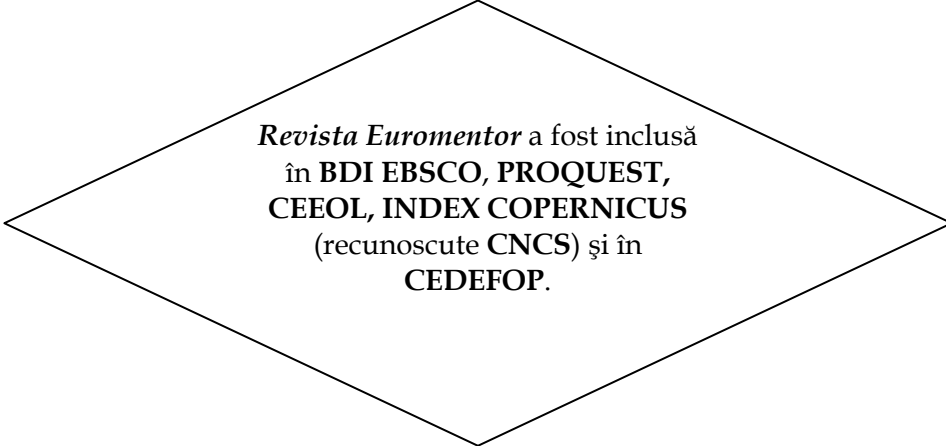


**EUROMENTOR
STUDII DESPRE EDUCAȚIE**

Volumul V, Nr. 2/iunie 2014

Revista „Euromentor” este editată de către Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, Facultate de Științe ale Educației.

Adresa: Splaiul Unirii nr. 176, sector 4, București
Tel.: (021) - 330.79.00, 330.79.11, 330.79.14
Fax: (021) - 330.87.74
E-mail: euromentor.ucdc@yahoo.com



Revista Euromentor a fost inclusă
în **BDI EBSCO, PROQUEST,**
CEEOL, INDEX COPERNICUS
(recunoscute **CNCS**) și în
CEDEFOP.

EUROMENTOR STUDII DESPRE EDUCAȚIE

Volumul V, Nr. 2/iunie 2014



ISSN 2067-7839

*Fiecare autor răspunde pentru originalitate și pentru faptul că
textul nu a mai fost publicat anterior.*

CUPRINS

CONSIDERAȚII PRIVIND EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ ÎN SECOLUL XXI	7
CONONA PETRESCU	
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORALĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ A STUDENȚILOR STRĂINI	18
MIHAELA PRICOPE	
PROFILUL DE COMPETENȚĂ AL CADRULUI DIDACTIC - ÎNTRE IDEAL ȘI REALITATE	24
MONICA ELISABETA PĂDURARU	
ELEMENTE DE MANAGEMENT AL ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE	33
IULIANA - MARINELA TRĂȘCĂ	
O ABORDARE SOCIO-CULTURALĂ A ORGANIZAȚIILOR.....	45
IONUȚ ANASTASIU	
DEZVOLTAREA DURABILĂ ÎN UNIUNEA EUROPEANĂ ȘI ÎN ROMÂNIA	55
FLORENTINA BURLACU	
DISPUNEREA LUĂRII MĂSURII ARESTĂRII PREVENTIVE ÎN CADRUL EXIGENȚELOR CEDO	73
BOGDAN DAVID	
SECURITATE ȘI SĂNĂTATE ÎN MUNCĂ LA NIVELUL INSTITUȚIILOR EDUCAȚIONALE DIN ROMÂNIA	81
GILDA RUSU-ZAGĂR CĂTĂLIN RUSU-ZAGĂR MIHAELA MOCANU	

FACTORII DE RISC DIN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC BUNE PRACTICI.....	90
GILDA RUSU-ZAGĂR, CĂTĂLIN RUSU-ZAGĂR, MIHAELA MOCANU	
LIDERUL GRUPULUI DE ÎNVĂȚARE	99
MARIA CONDOR, BOGDAN-TUDOR CONSTANTINOV, MONICA CHIRA	

CONSIDERAȚII PRIVIND EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ ÎN SECOLUL XXI

CONONA PETRESCU*

*„Educația este considerată cultura
inteligenței sau a spiritului”
B.F. Skinner*

Abstract: *The educational phenomenon undergoes at all levels changes which are either natural, or caused, or directed, planned. Our study indicates some of the current education trends and guidelines, advocating for ‘education for change’ as a pivot of rethinking contemporary education. Firstly, we believe that school should be a central part of the change of mentalities. In this respect, the old type of learning based on learning retention can no longer be satisfactory, being replaced with innovative learning that is anticipatory, participatory and collaborative.*

Keywords: *education for change, “new educations”, school, innovative learning, collaborative learning.*

Că educația are un rol hotărâtor în formarea și dezvoltarea personalității umane, în manifestarea și valorificarea plenară a potențelor sale creatoare, este un adevăr pe care lumea l-a descoperit cu multe secole în urmă. De sorginte mult mai recentă pare însă a fi concepția potrivit căreia educația este un factor vital al evoluției și progresului întregii umanități, al asigurării, în ultimă instanță, a chiar viitorului speciei umane. Când spunem acestea, avem în vedere nu doar realitățile dramatice cu care se confruntă lumea contemporană ci și, sau mai ales, faptul că soluțiile oferite acestor probleme depind în mod decisiv de formația cultural-științifică, politică, socio-economică a celor chemați să le elaboreze. Ori, în măsura în care epoca noastră stă realmente sub semnul democratizării, fiecare dintre noi este chemat să contribuie la dezvoltarea și la rezolvarea cât mai echitabilă a problemelor stringente cu care se ocupă timpul nostru.

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

Notabilă este promovarea „noilor educații” care reprezintă tocmai răspunsurile sistemelor educative și ale pedagogiei la o problemă emergentă caracterizată prin universalitate, globalitate, pluridisciplinaritate și gravitate.

Alături de promovarea „noilor educații” (dintre care cele mai semnificative ni se par a fi: educația pentru participare și democrație; educația pentru bună înțelegere și pace; educația pentru schimbare și dezvoltare; educația pentru comunicare și mass-media etc.) definitorie pentru pedagogia modernă este și elaborarea unor concepte-cheie precum: „democratizarea educației”, „educația permanentă” și nu în cele din urmă, „educația adulților”.

Educația, departe de a se limita la o perioadă de școlarizare, trebuie să se extindă la durata întregii existențe, să cuprindă toate domeniile cunoașterii, putându-se îmbogăți prin mijloace diverse și favorizând toate formele de dezvoltare a personalității. Procesele educaționale în care sunt angajați, în cursul vieții lor, sub orice formă ar fi, copiii, tinerii și adulții de toate vârstele trebuie considerate ca un tot, ca un întreg.

Plasarea oricărui tip de demers educațional în temporal, deci în istoricitate, presupune în mod obligatoriu acțiunea de căutare în descifrare a tendințelor care se manifestă în acest domeniu de importanță vitală pentru societățile contemporane. Aceasta întrucât tendințele sunt „purtătoare de sugestii, de confirmări sau de răspunsuri. În funcție de forța și relevanța lor, ele pot anunța viitori posibili sau favorabili”¹.

Cunoașterea tendințelor îi poate ajuta pe cercetători și decidenți să-și situeze mai bine proiectele și metodologiile, să evite erori posibile și să se îndrepte mai sigur către viitorul dezirabil al școlii.

Trei sunt aspectele de descifrat la nivelul tendințelor în educație: tendințele ca atare, jocul acestora și identificarea tendințelor celor mai puternice (care trebuie să fie încurajate dacă slujesc progresului social, fie stopate sau minimizate dacă, dimpotrivă, dezvoltă direcții distructive, frenatoare sau nesemnificative). Pe de altă parte, se pot identifica tendințe evidente, manifeste precum și tendințe „ascunse”, latente, acestea din urmă manifestându-se în domenii în care măsurarea este dificilă, la început firave, slabe, tendințele evoluează și în anumite cazuri devin importante sau puternice.

La nivel mondial există, cum e și firesc, un joc al tendințelor. Așa, de pildă, interesul pentru învățarea limbilor străine, pentru utilizarea masivă

¹ George Văideanu, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București, 1988, p. 70.

a calculatoarelor, pentru instruirea programată, ar putea fi considerate ca tendințe majore ale educației contemporane. Este îndeobște recunoscut faptul că învățarea unei limbi străine (sau a mai multor!) este atât un exercițiu spiritual util, cât și un mijloc de deschidere spre alte orizonturi culturale, de dialog și comunicare între culturi și, nu în ultimul rând, de ameliorare socială (atenuare a stărilor conflictuale, dezorganizarea etc.). La fel, utilizarea calculatorului în industrie se înscrie, cu specificul acestui domeniu, în mod convergent, în același tip de finalități enumerate mai sus.

S-ar putea grupa tendințele și în funcție de nivelurile învățământului sau de domenii: obiective, conținuturi, metode. Astfel, în privința conținuturilor direcțiile majore ar putea fi: **atât conținuturile educației formale, cât și cele ale educației nonformale sau informale; atât conținuturile sistematice, sub formă de planuri, cursuri și manuale, cât și cele „ascunse” sau latente, desprinse din atmosfera instituției școlare, din cultura și stilul educatorului; atât obiectivele și cunoștințele, cât și modurile de organizare a învățării, având în vedere că și acestea sunt purtătoare de mesaj și fac parte din „calea” edificării personalității.**

În sfârșit tendințele ar mai putea fi grupate și în raport cu modalitățile de abordare a proceselor educației orale.

Trei ar fi tendințele majore în acest sens: (a) abordarea sistematică, (b) abordarea curriculară, (c), abordarea modulară.

(a) Conceperea în maniera sistematică a proceselor educative produce efecte pozitive precum: **sporește coerența activităților educative; asigură varietatea și echilibrul metodelor și mijloacelor folosite; favorizează articularea diferitelor tipuri ale învățării; conduce la o evaluare riguroasă, benefică pentru toți, a proceselor realizate în cadrul unei activități de învățare etc.**

Abordarea sistematică a educației „permite evidențierea funcțiilor și a structurilor specifice organizației/instituției școlare. Această abordare privește educația ca totalitatea organizată instituțional, practic la nivelul întregii societăți”².

Analiza de sistem (a sistemului de învățământ) pune în evidență următoarele patru tipuri de școli: **școala-instituție**, ce are ca finalitate socializarea bazată pe interiorizarea normelor sociale; **școala - aparat de reproducere a relațiilor sociale de putere**, care acordă întreaga putere sistemului social, legitimând diferențele dintre clase și categorii (Bourdieu, Passeronon); **școala multiplă**, deschisă spre experiențe variate,

² S. Cristea, S. Constantinescu, *Societatea educației*, Ed. Hard Iscom, Pitești, 1988, p. 155.

dependentă în măsură mai mare de activitate celor implicați în educație (elevi, studenți); **școală - „piața educației”** care „are ca finalitate socializarea bazată pe distanțarea de norme” (concepută în întregime pe postulatul raționalizării indivizilor care aleg în funcție de interese și resurse”³ - și care, după cum putem constata promovează și sistemul nostru actual).

Aceste tipuri/teorii evidențiază importanța funcției de socializare angajată la nivelul sistemului de învățământ în vederea integrării sociale a personalității în diferite domenii de activitate. Deschiderea metodologică și practică făcută de teoria (dar mai ales de metoda sistematică) sistemelor permite abordarea școlii din perspectiva teoriei organizației respectiv definirea școlii ca organizație întemeiată pe un ansamblu de resurse pedagogice (umane, informaționale, financiare, material-energetice etc.) angajate în realizarea unei activități comune, orientată valoric către finalități generale (stabilite pe termen mediu și lung) realizabile în cadrul unor structuri ierarhice specifice care determină calitatea curriculum-ului școlar (obiective/plan/program/metodologie).

Structura sistemului de învățământ suportă și ea o evoluție determinată de reformele realizate în ultimele decenii în lume. Apare aici tendința articulării celor trei niveluri de școlaritate (primar - secundar - superior) asigurată pe de-o parte, prin instituirea treptelor și/sau ciclurilor școlare, iar pe de altă parte, prin deschiderea întregului sistem, atât pe verticală, cât și pe orizontală, spre educația permanentă.

Reformele implementate în ultimele decenii (mai ales după evenimentele din 1968 din Franța) au încercat să rezolve disfuncționalitățile apărute în contextul „crizei mondiale a educației” concretizate, în ultimă instanță, în contradicția existentă între cererea și oferta de instruire, între resurse și rezultate, reforme care au vizat mai ales structura de bază a sistemului, respectiv nivelul învățământului obligatoriu.

Actualmente structurile învățământului obligatoriu suferă transformările reformatoare declanșate în anii 1960-1970 în următoarele direcții mai importante: **redefinirea învățământului obligatoriu; prelungirea duratei acestuia până la vârsta de 16-18 ani; flexibilitatea raporturilor între nivelurile și treptele (ciclurile de școlaritate); concentrarea conținutului în jurul unui trunchi comun de cultură generală** proiectat în majoritatea țărilor în termenii unui program identic de bază; **validarea învățământului obligatoriu prin certificate de**

³ Ibidem, p. 156.

absolvire obținute prin examene sau prin evaluarea rezultatelor obținute pe parcurs.

Învățământul superior/liceal, organizat de regulă ca învățământ postobligatoriu, valorifică tendința „prelungirii unui trunchi comun a cărei diversitate pe filiere se realizează mai târziu în timpul studiilor”⁴.

Obiectivul acestuia este de a asigura o formare continuă de bază și de a diversifica posibilitățile de studiu în funcție de varietatea cerințelor și aspirațiilor, asigurându-se în același timp, egalitatea efectivă a diferitelor tipuri de învățământ, formare și mobilitate a elevilor.

Învățământul superior, orientat spre educația generală echilibrată care urmărește nu numai obiectivele cognitive, ci și dezvoltarea afectivă și morală angajează noi tendințe ca de pildă: **deschiderea socială necesară pentru pregătirea absolvenților într-un număr sporit de profesii; restructurarea conținutului pe temeiul faptului că într-o societate dinamică competențele specifice devin repede depășite; profesionalizarea prin cercetare menită să consolideze capacitatea universității de a produce cunoștințe fundamentale necesare pentru pregătirea specialiștilor; susținerea parteneriatului între universitate și autoritățile publice**, în special în cazul unor proiecte de mare anvergură; **promovarea unei filozofii a educației** ce permite afirmarea unei proiectări curriculare capabile să rezolve conflictul dintre instruirea generală și cea de specialitate, nu atât prin oferirea de cunoștințe cât mai vaste din diferite discipline, ci adoptând, în diferitele domenii de specialitate, un stil de învățământ axat pe asimilarea unor mecanisme intelectuale și a valorilor universitare.

Sistemele de învățământ din Europa Centrală și de Est încearcă, după 1990, să răspundă acestor provocări în contextul unei politici educaționale care vizează schimbarea raportului dintre stat și universități, urmărind, pe de o parte vechiul sistem (centralizare, absența autonomiei politizate, ideologizare, uniformizare etc.), iar, pe de altă parte, realizarea la nivel macro - social a unor obiective pedagogice de anvergură. La acest nivel se manifestă următoarele tendințe: **extinderea rețelei instituțiilor de învățământ superior** prin înființarea de noi instituții; **restructurarea învățământului superior pe trei trepte**: învățământ de scurtă durată (2–3 ani); învățământ de lungă durată (4–6 ani); învățământ postuniversitar (masterat, doctorat); **diversitatea instituțiilor de învățământ superior** (de stat, particular, profesional, militar etc.) și a formelor de organizare a

⁴ Ibidem, p. 161.

acestora (zi, fără frecvență, la distanță); **schimbarea raporturilor dintre instituțiile de învățământ și guvern** (M.E.C.), în următoarele sensuri: descentralizarea parțială a managementului sistemului, creșterea autonomiei instituționale, constituirea unor organisme academice naționale de intermediere între instituții și guvern etc.).

(b) Abordarea curriculară a învățământului promovează o concepție nouă despre selecționarea și organizarea conținuturilor, despre proiectarea și organizarea învățării: dacă până în prezent cel mai important era conținutul („ce”- ul) învățării, în prezent, contează, mai întâi, în ce scop și cu ce rezultate se învață. Marele avantaj al noii abordări constă în faptul că „metodologia elaborării curriculumului îi cere educatorului să selecționeze, să utilizeze și să articuleze toate componentele și etapele activităților didactice în funcție de obiective, evitând izolarea sau suprasituarea unei componente (metoda, metodă - instrument) în dauna altora”⁵.

Reforma curriculumului lansată în anii 1977-1978 urmărește, în esență, schimbarea radicală a concepției despre rolul școlii: „Școala a fost, în principiu, scena unui proces de predare-învățare, astfel spus, de asimilare a cunoștințelor. Ea trebuie să devină din ce în ce mai mult instituția care asigură o dezvoltare totală a personalității. Noile programe vor pune accent pe studiul individual și pe dezvoltarea originalității gândirii, învățarea va fi axată pe concepte fundamentale”.

Ilustrativ pentru acest nou mod de a înțelege menirea școlii este programul de măsuri adoptat în 1976 de Ministerul Educației, Științei și Culturii al Japoniei, în cadrul căruia prioritare nu sunt obiectivele privind sporirea ponderii științelor și tehnologiei, ci cele ce vizează: „stimularea aptitudinii elevilor de a gândi în mod independent și de a lua decizii adecvate; o viață școlară mai calmă și mai plăcută; stimularea dragostei elevilor pentru natură și pentru oameni, dezvoltarea sociabilității; cultivarea dragostei pentru familie, pentru locul natal conjugat cu deschiderea față de lumea contemporană”.

Proiectarea curriculară promovată în cadrul didacticii moderne este centrată pe obiectivele activității instructiv - educative urmărind prioritar „optimizarea raporturilor de corespondență pedagogică între elementele componente (obiective - conținuturi - metodologie - evaluare), între acțiunile de predare - învățare - evaluare subordonate”, finalităților angajate la nivel de sistem și proces. Dezvoltarea proiectării curriculare

⁵ George Văidenu, *Educația la frontiera dintre milenii, op.cit.*, p. 79.

presupune un demers pedagogic orientat spre trei tipuri de decizii (Seguin, 1991):

- I. Decizii macrostructurale de ordin filozofic și politic care implică stabilirea atât a evoluției sistemului cât și resursele pedagogice (umane, informaționale etc.) necesare sistemului educațional în ansamblul său;
- II. Decizii macrostructurale de ordin pedagogic, dependente de (I) și care implică, la rândul lor, trei elemente: stabilirea criteriilor de elaborare a planurilor de învățământ, stabilirea profilurilor de formare – dezvoltare a personalității studentului/elevului pe diferitele trepte ale formării sale, stabilirea modalităților de evaluare totală și parțială a nivelului de pregătire a acestuia;
- III. Decizii macrostructurale, care, de asemenea, implică: stabilirea obiectivelor specifice de discipline de învățământ sau module, stabilirea resurselor pedagogice necesare pentru realizarea obiectivelor specifice, stabilirea modalităților de evaluare parțială a elevilor/studentilor.

Proiectarea curriculară nu exclude ci, dimpotrivă, sprijină pe cele trei modalități de concepere a corelației profesori elevi/studenti la cele trei niveluri: frontal, pe grupe, individual, dar ar trebui să se concentreze mai mult pe nivelul individual. În condițiile actuale, învățământul individual „evoluează de la soluția extremă, incapabilă social („fiecare profesor lucrează cu un elev în parte, în ritmul acestuia”) la procedeele de inspirație curriculară, integrate în diferite strategii didactice organizate frontal sau în grup: fișe de muncă individuală, pe teme pentru acasă individuale, sarcini de învățare (joc, muncă sau creație) exersate în clasă dar și în mediul școlar sau extrașcolar”.

c) Temeiul filozofic al structurii modulare a învățământului îl constituie holismul (de la holus = întreg, tot) adică „încercarea de a concepe o totalitate informațională ca unitate integrată de elemente ce își pierd trăsăturile secvențiale”.

Structura modulară înlesnește cuprinderea cunoștințelor speciale în ansambluri logice care depășesc cantitativ și calitativ caracteristicile diviziunilor curriculare. Elevilor /studentilor li se oferă lanțuri sau suite modulare în funcție de obiectivele instructiv – educative sau în raport cu interesele și aptitudinile acestora. Modulii pot fi diferiți în ceea ce privește dificultatea, nivelul și ritmul de lucru. Elevul/studentul optează sau i se propune urmarea unui (sau a mai multor) modul pe care-l parcurge cu

sprijinul profesorului, efectuându-se apoi evaluarea rezultatelor. În caz de nereușită, i se recomandă parcurgerea unui modul inferior sau complementar.

Învățarea modulară nu se poate extinde total. De regulă, disciplinele de bază sunt predate în perspective monodisciplinare. Dimensionarea modulară a conținutului „se face pentru un grup de discipline (aceasta nu înseamnă că modulii se suprapun peste obiectele clasice de învățământ, ci reprezintă sinteze inedite, perspective epistemice noi, cumuluri de cunoștințe integrate etc.) care urmăresc diferențieri chiar în vederea orientării profesionale a elevilor”.

Educația pentru schimbare

Din prezentarea făcută în prima parte a acestui studiu rezultă că fenomenul educațional este supus la toate nivelurile (conceptual, al conținutului, a modalităților de abordare, la nivel structural – sistemic, metodologic etc.) schimbărilor fie de ordin „natural” fie provocate, dirijate, planificate.

Parte a doua a studiului este consacrată educației pentru schimbare.

Într-o lume ca a noastră, supusă unor schimbări permanente, mai rapide sau mai lente, mai bruște sau mai discrete, a bate „pasul pe loc”, a întârzia sau chiar a te opune mersului înainte sunt comportamente păguboase sau chiar periculoase pentru omul contemporan în general, pentru omul societății în special. Stagnarea înseamnă condamnare la sărăcie (materială, spirituală), la mizerie (materială, morală), la moarte, în ultimă instanță.

În domeniul la care ne referim educația pentru „schimbare ar trebui să fie pivotul în jurul căruia să se înfăptuiască schimbarea educației”. De aceea, școala trebuie să fie un loc central al schimbării, al schimbării mentalităților în primul rând – cel puțin la fel de importantă (dar și cel mai greu de rezolvat) ca schimbarea și reconstrucția economică a instituțiilor democrației.

În momentul de față țările central și est-europene se află în fața (unele chiar au pășit pe acest drum și merg mai rapid decât altele) unor schimbări ce se întrevăd a fi profunde, complete și radicale. Ele vor să recupereze întârzierea de aproape jumătate de secol ce le desparte de vestul Europei. Aceste societăți parcurg drumul invers, de la sisteme totalitare la societatea democratică și nimeni – nici savanții, nici politicienii, nici economiștii – „nu par a cunoaște calea cea mai bună, dar e limpede că orice cale am alege, aceasta trebuie să treacă și prin schimbarea

mentalităților (subl. ns. – M.M.), deci prin schimbarea școlii”. Semnalul pentru trecerea la conceperea educației pentru schimbare a fost dat în 1926 de către W.H. Kilpatrick, dar el a fost auzit mai târziu, după al doilea război mondial și mai cu seamă în ultimii 15-20 de ani. Gaston Berger este cel care a pus (după 1950) problema educației pentru o lume în schimbare, situându-se pe o poziție mai optimistă, promovând teza că viitorul poate fi prevăzut în liniile sale mari de evoluție și, în consecință, trebuie acționat în direcția elaborării unui sistem de educație conceput din perspectiva acestui viitor.

Generația tânără nu trebuie educată doar pentru a se adapta la nou, ci pentru a putea contribui la construcția viitorului. „Specificul lumii noastre e că se schimbă din ce în ce mai repede și că ne pune în fața unor situații originale, neprevăzute ba chiar imprevizibile” - scria G. Berger. Din acest motiv sarcina principală în formarea omului nu trebuie să fie atât instrucția ci mai ales educația și anume o educație care să ofere educatorului un comportament deschis spre schimbare și atitudine care să favorizeze acestuia utilizarea tehnicilor de comportament inovator.

Noile educații, apărute din nevoi reale – educația pentru schimbare, educația ecologică, educația economică casnică modernă etc. nu constituie altceva decât tentative „de a pregăti individul și comunitățile pentru rezolvarea acestei problematice complexe cu care se confruntă umanitatea în întregul său”.

Viața, experiența omului modern arată că învățarea de menținere, simpla reproducere a valorilor trecutului, tradiția nu sunt suficiente pentru „echiparea” omului societății viitorului. Vechiul tip de învățare, întemeiat pe o învățare de menținere nu mai poate satisface azi când schimbările sunt atât de rapide și de complexe provocând adevărate „șocuri” omului contemporan.

Este, așadar, necesară o altă educație și anume una „care poate aduce schimbare, reunire, restructurare și reformulare de probleme – pe care o vom numi învățare inovatoare”.

Aceasta, învățarea inovatoare, ca element esențial al educației pentru schimbare, nu este altceva decât „un mijloc necesar de a pregăti atât indivizii cât și societățile să acționeze concentrat în situații noi, mai ales în situații care au fost și continuă să fie create de omenirea însăși”. Deosebită de învățarea tradițională, noua formă de învățare este anticipativă, adică în coerență cu o viziune în care viitorul nu trebuie doar așteptat sau întâmpinat, ci și proiectat și construit conform unui set de obiective dezirabile, în vederea evitării unor efecte indezirabile. De asemenea,

acestui tip de învățare îi este caracteristică și dimensiunea participativă, creându-se astfel două tipuri de solidaritate esențiale pentru supraviețuirea speciei umane: în timp (prin anticipare).

Există trei mari direcții în care trebuie să se activeze în educația pentru schimbare:

- a) sesizarea și întâmpinarea schimbărilor;
- b) evaluarea acestora;
- c) proiectarea schimbării și intervenția (controlul schimbărilor) toate trei vizând formarea omului încât acesta să poată face față schimbărilor la care este supus de mediul său.

Interesează în mod deosebit aspectul (c). Nu este suficient, pentru omul de astăzi doar să sesizeze, să întâmpine și să evalueze schimbările care se produc într-un domeniu sau altul al societății. În calitatea sa de subiect al istoriei, de participant la procese sociale (și nu de spectator!), trebuie să proiecteze el însuși schimbări, să intervină în fluxul acestora pentru a provoca efectele dezirabile, a limita sau a evita pe cele indezirabile. De aceea, el trebuie educat în spiritul unei soluții alternative, în imaginea unor scenarii ale viitorului posibile. Intervenția pentru schimbare implică, într-o oarecare măsură, și planificarea schimbării (obiectivele limitate și precise, scopuri și termene realiste).

În ceea ce privește mijloacele educației pentru schimbare acestea sunt stimularea imaginației anticipative, a posibilităților de alegere și inițiativă, a responsabilității, prin utilizarea tuturor resurselor și proceselor ce creează „imagini ale viitorului”, „scenarii alternative”, „modele de lumi posibile”, „probleme cu soluții multiple” etc.

În fața unui astfel de comportament dezirabil al omului contemporan, învățământul trebuie să dea un răspuns pe măsură, adecvat. El ar trebui să renunțe la desfășurarea pe discipline și să treacă la axarea pe probleme complexe, să devină un învățământ inter-și trans-disciplinar. El trebuie să procedeze între altele la adoptarea unei astfel de strategii care să permită introducerea treptată a noilor educații în cadrul structurii sale „clasice”. Diferitelor sfidări ale lumii contemporane li s-a răspuns cu educații specifice. Progresele teoretice obținute sunt importante, dar noile conținuturi pătrund încă lent în cadrul școlar structurat (încă) pe discipline, sub formă de planuri de programe. Procesele sunt inegale (sau chiar absente) când este vorba de introducerea abordărilor curriculare și modulare. Și-au făcut mai ușor loc în educația demografică, cea nutrițională și întrucâtva cea ecologică.

O greutate notabilă în derularea acestor noi educații vine și faptul că apar dificultăți în ceea ce privește formarea educatorilor (profesorilor) capabili să predea în maniera modulară sau pe grupaje de conținuturi cu caracter inter sau transdisciplinar.

În aproape toate țările europene există un decalaj din ce în ce mai mare între educația pe care oamenii o solicită într-o lume complexă și cea pe care o primesc. Lucrul acesta are o importanță majoră din punct de vedere economic și social, întrucât constituie o risipă de resurse umane.

Chiar în secolul XXI, Europa, formată din state membre independente, se confruntă cu promovarea cunoștințelor și competențelor cetățenilor săi și cu sistemele educaționale naționale care le produc într-o asemenea măsură încât să creeze sinergiile necesare fără a mai elimina competența națională cu privire la politica educațională.

Este și motivul pentru care Comisia UE solicită în mod imperativ, în perioada următoare, decidenților și oamenilor școlii regândirea educației.

BIBLIOGRAFIE

Cristea, S., Constantinescu S., (1988), *Societatea educației*, Pitești, Ed. Hard Iscom.

Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Ed. Politică.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORALĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ A STUDENȚILOR STRĂINI

MIHAELA PRICOPE*

monica_pricope@yahoo.com

Abstract: *“The political and economic context of our country, by the adhesion to the European Union has opened the gates of education to internationalization. The Romanian higher education is continuously adapting to the European politics and procedures, among which the ones concerning mobility. The study mobility at all the academic levels – bachelor, master, doctoral is encouraged.*

The academic exchange is bidirectional, the Romanian universities are also hosts to foreign students who choose to attend study programmes both in Romanian and other languages.

This article presents the contexts of teaching Romanian to foreigners, at university level and it concentrates on the teaching methodology underlying the development of oral communication competence in an intercultural context”.

Keywords: *oral communication, methodology, Romanian language, intercultural.*

Internaționalizarea academică în România

Învățământul universitar românesc se bucură de prestigiu la nivel național și internațional, prin eforturile comune ale conducerii și cadrelor didactice de a asigura un mediu educațional de calitate, de a furniza programe de studiu aliniate ofertelor europene de studii și de a stabili parteneriate cu diferite instituții de învățământ superior și companii din alte țări.

Adecvarea conținuturilor învățării la cerințele societății este un obiectiv pedagogic constant în mediul academic, care conduce la creșterea calității în procesul de predare-învățare. Încurajarea schimburilor de experiență, atât la nivelul studenților cât și la cel al cadrelor didactice contribuie la vizibilitatea, pe plan mondial, a instituțiilor de învățământ superior din România.

* Lect. univ. dr., Universitatea Politehnică din București, catedra de Comunicare în Limbi Moderne.

În România, studenții străini care urmează studii la facultățile noastre aparțin unor categorii diferite: participanți la programe comunitare Life Long Learning de tip Erasmus, beneficiari ai unor acorduri de cooperare sau studenți care urmează un stagiu de studii în limbi străine sau în limba română (licență, master, doctorat). Din punct de vedere al originii etnice, studenții internaționali pot fi:

- studenți internaționali de origine etnică română (din Republica Moldova, Serbia, Ucraina, Albania și diaspora), care vin la studii prin Ordin de școlarizare al Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului;
- Studenți internaționali din state terțe U.E., care vin la studii prin scrisoare de Acceptare emisă de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (în general studiază cu taxă în valută dar există și bursieri);
- studenți internaționali din U.E. care sunt școlarizați în aceleași condiții ca și cetățenii români.

În universitățile din România, studenții străini pot alege programe educaționale desfășurate în limbi străine sau în limba română, în aceleași condiții ca studenții români. Pentru ultima categorie, a studenților care vor urma o facultate în limba română, condiția preliminară este de a prezenta un certificat de competență lingvistică eliberat de una dintre instituțiile abilitate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului în urma unei pregătiri preliminare de un an (an pregătitor) la aceleași instituții (conform Ordinului 4061/2011¹).

Din statisticile Institutului Național de Statistică reiese că în ultimii ani numărul studenților străini din România a crescut, acest fapt datorându-se, în mare măsură aderării țării noastre la Uniunea Europeană. Pentru unii, efectuarea sau continuarea studiilor în România reprezintă o rampă de lansare pentru a pătrunde mai departe pe piața muncii vest-europene, iar pentru alții, o modalitate de a obține certificare într-o țară europeană, valorizată pozitiv în țara de origine. O altă categorie de studenți străini se stabilesc, însă, în România, alături de rude și prieteni și dezvoltă afaceri pe plan local sau lucrează în instituțiile și companiile din țara noastră. În mod special, considerăm că este nevoie ca mediul academic să-i pregătească pe aceștia menționați la final în sensul comunicării și adaptării culturale.

¹ Ordin nr. 4061/2011 din 15/04/2011 publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 309 din 05/05/2011.

Este bine ca schimbul educațional și experiența interculturală să ofere studenților posibilitatea de imersiune în societatea și cultura țintă, în măsura în care îi formează pentru dobândirea competenței lingvistice.

Dezvoltarea competenței de comunicare orală eficientă

Abordarea comunicativă a predării limbilor străine are ca obiectiv final formarea competențelor de comunicare eficientă. Aceasta presupune adaptarea formelor lingvistice la situațiile de comunicare (statutul interlocutorului, vârsta, rangul social, locul fizic al comunicării, etc.) și de intenția de comunicare (sau funcția limbii: de a solicita, a invita, a cere permisiunea, a da ordine, etc.). Locul culturii, în cadrul abordării comunicative este unul privilegiat, deoarece în cadrul acestei abordări comportamentul non-verbal al vieții cotidiene este relevant. Rolul profesorului s-a diversificat: profesorul este perceput ca un model, un facilitator, un organizator al activităților didactice, un sfătuitor, un analist al nevoilor și intereselor elevilor, un partener de comunicare etc. În cadrul acestei abordări, elevii/studentii sunt invitați să interacționeze între ei în diferite formule: în pereche, triadă, grupuri mici, grupuri mijlocii, etc. Psihologia cognitivă este apreciată și, prin urmare, elevul are un rol activ în propriul proces de învățare.

Obiectivul principal al formării competenței de comunicare orală într-o limbă străină este acela al exprimării fluente dar mai ales eficiente, adecvate situațional și cultural. Faptul că o persoană stăpânește o limbă străină, acest lucru nu înseamnă că poate comunica eficient cu un interlocutor străin. Este posibil ca conținutul mesajului să nu fie adecvat cu situația de comunicare, sau să conțină gafe care pot afecta grav actul de comunicare într-un context intercultural.

Astfel, atunci când analizăm nevoile de învățare ale studenților, în vederea stabilirii programei analitice, trebuie să ținem seama de cultura de origine, contextele situaționale personale și profesionale cele mai frecvente cu care studentul se va confrunta, gradul de conștientizare al propriei conduite de comunicare bazate pe modelul cultural propriu, gradul de deschidere și toleranță privind situațiile ambigue/incerte/noi etc.

În urma acestei analize putem stabili, împreună cu studenții, conținutul cursului. Implicarea studenților în alegerea celor mai relevante tematici și elemente lingvistice sau funcționale (referitoare la funcțiile limbii) se traduce prin responsabilizarea și motivarea acestora în procesul de predare-învățare.

Competența de comunicare orală eficientă, ca finalitate a învățării interculturale a limbii române ca limbă străină poate fi formată, de exemplu, prin următoarele metode și activități didactice:

- Metode de predare bazate pe explorarea realității într-un mod indirect, de exemplu prin simulări și jocuri de rol;
- Metode de predare de tip oral cum ar fi dezbaterile, conversațiile;
- Metode de predare care se bazează pe implicarea studenților în lumea reală, de exemplu proiecte de teren (metoda etnografică);
- Vizite ghidate.

Din prima categorie, simulările și jocul de rol au ca scop imersiunea studentului în cultura țintă sau situația personală/profesională, în mod indirect, care însă anticipează un context situațional posibil și, pregătind studentul atât pe plan lingvistic cât și comportamental, contribuie la decentrarea educabilului de propriile prejudecăți și reacții inadecvate, care, în situații reale pot conduce la conflicte și eșec în comunicare. În jocurile de rol și simulare pot fi abordate teme cum ar fi: în aeroport, la medic, la poștă, într-un interviu la un loc de muncă, discuția cu autoritățile, în ședință, negociere profesională etc.

Metodele de tip oral, de exemplu dezbaterile și conversațiile în plen sau în microgrupuri se bazează pe un *input* vizual sau auditiv (un text scris, o imagine, un film, o piesă muzicală, un text ascultat etc.). Odată lansat *inputul* relevant pentru tematica aleasă, studenții sunt invitați să utilizeze funcțiile limbii, de exemplu să-și exprime opinii, să construiască argumente pro și contra, să întrerupă politicos interlocutorul, să solicite detalii etc. Trebuie să ținem cont, că funcțiile limbii se exprimă într-un registru adecvat, formal sau semi-formal politicos.

Metoda etnografică, utilizată în formarea competenței de comunicare și împrumutată din cercetarea antropologică, este o metodă de colectare a datelor. Studentul devine, astfel, un cercetător, un observator participant, implicat sută la sută în propria cercetare, astfel responsabilizat și motivat de a găsi răspunsuri la propriile întrebări. Studenții sunt încurajați să iasă în societate, să ia interviuri și să discute cu vorbitori nativi pe tema aleasă. Odată ce au colectat datele își pot redacta proiectul sau raportul pe care ulterior îl pot prezenta colegilor. Metoda este complexă și necesită o bună pregătire și suport din partea profesorului, dar și timp pentru adunarea datelor de către studenți. Metoda etnografică de poziționare a studentului străin în noul context cultural îl ajută să-și dezvolte abilitățile de gândire

critică, de analiză și conștientizare a propriilor reacții, comportamente și emoții, dar și pe cele ale interlocutorilor.

Vizitele culturale ghidate au la bază un scenariu de lecție, astfel ele se integrează tematicii principale dezbătute la curs (de exemplu, tema „la aeroport” poate avea ca urmare o vizită efectivă într-un aeroport și indicarea elementelor lingvistice și situaționale învățate, sau tematica „locuințelor și habitatului” poate fi însoțită de o vizită la un muzeu etnografic care prezintă o istorie a locuințelor românești) și constituie un *input* pentru activitățile didactice care urmează: o prezentare orală, un joc de rol, o sesiune de brainstorming etc.

Abordarea predării limbii române ca limbă străină nu trebuie să fie diferită de metodele contemporane utilizate în metodologia instruirii limbilor moderne cum ar fi engleza, franceza, germana etc. Spre deosebire de începuturile predării acestei discipline, când manualele conțineau ample explicații de gramatică și exerciții aplicative bazate mai mult pe modele repetitive, în ultimii ani, unele manuale prezente în librării sau în laboratoarele științifice ale universităților abordează predarea limbii române ca limbă străină dintr-o perspectivă comunicatională și culturală, ceea ce aduce un plus de valoare domeniului în discuție.

Direcții de evoluție a predării limbii române ca limbă străină

Învățarea unei limbi străine nu reprezintă doar concentrarea pe un obiect de studiu academic. Aceasta devine o resursă, un mijloc de dobândire a unor competențe de relaționare eficientă. Comunicarea eficientă este întotdeauna dependentă de context și, întrucât cultura este parte din context, comunicare este rareori lipsită de elementul cultural. Astfel, este foarte important ca studenții/elevii să devină conștienți de elementele proprii lor culturi, dar și de cadrele culturale de interpretare a realității prezente la interlocutorii străini; în caz contrar, mesajele în limba străină vor fi interpretate pe baza reperelor proprii lor culturi și acest lucru poate conduce la interpretări greșite și comunicare inefficientă.

Cerințele sociale, în zilele noastre, prevăd un anumit set de competențe pe care studentul trebuie să și le formeze și să le dezvolte pe parcursul studiilor. Pornind de la ideea că facultatea trebuie să pregătească studentul pentru viitoarea profesie și pentru a veni în întâmpinarea nevoilor societății, curriculumul universitar din multe țări europene a introdus pe lângă necesitatea studierii limbilor străine și aceea a formării competenței de comunicare interculturală. În America, Australia sau Canada există o preocupare constantă pentru sprijinul

acordat studenților internaționali, aceste țări având o bine-cunoscută tradiție multiculturală în educație ce pornește de la specificul socio-demografic al regiunilor, însă, iată că și Europa, prin accesarea diferitelor țări la Uniunea Europeană a devenit scena împletirii mai multor identități culturale. În Europa, prin politicile și acțiunile Consiliului Europei și ale Comisiei Europene în privința promovării plurilingvistismului și a multiculturalismului se trasează linii directe ale unei atitudini europene care promovează dialogul social intercultural și celebrarea diversității culturale. Abordarea interculturală concentrată asupra dezvoltării competenței de comunicare interculturală ar trebui să facă obiectul preocupărilor prezente și viitoare în predarea limbii române ca limbă străină.

BIBLIOGRAFIE

Badea, Mihaela și Badea Alexandra, (2010), *Integrarea culturală a studenților străini*. În Buletinul Universității Petrol și Gaze Ploiești, nr.3.

Cucoș, C. și Cozma, T., (2001), *Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicii educației contemporane*, în T Cozma (coord.), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Iași, Polirom.

Fatihi, Ali. R., (ed.), (2003), *The Role of Needs Analysis in ESL Program Design*, *South Asian Language Review vol. XIII, No.1&2*, January-June.

Fennes, Helmut și Hapgood, Karen, (1997), *Intercultural Learning in the classroom. Crossing Borders*, London, Reywood Books.

Lazar, Ildiko, (2007), *Developing and Assessing Intercultural Communication Competence. A guide for language teachers and teacher educators*, Strasbourg, Council of Europe Publishin.

Ordin nr. 4061/2011 din 15/04/2011 în Monitorul Oficial, Partea I nr. 309 din 05/05/2011 privind cadrul general de organizare și desfășurare a admiterii în ciclurile de studii universitare de licență, de master și de doctorat pentru anul universitar 2011-2012, disponibil la adresa de web http://admitereuo.ro/2011/images/legislatie/ordin_nr_4061_2011.pdf

PROFILUL DE COMPETENȚĂ AL CADRULUI DIDACTIC – ÎNTRE IDEAL ȘI REALITATE

MONICA ELISABETA PĂDURARU*

monicapaduraru@yahoo.com

Abstract: *When analyzing the competency profile of a teacher, we usually refer to a professional standard or framework of competencies that represent the ideal profile of the person whose job is to train students. The professional skills and their level of development determine the extent to which the teacher can assume various professional roles. More often than not we notice in the Romanian educational system a major gap between the professional teaching standards and the reality we find in school.*

In this paper, we intend to present an analysis of the teacher competencies from two perspectives: that of the existing competencies standards and profiles, and the one that stems from the perceptions of pupils.

Keywords: *teacher, teaching competencies, competency profile.*

1. COMPETENȚE PROFESIONALE GENERALE ȘI SPECIFICE ALE PROFESIEI DIDACTICE

Profesorul Dan Potolea (2001)¹ înțelege prin standard „un enunț – exigență care indică un criteriu sau o normă în raport cu care se apreciază calitatea unui program, proces, produs sau performanță; standardul exprimă așteptări valorice, calități pretinse, practici profesionale obligatorii”. Făcând distincția între standard și criteriu, acesta menționează: criteriul este o „dimensiune sau un item în raport cu care se realizează procesul de evaluare”, în timp ce standardul este „un nivel determinat al criteriului sau al calității așteptate”.

Continuând demersurile de clarificare a conceptului „standard”, autorul identifică patru niveluri de analiză: 1. standarde instituționale

* Lect. univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic – Academia de Studii Economice, strada Mihail Moxa nr. 5-7, sector 1, București, România.

¹ D. Potolea, *Standarde pentru formarea personalului didactic: un cadru de referință și câteva probleme*. În Seminarul: „Formarea inițială și continuă a personalului didactic”, organizat de Centrul „Educația 2000+, Sinaia, 2001.

(structuri instituționale, resurse umane și materiale, sistem managerial); 2. standarde curriculare (standarde de finalități/obiective, standarde de conținut, standarde temporale); 3. standarde instrucționale (metode, strategii, forme de organizare ale pregătirii); 4. standarde de evaluare și certificare (criterii, metode, forme de evaluare indispensabile pentru: selecția candidaților, evaluarea procesului formării profesionale, certificarea studiilor).

În aceeași lucrare sunt propuse următoarele surse și criterii pentru elaborarea standardelor pentru formarea personalului didactic: (1) surse/factori axiologici, filosofici și politici; (2) roluri/funcții profesionale ale cadrelor didactice (rolurile profesionale - sursa esențială a derivării competențelor pedagogice standard; noul profesionalism și nevoia reexaminării și redefinirii rolurilor profesionale; roluri-competențe-conținuturi); (3) particularitățile ciclurilor universitare și natura cursurilor/disciplinelor de învățământ; (4) etapele dezvoltării profesionale; evoluții în carieră; (5) paradigme/modele explicative ale eficacității și eficienței profesionale a cadrelor didactice universitare; (6) evoluția științelor educației; dezvoltarea cercetărilor specializate (Dan Potolea, 2001)².

În elaborarea standardelor, un element important este competența profesională care poate fi înțeleasă ca „procesul de selecție, combinare și utilizare adecvată, în forma unui ansamblu integrat și dinamic, al cunoștințelor, abilităților (ex: capacități/abilități cognitive, acționale, relaționale, etice) și al altor achiziții (ex: valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații - problemă în condiții de eficiență și eficacitate” (Dan Potolea et alli., 2006)³. Același concept este definit de profesorul Ioan Jinga (2001)⁴ drept „capacitatea cuiva de a soluționa corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca bune”. Raportându-se la profesia didactică, prin competență același autor înțelege „acel ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor

² Idem 2.

³ D. Potolea, S. Toma, S. Zaharia, C. Mironov, E. Borzea, *Baze conceptuale pentru dezvoltarea Cadrelor Naționale al Calificărilor din Învățământul Superior*, București, Ed. Paideia, 2006.

⁴ I. Jinga, E. Istrate, *Manual de pedagogie*. București: Ed. ALL, 2001.

proiectate”. Noțiunea de „competență pedagogică” tinde să fie folosită cu înțelesul de standard profesional minim, adeseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în îndeplinirea unui anumit rol al profesiei didactice, astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți (Diaconu M et alli., 2004)⁵.

În concepția profesorului Ioan Jinga (2001)⁶, dimensiunile competenței profesionale a cadrelor didactice decurg din rolurile pe care acestea le îndeplinesc: furnizor de informație, creator de situații de învățare și de strategii de predare-învățare, evaluator, organizator și coordonator al activităților didactice, consilier. Autorul identifică astfel trei dimensiuni ale competenței didactice, fiecare concretizându-se printr-o serie de capacități: (1) competența de specialitate; (2) competența psihopedagogică; (3) competența psihosocială și managerială.

Pentru a înțelege conceptul de competență și modalitățile prin care aceasta poate fi formată, este necesar să evidențiem câteva aspecte, rezultate din cercetările specialiștilor în domeniul științelor educației:

- competența se afirmă într-un context profesional real;
- competența evoluează treptat, se situează într-un continuum, care merge de la simplu la complex;
- competența se fondează pe un ansamblu de resurse, aptitudinale și atitudinale;

Printre competențele profesionale generale pentru profesia didactică putem identifica:

- capacități de proiectare, realizare și evaluare a procesului educațional din învățământul preuniversitar;
- capacități de structurare logică și transpunere psihopedagogică a conținuturilor predării și învățării în specializarea obținută prin studiile de licență sau, după caz, prin studiile de specializare de nivel liceal sau postliceal;
- cunoștințe, capacități și atitudini necesare activităților de consiliere a elevilor și familiilor;
- capacitatea de a investiga și soluționa problemele specifice școlii și educației.

⁵ M. Diaconu, I. Jinga, O. Ciobanu, A. Pescaru, M. Păduraru, *Pedagogie*, București: Ed. ASE, 2004.

⁶ Ibidem 5.

În 2004, MEC a aprobat standardul pentru funcția didactică de profesor, specificând șase categorii de competențe generale: 1. competențe metodologice; 2. competențe de comunicare și relaționare; 3. competențe de evaluarea elevilor; 4. competențe psihosociale; 5. competențe tehnice și tehnologice; 6. competențe de management al carierei. Din fiecare competență generală sunt derivate multiple competențe specifice, pentru acestea din urmă fiind oferite exemple de categorii de activități care pot contribui la construirea competențelor.

O altă abordare teoretică o regăsim analizând cadrul competențelor de bază ale profesiei didactice, elaborat de Centrul Național de Formare a Cadrelor Didactice din Învățământul Preuniversitar (CNFP), în 2007, aici fiind menționate cinci competențe de bază: 1. Facilitarea unor procese inovatoare de învățare și predare centrate pe elev; 2. Evaluarea și monitorizarea rezultatelor performanței de predare și învățare; 3. Planificarea și aplicarea curriculum-ului, a orarelor, materialelor de formare și a metodelor didactice; 4. Formarea de parteneriate în interiorul și în afara comunităților școlare; 5. Implicarea în procesul de dezvoltare profesională și individuală. Fiecare competență poate fi manifestată la trei niveluri de complexitate.

2. METODOLOGIA CERCETĂRII

Dincolo de standardele și modelele teoretice existente în literatura de specialitate, în calitate de pedagogi care formează viitoare cadre didactice, ne preocupă și percepția elevilor în ceea ce privește sintagma de *profesor competent*. În acest sens, ne-am pus întrebarea *cât din ceea ce se prezintă în literatura pedagogică și în standardele profesionale se regăsește și în relația cotidiană profesor elev? Ce înseamnă pentru un elev a fi profesor competent?* Pornind de la aceste întrebări, în luna martie 2014 am realizat o anchetă pe bază de chestionar, care a cuprins un număr de 100 de elevi din licee în care își desfășoară practica pedagogică studenții înscriși la cursurile Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Academiei de Studii Economice.

2.1. Obiectivele cercetării

Primul obiectiv al studiului urmărește identificarea competențelor pe care elevii consideră că ar trebui să le dețină un profesor „bun”, iar al doilea obiectiv presupune evidențierea trăsăturilor de personalitate ale unui bun profesor, din perspectiva elevilor.

2.2. *Metoda utilizată*

Metoda utilizată a fost ancheta pe bază de chestionar. În acest scop, a fost elaborat un chestionar ale cărui întrebări au fost grupate în trei categorii: întrebări ce au vizat aspecte privind competențele unui cadru didactic „bun”; întrebări referitoare la trăsăturile de personalitate ce ar trebui să caracterizeze un profesor „bun”; întrebări vizând datele de identificare a respondenților.

2.3. *Analiza și interpretarea datelor*

În urma centralizării răspunsurilor putem contura profilul respondenților. Astfel, constatăm că majoritatea respondenților sunt de sex feminin (65 fete și 35 băieți).

Solicitați să își exprime opinia în legătură cu necesitatea formării continue a cadrelor didactice, 97% dintre respondenți au considerat că acest aspect este necesar pentru un bun cadru didactic. În ceea ce privește importanța acordată de către elevi anumitor categorii specifice de competențe, am înregistrat următoarele răspunsuri: comunicarea în limba maternă (78% o consideră foarte importantă, 16% importantă, 4% puțin importantă și 2% deloc importantă); comunicarea în limbi străine (32% - foarte importantă, 61% - importantă, 7% - puțin importantă); competențe digitale (28% - foarte importantă, 64% - importantă, 8% - puțin importantă); competențe de organizare a clasei de elevi (77% - foarte importantă, 11% - importantă, 12% - puțin importantă); spirit antreprenorial (19% - foarte importantă, 52% - importantă, 13% - puțin importantă, 16% - deloc importantă); competențe interpersonale, sociale și civice (63% - foarte importantă, 24% - importantă, 13% - puțin importantă); deschiderea spre alte culturi (29% - foarte importantă, 41% - importantă, 20% - puțin importantă, 10% - deloc importantă); competențe de evaluare (72% - foarte importantă, 20% - importantă, 8% - puțin importantă); spirit investigativ, cercetare, interes pentru cunoaștere (66% - foarte importantă, 24% - importantă, 7% - puțin importantă, 3% - deloc importantă).

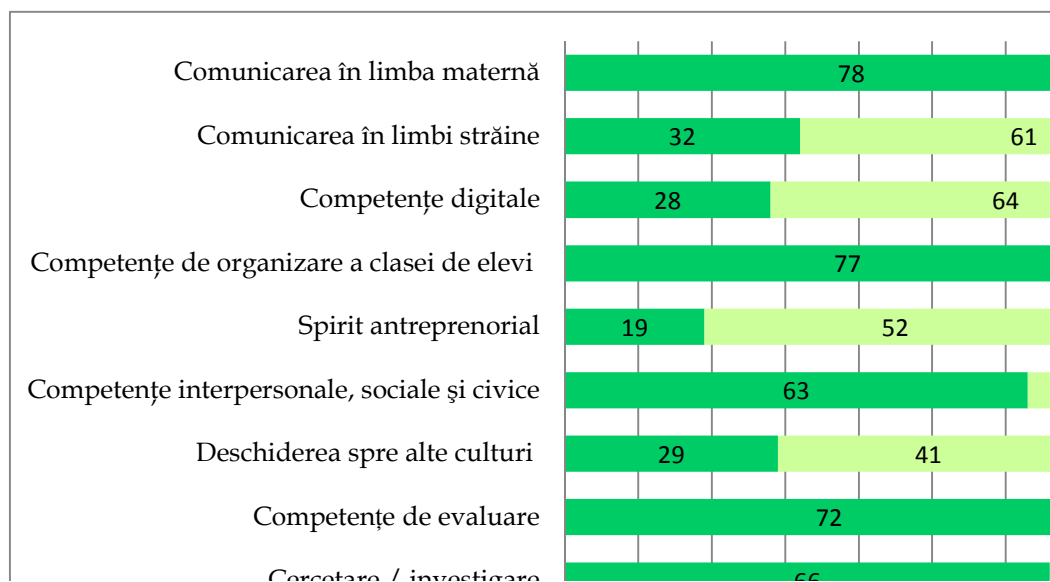


Figura 1: Aprecierea competențelor didactice - perspectiva elevilor
Sursa: datele obținute în urma aplicării chestionarului

Analizând răspunsurile obținute, constatăm că în opinia elevilor, cele mai importante competențe care ar trebui să caracterizeze un bun profesor sunt: comunicarea în limba maternă, competențele de organizare a clasei de elevi, competențele de evaluare, spirit investigativ, cercetare, interes pentru cunoaștere și competențele interpersonale, sociale și civice.

Întrebați dacă trăsăturile de personalitate ale unui profesor influențează modul în care acesta își desfășoară activitățile didactice, 87 de respondenți au ales varianta *da*, 8 varianta *nu* și 5 varianta *nu știu*.

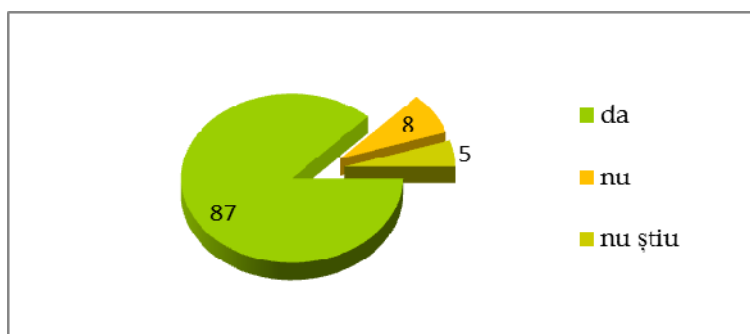


Figura 2: Trăsăturile de personalitate influențează predarea? - perspectiva elevilor

Sursa: datele obținute în urma aplicării chestionarului

Întrebarea următoare a vizat identificarea gradului de importanță pe care elevii îl acordă diferitelor trăsături de personalitate care ar trebui să caracterizeze un profesor competent. Răspunsurile obținute sunt evidențiate în figura 3:

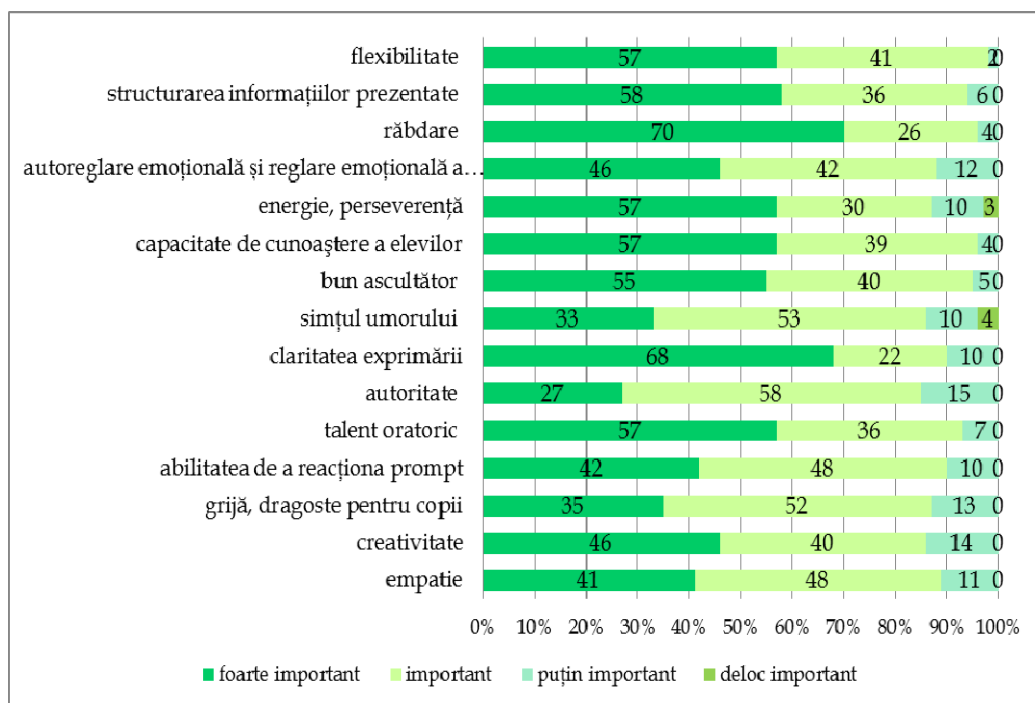


Figura 3: Aprecierea trăsăturilor de personalitate ale cadrului didactic – perspectiva elevilor

Sursa: datele obținute în urma aplicării chestionarului

Printre cele mai apreciate caracteristici ale unui profesor regăsim răbdarea, claritatea exprimării, talentul oratoric, flexibilitatea, energia și perseverența, capacitatea de a fi un bun ascultător, capacitatea de organizare/structurare a informațiilor prezentate și, nu în ultimul rând, capacitatea de cunoaștere a elevilor.

3. PORTRETUL PROFESORULUI COMPETENT, DIN PERSPECTIVA ELEVILOR

Pornind de la răspunsurile obținute în urma aplicării chestionarului, putem încerca schița un *portret al profesorului competent*. Astfel, din perspectiva elevilor, cea mai importantă competență este *comunicarea în limba maternă*, ceea ce implică utilizarea corectă a termenilor din punct de

vedere gramatical, cât și ca nivel de dificultate a limbajului. Important este ca profesorul să utilizeze un limbaj adecvat vârstei elevilor săi și a nivelului de cunoștințe al acestora. *Competențele de organizare a clasei de elevi* reprezintă un alt element pe care elevii îl consideră esențial. Un profesor bun îi învață pe elevii săi să coopereze, dar în același timp să concureze fără a stârni sentimente de invidie. Formarea clasei are ca finalitate pregătirea elevilor pentru integrarea în spațiul social, deprinderea de a munci atât în echipă, cât și individual, acceptarea situațiilor în care cineva pierde și altcineva câștigă, stabilirea de valori comune cu ale societății ș.a. Spunem că un profesor adevărat este un bun organizator atât al timpului, cât și al grupului pe care îl are în grijă. Acesta este capabil să formeze echipe eficiente de lucru, să atribuie sarcini potrivite aptitudinilor individuale și timpului de care dispun elevii, să stimuleze, să motiveze și să creeze condițiile necesare atingerii obiectivelor propuse. Un profesor competent trebuie să manifeste *curiozitate, spirit investigativ*, acest lucru fiind evidențiat prin menținerea la zi cu informațiile din domeniul în care predă, dar și cu domenii înrudite. Importante sunt considerate și *competențele de evaluare*, care pot fi corelate cu un caracter just, corect, cu *capacitatea de cunoaștere a elevilor*. Nu în ultimul rând, profesorul competent trebuie să fie *capabil să se adapteze la schimbare*. Având în vedere că trăim într-un secol în care totul este în permanentă schimbare, competențele deținute de un profesor nu sunt suficiente dacă nu sunt și actualizate. *Trăsăturile defnitorii ale personalității* profesorului competent ar trebui să fie: răbdarea, talentul oratoric, flexibilitatea, capacitatea de a fi un bun ascultător, capacitatea de organizare/structurare a informațiilor prezentate, creativitatea, exprimarea clară și, nu în ultimul rând, capacitatea de cunoaștere a elevilor.

4. CONCLUZII

Cel mai bun indicator al eficienței și competenței unui cadru didactic este reprezentat de performanțele obținute de elevii săi. Plecând de la afirmația lui William Arthur Ward, conform căruia „Profesorul mediocru vorbește. Profesorul bun explică. Profesorul foarte bun demonstrează. Profesorul eminent inspiră”, putem afirma că un profesor competent trebuie să se axeze pe activitatea elevilor, pe nevoile acestora de cunoaștere. El trebuie să dea întâietate dezvoltării personalității, capacităților și aptitudinilor elevilor, prin cultivarea sentimentelor de încredere în sine, de autodepășire, îndreptându-le atenția spre învățarea prin descoperire și stimulându-le creativitatea. Acesta trebuie să caute să

îmbine armonios munca individuală cu munca de echipă și în colectiv, fiind în același timp un organizator al condițiilor de învățare, îndrumător și facilitator, un model pentru elevii săi.

BIBLIOGRAFIE

Diaconu, M., Jinga, I. Ciobanu, O., Pescaru, A., Păduraru, M., (2004), *Pedagogie*, București, Ed. ASE.

Gliga, Lucia (coord.), (2002), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, București, Ed. Ministerului Educației și Cercetării.

Jinga, I., Istrate, E., (2001), *Manual de pedagogie*, București, Ed. ALL.

Potolea, D., Toma S., Zaharia S., Mironov C., Borzea E., (2006), *Baze conceptuale pentru dezvoltarea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior*, București, Ed. Paideia.

Potolea, D. (2001), *Standarde pentru formarea personalului didactic: un cadru de referință și câteva probleme. În Seminarul: „Formarea inițială și continuă a personalului didactic“*, organizat de Centrul „Educația 2000+“, Sinaia.

ELEMENTE DE MANAGEMENT AL ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE

IULIANA - MARINELA TRĂȘCĂ*

intrasca@yahoo.com

Abstract: *School can be defined as an organization due to: its organizational structure, its organizational control, its organizational behavior, and organizational change.*

The role of the educational manager is to limit the bureaucratic perspective and the perspective of a "peopleless organization" and to develop the school organizationally, from the latter's systemic perspective. The changes generated by the social, political, economic, and cultural modifications of the last twenty years in our country are to be found both at the level of the educational system and, in particular, at the level of the educational process. Thus, given the dynamics and especially the effects of the educational reforms implemented over the last twenty years, one cannot fail to approach the school organization from the perspective of the management of change.

Keywords: *school organization, educational management, educational system and process, quality in education.*

Din perspectiva educației și a formării profesionale, „societatea cunoașterii” se caracterizează, în principal, prin creșterea gradului de socializare și de profesionalizare, printr-un sistem coerent de formare și de dezvoltare și nu în ultimul rând, prin participarea activă a individului la propria-i instruire, prin educație permanentă. În acest context, școala poate fi considerată temelia consolidării acestui tip de societate, reprezentând în același timp atât o condiție de reușită, cât și un rezultat.

Prin scopul său primordial, școala este o organizație care produce învățare, însă, în același timp, este și o organizație care învață în permanență. Peter M. Senge, cel care a formulat și descris acest concept (*learning organization*) este de părere că într-o astfel de organizație, membrii săi își dezvoltă în mod continuu competențe și noi modele de gândire, au aspirații comune și învață continuu să lucreze împreună.

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

Organizația care învață are o structură flexibilă care favorizează învățarea și se ghidează pe principiul conform căruia orice experiență constituie o oportunitate pentru a învăța. Elementele definitorii ale acestui tip de organizație constau în:

- **gândire sistemică;**
- **stil personal;**
- **modelele mentale;**
- **existența unei viziuni comune;**
- **învățarea în echipă.**

Acest tip de organizație presupune un management care îi împuternicește pe oameni, delegarea deciziilor și munca eficientă în echipă contribuind la obținerea unor performanțe mai bune. Astfel, membrii organizației devin mai motivați și sunt dornici să învețe continuu.

Principalele mecanisme ale organizației, prin care se stimulează învățarea sunt constituite din norme și procese concepute să-i încurajeze pe membrii săi să învețe din tot ceea ce fac, să fructifice fiecare experiență pozitivă și să o multiplice. Pot fi identificate, în principal, trei dimensiuni la nivelul cărora acționează o astfel de organizație:

- O dimensiune structurală, redată de ansamblul relațiilor existente la nivelul proceselor și activităților specifice;
- O dimensiune funcțională, prin distribuirea și integrarea de roluri la nivelul organizației;
- O dimensiune operațională, prin raportarea rolurilor la așteptările, nevoile, caracteristicile și obiectivele organizației.

În ceea ce privește școala, trebuie să avem în vedere și un alt aspect important și anume, faptul că școala este o organizație cu două activități de bază, activități distincte, guvernate de „două logici diferite”¹: activitatea managerial – administrativă și activitatea pedagogică. Astfel, școală este o organizație în care coexistă, atât reglementările formale, instituționale, cât și norme specifice comunicării și relaționării de tip didactic, pedagogic; ambele tipuri de norme și de activități sunt în strânsă interdependență, aplicarea adecvată a reglementărilor instituționale creând premisele pentru desfășurarea în condiții de maximă eficiență și eficacitate a activităților specifice procesului de învățământ.

¹ E. Păun, *Școala – abordare sociopedagogică*, Iași, Ed. Polirom, 1999, p. 75.

R.B. Iucu² ne oferă o tipologie a rolurilor manageriale ale cadrului didactic în funcție de activitățile desfășurate de către acesta la nivelul clasei de elevi: de planificare, de organizare, de comunicare, de conducere, de coordonare, de motivare, de îndrumare, de consiliere, de control, de evaluare și de monitorizare.

- **planificarea** activităților cu caracter instructiv și educativ;
- **organizarea** activităților clasei;
- **comunicarea** informațiilor științifice/transmiterea conținuturile didactice;
- **conducerea** activității desfășurate în clasă;
- **coordonarea** activităților instructiv-educative la nivelul clasei de elevi;
- **motivarea** activității elevilor;
- **îndrumarea** elevilor pe „drumul cunoașterii”;
- **consilierea** elevilor în activitățile școlare dar și în cele extrașcolare;
- **controlul** elevilor în scopul cunoașterii stadiului de atingere a obiectivele pedagogice;
- **evaluarea**;
- **monitorizarea**.

Elena Joița³, în abordarea procesului instructiv – educativ ca proces managerial, sintetizează toate aceste roluri, precizând următoarele activități manageriale ale profesorului/cadrului didactic:

- decizia;
- previziunea;
- prognoza-proiectarea-programarea;
- organizarea;
- dirijarea(conducerea), coordonarea;
- evaluarea și reglarea managerială.

Comparând cele două categorii de activități manageriale desfășurate de cadrul didactic, în cadrul procesului instructiv – educativ, majoritatea sunt comune, excepție făcând *decizia*.

Deși este unanim recunoscută și acceptată ca funcție vitală a managementului, la nivelul procesului și sistemului de învățământ,

² R.B. Iucu, *Managementul clasei de elevi*, București, Ed. Fundației „Dimitrie Bolintineanu”, 1999, p. 10-12.

³ E. Joița, *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*, Iași, Ed. Polirom, 2000, p. 53.

această este atribuită în mod greșit doar factorilor investiți în mod oficial cu atribuții decizionale. Din acest motiv, încă mai există percepția conform căreia, la nivelul școlii și al sistemului de învățământ, managementul se reduce strict la activitatea administrativă, iar cei care pot fi considerați „manageri” sunt exclusiv directorii și (uneori) inspectorii școlari. Aceasta este o falsă percepție, având în vedere diversitatea de roluri, solicitate cadrului didactic de societatea contemporană, cel mai relevant dintre acestea, fiind cel de manager al clasei de elevi. Se confundă de cele mai multe ori decizia managerială cu „trasarea de ordine și directive”, fără să se țină seama de faptul că decizia înseamnă rezolvarea unei situații problematice. În acest sens, D.P. Ausubel⁴ consideră că „este oportun să concepem profesorul ca factor de decizie care ar putea îmbunătăți practica școlară, în sensul apropierii produselor ei de scopurile urmărite”.

De multe ori, tocmai faptul că profesorul/cadrul didactic este nevoit zilnic să ia decizii în ceea ce privește activitatea didactică (în proiectarea curriculară, în selectarea conținuturilor și a strategiilor adecvate pt. transmiterea acestora și pentru evaluarea rezultatelor, în adaptarea și aplicarea chiar a unor decizii superior ierarhice etc.) poate crea confuzie și ambiguitate; pentru că aceste situații decizionale sunt atât de frecvente încât au devenit ceva comun, uzual – o componentă definitorie a comportamentului său profesional. Însă aceste situații au existat cu mult înaintea fundamentării managementului școlar și în special, a analizei rolurilor/activităților cadrului didactic, ca manager al clasei de elevi; diferența între abordarea modernă, din perspectivă managerială și cea clasică, a conducerii clasei de elevi, constă în conștientizarea procesului decizional ca o oportunitate de optimizare a calității educației.

În practica educațională, rolurile prescrise și asumate (prin Fișa postului și prin Statutul personalului didactic) arată cadrului didactic sarcinile, atribuțiile de rezolvat, pentru atingerea cu succes a obiectivelor formării/dezvoltării elevilor, însă aceste roluri solicită implicarea complexă a personalității cadrului didactic, formarea sa interdisciplinară continuă, conștientizarea rolurilor, inclusiv sub aspect decizional, deschiderea spre critici și sugestii, competențe de cercetare ameliorativă etc.

Profilul competențelor cadrului didactic, în general, cunoaște în literatura de specialitate numeroase abordări, însă nu se poate creiona un portret model, un tipar, după care să fie analizat și evaluat. De asemenea,

⁴ D.P. Ausubel, F.G. Robinson, *Învățarea în școală*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1981, p. 42.

la nivel instituțional, există seturi de competențe și standarde specifice formării cadrelor didactice și chiar descrierea calificărilor profesionale din domeniu.

E. Joița⁵ propune principii de bază în construirea modelului teoretic al profesorului-manager, elaborând foarte amănunțit un profil multidimensional, având în vedere:

- dimensiunea cognitiv-axiologică (capacități biofizice fundamentale și capacități cognitiv-intelectuale);
- dimensiunea motivațional-atitudinală (specifică capacităților reglatorii);
- dimensiunea acțional-strategică (a competențelor).

R.B. Iucu⁶ tratează în manieră kardineriană (Kardiner A., 1939) personalitatea, evidențiind „personalitatea de bază” ca structură complexă, integrativă cu două mari dimensiuni: personalitatea reala și aptitudinea psihopedagogică.

O altă abordare în literatura de specialitate de la noi, o reprezintă „teoria dublei profesionalizării” (A. Tabachiu și I. Moraru și I. Țoca). Astfel, A. Tabachiu și I. Moraru percep noțiunea de manager ca pe un statut social și juridic bine definit, „ce prevede o serie de drepturi și obligații, prin care managerii se deosebesc de toate celelalte categorii de profesioniști”⁷, iar I. Toca⁸ definește managerul ca fiind „o persoană care, în virtutea sarcinilor, competențelor și responsabilităților caracteristice funcției ocupate, exercită atribuțiile conducerii”. I. Țoca completează această definiție prin prezentarea caracteristicilor definitorii ale managerului educațional:

- dubla profesionalizare (de specialist și de conducător);
- caracterul intuitiv și creator;
- rezistența fizică și psihică la solicitări;
- exemplul personal, moral și profesional;
- prestigiul, autoritatea și responsabilitatea.

Pe lângă toate aceste roluri și competențe specifice cadrului didactic ca și manager al clasei de elevi, dar și ca profesionist în domeniu, ca o

⁵ E. Joița, *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*, Iași, Ed. Polirom, 2000, p.183-197.

⁶ R.B. Iucu., *Managementul clasei de elevi*, op.cit., p. 39.

⁷ A. Tabachiu, I. Moraru, *Tratat de psihologie managerială*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., 1997, p. 124.

⁸ I. Țoca, *Management educațional*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., 2002, p. 81.

necesitate a societății contemporane se evidențiază capacitatea de adaptare la schimbare. Numai dovedind o astfel de capacitate, școala ca organizație își poate menține funcționalitatea în condiții optime de eficiență și eficacitate. Se reliefează, astfel, un nou domeniu – dezvoltarea școlară (*school development*). În cadrul acestui nou domeniu sunt tratate subiecte ce vizează schimbările din ultima perioadă, în ceea ce privește educația, schimbări ce se remarcă global, la nivelul unor diverse sisteme de educație, din societăți din întreaga lume. Impactul schimbărilor sociale asupra școlii trebuie tratat diferențiat de impactul asupra unui alt tip de organizație, pentru că schimbările din educație nu sunt urmări imediate, efectele lor putând fiind cuantificate destul de târziu la nivelul sistemelor de educație și, îndeosebi, ca feedback pentru societate. De asemenea, nu trebuie neglijat faptul că influența schimbărilor sociale asupra școlii nu este un proces simplist, de tip cauză – efect, pentru că pot interveni factori perturbatori care pot distorsiona impactul, uneori, chiar din interiorul școlii/al sistemului de educație. Din acest motiv, trebuie acceptată teoria (M. Fullan) conform căreia *nu există numai o singură versiune a ceea ce ar trebui să fie schimbarea*. Schimbarea trebuie percepută ca o experiență personală, însă cu rezonanță la nivelul întregii organizații.

E. Păun⁹ adaptează teoria sistemelor deschise la specificul organizației școlare și precizează că schimbarea sistemelor este un proces în trei stadii și implică prezența entropiei ca factor important:

- stadiul de „dezghețare” – de introducere a elementelor entropice în sistem;

- schimbarea propriu-zisă;

- stadiul de „reînghețare” – de restabilizare a sistemului pe o treaptă superioară.

Pentru rezultate optime este foarte importantă implicarea/consultarea celor direct implicați, direct afectați de schimbare, în acest sens, cu referire la organizația școlară impunându-se motivarea și cointeresarea cadrelor didactice pentru a face o schimbare.

În ceea ce-i privește însă pe elevi, ca parte activă a acestui tip de organizație, atât literatura de specialitate, cât și practica, ne oferă foarte puține exemple/contexte privind implicarea acestora în actul decizional. Aceeași situație se regăsește și în cazul părinților și, în general, relația școlii cu alții, din afara sistemului, cu societatea civilă, din perspectiva

⁹ E. Păun, *Școala – abordare sociopedagogică, op.cit.*, p. 30.

schimbărilor, este una destul de sporadică și punctuală, fără parteneriate durabile. Realitatea ultimilor ani, în învățământul românesc, evidențiază faptul că sunt necesare momente de criză, situații - problemă marcante, care să genereze schimbarea. De cele mai multe ori, situațiile cu cea mai mare influență în determinarea unor schimbări, la nivelul sistemului de învățământ, au constituit-o dubiile privind impactul vechilor practici educaționale asupra noilor generații. Astfel, au intervenit schimbările la nivelul curriculum-ului și al evaluării, dar și la nivelul formării cadrelor didactice. O analiză obiectivă demonstrează însă că nu pot fi considerate finalizate toate schimbările ultimelor două decenii, deoarece, fie structura comportamentală și atitudinală, a celor vizați, nu a integrat pe deplin noile cerințe, fie rezultatele nu ating așteptările proiectate și este nevoie de alte intervenții, de alte schimbări. După 1989 educația a fost și a rămas un domeniu supus cu prioritate schimbărilor, ca urmare a deschiderii nu doar a granițelor geografice, ci și a granițelor ce vizează mentalitatea, cultura educațională, însă nu putem afirma că s-au epuizat toate alternativele și soluțiile. Se impune, astfel, necesitatea unei viziuni pragmatice, o nouă ierarhizare a valorilor școlii și un front comun între decidenți, cercetători și practicieni, pentru o schimbare ca factor de progres, nu ca un scop în sine.

Pentru aceasta, un management eficient trebuie dublat de o cultură a leadership-ului organizațional, inclusiv la nivelul școlii, fiind o certitudine faptul că noul tip de management educațional impus de schimbările actuale ale societății nu poate să ignore teoriile și practicile leadership-ului în educație. Dacă managementul este asociat cu noțiunile de eficiență, planificare, birocrăție, proceduri, reglementări, control și consecvență, leadership-ul este asociat frecvent cu asumarea riscurilor, cu dinamism, creativitate, schimbare și viziune. În plus, leadership-ul completează comportamentele centrate pe oameni cu satisfacția în rândul membrilor organizației, cu loialitatea și cu încrederea. De asemenea, un leadership eficient acordă o atenție deosebită relațiilor pentru o bună direcționare și motivare a membrilor organizației. Totodată, este greșită abordarea conform căreia, leadership-ul este mai presus de management sau invers, managementul și leadership-ul sunt complementare și, în același timp, vitale pentru succesul unei organizații. Liderii și managerii de succes sunt aceia care-și concentrează atenția și eforturile pe trei mari responsabilități: îndeplinirea sarcinilor, dezvoltarea echipei și dezvoltarea indivizilor. Acestea sunt în strânsă interdependență; îndeplinirea cu succes a sarcinilor este esențială pentru menținerea coeziunii echipei, precum și

pentru motivarea echipei (membrilor organizației) de a depune efortul maxim la locul de muncă.

Elemente de management școlar în învățământul preșcolar și primar

Deși în momentul de față, atât prin literatura de specialitate, cât și prin cursuri/perfecționări de specialitate, *școala* este abordată din punct de vedere organizațional, iar procesul educațional este analizat din punct de vedere managerial, încă există numeroase rețineri în rândul cadrelor didactice, în ceea ce privește aplicarea practicii managementului în activitatea instructiv-educativă. Activitatea cadrelor didactice se menține între limitele culturii de specialitate, psiho-socio-pedagogică și metodică și doar sporadic, aceasta este completată de cultura managerială. Astfel, este necesar ca acestea să fie încurajate să-și dovedească în mod concret, calitatea de bun manageri, să abordeze procesul instructiv-educativ din punct de vedere managerial, respectând principiile impuse de managementul educațional.

Pornind de la idealul educațional al școlii românești, așa cum este prevăzut de Legea Educației Naționale („dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii” – Art. 1-(3)) se evidențiază misiunea școlii de a asigura condițiile necesare atingerii acestui ideal, în condiții de maximă eficiență și eficacitate, atât pentru prezent, cât mai ales pentru viitor. Din această perspectivă, ca și manager al clasei de elevi, educatoarea/învățătorul își poate proiecta un plan managerial la nivelul grupei/clasei de elevi, pe termen mediu sau lung (un an școlar sau pentru întregul ciclu preșcolar/primar), vizând următoarele domenii de referință: dezvoltarea curriculară, resursele umane, dezvoltarea bazei materiale, dezvoltarea relațiilor instituționale și comunitare.

- **Dezvoltarea curriculară** presupune o bună cunoaștere a planurilor cadru, pe ani de studiu, astfel încât aplicarea acestora să urmărească un program de studiu eficient, în avantajul preșcolărilor/școlărilor. Pe baza acestora, educatoarea/învățătorul poate elabora o ofertă școlară care să țină seama atât de obiectivele didactice (obiective cadru, obiective specifice și obiective de referință), cât și de specificul organizației școlare, de tradițiile locale, de posibilitățile și resursele de sprijin. La baza acesteia va sta programa școlară, însă

pe lângă proiectarea activității curriculare și extracurriculare și identificarea conținuturilor adecvate (atât pe baza manualului școlar – în cazul învățământului primar, cât și pe baza auxiliarelor didactice), este necesar ca educatoarea/învățătorul să elaboreze o schemă orară definită încă de la începutul anului școlar, dar în același timp cu rezerve (număr de ore la dispoziția cadrului didactic) pentru a face față aspectelor/ activităților neprevăzute.

- **Resursele umane** vizează atât persoana cadrului didactic și colectivul grupei de preșcolari/clasei de elevi, cât și pe toate celelalte persoane care direct sau indirect intervin în activitatea instructiv-educativă (celelalte cadre didactice, părinții ș.a.). În ceea ce privește managementul resurselor umane din perspectiva managementului școlar, un aspect important îl constituie însă, formarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic, urmărindu-se atât competențele profesionale, cât și pe cele transversale ale acestuia. Astfel, conform RNCIS (Registrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior), cadrul didactic care-și desfășoară activitatea în învățământul preșcolar și primar trebuie să dovedească următoarele competențe:

A. Competențe profesionale:

- C1. Proiectarea unor programe de instruire sau educaționale adaptate pentru diverse niveluri de vârstă/pregătire și diverse grupuri țintă;
- C2. Realizarea activităților specifice procesului instructiv-educativ din învățământul primar și preșcolar;
- C3. Evaluarea proceselor de învățare, a rezultatelor și a progresului înregistrat de preșcolari/școlarii mici;
- C4. Abordarea managerială a grupului de preșcolari/ școlarii mici, a procesului de învățământ și a activităților de învățare/integrare socială specifice vârstei grupului țintă;
- C5. Consilierea, orientarea și asistarea psiho-pedagogică a diverselor categorii de persoane/ grupuri educaționale (preșcolari /școlarii mici/elevi, familii, profesori, angajați etc.);
- C6. Autoevaluarea și ameliorarea continuă a practicilor profesionale și a evoluției în carieră.

B. Competențe transversale:

- CT1. Aplicarea principiilor și a normelor de deontologie profesională, fundamentate pe opțiuni valorice explicite, specifice specialistului în științele educației;
- CT2. Cooperarea eficientă în echipe de lucru profesionale, interdisciplinare, specifice desfășurării proiectelor și programelor din domeniul științelor educației;
- CT3. Utilizarea metodelor și tehnicilor eficiente de învățare pe tot parcursul vieții, în vedere formării și dezvoltării profesionale continue.
- **Dezvoltarea bazei materiale** se bazează atât pe resursele financiare prevăzute din bugetul unității de învățământ în acest scop, dar și pe alte surse extrabugetare (donații și sponsorizări de la agenți economici, comitetul de părinți etc.). Cadrul didactic va urmări *dimensiunea ergonomică* a managementului clasei de elevi¹⁰ prin crearea unui mediu ambiental funcțional, adaptat nevoilor preșcolarilor/școlarilor și particularităților de vârstă ale acestora. Pe lângă aspectele ce vizează mobilierul, cadrul didactic trebuie să fie preocupat și de modernizarea întregii baze materiale: manuale și materiale didactice auxiliare, planșe, aparatură audio-video etc.

Având în vedere o instruire interactivă, demersul didactic va fi sprijinit de posibilitățile variate de aranjare a mobilierului în sala de clasă. Comparativ cu disponerea tradițională a acestuia, posibilitatea aranjării cu ușurință în formă de cerc/semicerc sau în grup restrâns, favorizează și încurajează interacțiunea permanentă și activismul preșcolarilor/școlarilor. De asemenea, se poate evidenția la scară redusă (grupă/clasa de elevi), cultura organizațională, apartenența la un grup cu valori comune, prin asocierea cu un element de vizibilitate propriu (o mascotă, un slogan, un imn etc.). Un simbol al grupei/al clasei de elevi facilitează integrarea valorilor personale în cultura organizației, asigurând o mai bună adaptare a propriilor nevoi și interese la cele ale grupului, precum și conștientizarea sentimentului de apartenență la o cultură organizațională; toate acestea creând premisele unei optime integrări sociale viitoare.

- **Dezvoltarea relațiilor instituționale și comunitare** urmărește în primul rând, climatul relațional de la nivelul unității de învățământ în care cadrul didactic își desfășoară activitatea, precum și cu alte unități

¹⁰ R.B. Iucu., *Managementul clasei de elevi*, op.cit., p. 13.

de învățământ similare. Activitatea cadrelor didactice (educatoare /învățători) este parte a unui plan managerial instituțional, ceea ce presupune un permanent schimb de informații, materiale și documente specifice, respectând principiile comunicării manageriale. Pe lângă relaționarea de tip instituțional, cadrul didactic trebuie să urmărească și o bună relaționare la nivelul comunității, prin atragerea într-un parteneriat socio-educational a factorilor de decizie din comunitate (Comitetul de părinți, Consiliul Local, agenți economici, ONG -uri etc.), în scopul creșterii calității actului său managerial la nivelul grupei/clasei de elevi.

Concluzii

În contextul actual, al unei societăți bazate pe cunoaștere și în același timp, într-o continuă schimbare, dar și ținând seama de principiile manageriale în abordarea școlii ca organizație, liderii și managerii de succes trebuie să se implice competent în schimbare, îndeplinind o serie de roluri care să asigure succesul organizației școlare în procesul schimbării organizaționale. Astfel, aceștia trebuie să fie ei înșiși *cercetători*, preocupați de crearea și selectarea oportunităților de schimbare, astfel încât organizația să rămână viabilă și să reziste competiției. De asemenea, aceștia trebuie să-și asume rolul de *inițiator și de avocat al schimbării*, practica dovedind faptul că, cele mai multe schimbări se realizează de sus în jos și, nu în ultimul rând, să fie *furnizori de resurse pentru schimbare*, atât în planul investițiilor de infrastructură, cât și în planul investițiilor în pregătirea resursei umane necesare organizației.

Schimbarea organizațională este un proces complex, presupunând o temeinică analiză de identificare a situațiilor, problemelor și cauzelor acestora, în vederea stabilirii strategiei optime de schimbare.

BIBLIOGRAFIE

Ausubel, D.P., Robinson, F.G., (1981), *Învățarea în școală*. București: Ed. Didactică și Pedagogică.

Iosifescu, Ș., (coord.), (2000), *Manual de management educațional*. București: Ed. ProGnosis.

Iucu, R.B., (1999), *Managementul clasei de elevi*, Ed. Fundației „Dimitrie Bolintineanu”.

Joita, E., (2000), *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Ed. Polirom.

Păun, E., (1999), *Școala – abordare sociopedagogică*, Iași: Ed. Polirom.

Tabachiu, A., Moraru, I., (1997), *Tratat de psihologie managerială*, București: Ed. Didactică și Pedagogică R.A.

Țoca, I., (2002), *Management educațional*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, R.A.

O ABORDARE SOCIO-CULTURALĂ A ORGANIZAȚIILOR

IONUȚ ANASTASIU*

ionutanastasiu@yahoo.com

Abstract: *This paper starts from the observation that there is a fundamental classification of sociological organizations is that between formal and informal organizations. Regarding formal organizations, we choose to present one of the most convincing analyzes of the organizational system structures operates by Amitai Etzioni. On the other hand, the informal interactions between employees may cause a number of psychological or social rewards. These interactions can determine people to develop their own system of norms and values, and a certain type of behavior, all of which being the consequence of the expectations that people invest in each other.*

Keywords: *Formal and informal organizations, utilitarian, normative and coercive organizations, human relations model, complex organizations.*

O clasificare fundamentală a organizațiilor din punct de vedere sociologic este aceea dintre organizațiile formale și cele informale. Școlile, universitățile, spitalele, firmele, partidele politice etc. sunt organizații formale, ce au în comun faptul că în interiorul lor se desfășoară anumite activități specifice, riguros reglementate, ce urmăresc atingerea unor obiective clar formulate. În cazul acestora, se pune accentul pe reguli, principii, regulamente etc. explicit formulate, încălcarea acestora fiind urmată de anumite sancțiuni, printre care este inclusă și posibilitatea excluderii din cadrul organizației. Spre deosebire de acestea, organizațiile informale au la bază relațiile care se stabilesc între angajații sau grupurile din interiorul organizațiilor de tip formal. Aceste relații cu caracter informal au la bază norme/reguli, modalități de comunicare, comportamente, sentimente, emoții etc., care nu fac parte din organizația de tip formal. În plus, ele nu respectă în mod obligatoriu ierarhiile cu caracter formal. În timp ce, în cadrul organizațiilor formale, întotdeauna este dominant interesul supraindividual, specific organizației, în interiorul organizației informale, fiecare persoană își poate urmări interesul propriu, guvernat fiind de propria alegere. Organizațiile informale pot fi privite ca

* Academia de Studii Economice din București.

o replică la adresa tendinței tot mai accentuate a organizațiilor formale de a deveni din ce în ce mai impersonale; ele au deci rolul de a satisface anumite nevoi ale individului, pe care organizația formală se dovedește incapabilă să le satisfacă: încredere, sprijin, protecție etc.

În ceea ce privește organizațiile formale, am ales să prezentăm una dintre analizele cele mai convingătoare asupra structurilor sistemului organizațional și a diverselor tipuri de organizații, opera sociologului american, născut în Germania în anul 1929, Amitai Etzioni. El a argumentat că există trei tipuri fundamentale de organizații formale și anume: organizații utilitare, normative și coercitive¹. Criteriul care stă la baza acestei clasificări este acela al motivelor pentru care oamenii participă la activitățile din cadrul organizației. De altfel, lucrarea sociologului american pornește de la observația că organizațiile și modul lor specific de a fi influențează în mod irevocabil atât viața publică, cât și viața privată a omului contemporan. Sfera de influență a organizațiilor se referă deci la ansamblul vieții sociale, acestea au devenit parte a vieții noastre, sunt intim legate de modul în care ne organizăm viața, iar o societate lipsită de organizații nu numai că este imposibil de instaurat, dar nici măcar nu mai poate fi concepută.

Mai întâi, organizațiile utilitariste sunt acelea în care accentul se pune pe remunerația pe care o primește un angajat pentru munca pe care a prestat-o. Activitatea unei asemenea organizații este structurată având două obiective prioritare: obținerea de profit pentru acționari și venituri pentru angajați. Pentru a putea face parte dintr-o asemenea organizație, este suficientă deprinderea unor abilități/competențe/cunoștințe și dorința de a întreprinde o activitate specifică în cadrul acestora; trebuie adăugat faptul că motivul cel mai des întâlnit pentru a face parte din asemenea organizații este asigurarea traiului zilnic. Organizațiile utilitare dețin un control relativ riguros asupra angajaților. Un membru al unei organizații utilitare trebuie să-și însușească politicile promovate de aceasta, dar și să armonizeze obiectivele sale proprii cu acelea ale organizației; în caz contrar, el va fi nevoit să o părăsească, fiind demis. Aceasta nu este însă singura cale de a părăsi o organizație utilitară, orice angajat are în orice moment posibilitatea/libertatea de a nu mai activa în interiorul organizației. În acest caz, însă, toate beneficiile care rezultau din statusul de angajat/membru al organizației dispar.

¹ A. Etzioni, *A Comparative Analysis of Complex Organization: On Power, Involvement, and Their Correlates*. Free Press, New York, 1975.

Organizațiile normative, pe de altă parte, nu au drept trăsătură fundamentală obținerea profitului și a unor venituri de către angajați, ci acele persoane care aderă la asemenea organizații urmăresc atingerea unor obiective cu caracter pronunțat moral. Denumirea uzuală a acestor organizații este aceea de asociații/organizații de voluntariat, specificul lor fiind acela că activitățile proprii nu sunt remunerate. Persoanele care sunt membre ale acestor asociații își dedică o parte din timpul și din abilitățile/cunoștințele/talentul lor cu scopul de a ajuta la atingerea unor obiective civice, ecologice, religioase etc., considerate a fi de maximă importanță. În această categorie se încadrează organizații precum Crucea Roșie, diverse asociații studentești, dar și cele cu caracter politic grupate în jurul unor partide, precum și asociațiile și organizațiile de natură religioasă. Organizațiile voluntare nu pot exercita asupra membrilor un control de natură formală; aceștia pot părăsi asociația oricând doresc, fără a suporta nici-un fel de sancțiune. Faptul că o parte semnificativă a populației, cu precădere tinerii, se implică în asemenea asociații /organizații voluntare este o trăsătură a statelor al căror nivel de trai este foarte ridicat, bunăstarea economică fiind dublată de existența și funcționarea unui regim politic democratic; cercetările realizate în rândul studenților americani aflați în primul an de studiu ne arată un grad foarte mare de participare la activitățile de tipul voluntariatului. Astfel, în perioada 1990-2000, numărul studenților de sex masculin care s-au implicat ca voluntari în primul an de studenție a crescut de la 62% la 76%, în timp ce gradul de participare al studentelor a crescut într-o măsură și mai mare, de la 69% în 1990 la 85% în 2000. Iar tendința este în continuă creștere. Explicația pe care unii cercetători o dau acestui imbold de a participa la activitățile din cadrul asociațiilor de voluntariat se referă la aceea că foarte mulți dintre participanți susțin că s-au simțit fericiți în acea perioadă dedicată voluntariatului, au câștigat respect față de ei înșiși, un grad de satisfacție pe care n-o mai resimțiseră niciodată până atunci, precum și un sens al faptului de a fi parte a comunității în care trăiești, de a fi împreună cu ceilalți. De altfel, trebuie observat faptul că o mare parte a statelor care nu sunt conduse în mod democratic nu permit înființarea și dezvoltarea unor organizații de voluntariat și aceasta tocmai datorită imposibilității exercitării unui control autentic asupra și în interiorul acestora, precum și absenței unei structuri ierarhice rigide, de tip piramidal.

În fine, organizațiile coercitive nu au la bază libera alegere a persoanei de a participa la activitățile lor specifice, ci, oamenii devin membri ai

acestora fie prin constrângere, sub forma unei sancțiuni/pedepse – precum în cazul deținuților aflați într-o închisoare –, fie sub forma unui tratament medical – pacienții unui spital de psihiatrie. Organizațiile coercitive au un caracter explicit constrângător, ce se manifestă sub forma gratiilor de la ferestre, ușilor echipate cu încuietori sofisticate, gardurilor care au rolul să izoleze cât mai bine instituția de lumea din afară etc., la care se adaugă un program foarte strict și o supraveghere permanentă din partea unor gardieni sau personal medical. O persoană nu poate părăsi o asemenea instituție prin liberă voință, ci pentru aceasta are nevoie de acceptul formal al unei autorități. Scopul acestor organizații este schimbarea atitudinilor și comportamentelor oamenilor, indiferent dacă ei sunt deținuți sau pacienți.

Însă, cele trei tipuri de organizații analizate de Etzioni nu epuizează domeniul de referință specific organizațional; în afara acestora, mai există și alte tipuri de structuri organizaționale. Trăsăturile de bază ale diferitelor tipuri de organizații au fost sintetizate în tabelul de mai jos (adaptat după Sullivan²):

Tipul organizației	Membrii organizației	Beneficii	Exemple
Utilitară	Oamenii nu sunt forțați de nimeni să activeze în interiorul unei asemenea organizații, însă ei se simt totuși obligați să activeze în cadrul acestora.	Membrii acestui tip de organizație se alătură deoarece altfel ar fi dificil sau chiar imposibil să-și atingă propriile obiective.	Organizațiile care asigură angajaților lor un anumit nivel de trai și un status profesional.
Voluntară	Orice persoană poate deveni membru prin simpla voință, activitatea sa nefiind remunerată în nici-un fel.	Membrii obțin anumite satisfacții personale, fie de tipul unor activități gen hobby, fie prin atingerea unor scopuri.	Crucea Roșie, diversele asociații pentru protecția copiilor, bătrânilor, animalelor etc.

² T. J. Sullivan, *Sociology: Concepts and applications in a diverse world* (6th ed.). Pearson Education, Inc., Boston, 2004.

Coercitivă	Oamenii sunt obligați să se alăture, fie pentru beneficiul personal, fie pentru binele societății.	Societatea în ansamblu sau anumite grupuri beneficiază din faptul că unii oameni devin membri ai acestor organizații.	Școlile din învățământul obligatoriu, închisorile, stagiul militar cu caracter obligatoriu.
Beneficiu reciproc	Poți deveni membru al organizației fie în mod voluntar, fie prin constrângere.	Membrii organizației sunt principalii beneficiari ai prestațiilor lor.	Școlile, bisericile, sindicatele.
Servicii	Poți deveni membru al organizației fie în mod voluntar, fie prin constrângere.	Clienții organizației sunt principalii beneficiari.	Magazinele, centrele dedicate serviciilor medicale, atelierile de reparații auto
Binele comun	Poți deveni membru al organizației fie în mod voluntar, fie prin constrângere.	Organizația oferă un serviciu destinat mai degrabă publicului larg decât unor clienți specifici.	Agenția de Protecție a Mediului, centrele de ajutorare a persoanelor bolnave de cancer.

Organizațiile informale pot fi privite ca o replică la adresa tendinței tot mai accentuate a organizațiilor formale de a deveni din ce în ce mai impersonale; ele au deci rolul de a satisface anumite nevoi ale individului, pe care organizația formală se dovedește incapabilă să le satisfacă: încredere, sprijin, protecție etc.

Existența organizațiilor informale a fost dezvăluită pentru prima dată în cadrul unui studiu realizat în perioada 1924-1933 la uzinele Hawthorne ale companiei Western Electric, aflată în apropiere de Chicago. Cercetarea a fost coordonată de către un colectiv de la Universitatea Harvard, care a fost condus în final de către psihologul și sociologul Elton Mayo. Efectul Hawthorne se referă la faptul că indivizii își pot schimba comportamentul într-o manieră pozitivă, ca urmare a faptului că ei știu că sunt subiecții unui anumit experiment, că sunt observați de cineva din afară. Experimentul a presupus modificarea condițiilor privind iluminatul sălilor

de lucru, cu scopul de a se observa dacă există diferențe în ceea ce privește nivelul productivității muncitorilor. Indiferent însă, dacă intensitatea luminozității scădea până la cote foarte reduse, cu peste 50% din valoarea inițială, rezultatul a reprezentat de fiecare dată o creștere a productivității. Ulterior, au fost modificate pauzele de lucru, iar rezultatele erau identice: se înregistra o creștere a productivității. Productivitatea crește deci în strânsă legătură cu atenția îndreptată către muncitori, ceea ce înseamnă că aceștia își modifică propriul comportament în funcție de faptul că sunt sau nu observați, că interesul cercetătorilor este orientat asupra lor³. De aici rezultă însă și altceva: productivitatea muncii poate fi influențată nu numai prin creșterea salariului, ci și prin creșterea respectului de sine al lucrătorilor, ca urmare a faptului că ei sunt conștienți dacă atenția managerului este îndreptată asupra lor. Structura informală a organizațiilor este dezvăluită, de asemenea, în situații care privesc moralul lucrătorilor. Interacțiunile de natură informală dintre angajați pot provoca o serie întreagă de recompense de natură psihologică sau socială. Aceste interacțiuni îi pot determina pe oameni să își dezvolte propriul sistem de norme și valori, precum și un anumit tip de comportament, toate acestea fiind consecința așteptărilor pe care oamenii le investesc unii în ceilalți.

Roethlisberger și Dickinson, fondatorii școlii și ai modelului relațiilor umane, au pornit de la premisa că organizarea socială nu poate fi redusă la latura formală, specifică organizațiilor birocratice. Caracteristicile relației dintre individul uman și organizație, din perspectiva modelului relațiilor umane, sunt următoarele⁴:

1. Existența unui climat de armonie și cooperare între management și subordonați. Relația dintre angajator și angajați nu trebuie privită ca fiind una de opoziție radicală, precum în viziunea lui Marx despre raporturile patron-muncitori, și aceasta întrucât ei au obiective comune. Prosperitatea unei companii nu se reflectă numai în creșterea valorii acțiunilor acesteia și în dividende mai mari pentru acționari, ci ea implică și o creștere a beneficiilor pentru angajați. Iar pentru a reuși să obțină acea prosperitate în absența căreia nu se poate vorbi despre beneficii pentru nici-una dintre cele două părți, este necesar ca ele să întreprindă anumite tipuri de activități, precum și să colaboreze în vederea atingerii obiectivelor comune.

³ A. G. Johnson, *Dicționarul Blackwell de sociologie*. Ed. Humanitas, București, 2007.

⁴ G.J. DiRenzo, *Human social behavior: Concepts and principles of sociology*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., U.S.A., 1990.

2. Predominanța unei concepții umaniste asupra lucrătorului. Conform acestei perspective, angajatul unei instituții/organizații nu este privit ca o simplă roțiță dintr-un mecanism imens, depersonalizat, ci drept o ființă umană integrală, alcătuită dintr-o suită de nevoi și de aspirații. Iar nevoile și aspirațiile umane nu se pot reduce la dimensiunea materială, la beneficiile și motivațiile de tipul creșterii veniturilor, deși acestea nu trebuie să fie niciodată pe deplin ignorate. În afara nevoilor de ordin economic, oamenii au trebuințe de ordin psihologic, emoțional-afectiv sau de socializare. De unde rezultă că ei trebuie tratați cu respect de către superiori, noțiunea de *manager* implicând în acest caz nu numai abilitatea de a conduce, ci și maniera de a te raporta la ceilalți. În acest sens, percepția teoreticienilor asupra a ceea ce înseamnă un manager se află într-o permanentă schimbare, ceea ce este similar cu o schimbare de paradigmă în ceea ce privește profilul și abilitățile necesare unui bun manager în viitor.

Privire comparativă, prospectivă asupra managerilor în momentul actual și în viitor (adaptat după Gibson et. al.)⁵:

Managerii în momentul actual	Managerii în viitor
Atotștiutori.	Lideri dispuși în permanență să învețe.
Viziune locală.	Viziune globală.
Prezic viitorul (ceea ce va fi) în funcție de trecut (ceea ce a fost).	Viitorul este intuit.
Preocupare pentru indivizi.	Preocupare pentru instituții și indivizi.
Își impun propria viziune.	Facilitează ca și viziunile altora să se poată exprima.
Își utilizează puterea de care dispun.	Își utilizează puterea, dar îi încurajează și pe alții să facă acest lucru.
Stabilesc singuri care sunt obiectivele ce trebuie să fie atinse, precum și metodele ce trebuie aplicate.	Specifică procesele care vor avea loc și care vor influența activitatea organizației.
Urmăresc să ajungă de unii singuri în vârful ierarhiei organizației.	Sunt parte a unei echipe de conducere.
Valorizează ordinea.	Acceptă paradoxul ordinii în mijlocul haosului.

⁵ J.L. Gibson, & J.M. Ivancevich, & J.H. Donnelly Jr., *Organizations: behavior, structure, processes* (9th ed.). Boston, Irwin/McGraw-Hill, 1997.

Orientați doar către propria cultură și limbă/Etnocentrism.	Multiculturali.
Inspiră încredere patronilor/acționarilor.	Inspiră încredere patronilor/acționarilor, clienților și celorlalți angajați.

În ciuda gradului sporit de optimism de care dă dovadă această analiză, în cadrul căreia este relativ ușor de intuit că unele dintre coordonatele managerilor în viitor nu se vor realiza probabil niciodată, este totuși important de înțeles că schimbările esențiale prin care trec organizațiile, datorate în principal trecerii de la faza locală la cea globală, antrenează cu ele necesitatea unor schimbări fundamentale și la nivelul percepției asupra funcției manageriale.

3. Condițiile de muncă influențează dezvoltarea interacțiunilor sociale. În interiorul organizației trebuie construit un asemenea climat de muncă, încât să fie stimulate interacțiunile sociale. Ceea ce înseamnă că nu sunt sub nici-o formă oportune blocajele sau fracturile de comunicare dintre conducere și subordonați; dimpotrivă, managerul trebuie să fie conștient de faptul că oamenii sunt ființe esențialmente sociale, prin urmare au nevoi profunde de a comunica și de a interacționa cu ceilalți.

Viața în societatea modernă are un profund caracter organizațional. Momentele centrale ale vieții fiecărei persoane țin nu numai de dimensiunea privată, individuală, ci ele se află în strânsă legătură cu nivelul organizațional al societății. Nașterea, educația în timpul școlii, cariera profesională, căsătoria, chiar și moartea sunt evenimente profund instituționalizate. Se poate spune că, într-un anumit sens, vieții individuale i se suprapune o nouă formă de existență și anume cea organizațională. Analiza organizațiilor a condus la remarcă conform căreia organizațiile formale manifestă o tot mai accentuată tendință de a deveni organizații complexe, definite ca fiind un sistem social caracterizat de existența unor obiective specifice, politici, norme și valori etc. care reglementează comportamentul adecvat al celor care fac parte din respectiva organizație⁶. Aceste organizații ating proporții foarte mari, ceea ce face practic imposibilă apariția unor relații informale, de apropiere între toți membrii organizației. În ceea ce privește obiectivele pe care și le propune să le atingă o asemenea organizație, acestea pot fi foarte diverse,

⁶ G.J. DiRenzo, *Human social behavior: Concepts and principles of sociology, op.cit.*

și anume: obținerea unui profit cât mai mare, dobândirea unor puteri și influențe sporite, protejarea intereselor patronatului, acționarilor, managementului etc., asimilarea unui set de valori și norme, a unei culturi specifice, dobândirea unor cunoștințe sau abilități etc.

Analizele sociologice au arătat că elementele structurale ale organizațiilor complexe în calitatea lor de sisteme sociale sunt următoarele:

- Existența unor obiective specifice. Acestea sunt întotdeauna cele mai importante aspecte ale organizațiilor formale, toate celelalte caracteristici, de tipul normelor, valorilor, procedurilor, rețelei de comunicare etc. nefiind altceva decât mijloace necesare atingerii acestor obiective. În cazul organizațiilor economice, de exemplu, obiectivul urmărit va fi întotdeauna realizarea profitului; în cazul celor religioase, obiectivul este menținerea și creșterea numărului de credincioși și a celor care practică ritualuri de natură religioasă. În cele mai multe dintre situații, obiectivele acestor organizații sunt măsurabile.

- Diviziunea muncii este o altă trăsătură esențială a organizațiilor complexe. Fiecare angajat prestează o anumită muncă specializată, iar el este remunerat ca urmare a acestei prestații. Diviziunea muncii urmărește în primul rând creșterea eficienței, a productivității. Și aceasta deoarece unui individ îi este infinit mai ușor să realizeze un tip de activitate care presupune un număr limitat de abilități și unde poate deveni expert, decât o activitate care îi solicită un număr foarte mare de abilități și pe care nu o va realiza decât la parametri foarte scăzuți.

- Comunicare formală și structuri ierarhice. Relațiile dintre membrii organizației au un caracter profund formal, acestora li se impune să adopte un anumit tip de comportament specific unui mediu organizațional. Statusul fiecărui angajat este strict specificat în cadrul organizației; aici există o structură ierarhică piramidală atât în ceea ce privește raporturile subalternilor cu superiorii, cât și modalitățile de comunicare între aceștia. Modalitatea interacțiunii se află în strânsă legătură cu poziția ocupată în cadrul organizației.

- Membrii organizației nu sunt dați odată pentru totdeauna – precum în cazul familiei –, ci se pot schimba. Existența organizației nu este dependentă de existența unui anumit membru, chiar dacă acesta este însăși persoana care a întemeiat organizația respectivă. Activitatea unei organizații nu este perturbată în nici-un fel dacă un angajat părăsește organizația din indiferent ce motiv (demisie, pensionare, deces etc.), iar atribuțiile acestuia sunt preluate de către un alt angajat. Sub acest aspect, ni se relevă o nouă diferență esențială a organizației complexe în raport cu

familia sau cu alte grupuri primare; pentru acestea din urmă, dispariția unui membru este un eveniment major, și, chiar dacă acest lucru nu înseamnă în mod automat dispariția familiei sau grupului respectiv, el poate lăsa urme majore, influențând decisiv evoluția ulterioară a acestora. În cazul organizației, cu precădere a celei complexe, cel mai adesea pierderea/dispariția unui membru trece aproape neobservată.

BIBLIOGRAFIE

Aamodt, M.G., (2010), *Industrial/Organizational Psychology* (6th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.

Bhagat, R.S. & Steers, R.M., (eds.) (2009), *Cambridge Handbook of culture, organizations, and work*. Cambridge, University Press.

DiRenzo, G.J., (1990), *Human social behavior: Concepts and principles of sociology*. Fort Worth, Texas, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Etzioni, A., (1975), *A Comparative Analysis of Complex Organization: On Power, Involvement, and Their Correlates*. Free Press, New York.

Gibson, J.L., & Ivancevich, J.M., & Donnelly, Jr., J.H., (1997), *Organizations: behavior, structure, processes* (9th ed.). Boston, Irwin/McGraw-Hill.

Jex, S. M. & Britt, T.W., (2008), *Organizational psychology: a scientist-practitioner approach* (2nd ed.). Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.

Johnson, A. G., (2007), *Dicționarul Blackwell de sociologie*. București, Ed. Humanitas.

Muchinsky, P.M., (2006), *Psychology Applied to Work: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology* (8th ed.). Belmont, Thomson Wadsworth.

Sullivan, T.J., (2004), *Sociology: Concepts and applications in a diverse world* (6th ed.). Pearson Education, Inc., Boston.

Watson, T.J., (2008), *Sociology, work and industry* (5th ed.). Routledge, New York, U.S.A.

DEZVOLTAREA DURABILĂ ÎN UNIUNEA EUROPEANĂ ȘI ÎN ROMÂNIA

FLORENTINA BURLACU*

florentina.burlacu@yahoo.com

Abstract: *Sustainable development is a goal towards a better, healthier, and more evolved world. People have understood that the exploitation of resources without reason can only lead to destruction of both the humans and the planet with all its forms of life. Romania also understood the need to align itself with the evolved states that put people's well-being and health above the temporary material benefits.*

Keywords: *Sustainable Development, Romania, UN, Brundtland Report, EU.*

Scurt istoric

Conceptul de dezvoltare durabilă evoluează de mai bine de trei decenii. În 1972 Organizația Națiunilor Unite ține la Stockholm, în Suedia, Conferința privind Mediul Uman. Această conferință a contribuit la evoluția conceptului amintit mai sus, evidențiind faptul că protecția mediului uman este un element crucial în agenda de dezvoltare.¹

În urma acestei conferințe s-a înființat Secretariatul Programului de Mediu al Națiunilor Unite cu rolul de a promova cooperarea internațională în domeniul mediului înconjurător. Pe plan național, țările din întreaga lume au început să pună bazele sau să își îmbunătățească instituțiile de mediu.²

Comisia Mondială pentru Mediu și Dezvoltare din 1987, prezidată de primul ministru al Norvegiei, Gro Harlem Brundtland, a elaborat un raport intitulat *Viitorul Nostru Comun*. Acest document, care mai este cunoscut și sub numele de Raportul Brundtland, sugerează faptul că înființarea unor instituții de mediu care să existe separat nu este suficient, deoarece problemele de mediu sunt o parte integrantă a tuturor politicilor de dezvoltare. Ele sunt cruciale pentru considerente economice și pentru

* **Cercetător independent.**

¹Peter P. Rogers, Kazi F. Jalal, John A. Boyd, *An Introduction to Sustainable Development*, Routledge 2008, p. 9.

²Ibidem.

politicile sectoriale și ar trebui să fie integrate ca parte a deciziilor privind energia, problemele sociale și alte aspecte ale politicilor de dezvoltare.³

Raportul Brundtland a definit dezvoltarea durabilă ca o dezvoltare care „satisface necesitățile prezentului fără a compromite abilitatea generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi.”⁴

Următoarea etapă importantă pentru evoluția conceptului de dezvoltare durabilă are loc în 1992 la Conferința de Mediu și Dezvoltare a Națiunilor Unite din Rio de Janeiro, cunoscută și ca Summit-ul Pământului. Contribuția sa majoră a fost acordarea unei importanțe egale mediului înconjurător și dezvoltării. A sprijinit Agenda 21, care era atât un loc de gândire cât și un program de acțiune ce governa activitățile umane care aveau un impact asupra mediului înconjurător. Summit-ul Pământului a mai sprijinit de asemenea Declarația asupra Mediului și Dezvoltării de la Rio și Declarația privind Principiile Pădurilor.⁵

Un lucru foarte important este faptul că Summit-ul Pământului a ajutat la finalizarea Convenției Națiunilor Unite privind Schimbările Climatice și Convenția Biodiversității, ambele fiind semnate de un număr mare de șefi de stat. Convenția Națiunilor Unite privind Schimbările Climatice și Protocolul de la Kyoto, care a fost ratificat la o dată mai recentă, au avut o contribuție semnificativă în evoluția dezvoltării durabile. Articolul 4 al Convenției Națiunilor Unite privind Schimbările Climatice precizează că „Părțile (care au semnat această Convenție) au dreptul și ar trebui să promoveze dezvoltarea.” Mecanismul de Dezvoltare Curată al Protocolului de la Kyoto a fost conceput, în parte, pentru a sprijini țările participante care sunt în curs de dezvoltare „în realizarea dezvoltării durabile.”⁶

La Summit-ul Mondial privind Dezvoltarea Durabilă din anul 2002, care a avut loc în Africa de Sud la Johannesburg, șefii de stat și liderii mondiali s-au angajat să implementeze Agenda 21. De asemenea, au luat hotărârea să încheie o multitudine de parteneriate menite să promoveze dezvoltarea durabilă. Eforturile depuse în sprijinirea acestei cauze comune au făcut ca dezvoltarea durabilă să fie o parte a vocabularului și a agendei tuturor. Ceea ce era odată numai preocuparea specialiștilor din domeniul

³Ibidem.

⁴Ibidem., p. 22.

⁵Ibidem., p. 9.

⁶Ibidem.

mediului înconjurător, dezvoltarea durabilă a devenit un concept care preocupă pe toată lumea.⁷

Obiectivele generale ale Agendei 21 își propuneau să facă față provocărilor încălzirii globale, poluării, biodiversității și problemelor sociale corelate precum sărăcia, sănătatea și populația prin intermediul restaurării mediului înconjurător, al conservării și al dezvoltării sociale.⁸

O altă abordare a dezvoltării durabile care nu aduce neapărat o schimbare tezei deja existente, ci mai degrabă prezintă mai detaliat problema, poate fi formulată astfel: noi ca generație actuală avem niște obligații față de viitor, însă trebuie să ne punem întrebarea care sunt acestea și dacă comportamentul actual ne va permite să ne îndeplinim aceste obligații. De aceea, trebuie să căutăm să înțelegem care sunt mijloacele disponibile societății pentru a genera bunăstare în viitor sau oportunități, și anume resursele sale sau baza de resurse. Această bază de resurse constă într-o mulțime de stocuri de bogăție, care includ capitalul produs și resursele umane, precum și resursele naturale (cum ar fi resurse energetice, pământ și resurse biologice) și resursele de mediu (cum ar fi aer și apă curată). Aceste ultime resurse pot fi percepute ca fiind bunuri, dintr-o perspectivă economică, ele sunt o parte a bogăției naturale sau a capitalului natural.⁹

Dezvoltarea durabilă a devenit un obiectiv politic al Uniunii Europene începând cu anul 1997, prin includerea sa în tratatul de la Maastricht. Consiliul European de la Goteborg din 2001 a adoptat Strategia de Dezvoltare Durabilă a Uniunii Europene, careia i-a fost adăugată o dimensiune externă la Barcelona în 2002.¹⁰

Comisia Europeană a demarat în anul 2005 un proces de revizuire a Strategiei, publicând o evaluare critică a progreselor înregistrate după 2001, în aceasta menționându-se și o serie de direcții de acțiune de urmat în continuare. Au fost evidențiate și unele tendințe nesustenabile, cu efecte negative asupra mediului înconjurător, care puteau afecta dezvoltarea viitoare a Uniunii Europene, respectiv schimbările climatice, amenințările

⁷Ibidem.

⁸Megan Landon, *Environment, Health and Sustainable Development*, McGraw-Hill International, 2006, p. 20.

⁹Giles Atkinson, Simon Dietz, Eric Neumayer, *Handbook of Sustainable Development*, Edward Elgar Publishing 2007, p. 2.

¹⁰*Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României 2013–2020–2030*, proiect comun al Guvernului României, prin Ministerul Mediului și Dezvoltării Durabile, și al Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare, prin Centrul Național pentru Dezvoltare Durabilă, București, 2008, p. 11.

la adresa sănătății publice, sărăcia și excluziunea socială, epuizarea resurselor naturale și erodarea biodiversității. Ca urmare a identificării acestor probleme, în iunie 2005, șefii de state și guverne ai țărilor membre ale Uniunii Europene au adoptat o Declarație privind liniile directoare ale dezvoltării durabile, care încorporează Agenda de la Lisabona, revizuită, pentru creșterea economică și crearea de noi locuri de muncă drept o componentă esențială a obiectivului atotcuprinzător al dezvoltării durabile. După o amplă consultare, Comisia Europeană a prezentat, la 13 decembrie 2005, o propunere de revizuire a Strategiei din 2001.¹¹

În urma acestui demers, Consiliul Uniunii Europene a adoptat, la 9 iunie 2006, Strategia reînnoită de Dezvoltare Durabilă, pentru o Europă extinsă. Documentul are o viziune strategică unitară și coerentă, având ca scop principal îmbunătățirea continuă a calității vieții pentru generațiile prezente și viitoare prin crearea unor comunități sustenabile, capabile să gestioneze și să folosească resursele în mod eficient și să valorifice potențialul de inovare ecologică și socială al economiei în vederea asigurării prosperității, protecției mediului și coeziunii sociale.¹²

Documentele menționate mai sus, atât cele elaborate de Organizația Națiunilor Unite cât și cele ale Uniunii Europene, conferă un cadru normativ menit să ghideze activitatea guvernelor statelor de pe întreg cuprinsul globului într-o direcție benefică atât pentru sănătatea oamenilor cât și pentru mediul înconjurător.

Trebuie însă ca fiecare țară în parte să adopte și să își însușească aceste principii, este imperativ ca ele să se găsească transpuse în legislația națională, însă nu este suficient ca unele state să ia măsuri conforme cu dezvoltarea durabilă, în timp ce altele se vor axa doar pe dezvoltare economică cu orice risc. Toți suntem legați unii de ceilalți, iar ce fac unele state nu le afectează doar pe ele, ci afectează toate țările, atât pe cele din regiunea respectivă cât și pe celelalte care poate se află la mii de kilometri distanță.

În continuare vom aminti câțiva teoreticieni care au dezbătut pe larg problema dezvoltării durabile și importanța pe care o are aceasta în prezentul și în viitorul omenirii și al planetei noastre.

Dezvoltarea durabilă văzută de teoreticieni

De-a lungul istoriei oamenii au interacționat cu mediul înconjurător și au folosit în mod liber resursele naturale. Însă de abia acum începem să

¹¹Ibidem.

¹²Ibidem., pp. 11-12.

înțelegem că acest lucru nu mai este posibil și că există consecințe pe termen lung care rezultă din utilizarea nerestricționată și abuzul mediului înconjurător. Acestui dezechilibru încearcă să i se adreseze principiile dezvoltării durabile.¹³

Dezvoltarea durabilă dorește să insufle spiritul echității în interiorul generației actuale. În mod frecvent grupurile cele mai sărace din societate sunt cele mai expuse la catastrofele naturale, la condiții de muncă periculoase și la restricționarea accesului la mâncare și apă adecvate și sigure pentru sănătate. În plus, locuințele de slabă calitate sunt adesea situate în zonele cele mai poluate, cum ar fi pământuri contaminate, în apropierea șoselelor și a uzinelor industriale.¹⁴

Astăzi recunoaștem că acțiunile oamenilor au afectat în mod serios și negativ ecosistemele planetei noastre. Dezbaterile asupra schimbărilor climatice se concentrează mai degrabă pe atenuarea și pe adaptarea la ele decât pe demonstrarea existenței și a cauzelor apariției lor. Răspunsul la această ultimă întrebare este foarte simplu și este acceptat de toți. Acțiunile oamenilor sunt cauza predominantă a accelerării masive și rapide a gazelor cu efect de seră, a încălzirii globale și a turbulențelor climatice. Felul nostru de a face afaceri, de a produce bunuri și servicii, ne-a făcut să folosim resursele Pământului ca și cum ar fi fost inepuizabile. Pământul a fost tratat în mod simultan ca o fabrică, parc de distracții, groapă de gunoi, câmară, piață și zonă de război. Este evident că noi, ca specie, nu putem să continuăm ca și până acum.¹⁵

Sărăcia extremă și bogăția fabuloasă trăiesc una lângă alta, și lumea naturală, pentru mulți, nu poate fi accesibilă. Lucrurile nu mai sunt așa cum erau înainte, deși sărăcia, inegalitatea, injustiția, degradarea mediului înconjurător și războaiele nu sunt fenomene care s-au născut în epoca modernă. Dar acum nu mai putem să continuăm în același mod fără să punem viitorul în pericol sau poate chiar să nu mai avem viitor deloc. De aici vine necesitatea imperativă de a implementa politici care să respecte principiile dezvoltării durabile, numai așa vom evolua ca specie.¹⁶

Acest demers al adoptării unor măsuri conforme cu obiectivele dezvoltării durabile a întâmpinat multă rezistență și refuzuri. De exemplu, se știa de mulți ani despre schimbările climatice care au loc, dar s-a refuzat

¹³Megan Landon, *Environment, Health and Sustainable Development*, op.cit., p. 7.

¹⁴ Ibidem., pp. 7-8.

¹⁵John Blewitt, *Understanding Sustainable Development*, Routledge, 2008, p. 9.

¹⁶Ibidem.

recunoașterea responsabilității pe care o avem în apariția și evoluția acestui fenomen. Însă, din fericire, a început să aibă loc o schimbare a atitudinii și a politicii, lentă, poate prea lentă, dar se întâmplă. Dezvoltarea durabilă susține ideea că viitorul ar trebui să fie un loc mai bun și mai sănătos decât prezentul.¹⁷

Dezvoltarea durabilă este un proces care ne cere să ne vedem viețile ca elemente ale unei entități mai mari. Ea pretinde un mod holistic de a vedea lumea și viața oamenilor. Ne solicită să recunoaștem faptul că ceilalți oameni poate nu văd lucrurile astfel și poate au percepții, valori, filosofii, scopuri și ambiții diferite. Ne cere să înțelegem că lumea este multifacetată, fragmentată și completă.¹⁸

Au existat și există multe convingeri diferite atunci când se vorbește despre dezvoltarea durabilă. Principalii susținători ai dezvoltării durabile și ai ratelor de creștere s-au divizat în două grupuri în urma dezbaterilor pe această temă. Un grup susține continuarea creșterii economice, dar cu o sensibilitate crescută la problemele de mediu, având ca scop ridicarea standardelor de viață la nivel global și atingerea unui echilibru între reducerea sărăciei și conservarea mediului înconjurător. În schimb există și alte grupuri care promovează schimbări radicale în organizarea economică, acestea ar produce rate de creștere mult mai mici, sau chiar zero, ori creștere negativă. Alții cred că această creștere industrială accentuată este responsabilă în mod direct pentru actuala criză globală de mediu. Se argumentează că această creștere economică susținută a generat cantități semnificative de stres mediului, rezultând de aici poluarea și degradarea mediului, prin acest lucru amenințându-se sustenabilitatea mediului și capacitatea acestuia de a satisface într-un mod adecvat și suficient nevoile generațiilor viitoare.¹⁹

Desmond McNeill este de părere că dezvoltarea durabilă are cel puțin o trăsătură esențială. El pretinde că la baza acestui concept se află conflictul, tocmai din această cauză dezvoltarea durabilă are un status contestat. Dezvoltarea durabilă se poate manifesta ca un conflict între interesele generației actuale și interesele generațiilor viitoare, un conflict între bunăstarea umană și protejarea naturii înconjurătoare, un conflict

¹⁷Ibidem.

¹⁸Ibidem.

¹⁹Rajendra Ramlogan, *Sustainable Development: Towards a Judicial Interpretation*, Martinus Nijhoff Publishers 2011, p. 11.

între săraci și bogați, un conflict între concentrarea atenției la nivel local sau la nivel global.²⁰

Gerald G. Marten consideră că dezvoltarea durabilă nu înseamnă susținerea creșterii economice. Dezvoltarea economică este imposibil de susținut dacă depinde de cantități de resurse aflate într-o continuă creștere provenite din ecosisteme cu capacități limitate de a furniza aceste resurse. De asemenea, dezvoltarea durabilă nu este un lux care poate fi realizat după ce va fi obținută dezvoltarea economică și alte priorități, cum ar fi justiția socială. Ecosistemele deteriorate care își pierd capacitatea de a satisface nevoile de bază ale oamenilor blochează oportunitățile de dezvoltare economică și justiție socială. O societate sănătoasă acordă atenție în mod egal sustenabilității ecologice, dezvoltării economice și justiției sociale deoarece toate acestea se consolidează reciproc.²¹

Un lucru pe care îl găsim deosebit de îngrijorător este faptul că unele state puternice, care au economii extrem de bine dezvoltate, refuză să recunoască existența fenomenelor precum încălzirea globală sau să semneze anumite documente internaționale care au la bază principiile dezvoltării durabile pentru că nu doresc să își asume responsabilitatea și să ia măsuri de limitare a poluării și a distrugerilor pe care le lasă în urmă.

În continuare vom prezenta situația de la nivelul Uniunii Europene a unor indicatori ai dezvoltării durabile. Tabelele vor arăta datele statistice atât în ansamblu, pe diferite intervale de timp, cât și detaliat pe fiecare stat membru.

Dezvoltarea durabilă în Uniunea Europeană

Eurostat a publicat o lucrare intitulată *Dezvoltarea durabilă în Uniunea Europeană - Raportul de monitorizare al Strategiei de Dezvoltare Durabilă a UE din anul 2013*. În cadrul acestei lucrări sunt prezentate o serie de date statistice relevante din punct de vedere al dezvoltării durabile.

O altă lucrare din care vom prelua date statistice pentru analiză se numește *Indicatori în energie, transport și mediu*, ediția din 2013, publicată tot de Eurostat.

Toate datele statistice folosite în această lucrare pentru analiză, aranjate sub formă de tabele, provin de la Eurostat-Biroul de Statistică al Uniunii Europene.

²⁰Keekok Lee, Desmond McNeill, Alan Holland, *Global Sustainable Development in the Twenty-first Century*, Edinburgh University Press, 2000, p. 9.

²¹Gerald G. Marten, *Human Ecology: Basic Concepts for Sustainable Development*, Earthscan, 2001, p. 9.

Expunerea populației urbane la poluarea aerului cu pulberi în suspensie - Micrograme pe metru cub

Indicatorul arată concentrația de pulberi în suspensie (PM10) la care populația urbană este potențial expusă.

Particulele fine (PM10), adică particule al căror diametru este mai mic de 10 microni, pot fi inspirate adânc în plămâni, unde pot provoca inflamații și o înrăutățire a stării de sănătate a oamenilor care au boli de inimă și de plămâni. Potrivit recomandărilor Organizației Mondiale a Sănătății concentrația medie anuală este cel mai bun indicator al efectelor pe care le au asupra sănătății pulberile în suspensie.²²

În 1996, Consiliul de Mediu a adoptat Directiva-Cadru 96/62/CE privind evaluarea și gestionarea calității aerului înconjurător. Prima Directivă (1999/30/CE) privind valorile limită pentru PM10 și alți poluanți în aerul înconjurător a fixat o valoare limită anuală de 40 de micrograme de PM10 pe metru cub.²³

timp / loc	199	199	199	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	201	2011
UE (28 de	33	28	29	28	26	27	30	27	28	30	28	26	26	26	27
UE (27 de	33	28	29	28	26	27	30	27	28	30	28	26	26	26	27
Belgia	40	35	34	33	34	33	36	32	30	31	26	26	29	27	27
Bulgaria	:	:	:	20	29	:	59	52	50	53	54	60	54	48	58
Republica Cehă	37	27	26	30	33	39	42	34	35	36	28	26	27	30	29
Danemarca	:	:	:	:	:	24	25	19	24	27	23	21	17	12	:
Germania	24	21	27	27	25	27	29	24	24	26	22	21	22	23	23
Estonia	:	:	:	:	18	21	19	18	21	23	19	11	13	14	13
Irlanda	:	:	:	:	23	19	23	16	16	17	16	15	14	18	18
Grecia	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Spania	33	47	39	39	32	32	34	33	34	34	31	27	26	24	23
Franța	:	:	:	:	21	21	24	21	20	21	27	24	26	25	25
Croația	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Italia	:	:	:	47	31	31	34	36	39	40	36	34	32	29	32
Cipru	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	48
Letonia	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	24	20	24	23
Lituania	:	:	29	:	:	:	:	23	23	20	21	19	23	27	23
Luxemburg	:	:	:	:	:	:	:	:	:	21	17	14	14	17	18

²². Eurostat.

²³. Ibidem.

Ungaria	:	:	:	:	:	:	:	34	24	39	37	32	29	30	31	33
Malta	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Olanda	37	37	36	31	30	32	34	30	30	32	31	27	25	25	25	
Austria	:	:	:	26	33	26	31	25	29	30	23	22	24	27	27	
Polonia	47	53	36	37	36	40	41	32	35	42	32	31	35	39	39	
Portugalia	:	:	40	31	34	31	31	34	32	31	31	26	27	26	27	
România	:	:	:	:	:	:	49	54	49	53	46	40	30	35	39	
Slovenia	:	:	:	:	:	31	44	41	37	33	32	29	28	28	31	
Slovacia	:	:	36	29	27	29	30	31	34	31	29	27	25	29	34	
Finlanda	:	:	16	15	15	15	15	13	15	15	15	13	13	13	12	
Suedia	:	14	14	17	18	20	20	18	19	20	17	18	15	14	17	
Marea	30	26	25	24	24	24	26	23	23	25	24	20	19	18	21	
Islanda	:	:	:	:	:	:	21	30	20	20	12	:	9	11	9	
Norvegia	:	:	:	:	:	:	20	17	22	22	20	19	19	21	20	
Elveția	30	25	24	24	23	25	28	23	24	26	22	21	21	21	23	
Serbia	:	:	:	:	:	:	:	53	44	45	45	43	40	23	53	
Turcia	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	68	61	61	58
Bosnia și Herțegovina	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	61	48	:

Sursa datelor: Agenția Europeană de Mediu; „:” = nu sunt disponibile date

Din acest tabel reiese că în 2011 la nivelul Uniunii Europene valoarea pulberilor în suspensie din aerul din mediul urban este de 27 de micrograme pe metru cub. Tendința este în general descendentă față de anii trecuți, însă a crescut cu un procent față de valoarea anilor 2008, 2009 și 2010 când se stabilizase la 26. În 2011 cea mai mică valoare a fost atinsă de Islanda care a ajuns la 9 micrograme pe metru cub, iar cea mai mare de 58 a fost înregistrată în Bulgaria și în Turcia.

România a avut parte de pante ascendente și descendente. În 2004 țara noastră a înregistrat o valoare maximă de 54 de micrograme pe metru cub, iar cea mai mică a fost atinsă în 2009 - 30 de micrograme, însă în ultimii ani a existat o tendință de creștere în 2010 - 35 și în 2011 - 39 de micrograme.

Emisiile de gaze cu efect de seră și țintele de reducere convenite (Baza de referință anuală a emisiilor convenită la Kyoto: Index = 100)

Conform Protocolului de la Kyoto, țările industrializate au ca scop realizarea unei reduceri globale a emisiilor de gaze cu efect de seră de cel puțin 5% de la nivelurile din 1990 până în perioada 2008-12. UE a convenit la o reducere de 8% a emisiilor de gaze cu efect de seră pe care le produce

până în 2008-12, comparativ cu baza anuală stabilită la Kyoto și a redistribuit acest obiectiv în vederea realizării sale celor 15 state membre de atunci în cadrul acordului de împărțire a sarcinilor (Decizia Consiliului 2002/358/CE). În cadrul acordului patru țări (Irlanda, Spania, Grecia și Portugalia) pot crește nivelul lor de emisii.²⁴

	1990	1995	2000	2008	2009	2010	2011	Ținta 2008- 12
UE-28 (1)	100.0	93.1	90.8	88.9	82.5	84.4	81.7	:
UE-15	99.7	97.2	97.0	93.5	87.0	88.9	85.1	92.0
Belgia	98.2	103.2	100.2	93.8	85.4	90.4	82.5	92.5
Bulgaria	82.6	57.2	44.9	50.5	43.6	45.5	49.9	92.0
Republica Cehă	100.9	77.6	75.1	73.2	68.7	70.7	68.7	92.0
Danemarca	99.1	109.8	98.4	92.0	87.8	88.3	81.1	79.0
Germania	101.4	90.7	84.4	79.1	73.9	76.6	74.4	79.0
Estonia	95.1	47.0	40.2	46.0	38.2	46.9	49.2	92.0
Irlanda	99.4	106.1	122.7	121.6	111.2	110.6	103.4	113.0
Grecia	97.8	102.2	118.0	121.8	115.6	109.6	107.5	125.0
Spania	97.6	107.9	130.7	137.7	125.2	120.3	121.0	115.0
Franța	98.7	97.8	99.1	94.2	90.1	91.2	86.1	100.0
Croația	101.0	73.6	83.9	99.5	93.1	91.4	90.2	95.0
Italia	100.4	102.6	106.7	104.7	95.0	96.8	94.6	93.5
Cipru (1)	100.0	122.6	140.8	165.3	161.0	155.0	150.3	:
Letonia	101.6	48.5	38.8	44.6	42.0	46.4	44.4	92.0
Lituania	98.7	44.6	39.8	50.4	41.3	42.7	43.7	92.0
Luxemburg	98.0	77.3	74.1	92.6	88.8	93.0	91.9	72.0
Ungaria	85.8	69.6	68.0	63.8	58.4	58.9	57.3	94.0
Malta (1)	100.0	118.5	126.6	152.5	148.5	149.4	150.6	:
Olanda	99.4	104.8	100.0	95.4	92.9	98.2	91.2	94.0
Austria	98.9	100.9	101.5	110.0	101.1	107.5	104.8	87.0
Polonia	81.1	76.8	68.4	71.0	67.5	71.3	70.9	94.0
Portugalia	101.3	119.0	140.2	130.5	125.1	118.7	116.4	127.0
România	87.8	62.1	48.0	50.5	43.2	41.9	44.3	92.0
Slovenia	90.6	91.0	93.0	105.2	95.4	95.7	95.9	92.0
Slovacia	99.6	73.9	68.4	68.2	61.0	63.7	62.9	92.0
Finlanda	99.2	99.8	97.6	98.9	93.0	105.0	94.4	100.0

²⁴Eurostat Pocketbooks, *Energy, transport and environment indicators*, the 2013 edition, Eurostat European Commission, p. 145.

Suedia	100.8	103.1	95.5	87.9	82.2	90.8	85.2	104.0
Marea Britanie	98.8	91.3	86.8	81.2	74.3	76.5	71.2	87.5
Islanda	104.2	97.6	115.1	148.3	141.1	137.1	131.0	110.0
Liechtenstein	101.5	101.2	108.9	109.5	104.3	109.5	107.5	101.0
Elveția	100.3	97.5	98.0	101.7	99.2	102.5	94.7	92.0

(1) Nu există nici o țintă legală a UE, baza de referință anuală artificială 1990.

Sursa datelor: Agenția Europeană de Mediu.

Conform datelor prezentate mai sus la nivelul Uniunii Europene se înregistrează o scădere a emisiilor de gaze cu efect de seră după cum urmează: în cadrul UE formată din 15 state între anii 1990-2011 are loc o scădere de 15%, în timp ce la UE - 28 scăderea este de 19%.

La nivel național, în 2011, cele mai mari scăderi ale emisiilor de gaze cu efect de seră le-au înregistrat Letonia, Lituania, România, Estonia și Bulgaria. Iar cele mai mari creșteri le-au avut Spania, Portugalia și Grecia.

România a avut în general o tendință descrescătoare a emisiilor acestor gaze cu efecte negative, însă s-au înregistrat uneori și creșteri de la an la an, pentru ca mai apoi să aibă loc din nou o scădere.

Procentele înregistrate de țara noastră sunt sub ținta de 92.0 stabilită de UE, valorile fiind următoarele: în 1990 - 87.8, în 1995 - 62.1, în 2000 - 48.0, în 2008 - 50.5, în 2009 - 43.2, în 2010 - 41.9 și în 2011 - 44.3.

Ponderea energiei din surse regenerabile în consumul final brut de energie (%)

Acest indicator poate fi considerat ca o estimare a indicatorului relevant descris în Directiva 2009/28/CE privind promovarea utilizării energiei din surse regenerabile.²⁵

Directiva a stabilit obiective individuale pentru toate statele membre, cu scopul de a ajunge la nivelul Uniunii Europene la o cotă de 20% din consumul total de energie din surse regenerabile până în 2020. Țintele iau în considerare diferitele puncte de plecare ale statelor membre, potențialul de energie regenerabilă și performanța economică.²⁶

²⁵. Ibidem., p. 75.

²⁶. Ibidem.

	2007	2008	2009	2010	2011	Ținta 2020
UE - 28	9.2	9.6	10.6	12.1	13.0	20.0
Belgia (1)	2.6	3.0	3.6	4.0	4.1	13.0
Bulgaria	9.0	9.5	11.7	13.4	13.8	16.0
Republica Cehă	7.3	7.2	7.8	8.4	9.4	13.0
Danemarca	17.8	18.6	20.0	22.0	23.1	30.0
Germania	7.1	7.3	8.0	10.7	12.3	18.0
Estonia	17.1	18.9	23.0	24.6	25.9	25.0
Irlanda	3.4	3.6	4.5	5.6	6.7	16.0
Grecia	8.0	8.0	8.1	9.2	11.6	18.0
Spania	9.3	10.1	11.8	13.8	15.1	20.0
Franța	9.3	9.9	10.8	11.4	11.5	23.0
Croația	12.4	12.2	13.2	14.6	15.7	20.0
Italia	5.4	6.3	7.6	9.8	11.5	17.0
Cipru	3.4	3.7	4.2	4.6	5.4	13.0
Letonia	29.6	29.8	34.2	32.5	33.1	40.0
Lituania	15.7	16.9	19.0	19.8	20.3	23.0
Luxemburg	1.7	1.8	1.9	2.9	2.9	11.0
Ungaria (1)	5.7	5.6	7.0	7.6	8.1	13.0
Malta	0.0	0.0	0.0	0.2	0.4	10.0
Olanda	2.4	2.7	3.3	3.3	4.3	14.0
Austria	26.1	26.9	28.4	30.4	30.9	34.0
Polonia	6.8	7.2	7.8	9.3	10.4	15.0
Portugalia	21.3	22.3	23.4	22.7	24.9	31.0
România	18.2	20.1	22.2	22.9	21.4	24.0
Slovenia	15.4	14.6	18.4	19.6	18.8	25.0
Slovacia	7.6	7.5	8.9	8.5	9.7	14.0
Finlanda	29.4	30.5	29.9	31.0	31.8	38.0
Suedia	43.0	43.9	46.5	47.9	46.8	49.0
Marea Britanie	1.6	1.9	2.3	3.3	3.8	15.0
Norvegia	60.4	61.7	64.7	61.4	64.7	67.5

(1) Datele sunt preliminare; estimările Eurostat.

Sursa datelor: Eurostat (Europa indicatori 2020).

Țările care au cea mai mică pondere de energie regenerabilă în consumul total de energie sunt Malta cu 0,4, Luxemburg cu 2,9 și Marea Britanie cu 3,8. Cel mai bine la acest capitol se prezintă Norvegia cu 64,7, iar dintre statele

membre ale Uniunii Europene Suedia are 46.8, Letonia - 33.1, Finlanda - 31.8 și Austria - 30.9. În ultimii ani energia regenerabilă se află pe un trend crescător existând posibilitatea de atingere a țintei fixate pentru 2020.

România a avut un procent de energie regenerabilă în continuă creștere începând cu 18.2 în 2007, 20.1 în 2008, 22.2 în 2009, 22.9 în 2010, iar în anul 2011 scade puțin ajungând la 21.4. Ținta stabilită pentru 2020 pentru România este de 24.0 și există mari șanse să fie atinsă, dacă se continuă această tendință crescătoare.

În ultima parte a acestei lucrări vom prezenta situația dezvoltării durabile în România, care este strategia după care luăm decizii la nivel politic și care sunt măsurile cele mai recente luate de guvernanți și de autoritățile locale în acest domeniu.

România și dezvoltarea durabilă

După 1989 a avut loc o primă etapă de încorporare parțială a principiilor dezvoltării durabile în politicile publice românești, acest lucru s-a realizat sub impulsul dezbaterilor din cadrul ONU și agențiilor sale specializate prin asumarea unor obligații precise în baza declarațiilor și convențiilor la care România a devenit parte (fiind prima țară europeană care a ratificat Protocolul de la Kyoto la Convenția-cadru a Națiunilor Unite asupra Schimbărilor Climatice).²⁷

În perioada 1997-1999 a fost elaborată pentru prima dată, cu asistență din partea Programului ONU pentru Dezvoltare (PNUD), o Strategie Națională pentru Dezvoltare Durabilă, care a fost finalizată în urma unui număr mare de contribuții asamblate într-un cadru larg participativ și adoptată ca document oficial al Guvernului României. Deși impactul acestui document asupra politicilor publice la nivel național a fost relativ restrâns, el a oferit cadrul conceptual și metodologia de consultare a factorilor interesați pentru implementarea cu succes a programului Agenda Locală 21 într-un număr de circa 40 de municipalități și județe. După aderarea țării noastre la UE, Strategia din 1999 a format obiectul unei raportări interimare către Comisia Europeană asupra aplicării obiectivelor dezvoltării durabile, în iulie 2007.²⁸

În lipsa unei strategii de dezvoltare durabilă actualizate conform directivelor în materie ale Uniunii Europene, documentele programatice și strategiile sectoriale elaborate în România în perioada pre- și post-aderare

²⁷ *Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României 2013–2020–2030*, p. 16.

²⁸ *Ibidem*.

conțin prevederi relevante și obiective-țintă precise care au constituit, în cea mai mare măsură, baza de referință pentru redactarea prezentului proiect de Strategie Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României 2013-2020-2030.²⁹

Alte documente care conțin principii de dezvoltare durabilă sunt Tratatul de Aderare al României la Uniunea Europeană, Planul Național de Dezvoltare 2007-2013, Cadrul Strategic Național de Referință 2007-2013, Programul Național de Reformă, Programul de Convergență și Strategia post-aderare a României din 2007.

Măsurile luate de România pentru realizarea celor 8 ținte convenite în cadrul ONU privind problematica globală a dezvoltării durabile sunt prezentate în cel de-al doilea Raport asupra Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului, adoptat de Guvernul României în septembrie 2007.³⁰

Conținutul acestor documente și măsurile luate pentru implementarea lor în primul an după aderarea României la UE prezintă un grad substanțial de relevanță pentru efortul de a face față provocărilor-cheie și de a realiza obiectivele Strategiei Uniunii Europene pentru Dezvoltare Durabilă reînnoite din 9 iunie 2006. De asemenea, se mai constată existența unor suprapuneri sau omisiuni din punctul de vedere al coordonării interdepartamentale, faptul că strategiile și programele existente acoperă orizonturi diferite de timp și nu sunt subsumate unei viziuni integratoare, așa cum este cea oferită de conceptul dezvoltării durabile.³¹

La capitolul dezvoltare durabilă țara noastră a evoluat în ultimii ani cu pași mici dar hotărâți. Este adevărat că încă avem multe probleme, dar schimbarea de direcție se face simțită prin politicile publice care acordă o mai mare importanță principiilor de dezvoltare durabilă.

România a moștenit numeroase probleme dintre care amintim lacul de steril de la mina de cupru Roșia Poieni, lac care are nevoie urgentă de ecologizare, însă pentru acest lucru sunt necesari mulți bani, bani care nu există.

Un alt exemplu de poluare extremă este cel de la Moldova Nouă, unde de fiecare dată când bate vântul mai tare se ridică nori de praf de pe iazurile de decantare Tăușani și Boșneac de la fosta mină de cupru. Acest praf conține particule fine de nisip și minereu steril care sunt foarte dăunătoare pentru sănătatea populației din Moldova Nouă.

²⁹Ibidem.

³⁰Ibidem., p. 18.

³¹Idem.

Locuitorii orașului Reșița au și ei de suferit datorită tonelor de praf și gaz toxic aruncate în aer de combinatul siderurgic, în ciuda faptului că s-au făcut investiții masive în instalații moderne împotriva poluării. În cartierul aflat cel mai aproape de combinat cenușa albă acoperă ca o pătură vegetația, casele, mașinile și tot ce întâlnește în cale.

O măsură conformă cu principiile dezvoltării durabile este cea adoptată prin ordonanța pe baza căreia se da ajutor de la stat prin certificatele verzi pentru producția de energie regenerabilă. Astfel investitorul reușea să își recupereze investiția deoarece obținea bani atât din vânzarea energiei cât și din certificatele verzi pe care le tranzacționa pe piață, întrucât furnizorii de electricitate erau obligați să le cumpere în cote anuale. Din păcate, guvernul a decis reducerea acestei scheme de ajutor pentru producătorii de energie regenerabilă.

De o importanță deosebită este proiectul de hotărâre de Guvern privind declararea zonei naturale Lacul Văcărești ca parc natural și instituirea regimului de arie naturală protejată. Acest proiect se află acum în dezbatere publică, însă atunci când va fi adoptat Balta Văcărești va deveni primul parc natural urban din România. Mica deltă în care trăiesc zeci de specii de păsări, mamifere, pești, reptile, amfibieni și insecte va fi transformată într-o rezervație protejată, acest lucru fiind imperativ necesar datorită pericolului în care se găsesc viețuitoarele de aici, mai ales că printre ele se numără și specii care sunt ținute secrete pentru ca nu cumva să vină braconierii să le prindă. Pe lângă fauna variată se găsesc aici și o multitudine de specii de plante și flori. De curând a fost inaugurat Observatorul Parcului Natural Văcărești la etajul 17 al unui bloc-turn din apropiere, de unde cetățenii vor putea admira „Delta Bucureștiului”. Potrivit unui proiect de amenajare s-ar putea construi punți de trecere pentru vizitatori și puncte de observație înălțate (turnuri) pentru a privi viața sălbatică fără a o deranja. Principalii beneficiari ai acestui parc natural care va fi realizat cu ajutorul fondurilor europene vor fi copiii.

Un alt proiect prin care se dorește creșterea numărului de spații verzi din București este cel de amenajare peisagistică a malurilor Dâmboviței pe o lungime de 10 kilometri. Această porțiune este transformată într-o zonă pentru promenadă și recreere prin amenajarea spațiului verde cu gazon, arbori și arbuști, s-a înlocuit gardul și s-au montat bănci, jardiniere și coșuri de gunoi. Pe poduri și pasarele s-au montat jardiniere cu plante. Acest proiect în care s-a implicat și fostul canoist român Ivan Patzaichin a fost derulat de Apa Nova în colaborare cu Primăria Municipiului București.

Guvernul a inițiat un program menit să conducă la eradicarea drastică a tăierilor ilegale din păduri, acesta constă în implementarea unui soft care permite urmărirea în timp real a oricărui transport de lemn, de la plecarea din pădure și până când este exportat sau ajunge produs finit. Softul respectiv a fost achiziționat în 2008, însă până acum nu a fost funcțional.

Un alt proiect foarte important din punct de vedere al biodiversității este cel demarat de Primăria Armeniș în colaborare cu Rewilding Europe și WWF România. Prin acest demers se încearcă repopularea zonei cu zimbrii, 17 exemplare tinere au fost eliberate într-o zonă de sălbăticie special amenajată, urmând să treacă printr-o perioadă de aclimatizare. Aducerea zimbrilor nu este singurul obiectiv al proiectului, zona respectivă urmează să fie promovată de cele două organizații neguvernamentale implicate ca o atracție turistică. În comuna Armeniș s-a deschis un centru de vizitare a zimbrilor, cu materiale informative despre animale și natură, dar și cu diverse programe de implicare a localnicilor și turiștilor în activități de protejare a mediului înconjurător. Țarcul zimbrilor se află departe de comunitate, cea mai apropiată așezare fiind la 12 kilometri, însă se dorește ca în zonă sătenii să își amenajeze casele pentru a primi turiști, existând un mare potențial agroturistic.

Apa Nova București a repopulat Dunărea pentru a treia oară cu 1.000 de sturioni. Acțiunea „Botezul Sturionilor” care a avut drept scop eliberarea în apele Dunării a 1.000 de puișți de păstrugă a fost demarată de Apa Nova București, în parteneriat cu Primăria Municipiului Tulcea și Administrația Rezervației Biosferei Delta Dunării, sub patronajul Comisiei Naționale a României pentru UNESCO.

Concluzii

Conducătorii organizațiilor internaționale au fost primii care au realizat că pentru a ne putea dezvolta într-un mod sănătos și pentru a putea evolua ca specie avem nevoie de un mediu înconjurător nepoluat. Pentru ca acest lucru să poată fi realizat trebuie să facem o schimbare în felul cum gândim și în felul cum acționăm. Trebuie să ne recunoaștem greșelile și să nu le mai repetăm, ignorarea lor nu le va face să dispară, din contră le va agrava pentru că nimeni nu va ști că ele există și că trebuie contracarate cu măsuri de limitare a efectelor lor devastatoare. Este imperativ ca oamenii să realizeze că toți suntem legați unii de ceilalți, iar ceea ce facem noi în Europa sau în America afectează până și o insulă mică din Oceanul Pacific.

Dezvoltarea economică este un deziderat pe care toate statele trebuie să îl aibă și trebuie să acționeze în vederea realizării lui, însă atingerea acestui scop nu trebuie făcută cu orice preț, cu atât mai puțin prin distrugerea mediului înconjurător. Sănătatea este bunul cel mai de preț pe care îl au oamenii, iar distrugerea ei nu poate fi compensată cu bani. Șefii de state și de guverne trebuie să realizeze că interesul național sau economic nu este mai presus decât interesul individual al cetățenilor unui stat care au dreptul la sănătate. Factorii de decizie trebuie să înțeleagă că banii nu pot înlocui aerul, apa sau mâncarea, și nu întotdeauna ei îți pot cumpăra sănătatea.

Uniunea Europeană s-a evidențiat prin măsurile luate pentru realizarea politicilor de dezvoltare durabilă. Aceste măsuri au dat rezultate, lucru oglindit în statisticile efectuate la nivel european, statistici care arată clar că există o tendință de scădere a poluării.

În ultimii ani liderii politici din România au înțeles importanța extraordinară pe care o are dezvoltarea durabilă în evoluția pozitivă a unui stat pe timp îndelungat. Aceștia au început să ia decizii politice ținând cont de impactul pe care îl poate avea o lege sau o altă hotărâre administrativă asupra mediului înconjurător.

În capitală s-au luat măsuri de creștere a suprafețelor de spații verzi prin reamenajarea unor locuri deja existente și prin protejarea unei arii a cărei importanță a fost recent descoperită. Spațiile verzi reduc poluarea urbană și ajută la menținerea sănătății oamenilor care locuiesc în oraș.

La nivel național se iau măsuri de combatere a furturilor de lemn din păduri. De asemenea, are loc introducerea în zone protejate a unor specii de animale dispărute sau pe cale de dispariție în încercarea de a menține biodiversitatea. Un demers important este cel de încurajare a producătorilor de energie regenerabilă, știut fiind faptul că o mare parte din distrugerile produse acestei planete provin din exploatarea și folosirea combustibililor fosili.

Această schimbare a mentalității oamenilor politici s-a produs și datorită presiunii exercitate de organizațiile neguvernamentale și de societatea civilă, care au susținut prin programe și acțiuni adoptarea de acte normative conforme cu dezvoltarea durabilă.

BIBLIOGRAFIE

Atkinson, Giles, Dietz Simon, Neumayer Eric, (2007), *Handbook of Sustainable Development*, Edward Elgar Publishing.

Blewitt, John, (2008), *Understanding Sustainable Development*, Routledge.

Eurostat Pocketbooks, *Energy, transport and environment indicators*, the 2013 edition, Eurostat European Commission.

Eurostat.

Landon, Megan, (2006), *Environment, Health and Sustainable Development*, McGraw-Hill International.

Lee, Keekok, McNeill Desmond, Holland Alan, (2000), *Global Sustainable Development in the Twenty-first Century*, Edinburgh University Press.

Marten, Gerald G., (2001), *Human Ecology: Basic Concepts for Sustainable Development*, Earthscan.

Ramlogan, Rajendra, (2011), *Sustainable Development: Towards a Judicial Interpretation*, Martinus Nijhoff Publishers.

Rogers, Peter, P., Jalal Kazi F., Boyd John A., (2008), *An Introduction to Sustainable Development*, Routledge.

Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României 2013–2020–2030, proiect comun al Guvernului României, prin Ministerul Mediului și Dezvoltării Durabile, și al Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare, prin Centrul Național pentru Dezvoltare Durabilă, București 2008.

Surse jurnalistice

www.adevarul.ro

www.caransebesonline.ro

www.descopera.ro

www.economica.net

www.economie.hotnews.ro

www.expressdebanat.ro

www.green-report.ro

www.historia.ro

www.igloo.ro

www.incomemagazine.ro

www.m.stiri.tvr.ro

www.mediafax.ro

www.mondonews.ro

www.natgeo.ro

www.radio-resita.ro

www.ro.stiri.yahoo.com

www.ziare.com

DISPUNEREA LUĂRII MĂSURII ARESTĂRII PREVENTIVE ÎN CADRUL EXIGENȚELOR CEDO

BOGDAN DAVID*

asr.bogdan@yahoo.ro

Abstract: *It should be stressed that the practice of the Strasbourg court ordered the Romanian judicial system to evolve, and to consider the preventive arrest from another perspective, the most noticeable change being that, unlike in the past, the percentage of cases in which the preventive arrest measure is ordered is much smaller, the downward trend being clearly marked by the moment when the ordering of measure passed from prosecutor to judge. It is enough to remember that in the 90s in most of the cases in which an indictment was drawn the defendants were prosecuted in a state of preventive arrest, and it usually last until the case became final. Currently, only in exceptional situations the preventive arrest is ordered for crimes against property when the defendant is a primary offender (and here we refer to robbery crimes) and there are many cases where such preventive measure is not taken in cases of offences of murder or attempted murder.*

Keywords: *Preventive arrest, ECHR case law, defendant, preventive measures, criminal trial.*

1. Noțiuni introductive

Reglementarea arestării în legislația română este de concepție liberală, fiind o măsură de excepție, putând fi luată numai în cazurile și cu procedura prevăzute de lege. Gândirea juridică contemporană a admis necesitatea obiectivă a măsurilor de prevenție în reglementarea procesual penală în favoarea ocrotirii intereselor generale ale colectivității. În consecință, se admite că limitele aduse libertății individuale sunt strict determinate de lege, au un caracter provizoriu și de excepție, fiind instituite în temeiul interesului general pe care-l deservește, astfel neexistând o abandonare a libertății individuale. Persoanele care participă la activitatea procesual penală trebuie să dea dovadă de loialitate pe tot parcursul procesului penal, adică să se abțină de la acțiuni frauduloase de

* Conf. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

natură să împiedice aflarea adevărului și justa soluționare a cauzei penale.¹ Extinderea criminalității în societatea modernă și necesitatea luării unor măsuri eficiente pentru asigurarea siguranței cetățenilor și a colectivității implică în mod obligatoriu stabilirea unui echilibru între posibilitățile de reacție ale societății împotriva criminalității și protecția drepturilor individuale. Altminteri, se ajunge ca legea să nu mai reprezinte mijlocul de ocrotire a celor care o respectă, ci, în principal, al celor care nu o respectă.

În acest sens, se menționa²: „a priva pe cineva de libertate numai în urma bănuielii, deci înainte de a fi judecat, găsit vinovat și condamnat, este contrar principiului constituțional privind libertatea individuală. Și, totuși justiția nu poate sta cu mâinile încrucișate în fața sfidării pe care i-o aruncă inculpatul prin încercările sale de a compromite aflarea adevărului sau în fața pericolozității pe care o prezintă persoana inculpatului, astfel că justiția trebuie să-și ia prompt și energic măsuri de prevenire sau înlăturare a acestor neajunsuri. Ori, pentru ca justiția să-și îndeplinească rolul, este posibil să nu existe altă alegere decât recurgerea la măsura radicală a arestării preventive”.

Pe o poziție mai intransigentă s-a situat un alt autor de prestigiu³, care susținea, printre altele, „...de acord cu toată lumea că infractorii trebuie tratați omeneste, dar nu putem admite că această omenie poate merge până acolo încât să lăsăm printre cetățenii onești, presărați la tot pasul, zeci și sute de răufăcători, gata oricând a comite noi fărădelegi. La ce bun toate libertățile cetățenilor și dacă în numele acestora cetățeanul onest nu poate avea nicio siguranță, fiind lăsat cot la cot cu toți infractorii?”

2. Exigențele CEDO privind arestarea preventivă

Arestarea este o măsură care atinge grav libertatea individuală, ea având consecințe majore, uneori nebanuite, asupra reputației persoanei, a vieții sale intime și familiale, a fericirii sale.⁴ Persoana arestată suportă bănuiala de culpabilitate, măsura putând produce efecte ireparabile. De aceea, arestarea este supusă unor reguli constituționale clare și ferme, dispunerea acestei măsuri fiind de competența unor autorități care

¹ William Brînză, *Curs universitar de drept penal - parte generală*, Ed. Lumina Lex, București, 2003, p. 73.

² T. Pop, *Drept procesual penal*, Ed. Universul Juridic, București, 2013, p. 253.

³ V. Dongoroz, *Explicațiile teoretice ale Codului penal român*. Ediția 2. Volumul II, București, 2012, p. 40.

⁴ William Brînză, *Analiza teoretică și practică a infracțiunii de nerespectare a hotărârilor judecătorești*, Ed. Noel Computers, Ploiești, 2008, p. 123.

acționează numai din ordinul legii, independent și imparțial, anume judecătorilor.

Două reguli constituționale importante sunt prevăzute explicit în art. 23:

- a) arestarea preventivă se dispune numai în cursul procesului penal;
- b) dispunerea acestei măsuri revine doar judecătorului.

Reținerea sau arestarea unei persoane sunt permise numai în cazurile și cu procedura prevăzută de lege, potrivit art. 23 alin. (2) din Constituție.⁵ Măsura ridică probleme complexe de natură juridică, psihologică și socială, ea putând genera în privința individului o veritabilă prezumție de culpabilitate ce nu se conciliază întotdeauna cu principiul fundamental a prezumției de nevinovăție, dar mai ales ea poate incita judecătorul să pronunțe o pedeapsă cel puțin egală cu durata detenției preventive. Cooperarea judiciară în materie penală în cadrul Uniunii Europene se desfășoară la ora actuală în baza instrumentelor comunitare adoptate în temeiul Titlului VI din Tratatul Uniunii Europene, care au din ce în ce mai mult la bază principiul recunoașterii reciproce a hotărârilor judecătorești.

Mandatul european de arestare constituie prima măsură concretă în aplicarea principiului recunoașterii reciproce a hotărârilor penale, din care Consiliul european de la Tampere a decis să facă piatra unghiulară a cooperării judiciare dintre statele membre ale Uniunii Europene. Mandatul european de arestare nu se suprapune pe mandatul de arestare preventivă din dreptul intern, întrucât, pe de o parte, mandatul european de arestare este o decizie judiciară, care are întotdeauna la bază un mandat de arestare preventivă sau de executare a pedepsei emis în condițiile legii pe plan intern, iar, pe de altă parte, mandatul european de arestare se emite numai atunci când un mandat de arestare preventivă sau de executare a pedepsei nu poate fi adus la îndeplinire în țară, deoarece persoana în cauză se sustrage, aflându-se pe teritoriul unui alt stat membru al Uniunii Europene. În fiecare acțiune pe care o întreprinde, pentru a aplica legea, Uniunea Europeană trebuie să aibă în vedere respectarea drepturilor omului. Cu toate că, inițial, Uniunea Europeană a fost calificată drept o comunitate economică, în prezent ea este considerată - se consideră - unul dintre promotorii drepturilor omului în spațiul european.

⁵ Constituția României, 2003.

Deși în trecut și-a refuzat competența în acest domeniu, în prezent, odată cu adoptarea Tratatului de la Lisabona, nu numai că a întrunit condițiile necesare pentru a adera la Convenția europeană a drepturilor omului, ci și-a înființat și propria Cartă a drepturilor fundamentale, cu scopul de a asigura o protecție mai eficientă drepturilor omului. După intrarea în vigoare a Deciziei - cadru, în urma unui program de armonizare a sistemelor de drept, deși Comisia a afirmat protecția egală a drepturilor omului, potrivit raporturilor comisarilor Consiliului European împuterniciți cu monitorizarea acestor drepturi în țările membre, s-au înregistrat deficiențe majore în ceea ce privește protecția lor de membre, s-au înregistrat deficiențe majore în ceea ce privește protecția lor.

S-au reținut totodată diferențe procedurale.⁶ Astfel, pe când în unele state dreptul la avocat este asigurat chiar după arestare, în alte state membre, avocatul nu are dreptul să fie prezent la interogarea inculpatului. Se consideră că,⁷ integritatea poliției este o garanție suficientă. Majoritatea discrepanțelor pot fi observate în domeniul dreptului penal procedural. Fără armonizarea sistemelor penale, este imposibilă dezvoltarea încrederii reciproce. Fără existența încrederii, este compromisă procedura recunoașterii hotărârilor judiciare. Fără recunoașterea actelor judiciare, cooperarea penală este imposibilă și operativitatea mandatului european de arestare este compromisă.

În catalogul drepturilor și libertăților constituționale, dreptul la libertate, ca drept fundamental al cetățeanului, apare ca un complex de drepturi și libertăți recunoscut și asigurat în art. 23, 25-28 din Constituția României, libertatea fizică sau de mișcare a persoanei (art. 23), libera circulație pe teritoriul țării și permiterea ieșirii și revenirii în țară (art. 25), dreptul la ocrotirea vieții intime familiale și private (art. 26), inviolabilitatea domiciliului (art. 27), inviolabilitatea mijloacelor legale de comunicare (art. 28). Întrucât aceste drepturi și libertăți ocrotesc persoana și viața ei privată față de orice ingerință, în doctrina constituțională au fost denumite generic „inviolabilități”. Ocrotirea drepturilor și libertăților fundamentale implică obligații concrete din partea autorităților pentru asigurarea realizării acestora.⁸ Organele de drept au obligația nu numai de a cerceta infracțiunile săvârșite, dar și de a face tot posibilul pentru a

⁶ Oana Măriuca Petrescu, *Dreptul procesual al Uniunii Europene*, Ed. C.H. Beck, București, 2013, p. 284.

⁷ Ibidem, p. 156.

⁸ Norel Neagu, *Jurisprudența CJUE și influența acesteia asupra dreptului penal național*, Ed. C.H. Beck, București, 2013, p. 98.

asigura ocrotirea drepturilor și intereselor legitime, onoarea și demnitatea cetățenilor țării, mai ales în condițiile actuale, când în centrul atenției trebuie să se afle însuși cetățeanul – drepturile și libertățile lui, cinstea, onoarea și demnitatea lui.

Astfel, dintre garanțiile constituționale, pentru asigurarea protecției valorilor numite, fac parte și prevederile legate de aplicare de către instanțele judecătorești a arestării preventive a învinutului sau inculpatului, în baza unor hotărâri legale, întemeiate și motivate.

Libertatea de a se deplasa și a se manifesta potrivit voinței sale, conferă persoanei dreptul de a dispune de mișcările sale, de actele sale și de timpul său, conform intențiilor sale, și condiționează prin aceasta exercițiul efectiv al aproape tuturor celorlalte libertăți individuale.⁹

Arestarea preventivă, deși se aseamănă cu constrângerea realizată prin executarea pedepsei închisorii, reprezintă o măsură ce poate fi dispusă numai din rațiuni procesuale, pe perioada procedurii de tragere la răspundere juridică a persoanei bănuite de săvârșirea unei infracțiuni.

Arestarea preventivă constituie o măsură cu caracter excepțional, ce constă în privarea de libertate a unei persoane înainte de intervenirea unei hotărâri de condamnare, datorită unor rațiuni legate de desfășurarea normală a procesului penal, fiind calificată în literatura de specialitate drept cea mai gravă măsură procesuală.

Având în vedere aceste realități obiective, revizuirea constituțională din 2003 a adus mai multe precizări în această materie, făcând distincție în mod expres între cele două faze ale procesului penal, urmărirea și judecata. Diferențele se referă doar la aspecte de detaliu (durata arestării și ritmicitatea verificării legalității măsurii arestării), nu și la autoritatea competentă să emită mandatul sau la regulile juridice fundamentale de emiteră a acestuia. Cea mai profundă transformare a normelor procedurale penale s-a petrecut, sub influența dreptului procesual european, după anul 1990, în domeniul măsurilor preventive și, în special, a arestării preventive, apropiindu-se foarte mult de reglementările din țările cu tradiție democratică.

Articolul 9 al Declarației Drepturilor Omului și Cetățeanului, adoptată în 1789, identifică, prevede că „orice om trebuie considerat nevinovat până la proba culpabilității sale, dacă se găsește obligatoriu să fie arestat, orice

⁹ William Brînză, *The new penal code, European union requirment or necessitz for Romania*, în Revista AGORA Internațional Journal of Juridical Sciences (AGORA IJJS), Nr. 3 din 2013, p. 76.

severitate care i-ar leza personalitatea trebuie să fie în mod riguros reprimată prin lege”, aceasta fiind prima definiție legală a prezumției nevinovăției.

Articolul 23 din Constituția României stabilește două reguli fundamentale, de mare tradiție în sistemele juridice și de incontestabilă actualitate, anume prezumția de nevinovăție și legalitatea pedepsei. La acestea, revizuirea constituțională a adăugat încă o regulă, devenită, cu timpul, tradiție în mai multe state dezvoltate, aceea a imposibilității de a prevedea prin lege sau aplica sancțiuni privative de libertate în alte domenii decât cel penal.

Curtea Constituțională a României a stabilit că arestarea nu afectează, în nici un fel, prezumția de nevinovăție, iar ținuta vestimentară a celui arestat trebuie să evite orice confuzie cu cel condamnat (deținut), altminteri prezumția de nevinovăție este afectată de imaginea creată de vestimentația specifică celui condamnat.

În vederea luării măsurii arestării preventive, se impun două condiții pentru luarea măsurii arestării preventive în jurisprudența CEDO: „existența unui proces penal și existența unor motive verosimile de a bănui că persoana care urmează a fi privată de libertate a săvârșit o infracțiune”.

În vederea dispunerii arestării preventive, legislația națională stabilește în art.143 C. proc. pen. obligativitatea existenței unor probe sau indicii temeinice privind săvârșirea unei fapte prevăzute de legea penală. Această condiție este în deplin acord cu prevederile art. 5 alin. 1 lit. c din Convenția Europeană, având în esență aceeași semnificație. Legiuitorul român a optat pentru definirea expresă a conceptelor de „probă” și „indicii temeinice” în chiar cuprinsul reglementărilor în care acestea sunt conținute, spre deosebire de noțiunea consacrată în textul european a cărei definire a făcut obiectul jurisprudenței CEDO.

Spre deosebire de indiciile temeinice care sunt simple presupuneri sau bănuieli care permit formularea unor deducții logice privind aspecte ale rezolvării cauzei, probele se pot obține doar prin intermediul mijloacelor de proba și doar cu respectarea procedurii prevăzute de lege, aspect evidențiat de art.64 alin. (2) C. proc. pen. potrivit căruia, mijloacele de probă obținute în mod ilegal nu pot fi folosite în procesul penal.¹⁰ Deosebirea esențială dintre „probă” și „indicii temeinice” o reprezintă

¹⁰ M. Udroi, *Convenția Europeană a drepturilor omului și dreptul procesual penal român*, Ed. C.H. Beck, București, 2007, p. 51;

sursa lor procesuală, astfel că, împrejurările sau faptele ce se constituie în indicii temeinice ajung la cunoștința organelor judiciare pe orice alte căi în afara mijloacelor de probă.¹¹ Privarea de libertate a unei persoane în cadrul unui proces penal numai pentru că e bănuită că a săvârșit o faptă prevăzută de legea penală și nu infracțiune, se află în contradicție cu cerința necesității arestării în raport cu scopul urmărit la momentul dispunerii ei. Din aceste considerente, soluția care trebuie urmată de către organele judiciare atunci când aplică dispozițiile art. 143 este aceea a luării în considerare în mod obligatoriu a prevederilor art. 5 din Convenție.¹²

Dacă arestarea ar fi condiționată de săvârșirea unei „infracțiuni”, vinovăția, ca trăsătură esențială a infracțiunii, nu ar fi îndeplinită în nici o ipoteză, întrucât prezumția de nevinovăție operează până la rămânerea definitivă a hotărârii de condamnare, iar organele judiciare au obligația de a se abține de la orice referire care să reflecte în vreun fel o prejudecată cu privire la vinovăția acuzatului.¹³

În concepția Curții, arestul la domiciliu reprezintă o măsură cu un grad suficient de constrângere pentru ca aceasta să fie considerată o „privare de libertate” în sensul art. 5 din Convenție, neputând fi asimilată cu măsurile preventive restrictive de drepturi.

Arestul la domiciliu face obiectul dispozițiilor art. 218-222 din Noul Cod de procedură penală, în cuprinsul cărora se precizează expres „*Un inculpat aflat în arest la domiciliu este considerat în arest preventiv*”.

În consecință, raportat la practica deviată a instanțelor române, această modificare ar putea reprezenta o soluție la problema interpretării greșite a modului în care durata arestului executat în străinătate se deduce din pedeapsa aplicată.

Concluzii:

Nutrim speranța că, odată intrate în vigoare noile Coduri penal și de procedură penală, magistrații români, atât procurorii cât și judecătorii, vor respecta exigențele CEDO relativ la recomandările făcute atunci când se dispune măsura arestării preventive și vor cumpăta mai serios înainte de a lua această măsură, considerată ca fiind una extremă. Trebuie evidențiat

¹¹ William Brînză, Mihai Adrian Hotca, Vasile Dobrinoiu, *Probleme de drept din jurisprudența penală*, Ed. Wolters Kluwer, București, 2008, p. 88.

¹² Corneliu Bârsan, *Convenția europeană a drepturilor omului. Comentariu pe articole*. Ediția 2, Ed. C.H. Beck, București, 2010, p. 340.

¹³ Ovidiu Predescu, Mihail Udroi, *CEDO și dreptul procesual penal român*, Ed. C.H. Beck, București, 2007, p. 80.

faptul că, în ultimii ani, o parte a aparatului judiciar a exagerat în mod nejustificat, situându-se în favoarea acestei măsuri preventive și, nu de puține ori, statul român a trebuit să suporte cheltuielile ocazionate de pierderea la CEDO a unor procese în care s-a constatat menținerea sau prelungirea măsurii arestării preventive în mod excesiv și uneori chiar abuziv.

BIBLIOGRAFIE

(2003), *Constituția României*.

Bârsan, Corneliu, (2010), *Convenția europeană a drepturilor omului. Comentariu pe articole. Ediția 2*, București, Ed. C.H. Beck.

Brînză, William, (2003), *Curs universitar de drept penal - parte generală*, București, Ed. Lumina Lex.

Dongoroz, V., (2012), *Explicațiile teoretice ale Codului penal român. Ediția 2. Volumul II*, București.

Neagu, Norel, (2013), *Jurisprudența CJUE și influența acesteia asupra dreptului penal național*, București, Ed. C.H. Beck.

Petrescu, Măriuca Oana, (2013), *Dreptul procesual al Uniunii Europene*, București, Ed. C.H. Beck.

Pop, T., (2013), *Drept procesual penal*, București, Ed. Universul Juridic.

Predescu, Ovidiu, Udroiș Mihail, (2007), *CEDO și dreptul procesual penal român*, București, Ed. C.H. Beck.

Udroiș, M., (2007), *Convenția Europeană a drepturilor omului și dreptul procesual penal român*, București, Ed. C.H. Beck.

SECURITATE ȘI SĂNĂTATE ÎN MUNCĂ LA NIVELUL INSTITUȚIILOR EDUCAȚIONALE DIN ROMÂNIA

GILDA RUSU-ZAGĂR,*

gildarusuzagar@yahoo.com

CĂTĂLIN RUSU-ZAGĂR,**

catalinrusuzagar@gmail.com

MIHAELA MOCANU***

rmocanu99@yahoo.fr

Abstract: *Mainstreaming occupational safety and health (OSH) in education is, at European level, an essential component for the development of risk prevention culture. This enables everyone, teachers and children alike, to learn how to live and work in a safe and healthy environment. The educational staff must be acquainted with the national regulations on safety and health at work, and must be aware of the risk factors in the working environment in order to prevent risks at workplaces.*

An educational institution must be a safe and healthy working environment both for the staff whose entire activity takes place in schools and for the students and others who enter the organization, so as to be a safe and healthy place, suitable for education.

Keywords: *security, health, work, prevention, risk, safety, regulations, workplace.*

1. STRATEGIA EUROPEANĂ ÎN DOMENIUL SECURITĂȚII ȘI SĂNĂTĂȚII ÎN MUNCĂ (SSM)

Strategia europeană în domeniul SSM constă în o abordare globală a stării de bine la locul de muncă, consolidarea unei culturi de prevenire a riscului, existența unei politici sociale adecvate care reprezintă un factor în ecuația de competitivitate știind că „non-politica” generează riscuri.

* Dr. Fizician - INCDPM „Alexandru Darabont”, București, România.

** Dr. Fizician - INCDPM „Alexandru Darabont”, București, România.

*** Dr. Lector - Universitatea „Dimitrie Cantemir”, București, România.

Obiectivele complementare ale strategiei în domeniul SSM (2,4,6)		
<p>a) o abordare globală a stării de bine la locul de muncă:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reducerea continuă a accidentelor și bolilor profesionale; - prevenirea riscurilor sociale; - luarea în considerare a schimbărilor demografice în privința riscurilor, accidentelor și bolilor profesionale; - luarea în considerare a schimbărilor în tipurile de angajare și formele contractuale, în organizarea muncii și timpul de muncă; - luarea în considerare a mărimii întreprinderii; - analiza riscurilor noi 	<p>b) consolidarea unei culturi de prevenire a riscului:</p> <ul style="list-style-type: none"> - educație, sensibilizare, anticipare: accentuarea conștientizării riscurilor; - aplicarea mai eficientă a legislației existente; 	<p>c) existența unei politici sociale adecvate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptarea cadrului juridic și instituțional; - încurajarea abordărilor inovatoare; - promovarea integrării SSM în alte politici comunitare; - pregătirea pentru extindere: programe de asistență tehnică, acorduri de schimb de experiență, intensificarea dialogului social la toate nivelele, promovarea analizei statistice referitoare la accidente de muncă și bolile profesionale. - dezvoltarea cooperării internaționale.

Strategia Uniunii Europene în domeniul securității și sănătății în muncă a nominalizat educația și cultura preventivă ca factori-cheie pentru diminuarea factorilor de risc la locurile de muncă și creșterea calității muncii. În majoritatea țărilor membre UE, securitatea și sănătatea constituie parte integrantă a programei școlare fiind tratată la toate nivelurile de învățământ și în discipline diferite.

Strategia la nivel național

Strategia europeană în domeniul SSM, precizează:

a) o abordare globală a stării de bine la locul de muncă, prin luarea în considerare a schimbărilor apărute în lumea muncii și apariția unor riscuri noi și emergente;

b) consolidarea unei culturi de prevenire a riscului, prin combinarea unei varietăți de instrumente politice-legislație, dialog social, măsuri și bune practici, responsabilitate socială și stimulente economice - bazate pe construirea de parteneriate între factorii implicați în activitatea de SSM;

c) existența unei politici sociale adecvate care reprezintă un factor în ecuația de competitivitate știind că „non-politica” generează riscuri.

2. PRINCIPII

Din analiza principalelor norme juridice actuale prin care se realizează instituția juridică a securității și sănătății în muncă în România se pot desprinde o serie de principii, care relevă importanța acordată legislației de protecție a muncii în cadrul dreptului muncii:

a) Securitate și sănătate în muncă – drept fundamental al tuturor participanților la procesul de muncă;

b) Legătura indisolubilă dintre dreptul la muncă și protecția socială;

c) Integrarea securității și sănătății în muncă în procesul de muncă;

d) Caracterul preventiv al securității și sănătății în muncă;

e) Abordarea prevenirii accidentelor de muncă și a îmbolnăvirilor profesionale ca problemă unică.

3. STRUCTURĂ

Elementele componente ale sistemului legislativ al securității și sănătății în muncă din România:

A) Acte care legiferează strict numai activități în legătură directă cu măsurile de securitate a muncii, formând o așa-numită „**legislație de bază**”, dintre care fac parte:

- Legea securității și sănătății în muncă 319/2006 (1);

- HG care transpun directivele UE; (2)

- Normele metodologice de aplicare a Legii securității și sănătății în muncă.(3).

B) Acte care conțin, dar numai în subsidiar și norme juridice de securitate și sănătate în muncă (Constituția României, Codul Muncii – capitolele referitoare la protecția muncii și asigurările sociale, precum și la munca femeilor și tinerilor) sau norme de drept care, deși în principiu au un obiectiv diferit și specific altor activități, contribuie prin aplicarea lor la apărarea vieții și sănătății persoanelor încadrate în muncă.

Legea securității și sănătății în muncă

Actul normativ în baza căruia se desfășoară întreaga activitate de securitate și sănătate în muncă în România îl reprezintă Legea securității și sănătății în muncă.(1)

Cu alte cuvinte, ea îndeplinește **rolul de lege fundamentală pentru realizarea securității și sănătății în muncă**, fiind din acest punct de vedere elementul generator pentru toate prevederile normative cu caracter de securitate și sănătate în muncă, indiferent că acestea se regăsesc în actele componente ale legislației de bază sau conexe (cu excepția prevederilor din Constituție și Codul Muncii).



Fig.1. Asigurarea securității și sănătății la locurile de muncă

Factorii de risc prezenți în mediile de muncă din cadrul unităților de învățământ sunt (5,7,8):

- factori de risc fizici (microclimatul la locurile de muncă, iluminatul, câmpul electromagnetic și anume radiațiile neionizante);
- factori de risc chimici (pulberi, noxe chimice);
- factori de risc mecanici;
- factori de risc psiho-sociali.

La nivelul personalului din învățământ trebuie conștientizată existența factorilor de risc în mediul de lucru. De asemenea, trebuie cunoscute reglementările legislative cu privire la securitatea și sănătatea la locul de muncă în scopul prevenirii riscurilor la locurile de muncă. (9,11,12)

La nivelul instituțiilor de învățământ trebuie să existe un mediu de muncă sigur și sănătos, propice educației. În același timp, trebuie să se țină cont în mod special de prezența unor grupuri vulnerabile (de exemplu elevi foarte tineri) și trebuie luate în considerare nevoile persoanelor cu dizabilități. (9,10)

4. CONFRUNTAREA CU RISCURI NOI ȘI ÎN CONTINUĂ CREȘTERE LA NIVEL NAȚIONAL

A) Identificarea noilor riscuri

Cercetarea, atât cea fundamentală cât și cea aplicată, este indispensabilă pentru îmbunătățirea cunoștințelor în domeniul sănătății și securității în muncă, pentru descrierea situațiilor de expunere, identificarea cauzelor și efectelor și pentru conceperea de soluții preventive și tehnologii inovatoare. Cercetarea științifică furnizează argumentele și dovezile pe care trebuie să se fondeze deciziile politice.

Prioritățile de cercetare trebuie să includă în mod special problemele psihosociale, tulburările musculo-scheletice, substanțele periculoase, înțelegerea riscurilor pentru reproducere, gestiunea sănătății și securității, riscurile legate de mai mulți factori combinați (de exemplu organizarea muncii și conceperea locurilor de muncă, ergonomie, expunere combinată la agenți fizici și chimici) și riscurile potențiale asociate cu nanotehnologiile. (4,6,12)

B) Promovarea sănătății mintale la locul de muncă

În momentul de față, problemele legate de o proastă sănătate mintală constituie a patra cauză de incapacitate de muncă. OMS estimează că până în 2020 depresia va deveni principala cauză de incapacitate. Locul de muncă poate constitui un loc privilegiat pentru prevenirea tulburărilor psihologice și pentru promovarea unei mai bune sănătăți mintale. (5,10,11)

5. ACCIDENTELE DE MUNCĂ

În conformitate cu prevederile Legii nr. 319/2006 și respectiv HG nr. 1425/2006, angajatorii au obligația de a efectua cercetarea accidentelor de muncă produse în unitățile lor. Comunicarea, cercetarea și înregistrarea accidentelor de muncă se realizează pe baza metodologiei stabilită în Normele metodologice de aplicare a Legii nr. 319/2006 (din HG nr. 1425/2006 cu modificările stabilite prin HG nr. 955/2010).

Accidente, incidente

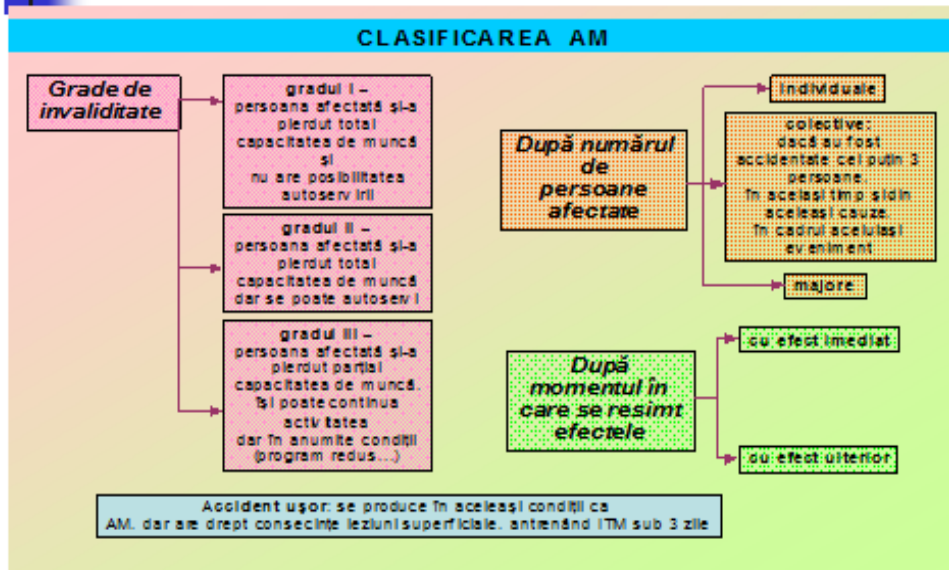


Fig.2. Clasificarea accidentelor la locurile de muncă

Comunicarea accidentelor de muncă

Accidentul de muncă trebuie comunicat de îndată angajatorului de către conducătorul locului de muncă sau altă persoană. Mai departe, angajatorul trebuie să comunice accidentul produs la Inspectoratul Teritorial de Muncă de care aparține, la asigurator și la organele de urmărire penală, după caz.

Cercetarea accidentelor de muncă

Cercetarea accidentelor de muncă se face pe baza metodologiei stabilită în Norma metodologică de aplicare a Legii nr. 319/2006 și are ca scop stabilirea: cauzelor; împrejurărilor; reglementărilor legale încălcate; răspunderilor; măsurilor ce se impun a fi luate pentru prevenirea producerii altor accidente similare.

Cercetarea accidentelor se face de către o Comisie numită de:

- angajator, pentru accidente soldate cu incapacitate temporară de muncă;
- Inspectoratul Teritorial de Muncă, pentru accidente soldate cu invaliditate, deces sau pentru accidente colective;

▪ Inspecția Muncii pentru accidente colective soldate cu deces, avarii, explozii.

Soluționarea cercetării accidentului trebuie făcută în 5 zile pentru accidente soldate cu incapacitate temporară de muncă și maxim 10 zile pentru accidente soldate cu deces, invaliditate sau accidente colective. Rezultatul cercetării accidentului se consemnează în *Dosarul de cercetare* care cuprinde toate aspectele legate de accident și se completează conform art. 122 din HG nr. 1425/2006. Cercetarea accidentului se finalizează cu un *Proces verbal de cercetare*, ce conține datele semnificative referitoare la Comisia de cercetare, timpul și locul în care s-a efectuat cercetarea, obiectul cercetării, date privind angajatorul, angajatul, persoanele răspunzătoare, sancțiunile propuse, etc. *Procesul verbal* trebuie să conțină datele cuprinse în art. 128 din HG nr. 1425/2006.(3)

Inspectorul de muncă va expedia, în termen de cel mult 3 zile de la data semnării procesului-verbal de cercetare, câte un exemplar al dosarului de cercetare al accidentului: Inspecției Muncii, organului de poliție, inspectoratului teritorial de muncă, unității respective, după caz, organelor și instituțiilor reprezentanții cărora au participat la cercetare. Originalul dosarului de cercetare a accidentului se expediază unității iar, după caz, autorității administrației publice locale care înregistrează și ține evidența accidentelor produse la angajatori - persoane fizice.

Dacă Inspecția Muncii va constata că la cercetarea accidentului au fost comise erori sau au apărut noi circumstanțe ale producerii accidentului, inspectorul general de stat al muncii este în drept să dispună o cercetare nouă sau suplimentară a accidentului în cauză.

Înregistrarea și evidența accidentelor

Pe baza *Procesului-verbal de Cercetare*, angajatorul la care s-a produs accidentul trebuie să completeze *Fișa de înregistrare a accidentelor de muncă (F.I.A.M.)* și să evidențieze accidentul în *Registrul unic de evidență a accidentelor de muncă* (din Anexa nr. 15 din HG nr. 1425/2006).

Accidentele se înregistrează și se țin în evidență de către unități, ale căror salariați sunt sau au fost accidentații, iar cele produse la angajator - persoană fizică se înregistrează și se țin în evidență de către autoritatea administrației publice locale (primărie) pe teritoriul căreia este înregistrat contractul individual de muncă.

Accidentele de muncă se înregistrează și se țin în evidență separat de accidentele în afara muncii.

Dosarele de cercetare a accidentelor se țin în evidență și se păstrează la unitate timp de 50 de ani, iar la organele interesate - în funcție de necesitate.

În cazul lichidării unității sau neasigurării integrității documentelor, dosarele de cercetare a accidentelor se vor transmite spre păstrare arhivei de stat.

Unitățile vor raporta anual organelor de statistică, în modul stabilit, despre situația statistică a accidentelor de muncă înregistrate în perioada de referință.

La cererea accidentatului sau a persoanei care reprezintă interesele familiei acestuia și a organelor interesate, angajatorul sau Inspekția Muncii îi va expedia, în termen de cel mult 3 zile din data adresării, copia autenticată a procesului-verbal de cercetare a accidentului de muncă sau copia procesului-verbal de cercetare a accidentului în afara muncii.

Responsabilitatea pentru comunicarea, cercetarea, raportarea, evidența corectă și oportună a accidentelor produse în muncă, pentru întocmirea proceselor-verbale și pentru realizarea măsurilor de lichidare a cauzelor accidentelor de muncă o poartă conducătorul unității.

CONCLUZII

La nivelul tuturor locurilor de muncă trebuie cunoscute reglementările naționale cu privire la securitatea și sănătatea în muncă. Trebuie să existe o conștientizare a factorilor de risc în mediul de lucru. O instituție de învățământ trebuie să fie un mediu de muncă sigur și sănătos atât pentru întreg personalul a cărui activitate se desfășoară în învățământ cât și pentru elevi și alte persoane care pătrund în organizație, să fie un mediu sigur și sănătos, propice educației.

Starea de bine la locurile de muncă este un obiectiv de maximă importanță și prin respectarea reglementărilor de securitate și sănătate în muncă acest obiectiv poate fi atins.

BIBLIOGRAFIE

Legea 319/2006 a securității și sănătății în muncă.

Pece, Ștefan, Dăscălescu Aurelia, „Metodă de evaluare a riscurilor de accidentare și îmbolnăvire profesională la locurile de muncă” ICSPM - București, ed. 2003.

HG 1425/2006 NORME METODOLOGICE din 11 octombrie 2006 de aplicare a prevederilor Legii securității și sănătății în muncă nr. 319/2006

Ghidul angajatorului privind reducerea expunerii lucrătorilor la agenți chimici periculoși la locul de muncă – Inspekția Muncii 2002.

Ghid metodologic pentru prevenirea riscurilor legate de expunerea la agenți cancerigeni, mutageni și toxici pentru reproducere - Inspekția Muncii 2002.

Ghid metodologic pentru prevenirea riscurilor legate de expunerea la agenți biologici - Inspekția Muncii 2002.

Ghid metodologic pentru prevenirea riscurilor legate de expunerea la agenți chimici - Inspekția Muncii 2002.

„Substanțe și preparate chimice. Proprietăți. Riscuri. Principii de bună practică”, dr. ing. Steluța Nisipeanu, ing. Raluca Stepa, ed. Libra 2003.

http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/resolution_en.pdf

http://europa.eu.int/comm/educationn/policy_en.html

http://europe.osha.eu.int/good_practice/sector/education

<http://www.info-ghid.com/despre-protectia-muncii-in-scoli-print.html>

FACTORII DE RISC DIN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC BUNE PRACTICI

GILDA RUSU-ZAGĂR,*

gildarusuzagar@yahoo.com

CĂTĂLIN RUSU-ZAGĂR,**

catalinrusuzagar@gmail.com

MIHAELA MOCANU***

rmocanu99@yahoo.fr

Abstract: *A strategy to promote a culture of prevention and protection must address to all parts of society, widening its scope and beyond the workplace and the workforce. It should help to create a general culture that values health and risks prevention.*

The obtained national experience must be valued, hence the importance of developing a culture of risk prevention in the training programs at all levels of educational cycles in all areas, including vocational training and university education. An important role has the primary education, given that basic preventive reflexes are acquired in childhood.

The article discusses the best practices that should be applied in order to eliminate or decrease risk factors. Monitoring the microclimate parameters in two laboratories located in the basement of two different educational institutions have highlighted the fact that, the temperatures are below current standards and recommended literature. After performing these measurements have been taken to measures to improve the microclimate conditions by installing additional heat sources.

Keywords: *management, best practices, risk factors security, health, labor.*

* Dr. Fizician - INCDPM „Alexandru Darabont”, București, România.

** Dr. Fizician - INCDPM „Alexandru Darabont”, București, România.

*** Dr. Lect. - Universitatea „Dimitrie Cantemir”, București, România.

Introducere

LEGEA nr. 319/2006 a Securității și Sănătății în Muncă îndeplinește rolul de lege fundamentală în domeniu și are un mare nivel de aplicabilitate acoperind toate sectoarele de activitate publice și private; ea se aplică angajatorilor, lucrătorilor și reprezentanților lucrătorilor.

Scopul declarat al Legii nr. 319/2006 este instituirea de măsuri privind promovarea îmbunătățirii sănătății și securității în muncă a lucrătorilor. Ea stabilește principii generale referitoare la prevenirea riscurilor profesionale, la protecția sănătății și securitatea lucrătorilor, eliminarea factorilor de risc și accidentare, informarea, consultarea, participarea echilibrată potrivit legii, instruirea lucrătorilor și a reprezentanților lor, precum și direcțiile generale pentru implementarea acestor principii (1,2,3):

1. Principiile care stau la baza sistemului legislativ din domeniul securității și sănătății în muncă (S.S.M) din România sunt:

1.1. S.S.M reprezintă un drept fundamental al tuturor participanților la procesul de muncă;

Legea securității și sănătății în muncă nr. 319 din 2006, stabilește principiile generale referitoare la prevenirea riscurilor profesionale, protecția sănătății și securitatea lucrătorilor, eliminarea factorilor de risc de accidentare, informarea, consultarea, participarea echilibrată, instruirea lucrătorilor și a reprezentanților lor, precum și direcțiile generale pentru implementarea acestor principii.

Pentru realizarea acestui drept, legea - cadru impune obligații în sarcina angajatorilor și a angajaților lor și stabilește organele specializate ale administrației de stat care să urmărească modul în care unitățile și salariații aplică și respectă normele de securitate și sănătate în muncă.

Așadar, activitatea de securitate și sănătate în muncă nu este lăsată numai la latitudinea agenților economici, ci, fiind implementată în toate domeniile vieții economico - sociale, statul asigură și controlul îndeplinirii ei.

1.2. Legătura indisolubilă dintre dreptul la muncă și S.S.M

România fiind un stat de drept, democratic și social (art. 1 alin. 3 din Constituție), dreptul la muncă nu numai că este consacrat ca un drept fundamental cetățenesc, dar el se află în strânsă corelație cu dreptul la protecție socială al angajaților, care include și securitatea și sănătatea în muncă și este garantat. În acest sens, organele administrației de stat

desemnate prin lege au obligația de a organiza, coordona și controla activitatea în domeniu. Pentru asigurarea integrală a dreptului la muncă este necesară garantarea unor asemenea condiții de desfășurare a procesului de muncă încât viața, sănătatea și integritatea corporală a celor care își exercită acest drept fundamental să fie apărute. În caz contrar, însuși dreptul la muncă nu s-ar putea realiza deplin, ar avea caracter formal.

2. Integrarea S.S.M în procesul de muncă;

Acesta este un principiu clar exprimat în Legea nr. 319/2006 a S.S.M, care prevede atât obligațiile angajatorului, cât și ale lucrătorilor pentru realizarea unui mediu sigur și sănătos de muncă.

O strategie vizând promovarea unei culturi de prevenire și protecție, trebuie să se adreseze tuturor componentelor societății. Ea trebuie să contribuie la crearea unei culturi generale care conferă importanța cuvenită prevenirii îmbolnăvirilor și riscurilor.(4,6,7)

Dezvoltarea unei culturi de prevenire a riscurilor în programele de formare la toate nivelurile ciclului educativ și în toate domeniile, inclusiv în formarea profesională și învățământul universitar are un rol foarte important în cunoașterea și conștientizarea conceptului de securitate și sănătate în muncă. Un rol important îi revine învățământului primar, dat fiind faptul că reflexele esențiale de prevenire sunt dobândite în copilărie.

La nivelul personalului din învățământ trebuie conștientizată existența factorilor de risc în mediul de lucru. De asemenea, trebuie cunoscute reglementările legislative cu privire la securitatea și sănătatea la locul de muncă în scopul prevenirii riscurilor la locurile de muncă.

Măsurarea și monitorizarea performanței trebuie să aibă în vedere:

- monitorizarea gradului în care sunt îndeplinite obiectivele de S.S.M. ale organizației;
- monitorizarea eficienței măsurilor de control, atât din punct de vedere al sănătății cât și al securității.

Monitorizarea factorilor de risc

Expunerile profesionale sunt legate de prezența factorilor fizici, chimici, fizico-chimici, biologici, psihosociali, ergonomici în mediul de muncă.

Când aceste expuneri profesionale au efect nefavorabil asupra capacității de muncă sau asupra sănătății personalului, factorii respectivi devin noxe profesionale (sinonim: factori nocivi profesionali).

3. Bune practici

În acest sens, în cadrul laboratoarelor de fizică, chimie și de biologie se vor lua următoarele **măsuri de securitate**:

Înainte de începerea experiențelor: experiențele la care se utilizează curent electric, la tensiuni ce pot fi periculoase, vor fi efectuate numai de către personal cunoscător a recomandărilor **securității** și sănătății la locurile de muncă: profesorul de specialitate și laborantul. (5,8)

În timpul desfășurării experiențelor, cei care efectuează experiențele vor avea echipament de protecție adecvat;

La lucrările de laborator unde se folosesc substanțe chimice, lucrările de laborator se efectuează respectând procedurile de lucru, instrucțiunile de utilizare a substanțelor respective, sub supravegherea personalului de laborator.

La mânăuirea substanțelor chimice: experiențele în care se produc substanțe gazoase sau vapori, în care se realizează fărâmițarea alcaliilor, a calcei sodate, a iodului, a sărurilor acidului cromic, ca și a altor substanțe care dau o pulbere toxică, trebuie făcute sub nișă (7,10)

La mânăuirea recipientelor cu acizi concentrați sau amoniac: se va utiliza nișa și se vor respecta recomandările din Fișele tehnice cu date de securitate (9,10)

În laborator trebuie să se găsească, la loc vizibil, mijloacele de prim ajutor. În acest sens, este absolut necesară respectarea recomandărilor din Fișele cu date tehnice de securitate (5,6,7)

Bune practici pentru a ne putea proteja de acțiunea curentului electric

Din anchetele efectuate de Comisia Electrotehnică Internațională (CEI), rezultă că nu s-au produs accidente provocate de trecerea unui curent electric prin corpul omului, la tensiuni mai mici sau cel mult egale cu 50 V, în curent alternativ (valoare eficace) și 120 V în curent continuu.

Toate instalațiile electrice de pe întreg teritoriul școlii aflate în locuri de muncă periculoase, unde elevii și personalul școlii ar putea veni în contact cu ele, vor fi prevăzute cu izolațiile și apărătorile regulamentare, precum și cu semnale de avertizare în conformitate cu prevederile legale.

Încăperile și spațiile școlare în care se află instalații electrice, generatoare, transformatoare, acumulatori etc. vor fi prevăzute cu mijloace de semnalizare, afișe sugestive, placarde și instrucțiuni referitoare la electrosecuritate. (11,12,13)

Exploatarea, intervenția întreținerea, revizia, reparația echipamentelor electrice și instalațiilor electrice trebuie făcută numai de către personal calificat, autorizat și instruit a lucra cu respectivele echipamente, conform art. 13 din Legea securității și sănătății în muncă nr. 319 din 2006 și prevederilor din Hotărârea de Guvern nr. 1146/2006 privind cerințele minime de securitate și sănătate pentru utilizarea în muncă de către lucrători a echipamentelor de muncă.

Bune practici cu privire la monitorizarea factorilor de risc din mediul de lucru

Factorii de risc prezenți în mediile de muncă din cadrul unităților de învățământ sunt: factori de risc fizici, factori de risc chimici, factori de risc mecanici, psiho-sociali.

În două instituții de învățământ au fost monitorizați parametrii de microclimat din două laboratoare situate la demisol.

Procedura de măsurare:	Pentru: - pentru temperatura uscată a aerului ($^{\circ}\text{C}$), temperatura umedă a aerului ($^{\circ}\text{C}$), temperatura medie radiantă ($^{\circ}\text{C}$), WBGT (temperatura umedă și de globtermometru): măsurare cu aparat digital "MICROTHERM Heat Stress WBGT - CASELLA" - pentru viteza curenților de aer (m/s): aparat digital cu senzor de mână "TESTO 435" , conform standardului SR ISO 7730 - pentru evaluarea condițiilor de iluminare "Aparatul TESTO 545"
------------------------	---

Metabolism energetic, M Clasa de metabolism: Activitate cu efort fizic mic (metabolism redus) $1W=0,86 \text{ Kcal/h}$ conform SR EN 27243 $100W/m^2$		Valoare				Indice WBGT* Ambianța este sensibil omogenă, Valoarea indicelui WBGT la nivelul abdomenului, conform SR EN 27243			
Raport la unitatea de suprafață cutanată (W/m^2)	Pentru o suprafață cutanată medie de $1,8$ m^2 (W)	<i>Temperatura operativă</i> în perioada de iarnă ($^{\circ}C$)		Viteza medie a curenților de aer (m/s)		Persoana acclimatizată la căldură*)		Persoană neacclimatizată la Căldură*)	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Limita recomandată de SR EN 27243	Limita recomandată de SR EN 27243	Limita recoman -dată de SR ISO 7730	Calculat	Limita recomandată de SR ISO 7730	Măsurat	Limita recoman -dată de SR EN 27243	Măsurat	Limita recoman -data de SR EN 27243	Calculat
$65 < M \leq 130$	$117 < M \leq 234$	$22,0 \pm 1,0$		$\leq 0,3$		30		29	-
1. Loc de muncă: Școala nr. 1- laborator demisol [v(m/s) MC1; WBGT ($^{\circ}C$) MC2] Activitatea desfășurată: predare curs Condiții de măsurare: geamurile și ușile închise									

*) Indicele WBGT (abreviere din limba engleză "Wet Bulb Globe Temperature") – temperatura umedă și de globtermometru, conform SR EN 27243 Valorile recomandate pentru indicele WBGT, au fost stabilite respectându-se recomandările SR EN 27243/1996 pentru temperatura de referință și îmbrăcămintea de lucru considerată standard (permeabilă la aer, vapori de apă și indice de izolare termică corespunzător anotimpului).

Data determinării: 08.02.2014									
65<M≤130	117<M≤234	22,0±1,0	19,45	≤0,3	0,12	30	22,1	29	-
2. Loc de muncă: Școala nr. 2 - laborator demisol [v(m/s) MC3; WBGT (°C) MC4] Activitatea desfășurată: predare curs Condiții de măsurare: geamurile și ușile închise Data determinării: 08.02.2014									
65<M≤130	117<M≤234	22,0±1,0	20,25	≤0,3	0,11	30	23,4	29	-

Temperatura uscată (°C)	Temperatura umedă (°C)	Temperatura medie radiantă (°C)	Umiditatea relativă a aerului** (%)
0	1	2	3
1. Loc de muncă: Școala nr. 1- laborator demisol [v(m/s) MC1; WBGT (°C) MC2] Activitatea desfășurată: predare curs Condiții de măsurare: geamurile și ușile închise Data determinării: 08.02.2014			
19,3	18,9	19,6	66,4
2. Loc de muncă: Școala nr. 2 - laborator demisol [v(m/s) MC3; WBGT (°C) MC4] Activitatea desfășurată: predare curs Condiții de măsurare: geamurile și ușile închise Data determinării: 08.02.2014			
20,1	19,9	20,4	62,9

**) Literatura de specialitate recomandă valori ale umidității relative cuprinse în intervalul (30-70)%, valori mai mari de 70% și mai mici de 30% sunt considerate în afara zonei de confort termic pentru majoritatea ocupanților unei incinte.

Măsurătorile de microclimat, s-au efectuat în zona de muncă de la cele două unități de învățământ, valorile finale reprezentând media acestor măsurători, pentru caracterizarea ambianței termice de lucru. Rezultatele obținute s-au interpretat în conformitate cu valorile recomandate de standardele de referință și de literatura de specialitate.

Astfel, pentru temperatura operativă, se înregistrează valori ale parametrilor măsuțați/calculați sub valorile limită recomandate de standardul de referință SR EN ISO7730/2006 în zonele de lucru în care s-au efectuat măsurătorile.

4. Concluzii

Protecția muncii în unitățile de învățământ are ca scop asigurarea celor mai bune condiții de muncă, prevenirea accidentelor și a îmbolnăvirilor profesionale în rândul elevilor, cadrelor didactice, nedidactice și ținerea pasului cu progresul științei și tehnicii.

Monitorizarea parametrilor de microclimat în două laboratoare situate la demisol din două instituții de învățământ diferite a scos în evidență faptul că, temperaturile sunt sub limita recomandată de standardele în vigoare și de literatura de specialitate. În urma efectuării acestor măsurători au fost luate măsuri de îmbunătățire a condițiilor de microclimat prin instalarea unor surse de încălzire suplimentare.

În conformitate cu aceste reglementări în vigoare, obligația de a asigura securitatea și sănătatea, în toate aspectele referitoare la muncă, revine conducătorului instituției de învățământ.

BIBLIOGRAFIE

Legea 319/2006 a securității și sănătății în muncă

Pece Ștefan, Dăscălescu Aurelia - „Metodă de evaluare a riscurilor de accidentare și îmbolnăvire profesională la locurile de muncă” ICSPM - București, ed. 2003.

HG 1425/2006 NORME METODOLOGICE din 11 octombrie 2006 de aplicare a prevederilor Legii securității și sănătății în muncă nr. 319/2006.

Ghidul angajatorului privind reducerea expunerii lucrătorilor la agenți chimici periculoși la locul de muncă - Inspecția Muncii 2002.

Ghid metodologic pentru prevenirea riscurilor legate de expunerea la agenți cancerigeni, mutageni și toxici pentru reproducere - Inspecția Muncii 2002.

Ghid metodologic pentru prevenirea riscurilor legate de expunerea la agenți biologici - Inspectia Muncii 2002.

Ghid metodologic pentru prevenirea riscurilor legate de expunerea la agenți chimici - Inspectia Muncii 2002.

„Metode fizico-chimice aplicate la măsurarea noxelor în mediul profesional”, prof. dr. Cristina Mandravel, CP I dr. Rodica Stănescu, dr. Valentina Choiosa, Ed. Universității București, 2003, b-dul Regina Elisabeta 412, sect. 1.

<http://www.inspectmun.ro>

<http://protectiamuncii.ro>

http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/resolution_en.pdf

http://europa.eu.int/comm/educationn/policy_en.html

http://europe.osha.eu.int/good_practice/sector/education

LIDERUL GRUPULUI DE ÎNVĂȚARE

MARIA CONDOR,*

BOGDAN-TUDOR CONSTANTINOV,**

MONICA CHIRA***

chira_monica_2005@yahoo.com

Abstract: *The leader must motivate the group to learn and for this he needs to get to know each individual in the group with the hyperlink, the personal characteristics of learning, motivation for learning and its aspirations towards which.*

Keywords: *leader, group, hyperlink, motivation, aspiration.*

Liderul și grupul

Leadership-ul este o componentă a schimbării, o abilitate care se formează prin interacțiunea cu oamenii, educație și, în special, prin practică.

Liderul este, în primul rând, cel care asigură viziunea, integritatea, responsabilitatea, credibilitatea, responsabilitatea, empatia și entuziasmul grupului pe care îl conduce, promovând noi metode de acțiune în vederea ridicării nivelului de comunicare inter și intrapersonal.

O particularitate a acestui lider este atingerea unor scopuri intermediare și de perspectivă¹, în funcție de necesitățile grupului la un moment dat. Aceste scopuri pot fi împărțite în pași intermediari, iar liderul trebuie să determine grupul să își concentreze efortul asupra scopului imediat - primul pas, urmând ca acesta să realizeze secvențial scopurile propuse la terminarea pasului precedent. Printr-o asemenea

* Lect. univ. dr., Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

** Masterand, Facultatea de Științe Juridice și Administrative, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

*** Traducător, masterand, Facultatea de Științe Juridice și Administrative, Universitatea Creștină „Dimitrie Cantemir”, București.

¹ Maximilian Boroș, *Nivelul de aspirații școlare*, Ed. Gutinu, Baia Mare, 1998, p.17.

metodă el reușește să implice și să angajeze membrii grupului în sarcinile de învățare într-o manieră profundă, fiind confrunțați cu mai multe nivele posibile de realizare a unei sarcini de învățare².

Abordarea psihopedagogică a aspirației la învățatură a grupului presupune, pe de o parte, în condițiile învățării obișnuite, cercetarea acesteia în contextul clasei școlare și în strânsă relație cu cerințele și așteptările profesorilor și, pe de altă parte, a factorilor sociali (reprezentați de colegi, părinți etc.) care influențează – mai mult sau mai puțin – nivelul, intensitatea sau realizarea acesteia. Aceasta trebuie să ducă la o metodologie bine pusă la punct, prin trasarea unor sarcini clare de rezolvat, urmate de o evaluare obiectivă, metodologie prin care să se concretizeze într-un nivel foarte înalt al învățării.

Trebuie să ținem cont și de influența profesorului coordonator al grupului de învățare. Astfel, o aprobare favorabilă determină grupul la a cerceta și a crea noi nivele de învățare, creând o influență pozitivă asupra acestuia, pe când o dezaprobare exercită o influență ambiguă, nerealistă asupra grupului³.

Astfel, dacă grupul atinge așteptările profesorului care sunt în concordanță cu năzuințele membrilor și în concordanță cu capacitățile lor reale, se exercită o influență pozitivă, încurajatoare pentru grup, urmând ca acesta să fie stimulat în atingerea obiectivelor⁴.

Relația dintre aspirații, expectație și realizare

Nivelul de aspirație, caracterizat, inițial, ca *totalitatea așteptărilor, scopurilor și pretențiilor*, concretizate în pregătirea scopului într-o sarcină dată⁵, a creat numeroase confuzii și substituiri în cercetările privitoare la grup.

Astfel, nivelul de aspirații a fost deseori confundat și substituit frecvent cu cel de expectație sau de încredere, după cum a fost denumit de către K. Lewin⁶.

Mai mulți autori⁷ au încercat anumite delimitări conceptuale⁸. Astfel s-a admis că *nivelul de aspirație este exprimat de performanță (indicată de nota*

² A. Zander, H. Rosenfeld, *The influence of teacher on aspiration*, Educ. Psychol, 52, 1961, pp. 1-11.

³ Ibidem, p. 13.

⁴ A. Morrison, Moln Iyrem D., *Teachers and teaching*, Penguin Books, 1969, p. 27-30.

⁵ F. Hoppe, *Erfolg und Misserfolg. Untersuchung zur Hendlungsund Affectpsychologie*, Psychologie, Forsch., 1931, 14, pp. 1-62.

⁶ W.I. Irwin, G.M. Mintzer, *Effect of differences in intructionand motivation upon measures of the level of aspiration*, American Journal of Psychologie, 1942, 55, pp. 400-406.

școlară) pe care membrii grupului ar dori să o obțină în proba dată. În raport de aceasta, nivelul de expectație este dat de performanța, indicată în aceeași termeni, pe care membrii grupului se așteaptă în mod real să o obțină în acea probă, în timp ce nivelul așteptării – folosit aici ca și sistem de referință - este rezultatul efectiv, respectiv nota dată la proba respectivă.

Într-adevăr, conform studiilor efectuate⁹, nivelul de aspirație și expectație diferă sensibil sub raportul înălțimii lor, primul fiind proiectat obișnuit la limita de vârf a posibilităților și disponibilităților de realizare a membrilor grupului, în timp ce de-al doilea se află, comparativ, proiectat ceva mai aproape de posibilitățile actuale.

În alți termeni, aspirația membrilor grupului este îndreptată spre un scop mai puțin probabil de a fi atins în prezent, în timp ce așteptările acestora sunt centrate pe un scop posibil a fi atins la o dată intermediară.

Influența succesului sau a eșecului asupra nivelului de aspirație

În secțiunea precedentă s-a constatat că efectele succesului și ale insuccesului au fost raportate la ceea ce grupul a intenționat să realizeze, avându-se în vedere că realizările care au atins sau au depășit nota scontată inițial au fost apreciate ca succes, iar cele care s-au situat sub ceea ce membrii au aspirat, ca eșec¹⁰.

S-a sesizat, cu ocazia studiilor efectuate, că un număr aproximativ egal de membri din cadrul grupului ridică și, respectiv, mențin, în cadrul succesului, același nivel de aspirație, în timp ce un număr foarte mic scade nivelul de aspirație. Deci, succesul determină, în egală măsură, atât ridicarea și menținerea nivelului de aspirație inițial și, într-o foarte mică măsură, scăderea acestuia, acesta fiind rezultatul gradului de satisfacție perceput de fiecare membru al grupului¹¹.

O analiză similară a elevilor care au înregistrat eșecuri ne duce la constatarea că, în ordine, ponderea o deține procentul membrilor care își mențin nivelul de aspirație și, în sfârșit, procentul celor care ridică nivelul

⁷ A. Marcovici, „Raportul dintre aspirație și expectație; asemănări și deosebiri”, *Revista de psihologie*, T.21. nr. 1, București, pp. 21-54.

⁸ W.J. Gardner, The use of the term „level of aspiration”, *Psychologie Revue*, 1940, 47, pp. 59-68.

⁹ M. Boroș, *Dorință și aspirație la elevi*, Buletin Științific, seria A, vol. III, 1971, Institutul pedagogic de 3 ani, Baia Mare.

¹⁰ F.Hoppe, *Erfolg und Misserfolg*, op.cit., p. 63.

¹¹ A. Pennington, „Shifts in inspiration level after succes and failure in the College classroom”, *The Journal of General Psychology*, 1940, 23, pp. 305-313.

lor de aspirație. În această situație, reacțiile față de eșec sunt influențate de către sistemul de evaluare, care determină o dezamăgire în cadrul grupului¹².

Trebuie avut în vedere, în mod obligatoriu, că informația constituie un determinant puternic al nivelului de aspirații, dând posibilitatea revizuirii și readaptării continue¹³ nivelului propriu de referință¹⁴.

Liderul grupului

Liderul grupului este perfect capabil să determine creșterea numărului de succese din cadrul membrilor grupului, urmărindu-i individual și, eventual, oferindu-le metode specifice de învățare proprii lor.

Unii cercetători consideră că liderii au la îndemână o serie de tehnici și metode prin care reușesc să asimileze, într-un timp foarte scurt, multe informații, pe care apoi le reproduc în funcție de necesități, în fața profesorilor, în scrierea examenelor, în comunicarea membrilor grupului sau în cadrul unor dezbateri libere.

Cunoașterea respectivă îi ajută nu numai pentru moment, ci și pentru viitor, în alegerea unei profesii, arte, hobby sau sport; deși, inițial, s-a considerat a fi doar un talent în definirea rezultatului respectiv, cercetătorii consideră că liderii, în mod nativ, folosesc corect tehnici de învățare, adaptate în timp.

Ricki Linksman¹⁵ consideră că între creier și perceperea informațiilor se formează o superlegătură, o metodă personală de a prelua informații din lume pentru a le înțelege, reaminti și reține în vederea creării unei conexiuni ultrarapide între ele.

El consideră că emisfera cerebrală – locul unde are loc procesarea și stocarea informațiilor – este în deplin acord cu modul de percepere a acestora: vizual, auditiv, tactil și kinestetic¹⁶. Combinând cele două

¹² Ibidem.

¹³ La nivel psihologic, aceste revizuirii și readaptări sunt foarte complexe, avându-se în vedere durata și factorii externi și interni proprii fiecărui membru al grupului.

¹⁴ Desigur, aici discutăm despre sistemul propriu de pregătire al fiecărui membru din grup, stabilind astfel dacă să continue sau să sisteze activitatea de învățare.

¹⁵ Rick Linksman, *Învățare rapidă*, Ed. Teora, București, 1999, pp. 9-10.

¹⁶ Vizual: informațiile sunt receptate cu ochii (prin văz);

Auditiv: informațiile sunt receptate cu urechile (prin auz);

Tactil: informațiile sunt receptate prin atingerea obiectelor, perceperea senzorială a materiei (prin simțul tactil);

moduri, se pot obține opt superlegături, determinând astfel combinația optimă dintre preferința unui anumit stil de învățare și preferința emisferică cerebrală.

În urma unor chestionare, se poate afla superlegătura folosită de lider, care îl impulsionează în reținerea de informații, având în vedere că o anumită relație dintre creier și stilul de învățare este predominant.

Astfel se remarcă opt combinații posibile:

Vizual emisferă-stângă	Vizual emisferă-dreaptă
Auditiv emisferă-stângă	Auditiv emisferă-dreaptă
Tactil emisferă-stângă	Tactil emisferă-dreaptă
Kinestetic emisferă-stângă	Kinestetic emisferă-dreaptă

Uneori, liderul poate folosi unul sau o combinație de superlegături, în relație directă cu factorii interni și externi¹⁷.

Stilul de învățare

Cele patru stiluri - vizual, auditiv, tactil și kinestetic – sunt comune majorității persoanelor, însă unele pot folosi, în cazuri rare de altfel, gustul și pipăitul, învățând excelent pe baza acestor două simțuri.

Stilurile de învățare sunt o combinație optimă între deprinderile naturale (moștenite genetic, cum ar fi cele kinestetice orientat către mișcare – atribuit preponderent bărbaților sau cel tactil – orientat spre emoțional – specific femeilor) și cele dobândite (fiind rezultatul expunerii prelungite la anumiți stimuli ori a încrederii individului în simțul respectiv). Pe măsură ce anumite șabloane de învățare devin mai rapide, mai simple și mai automate, se dezvoltă un stil de învățare mai bun.

Planul de învățare

În vederea creșterii numărului de succese, liderul grupului de învățare va trebui să conceapă un plan cu privire la învățare și anume¹⁸:

Planificarea

Acest pas trebuie să răspundă la câteva întrebări cu privire la subiectul învățării: *care este țelul?, ce cunosc despre subiect?, ce trebuie să știu despre*

Kinestetic: informațiile sunt percepute prin mișcare-deplasare (prin acționarea masei musculare).

¹⁷ A se vedea *supra* 1. Liderul de grup, p. 1.

¹⁸ A se vedea pentru mai multe detalii Rick Linksman, *op.cit.*, p.74 și urm.

subiect?, ce modalitate de a învăța există?, cum pot optimiza învățarea?, cum vizualizez succesul?

Rând pe rând, răspunzând la aceste întrebări, se conturează un plan al învățării.

Cu privire la prima întrebare facem remarca că elementul-cheie în pregătirea minții pentru învățare este motivația, care este astfel pregătită să fie atentă și interesată. Având în vedere cunoștințele deja existente despre subiect, trebuie avut în vedere acoperirea unor anumite tehnici și competențe de natură să atingă țelul dorit¹⁹.

Conducătorul trebuie să crească încrederea în cadrul grupului. Printr-o gândire pozitivă, el trebuie să își conducă colegii în așa fel încât toți să creadă în succes, determinându-i să muncească plini de încredere²⁰.

Conducătorul din orice domeniu, fie el sportiv, academic, medical ori altul, trebuie să facă în așa fel încât fiecare membru să vizualizeze succesul. Momentul trăit trebuie să fie cât mai viu, cu folosirea tuturor simțurilor, cu considerentul că el a avut deja loc în urma acțiunii active, perseverente și susținute a învățării.

Datele introduse

Pentru preluarea informațiilor necesare învățării, trebuie avute în vedere genul de instrucție abordat, materialele folosite și ambientul de învățare.

Genul de instrucție este coroborat cu caracteristicile personale ale fiecăruia²¹. El se va realiza fie printr-un îndrumător, fie prin intermediul unui manual ori unei bibliografii recomandate.

Materialele folosite pot fi de orice natură: scrise (manuale, ghiduri, broșuri, buletine, enciclopedii etc.), grafice (fotografii, ilustrații, hărți,

¹⁹ Utilizarea unei metode anumite împreună cu materialele poate fi un factor cheie în determinarea succesului și rapidității învățării subiectului.

²⁰ Un studiu efectuat de un grup de cercetători de la Harvard conduși de Robert Rosenthal – ulterior cunoscut sub denumirea de *Pygmalion în clasă* – a avut ca subiecți un grup format din 90 de studenți cu capacități medii. Ei au fost împărțiți în clase de 30, iar fiecare clasă a fost dată în grija unui profesor cărui a s-a spus că avea de-a face cu tineri supradotați. Crezând acest lucru, profesorii le-au predat ca și cum ar fi *cu adevărat* supradotați și se așteptau la performanțe de excepție din partea lor. La sfârșitul studiului s-a determinat progresul fiecărui grup. S-a constatat că studenții s-au ridicat la înălțimea așteptărilor, au avut rezultate neașteptat de bune, iar performanțele lor generale au crescut. A se vedea pe larg studiul efectuat în **Canter Lee, Marlene Canter, The Hight Performing Teacher: Avoiding Burnout and Increasing Your Motivation**, A Publication of Lee Canter and Associates, Santa Monica, CA, 1994, pp. 25-26.

²¹ A se vedea cele opt superlegături, *supra* 2. Liderul grupului, p. 4.

desene, grafice etc.), audio-vizuale (casete audio/video, CD/DVD-uri, discuri, diapozitive, teleconferințe etc.), activități manuale (scriere, dactilografie, desen, sculptură, tâmplărie, producții video, teatrale și muzicale, ș.a.), experiențe directe (perfecționare profesională, cercetare, vizite la instituții culturale publice și private, ferme etc.), instructori personali (învățători, ghizi, mentori, antrenori etc.).

Ambientul în care se va învăța va fi cel care va spori ori va inhiba capacitatea de învățare. Prin crearea de stimuli, organismul uman va recepționa la maximum informația dorită, o va analiza cu maximă rapiditate, o va stoca în memoria de lungă durată și o va folosi la momentul oportun.

Înțelegerea

Înțelegerea este considerată ca fiind o capacitate care se învață, care se dobândește prin exercițiu²².

Această înțelegere se face cu ajutorul caracteristicilor personale, așa cum am amintit mai sus, iar fiecare legătură stabilită duce la asocierea noilor cunoștințe cu cele deja cunoscute, devenind familiare.

Când învățăm ceva nou, dorim să găsim o modalitate prin care să conectăm informațiile știute, iar informațiile noi să le alăturăm celor vechi, astfel încât să mărim cantitatea de cunoștințe referitoare la un anumit subiect.

Înțelegerea se poate face prin citit, ascultare, printr-o activitate fizică sau asociindu-le unei acțiuni care să corespundă înțelesului²³.

Îmbunătățirea memoriei

O memorie bună nu este ceva înnăscut, ci se poate dezvolta, pregătirea specifică fiind singura modalitate prin care persoanele cu o memorie bună se diferențiază de cele cu o memorie slabă.

Mintile noastre cuprind un număr impresionat de date, pe care le putem folosi după necesități. Avem două tipuri de memorie: memoria de scurtă durată și memoria de lungă durată.

Memoria de scurtă durată păstrează temporar informațiile, urmând ca ele fie să fie stocate în memoria de lungă durată, fie vor fi abandonate.

²² Joseph K. Hastenstab, *Key of Motivation*, Nevada City, California, Performance Learning Systems, 1990, p. 23.

²³ Robert Sylvester, *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1995, pp. 34-63.

Memoria de lungă durată păstrează permanent informațiile, fiind folosite atunci când sunt necesare. Unele dintre ele sunt folosite în mod automat, fără ca noi să facem un efort în acest sens: mersul, umblatul pe bicicletă, vorbitul.

Bazele unei bune memorii sunt simple și pot fi învățate de membrii grupului în doar câteva etape:

Etapa 1: existența unui țel pentru care să vă reamintiți ceea ce se învață;

Etapa 2: deciderea conștientă de a trece cele învățate în memoria de lungă durată;

Etapa 3: folosirea superlegăturii pentru depozitarea cu maximum de randament a celor învățate în memoria de lungă durată;

Etapa 4: păstrarea activă a memoriei prin apelarea și utilizarea ei²⁴.

O sarcină foarte importantă a memoriei este memorizarea, care implică amintirea de liste cuprinzând fapte și date. Ele trebuie asociate caracteristicilor personale ale fiecărui membru al grupului, folosind tehnici specifice: memorizarea prin crearea unei povești²⁵, mnemotehnica²⁶ etc.

Luarea de notițe, studiul și susținerea examenelor

Luarea notițelor este o modalitate de a înregistra ceea ce învățăm pentru a ne scurta timpul de revedere a materialelor noi, procedeu oferit de un îndrumar de studiu, astfel încât nu trebuie să recitim tot volumul de material sau să ascultăm o anumită prelegere. Notițele declanșează amintirea datelor și ne permit să păstrăm cele învățate proaspete în minte și reprezintă scrierea de cuvinte și fraze-cheie menite să declanșeze ulterior amintirile. Luarea de notițe este strâns legată de înțelegerea perceptuală și de tehnicile de memorizare; ea nu trebuie să le înlocuiască pe acestea.

Studiul este necesar și obligatoriu pentru a înțelege și a ne reaminti materialul învățat în momentul în care vom avea nevoie de el. El este

²⁴ Thomas Armstrong, *Seven Kinds of Smart: Identifying and developing Your Many Intelligences*, New York, Plume, 1993.

²⁵ Legarea tuturor cuvintelor și realizarea unei povești unitare, în care persoana are un rol activ.

²⁶ Tehnică prin care folosind prima literă a fiecărui cuvânt este folosită pentru a alcătui un cuvânt nou ori pentru a forma o propoziție din cuvinte ce încep cu aceeași literă ca și cuvintele din listă.

necesar pentru evaluarea unor părți din material cu privire la ceea ce se știe și la ceea ce nu se știe și trebuie reînvățate ori clarificate. Învățarea trebuie să se desfășoare continuu, urmând etapele de mai jos²⁷:

1. Revederea notițelor;
2. Separarea acelor porțiuni din notițe care sunt cunoscute de cele uitate ori nesigure;
3. Reluarea porțiunilor care au fost uitate sau nesigure;
4. Verificarea înțelegerii terminologiei;
5. În cazul activităților practice, ele trebuie efectuate și ulterior comparate rezultatele în funcție de scopurile propuse.

Tehnicile de susținere a examenelor sunt strategii care ne pregătesc pentru susținerea de teste. Ele implică două etape:

Etapa 1: pregătirea pentru examen

Etapa 2: susținerea propriu-zisă.

Pregătirea implică tehnicile prezentate deja: înțelegere, memorizare, luarea de notițe și tehnici de studiu. Alături de acestea, putem afla ce conține examenul, să ne organizăm materialele de studiu, respectiv să creăm un tabel de administrare a timpului.

În plus, putem încerca un examen simulat, încercând astfel să aflăm strategiile pentru tipurile de întrebări din cadrul examenului²⁸.

Susținerea examenului²⁹ va fi ușoară dacă pașii enumerați până acum vor fi puși în practică. Minte conține tot ceea ce trebuie să știți pentru a reuși, oferind, pe parcursul susținerii, toate informațiile necesare pentru obținerea punctajului maxim.

Aplicarea

Multe persoane consideră învățarea ca fiind un drum care se termină într-o fundătură. Ele învață ceva și gata: cunoștințele nu mai sunt necesare deoarece nu fac parte din viața de zi cu zi. Prea puține persoane folosesc realmente cele învățate.

Adevărata natură a procesului de învățare este transformarea sinelui individului într-unul superior, mai complet, mai dezvoltat, mai complex. El devine un instrument prin care ne putem atinge obiectivele sau visele.

²⁷ Howard Gardner, *The Unschooled Mind: How Children Think and How School Should Teach*, New York, Basic Book, Harper Collins, 1991.

²⁸ David Lazear, *Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*, Palatine, Ill., IRI/Skylight Publications, 1991.

²⁹ Howard Gardner, *The Unschooled Mind*, op.cit.

Această etapă finală o reprezintă aplicarea celor acumulate în timp și aplicarea lor în viața de zi cu zi. Ea începe cu prima zi din viață și continuă toată viața.

Concluzii

Liderul grupului de învățare trebuie să țină cont de fiecare individ în parte și să îi asigure posibilitatea să învețe după propriul ritm, în funcție de caracteristicile personale și de particularitățile psiho-individuale și de vârstă, precum și să-i cultive motivația intrinsecă de învățare pentru autoperfecționarea continuă și pregătirea profesională.

El trebuie să aibă abilitatea de a descifra fiecare individ, astfel încât acesta să accelereze procesul de învățare cu ajutorul tehnicilor și metodelor de învățare prezentate, să mențină acest nivel și chiar, dacă este posibil, să conducă spre performanță maximă.

Liderul trebuie să cunoască că orice individ are o percepție a învățării diferită de a lui, dar, cu ajutorul instruirii, poate crește nivelul de cunoștințe într-un timp relativ scurt, bazându-se pe caracteristicile personale ale acestuia și oferindu-i materialul de învățat în forma pe care acesta o memorează instinctiv.

BIBLIOGRAFIE

Armstrong, Thomas, (1993), *Seven Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Many Intelligences*, New York, Plume.

Boroș, Maximilian, (1971), *Dorință și aspirație la elevi*, Buletin Științific, seria A, vol. III, Institutul pedagogic de 3 ani, Baia Mare.

Boroș, Maximilian, (1998), *Nivelul de aspirații școlare*, Ed. Gutinu, Baia Mare.

Canter, Lee, Canter Marlene, (1994), *The Hight Performing Teacher: Avoiding Burnout and Increasing Your Motivation*, A Publication of Lee Canter and Associates, Santa Monica, CA.

Gardner, Howard, (1991), *The Unschooled Mind: How Children Think and How School Should Teach*, New York, Basic Book, Harper Collins.

Gardner, W.J., (1940), *The use of the term „level of aspiration”*, Psychologie Revue.

Hastenstab, Joseph K., (1990), *Key of Motivation*, Nevada City, California, Performance Learning Systems.

Hoppe, F., (1931), *Erfolg und Misserfolg. Untersuchung zur Hendlungsund Affectpsychologie*, Psychologie, Forsch.

Irwin, W.I., Mintzer G.M., (1942), *Effect of differences in instruction and motivation upon measures of the level of aspiration*, American Journal of Psychology.

Lazear, David, (1991), *Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*, Palatine, Ill., IRI/Skylight Publications.

Marcovici, Alex, *Raportul dintre aspirație și expectație; asemănări și deosebiri*, Revista de psihologie, T.21. nr. 1, București.

Morrison, A., Moln Iyrem D., (1969), *Teachers and teaching*, Penguin Books.

Pennington, A., (1940), *Shifts in inspiration level after succes and failure in the College classroom*, The Journal of General Psychology.

Sylvester, Robert, (1995), *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Zander, A., Rosenfeld H., (1961), *The influence of teacher on aspiration*, Educ. Psychol, 52.