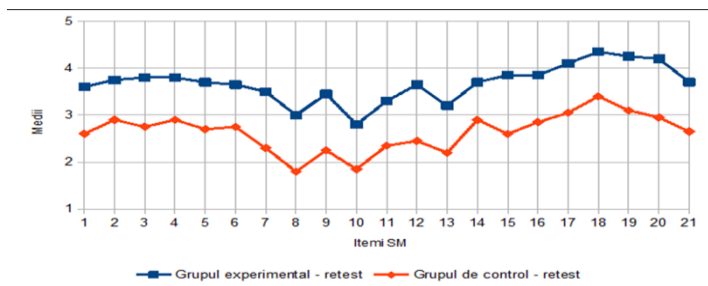


Figura 3.21. *Satisfacția în muncă la grupul experimental (test-retest)*

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

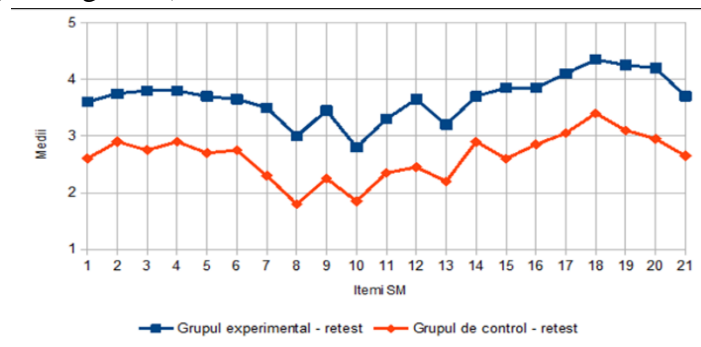


Figura 3.22. *Satisfacția în muncă la grupurile experimental și de control după programul de intervenție*

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

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

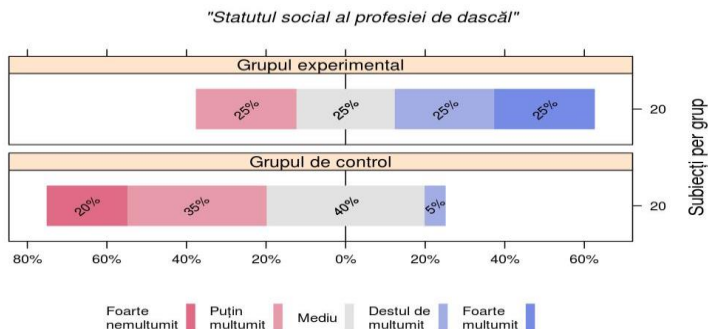


Figura 3.23. *Percepția privind statutul profesiei de dascăl*

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

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

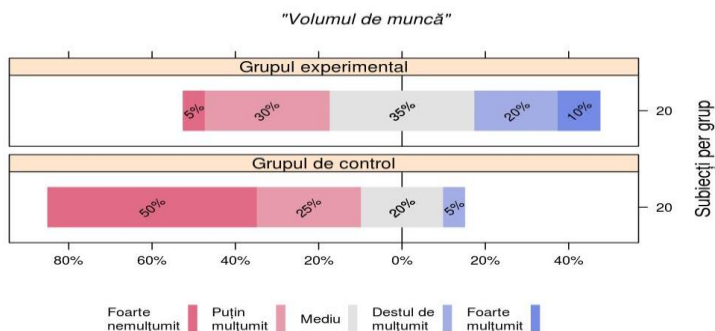


Figura 3.24. *Percepția privind volumul de muncă*

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

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

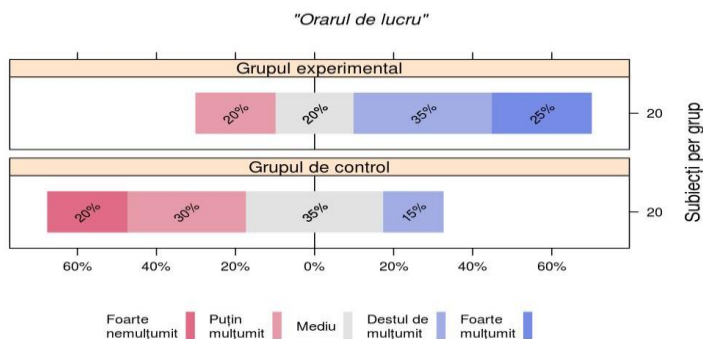


Figura 3.25. *Percepții privind orarul de muncă*

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

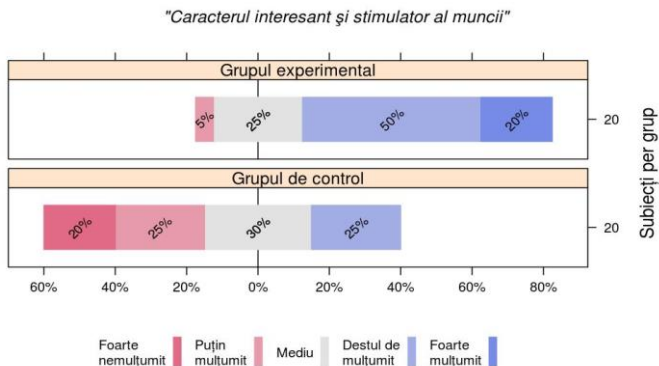


Figura 3.26. *Percepții privind caracterul muncii*

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

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

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

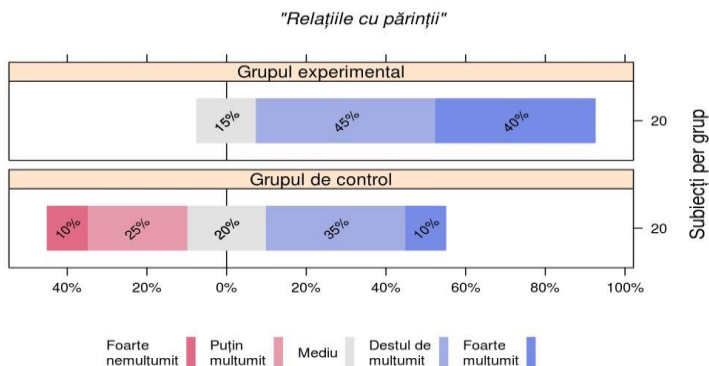


Figura 3.27. *Percepții privind relațiile cu părinții*

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

La această secțiune nu se atestă mari diferențe între subiecții din cele două grupuri în ceea ce privește percepția aprecierii celorlalți, totuși subiecții din grupul experimental par mai mulțumiți de elevii cu care lucrează în prezent și reușita acestora. Un aspect care merită evidențiat este percepția privind statutul profesiei de învățător. La subiecții din grupul de control se atestă o percepție

preponderent negativă. Acest fapt confirmă încă o dată percepția unei devalorizări a imaginii pedagogului și frustrarea pe care o trăiesc cei care muncesc în acest domeniu. Totuși, la cadrele didactice din grupul experimental această percepție a suportat unele modificări pozitive. Ne manifestăm încrederea că acest fapt se datorează activităților la care au participat.

Persistența motivațională

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

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

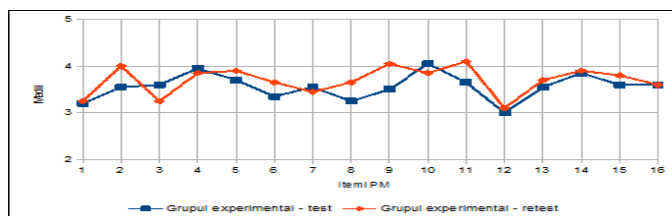


Figura 3.28. Nivelul persistenței motivaționale la grupul experimental (test-retest)

Compararea rezultatelor din cadrul eșantionului experimental și a celui de control pun în evidență impactul programului de intervenție asupra stimulării creșterii PM la cadrele didactice din învățământul primar ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 3,00$, $W = 299,00$, $p = 0,004$, $r = 0,42$); datele atestând diferențe statistic semnificative (vezi fig. 3.29).

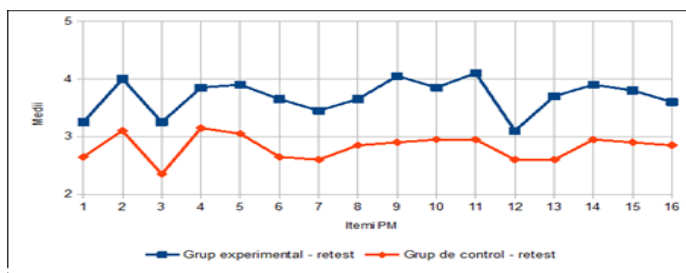


Figura 3.29. Nivelul persistenței motivaționale (grupul experimental și de control după programul de intervenție)

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

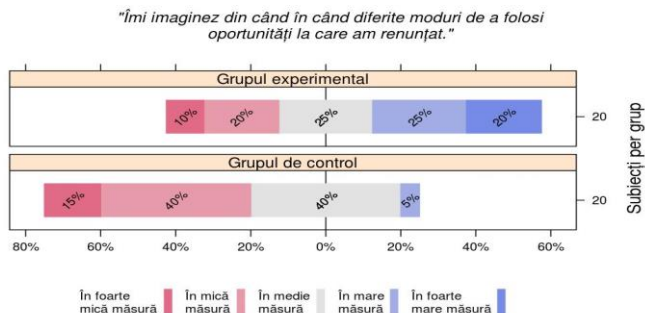


Figura 3.30. *Persistența obiectivelor nerealizate.*

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

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

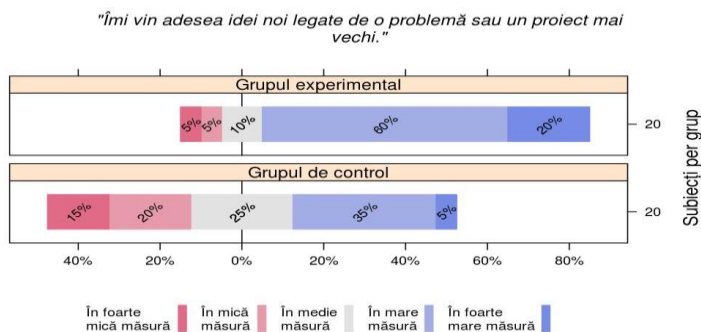


Figura 3.31. *Persistența unor proiecte/probleme mai vechi.*

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

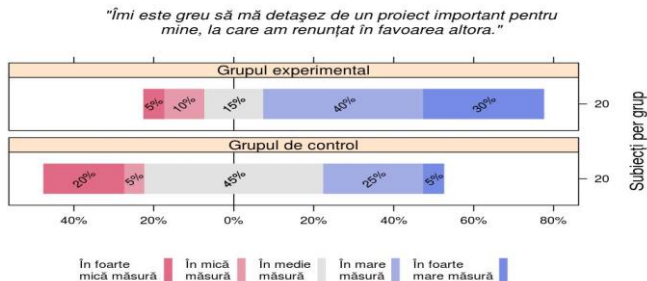


Figura 3.32. *Revenirea la proiecte și inițiative abandonate.*

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

În concluzie, menționăm că, prin compararea rezultatelor din grupul experimental cu cele din grupul de control, constatăm diferențe statistic semnificative pentru scala SSB ($mdn1=5,00$, $mdn2=4,00$, $W=278,50$, $p=0,019$, $r=0,33$); pentru scala SWLS ($mdn1=6,00$, $mdn2=3,50$, $W=345,00$, $p=0,001$, $r=0,61$); pentru scala PM ($mdn1=4,00$, $mdn2=3,00$, $W=299,00$, $p=0,004$, $r=0,42$); și, respectiv, pentru scala SM ($mdn1=4,00$, $mdn2=3,00$, $W=311,00$, $p=0,002$, $r=0,46$), ceea ce ne permite să afirmăm că ipoteza – „Intervențiile psihosociale special organizate determină creșterea nivelului de SSB, SM și PM la cadrele didactice” – s-a confirmat.

3.4. Evaluarea eficienței programului de intervenție psihosocială

Programul de intervenție psihosocială a constat dintr-un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice, prin care am

urmărit creșterea nivelului SSB, SM și PM, prin intermediul gândirii pozitive, optimizării autocunoașterii și dezvoltării personale. În acest sens, au fost utilizate o serie de tehnici expresiv-creative, exerciții de conștientizare și exerciții de acceptare corporală.

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

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

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

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

ca urmare a ședințelor de training era mereu exprimată prin cuvinte de mulțumire și recunoștință la sfârșitul acestora.

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

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

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

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

3.5. Concluzii la capitolul 3

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

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

care influențează favorabil SSB, SM și PM sunt *relațiile bune cu ceilalți și recunoașterea rezultatelor muncii* depuse.

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

4. Implicațiile activităților de intervenție se remarcă și în raport cu SM: subiecții din GE sunt mai mulțumiți decât colegii lor din GC, în ceea ce privește oportunitățile de dezvoltare profesională, își percep munca drept stimulative și interesantă. Ca urmare a programului de intervenție psihosocială s-au îmbunătățit și relațiile subiecților cu ceilalți, ei declarându-se foarte mulțumiți și destul de mulțumiți de interacțiunile cu cei din jur, pe care le percep mai favorabile și mai puțin stresante.

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

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

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

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

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

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

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

4. Munca, în general, iar munca învățătorului, în mod particular, poate fi considerată obiect social susceptibil de a fi și obiect de reprezentare deoarece ea, munca învățătorului, întrunește

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

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

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

muncă (*prost plătită, muncă neprețuită, elevi obraznici*) și persistența motivațională (*perseverență, efort*).

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

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

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

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

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

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

13. Cu ajutorul studiului experimental cu caracter formativ am intenționat să stabilim cum am putea influența prin intermediul unui program de intervenție psihosocială schimbarea RS a muncii la cadrele didactice. Inițial am presupus că, prin creșterea nivelului

SSB, SM și a PM, se va produce migrarea unor elemente periferice pozitive către nucleul central. Am considerat SSB, SM și PM aspecte ale personalității care ar putea suporta o intervenție psihosocială în vederea schimbării unor elemente periferice indezirabile sau consolidării unei RS favorabile a muncii, deoarece aceste trei aspecte derivă în mod direct din activitatea profesională desfășurată de pedagogi.

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

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

1. Sugerăm ca programul de intervenție psihosocială vizând schimbarea și transformarea RS a muncii învățătorului să fie preluat și utilizat de către psihologi în scop de cercetare a condițiilor de dezvoltare și consolidare a unei RS a muncii care să favorizeze creșterea nivelului SSB, SM și PM la cadrele didactice.

2. Recomandăm psihologilor cercetători să manifeste interes față de problema creșterii calității muncii și a confortului psihologic

la locul de muncă al cadrelor didactice prin punerea în uz a paradigmei schimbării RS a muncii, organizând și desfășurând practici sociale adecvate.

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

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

5. Atragem atenția psihologilor cercetători asupra faptului că pentru a asigura durabilitatea practicilor de dezvoltare personală și profesioanală în timp este necesar de a elabora și implementa un program de activități planificate, bine organizate și sistematice, astfel ca aceste practici să determine schimbarea unor elemente periferice din structura RS a muncii și, în timp, a celor din nucleul central.

6. Considerăm utilă și oportună elaborarea pentru unitățile de formare continuă a cadrelor didactice și managerii școlari a unui program de dezvoltare profesională a cadrelor didactice centrat pe ideea edificării unei RS a muncii care să le încurajeze creșterea calității muncii și a stării lor subiective de bine.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J.-C. Reprezentările sociale: aspecte teoretice. În: A. Neculau (coord.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997. P.107-126.
2. BĂLAN, B. Reprezentarea socială a profesiei psihologului: între a fi și a deveni. În: Psihologia socială. Iași: Polirom, Nr. 4, 1999. P. 74-88.
3. BĂLȚESCU, S. Bunăstarea subiectivă a elevilor de liceu și studenților. Cluj-Napoca: Editura Universității “G. Barițiu”, 2009. 157 p.
4. BĂLȚĂSCU, S. Fericirea în contextul social al tranziției postcomuniste din România. <http://www.revistacalitateavietii.ro/2010/CV-1-2-2010/14.pdf> (accesat: 06.06.14)
5. BOGATHY, Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom, 2004. 374 p.
6. BONCU Ș., CEOBANU C. Psihosociologie școlară. Iași: Polirom, 2013. 380 p.
7. BOTOȘINEANU, F. Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz. Iași: ALFA, 2011. 180 p.
8. CLEMENCE, A. Luări de poziție și principia organizatoare ale reprezentărilor sociale. În: Curelaru, M.(coord.). Reprezentări sociale. Teorii și metode. Iași: Erola, 2001. P. 229-256.
9. CONSTANTIN, T. Managementul resurselor umane. Iași: Institutul European, 2002. 336 p.
10. CONSTANTIN, T. Predictorii ai persistenței motivaționale. Rolul implicării motivaționale. În: T. Constantin (coord.). Determinanți ai

- motivației în muncă. De la teorie la analiza realității organizaționale. Iași: Editura Universității „A. I. Cuza”, 2009. P. 149-180.
11. COVEY, S. Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii. București: ALFA, 2002. 336 p.
 12. CRISTEA, M. Reprezentarea socială a Procesului Bologna: studiu explorativ. În: Revista de Psihologie Socială, Nr. 20, Iași: Polirom, 2007. p. 9 - 21.
 13. CSIKSZENTMIHALYI, M. Flux - Psihologia fericirii. București: Humanitas, 2007. 286 p.
 14. CURELARU, M. Reprezentări sociale. Iași: Editura Universității „A. I. Cuza”, 2005. 250 p.
 15. CURELARU, M. Reprezentări sociale. Iași: Polirom, 2006. 235 p.
 16. DESCHAMPS J.-CL., GUIMELLI CH. Reprezentări sociale ale țăganilor în Franța. În: L.Iacob și D. Salăvăstru (coord.). Psihologia socială și Noua Europă. Iași: Polirom, 2005. P. 162-175.
 17. DOISE, W. Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale. În: A. Neculau (coord.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997. P. 155-166.
 18. DRAGU, A. Structura personalității profesorului. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1996. 162 p.
 19. DUMITRIU, Gh. Psihologia procesului de învățământ. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1997. 180 p.
 20. FLAMENT, C. Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale. În: A. Neculau (coord). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Iași: Polirom, 1997. P. 128-145.
 21. GOLU P., GOLU I. Psihologie educațională. București: Miron, 2003. 474 p.
 22. HOLBAN, I. Probleme de psihologia muncii. București: EDP, 1970. 186 p.

23. HOLDEVICI, I. Psihoterapii scurte. București: CERES, 2002. 199 p.
24. JODELET, D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune. În: Neculau A. (coord). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997. P. 85-106.
25. JURCĂU, N. Introducere în psihologia pedagogică. Cluj-Napoca: Teora, 1994. 232 p.
26. KLEIN, S. Formula fericirii. București: Editura Humanitas, 2006. 255 p.
27. LOSÎI, E. Psihologia educației. Chișinău: CEP USM, 2014. 204 p.
28. MANES, S. 83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor. Iași: Polirom, 2008. 204 p.
29. MARKOVA, I. Cum se naște și se dezvoltă o idee: dialog între Serge Moscovici și Ivana Markova. În: A. Neculau. Urmele timpului. Iluzii românești, confirmări europene. Serge Moscovici în dialog cu Adrian Neculau. Iași: Polirom, 2002. 201 p.
30. Materiale Training Psihosocial
<http://ru.scribd.com/doc/199573806/Materiale-Training-Psihosocial>
31. MÂRLEANU A., COJOCARU N. Reprezentarea socială a profesiei de psiholog: de la intervenții „clasice” la intervenții organizaționale. Studiu explorativ. În: Studia Universitatis Moldaviae, USM, 2013, Nr. 9 (69). P. 117-126.
32. MICLE, M. Satisfacția și performanță. În: Revista de Psihologie, nr. 1-2, 2009. P. 75-90.
33. MITROFAN, N. Aptitudinea pedagogică. București: Editura Academică, 1988. 228 p.
34. MOLINER, P. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale. În: Neculau A. (coord). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997. P. 145-154.

35. MOSCOVICI, S. Influență socială și schimbare socială. Iași: Polirom, 2011. 256 p.
36. MOSCOVICI, S. Fenomenul reprezentărilor sociale. În: A. Neculau (ed.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. Iași: Polirom, 1997. p. 15-75.
37. MUNTELE-HENDREȘ, D. Starea subiectivă de bine. Iași: Universitatea „Al. Ioan Cuza”, 2009. 396 p.
38. NECULAU A., CURELARU M. Reprezentările sociale. În: A. Neculau (coord.). Manual de psihologie socială. Iași: Polirom, 2004. P. 294-318.
39. NECULAU, A. (coord). Reprezentările sociale. Iași: Polirom, 1997. 243 P.
40. NECULAU, A. (coord). Psihosociologia schimbării. Iași: Polirom, 1998. 301 p.
41. NECULAU, A. Despre fericire și opusul ei. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 1 (30), 2013. P. 91 -96.
42. NEGURĂ, I. Psihologia față în față cu problemele de viață ale omului contemporan. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 4 (21), 2010. P. 58-66.
43. NEGURĂ, I. Atitudinile sociale și schimbarea lor. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 1 (26), 2012. P. 64-66.
44. NEGURĂ I., CURELARU M., CRISTEA M. Relația dintre contextul social al reprezentărilor sociale ale Uniunii Europene în Republica Moldova și România. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 1 (22), 2011. P. 79 - 86.
45. NEGURĂ I., SÎRBU M. Relația dintre reprezentările sociale și starea subiectivă de bine. În: Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior. Cahul: CP Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, 2014. P. 212 - 218.

46. NICOLA, I. Pedagogie școlară. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 485 p.
47. PÂNIȘOARĂ G., PÂNIȘOARĂ I.-O. Motivație pentru cariera didactică – condiție importantă pentru progresul social. În: Revista Științifică. Nr. 5 (15), 2008. P. 46-53.
48. PÂNIȘOARĂ, I.-O. Motivarea pentru cariera didactică. București: Editura Universității din București, 2010. 170 p.
49. PÂNIȘOARĂ, I.-O. Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009. 332 p.
50. RACU, I. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2014. 473 p.
51. ROBU, V. Competențele cadrului didactic din învățământul preuniversitar – elemente-cheie ale procesului educațional. Rolul personalității. În: Revista de Psihologie, nr. 1, 2012. P. 11-32.
52. SĂUCAN, D. Conduita comunicațională a profesorului. În: Revista de Psihologie, nr. 3-4, 1999. P. 127-138.
53. SELIGMAN, M. Ce putem și ce nu putem schimba. București: Humanitas, 2013. 414 p.
54. SÎRBU, M. Atitudinea pedagogilor față de munca prestată. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 3 (20), 2010. . 72-76.
55. SÎRBU, M. Formarea competențelor de învățare eficientă la studenții psihologi. În: Bazele teoretice și aplicative ale proiectării și implementării conținuturilor formării psihologilor la ciclul licențial al învățământului superior. În: I. Negură (coord.), I.Racu, M.Pleșca ș.a. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2010. p. 156 - 196.
56. SÎRBU, M. Importanța muncii în viața omului. În: I. Racu (coord.). Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al

- dezvoltării societății. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2010. p. 107-110.
57. SÎRBU, M. Istoricul apariției și dezvoltării reprezentărilor sociale. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2013, Nr. 2 (31), p. 89-93.
58. SÎRBU, M. Problema schimbării reprezentărilor sociale. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2014, Nr. 1 (34), p. 8 - 17.
59. SÎRBU, M. Reprezentarea socială a muncii învățătorului. În: Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. L.Pogolșa & N.Bucun (coord.).Chișinău: IȘE, 2014, p. 185-195.
60. SÎRBU, M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar. În: I. Negură (coord.) Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2014. P. 201 – 227.
61. SÎRBU, M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2013. P. 322-325.
62. SÎRBU, M. Reprezentarea socială a muncii la învățătorii claselor primare. În: Tendințe moderne de dezvoltare economică și financiară a spațiului rural: mater. conf. șt. naț. Chișinău, UASM, 27.04.2012. Vol. 31. Chișinău: CE UASM, 2012, P. 701-706.
63. SÎRBU, M. Reprezentarea socială a muncii la psihologi. În: Practica psihologică modernă. Materialele Conferinței științifico-practică națională cu participare internațională, Chișinău, 27-29 septembrie 2013. Coordonatori: Perjan C., Losîi E., Baciuc, T., Bîcșevă E. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2013. P. 23-34.

64. SÎRBU, M. Reprezentări și practici sociale. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2014, P. 371-375.
65. SÎRBU, M. Satisfacția în muncă. In: Probleme actuale ale științelor umanistice și modernizării învățământului. Conf. șt. anuală, Chișinău, 05.04.2012. Vol. 1. Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2012. P. 161-164.
66. SÎRBU M., NEGURĂ I. Reprezentarea socială a muncii la învățătorii din școlile de stat și private. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (3), 2006. P. 48-50.
67. SÎRBU M., NEGURĂ I. Stilul muncii: abordări teoretice. În: Analele Științifice ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2007. P. 314- 318.
68. STEFANOVIC, I. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. București: EDP, 1979.124 p.
69. ȘLEAHTIȚCHI, M. Analiza structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă, harta asociativăși rețeaua de asociații. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (31), 2013. P. 14-25.
70. ȘLEAHTIȚCHI, M. Instrumente de analiză structurală a spațiului reprezentational: schemele cognitive de bază. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 3 (32), 2013. P. 44-53.
71. ȘLEAHTIȚCHI, M. Instrumente de analiză structurală a spațiului reprezentational: schemele cognitive de bază. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 3 (32), 2013. P. 1-10.
72. ȘLEAHTIȚCHI, M. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: punerea în discuție a nucleului central. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 1 (30), 2013. P. 104-113.

73. ȘLEAHTIȚCHI, M. O privire generală asupra mecanismelor de formare a reprezentărilor sociale. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (27), 2012. P. 1-17.
74. ȘLEAHTIȚCHI, M. Reprezentarea socială: între permanență și transformare. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 1 (18), 2010. P. 79-95.
75. ȘLEAHTIȚCHI, M. Transfigurări în formula compozițională a reprezentării sociale: $Srs = NC + EP$ este înlocuită gradual cu $Srs = NC + EP + ZM$. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 2 (35), 2014. P. 1-13.
76. UNGUREANU, P. Conceptul de persistență: definiție, evoluție și suport empiric. În: T. Constantin (coord). Determinanți ai motivației în muncă. De la teorie la analiza realității organizaționale. Iași: Editura Universității „A. I. Cuza”, 2009. P. 45-75.
77. VOICU, C. Exigențe psihologice în exercitarea profesiei didactice. În Revista de Psihologie, Nr. 3-4, 2000. P. 135-143.
78. АМОНАШВИЛИ, Ш. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики. Москва: Дом Шалвы Амонашвили, 1998. 78 с.
79. АРГАЙЛ, М. Психология счастья. СПб: Питер, 2003. 332 с.
80. ВЫГОТСКИЙ, Л. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
81. РЕНЬШ М. А., САДОВНИКОВА Н. О. Социально-психологический тренинг. Практикум. Екатеринбург: ГОУ ВПО, 2007. 190 с.
82. СЕЛИГМАН, М. Путь к процветанию: новое понимание счастья и благополучия. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 423 с.

83. СТОЛЯРЕНКО, Л. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 542 с.
84. ARGYLE, M. Causes and Correlates of Happiness. In: D. Kahneman, E Diener & N Schwarz (Eds) Well-being: The foundations of hedonic psychology. New York: Russell Sage, 1999. P. 353-373.
85. BERGMO-PRVULOVIC, I. Social representations of career – anchored in the past, conflicting with the future. În: Papers on Social Representations, 2013, vol. 22, P. 14-27.
86. CURELARU M., NECULAU A., Cristea M. What people think about cloning ? Social representations of this technique and its associated emotions. În: Journal for the Study of Religions and Ideologies, 2012, vol.11, nr. 33. P. 3-30.
87. CURELARU M., NEGURĂ I., Cristea M. The influence of the ideological – global context on social representations of the European Union. In: Annals of the Alexandru Ioan Cuza University. Psychology Series. 2010, vol. 19, nr. 2. P. 35-50.
88. DE ROSA, A. Icon and symbol: Two sides of the same coin in the investigation of social representations. În: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.). Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 237-256.
89. DIENER E., DIENER M. Factors predicting the subjective well-being of nations. In: Journal of Personality and Social Psychology, Nr. 69, 1995. p. 851-864.
90. GABORA L. EVOC: A Computer Model of the Evolution of Culture. University of British Columbia. 03.09.2014. <http://arxiv.org/abs/1310.0522> (accesat: 12.10.14).

91. JASPER J., FRAZER C. Attitudes and Social Representations. In: R. Farr, S. Moscovici (eds.). *Social Representation*. Cambridge: CUP, 1984. P. 214-225.
92. LAHLOU S., ABRIC J.-C. What are elements of social representations. În: *Papers on Social Representations*, 2011, vol. 20, P. 1-10.
93. LOPES DE SILVA, A. Social representations of undergraduates about teacher identity and work a gender perspective. In: *Educacao, Sociedade end Culturas*, nr. 36, 2012. p. 49-64.
94. MARKOVÁ, I. Social representations and communicative genres. În: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.) *Penser la vie, le social, la nature*. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 219-235.
95. MARKOVÁ, I. Epistemology of social representations: Implications for empirical research. În: *Psihologie socială*. Nr. 27, 2011. P. 94-102.
96. MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. În: R. Farr, S. Moscovici (Eds). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 3-69.
97. NECULAU, A. Context manipulation and the control of social representations. În: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds) *Penser la vie, le social, la nature*. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 263-276.
98. SELIGMAN, M. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press, 2011. 276 p.
99. TUVAL, S. Teachers living with contradictions: Social representations of inclusion, exclusion and stratification in Israeli schools. *Papers on Social Representations*, 2014, vol. 23, p. 10.1-10.25.

100. ABRIC, J.-C. Poker et recherches sur le conflits. În: Buschini F., Kalampalikis N.(eds.) Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 295-300.
101. ABRIC, J.-C. Pratiques sociales et représentations. Paris: PUF, 1994. 238 p.
102. ARRUDA, A. Moscovici et le représentations sociales au Brésil: des idées pour lesquelles se battre. În: Buschini F., Kalampalikis N.(eds.) Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 431-434.
103. BATAILLE, M. Représentation, implicitation, implication des représentation sociales aux représentations professionnelles. Montreal: Editions Nouvelles AMS, 2000. 189 p.
104. BOURDIEU, P. Langage et pouvoir symbolique. Paris: Seuil, 2001. 168 p.
105. CARTAUD E., LABBÉ S. L'étude des représetations sociales du travail: pour une communication professionnelle et professionnalisante. In: Congres AREF, Universite de Geneva, 2010. P.1-10.
106. DE ROSA, A. Le besoin d'une „théorie de la méthode”. In: C. Garnier (ed.). Les formes de la pensée sociale. Paris: PUF, 2002. P. 151-187.
107. DOISE, W. Jalons pour une psychologie sociétale. În: C. Garnier (ed.). Les formes de la pensée sociale. PUF, Paris, 2002. P. 79-93.
108. DOISE, W. Les representations sociales. Paris: PUF, 1986. 234 p.
109. DOISE, W. Un projet européen pour la psychologie sociale. În: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.) Pensér la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 391-399.

110. FISHER, G. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Montréal: Presses de l'université de Montréal, 1987. 118 p.
111. FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: D. Jodelet (ed.). Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989. P. 224-239.
112. FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformations des représentations sociales. In: Abric J.-C. (ed). Pratiques sociales et représentations. PUF, Paris, 1994. P. 37-58.
113. GUILMELLI CH., DESCHAMPS J.-C. Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales de gitans. In: Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, nr. 47-48, 2000. P. 44-54.
114. GUIMELLI, Ch. La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales. In: Abric J.-C. Pratiques sociales et représentations. Paris: PUF, 1994. P. 83-108.
115. HERZLICH, C. Les représentations sociales de la santé et la santé en mutation: un regard rétrospectif et prospectif sur la fécondité d'un concept. In: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.) Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 189-200.
116. JODELET, D. A la recherche de la mémoire. In: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.) Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 467-482.
117. JODELET, D. Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie. In: S. Moscovici (ed.). Psychologie sociale. Paris: PUF, 1984. P. 357-378.
118. MANNONI, P. Les représentations sociales. Paris: PUF, 1998. 235 p.

119. MOLINER, P. Les deux dimensions des représentations sociales. In: Revue Internationale de Psychologie Sociale, Nr. 20, 1994. P. 5-14.
120. MOLINER, P. Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des Représentations sociales. În: Bulletin de psychologie, Nr. 41, 1988. P. 759-762.
121. MOSCOVICI, S. La psychanalyse, son image, et son public. Paris: PUF, 1961. 211 p.
122. MOSCOVICI, S. La psychanalyse, son image, et son public. Paris: PUF, 1976. 223 p.
123. MOSCOVICI, S. Pensée stigmatisante et pensée symbolique. Deux formes élémentaires de la pensée sociale. În: C. Garnier. Les formes de la pensée sociale. Paris: PUF, 2002. P. 21-45.
124. NEGURĂ, L. Le travail après le communisme. L'émergence d'une nouvelle représentation sociale dans l'espace postsoviétique. Québec: Les Presses de l'Université de Laval, 2007. 165 p.
125. NEGURĂ, L. (coord.). L'intervention en sciences humaines. L'importance des représentations. Québec: Les Presses de l'Université de Laval, 2016. 385 p.
126. PALMONARI A., ZANI B. Les représentations sociales dans le champ des professions psychologiques. In: D. Jodelet (ed.). Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989. P. 67-89.
127. ROUQUETTE, M.-L. Retour aux foules. În: F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.). Penser la vie, le social, la nature. Paris: Editions de la MSH, 2001. P. 175-184.

GLOSAR DE TERMENI

Ancorare – proces de încorporare a unor noi informații într-o rețea familiară de categorii cognitive și acordarea semnificațiilor în raport cu anumite realități sociale.

Atitudine – orientare afectivă a subiectului față de un obiect social, caracterizată prin constanță, stabilitate și relativă permanență. Ea îndeplinește funcția de sortare, evaluare, verificare și stabilizare a opiniilor.

Context – un set de proprietăți caracteristice unei situații externe a actorului social, relevant în producerea, structurarea, funcționarea și interpretarea conduitei lui.

Obiect de reprezentare - un fenomen social, o persoană, un eveniment, o teorie, o idee sau un proces psihic generat de interesul public și care determină formarea uneia sau mai multor reprezentări sociale.

Obiectificare – proces de formare a unei reprezentări prin intermediul căreia conceptele abstracte sunt transformate în noțiuni accesibile cunoașterii comune. Acest proces se bazează pe simplificarea și concretizarea informației, inclusiv, atașarea ei unor sensuri și imagini familiare.

Practică socială – un sistem de acțiuni repetabile, structurate și instituite sub raport social, fiind formulate ca prescripții comportamentale la nivelul reprezentării sociale.

Reprezentare socială - filtru sociocognitiv colectiv, generat în vederea interpretării realității sociale și orientării conduitei umane.

Sistem central (nucleu)– elementele principale în structura unei reprezentări sociale. Are funcția de organizare, stabilizare, coerență și generare de semnificații a unei reprezentări sociale.

Sistem periferic - un set de elemente cu rol secundar în structura unei reprezentări. Îndeplinește funcția de concretizare, reamintire, funcția de reglare și adaptare, precum și de individualizare în cadrul acestei structuri.

Transformare – proces complex de evoluție a reprezentării cauzat de modificările apărute în contextul social, global-ideologic și însoțite de schimbări ale practicilor sociale.

Satisfacția în muncă - reprezintă măsură în care angajatul simte emoții pozitive față de locul său de muncă, iar pe lângă componenta emoțională sunt două componente: cognitivă și comportamentală, satisfacția în muncă devenind astfel o atitudine. Componenta cognitivă a satisfacției în muncă se referă la convingerile angajatului cu privire la munca sa, iar aspectul comportamental include tendințele acționale ale angajatului.

Stare subiectivă de bine - o stare subiectivă mentală de bine, fiind caracterizată de emoții pozitive sau plăcute, de la mulțumire la bucurie intensă. Ea este constituită din două componente: judecățile în legătură cu satisfacția în viață și echilibrul afectiv sau măsura în care nivelul de afect pozitiv depășește nivelul de afect negativ în viața individului.

Persistența motivațională – reprezintă nucleul motivației umane, ceea ce transcede nivelul intențional care ține de selectarea, clarificarea și adoptarea scopurilor și motivdelor personale. Persistența este tratată ca o componentă-nucleu care este centrală în urmărirea scopurilor pe termen scurt și pe termen lung.

Zona mută - este o parte componentă a nucleului central constituit din elemente contra-normative care nu pot fi exprimate de către individ fără a intra în contradicție cu normele grupului din care face parte.