

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

ARTICOLELE PUBLICATE ÎN REVISTA
„UNIVERS PEDAGOGIC” REFLECTĂ
PUNCTUL DE VEDERE AL AUTORILOR
ȘI NU COINCIDE NEAPĂRAT
CU AL COLEGIULUI DE REDACȚIE.

Revistă Științifică de Pedagogie
și Psihologie, Categoria B
Apare din anul 2003, trimestrial



COLEGIUL DE REDACȚIE

Dr. hab. prof. Lilia POGOLȘA, Institutul de Științe ale Educației, RM
Acad. Nicolae BUCUN, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Nelu VICOL, Institutul de Științe ale Educației, RM
Acad. Aurelian DĂNILĂ, Academia de Științe a Moldovei
Acad. Victor ȚVIRCUN, Institutul Diplomatic, RM
Acad. Tatiana CALIO, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, RM
Acad. Oleg TOPUZOV, Institutul de Pedagogie al ANȘP, Ucraina
M. c. Victor MORARU, Academia de Științe a Moldovei, RM
Dr. Valentin CRUDU, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, RM
Dr. hab. prof. Aglaida BOLBOCEANU, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. hab. conf. Viorica ANDRIȚCHI, Universitatea de Stat din Tiraspol, RM
Dr. hab. conf. Nina PETROVȘCHI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Ludmila FRANȚUZAN, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Maria HADÎRCĂ, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Aliona AFANAS, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. Veronica CLICHICI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Ion ACHIRI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Valentina PASCARI, Universitatea de Stat din Tiraspol, RM
Dr. conf. Aliona PANIȘ, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Oxana PALADI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. Lilia CEBANU, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. hab. prof. Vladimir GUȚU, Universitatea de Stat din Moldova
Dr. prof. Eduard COROPCEANU, Universitatea Stat din Tiraspol, RM
Dr. Ciprian FARTUȘNIC, Institutul de Științe ale Educației, România
Dr. prof. Constantin CUCOȘ, Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași, România
Dr. prof. Sorin CRISTEA, Universitatea din București, România
Dr. hab. prof. Alexandr KOROSTELEV, Universitatea de Stat Togliatti, Rusia
Dr. hab. prof. Iurii MAKSIMENKO, Universitatea Pedagogică Națională de Sud, Ucraina

ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Nicolae Bucun – redactor-șef
Angelina Olaru – redactor superior
Elvira Țăganaș-Pântea – corectoare

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Institutul de Științe ale Educației
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”
Telefon de contact: 022 400 717
<http://up.ise.md>
e-mail: revista.univers.pedagogic@gmail.com

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

<i>Nina Petrovski. Integralizarea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii în procesul educațional</i>	3
<i>Nelu Vicol, Viorica-Torii Caciuc, Victoria Federiuc. Entități corelative: etica, ecologia/ecoetica și bioetica în educație</i>	7
<i>Ludmila Franțuzan, Ionela Hîncu. Dimensiuni ale mediului educațional școlar în contextul curriculumului dezvoltat</i>	21
<i>Ina Grigor. Educație economică – o dimensiune a educației integrale</i>	30

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

<i>Aliona Afanas. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice la nivel național: reglementări normative</i>	40
<i>Ștefania Isac. Dezvoltarea capitalului uman din sistemul de învățământ în contextul actualelor provocări societale</i>	46
<i>Claudia Barbaroș. Competența de cercetare științifică a cadrelor didactice: demers al schimbării realităților în procesul educațional</i>	52
<i>Oxana Golubovschi. Pedagogical methodology for developing students-translators' professional competences</i>	57

PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ

<i>Oxana Paladi. Managementul cercetării orientărilor valorice și a adaptării psihosociale a adolescenților</i>	64
<i>Svetlana Rusnac, Ioana Așevschi. Programul psihosocial – procedeu de dezvoltare a orientării motivaționale spre succes social al tinerilor din mediul studentesc</i>	75

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

<i>Nicolae Bucun, Raisa Cerlat. Transformarea reprezentărilor sociale a învățării pe tot parcursul vieții în mediul educațional</i>	87
<i>Eman Ayoub, Adelina Ștefârța. The violence in family as tradition and habit: some historical aspects</i>	95
<i>Angela Cucer, Maria Georgescu. Unele aspecte ale toleranței umane</i>	101

POLITICI EDUCAȚIONALE

<i>Maria Hadîrcă. Abordarea funcțional-pragmatică a învățării versus analfabetismul funcțional al elevilor</i>	112
--	-----

PERSONALIA

<i>Viorel BOLDUMA. Istoricul și dascălul Nina Petrovski: o lecție de a trece prin viață cu fruntea sus</i>	120
--	-----

EX-LIBRIS	123
------------------------	-----



INTEGRALIZAREA – O NOUĂ ABORDARE A PERSPECTIVELOR CUNOAȘTERII ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

DOI: 10.5281/zenodo.3716169
CZU:37.091

Doctor habilitat, conferențiar universitar
Nina PETROVSKI
ORCID ID: 0000-0002-4014-790X
Institutul de Științe ale Educației

THE INTEGRALIZATION – A NEW APPROACH OF KNOWLEDGE'S PERSPECTIVES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. Today, **human knowledge** has reached a high level of development the volume of knowledge can no longer be acquired as easily as in the past. Therefore, the essential problem in ensuring the efficiency of learning consists in selecting those knowledge that open the way to a field of culture. In this now context of learning, **integration** is necessary to approach phenomena from different perspectives, to build flexible, dynamic mental structures capable of supporting the most appropriate decisions.

Keywords: integration, integrated curriculum, integral human personality development, holistic vision, educational process, integral education.

Rezumat. Astăzi, **cunoașterea umană** a atins un înalt grad de dezvoltare, volumul de cunoștințe nu mai poate fi însușit atât de ușor ca în trecut. De aceea, problema esențială în asigurarea eficienței învățării constă în selectarea acelor cunoștințe care deschid calea spre un câmp de cultură. În acest nou context al învățării, **integralizarea** este necesară pentru a aborda din diverse perspective fenomenele, pentru a construi structuri mintale flexibile, dinamice, capabile să sprijine deciziile cele mai potrivite.

Cuvinte-cheie: integralizare, curriculum integrat, dezvoltarea integrală a personalității umane, viziune holistică, proces educațional, educație integrală.

O nouă viziune asupra învățământului

În ultimele decenii, în științele educației este tot mai vădită tendința de integralizare a disciplinelor școlare. Abordarea integralizată în învățământul școlar apare din imposibilitatea uneia din discipline, oricare ar fi din ele, să rezolve problemele complexe ale conținutului unitar al vieții, al lumii în care trăim. Educația prin discipline școlare este un proces cognitiv ce urmărește dezvoltarea capacităților și formarea cunoștințelor epistemologice dintr-un anumit domeniu, independent de realizările obținute în alte sfere.

Ideea promovării unei viziuni integralizate în cunoașterea realității a fost în permanență la ordinea zilei în cadrul cercetărilor fundamentale prin:

- abordarea integrală a fenomenelor;
- corelarea informației științifice din diferite domenii;
- aplicarea metodelor de cercetare, specifice domeniilor înrudite de cunoaștere.

Principiul de integralizare, ca modalitate de organizare a conținuturilor educaționale, a fost aplicat de la începutul întemeierii școlii și anume de către sofiștii greci care defineau programul *enkyklios paidea* – învățământ conceput pentru a oferi elevului un *orizont unitar* al fundamentelor educației intelectuale.

Pentru a se integra cu succes în societatea contemporană, elevii au nevoie de competențe, formarea și dezvoltarea cărora trebuie inițiate în școală, având continuare pe tot parcursul vi-

eții. Pregătirea elevilor pentru o societate în plină transformare devine o verigă determinantă a perfecționării întregului sistem de învățământ și totodată – factor esențial pentru dezvoltarea țării. Tendința spre globalizare, multilingvismul promovat de Comunitatea Europeană impulsionează actuala tendință a școlii spre noi obiective și conținuturi, spre noi experiențe de cunoaștere. Aceasta a generat o nouă abordare a procesului educațional – cea integralistă. Științele izolate și teoriile exclusiviste nu mai fac față solicitărilor, nu pot explica problemele și fenomenele tot mai complexe. În acest context, apare necesitatea reactualizării ideii de **educație integrală**. Integralitatea presupune starea a ceea ce este întreg, complet, însușirea de a construi un întreg, un anumit sistem, o unitate [3, p. 18].

La nivelul procesului de învățământ, integrarea se manifestă ca un demers al educației și vizează încadrarea, în discipline integrate, a modulelor care au aceleași obiective și metodologii de predare-învățare-evaluare. Prin integrare are loc înțelegerea unitară, multiaspectuală a conceptelor învățate, drept rezultat obținându-se performanțe școlare de tip integrat, exprimate în termeni de competențe funcționale, necesare elevului în viață. Integrarea domeniilor de conținut apropiate și centrarea procesului educațional pe formarea de competențe asigură dezvoltarea multiaspectuală a personalității.

Integralizarea conduce la stabilirea de relații între cunoștințele, capacitățile, competențele, atitudinile și valorile ce aparțin unor discipline școlare diferite. Ajungem să înțelegem, că integrarea ajută elevii să identifice legăturile nu numai între ideile și procesele dintr-un singur domeniu, dar și între ideile și procesele din sfere diferite și din afara școlii, astfel asigurându-se procesul complet în dezvoltarea elevului.

Ideea integralității în educație reflectă autosuficiența și caracterul închis al disciplinelor școlare care au creat „pete albe” pe harta cunoașterii mediului social și tendințele de schimbare a dimensiunilor activității umane. Oamenii tot mai mult se specializează nu după științe, ci conform problemelor vieții, dar problemele cu care se confruntă omul în viață au caracter complex și rezolvarea lor cere corelații rapide, exacte. De aceea, considerăm că în acest context al educației, integralitatea este necesară pentru abordarea din diverse perspective a fenomenelor, pentru a construi

structuri mentale dinamice, flexibile, capabile să sprijine deciziile cele mai potrivite, pentru a situa procesul de învățare în optica globală a cunoașterii, în care se motivează și se dezvoltă puterea elevului de a percepe noi relații și de a crea noi modele și structuri.

Integralitatea pedagogică are la bază concepția holistică a cercetărilor științifice, care presupune interacțiunea, completarea domeniilor de studii, corelarea procesului de formare cu cel de evaluare, acestea având ca rezultat întregirea acțiunii educative. Holismul este o teorie ce are la bază relațiile structurale sau funcționale dintre părți și întreg. Procedura de lucru a holismului implică reconstrucția „de jos în sus”, valorificând informațiile prin spargerea întregului în părți componente. Holismul înseamnă ireductibilitatea întregului la părți componente, superioritatea ansamblului față de suma părților și viziunea integrală și integrată asupra proceselor studiate. A avea o viziune holistică a unui fenomen înseamnă a avea o viziune globală a acestuia, semnifică cercetarea dincolo de elementele constitutive, structurale, care unesc ansambluri și subansambluri, prin a avea o *cultură a învățării* [8, p. 159].

Integralitatea depășește rolul primar al cunoașterii. Prin combinații noi se ajunge la sinteze de probleme fundamentale, la formularea de teorii cu grad mai mare de generalitate, la construirea unui ansamblu coerent asupra teoriei și practicii, la o valorificare adecvată a interdisciplinarității [6, p. 165].

În încercarea de a răspunde exigențelor devine necesară proiectarea integralizată a instruirii în manieră constructivistă, care să pună accent pe formarea abilităților de construire a cunoașterii de către elevii înșiși, dar și în funcție de conținuturile învățării integrate. Proiectarea integralizată presupune interdependența dintre elementele componente ale activității didactice: obiective-conținuturi-metodologie-evaluare, care angajează realizarea unui învățământ formativ, fundamentat totalmente pe resursele fiecărui elev și consemnează saltul de la structura de organizare bazată pe conținuturi.

Integralitatea, ca unitate a diversității, este un instrument de totalizare, care se deosebește de interconexiuni și interrelații, care sunt doar niște legături ce se stabilesc fie în interiorul unui întreg, fie între două părți, dintre care una este dependentă de cealaltă, sau niște sume, în care fie-

care element are anumite trăsături caracteristice și se unesc doar ca o sumă în care excluderea unui element nu influențează ansamblul de elemente. Spre deosebire de integralitate, abordarea holistică sau globală are un cadru de vizualizare mai larg, stabilind legături și în exterior [3, p. 15].

În învățarea integrată elevilor nu li se propune doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente, dar se motivează și se dezvoltă posibilitatea de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri, fapt care este un element al culturii învățării. Astfel, integrarea poate fi definită ca un proces de asimilare progresivă a comportamentelor și conduitelor mediului integrator, în scopul formării unor modele comportamentale, ceea ce ar însemna modelarea libertății de acțiune a copilului în conformitate cu cerințele, normele și valorile mediului integrator [2, p. 30].

Posibilitatea integrării diferitelor aspecte ale cunoașterii este o provocare, cercetările și dezvoltările de acest fel își fac simțită prezența în educație, unde printre conceptele cele mai dezbătute se află *interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea, integrarea curriculumului* etc.

Termenii „curriculum integrat”, „predarea integrată” se regăsesc în formule dintre cele mai diverse, cu varii justificări psihopedagogice și de multe ori nu există un consens unanim acceptat cu privire la semnificațiile lor. Curriculum integrat / predarea integrată presupun mai mult decât o schimbare de curriculum ori de strategii de predare. Au în vedere abordări și perspective ce depășesc granițele specializate ale paradigmele educaționale și ale modelelor teoretic-explicative și practice. Curriculum integrat presupune construcția unui mediu curricular, ce va capacita cel mai bine elevii să relaționeze cu sens experiențele lor de învățare între ele, cu cele din afara școlii și cu propriile nevoi și interese.

Fiecare abordare curriculară în maniera integrată dispune de un potențial de beneficii academice:

- 1) Curriculumul integrat alimentează și reforcează abilitățile și cunoștințele învățate într-o arie de studiu și le utilizează în alta.
- 2) Curriculumul integrat înzestrează elevii cu experiențe academice din ce în ce mai bogate, extinzând contextul și aplicabilitatea deprinderilor și informațiilor de care dispun.
- 3) Curriculumul integrat maximalizează utilizarea timpului de învățare pentru „împru-

muturile” dintr-o arie spre a fi utilizate ca suport în alta.

Caracterul integrat al noului curriculum nu reprezintă un deziderat pe care să-l precizăm doar ca linie directoare, ci reprezintă un principiu de bază care trebuie să se regăsească la toate nivelele de analiză a documentelor școlare. Dimensiunea integrată a curriculum-ului se orientează spre relaționarea disciplinelor școlare, cu scopul de a evita izolarea lor tradițională. De asemenea, și spre acțiunea de asociere a diferitor obiecte de studiu, din același domeniu sau din sfere diverse, într-una și aceeași planificare a învățării.

Curriculumul integrat presupune crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt, de regulă, formate separat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini [5, p. 24].

Curriculumul integrat se caracterizează prin: armonizarea obiectelor de studiu într-un tot unitar, centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor, relaționarea conceptelor, fenomenelor, caracteristicilor diferitelor discipline, corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană.

Nu există un nivel optimal al integrării curriculumului. Acest nivel de integrare este determinat de mai mulți factori, cum ar fi scopul integrării, obiectul integrării, nivelul de competență al profesorului, gradul de pregătire al elevilor. Indiferent de nivelul de integrare aplicat, organizarea procesului de învățare se centrează pe principiul bazat pe o viziune holistică (opțiunea pentru o strategie totală, completă, ce presupune coordonare, cooperare și elevul privit în integralitatea sa) și constructivistă (construirea propriei cunoașteri) asupra celui ce învață. Analizând nivelurile de integrare curriculară, rezultă că integrarea este un proces dinamic, ce se mișcă de la un nivel la altul, de la o treaptă la alta a continuumului. Deschizând calea spre atingerea unui nivel epistemologic superior, transdisciplinaritatea a fost ridicată la rangul de „nouă viziune asupra lumii” [7, p. 55].

Cercetătoarea T. Callo formulează o serie de criterii ale integralității în contextul tratării problemei integralității în educație:

- necesitatea descoperirii cauzelor și a condițiilor de posibilitate ale integralității;

- determinarea clară a relațiilor dintre elementele componente ale integralității;
- examinarea efectelor atât la nivelul întregului, cât și la cel al elementelor componente;
- considerarea întregului ca principiu înaintea părților, a porni de la părți spre întreg, prin asigurarea comprehensiunii;
- întregul este temeiul posibilității formei sale și baza de punere în relație a părților care depind de această formă.

În același timp, cercetătoarea susține că integralitatea va avea loc, dacă se vor manifesta următorii factori:

- mediul integrator, ca un construct totalizator, care oferă posibilitatea unirii a două sau mai multe elemente într-un tot;
- sistemul integrator, în care se produce integrarea;
- sistemul integrativ, elementele care se integrează; un stimulent al integrării – elementul integrator care face posibilă unirea elementelor și care aparține aceluiași mediu – agentul care integrează;
- elementele comune, care fac posibilă unirea ca atare;
- potențialul integralizator – relațiile dintre argumente [4, p. 12].

Integrarea cunoștințelor presupune procese de sistematizare a cunoștințelor acumulate, obținerea altor noi și integrarea la cele existente. Ne

referim și la planificarea acțiunii exterioare de învățare, cu scopul ridicării efectivității integralizării.

Integrarea este un proces alcătuit din trei componente: *ceea ce cunoaștem, cel ce cunoaște și cunoașterea însăși*. La integrarea cunoștințelor, sunt esențiale următoarele criterii:

- a integra toată informația;
- a exclude contradicțiile interioare, universalitatea (posibilitatea de a descrie orice informație, de la un fenomen unitar până la generalizări filosofice);
- corelația, existența legăturilor între evenimente, procese, fenomene;
- caracterul activ – posibilitatea de a genera o nouă cunoaștere.

Concluzii

Din cele analizate mai sus, deducem că organizarea educației, pornind de la probleme, realități ale vieții, de la experiențele cotidiene ale elevilor, contextul în care ei trăiesc, ar contribui la o mai bună contextualizare a învățării, accentul fiind pus pe formarea valorilor, atitudinilor și competențelor transversale. Acest mecanism ar oferi un model de instruire ce ar trece dincolo de rigiditatea și orientarea excesiv academică a disciplinelor tradiționale, transformând-o într-un proces cu rezultate durabile și eficiente pentru dezvoltarea personală și socială a elevului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Botgros I., Franțuzan L. *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2010.
2. Buzărnescu Șt. *Introducere în sociologia organizațională și a conducerii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
3. Callo T. *O pedagogie a integralității*. Chișinău: CEP USM, 2007.
4. Callo T. Valoarea integralității prin prismă hermeneutică. Reperere filosofice și pedagogice. In: *Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 2, pp. 10-18.
5. Ciolan L. *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/cross-curriculară. Colecția șanselor egale*. București: Editura „Humanitas Educațional”, 2003.
6. Joiță E. *Instruirea constructivistă o alternativă. Fundamente, strategii*. București: Editura „Aramis”, 2006.
7. Minder M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare – cognitivismul operant*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2011.
8. Petrovski N. Conceptul de integralizare pedagogică ca element al culturii învățării. In: *Paradigma umanistă – subiect al managementului culturii învățării*. Materialele Conferinței științifice teoretico-practice, 16-17 aprilie. Chișinău: Garomont-Studio SRL, 2010, pp. 51-56.
9. Stamatescu M. *Evaluarea valorilor și atitudinilor*. S.A.I., serie nouă, vol. XLVI, 2001.

ENTITĂȚI CORELATIVE: ETICA, ECOLOGIA/ECOETICA ȘI BIOETICA ÎN EDUCAȚIE

DOI: 10.5281/zenodo.3716146
CZU: 37.015:17

Doctor, conferențiar universitar **Nelu VICOL**

ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

Institutul de Științe ale Educației (Republica Moldova)

Doctor, conferențiar universitar **Viorica-Torii CACIUC**

Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați (România)

Doctorandă, asistent universitar **Victoria FEDERIUC**

ORCID iD: 0000-0002-9029-860X

Universitatea de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”
din Chișinău (Republica Moldova)

ETHICS IN EDUCATION: CORRELATIVE ENTITIES

Abstract. *The authors debate the classical theories of ethics that are outweighed by the extent of human and ecological correlative problems, which can only be improved by their coherent approaches. The development of an environmental ethic correlated with that of the ethics of the human being represents an opportunity for shaping a responsible conscience and attitudes towards the environment and towards human life. The paper elucidates and substantiates the issues addressed by the ethics of the environment (ecological ethics / eco-ethics) and the ethics of life (bioethics) which grounds humanity and must be elucidated interdisciplinarily and correlatively.*

Keywords: *ethics, morals, education, correlativity, ecological education, bioethics education, attitude, behavior, values.*

Rezumat. *Autorii dezbate teoriile clasice ale eticii care sunt depășite de **amplizarea problemelor corelative** umane și ecologice, care pot fi ameliorate doar prin abordări coerente ale acestora. Dezvoltarea unei etici a mediului corelată cu cea a **eticii ființei umane** reprezintă o oportunitate pentru conturarea unei conștiințe și atitudini responsabile față de mediu și față de viața omului. Textul elucidează și fundamentează problematica abordată de etica mediului (etica ecologică / ecoetica) și etica vieții ființei umane (bioetica) care este la ordinea umanității și care trebuie elucidată interdisciplinar și corelativ.*

Cuvinte-cheie: *etică, morală, educație, corelativitate, educație ecologică, educație bioetică, atitudine, comportament, valori.*

Preambul. Se cere a menționa că în activitatea sa profesorul își elaborează *manifestul său profesional* care îi edifică *prestanța sa culturală și pedagogică* în configurația valorilor umane și care îl aduce *în mod umanistic* înspre școală, înspre elev și care îi construiește *contiguitatea etică și personalitatea morală* în exercitarea funcțională [24]. Astfel, în activitatea sa el este atașat tradiției gândirii libere, libertății academice și profesionale, recunoașterii drepturilor și libertăților funda-

mentale ale omului, pluralismului politic, democrației și principiului supremației legii; el are libertatea de gândire, de conștiință, de exprimare, de asociere; el își exercită funcția fără discriminare sau represiune pe baze competitive, etice și deontologice.

Or, contiguitatea etică explicitează că activitatea cadrelor didactice este percepută drept principii, valori și norme morale pe care membrii comunității pedagogice consimt să le respecte și să

le urmeze ca fiind instrumente etice în activitatea lor profesională.

Contiguitatea etică este conștientizată ca fiind un *contract moral* între membrii comunității pedagogice (elev, student, masterand, doctorand, profesor, cercetător, personal administrativ, personal auxiliar), contribuind la coeziunea membrilor, la formarea unui climat bazat pe cooperare și competiție, la dezvoltarea integrității profesionale și la avansarea prestigiului carierei profesionale.

Prin contiguitatea etică se asigură conduita morală a membrilor comunității pedagogice privind promovarea culturii instituționale adecvate, prevenirea și combaterea abaterilor comportamentale, îmbunătățirea serviciilor instituționale, realizarea echilibrului între libertățile și drepturile membrilor comunității și responsabilitățile acesteia, precum și în dezvoltarea relațiilor între membrii comunității și colaboratorii externi.

Personalitatea morală semnifică idealul societății și formarea acesteia are anumite fundamente axiologico-normative care se încadrează în structura contiguității etice, cum ar fi binele, libertatea, responsabilitatea dreptatea, respectul, toleranța, datoria, cinstea, generozitatea, modestia. Ele certifică un „minimum cotidian, pâinea de toate zilele, fără de care societatea nu poate trăi”, în măsura în care sunt asigurate condițiile favorabile de mediu și de educație, deoarece evoluția ființei umane este nemijlocit legată de influențele agenților socioculturali și educaționali.

Atare componente ne conduc la ideea că fără oameni buni și înțelepți nu poți avea o societate bună cu o populație educată și sănătoasă, deoarece în educația morală activă, ca fiind principiu suprem al moralității [23], este foarte important ca atât profesorii, cât și elevii să fie angajați în *realizarea binelui* decât să-l definească ori să aplice corect operația de negare a răului. De aceea, menționează profesorul Virgil Mândăcanu, îndeplinind funcția de descriere a realității, a experienței și vieții morale, etica poartă un caracter axiologic, determinând valorile ce gravitează în jurul binelui sau al răului Aici se validează *virtuțile și caracterul profesorului* [13].

Introducere. Unul dintre principiile pedagogiei se pretează la *etică și la deontologia profesională* care edifică și fundamentează educația tinerei generații. Or, *etica în educație cuprinde formarea*

omului care acționează din cunoaștere, care poate să facă ceva din voință proprie și care gândește atunci când alege și acționează [13]. Viabilitatea acestei educații este posibilă și se realizează anume datorită profesorului, care este, prin construcția și identitatea sa profesională, morală și socială, educatorul neamului, fiind statuat prin *dimensiunea afectivă și prin înțelepciune*. Spre ce se deschide afectivitatea, moralitatea și înțelepciunea unui profesor? Răspunsul rezidă în consensul că, lucrând cu experiență, el animă învățarea, educarea, aceasta fiind o acțiune în raport cu elevii, cu studenții, cu adulții în situații în care învățarea, educarea semnifică un demers și un ancoraj acțional din ceea ce se întâmplă în viață, din împrejurările de viață. De aceea înțelepciunea se identifică în una dintre posibilele unități de măsură, și anume *transversalitatea etică* în interpretările împrejurărilor și situațiilor de viață, pentru ca beneficiarii procesului educațional să nu întrebe retoric „*Unde este viața din educație?!*”. De aceea în formarea individului capabil să stimuleze, să impulsioneze, să influențeze, un loc esențial îl ocupă etica, deci conduita și comportamentul etic.

Demn de menționate că teoriile clasice ale eticii sunt depășite de *amplourea problemelor corelative* umane și ecologice, care pot fi ameliorate doar prin abordări coerente ale acesteia. Dezvoltarea unei *etici a mediului* corelată cu cea a *eticii ființei umane* reprezintă o oportunitate pentru conturarea unei conștiințe și atitudini responsabile față de mediu și față de viața omului. *Problematika abordată de etica mediului (etica ecologică/ecoetica)* [25] și *etica vieții (bioetica) este la ordinea umanității și ea trebuie elucidată interdisciplinar și corelativ* [21].

Datorită publicării a două lucrări „Rădăcinile istorice ale crizei ecologice” de Lynn White (martie 1967) și „Tragedia oamenilor de rând” de Garrett Hardin (decembrie 1968), s-a dezvoltat un *climat intelectual favorabil stimulării filosofilor*, care aveau relații cu mișcări ecologice, pentru a face ceva în legătură cu etica privind mediul înconjurător. Totuși, cel mai influent eseu cu privire la acest tip de gândire a fost eseu „Etica pământului”, din almanahul „Un ținut de nisip” (1970) al lui Aldo Leopold, în care el susținea că rădăcinile crizei ecologice erau filosofice, iar lucrarea „Prima zi a Pământului” a fost sursa de inspirație a

eticii mediului înconjurător și care a determinat cum ar arăta un domeniu numit *etica mediului înconjurător* [5].

Etica mediului a fost, în cea mai mare parte, considerată o curiozitate și revistele filosofice rareori publicau mai mult de un articol pe an. Însă – la începutul anilor '80 – s-au desfășurat în general dezbateri asupra drepturilor naturii și relației dintre *Etica mediului și Drepturile animalelor/ eliberarea animalelor*. Drepturile animalelor și asistența socială reprezintă o oportunitate pentru *conturarea unei conștiințe și atitudini responsabile față de mediu*. În acești ani s-a dezvoltat mișcarea numită *ecofeminismul*, după care este fondată *ecologia socială*. O legătură importantă între academicieni și ecologiștii radicali a fost stabilită odată cu crearea *Centrului pentru respect față de viață și mediu*, care se concentra mai mult pe susținerea dezvoltării internaționale.

Anii '90 au început cu înființarea *Societății internaționale pentru etica mediului și Asociația internațională pentru filosofia mediului* cu accent pe fenomenele mediului.

Metodologia investigației. La nivel teoretic, se poate face o clasificare în teoreticieni ai valorii intrinseci non-antropocentrice, obiectivi (Taylor și Rolston) și subiectivi (Callicott și Aldo Leopold), pe de o parte, și teoreticieni ai antropocentrismului slab, dar care dorește să înlocuiască valoarea intrinsecă printr-o concepție pragmatică asupra valorii, pe de alta [21].

În România preocupările pentru etica ecologică nu au o amploare atât de mare, precum în statele vestice. Printre autorii preocupați de această problemă îl amintim pe Adrian Miroiu cu lucrarea „*etică aplicată*” publicată în 1995, unde abordează și teme de etică ecologică, prezentând și sistematizând preocupările filosofilor din statele vestice pe acest domeniu. La rândul lui, Toma George Maiorescu cu lucrarea „*Îmblânzirea fiarei din om sau Ecosofia*” (apărută în 2002) abordează, într-o manieră eseistică, problematica mediului înconjurător și dezechilibrul relației omului cu natura, propune ca soluție apariția și dezvoltarea *ecosofiei*, privite ca o *etică aplicată*, care este preocupată de a face din natură un *veritabil subiect de drept*, la problemele ce țin de raportul ființelor vii cu habitatul lor sau cu mediul lor fizic, mai ales a *raportului dintre om și natură* (denumi-

tă și *ecosofie*: *oikos* = cămin, locuire, gospodărie; *sophia* = înțelepciune), o disciplină despre înțelepciunea vieții în cămin, a relațiilor omului cu familia, cu semenii, cu natura, cu Universul, cu sine însuși, făcând apel la istoria filosofiei naturii, iar în a doua parte a cărții autorul pledează pentru implementarea ecoturismului. Andreea Tincu în lucrarea „*Etica mediului*” face o prezentare a raportului dintre om și natură în filosofie și religie, analizând din perspectivă istorică doar acele teorii și concepții care au avut o influență semnificativă asupra tematicii abordate: *poziția carteziană, poziția umanistă și poziția utilitaristă* și prezentarea celor două mari curente ecologice existente în a doua jumătate a secolului al XX-lea, și anume:

1. *ecologia reformistă*, care încearcă să reducă în primul rând poluarea apei și a aerului, să schimbe practicile agricole aberante ale națiunilor industrializate, păstrând câteva din zonele sălbatică care încă mai există, cu statutul de „zone clasate”, susținând totodată că *domeniul etic ar trebui extins dincolo de granițele speciei umane*, în acest sens prezentând concepția a doi teoreticieni, relativ opozanți, dar care urmăresc același scop: Peter Singer cu teza eliberării animalelor;

2. *ecologia revoluționară* care vizează o nouă etică a mediului, care să trateze într-un mod total aparte *raporturile om-planetă*, apărând o serie de obiective comune cu reformiștii, exemplificând cu biocentrismul lui Paul Taylor și ecocentrismul lui J.B. Callicott.

O direcție nouă a filosofiei morale o constituie *bioetica*, ce studiază problemele etice care apar în urma progresului științific în biologie și medicină. Din greacă *bios*–viață și *ethos* – obicei sau caracter moral, astfel, aceasta este interpretată literalmente drept etică a vieții sau a viului și nu se limitează doar la *Homo sapiens*, ci la întreaga biosferă. Aceasta constituie o nouă orientare științifică, interdisciplinară, generată de interconexiunea dintre filosofie, etică, biologie, medicină, tehnică, teologie, drept etc.

Termenul „*bioetică*” a fost inventat în 1926 de Fritz Jahr și prezentat într-un articol despre necesitatea unui „*imperativ bioetic*” în utilizarea animalelor și plantelor în cercetarea științifică. În 1970 savantul american Van Rensselaer Potter (1911-2001), propune acest concept în articolul „*Bioetica – știință a supraviețuirii*” publicat

în anul 1970 pentru a descrie o nouă filosofie care integrează biologia, ecologia, medicina și valorile umane [18]. Acest studiu devine, ulterior, capitol al lucrării fundamentale ale renumitului medic și filosof american, intitulată „*Bioetică – o punte spre viitor*” (1971). Potter afirmă că omenirea are nevoie de o nouă înțelepciune, care nu e altceva decât „cunoștința despre utilizarea cunoștințelor” necesară pentru supraviețuirea omenirii în condițiile creșterii populației pe glob și a relației acesteia cu biosfera, iar această nouă știință a supraviețuirii este *bioetica*. În publicațiile sale timpurii, Potter a conceput bioetica în sensul de *o punte între prezent și viitor, între natură și cultură, între știință și valori, și, finalmente, între omenire și natură*. Ulterior, din necesitatea argumentării unei perspective mai largi a noului domeniu ce a prins contur în special în comunitatea științifică medicală americană, Potter publică o altă lucrare de pionierat, intitulată „*Bioetica globală în contextul moștenirii lui Aldo Leopold*” (1988), în care noul termen introdus - „*bioetică globală*”, are menirea de a transcende specialitățile etice și să le integreze într-o nouă tendință interdisciplinară de abordare a problemelor globale. Așadar, astăzi, în condițiile amenințărilor ecologice și umane globale, ideile originale ale lui Potter sunt mai oportune ca niciodată.

La temeliiile *bioeticii globale* a lui Potter se situează atât *ideea sănătății individuale*, cât și *etica ecocentristă* a Pământului (teoria lui Aldo Leopold), reunind *etica invațională* și cea *medicală*. Acestea nu se manifestă ca două etici separate, ci mai degrabă complementare în necesitatea de a răspunde provocărilor la care este supus viul rezultate din progresul tehnico-științific al societății postmoderne (studiu teoretic care se fundamentează pe valorile și drepturile lumii naturale, oferind o justificare morală motivației și preocupării umane de a menține un mediu de calitate la nivel mondial) [18].

De la conceptualizarea sa de către Van Renssellar Potter și până în prezent, bioetica a evoluat în câteva direcții devenind nu doar o filosofie, ci și un domeniu al științei. În literatura de specialitate se pot distinge mai multe traiectorii istorico-conceptuale ale dezvoltării bioeticii. Cele mai cunoscute sunt: modelul timpuriu a lui Van Renssellar Potter, traseul lui André Hellegers (în care

bioetica reprezintă o nouă viziune a eticii medicale, pe larg îmbrățișată de comunitatea medicală americană), traseul istoric nord-american (*etica biomedicală* propusă de T.L. Beauchamp și J.F. Childress), traseul vest-european (*bioetica și biodreptul european*, conceptualizat de I.D. Rendtorff și P. Kemp) și traseul tardiv (*bioetica globală* a lui V.R. Potter)[20].

La baza evoluției acestui nou curent de gândire și aplicării acestuia în diverse domenii ale activității umane, ca un tip nou de etică aplicată, Warren T. Reich în partea introductivă a Enciclopediei de Bioetică (*Encyclopedia of Bioethics*), enumeră trei motive principale [6]:

1) Faptul că problemele bioeticii au surprins gândirea contemporană, deoarece reprezintă conflicte majore în domeniile tehnologiei și valorilor umane fundamentale – cele care vizează viața, moartea și sănătatea, îndeosebi datorită faptului că dezvoltarea tehnologiilor biomedicale contemporane (începând cu anii '50) a intensificat unele întrebări vechi și a dat naștere unor noi probleme periculoase – prelungirea vieții, eutanasia, diagnosticul genetic prenatal și avortul, experimentarea pe subiecți umani, intervențiile genetice și tehnologiile reproductive, manipularea comportamentului uman și psihochirurgia, definirea morții, dreptul la confidențialitate, alocarea resurselor medicale limitate și dilemele în protejarea sănătății mediului.

2) Existența unui interes intens și larg răspândit pentru bioetică, deoarece aceasta reprezintă o provocare intelectuală și morală stimulatorie, într-o epocă în care instrumentariile clasice folosite în soluționarea dilemelor morale sunt supuse unor provocări noi, care depășesc aria răspunsurilor oferite de principiile eticii tradiționale.

3) Creșterea rapidă a domeniului bioeticii a fost facilitată de tendința spre inter-, pluri- și multidisciplinaritate a științei contemporane și activității academice, în special, în problemele ce țin de aspectele individuale și sociale ale comportamentului uman.

Un alt proeminent filosof și bioetician contemporan, Tristram H. Engelhardt, menționează patru factori istorici care stau la baza apariției bioeticii [9]:

1) schimbările tehnologice majore și rapide care au creat presiuni asupra comunității medi-

cale în reexaminarea ipotezelor de bază ale unor practici consacrate (de exemplu, transplantul de organe a contribuit la redefinirea conceptului de moarte, prin introducerea termenului de moarte cerebrală);

2) creșterea costurilor pentru ocrotirea sănătății și necesitatea identificării unor modalități de alocare a resurselor;

3) contextul pluralismului cultural, religios și social al activității medicale, în care presupunerea că medicii și pacienții au aceleași poziții și viziuni vizavi de actul terapeutic nu mai este viabilă și

4) extinderea drepturilor la autodeterminare a fiecărei persoane recunoscute prin legislația națională și internațională.

Pe lângă motivele oferite de cei doi autori, printre cele mai importante evenimente istorice care au impulsionat dezvoltarea bioeticii, prin depășirea eticii și deontologiei medicale tradiționale, sunt abuzurile comise în experimentele biomedicale pe subiecți umani (inclusiv cele naziste condamnate în Procesele de la Nürnberg); dezvoltarea noilor tehnologii biomedicale, a noilor metode de diagnostic și tratament; provocarea paradigmelor medicale predominante cu privire la esența și scopul final al îngrijirii medicale; apariția unor noi domenii științifice și sociale de îngrijire care se referă la ecologie și sănătatea mediului, inginerie genetică și biotehnologii, demografie, manipulare comportamentală, medicină reproductivă etc.; apariția mișcărilor sociale care au dat naștere unor provocări noi în relația dintre medic și pacient și necesitatea adoptării unei etici pentru epoca tehnologiilor planetare.

Astăzi, termenul de bioetică poate fi interpretat în sens larg și în sens îngust. În sensul său larg, bioetica cuprinde atât etica biomedicală, care abordează problemele etice din medicină, cât și etica mediului, cu diversele sale preocupări cum ar fi respectul față de mediu, animale și biodiversitate. Sensul îngust al termenului de bioetică este folosit într-un ca sinonim cu etica biomedicală.

Rezultatele scontate. Domeniul bioeticii abordează actualmente un diapazon vast al activității practice și cercetării academice, variind de la dezbateri asupra limitelor vieții (de exemplu, avortul și eutanasia), maternitatea surrogat, alocarea resurselor limitate în ocrotirea sănătății (de exemplu, donarea de organe), până la drep-

tu pacientului de a refuza îngrijirile medicale din motive religioase sau culturale. Fiind un domeniu interdisciplinar, având în vedere traiectoriile de dezvoltare pe care l-a avut bioetica, enumerate mai sus, dar și influențele diferitor școli filosofice prezente pe glob, acest domeniu este redus de unii bioeticieni la evaluarea etică a activității medicale sau inovațiilor tehnologice, pe când alții optează pentru extinderea sferei de evaluare etică asupra tuturor acțiunilor umane care ar putea afecta lumea vie.

Drept premisă a extinderii domeniului de aplicare a bioeticii este dezvoltarea biotehnologiei, incluzând clonarea, terapia genică, prelungirea vieții, ingineria genetică, astroetica și viața în spațiu, manipularea biologică pe baza de ADN, proteine alterate, ș.a. Aceste tehnologii inovatoare vor influența evoluția științei și prin urmare a omenirii, ceea ce va necesita identificarea unor noi principii – *biocentriste*, care plasează viața în centrul său.

Actualmente, bioetica este una dintre disciplinele prezente în programul de studii universitar și postuniversitar al facultăților de filosofie, medicină, drept, științe sociale, biologie și al domeniilor înrudite. În multe state, în ultima perioadă, a fost introdus cursul de bioetică la nivelul învățământului preuniversitar. În Republica Moldova cursul de bioetică a fost introdus în învățământul universitar în anul 1999, în cadrul Catedrei de Filosofie și bioetică a Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, fiind unul dintre cursurile de bază în pregătirea specialiștilor din domeniul medicinei în cadrul studiilor de licență, rezidențiat și doctorat [19].

La nivelul academic/al formării profesionale, problematica bioeticii și a eticii ecologice este abordată în curricula universitare ale facultăților și școlilor doctorale de filosofie, iar la nivelul facultăților tehnice și economice există cursuri opționale sau facultative de etică ecologică, însă parcurgerea acestora de către studenți rămâne de cele mai multe ori în sfera curriculumului ocult, fie din cauza „lipsei de importanță majoră”, fie din cauza surselor financiare reduse [21].

În Republica Moldova, la nivelul învățământului general, educația bioetică și educația ecologică s-au materializat în curricula pentru discipline opționale sau la decizia școlii și în activitățile

extracurriculare și extrașcolare. Trebuie menționat că în anul 2017 Ministerul Educației al Republicii Moldova a aprobat un document important, și anume Curriculumul pentru disciplina opțională „Educație în bioetică” (ordinul ME nr. 265 din 28.04.2017).

Așadar, *dimensiunea ecologică și pedagogică a bioeticii constituie un arsenal corelativ și principal, instituindu-se, de asemenea, în mod corelativ, în conceptul de etică* [23].

În prezent, starea de degradare a naturii se poate explica prin înfăptuirea unui *rău ecologic* asupra naturii, ca rezultat al dezechilibrului raportului dintre om și natură. Explicarea cauzelor acestei stări de lucruri prin unele concepte morale – cum ar fi cel de *rău* – constituie puternice argumente pentru o etică a vieții umane și a mediului înconjurător [12].

Așadar, etica ecologică cuprinde *principiile morale care guvernează atitudinile umane față de mediul înconjurător și regulile de conduită față de preservarea și ocrotirea acestuia*. Apelarea la principii care să ofere o *orientare morală* în acțiunile oamenilor față de natură și consecințele lor în vederea soluționării unor controverse privind problemele mediului, face ca etica ecologică să fie privită ca o *etică aplicată*, întrucât reprezintă *replica practică* la teoriile abstracte de *etică normativă* și are în vedere aplicarea unei perspective etice în probleme specifice și în situații practice, precum cele de mai sus enumerate. Astfel de principii care ne orientează atitudinea față de natură se constituie într-o etică ecologică în sensul general.

Există o varietate de etici ecologice concurențiale sau care coincid parțial [4]. Orice etică ecologică se fundamentează pe unul sau pe mai multe principii de bază, cum ar fi, de exemplu, cel derivat din preocuparea ecologiștilor, care „consideră că dispariția speciilor ca urmare a acțiunilor umane este un lucru negativ, indiferent de cauza în numele căreia se produce”, sau din preocuparea generală pentru bunăstarea oamenilor, care poate fi afectată de dispariția diferitelor specii [8]. R. Elliot argumentează că pentru astfel de principii, care stau la baza fundamentării oricărei etici ecologice, trebuie explicitate *angajamentele etice* ca prim pas în evaluarea acestora, mai ales în situațiile în care se iau decizii pentru o politică de mediu.

O asemenea decizie trebuie să fie în concordanță cu *cea mai corectă* sau *cea mai justificată* dintre diferitele etici ecologice. În logica expunerii, vom explicita *valențele eticii corelative* ale vieții umane și ale mediului înconjurător. Astfel,

- *etica ecologică centrată pe om* are la bază principiul evaluării politicilor de mediu doar în funcție de maniera în care ele afectează oamenii. E posibil ca distrugerea unor parcuri naționale sau a unor zone de sălbăticie să aibă o serie de urmări negative asupra bunăstării oamenilor: sensibilizarea față de suferința animalelor, întristarea față de dispariția unor specii, privarea de plăceri recreaționiste sau estetice. O asemenea etică, deși ar putea conduce la realizarea unor acorduri reale cu ecologiștii privind politicile de mediu, are în vedere realitățile referitoare la efectele pe care le au asupra oamenilor. Această etică valorizează conceptul, potrivit căruia *doar oamenii pot fi semnificativi din punct de vedere moral*. De exemplu, o specie de animale aflată pe cale de dispariție, din perspectiva eticii centrate pe om, nu poate fi considerată valoroasă din punct de vedere moral, nici indivizii speciei și nici specia ca întreg. Din această perspectivă, valoroasă este doar *fericirea sau nefericirea umană*, iar acestea pot fi sau nu pot fi afectate de evoluția / de dispariția respectivei specii de animale [8]. Semnificative, în acest sens, sunt principiile elaborate de Arne Naess și George Sessions, publicate într-o revistă din 1984 [12]:

- bunăstarea și prosperarea vieții umane și non-umane pe Pământ au valoare în sine (valoare intrinsecă, valoare inerentă; aceste valori sunt independente de utilitatea lumii non-umane pentru scopuri umane;
- bogăția și diversitatea formelor de viață contribuie la realizarea acestor valori și ele însele sunt valori;
- oamenii nu au dreptul de a reduce această bogăție și diversitate exceptând satisfacerea nevoilor vitale [12]:
 - *Etica centrată pe animal* presupune *acordarea de considerație morală animalelor* luate individual și nu ca specie, felul în care specia este afectată interesează doar indirect și numai în măsura în care sunt afectați indivizii speciei. Astfel, se poate observa că, deși toți indivizii sunt semnificativi din punct de vedere moral, nu implică și

egalitatea lor, acordându-se valoare morală diferită unor tipuri diferite de animale. Această formă de diferențiere implică neglijarea arbitrară a intereselor animalelor, în raport cu interesele umane, permițând, astfel, ca interesele similare să fie tratate în mod egal, iar cele diversificate să primească grade diferite de semnificație morală [8].

• *Etica centrată pe viață* presupune că toate ființele sunt semnificative din punct de vedere moral, chiar dacă nu toate au aceeași importanță morală sub acest aspect (cu cât este mai complexă o vietate, cu atât este mai importantă din punct de vedere moral). Acest tip de etică reclamă ca alegerea căilor de acțiune să se facă ținând cont de *impactul acțiunilor noastre asupra oricăror ființe vii implicate*. Sub o formă radicală, etica centrată pe viață poate susține că toate ființele vii sunt semnificative din punct de vedere moral, dar și că pot avea o importanță morală egală [8]. Conform acestui tip de etică ecologică, se poate face o diferențiere de semnificație în cadrul unei clase de ființe vii, iar ființele umane nu mai sunt considerate cele mai importante, în unele situații conservarea biosferei și a ecosistemelor complexe poate fi tratată drept o prioritate față de conservarea unui număr mare de ființe umane [ibidem].

• *„Etica totalității”* susține că lucrurile, care, asemenea multor ființe vii, nu dispun de conștiință și nici chiar de cea mai rudimentară organizare biologică, sunt semnificative din punct de vedere moral. Conform acestei etici, rocilor le pot fi atribuite „drepturi”, iar mineritul sau testarea proiectilelor sunt considerate rele în sine. Astfel, se poate face o diferențiere de semnificație morală, atribuind, prin comparație, una minimă obiectelor, sau se poate argumenta existența unui *egalitarism biologic*, excluzând ideea de diferențiere a semnificației morale, ori s-ar putea susține o poziție de mijloc [8].

• *Holismul ecologic* consideră ca fiind semnificative din punct de vedere moral două categorii: *biosfera* ca întreg și *ecosistemele* complexe care o compun. Animalele luate individual, inclusiv ființele umane, plantele, rocile, moleculele etc., care constituie sisteme complexe, nu sunt considerate ca fiind importante din punct de vedere moral. Valoarea lor constă doar în contribuția adusă la conservarea întregului căruia îi aparțin. Din perspectiva holismului, indivizii sunt lipsiți de semni-

ficație morală, însă dispariția unei specii contravine scopului de conservare a biosferei sau a ecosistemelor. Acest tip de etică promovează politici de mediu similare cu etica centrată pe viață, etica „totalității” și etica centrată pe animale, având ca punct comun mecanismele de conservare a ecosistemului și a biosferei [8]. Problema care se pune este pe ce tip de etică ecologică se bazează deciziile de politică a mediului; atracția mai mare este de a apela la etica centrată pe om.

• *Etica sociologică*: Istoricii sociologiei atrag atenția asupra unității umane ce se construiește în trei forme și parcurge trei momente principale:

- a) societatea este ansamblul umanității angajată pe calea avangardistă;
- b) istoria umanității este istoria spiritului ca devenire a gândirii pozitive și ca antrenare a pozitivismului la ansamblul umanității;
- c) istoria umanității este dezvoltarea și înflorirea naturii umane [2].

Sociologia reprezintă știința ce studiază fenomenele ce apar numai la oameni, singurele ființe vii care au o viață socială organizată, deci știința ce se află pe cea mai avansată treaptă a scării, iar construirea ei semnificând desăvârșirea evoluției cunoștințelor umane, deci omul și societatea, omenirea și omenescul [1].

Moravurile oamenilor, fiind modurile cum s-au deprins aceștia să trăiască și să muncească, înseamnă că ele depind de ideile oamenilor despre lume, în general, idei care sunt foarte diferite de la o persoană la alta, de viața lor proprie, în special: marea criză politică și morală a societăților contemporane depinde în ultimă analiză de *anarhia intelectuală*. Răul cel mai profund de care suferim stă în divergența ce există astăzi în toate spiritele cu privire la toate principiile fundamentale a căror fixitate e prima condiție a unei adevărate ordini sociale. Cât timp inteligențele individuale nu vor fi admis, printr-un acord unanim, un anumit număr de idei generale care să poată forma o doctrină socială comună, starea națiunilor va rămâne esențial revoluționară, și, cu toate paleativele ce se vor încerca, ele nu vor putea să aibă decât instituții provizorii [22].

Pentru a lichida „starea națiunilor... esențial revoluționară”, A. Comte propune o reorganizare socială bazată pe o „doctrină socială comună”. Pen-

tru a se putea ajunge la acest stadiu este nevoie — în opinia sa —, de a fi înlăturată anarhia intelectuală, ce s-ar putea obține dacă avem în vedere cauzele acesteia. Și A. Comte consideră că aceste cauze ar consta în:

- direcțiile în care progresează intelectual omenească și efectele acestui progres. A. Comte socotește progresul ca fiind diferențiat de la o clasă la alta și din această pricină în fiecare perioadă a civilizației omenești există un amestec de concepții diferite, aparținând unor timpuri diferite. Asemenea concepții — crede el — împiedică oamenii între ei, împiedică realizarea unității intențiilor și convergența eforturilor în vederea realizării celor mai firești scopuri sociale;
- diviziunea muncii, care, deși este o condiție indispensabilă a progresului, împinsă prea departe, poate deveni dăunătoare progresului;
- schimbările politice constituie o sursă a cauzelor de anarhie intelectuală și aceasta semnifică un impediment de construire a unui sistem politic pozitiv, iar soluția ar consta în fundamentarea politicii pe un corp de adevăruri pozitive, desprinse din studiul fenomenelor sociale cu ajutorul metodelor pozitive [22].

Descoperirea *legii de dezvoltare a spiritului omenesc*, stabilirea unei ierarhii a științelor și construirea sociologiei sunt cele trei mijloace cu ajutorul cărora poate fi înlăturată starea anarhică a intelectului și a contribui la o nouă organizare socială conform oamenilor. Astfel, menționează A. Comte, spiritul omenesc a trecut de-a lungul întregii sale evoluții prin trei stări (legea celor trei stări: întemeierea științei pozitive despre societate care să fundamenteze politica pozitivă) [*ibidem*]:

1. În starea teologică sau fictivă, scrie A. Comte, spiritul omenesc, îndreptându-și cercetările în mod esențial spre natura intimă a lucrurilor, spre cauzele prime și finale ale tuturor efectelor care îl izbesc, cu un cuvânt, spre cunoștințele absolute, își reprezintă fenomenele ca produse prin acțiunea directă și continuă a unor agenți supranaturali mai mult sau mai puțin numeroși, a căror intervenție arbitrară explică toate anomaliile aparente ale Universului;

2. În starea metafizică sau abstractă, ce nu este în fond decât o simplă modificare generală a celei dintâi (progresul intelectual), agenții supranatu-

rali sunt înlocuiți prin forțe abstracte, adevărate entități (abstracțiuni personificate) inerente diverselor lucruri ale lumii și concepute ca fiind capabile să producă prin ele însele toate fenomenele observate, a căror explicație consistă deci în a fixa pentru fiecare entitate corespunzătoare;

3. În starea pozitivă sau științifică spiritul uman, recunoscând imposibilitatea obținerii noțiunii absolute, renunță să mai caute originea și destinația Universului, și de a mai cunoaște cauzele intime ale fenomenelor, legându-se numai să descopere prin folosirea adecvată a raționamentului și a observației legile lor efective, adică relațiile invariabile ale succesiunii și ale similitudinii lor.

Astfel, conchide A. Comte, în faza științifică sau pozitivă omul în general, și omul de știință în special, caută explicarea fenomenelor în fapte concrete, care pot fi observate și verificate experimental, or, mintea omenească a parcurs un proces îndelungat și complex. În ultima fază, pentru a putea explica fenomenele, trebuie mai întâi să stabilim raporturile între acestea, fie ele de coexistență sau de succesiune, iar aceasta înseamnă căutarea legilor fenomenelor;

- *Etica proiectelor demografice*. Prognoza social-economică rezidă în atributele unui instrument de conducere științifică a societății, a unei populații în viitor și în proiectările demografice (prognoză, predicție, perspective privind evoluția posibilă a populației în viitor) [11]. Acestea se datorează dezvoltării fără precedent pe care au cunoscut-o proiectările demografice în deceniile postbelice și reprezintă indubitabil rezultatul profundelor modificări politice și social-economice care au avut loc în lume. Bioetica și ecologia sunt domenii care se inspiră din planificarea demografică. Astfel, populația apare în demografie într-un rol dublu, acela de producător și în același timp de consumator – evoluția fertilității, mortalității și migrației pornind de la populația inițială (populație pe medii, sexe, vârste, număr de gospodării, populație activă, școlară etc., precum și fluxuri, anuali, de obicei, de nașteri, decese, emigrări, imigrări – emigrație externă, plecări, sosiri, migrație internă). Numărul populației va reprezenta un parametru pentru planificarea consumului, numărul de gospodării va fi luat în considerare pentru planificarea construcției de locuințe și a producției de bunuri de folosință înde-

lungată, populația în vârstă de muncă va servi la planificarea necesarului de locuri de muncă;

• *Etica dezvoltării și cooperării instituționale și organizaționale.* Istoria contează, menționează C. North Douglass [16], și ea contează nu numai pentru că putem învăța din trecut, dar și pentru că prezentul și viitorul sunt legate de trecut prin continuitatea instituțiilor societății. Alegerile de azi și de mâine sunt determinate de trecut. Trecutul poate fi înțeles numai ca o istorie a evoluției instituționale. Evoluția instituțiilor care creează un mediu primitiv pentru soluțiile cooperante la schimbul complex sunt motorul creșterii economice. Fără îndoială, nu orice cooperare umană este productivă din punct de vedere social, dată fiind dezvoltarea și schimbarea instituțiilor și organizațiilor, noțiuni considerate adesea echivalente, chiar și de către specialiști. În timp ce organizațiile constituie o structură, o entitate distinctă, instituțiile reprezintă un set de legi, practici și organizații și se referă la regulile formale și la normele informale care guvernează și modelează interacțiunea umană.

Așadar, *toate teoriile științelor sociale se construiesc, implicit sau explicit, pe concepte ale comportamentului uman.* Unele analize se bazează pe premisa utilității așteptate din teoria economică sau pe o extensie a acelei premise comportamentale spre alte discipline din științele sociale, discutabil denumită *teoria alegerii raționale*. Trebuie menționat că numai dacă se conștientizează modificările de comportament al actorilor, putem înțelege existența și structura instituțiilor și organizațiilor și putem explicita direcția schimbării instituționale și organizaționale [16]. Or, schimbarea instituțională reprezintă un proces complicat, incremental și doar rareori discontinuu, puternic condiționat de constrângerile culturale. Astfel se menține legătura profundă dintre instituții și mentalități.

Într-o societate, instituțiile reprezintă regula jocului sau, vorbind convențional, ele sunt constrângerile create de oameni, de comportamentul uman, pentru a da formă interacțiunii umane. Prin urmare ele furnizează stimulente în relațiile interumane, fie ele politice, sociale sau economice. Schimbarea instituțională conturează felul în care societățile evoluează de-a lungul timpului și constituie, astfel, cheia înțelegerii dezvoltării istorice.

Instituțiile reduc nesiguranța, oferind o structură vieții cotidiene. Ele sunt un ghid al interacțiunii umane: instituțiile includ orice formă de constrângere pe care omul a creat-o pentru a contura interacțiunea umană. Constrângerile instituționale includ atât ceea ce indivizii nu au voie să facă, dar și, uneori, în ce condiții unii indivizi pot să îndeplinească anumite activități. Constrângerile instituționale sunt perfect analoage regulilor jocului în competițiile sportive de grup. Adică, ele *constau din reguli oficiale și din coduri de conduită specifice nescrise*. Luate împreună, tipul și eficiența impunerii definesc întregul caracter al jocului.

Ca și instituțiile, organizațiile oferă o structură pentru interacțiunea umană. Într-adevăr, dacă examinăm costurile care apar ca o consecință a cadrului instituțional, observăm că ele sunt rezultatul nu numai al acestui cadru, ci și al organizațiilor care s-au dezvoltat ca urmare a cadrului instituțional. Organizațiile reprezintă organe politice (partide politice, Senatul, consilii locale, agenții de control), economice (firme, sindicate, ferme familiale, cooperative), sociale (biserici, cluburi, asociații sportive) și educaționale (școli, universități, școli de meserii). Acestea sunt grupuri de indivizi având scopul comun de a atinge anumite obiective. Modelarea organizațiilor înseamnă analizarea structurilor ce le guvernează, a aptitudinilor și a modului în care *învățarea prin practică activă* va determina succesul lor de-a lungul timpului. Cadrul instituțional influențează în mod fundamental asupra organizațiilor ce apar și asupra dezvoltării lor. La rândul lor, organizațiile determină evoluția cadrului instituțional.

Rolul principal al instituțiilor într-o societate este de a reduce nesiguranța prin stabilirea unei structuri stabile (nu neapărat și eficiente) a interacțiunii umane. Dar stabilitatea instituțiilor nu exclude în nici un fel transformarea lor. De la convenții, coduri de conduită și norme de comportament până la jurisprudență și drept cutumiar sau contracte între indivizi, instituțiile evoluează și, astfel, modifică permanent alegerile care ne stau la dispoziție.

Problema teoretică fundamentală a cooperării este felul în care indivizii dobândesc cunoștințe despre preferințele fiecăruia și despre posibilul lor comportament. Mai mult, problema este aceea a cunoștințelor comune, deoarece fiecare individ trebuie nu numai să aibă informații despre prefe-

rințele celorlalți, dar și să se asigure că ceilalți cunosc preferințele și strategiile sale.

Teoria jocului subliniază problemele cooperării și cercetează strategiile specifice care modifică beneficiile pentru jucători. Dar există o distanță mare între lumea relativ curată, precisă și simplă a teoriei jocului și modul complex, imprecis și incoerent prin care oamenii s-au ocupat de structurarea interacțiunii umane. Comportamentul uman este, evident, mult mai complicat decât poate fi cuprins într-o premisă comportamentistă atât de simplă.

- *Etica valorizării și culturalizării.* Educația semnifică un fenomen socio-cultural. Conform postulatului kantian *omul este singura creatură capabilă de educație*, de aceea, deosebit de toate celelalte ființe, care sunt naturale în sensul propriu al termenului, *omul este o ființă-altfel*, și anume o ființă culturală, iar o ființă culturală este și una educabilă, permeabilă la contactele, dialogurile, influențele și idiosincraziile culturale. Educația semnifică o artă a cărei practică are nevoie de a fi perfecționată de generații care succed.

Fiecare generație, înzestrată cu seturile de cunoștințe, cu experiențele și cu valorile celor precedente, este totdeauna în măsura de a ajunge la o educație ce se dezvoltă într-o adecvată proporție și potrivit scopului acelei generații de a-și satisface nevoile și idealurile. Așadar, o generație face educația alteia transmitând experiențele celei următoare, care, la rândul ei, le crește și le lasă astfel sporite aceleia ce urmează; atare proces este desfășurat cu mijloace și cu instrumente care provoacă *influențe corective*, transformatoare, civilizatoare și culturalizatoare. În atare context se produce o disciplinaritate¹ a zonelor de confort în spiritul epocii respective, de aceea disciplina îl împiedică pe om să se lase abătut de la destinația sa, de la umanitate: disciplina, menționează Emmanuel Kant, îl impune pe om să respecte legile umanității și îl face să conștientizeze forța și valoarea lor în propria sa viață (*être vivant*²), în propriul său mediu vital (din latină: *vivere; vivus*).

¹ În viziunea lui Immanuel Kant, disciplina semnifică partea preparatoare a educației care înlătură influențele negative exterioare și care eliberează sufletul de acestea și îl face capabil de adevărata moralitate.

² „*Le fait d'être vivant est une caractéristique présente dans une majorité de types de réalités répertoriées notamment sur Terre, bien qu'à l'échelle de l'univers, la quasi-totalité des réalités existantes ne dépasse pas le stade minéral*” (J.-F. Branstein, B. Phan Bernard) [3, p. 397].

Or, nu este nimeni care, din lipsa de grijă cuvenită în tinerețe, să nu fie în stare a vedea, când a ajuns deja matur, în ce anume a fost neglijat, fie în disciplină, fie în cultură; lipsa de disciplină este un rău mai mare decât lipsa de cultură, căci aceasta din urmă se poate corecta, se poate cizela și se poate repara mai târziu, pe când lipsa disciplinei și de cultivare a ei conduce la starea de brut a omului. De aici, omul este nevoit, este hărăzit să găsească mijloace și instrumente ca să atingă atare disciplinaritate. În literatura folclorică și cea ludică identificăm exemple ce denotă opoziția între stadiul primar, aproape static, al unei atare stări, și stadiul corectiv, transformator, cu elemente de extensiune, de expectanțe și de conștientizări în avansarea către disciplinaritate, către instruire, către perfecțiune.

- *Etica ontologiei umanului* ce se pretează la existență, la realitatea obiectivă și subiectivă. Profesorul Vitalie Ojovanu menționează că ea analizează acea parte a realității aflată în strânsă corelație cu omul, reflectă unitatea naturii și omului, trebuințele și interesele sale, unitatea lumii materiale și a spiritului uman [17].

- *Etica omului de calitate* se referă la personalitatea cadrului didactic sub aspectul extinderii statutului de persoană care exercită influențe educative, în esență acestea având forma de *educație corectivă*. Atare ipostază educativă se identifică în contextul a ceea ce am punctat mai sus, și anume în unirea diferitelor părți într-un om și a diferiților oameni în societate, identificând armonia și starea bună, dar și corectând, cizelând verbal sau cu alte instrumente, lacune și devieri în atitudini și în comportamente. Cum se identifică atare tratament de *unire prin corectare sau corectare prin unire* și cum se realizează ea?

Răspunsul rezidă în influențe modificatoare, de extindere a potențelor intelectuale și ale valorilor individuale, și care urmăresc *perfecțiunea naturii omenesti* izvorâte din coeficientul ei de noutate și de actualitate, de inedit din starea ideală a epocii respective, fie pentru că s-au schimbat ori au evoluat domeniile socioculturale, fie pentru că a evoluat capacitatea de cunoaștere și de informare a omenirii. Anume educația corectivă prin extinderea acestor facultăți ale personalității îl pune pe om să-și arate toate talentele sau toate viciile într-un mod cuviincios ori într-un mod necuviincios.

• *Meloeticul* (determinații filosofico-etice ale muzicii), care tratează tema „frumuseții morale a muzicii” (în termenii lui Platon) sau a „puterii morale a muzicii” (în termenii lui Aristotel). Conceptul semnifică o simbioză a determinațiilor filosofico-etice ale muzicii, ale metafizicii și ale hermeneuticii fenomenologice, ale fundamentului etic, ale frumosului artistic-muzical în raport cu idealul etic, ale utilitarismului (ale creativității), ale hedonismului și ale eudaimonismului etic, ale relației esențiale între creația muzicală și valorile muzicale, ale limbajului muzical și muzica limbajului, ale unității „conținut-formă” muzicală în perspectiva eticului, ale demersului semiotico-pragmatic în orizontul culturii muzicale, ale melosului popular și cult [10; 23].

În concluzie, aprecierea unei decizii de politică a vieții umane și a mediului se bazează pe *raportul dintre interesele umane și cele non-umane*. Având în vedere multitudinea argumentelor mai sus menționate, un prim pas în rezolvarea contradicției ar fi găsirea unor soluții alternative de satisfacere a intereselor umane, mai ales că modificarea ecosistemelor contravine în general intereselor umane pe termen lung.

Astfel, elaborarea unei noi etici a mediului, va avea ca fundamentare următoarele direcții:

- considerarea acțiunilor dăunătoare mediului ca fiind dubioase din punct de vedere etic, iar pe cele non-necesare, greșite;
- economisirea și reciclarea resurselor să fie privite ca niște virtuți, iar extravaganta și consumul inutil – ca niște vicii;
- nutirea stimei pentru interesele tuturor ființelor conștiente, inclusiv a generațiilor din viitorul îndepărtat, completată de aprecierea estetică a locurilor naturale;
- respingerea idealurilor unei societăți materialiste în care succesul este determinat de bunurile de consum pe care o persoană le poate acumula și aprecierea succesului în funcție de dezvoltarea abilităților cuiva și atingerea unei reale împliniri și satisfacții;
- promovarea frugalității, atât cât este necesar pentru diminuarea poluării și asigurarea că orice poate fi refolosit este reutilizat;
- considerarea furtului din proprietatea comună a resurselor lumii și aruncarea materialelor reciclabile ca forme de vandalism,

condamnarea consumului de bunuri ce nu sunt necesare sau care sunt privite ca extravagante:

- produsele de unică folosință din hârtie, mobilierul din lemnul ce provine din pădurile tropicale etc.;
- dezaprobarea plăcerilor ce provin din consumatorism sau din mâncarea bazată pe exploatarea ființelor conștiente, recomandând frugalitatea și frumusețea relațiilor sociale, practicarea sporturilor și a recreerii care să fie în armonie cu mediul [14].

Conform lui A. Miroiu, în analiza și rezolvarea problemelor mediului înconjurător, deciziile ce trebuie luate au la bază două tipuri de rațiuni: una în care se ține cont *exclusiv* de consecințele acțiunii întreprinse și alta în care se ia în considerare consecințele, dar și obligațiile avute. Judecata de la care se pornește în luarea unei decizii, indiferent de modul de a raționa – consecinționist sau deontologic – stă în *principiul moral*.

Întemeietorul criticismului, Immanuel Kant, postulează egalitatea oamenilor ca ființe autonome care își autodetermină comportamentul uman, iar această egalitate a oamenilor în fața instanței morale presupune că judecata morală trebuie să fie imparțială. Kant tratează atât problema raportului dintre oameni (omul este tratat ca ființă autonomă, capabilă de autoguvernare, egală sub aspect moral cu toți ceilalți oameni priviți ca „persoane morale”, prin urmare demnă de a fi tratată moral într-un mod imparțial), dar aduce o contribuție deosebită și în ceea ce privește relația dintre om și natură. În viziunea lui Kant relația dintre om și natură ar trebui guvernată de considerații morale, în care grija și datoria morală nu ar trebui să se reducă doar la sfera umană (față de ceilalți sau față de sine), ci ar trebui extinsă și către ființele non-umane, manifestând respect, căci, chiar dacă omul dispune de animale și plante, nu o poate face după bunul plac, abuziv [14].

J. Bentham este acela care explicitează ideea egalității prin luarea în considerare a intereselor fiecărei ființe care are interese și prin tratarea în mod egal a intereselor asemănătoare cu ale oricărei ființe. În felul acesta, cerința de egalitate trece dincolo de egalitatea dintre oameni, criteriul de raportare fiind nu acela dacă animalele pot gândi sau dacă pot vorbi, ci dacă ele pot suferi: „Dacă o

ființă suferă, atunci nu poate exista nici o justificare morală a refuzului de a-i lua în considerare suferința și de a o socoti în fapt egală cu suferințele asemănătoare ale oricărei alte ființe” [7].

Ca reprezentant al *deontologismului*, T. Regan, argumentează drepturile indivizilor și în cazul animalelor: „Invocarea drepturilor cuiva de a nu fi vătămat printr-o anumită acțiune are un evident caracter neconsecinționist; căci drepturile nu trebuie încălcate oricare ar fi consecințele acțiunii făcute” [7].

Astfel, responsabilitatea generației actuale nu este față de generațiile viitoare, ci *față de destinul omenirii, față de ea însăși*. Această idee o desprindem și din maxima înțelepciunii amerindiene: „Pământul ne e dat cu împrumut de către copiii noștri”, subliniindu-se faptul că generația prezentă nu este proprietara naturii, ci are „doar dreptul de folosință, uzufructul ei” [8, p. 15].

Alți gânditori, precum D. Birnbacher, privesc problema responsabilității față de generațiile viitoare prin *revizuirea sau reevaluarea valorilor și a principiilor morale existente* ce ar putea conduce la *modificări atitudinale și comportamentale în plan social, cultural, politic și economic*: „Responsabilitatea față de generațiile viitoare...este, în fața dimensiunilor sporite ale posibilităților umane de dezvoltare în ce privește viața viitoare a omenirii și a ființelor dotate cu conștiință, o datorie de neocolit. Pentru a fundamenta etic nu este nevoie de o etică nouă, ci de o actualizare a principiilor morale generale, care sunt deja recunoscute, în cea mai mare parte, astăzi. Este nevoie de noi moduri de operare, de noi norme ale practicii, noi valori și noi virtuți, și nu în ultimul rând, de noi instituții. Responsabilitatea față de generațiile viitoare este în primul rând o problemă a eticii aplicate, orientată practic” [8].

H. Jonas dezvoltă *principiul responsabilității* în lucrarea cu același titlu, conform căruia „obligația noastră se întinde dincolo de interesul strict al omului” și că „nu este lipsit de sens să te întrebi dacă starea naturii extra-umane, a biosferei în totalitate, precum și în părțile sale, care sunt acum în puterea noastră, nu a devenit, prin însuși acest fapt, un bun încredințat omului și că această stare a naturii are față de noi ceva analog unei pretenții morale - nu doar pentru binele nostru, ci pentru binele său propriu și ca un drept al său... Ceea ce

ar însemna să căutăm nu numai *binele uman*, ci și binele *lucrurilor extra-umane*, adică să extindem recunoașterea scopurilor în sine dincolo de sfera omului și să integrăm această sollicitudine în *conceptul binelui comun*” [8].

Dreptul etic al naturii este vizibil și în „contractul social” al lui J.J. Rousseau – contractul natural între om și natură – având drept caracteristică de bază *reciprocitatea*: „Pentru ca viața să rămână posibilă, pentru ca genul uman să se perpetueze, să reinversăm optica umanistă sau antropocentrică clasică, să elaborăm un contract natural, retrimițând în sfârșit, după cum afirmă Serres, la ideea unei etici „obiective” centrate asupra realului. Această luare de seamă ecologică a mutațiilor acționării umane și a realității naturale este legitimă, la fel ca voința de a înscrie problemele mediului înconjurător în inima preocupărilor etice” [5].

Astfel, de la etica pământului a lui A. Leopold, în anii '60 ai secolului XX, care a avut un impact considerabil în formarea eticii mediului, prin afirmarea dreptului diferitelor specii să-și continue existența într-un mediu natural, prin cerința față de ființele umane de a-și schimba rolul din conducători ai comunității pământului și de a respecta membrii ei, prin lărgirea barierelor comunității pentru a include solul, apa, plantele și animalele, sau colectiv pământul, în anii '70 etica ecologică se desprinde ca parte distinctă a eticii, având o problematică diversă și complexă, care include toate ființele umane, animalele și toată natura, biosfera, atât acum, cât și în viitorul apropiat incluzând generațiile viitoare, poluarea, controlul populației, folosirea resurselor, producerea și distribuția hranei, producerea și consumarea de energie, păstrarea sălbătăciei și a diversității speciilor [5].

Caracteristicile problematicei contemporane a mediului – universalitate, globalitate, pluridisciplinaritate etc. – fac să se simtă *nevoia unei noi etici a vieții umane și a ecologiei universale*, care să *corespundă noilor probleme* cu care se confruntă omenirea și care să poată ameliora *dezechilibrul dintre om și natură*. Sursele acestui dezechilibru trebuie căutate în modul *cum este privită și raportată natura la cultură, știință, tehnică, progres*. Soluția o reprezintă formarea unei *conștiințe mondiale*, a unei noi atitudini față de natură și a unui comportament moral, acestea fiind finalități ale educației ce pot fi atinse prin aportul comun al eticii, al ecologiei/ecoeticii, al bioeticii.

Atâta timp cât etica vieții umane și a ecologiei vor rămâne structurate conform intereselor umane, pe de o parte, și non-umane, pe de o alta, va reuși să producă schimbări majore în mentalitatea oamenilor. Contradicțiile dintre cele două categorii de etici ar trebui abordate pe un nivel superior, în maniera transdisciplinară, ce are la bază principiul terțului inclus. În felul acesta lumea ar putea fi văzută în întregul ei, iar oamenii și-ar putea regăsi locul lor în cadrul acesteia, loc pierdut, cu mult înainte de a fi reușit să-i cunoască tainele.

Rolul eticii vieții umane și a ecologiei constă în faptul că poate furniza structura și fondul sistemului filosofic din perspectiva dezvoltării durabile, pe care educația bioetică și ecologică o poate

implementa la nivelul fiecărui individ, astfel asigurându-se schimbarea mentalității și a comportamentului. Alături de sistemele educaționale, bioetica și etica ecologică pot interveni ameliorativ în formarea și în reconsiderarea comportamentului uman față de viață și față de natură, prin regândirea sistemului filosofic al fiecărui individ dar și a unei filosofii care să ghideze știința și tehnica în viitoarele lor strategii de dezvoltare. De exemplu, idealul aristotelic al măsurii ar putea fi considerat un principiu util formării și dezvoltării conștiinței și conduitei bioetice și ecologice din perspectiva strategiei dezvoltării durabile în societatea contemporană.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Aron R. *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris: „Gallimard”, 1976.
2. Bădină O. *Introducere în sociologie*. Cimișlia: „TipCim”, 1993.
3. Branstein J.-F., Phan B. *Manuel de culture générale*. Paris: „Armand Colin”, 1999.
4. Caciuc V.-T. Etica – reechilibrare a relațiilor omului cu natura. In: *Analele Universității „Dunărea de Jos” din Galați*, fascicula Filozofie, 2003.
5. Caciuc V.-T. *etică și educație ecologică, o abordare interdisciplinară*. București: EDP R.A., 2017.
6. Cascais A.F. Bioethics: History, Scope, Object. In: *Global Bioethics*, 1997, Vol. 10, 1-4, pp. 9-24.
7. Cozma C. *Meloeticul. Esee semiotic asupra valorilor morale ale creației artistice muzicale*. Iași: Editura „Junimea”, 1996.
8. Elliot R. Etica ecologică. In: Singer P. *Tratat de etică*. Iași: Polirom, 2006.
9. Engelhardt H.T. *The Foundations of Bioethics*, 2nd ed. New York: Oxford University Press, 1996.
10. Gagim I. *Muzica și filosofia*. Chișinău: Editura „Știința”, 2009.
11. Ghețău V. *Perspective demografice*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1979.
12. *Glossary of Environment Statistics*. Studies in Methods, Series F, No. 67, United Nations, New York, 1997.
13. Mândăcanu V.M. *Etica pedagogică*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 1998.
14. Miroiu A. Introducere: ambiții și speranțe ale eticii aplicative. In: Miroiu A. *etică aplicată*. București: Editura „Alternative”, 1995.
15. Mureșan V. *Trei teorii etice – Kant, Mill, Hare*. [citată 09.01.2020] Disponibil: http://unibuc.academia.edu/V_Muresan/Books/108990/Trei_teorii_etice
16. North D.C. *Instituții, schimbare instituțională și performanță economică*. Chișinău: Editura „Știința”, 2003.
17. Ojovanu V. (coord.) *Filosofia medicinei (cu elemente de bioetică medicală)*. Suport de curs. Chișinău: CEP, 2017.
18. Potter V.R. Global Bioethics: facing a world in crisis. In: *Global Bioethics*, 1992, No. 5(1), pp. 69-74.

19. Tirdea T.N., Ojovanu V., Federiuc V. Bioethical Knowledge in the Strategy of Safe Planetary Development: Education and Scientific Research Experience in the Republic of Moldova. In: *Asian Bioethics Review*, 2015, No. 7 (5), pp. 468-480.
20. Țirdea T.N. *Bioetică: curs de bază*. Manual. Chișinău: CEP „Medicina”, 2017.
21. Țirdea T.N. *Elemente de bioetică*. Chișinău: „Medicina”, 2005.
22. Uta M. *La loi des trois etats dans la philosophie d'Auguste Comte*. Paris: Librairie „Felix Alcan”, 1928.
23. Vicol N., Caciuc V. Dimensiunea ecologică și pedagogică a bioeticii. In: *Bioetica: valori educaționale: ghid metodologic pentru profesorii de liceu, volum publicat sub egida UNESCO*. Chișinău: Editura „Grafema-Libris”, 2018, pp. 43-60.
24. Vicol N. Instrumentarul dezvoltării competenței etice a adulților. In: *Univers Pedagogic*, 2010, Nr. 4, pp. 67-70.
25. Логиновская Л.М., Силич Т.В., Ставропольцева С.А. *Биоэтика и экоэтика для школьного и внешкольного образования: учебно-методич. пособие*. Под общ. ред. Т.В. Мишаткиной. Минск: МГЭУ им. А.Д. Сахарова, 2008.

DIMENSIUNI ALE MEDIULUI EDUCAȚIONAL ȘCOLAR ÎN CONTEXTUL CURRICULUMULUI DEZVOLTAT

DOI: 10.5281/zenodo.3716136
CZU 373.091

Doctor, conferențiar cercetător **Ludmila FRANȚUZAN**
ORCID iD: 0000-0003-4156-1288

Doctor în științe pedagogice **Ionela HÎNCU**
ORCID iD: 0000-0002-5883-0926
Institutul de Științe ale Educației

DIMENSIONS OF SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF DEVELOPED CURRICULUM

Abstract. *The school educational environment represents totality the factors, conditions that determine realization of the educational process and influence the formation / development of the student's personality. The school educational environment can be approached through the following dimensions: Management of student classes, Relational climate, Physical space. The analysis of the influence of the school environment on the efficiency of the educational process has shown significant results. In conclusion, we emphasize that the school education environment in the context of curriculum implementation, partially corresponds to the new trends of modernization.*

Keywords: *school education environment, student classroom management, effective learning, learning environment, relational climate, physical space, developed curriculum.*

Rezumat. *Mediul educațional școlar reprezintă totalitatea factorilor, condițiilor ce determină realizarea procesului de învățământ și influențează formarea/dezvoltarea personalității elevului. Mediul educațional școlar poate fi abordat prin intermediul următoarelor dimensiuni: managementul clasei de elevi, climatul relațional, spațiul fizic. Analiza influenței mediului școlar asupra eficienței procesului de învățământ dovedește rezultate semnificative. În concluzie, subliniem că mediul educațional școlar în contextul implementării curriculumului corespunde parțial noilor tendințe de modernizare.*

Cuvinte-cheie: *mediu educațional școlar, managementul clasei de elevi, învățare eficientă, mediu de învățare, climatul relațional, spațiu fizic, curriculum dezvoltat.*

Asigurarea unui nivel sporit al calității și eficienței procesului educațional se prezintă a fi insuficient, dacă nu este examinat și *mediul de realizare* a acestuia. Cercetările din domeniul psihopedagogie au demonstrat impactul mediului educațional în formarea/dezvoltarea personalității elevului. În general, mediul este o noțiune ce vizează totalitatea condițiilor ce contribuie la evoluția ființelor sau lucrurilor. Mediul acționează asupra persoanei în complexitatea lui fizică, socială și culturală. În raport cu factorul dominant se poate vorbi despre mediul fizic, mediul social, mediul cultural, mediul școlar etc.

Școala în secolul XXI este recunoscută drept „un vehicul al progresului umanității”. Pentru diferiți subiecți ai educației, școala are un rol diferit,

plecând, de cele mai multe ori, de la experiențele personale, dar cu certitudine educația dobândită în mediul școlar reprezintă întotdeauna temelia pe care s-a clădit experiența de viață. Mediul educațional școlar este un factor modelator ce permite relevarea, stimularea și chiar amplificarea pozițiilor genetice prin acțiuni instituționalizate.

În accepția lui M. Ștefan, noțiunea de mediu educativ reprezintă ambianța în care copilul trăiește direct experiența de viață socială, prin situațiile educative pe care le parcurg [23].

E. Păun prezintă mediul școlar drept ambianța intelectuală și morală care domnește într-un grup, ansamblul percepțiilor colective și stărilor emoționale existente în cadrul organizației [19].

Marele dicționar de psihologie *Larousse* prin noțiunea de mediu desemnează totalitatea factorilor de influență a activității psihice. Orice factor de mediu care declanșează modificări reversibile în materie vie, este un stimul (excitant) [16, p. 17].

Școala reprezintă o *unitate medială*, deoarece este definită atât prin delimitarea spațială, cât și prin specificul activității desfășurate în spațiul respectiv. Dacă ne referim la clădire și clasa concretă în care elevul se află, delimităm noțiunile de spațiu școlar și ambianță școlară.

Generalizând abordările mediului educațional școlar, conchidem: mediul educațional școlar înglobează totalitatea factorilor, condițiilor ce determină realizarea procesului de instruire și influențează formarea/dezvoltarea personalității elevului.

Mediul educațional școlar are următoarele componente, ce urmăresc un singur obiectiv esențial – eficacitatea și calitatea în învățământ: *managementul clasei de elevi, climatul relațional, spațiul fizic*. Vom examina în continuare aceste aspecte.

Asigurarea mediului educațional școlar din perspectiva managementului clasei

Managementul clasei de elevi este un domeniu de cercetare în științele educației care studiază perspectivele de abordare a clasei de elevi și structurile dimensionale ale acesteia, în scopul asigurării conduitelor corespunzătoare pentru desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare [26].

Etimologic, noțiunea de *management* echivalează cu a stăpâni, a conduce, ceea ce implică ideea controlului acțiunii și orientarea sau direcționarea. Împrumutat din limba engleză *to manage* – înseamnă a administra, a conduce.

Un bun manager al clasei de elevi trebuie să realizeze schimbări profunde în învățarea tuturor copiilor, fundamentând demersurile pedagogice pe principii democratice. Totodată, strategiile didactice promovate trebuie să încurajeze colaborarea, toleranța, sporirea încrederii în propriile forțe, desigur, creșterea performanțelor școlare.

Managementul clasei de elevi cuprinde trei componente esențiale:

- Managementul conținutului;
- Managementul problemelor disciplinare;
- Managementul relațiilor interpersonale.

Totodată, managementul clasei trebuie să includă și alte elemente definitorii și poate fi abor-

dat din perspectivele *ergonomică, psihologică, socială, normativă, operațională și inovatoare*.

a) *Dimensiunea ergonomică* – personalizarea sălii de clasă, dispunerea mobilierului și vizibilitatea, în sensul poziționării în bănci, constituie preocupări în vederea reconsiderării structurilor dimensionale ale managementului clasei de elevi.

b) *Dimensiunea psihologică* a managementului școlar conferă cadrului didactic rolul de a cunoaște, respecta și dezvolta capacitățile individuale ale elevilor.

c) *Dimensiunea socială* vizează clasa ca grup social: structura, sintonicitatea și problematica liderilor. Arta cadrului didactic constă în fixarea, pe lângă obiectivele școlare formale, și a unei serii de obiective social-afective pentru grupul de elevi, care vor determina consolidarea coeziunii acestuia. Comunicarea, raportul dintre informație, circulația acesteia și dinamica grupului reprezintă cheia succesului în relația cu clasa. Dialogul permanent, adaptarea limbajului la nivelul de înțelegere al elevilor, selectarea celor mai bune căi de transmitere a mesajelor, folosirea limbajului verbal, cât și nonverbal.

d) *Dimensiunea normativă* vizează ansamblul de reguli ce reglează desfășurarea unei activități educaționale. Tipologia normativă cu relevanță pentru clasa de elevi este următoarea: norme explicite (prescriptive, cunoscute, clar exprimate) și norme implicite (ascunse, care se construiesc în cadrul grupului). Idealul urmărit de fiecare dintre noi prin intervențiile realizate este coeziunea grupului. Rolul de manager al cadrului didactic în situații ce solicită un asemenea tip de intervenție poate fi elementul de care depinde echilibrul și sănătatea grupului-clasă.

e) *Dimensiunea operațională* vizează strategiile de intervenție a cadrului didactic. La nivelul elevilor cultura implicită dezvoltă o serie de strategii de supraviețuire, ce cuprind o multitudine de elemente de identificare, de descoperire și angajare cu ajutorul unor competențe sociale, în adaptarea la exigențele normativității explicite. Cadrul didactic nu trebuie să excludă cultura elevilor, ci să integreze elementele culturii lor normative implicite în procesul de favorizare și consolidare a culturii normative explicite.

f) *Dimensiunea inovatoare* presupune cunoștințe de management al schimbării, este însăși esența dezvoltării unei organizații. Schimbarea în educație este o necesitate. Pentru noi reducerea rezistenței la schimbare se poate face prin im-

plicarea copiilor în planificarea acesteia, găsirea surselor de disconfort pentru cei care au temeri, pregătirea momentului schimbării prin discuții cu cei implicați în acest proces, sprijinirea și încurajarea celor implicați în procesul schimbării prin participarea efectivă la acesta.

Un management defectuos al clasei poate genera un climat negativ și poate influența randamentul elevilor. Atât monotonia, cât și supraîncărcarea în activitate sunt cauzele oboselii.

Unii cercetători menționează că profesorul trebuie să cunoască foarte bine personalitatea elevului, deoarece stilurile de predare influențează diferit copiii introvertiți și pe cei extravertiți.

C. Cocoș afirmă că profesorul competent identifică și construiește cea mai potrivită strategie de trezire și înnobilare a unui școlar, care este unic, iar I. Vlașin precizează: *nu există educație adevărată fără individualizare.*

Din perspectiva mediului educațional școlar, în contextul managementului clasei pot fi abordate următoarele aspecte:

- Dimensiunile definitorii – *ergonomică, psihologică, socială, normativă, operațională și inovatoare.*
- Caracteristicile clasei de elevi – *coeziunea, autonomia și dependența, conformismul sau nonconformismul grupului, permeabilitatea și impermeabilitatea grupului, stabilitatea sau instabilitatea, sintalitatea/personalitatea grupului.*

- Individualitatea elevului – *temperamentul și tipurile de personalitate.*

Asigurarea mediului educațional școlar din perspectiva climatului relațional

Literatura de specialitate definește *climatul psihosocial ca stare mentală și emoțional-atitudinală care domină, cronic ori temporar, în rândul subiecților; moralul surprinde starea de spirit a unui individ/grup, reflectat prin valori, precum: optimismul, curajul, gradul de mobilizare etc.* [17, p. 10].

Potrivit lui Miles [Apud 1, p. 32], climatul școlii este dat de:

- Caracteristicile relațiilor psihosociale din școală;
- Tipul de autoritate;
- Gradul de motivație și de mobilizare a resurselor umane;
- Stările de satisfacție/insatisfacție;
- Gradul de coeziune din comunitatea școlară.

Climatul organizațional are efect cumulativ, precizează R. Lickert și J.G. Lickert, atmosfera de la vârful ierarhiei creează premise pentru atmosfera de nivelele inferioare [Apud 1, p. 33].

S. Cristea menționează că cercetările asupra climatului școlar au scos în evidență o serie de factori generatori ai climatului psihorelațional care influențează și performanța școlară [Apud 7, p. 109]. Astfel, prezentăm în *Tabelul 1* categoriile de factori generatori ai climatului psihosocial.

Tabelul 1. Categoriile de factori generatori ai climatului psihosocial

Factori	Caracteristici
Factori socioafectivi	Relații de simpatie, antipatie sau indiferență dintre membri grupului. Existența unor microgrupuri în clasa de elevi, acceptarea, neacceptarea profesorului.
Factori motivaționali-atitudinali	Atitudini interpersonale față de colegi, grup și activitatea comună, preocupările și trebuințele membrilor, satisfacția, insatisfacția rezultă din învățarea în comun.
Factorii cognitiv-axiologici	Comunicarea interpersonală, cunoașterea interpersonală, convergența și compatibilitatea opiniilor concepțiilor și convingerilor, modul de funcționare a normelor de grup.
Factori instrumental-executivi	Relațiile funcționale dintre elevi, gradul de coparticipare la realizarea unor sarcini școlare, stilul de conducere al profesorului, condițiile obiective în care se desfășoară activitatea de clasă.
Factori de structură	Vârstele subiecților, numărul subiecților din clasă, gradul de omogenitate a pregătirii lor generale, raportul dintre băieți și fete, mediul socioprofesional de proveniență.
Factori proiectivi și anticipativi	Perspectiva grupului, stări de așteptare, de incertitudine, anticiparea rezultatelor ce pot fi obținute într-un context problematic.

Climatul organizațional determină inițierea, conservarea, dezvoltarea sau dimpotrivă criza destrămării relațiilor interpersonale.

Profesorul Mielu Zlate definește relațiile interpersonale ca „legături psihologice conștiente și directe între oameni”. Același autor precizează și condițiile de realizare a relațiilor interpersonale:

- participă întregul sistem de personalitate al indivizilor pentru obținerea reciprocității (caracterul psihologic);
- în actul respectiv se implică persoana conștientă de sine și de celălalt (caracterul conștient);
- necesitatea unui minim contact perceptiv între parteneri (caracterul direct).

Carl Rogers consideră că învățarea este influențată de atitudinea deschisă și de aprecierea pozitivă a cadrului didactic [Apud 20]. Acesta fiind mai mult un facilitator al procesului de învățare, prin intermediul căruia elevul dobândește autonomie. Profesorii trebuie să le permită elevilor să ia cât mai multe decizii privind propria lor cunoaștere, deoarece numai astfel se întărește libertatea în acțiune.

G. Albu în lucrarea *Relații interpersonale* susține că în mediul școlar există două tipuri de relații: **competitive și de cooperare** [1]. Cercetătorii au observat că în context competențial elevii depun eforturi mai mari, își trasează obiective mai înalte, sunt învățați să lupte, să persevereze și să fie pregătiți pentru a face față unei societăți organizate pe principiul concurenței. De asemenea, pentru unii elevi, competiția face mai atractive sarcinile școlare, elevii își pot aprecia – în context de confruntare – capacitățile, își dezvoltă spiritul critic și autocritic, relevă D. Sălăvăstru [20]. Relațiile competitive în anumite limite au efecte pozitive, însă dincolo de ele dezvoltă trăsături negative. Competiția exagerată în grupurile de elevi generează frustrare, anxietate, sentimente de nesiguranță și de neputință la elevii timizi și la cei mai puțin dotați.

Sub aspect relațional, procesul competitiv se caracterizează printr-o superficială interacțiune între colegi, prin lipsa de comunicare ce conduc la coeziunea grupului.

Relațiile profesor-elev sunt – în general – de cooperare, afirmă G. Albu [1], adică eforturile individuale ale cadrului didactic sau cele ale școla-

rului nu sunt suficiente pentru a asigura finalitatea acțiunii educative. Totuși, pe parcursul interacțiunii, alternează inițiativa cooperării profesorului cu cea a elevului.

Prin metodele de predare-învățare: problematizarea, proiectele de grup ce implică dialogul viu, autentic și permanent, se asigură cooperarea dintre cadru didactic și elev, pe parcursul întregii lecții. În ceea ce privește cooperarea elev-elev, aceasta se manifestă prin interacțiuni de comunicare. „Elevii din grupuri de învățare cooperante resimt atracția pentru colegii lor și au atitudini pozitive față de școală decât cei organizați în manieră competitivă”, subliniază Ș. Boncu [Apud 1, p. 179].

Mediul constant de cooperare duce la un climat mai puțin supus tensiunilor în care fiecare poate lucra potrivit propriilor capacități, totodată un astfel de mediu dezvoltă relații de prietenie, de siguranță, de solidaritate, de încredere în forțele proprii, condiții optime de dezvoltare a personalității.

Prezentăm în continuare sinteza caracteristicilor clasei competitive și clasei cooperante, după G. Albu [1, p. 180].

Relațiile interumane sunt strâns legate de contextul emoțional-afectiv, este de părere G. Albu. Starea afectivă este considerată de unii cercetători esențială, iar de alții – un capriciu. Cert este că stările afective reprezintă componenta esențială a funcționării organismului. Emoțiile afectează memoria, atenția, imaginația, percepția, ne influențează modul de a reacționa la comportamentele și atitudinile celor din jur. L. Cozolino ne propune o soluție inedită în acest sens și anume, predarea bazată pe atașament – „un atașament securizat nu doar va garanta o stare de bine, ci va optimiza tot procesul de învățare prin întărirea motivației, prin reglarea anxietății și prin facilitarea neuroplasticității” [6].

Din perspectiva mediului educațional școlar, climatul relațional poate fi abordat astfel:

- Tipurile de climat – *democratic participativ, autocratic binevoitor, democratic constructiv, democratic participativ, deschis, închis.*
- Formele de relații – colegialitatea, familiaritatea, neangajarea, susținerea, autoritatea, restrictivitatea.
- Tipuri de relații – competiția și cooperarea.

Tabelul 2. Relații competitive și relații de cooperare în clasa de elevi

Nr.	Caracteristica	Clasa cooperativă	Clasa competitivă
	Interacțiune	Ridicată	Scăzută
	Comunicare	Eficace	Minimă, amăgitoare sub formă de amenințări
	Susținerea și influența semenilor/colegilor	Ajutor, sprijin și orientare	Lipsa ajutorului, lipsa susținerii și orientarea spre competiție
	Managementul conflictului	Integrator, egalitarist	Ineficace, orientat către a câștiga / a pierde
	Rezultatele învățământului	De ordin înalt, conceptuale	Efective, necreative
	Atmosfera	Prietenosă, de într-ajutorare	Ostilă, disprețuitoare
	Angajamentul de a învăța	Ridicat	Scăzută
	Utilizarea resurselor	Eficientă, împărțită	Ineficientă, individualistă
	Frica de eșec	Redusă	Crescută

Asigurarea mediului educațional școlar prin crearea spațiului fizic

Autorul cel mai des citat în domeniul structurării ambianței de instruire este Catherine Lougheil, care definește *mediul de învățare* ca fiind fie o variabilă, fie o combinație de variabile ale mediului natural, construit sau aranjat, în interiorul căruia se desfășoară învățarea [17].

Astfel, *spațiul fizic de învățare* prevede două componente majore cu roluri și caracteristici diferite:

1. Arhitectura construcției ce stabilește calitățile de bază ale clădirii și accesul la spațiile interne și externe.
2. Ambianța mediului de învățare, aranjamentul realizat de către profesori în interiorul spațiilor oferite de arhitectură.

C. Freinet este unul dintre pedagogii importanți care au cercetat calitatea spațiului fizic și condițiile acestuia în asigurarea sănătății și libertății mișcării fizice a elevilor în instituțiile de învățământ. Savantul subliniază importanța amenajării sediilor acestora – confortul, aerisirea, precum și spațiul de joacă și sport, iar unul dintre punctele esențiale ale reformei preconizate de el se referă la mediul școlar în care se desfășoară învățarea și constituirea unui climat pedagogic educațional, conform ritmului de dezvoltare intelectuală a copiilor [4].

De asemenea, la nivel global se simte un interes tot mai mare pentru proiectele care vizează dezvoltarea și utilizarea spațiilor de învățare. Acest

subiect nu este unul nou, ci reorientat, având în vedere accesul crescut și fiabilitatea tehnologiilor disponibile. Astfel, discuțiile privind adaptarea spațiilor de învățare trebuie, de asemenea, să abordeze din ce în ce mai mult problemele legate de schimbarea rolului elevului care poate utiliza dispozitive digitale personale în sala de clasă și în afara ei, cu scopul de a accesa resursele educaționale și pentru a produce rezultate inovatoare, profesionale și ușor de partajat [4].

Potrivit cercetătoarei M. Dumitra, direcțiile principale de dezvoltare a mediului educațional includ:

- *Modelarea mediului educațional, ca o consecință a unor teorii educaționale particulare de dezvoltare a personalității care prevede:*

Sala de curs – cameră plăcută din care este alungat tot ce amintește de școala tradițională.

Acustică bună, ambianță largă, liberă, cu minimum de obstacole reprezentate de mobilier, acesta fiind ușor de deplasat, atunci când este nevoie.

- *Modelarea mediului educațional în funcție de principiul terapeutic – preventiv sau curativ (în fățișarea și organizarea clădirilor – factor important în depășirea traumelor copiilor), care include:*

Factori educaționali terapeutici: forme plăcute ochiului și atmosferă luminoasă – influențe ce sprijină terapia copiilor cu puternice tulburări emoționale (scările, succesiunea sălilor, picturile, mobilierul), proiectate astfel, încât să vibreze subconștientul și inconștientul acestora.

- *Modelarea unui mediu educațional văzut ca parte componentă a procesului de învățământ*

Distincția dintre mediul adultului și mediul copilului (deosebiri de înălțime, posibilitatea de mișcare, rol și evenimente trăite) [8].

Spațiile principale ale școlilor includ săli de clasă, laboratoare, o sală de sport, ateliere de lucru, un birou de deservire a forței de muncă, departament de catering, hol de intrare cu dulap, încăperi de recreere și coridoare, bibliotecă cu sală de lectură, camere și dușuri la sala de sport, grupuri sanitare, etc. De asemenea, mai include și spații de birouri (biroul directorului, biroul profesorilor, biroul șefului unității de formare și cabinetul medicului). În atare context, parametrii unei săli de clasă sunt: *formă dreptunghiulară cu plasarea ferestrelor pe o latură lungă, suprafața nu mai mică de 50 m², la o rată de 1,25 m² per elev, adâncimea de 6,0 – 6,3 m, lungime – 8,0 – 8,4 m, înălțime – 3,0 m*. Aceste dimensiuni ar oferi condiții favorabile pentru lecții, elevii bine auzind profesorul, unghiul de vizualizare fiind de 35-40°, ceea ce creează condițiile cele mai favorabile pentru munca vizuală a elevilor în timpul citirii și scrisului.

În practica mondială mai sunt întâlnite diverse tipuri de clădiri școlare ca urmare a unor preocupări și necesități moderne de predare, conviețuire, educare și igienă, ceea ce presupune din partea arhitectului responsabilitate și inventivitate în rezolvarea spațiilor.

Prin urmare, de infrastructura școlară este preocupat și modelul Nordic, care pune accentul pe eficiența elevilor la școală, având un mediu prietenos și sănătos. Tocmai de aceea, acest proiect oferă cele mai bune soluții, atunci când vine vorba de echipamentele tehnologice, mobilierul claselor de curs, laboratoarelor, grupurilor sanitare, cromatica culorilor utilizate pentru vopsirea pereților etc.

Astfel, conform standardelor nordice, spațiul fizic (școlar) include următoarele aspecte:

- În sălile de curs, pardoselile vor fi realizate din suprafețe flexibile, fiind utilizate vopsele poliuretanică pentru o protecție antibacteriană superioară, fiind foarte ușor de curățat și rezistent la traficul intens.
- Finisajele vor fi decorative, versatile și durabile, cu nuanțe cromatice prietenoase, pentru a oferi medii plăcute pentru învățare, dezvoltare și cunoaștere. Vopselele utilizate vor fi pe bază de latex, care nu rețin bacteriile, calitate igienică ridicată și fără substanțe periculoase.

- La intersecția pereților vor fi folosite plinte poliuretanică pentru a spori protecția oferită elevilor.
- Tavanele sălilor de clasă se vor finisa cu vopsele eco, de culoare albă, nuanța recomandată de specialiști, pentru a nu crea senzația de apăsare.
- Ușile sălilor de curs vor fi realizate din panouri celulare, rezistente la uzură, prevăzute cu geam, pentru a evita situațiile neplăcute cauzate de lipsa vizibilității. Ușile vor fi vopsite în culoare albă.
- Echipamentele de iluminat vor avea la bază o tehnologie LED, lumină sănătoasă pentru ochii elevilor.
- Sălile de clasă vor fi dotate cu scaune ergonomice atât pentru elevi, cât și pentru profesori, iar construcția lor permite o poziție corectă a corpului pentru prevenirea afecțiunilor lombare. Fiecare clasă va fi dotată cu catedre pentru profesori și pupitre cu structură metalică, cu elemente reglabile și cu protecție pentru pardoseală.
- Dotarea sălilor de clasă cu dulapuri modulare, care oferă elevilor spațiu suficient pentru depozitarea materialelor (cărți, caiete, culegeri, echipamente sportive).
- Tabla va fi de sticlă, cu dimensiuni 4,2 x 1,21 m, confecționată din geam securizat, de grosime 6 mm, emailat, rezistent la zgârieturi. Elevii vor putea scrie cu markere color, practice și igienice. Praful de cretă și bureți îmbibați cu tot felul de acarieni sunt excluse.
- Clasele sunt dotate cu videoproiector, sistem audio, laptop, echipamente multifuncționale, ecran de proiecție, panou de interconectare a tuturor sistemelor TIC cu intrare USB.
- Școlile vor avea folii NanoSeptic – produs pentru curățarea continuă a mâinilor.
- Dotarea cu distribuitoare profesionale pentru inhalarea mirosurilor neplăcute și ambientarea spațiilor [4].

Mediul de studiu al elevilor poate influența decisiv și capacitatea lor de a asimila și reține informațiile.

Prin urmare, amenajarea adecvată a clasei poate avea următoarele consecințe:

- susținerea elevilor în a-și canaliza atenția și energia exclusiv asupra lecțiilor și sarcinilor de lucru;

- asigurarea confortului în bancă și implicit în sala de clasă;
- motivarea elevilor să vină cu plăcere la lecții;
- crearea unei atmosfere favorabile studiului;
- ușurarea categorică a studiului prin utilizarea unor materiale suplimentare;
- menajarea elevilor de orice fel de lipsuri, astfel încât aceștia să nu simtă nevoia altor dotări.

De asemenea, există fenomenul recondiționării clasei, care este o problemă întâlnită în majoritatea colectivelor, cauzele majore fiind:

- comportamentul necorespunzător al elevilor față de mobilier, materiale și alte lucruri, fie că sunt achiziționate de clasă, preluate de la școală sau de la generațiile anterioare;
- degradarea obiectelor prin utilizare;
- veniturile reduse investite în amenajările ulterioare;
- nerespectarea instrucțiunilor de utilizare, în special în cazul electronicilor;
- nerespectarea regulamentului școlar, care prevede folosirea responsabilă a bunurilor;
- utilizarea pe un termen prea îndelungat a obiectelor clasei;
- lipsa menținerii curățeniei sălii de clasă și a unei setări optime a obiectelor;
- modernizarea metodelor de predare-învățare-evaluare și a designului interior cu trecerea timpului.

Școlile contemporane recunosc faptul că clasa tradițională cu profesorul în față și cu elevii care privesc într-o singură direcție pe parcursul unei lecții nu facilitează implementarea abordărilor pedagogice inovatoare. Factorii de decizie, politicile educaționale, profesorii și cercetătorii au recunoscut că oportunitatea de a lucra în grup, de a întreprinde proiecte colaborative în afara sălii de clasă, reprezintă o provocare pentru activitățile tradiționale de predare-învățare.

Astfel, amenajarea clasei a devenit o problemă din mai multe puncte de vedere și primul aspect vizat fiind *estetica*. Elevii care ajung într-o nouă clasă, sunt influențați de modul în care arată, deoarece perceperea sălii reprezintă impactul cu noutatea. Scopul major al cadrelor didactice este să tindă să creadă că elevii își vor însuși un comportament stilat față de profesor și colegi, dacă clasa în care își petrec 5-6 ore pe zi, are un aspect plăcut.

Accentul pe mediul fizic de învățare a derivat din preocuparea pentru formarea-dezvoltarea de competențe în școli proiectate ineficient, cu reparații de suprafață, cu întrețineri costisitoare au un impact dăunător asupra stărilor fizice și psihice ale profesorilor și elevilor și chiar asupra rezultatelor învățării. Astfel, sălile de clasă bine concepute măresc performanța academică a elevilor și îi motivează pentru cunoaștere. Deci, spațiul fizic este o componentă semnificativă în realizarea unui proces educațional eficient.

Eficacitatea implementării curricula dezvoltate este determinată de mediul educațional școlar. Totodată, implementarea curriculumului dezvoltat ar trebui să asigure și mediul de realizare a procesului educațional nu doar la nivel normativ, dar și procedural. În acest sens, am realizat un studiu diagnostic privind *analiza influenței mediului școlar asupra eficienței procesului educațional*. Instrumentul propus – *Chestionarul* – a fost adresat elevilor și cadrelor didactice și completat de 531 de elevi din învățământul general și 50 de cadre didactice, formabili IȘE.

Generalizarea datelor experimentale ne-au permis să deducem următoarele concluzii:

- Elevii apreciază mediul școlar în termeni pozitivi, își fac cu ușurință prieteni, nu se simt limitați, prevalează democratizarea procesului educațional, este încurajată cooperarea.
- Elevii nu se simt în siguranță la capitolul consumul produselor sănătoase în cantina școlii.
- Școlile nu prevăd spații amenajate pentru învățare înafara clasei, cum ar fi: în holul școlii, în curtea școlii, bibliotecii bine dotate etc.
- Elevii preferă un anumit spațiu de învățare, pentru că acesta dispune de mobilier confortabil, materiale necesare, cromatică plăcută.
- Regulile de lucru și comportamentul în clasă le stabilește în cea mai mare parte profesorul împreună cu elevii, dar totuși există instituții în care se impune autoritatea cadrului didactic ori administrația instituției, în acest context se atestă un management autoritar.
- Comportamentul elevilor este determinat în mare parte de colaborarea profesori-părinți și supravegherea în permanență de profesor, totodată comportamentul în cadrul orelor a elevilor se modifică în dependență de stilul de predare al cadrului didactic.

- Standardele de dotare a cabinetelor sunt parțial respectate, iar instituțiile de învățământ sunt parțial asigurate cu utilaj din sfera tehnologiei informației și a informației (TIC) și echipamente pentru realizarea experimentului de laborator.
- Impedimentele ce frânează procesul educațional sunt dotarea parțială sau chiar lipsa materialelor educaționale: manuale conform curricula dezvoltate, echipamente TIC, materiale de laborator etc.
- Profesorii proiectează strategiile didactice, respectând particularitățile clasei de elevi, prevederile curriculare și mai puțin individualitatea elevului.
- În cadrul orelor cadrele didactice promovează competitivitatea, astfel de relații conform abordărilor psihologice conduc la un climat tensionat.
- Prezența de calculatoare uzate și depășite de timp este un factor ce frânează realizarea unui proces educațional eficient.
- Asigurarea redusă a școlilor cu laboratoare bi-

ne echipate poate aduce riscul ca procesul educațional să posedă un grad înalt de teoretizare, punându-se astfel puțin accent pe relevanța și aplicabilitatea conținuturilor curriculare.

Mediul școlar contribuie la bunăstarea socială, emoțională și cognitivă a elevului atunci când este cald, prietenos și recompensează învățarea. Promovează în special cooperarea, oferă susținere și facilitează comunicarea, încurajează activitățile creative, este susținută de un spațiu fizic plăcut învățării etc. În condițiile stresului excesiv, creierul elevului nu funcționează bine, iar efectul se răsfrânge asupra rezultatelor învățării. Profesorul este factorul cel mai important în crearea unui mediu eficient și incluziv, astfel mediul de realizare a procesului educațional este la fel de indispensabil ca și implementarea documentelor de politici.

Cercetarea realizată a demonstrat că implementarea curriculumului se prezintă ineficientă, dacă nu este abordat mediul de realizare a procesului educațional care, în momentul de față, parțial corespunde noilor tendințe.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albu G. *Relațiile interpersonale. Aspecte instituționale, psihologice și formativ-educative*. Iași: Institutul European, 2013.
2. Bannister D. *Guidelines on Exploring and Adapting Learning spaces in schools*. Brussels: European School net, 2017.
3. Botgros I. *Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2018.
4. Caramelea R. Spațiu fizic și spațiu social: arhitectura școlară în România în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. In: *Archiva Moldaviae: Studii de istorie socială. Noi perspective*. Supliment 1. Coord.: C. Iordachi, A. Ciupală. Iași: Arhivele Naționale ale României, 2014, pp. 97-114.
5. *Climatul clasei de elevi*. [citat 27.02.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/32910559/Clasa_de_elevi_ca_microgrup_social_
6. Cozolino L. *Predarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală*. București: Editura Trei, 2017.
7. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău–București: Grupul Editorial „Litera”, 2000.
8. Dumitrana M. Construirea spațiului educațional – componentă a managementului procesului educațional. In: *Studia Universitatis: Științe ale educației*, 2009, Nr. 5 (25), pp. 94-98.
9. Franțuzan L. Condiții de organizare eficientă a procesului educațional la disciplinele școlare biologia, chimia. In: *Univers Pedagogic*, 2019, Nr. 1, pp. 3-8.
10. Franțuzan L., Nastas Sv., Hîncu I. *Mediul educațional școlar în contextul implementării curriculumului*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2020.

11. Hattie J. *Învățarea vizibilă*. Ghid pentru profesori. București: Editura „TREI”, 2014.
12. Ioan C.C. *Psihologia mediului*. Iași: Editura „Gh. Asachi”, 1996.
13. Iucu R. *Managementul clasei de elevi*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
14. Joița E. *Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
15. Jude I. *Climatul educațional și cultura organizațională școlară*. Chișinău: Editura „Tehnica-Info”, 2003.
16. LAROUSSE. *Marele dicționar de psihologie*. București: Editura „TREI”, 2006.
17. Loughlin C. *Endowed Fund for the Individual Study of Teaching*. [citată 02.09.2019]. Disponibil: <https://coe.unm.edu/current-students/scholarships/loughlin.html>
18. *Managementul spațiului educațional*. [citată 09.01.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/6785557/MANAGEMENTUL_SPA%C5%A2IULUI_EDUCA%C5%A2ION
19. Păun E. *Școala abordare sociopedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
20. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
21. Stan C. *Teoria educației*. [citată 22.01.2020]. Disponibil: <https://www.slideshare.net/carmenciuscartene/cristian-stan-teoria-educatie-nou>
22. Stanciu T. *Amenajarea clasei*. [citată 23.01.2020]. Disponibil: <https://prezi.com/6bae2xb5lwye/amenajarea-clasei/>
23. Ștefan M. *Lexicon pedagogic*. București: Editura „Aramis”, 2007.
24. *Utilizarea TIC în mediul școlar*. [citată 31.01.2020]. Disponibil: <http://dc.dcantemir.ro/2018/simpozionul-click-pe-informatie-2017/utilizarea-tic-mediul-scolar/>
25. Vișan N. *Managementul clasei de elevi – o continuă provocare*. București: Editura „Elicart”, 2018.
26. Албатышев С.Я. *Энциклопедия профессионального образования*. Москва: АПО, 1999.

EDUCAȚIE ECONOMICĂ – O DIMENSIUNE A EDUCAȚIEI INTEGRALE

DOI: 10.5281/zenodo.3716142

CZU: 37.016:33

Doctor în pedagogie **Ina GRIGOR**

ORCID iD:0000-0002-7913-8795

Institutul de Științe ale Educației

ECONOMIC EDUCATION - A DIMENSION OF COMPREHENSIVE EDUCATION

Abstract. *Theoretical approaches to comprehensive education indicate the dominance of education in the contemporary society promoted by the concept of „new educations”, seen in terms of the main directions of human becoming, among them economic education occupies a special place, determined by the specific, values, the purpose, contents its. However, economic education, being a dimension of integral education contributes to the development of the human being as a whole, extends over the entire life of the individual, is viewed in relation to other disciplines of study, is characterized by its cognitive, praxiological, axiological aspect. The conceptual approach of economic education has as its premise the philosophy of integral education that justifies the outline of some fundamental principles that underlie the content design, design and organization of the didactic processes in economic education.*

Keywords: *comprehensive education, pillars of comprehensive education, economic education, principles of economic education, cognitive, praxiological and axiological character of education.*

Rezumat. *Abordările teoretice asupra educației integrale indică dominantele educației în societatea contemporană, promovate prin conceptul „noilor educații”, văzute în funcție de direcțiile (laturile) principale în devenirea umană. Printre acestea, educația economică ocupă un loc special, determinat de specificul, valorile, scopul și conținuturile sale. Or, educația economică, fiind o dimensiune a educației integrale, contribuie la dezvoltarea ființei umane ca un întreg, se extinde asupra întregii vieți a individului, este privită în relația cu alte discipline de studiu, se caracterizează prin aspectul său cognitiv, praxiologic, axiologic. Abordarea conceptuală a educației economice are ca premisă filosofia educației integrale ce justifică conturarea unor principii fundamentale care stau la baza conceperii conținuturilor, proiectării și organizării proceselor didactice în educația economică.*

Cuvinte-cheie: *educație integrală, pilonii educației integrale, educație economică, principiile educației economice, caracterul cognitiv, praxiologic și axiologic al educației.*

Abordarea contemporană a învățării asigură cadrul conceptual necesar proiectării intervențiilor educative eficiente, în scopul atingerii obiectivelor educației omului contemporan, care este obligat să învețe pe parcursul întregii vieți noi conținuturi și abilități, esențiale pentru propria viață și pentru cea a membrilor comunității în care trăiește, fapt care a determinat conceptualizarea „unui nou mod de educație, bazat pe patru piloni: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, a învăța să fii*” [12]. Prin această orientare, sunt implicate dimensiunile: intelectuală/academică, profesională, socială și personală ale vieții psihice a individului.

Se consideră că aceste patru căi ale cunoașterii formează un întreg, „deoarece între ele există numeroase suprapuneri, intersecțiuni și schimburi” [*ibidem*, p. 69], în orice formă de învățământ, acestor patru componente trebuie să li se acorde o egală importanță, astfel încât educația să fie privită ca o experiență totală, desfășurată pe parcursul întregii vieți și care se ocupă atât de dezvoltarea capacității de înțelegere, cât și de modul cum sunt aplicate cunoștințele, în centrul preocupărilor sale situându-se individul și locul acestuia în societate: „O perspectivă largă, cuprinzătoare a învățământului trebuie să urmărească punerea la dispoziția fiecărui individ a resurselor necesare,

pentru ca acesta să-și poată descoperi și îmbogăți propriul potențial creativ, să scoată la iveală comora ascunsă în propriul său interior”.

Educația trebuie privită mai presus decât un simplu instrument, aceasta „înseamnă a vedea un proces căruia i te alături, pentru a atinge anumite scopuri specifice (în ce privește talentul, competențele sau potențialul economic), astfel încât accentul să cadă pe dezvoltarea personală, din toate punctele de vedere – pe scurt, a învăța să fii” [ibidem, p. 69].

Educația integrală este un *răspuns la complexa structură a vieții externe*, urmărind dezvoltarea personalității ca „întreg” (Sri Aurobindo). *Educația integrală realizează prin mijloace specifice sinteza cunoștințelor și achizițiilor culturale, având ca prioritate relevanța acestora, asigură echilibrul între cultura generală și cultura de specialitate și explorează personalitatea umană.*

Amintind un scop al educației formulat încă din secolul trecut, cu privire la pregătirea pentru viitor (Eduard Spranger), *educația integrală vine să asigure: viziunea umanistă asupra lumii, folosirea deprinderilor tehnologice, respectarea unei discipline în spiritul moralei, afirmarea frumosului, dezvoltarea de competențe academice, valorificarea personală bazată pe autocunoaștere.*

Astfel, educația integrală poate fi definită de scopurile sale [10]:

1. A forma o persoană completă, armonioasă și liberă, astfel încât să fie capabilă să acționeze în mod responsabil și să facă alegeri individuale în viață.
2. A forma un cetățean capabil să ia decizii în viață care să respecte și să favorizeze binele comun.
3. A forma persoane capabile să transmită celorlalți cunoștințe, aptitudini, valori și spiritualitate.

Or, educația integrală contribuie la edificarea unei personalități apte de „a prevedea pentru a preveni”, de a declanșa schimbarea pozitivă atât la nivelul propriului eu, cât și în afara sa [6, p. 27], poate fi concepută drept o reconstrucție permanentă a existenței și experienței viitoare, ceea ce îl face că omul să corespundă, la un nivel superior, expectanțelor sociale de înnoire și îmbogățire culturală, dar și capabil de a soluționa problemele contemporane [ibidem, p. 11].

Racordarea educației integrale la problematice și axiologia societății actuale indică dominan-

tele învățământului contemporan, promovat prin conceptul „noile educații”: *educația prin și pentru cultură, educația pentru drepturile omului, educația și problemele lumii contemporane – educația pentru pace, pentru noua ordine mondială, pentru participare și dezvoltare, pentru libertate și democrație, pentru mediu, educația umanist-științifică, educația pentru comunicare* [17], *educația pentru performanță, pentru competență profesională, pentru schimbare și dezvoltare* [18], văzute în funcție de direcțiile (laturile) principale ale devenirii umane, printre acestea *educația economică* ocupă un loc special, determinat de specificul, valorile, scopul, conținuturile, metodologia specifică.

Or, în contextul educației integrale, educația economică poate fi proiectată în raport cu obiective pedagogice, exprimate prin competențe superioare de aplicare, analiză, sinteză, gândire critică, realizabile la nivel de luare de decizii, de argumentare a opțiunii și acțiunii concrete în situații reale și de simulare. Acestea reflectă dimensiunea teleologică a unor finalități sociale majore, caracteristice economiei de piață într-o societate informațională, democratică: a) libertatea economică (a forței de muncă, a consumatorului), b) eficiența economică (prin valorificarea superioară a resurselor), c) echitatea economică (prin respectarea normativității care stimulează competiția și oferta calitativă), d) securitatea economică (la nivel global și individual), e) creșterea economică (măsurabilă la nivel de bunuri și de servicii) [Apud 6].

Abordarea conceptuală a educației economice are ca premisă *filosofia educației integrale* și poate fi dezvoltată conform următoarelor perspective [12]:

- a) Ființa umană dispune de anumite dimensiuni fizice, intelectuale, emoționale și spirituale. Teoreticienii afirmă că acestea pot fi reunite prin ceea ce se numește *ființa umană ca întreg*, reprezentându-le în mod complementar sau ierarhic.
- b) Educația se extinde asupra întregii existențe și este asigurată de autocunoaștere: *integrarea este condiția pentru o viață echilibrată, mulțumitoare și determină individul să privească în interiorul lui și să reflecteze, descoperind progresiv scopul în viață.*
- c) Educația integrală acoperă toate zonele de cunoaștere și din această perspectivă toate disciplinele sunt privite în relație: geologia,

fizica, economia, matematica, psihologia etc., toate fiind orientate spre descoperirea adevărului. Educația integrală oferă perspectiva sintetică asupra disciplinelor specializate, determinând o altă abordare a predării și învățării: învățarea bazată pe competențe, învățarea bazată pe valori, învățarea bazată pe rezolvare de probleme etc.

Conform lui L. Not, fiecare problemă, sub aspectul integrării, este abordată pornind de la cunoștințele anterioare mai mult sau mai puțin sistematizate (S1) astfel încât, spre exemplu, formațiile istorice (a), biologice (b) sau economice (e) să fie integrate în acest sistem. Asimilarea lui (a) nu înseamnă însă o simplă adunare [(S1)+a], ci restructurarea sistemului inițial (S1) sub forma unui nou sistem (S2). La fel integrarea lui (b) poate duce la sistemul (S3) și așa mai departe. Fiecare nouă integrare poate trimite la un alt domeniu de referință. Dezvoltarea noilor sisteme nu se face prin straturi succesive, ci prin perfecționarea conținutului și transformarea structurilor. Nu este vorba aici de o simplă extensie sumativă; este chiar posibil ca integrarea să retragă noul sistem, crescându-i însă calitatea. Originalitatea acestei metode constă în construcția permanentă a unei rețele de interacțiuni între datele de bază [Apuđ 2, pp. 9-20].

În această interpretare, *analiza de rețea* a lui I. Culic concepe integralitatea ca un organism dinamic, în care perspectiva relațională orientează înțelegerea integralității contextuale ca un câmp de relații. Ideile principale pe care se sprijină analiza de rețea sunt următoarele [ibidem]:

- (a) Orice fenomen pedagogic este în relație cu alt fenomen pedagogic.
- (b) Relațiile unui fenomen pedagogic cu alte fenomene pedagogice și poziția lor în configurația de relații din spațiul pedagogic influențează atât perceperea, atitudinile față de acest fenomen, cât și acțiunea lui.
- (c) Configurația relațiilor din spațiul integrator indică valorile acestor fenomene și raporturile dintre acestea. Relația trebuie înțeleasă ca proprietate a conectării a cel puțin două unități de analiză, care sunt intrinsece, sunt dependente de context și se transformă sau dispar atunci când una dintre părțile relevante este exclusă sau când contextul respectiv se schimbă [ibidem].

Bazându-ne pe conceptul integralității al lui L. Not și I. Culic, exprimăm ideea că prin *rețelele de interacțiuni* educația economică poate fi integrată în studierea problemelor istorice, geografice, problemele educației civice, având ca finalitate formarea, dezvoltarea *competențelor specifice*.

L. Vlădulescu, considerând drept atribut esențial al educației integrale „transmiterea experienței social-umane”, afirmă că direcțiile de formare și dezvoltare a personalității în procesul educativ sunt determinate de principalele domenii ale experienței, ale vieții și activității sociale. În cadrul oricărui domeniu al experienței/activității umane, autoarea distinge trei direcții de preocupare, trei planuri strict corelative (planul cunoașterii – gnoseologic, planul praxisului, al acțiunii eficiente – praxiologic, planul principiilor, al valorilor și al valorizării – axiologic), cărora le corespund, la nivelul individului, cele trei componente ale personalității: intelect, psihomotricitate, afectivitate [17, pp. 58-64]. „Selectarea cunoștințelor, valorilor, modelelor comportamentale (în calitate de conținuturi ale educației) se face astfel încât să fie reprezentate, pentru fiecare domeniu al experienței umane (știința, tehnica, morala, arta etc.) cele trei planuri: gnoseologic, praxiologic, axiologic” [ibidem, p. 63].

La rândul său, B. Максимова afirmă că „activitatea educativă a elevului se manifestă prin caracterul ei **cognitiv, praxiologic și axiologic (orientativ-valoric)**, fructificate printr-un domeniu de cunoaștere a disciplinei de studiu, reflectate în structura formațională și informațională a acesteia”.

Caracterul cognitiv al educației determină transformarea imaginii lumii reale (conceptelor, teoriilor, legilor) formate în conștiința elevului, ceea ce se realizează prin însușirea **noilor cunoștințe și mijloace de instruire**, provocând conexiunile interdisciplinare în activitățile de cunoaștere a școlarului și se manifestă prin rezolvarea sarcinilor – în cadrul diferitor discipline – cu scopul dobândirii cunoștințelor ce țin de: teorii, legi, concepții, noțiuni, analogice diferitor discipline. Cunoștințele dobândite prin interdisciplinaritatea sarcinilor capătă un caracter interdisciplinar, unitar [21, p. 38].

Caracterul praxiologic al educației reflectă studierea și transformarea obiectelor reale prin aplicarea cunoștințelor științifice, cu scopul obținerii faptelor noi, produselor obținute, deducerii con-

cluziilor empirice prin transmiterea experienței de producție, formarea și dezvoltarea deprinderilor practice de muncă, ceea ce determină creșterea rolului aplicativ al materiilor însușite în școală pentru formarea capacităților practice. Se realizează, în mod special, prin educația tehnico-economică ce conduce la formarea *homoeconomicus*. Educația praxiologică se realizează prin activitatea de muncă, fizică, tehnico-constructivă, de evaluare, de calcul, experimentală, plastică și de comunicare. Prin realizarea activității praxiologice, elevii însușesc regulile de acțiune, algoritme de operații și își formează astfel capacități care au caracter interdisciplinar.

Caracterul axiologic (orientativ-valoric) al educației se constituie în procesul de însușire a aspectelor valorice ale cunoștințelor la toate disciplinele, a conceptelor despre lume, care servesc drept repere ale activității de învățare a elevului. Posibil mai mult decât în alte domenii, în educație valorile sunt extrem de semnificative: fără o bază valorică, orice domeniu de educație este ineficient. Importante nu sunt valorile în sine, rupte de realitate, ci mai degrabă reflexia acestora în viața cotidiană – comportamentele asociate unei anumite valori [21, p. 39].

Or, educația economică ca dimensiune a educației integrale contribuie la dezvoltarea ființei umane ca un tot întreg, se extinde asupra întregii vieți a individului, este privită în relația cu alte discipline de studiu, se caracterizează prin aspectul său cognitiv, praxiologic, axiologic. Prin aspectele **cognitiv** (ex.: *termeni și concepte specifice economiei*), **praxiologic** (ex.: *formarea de capacități esențiale pentru desfășurarea unei activități economice eficiente și responsabile în spațiul privat și public*) și **axiologic** (ex.: *obținerea calității de a valorifica propriul potențial și de a gestiona eficient viața privată, propria afacere, în acord cu aspirațiile personale și cu exigențele comunității din care face parte*), se specifică cunoștințe, capacități și atitudini, ce contribuie la formarea de *competențe ale educației economice*.

Conturăm câteva dintre principiile educației economice abordate din perspectivă integralității educației:

A. Principiul integrării organice a teoriei cu practica

Acest principiu stipulează faptul că tot ceea ce se însușește în activitatea didactică, se cere a fi va-

lorificat în activitățile ulterioare, fie că sunt activități de învățare, fie materiale. În același timp, această regulă se referă la faptul că ceea ce se învață în perspectiva unei aplicații concrete, imediate sau de viitor se însușește mult mai temeinic și cu o motivație puternică. De altfel, aplicativitatea în învățământ ar putea avea două sensuri relativ distincte, dar complementare:

- Folosirea datelor asimilate la un moment dat ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare, cum ar fi utilizarea unor formule sau algoritmi în rezolvarea problemelor, valorificarea unor explicații pentru a desluși noi aspecte necunoscute, aplicarea unor reguli în alte contexte etc. Acest lucru se poate asigura prin realizarea permanentă de *conexiuni între cunoștințe* (specifice sau non-specifice, intradisciplinare sau interdisciplinare).
- Prelungirea procesului de însușire a unor cunoștințe sau a unor deprinderi prin recursul la activități materiale, concrete, motrice; prelungirea lui *a ști în a ști să faci, a ști să fii, a ști să fii și să devii* etc. [Apud 8, p. 150]; aceste sarcini se pot materializa prin punerea elevilor în situații faptice, prin experimentarea (parțială sau totală) a unor acțiuni reale sau posibile, prin trăirea unor stări, prin rezolvarea unor probleme care țin de aspectele practice ale vieții [8, pp. 59-60].

Aplicarea principiului *integrării organice a teoriei cu practica* stabilește interacțiunile și integralitățile surselor educației economice: științifice, metodologice, experiențiale, racordarea teoriei la practicile specifice disciplinelor socio-economice, accentuează caracterul practico-aplicativ al educației economice, formând cultura spiritului întreprinzător, ce presupune folosirea activității practice în acumularea de cunoștințe, făcând apel la experiențele de viață ale elevului, ca și reintegrarea învățării în activitatea profesională.

B. Principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract (principiul intuiției)

Prin prisma acestui aspect, în procesul învățării cognitive elevul pornește de la un material factic, iar prin intermediul operațiilor de abstractizare și generalizare desprinde însușirile generale și esențiale ale anumitor clase de obiecte, fenomene, relații, însușiri condensate și integrate în

noțiuni/concepte, formând gândirea critică și cea sistemică.

Principiul intuiției se aplică pentru a ajuta elevii să treacă de la cunoașterea concretului imediat la formarea gândirii lor abstracte. Intuiția îndeplinește mai multe funcții didactice [19, p. 354]:

este izvor de informații, sub forma reprezentărilor, în vederea prelucrării, elaborării generalizărilor și formării capacităților de a opera cu aceste concepte;

funcția de concretizare a intuiției, în sensul că „un concept odată elaborat pe calea abstractizării sau pe cale pur logică, urmează să fie aplicat din nou obiectelor și fenomenelor reale, cazurilor particulare”.

Eficiența respectării acestui principiu poate fi maximă, dacă profesorul va acționa în concordanță cu o serie de norme [Apud 8, p. 104]: folosirea rațională a materialului didactic, selectarea materialului potrivit funcției pe care o îndeplinește intuiția, dozarea raportului dintre cuvânt și intuiție, solicitarea intensă a elevului în efectuarea unor activități variate de observare, selectare, analiză, sinteză, comparație, verbalizare, dirijarea atentă a observației elevilor spre ceea ce este constant în cunoaștere etc. [8, pp. 63-64].

C. Principiul participării active și conștientă a elevului în activitatea de predare, învățare, evaluare

Premisa de la care s-a plecat constă în aceea că elevul este nu numai obiect, ci și subiect al propriului proces de formare, bazat pe participarea sa conștientă și activă. Participarea *conștientă* presupune prezența intenționalității și a efortului voluntar, implicate din momentul perceperii lucrurilor, fenomenelor exterioare până la nivelul realizării operativității generale intelectuale (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea etc.) și a operativității specifice.

Activizarea elevului formulează cerința ca asimilarea informațiilor, formarea capacităților, atitudinilor, competențelor. Să se bazeze pe activitatea proprie a școlărilor, pe angajarea optimă a gândirii, a inteligenței proceselor motivațional-afective și volitive, presupune menținerea lor într-o stare de vigoare intelectuală, de încordare plăcută, de căutare a soluțiilor la o serie de situații-probleme pe care profesorul le provoacă [ibidem, pp. 64-65].

Aplicarea principiului *participării elevului* condiționează centrarea pe ființa acestuia; contribuie la elasticitatea tematică în proiectarea demersurilor didactice, adaptarea conținuturilor educației economice la cerințele auditoriului, capacitățile de recepționare, limitele performanțelor de grup; atractivitatea și utilitatea informației pentru segmentul de vârstă vizat.

D. Principiul orientării axiologice a educației economice

Fără o includere a valorilor, orice program de educație economică este inefficient, pentru că această instruire de profil face apel la schimbarea valorilor personale, sociale, profesionale, propunându-și să reconfigureze ierarhiile individuale și colective. Importante nu sunt valorile în sine, rupte de realitate, ci reflexia acestora în viața cotidiană – comportamentele asociate unei anumite valori. Valorile sunt extrem de semnificative în educația pentru crearea mijloacelor durabile de existență, antreprenorială, financiară. În cadrul educației economice formarea valorilor durabile se începe cu formarea atitudinilor pozitive față de persoana umană, față de bani ca o valoare activă în societate, față de resursele materiale, nefinanciare, în procesul de colaborare, cooperare cu alții în diferite activități de antreprenariat, prin efectuarea alegerilor, inițierea afacerilor pentru schimbare în școală, comunitate, prin gestionarea responsabilă a resurselor financiare și non-financiare.

În cadrul educației economice devine importantă deprinderea elevilor cu procesul de luare a deciziilor privind economisirea resurselor, formarea comportamentului economic congruent valorilor general umane, în acest sens ele vor condiționa structura personalității viitorului cetățean economic responsabil. Transmiterea valorilor ce țin de educația economică trebuie să aibă loc în mod treptat, profesorul decide în ce proporții disciplina predată trebuie să reflecte:

a) principii generale vizate de educația economică, cum ar fi principiul rarității, caracterul finit al tuturor resurselor, dependența între global/local etc.;

b) recurgerea la diverse instrumente care să faciliteze învățarea din perspectiva elevului, respectiv recurgerea la: exemple practice, proiecte, portofolii, investigații, lecții practice, planșe,

simulări pe computer, inițieri/derulări a micilor afaceri, concursuri etc. [12].

Formarea atitudinilor are loc valorificând *experiența, exercițiul și contextul educațional* în formarea atitudinilor și valorilor economice la elevi, astfel încât acestea vor adopta în viitor o atitudine responsabilă în propria carieră sau afacere. Putem afirma că valorile influențează comportamentele *doar atunci când acestea sunt rezultatele unor decizii conștiente* [ibidem].

E. Principiul orientării pragmatice a educației economice

Educația economică – în funcție de finalitate – presupune formarea de competențe specifice la elevi, care vor contribui la transformarea efectivă a mediului socio-economic. Prin urmare, este important ca profesorul să creeze, în cadrul activităților de educație economică, o atmosferă pozitivă, să implice copiii în rezolvarea unor sarcini prin exercitare repetată, stabilind problemele reale cărora le pot fi oferite soluții, să respecte valorile proprii ale școlărilor, conturând nevoile de formare specifice, să propună activități atractive pentru ei. Toate acestea pot contribui la motivarea elevilor pentru schimbare, implicarea lor în acțiuni de restructurarea socio-economică în cadrul unei școli, comunități etc., pot motiva pentru formarea unor competențe specifice educației economice [ibidem].

F. Principiul învățării experiențiale

Învățarea experiențială – după cum o denotă și numele – este învățarea din experiențe și intervine atunci când o persoană se antrenează într-o activitate, o revizuieste în mod critic, trage concluzii utile și aplică rezultatele într-o situație practică. Această abordare este definită de David Kolb [9], la mijlocul anilor '70, în lucrarea sa privind stilu-

rile de învățare. Conform teoriei lui Kolb, procesul de învățare bazat pe experimente este văzut ca un proces în patru trepte: stadiul experimentului concret, reflecție, observare, meditație, analiză critică și generalizare, spre a se ajunge la planificarea modului în care se va folosi competența nou dobândită prin experimentare activă (Figura 1).

Învățarea pornește de la o experiență concretă, elevii antrenați în procesul de învățare trebuie să fie deschiși, să se implice în noi practici. Individul reflectează asupra celor menționate și adună informații. Observarea și analiza faptelor și experiențelor aduce în discuție o diversitate de puncte de vedere. Pe baza acestor observații, persoana este capabilă să înțeleagă și să generalizeze ce s-a întâmplat în decursul propriei experiențe, în procesul de învățare elevii sunt capabili să integreze observațiile într-un cadru logic și să aproprieze noile concepte. Noile idei sunt testate în noi situații. Elevii pot să aplice teoriile în rezolvarea problemelor cu care se confruntă.

Principala funcție a abordării experiențiale este de a crea medii propice învățării stimulative, relevante și eficiente. Aceasta are în centru elevul, asigură dezvoltarea și valorificarea resurselor cognitive, afective și acționale pentru a-l „instrumenta” în vederea adaptării și inserției optime în mediul socio-profesional, permițându-i să-și conducă și să-și asume responsabilitatea asimilării cunoștințelor în mod individual.

Învățarea experiențială creează școlărilor oportunitatea de a practica o învățare de calitate, de a realiza achiziții durabile prin instruire care pot fi puse în aplicare în viața cotidiană, sunt susceptibile de a fi utilizate și transferate în diverse contexte instructionale; presupune formarea unui anumit stil de viață, dezvoltarea spiritului civic etc.

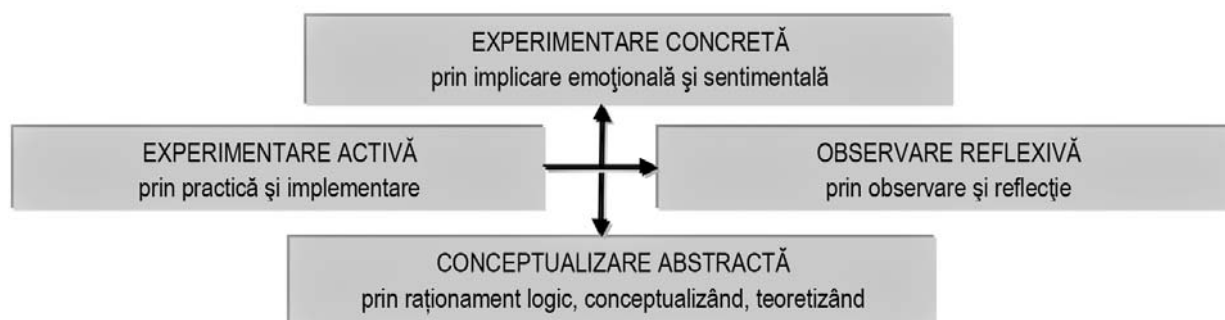


Figura 1. Învățarea bazată pe experiență (după D. Kolb)

Experiențele de studii pot fi pozitive sau negative, rolul pedagogului este de a facilita experimentarea unor situații de învățare pozitivă, educații, trăind intens satisfacția succesului, vor fi motivați să meargă mai departe.

Avantajul învățării experiențiale este că va conduce la formarea unor deprinderi, comportamente, abilități într-un timp relativ scurt, precum: capacitatea de gândire critică, de organizare și de planificare a unei activități, de luare a deciziilor, de rezolvare a problemelor, a conflictelor, capacitatea de relaționare cu ceilalți etc., identificarea mai rapidă a informațiilor implicite situațiilor de instruire și a conexiunilor dintre acestea, accentul fiind plasat pe modul în care informațiile asimilate sunt prelucrate, structurate, interpretate și utilizate în situații variate. Astfel, elevii dobândesc competențe și încrederea că acestea se vor dovedi operaționale și le vor servi în mod autentic în diverse contexte de viață.

Activitățile bazate pe acțiune, aplicare, cercetare, propuse spre experimentare dezvoltă încrederea în sine, responsabilitatea, dinamica, contribuie la cunoașterea și lărgirea limitelor proprii și, prin reflectare și transfer, pot determina schimbări de comportament [4].

De menționat că educația economică având un caracter aplicativ, poate fi realizată prin intermediul învățământului formal, nonformal, voluntariat, fapt ce subliniază actualitatea învățării experiențiale pentru obținerea unor succese de către elevi. Experiențele concrete acumulate de aceștia în cadrul excursiilor de producere, cercurilor, incubatoarelor, activităților de voluntariat prezintă o sursă pentru reflecție, observare, meditație, analiză critică și generalizare, presupunând formarea și dezvoltarea unor competențe specifice, pe care cei mici să le poată utiliza la nevoie, iar activitatea de predare-învățare se cere a fi centrată pe elev și cât mai aproape de realitatea economică imediată.

Or, prin aplicarea învățării acestor mecanisme, școlarii creează experiențe de muncă, formează atitudini pozitive față de valorile mediului natural și social, față de comunitatea din care fac parte, sunt familiarizați cu aspecte ale vieții economice, într-o lume în care există tot mai multe interdependențe și formează competențe pentru integrarea socială.

G. Principiul actualizării și dezvoltării curriculare

Calitatea educației este determinată de următorii factori:

- aducerea în prim-plan a aspectului calitativ al formării proceselor cognitive pentru rezolvarea de situații variate, implicate în activitatea de cunoaștere științifică, învățare continuă, mai ales independentă: sensibilitatea la probleme, spiritul de observație, stabilitatea și calitatea reprezentărilor, calitatea și operațiile gândirii (analiză, sinteză, comparație, generalizare, concretizare), construirea de argumente, formularea de soluții variate, de judecăți de valoare, găsirea de soluții noi, calități ale imaginației (combinație, asociere, schematizare, modificare, anticipare, înlănțuire, metaforizare, transformare), ale limbajului (forme variate de comunicare, expresivitate, concentrare, corectitudine), ale proceselor ce sprijină cunoașterea (motivația, voința, atenția, deprinderile, afectivitatea);

- formarea calităților intelectuale reflectate în formularea, precizarea, operaționalizarea obiectivelor educației corespunzătoare domeniului cognitiv, prioritare în instruire: operații, capacități de cunoaștere simplă, percepere (definire, identificare, recunoaștere, dobândire); de înțelegere (ilustrare, reprezentare, exprimare proprie, interpretare, diferențiere, explicare, demonstrare, prevedere, completare); de aplicare (concretizare, generalizare, dezvoltare, organizare, utilizare, clasificare, restructurare); de analiză (distingere, sesizare, clasificare, deducere, comparare); de sinteză (relatare, documentare, proiectare, modificare, derivare, dezvoltare, formulare nouă, combinație ș.a.); de evaluare (apreciere, argumentare, judecare, decizie ș.a.);

- modificarea atitudinii față de informativ sub aspectele: diminuarea volumului, eliminarea cunoștințelor perimate și de detaliu, esențializarea, creșterea valorii aplicative și operaționale ș.a.;

- formarea pentru/prin învățarea activă;

- dezvoltarea gândirii critice.

Acestea se referă la revizuirea, extinderea și adaptarea permanentă a conținuturilor, metodologiilor ale educației economice, având drept temelie caracterul aplicativ al disciplinei date. Educația economică presupune formarea și dezvoltarea la elevi a unor competențe pe care ei să le poată utiliza pentru a înțelege conceptele economice fundamentale, problemele cu care se confruntă în

viață de zi cu zi, să aibă modul economic de gândire, iar activitatea de predare-învățare se cere a fi centrată pe cel care învață și să fie cât mai apropiată de realitatea economică imediată. Or, proiectarea și realizarea educației economice are următoarele aspecte:

dimensiunea formativ-informativă, care vizează însușirea cunoștințelor despre activitatea economică, despre comportamentul rațional al consumatorului și al producătorului, precum și despre mecanismele de funcționare ale economiei de piață;

dimensiunea interogativ-reflexivă și valorizatoare, care are în vedere dezvoltarea competențelor specifice gândirii critice;

dimensiunea normativă a educației economice, referitoare la orientarea comportamentului și a deciziilor individului, ca agent economic, în raport cu normele, principiile și legile activității economice;

dimensiunea practică a educației economice, care urmează formarea de atitudini și exersarea de comportamente economice raționale [13, p. 8].

Realizarea efectivă a activităților instructiv-educative presupune un spectru larg de metode, tehnici și instrumente, cum ar fi: învățarea prin colaborare, experiența, rezolvarea de probleme, dezvoltarea gândirii critice, de învățare interactiv-creativă, metodele moderne de evaluare. Acestea vor accentua următoarele aspecte:

- conștientizarea faptului că „nimic nu este gratis”,
- susținerea opțiunilor de bază ale analizei relației dintre „costuri și beneficii”,
- considerarea motivației drept „cheia acțiunii eficiente”,
- valorificarea cadrului normativ ca sursă a motivației pentru o acțiune eficientă,
- aprecierea comerțului/schimbului de valori ca sursă de câștig social și individual,
- promovarea unor raporturi optime între costuri și beneficiile suplimentare,
- analiza prețului unui produs sau serviciu, în funcție de raportul dintre cerere și ofertă,
- raportarea la efectele economice ale unei acțiuni valabile pe termen scurt, mediu, lung,
- recunoașterea valorii unui demers teoretic în raport de „capacitatea sa productivă” [7, p. 249].

Or, problematica educației economice este una în continuă expansiune, iar instrumentele oferi-

te pentru susținere trebuie să corespundă acesteia, luând în considerare: *unitățile teleologice ale cunoașterii, diversitatea tehnicilor de predare și a materialelor de suport, corelările oportune și unitățile demersurilor educaționale în parteneriatul școală-comunitate, caracterul pozitiv al educației economice* [12].

Principiile educației economice abordate din perspectivă integralității educației, stau la baza conceperii conținuturilor, proiectării și organizării proceselor didactice.

Reformulând afirmațiile lui C. Cucos, putem afirma că: plecând de la premisa că educația economică presupune mai multe componente și niveluri (cunoștințe, atitudini, conduite), unele dintre aceste achiziții având o complexitate cu totul aparte – presupunându-se un timp îndelungat pentru stratificarea lor – este cu totul normal ca această latură a educației să fie în atenția mai multor discipline și a mai multor profesori. Oricât de profunde și diverse ar fi temele abordate la *Educația economică* și oricât de bine ar fi pregătit cadrul didactic, nu se poate merge pe o cale unidirecțională.

Infiltrarea informației din domeniul educației economice în disciplinele ariei curriculare deja constituite și disponibile (bunăoară, *Istorie – Educație economică; Geografie – Educație economică*), are ca rezultat fie completarea vechiului sistem, fie transformarea lui sintetică, teoretică, discursivă, rațională, comprehensivă. Astfel, educația economică se abordează interdisciplinar, manifestându-se prin:

Formarea sistemului axiologic comun, stabilind un număr de valori promovate prin disciplinele socioumanistice, exprimate în atitudinile elevilor față de sine, față de alții, mediu;

Delimitarea competențelor *comune*, specifice tuturor disciplinelor *socioumanistice*;

Formarea unui sistem de noțiuni comune pe bază de fapte, teorii, legi analizate, care determină capacitatea elevilor de a identifica fapte, fenomene și procese din domeniul social și relațiile dintre acestea prin intermediul conceptelor specifice științelor socioumanistice;

- Transferul metodologic în cadrul disciplinelor socioumanistice, conținuturilor, corespondențelor de limbaj comune disciplinelor socioumanistice;
- Formarea abilităților de muncă individuală în baza aplicării complexe a cunoștințelor

în practică: utilizarea instrumentelor, realizarea conexiunii între cunoștințele dobândite în domeniul științelor socioumanistice și aplicarea acestora în evaluarea și optimizarea unor situații-problemă.

Educația economică, văzută în manieră interdisciplinară, reflectă o varietate de probleme *economico-politice, economico-sociale, culturale, comunitare*, redă teleologia unor finalități sociale majore, caracteristice economiei de piață: a) *libertatea economică* (a forței de muncă, a consumatorului); b) *eficiența economică* (prin valorificarea superioară a resurselor); c) *echitatea economică* (prin respectarea normativității, care stimulează competiția și oferta calitativă); d) *securitatea economică* (la nivel global și individual); e) *creșterea economică* (măsurabilă la nivel de bunuri și de servicii) [8, p. 249].

Abordarea interdisciplinară a educației economice în învățământul formal nu prezintă un element de noutate, în multe țări ale lumii oferta de educație economică în sistemele naționale de învățământ general se bazează pe strategia de „incluizare” a acesteia în aria altor discipline, cu statut obligatoriu. Respectarea caracterului *interdisciplinar* al educației economice reclamă ca fiecare disciplină din aria socioumanistică să țină seama de disciplinele cu care ea se află în conexiune încă de la momentul structurării acesteia, organizării procesului didactic.

În SUA este larg răspândită strategia de „infuzie” a cunoștințelor economice în aria altor discipline. Sub aspectul conținuturilor, oferta de educație economică americană este întemeiată, în mare parte, pe un cadru conceptual elaborat pentru NCEE (*National Centre on Economic Education* (New York, NY, USA) – Centrul Național de Educație Economică). Acesta cuprinde douăzeci și două de concepte de bază din domeniul microeconomiei, macroeconomiei și economiei globale.

În Republica Moldova, educația economică a cunoscut o deschidere spre globalizare, manifestându-se la nivelul învățământului formal, nonformal, prin intermediul unor programe internaționale, adaptate de partenerii școlii, prin intermediul cursurilor *Economia aplicată, Compania școlară, Cheia succesului, Instruire antreprenorială*. În mare, acestea au fost oferite de Organizația Obștească „Junior Achievement Moldova”. Oferta în cauză are la bază standarde de conținut și materiale specifice unor programe internaționale americane, atractivitatea cărora se datorează atât clarității de conținut, cât și

metodelor activ-participative propuse. Tangențial, educația economică predată la noi reflectă Curricula disciplinelor *Educație civică, Istorie, Geografie, Dezvoltarea personală* pentru învățământul gimnazial și liceal.

Raportate la disciplinele socioumanistice, informațiile de profil vin în sprijinul argumentărilor istorice, geografice a civismului. Articularea interdisciplinară a conținuturilor educației economice cu alte științe socio-umane oferă elevilor posibilitatea înțelegerii în profunzime a realității și, implicit, șansa unei acțiuni eficiente asupra ei întrucât noțiunile (conceptele) economice reflectă:

(1) O anumită realitate socio-economică, internă și internațională. Această caracteristică reclamă ca, în procesul de predare, profesorul să recurgă la o analiză multilaterală și comparativă a diverselor fenomene și procese socio-economice, să evidențieze intercondiționarea dintre economic și politic în funcționarea unui anumit mecanism politic, economic și social.

(2) Au un caracter istoric. Aceasta înseamnă că, pe măsura schimbărilor intervenite în realitate, survin modificări în conținutul și sfera noțiunilor ce o descriu. În același context, un element deosebit de important îl constituie *valorificarea experienței sociale și de viață a elevilor*. Apelul la ea poate evidenția, pe de o parte, multiplele aspecte ale relației dintre teorie și practică și, pe de altă parte, poate stimula motivația pentru studiul disciplinelor economice, facilitând astfel formarea unui comportament economic rațional, demonstrarea competențelor proprii ale gândirii critice [11].

Un document al reuniunii UNESCO asupra programelor școlare prezintă o modalitate de abordare a problemelor economice în sistemul de învățământ [14, p. 18] în următorii termeni: „Există numeroși factori care subliniază că interdisciplinaritatea a devenit o necesitate; marile probleme ale lumii contemporane, problematica economică, morală sau estetică se pretează în mod cu totul special la o tratare interdisciplinară; în același timp interdisciplinaritatea apare ca o consecință logică a integrării tuturor tipurilor de conținuturi în perspectiva educației permanente. Probabil, soluția de aplicat nu este nici interdisciplinaritatea totală, nici învățământul pe materii concepute în maniera tradițională; o combinație între aceste două formule, realizată în funcție atât de exigențele științelor contemporane și de diferite activități sociale, cât și de exigențele psihologice ale diferitelor vârste pare mai realistă și mai eficace”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Antonesei L. *O introducere în pedagogie. Dimensiuni axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
2. Callo T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007.
3. Ciobanu O. *Didactica disciplinelor economice*. [citat 06.07.2011]. Disponibil: <http://biblioteca-digitala.ase.ro>
4. Ciobanu O. *Educația economică în România. Prezent și perspective*. [citat 09.07.2011]. Disponibil: www.ase.ro/facultate/regielive.ro/download-138421.htm
5. Cristea S. Educație economică. In: *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2004, Nr. 3, pp. 68-70.
6. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura „Polirom”, 2010.
7. Cojocaru V.M. *Educație pentru schimbare și creativitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.
8. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura „Polirom”, 1996.
David Kolb's Learning Styles Model and Experiential Learning Theory. [citat 20.05.2013]. Disponibil: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
Declarația participanților la Colocviul „Educația Integrală și credința creștină”, Kaunas-Lituania, martie 2011.
9. Delors J. (coord.) *Comoara lăuntrică*. Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Editura „Polirom”, 2000.
10. *Didactica disciplinelor economice. Considerații teoretice și aplicații*. Coord. M.El. Druță. București: Editura ASE, 2005.
11. *Economia, clasa a XI-a. Programe școlare pentru ciclul superior al liceului*. Aprobate prin ordinul ministrului Nr. 3252 / 13.02.2006. București, 2006.
12. *Forum mondial sur l'éducation: cadre d'action de Dakar. Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000*. Paris: UNESCO, 2000.
13. Grigor I. *Educația economică a elevilor din învățământul liceal*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2014.
Integral Education Philosophy. [citat 20.04.2013]. Disponibil: www.integraleducation.org/iephil.htm
14. Macavei E. *Pedagogie. Teoria educației*. Vol. II. București: Editura „Aramis”, 2002.
15. Mircescu M. *Fundamente ale pedagogiei*. București: Fundația Culturală Libra, 2003.
16. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura „Aramis”, 2003.
17. Vlădulescu L. Idei pentru o teorie mai coerentă despre educație. In: *Diferențierea și individualizarea instruirii. Criterii, forme de organizare și modalități de realizare*. Lucrări prezentate la Sesiunea națională de comunicări științifice. București: Editura ASE, 2002, pp. 57-66.
18. Максимова В. *Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы*. Москва: Изд-во „Просвещение”, 1987.

FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE LA NIVEL NAȚIONAL: REGLEMENTĂRI NORMATIVE

DOI: 10.5281/zenodo.3716177
CZU: 37.091

Doctor, conferențiar universitar **Aliona AFANAS**
ORCID iD: 0000-0001-6369-0940
Institutul de Științe ale Educației

CONTINUING PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS AT NATIONAL LEVEL: NORMATIVE REGULATIONS

Abstract. *The article presents a comparative analysis of continuing professional training at national level, an overview of the general framework of continuing vocational training, describing the legislative framework in this area, the main institutions responsible for continuing vocational training and training offers. Continuing professional training, in the sense of educational systems is the obligatory part of the professional development of teachers, and is defined by laws and other normative and regulatory acts that determine what kind of continuous professional training programs the teachers must obligatorily participate in and at what time intervals. Also, all the changes in the national curriculum, the didactics of the discipline, new pedagogical practices, evaluation methods, etc. are introduced in the system through the compulsory continuous professional training.*

Keywords: *continuing professional training, educational system, lifelong learning, professional development, teacher.*

Rezumat. *Articolul prezintă o sinteză a cadrului legal și normativ al formării profesionale continue la nivel național, descriind cadrul legislativ în acest domeniu, principalele instituții responsabile de formarea profesională continuă și ofertele de formare. Formarea profesională continuă, în accepțiunea sistemelor educaționale, este partea obligatorie a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, axată pe schimbările operate la nivel de curriculum național, didactica disciplinei, noi practici pedagogice, modalități de evaluare etc.*

Cuvinte-cheie: *dezvoltare profesională, formare profesională continuă, învățare pe tot parcursul vieții, profesor, sistem educațional.*

Contextul conceptual rezidă în delimitarea următoarelor definiții și accepțiuni: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, formarea profesională continuă, profesionalizarea cadrelor didactice, atestarea cadrelor didactice, avansarea în cariera didactică etc.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice (DPCD) reprezintă implicarea acestora în orice tip de învățare după absolvirea studiilor universitare. DPCD constă în realizarea de activități educaționale (de învățare) care contribuie la evoluția cadrului didactic în domeniul de specialitate, dezvoltarea sau dobândirea de noi competențe, toate cu scopul de a spori calitatea educației oferite ele-

vilor. DPCD include activități formale, de exemplu, stagii, cursuri, conferințe și ateliere de lucru, precum și activități de autoformare (lectura, cercetările personale etc.).

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice nu poate avea caracter opțional atâta timp cât obiectul activității acestora (curriculumul, didactica, metodică) sunt într-o continuă evoluție.

Formarea profesională continuă este partea obligatorie a DPCD și este definită prin legi și alte acte normative care stabilesc programele și timpul proximal de formare profesională continuă pentru cadrele didactice. Formarea profesională continuă (FPC) obligatorie reprezintă dezvoltarea

tarea competențelor necesare în această direcție. Activitățile de FPC sunt structurate în funcție de nevoile instituționale și individuale, determinate de profesori în cadrul activității profesionale. Pentru a elabora un plan de formare profesională continuă, diversificat și echilibrat, se identifică nevoile beneficiarilor la diferite dimensiuni în care se structurează în mod egal formarea profesională: cultura generală, abilități relaționale, atitudini de acceptare, toleranță și deschidere față de elevi, gestionarea disciplinelor și a curricula specifice acestora, competențe în domeniul didacticii disciplinei, al managementului clasei și al evaluării acesteia, competențe de cercetare-acțiune, de inovație și transfer tehnologic, o capacitate de funcționare autonomă și creativă, spirit critic și capacitate de reflecție asupra practicii sale [6, p. 11].

Atestarea cadrelor didactice este reprezentată de obligativitatea acestora de a aduce dovezi pentru dezvoltarea profesională la fiecare 5 ani, conform unei hărți creditare stipulate în *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice* [8, p. 68]. Harta creditară vizează activitatea cadrului didactic pe parcursul a 5 ani, obligativitatea acestora reprezentând participarea atât la formarea profesională continuă obligatorie, cât și la alte forme de dezvoltare profesională continuă, certificate prin credite profesionale. Numărul minim de credite este stabilit în funcție de gradul didactic solicitat. În cadrul procesului de atestare cadrele didactice își confirmă gradul didactic obținut anterior (obligatoriu) sau aplică pentru conferirea unui grad didactic superior acestuia (opțional) [8].

Avansarea în cariera didactică în Republica Moldova este un demers opțional, la solicitarea fiecărui cadru didactic. Pentru obținerea unui grad didactic (doi, întâi sau superior) și trecerea la un nivel de salarizare mai mare există prevederi legislative clare, ce impun o pregătire profesională avansată și un proces de evaluare pentru fiecare beneficiar.

Profesionalizarea didactică reprezintă procesul de formare a unui ansamblu de competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), având un model al profesiei respective.

Profesionalizarea cadrelor didactice vizează un aspect important în formarea profesională continuă, care presupune raportarea la mai multe standarde [3, pp. 15-20]:

- standarde de natură instituțională, cu referire la instituțiile abilitate să formeze personalul didactic, la modul cum trebuie realizat, gestionat și condus programul de formare inițială și continuă a profesorilor;
- standarde de natură curriculară care, la rândul lor, se referă la obiectivele programelor de pregătire a profesorilor (standarde de finalități), la conținutul acestor programe (standarde de conținut), la durata necesară formării continue a personalului didactic;
- standarde instructionale, care vizează formele și modalitățile de organizare și desfășurare a pregătirii teoretice și practice a profesorilor, strategiile, metodele și tehnicile utilizate în programele de formare continuă a personalului didactic, care să conducă la formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice;
- standarde de evaluare și certificare a competenței didactice și a nivelului acesteia care fac referire la calitatea prestației didactice, la progresul în cariera didactică.

Dimensiunile profesionalizării care decurg din definiția dată de E. Păun sunt următoarele [*Apud* 5, p. 12]:

- profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identității profesionale astfel încât să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice”;
- profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale prin elaborarea unui model al profesiei didactice [*Apud* 5, p. 12].

Politicile în domeniul *formării profesionale continue a cadrelor didactice* au avut o evoluție discontinuă și numai parțial corelată cu schimbările din alte componente ale proceselor de reformă în sistemul educațional. Inițiativele recente în domeniul educațional au contribuit la depășirea acestei etape și la dezvoltarea traseului profesional al cadrelor didactice, în paralel cu promovarea unei atitudini proactive, specifice formării profesionale pe întreg parcursul vieții. În Republica Moldova a demarat procesul de acreditare a programelor de formare profesională continuă

de către Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC) pentru diverși furnizori/prestatori de servicii educaționale în domeniul formării profesionale continue.

În acest context, am putea menționa: dezvoltarea rețelei centrelor/departamentelor de FPC în cadrul universităților; facilitarea accesului la programe de FPC acreditate/autorizate prin prezentarea unei diverse oferte de formare pentru beneficiari (diverse stagii de formare profesională continuă: la solicitare, FPC la specialități duble, module tematice de FPC); creșterea oportunităților de FPC, determinată de implicarea mai mare a cadrelor didactice în programe și proiecte naționale și internaționale; acreditarea mai multor programe de FPC în centrele/departamentele de formare profesională continuă, astfel promovând diversitatea serviciilor de FPC și dezvoltarea unei piețe a programelor de FPC.

Totodată, încă mai există o serie de deficiențe care se regăsesc în documentele strategice și de politici, acestea urmând a fi soluționate doar prin continuarea procesului de modernizare a sistemului de formare profesională continuă, conform implementării Codului Educației.

Metodologia formării profesionale continue a cadrelor didactice

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice, în contextul învățării pe tot parcursul vieții, are un statut diferit de la o țară la alta: este întotdeauna considerată un drept, dar variază între obligativitate și opțiune. În cadrul mai multor cercetări științifice, sistemul de FPC a fost analizat pe mai multe dimensiuni: prevederile cadrului legislativ cu privire la dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice în diverse țări; statutul FPC (obligatoriu/facultativ); autorizarea și certificarea stagiilor de FPC; cadrul instituțional/furnizorii de FPC; forme de FPC (periodică, curentă, modulară, conversia profesională etc.); standardele de FPC; accesul cadrelor didactice și posibilitățile de participare la programe de formare continuă; finanțarea programelor de FPC etc. [6].

Schimbările la nivel național au direcționat necesitatea revizuirii sistemului de formare profesională continuă în contextul instituțional, având la bază mai multe documente normative naționale: *Codul Educației al Republicii Moldova (2014)*; *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii*

2014-2020 „Educația-2020” (2014); *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților (2017)*; *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice/de conducere din învățământul general (2018)*; *Ghid de evaluare externă a programelor de formare profesională continuă, 2016 (ANACIP, 2016)*; *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică (2018)*; *Metodologia de elaborare a programelor de FPC a cadrelor didactice (2019)* etc.

Elementele de noutate vizează fundamentarea teoretico-aplicativă a diferitelor modele, metode și instrumente de FPC a cadrelor didactice, a metodologiei de FPC a cadrelor didactice privind motivarea învățării pe tot parcursul vieții. În context, menționăm impactul finalităților educaționale pentru evoluția sistemului de FPC, prestarea serviciilor educaționale de calitate, managementul resurselor umane, managementul programelor de FPC etc. Astfel, la nivel conceptual, clasificarea finalităților educaționale din perspectiva dimensiunii predominante poate fi prezentată astfel [2, p. 57]:

- *finalități teoretice, fundamentale*: idealul educațional și scopurile generale ale educației. În cadrul sistemului de formare profesională continuă finalitățile sunt prezentate în mai multe produse științifice elaborate în cadrul Institutului de Științe ale Educației, precum: *Metodologia de elaborare a programelor de FPC a cadrelor didactice*, aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării, unde este specificat scopul *Metodologiei*, care accentuează calitatea programelor de formare profesională continuă în corespundere cu *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general* [4]. De asemenea, au fost elaborate și alte produse științifice în cadrul investigațiilor realizate [8];

- *finalități teoretice, angajate* în proiectarea pedagogică a obiectivelor generale ale educației, valabile la nivelul întregului sistem de formare profesională continuă (exemplu: *Metodologia de elaborare a programelor de FPC a cadrelor didactice*, art. 4, vizează obiectivele generale și impactul acestora pentru sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice);

- *finalități aplicative*, angajate la nivelul unor taxonomii ale obiectivelor, exprimate în termeni de competențe și conținuturi de bază (exemplu: ta-

xonomia lui Bloom, exprimată în termeni de competențe: la nivel de cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare critică, și de performanțe de specialitate, corespunzătoare competențelor). În *Metodologia de elaborare a programelor de FPC a cadrelor didactice* sunt prezentate următoarele finalități: competențe la nivel de cunoaștere și înțelegere, competențe la nivel de aplicare, competențe la nivel de integrare [4];

• *finalități concrete*, angajate la nivelul unor activități concrete: obiective operaționale ale activității de formare (seminarii, ateliere didactice, lecții etc.). Aici menționăm proiectarea activităților de formare profesională în cadrul stagiilor de formare profesională continuă, stabilirea obiectivelor operaționale pentru activitățile concrete, realizate cu formabilii pe parcursul stagiului, diverse tipuri de activități.

Analiza politicilor europene și naționale privind FPC permite identificarea unei coerențe între reglementările de la nivelul Uniunii Europene și cele adoptate de Republica Moldova. Reglementările europene au constituit cadrul și sistemul de referință în elaborarea direcțiilor de politică națională în domeniul FPC, obiectivele și domeniile de acțiune stabilite la nivel european fiind adoptate și contextualizate la nevoile și prioritățile naționale și instituționale [9]. Astfel finalitățile educaționale din perspectiva dimensiunii predominante corelate cu politicile educaționale din Republica Moldova au determinat experimentarea acestora în cadrul stagiilor de formare profesională continuă.

Concluziile investigației s-au axat pe aprecierea predictivă, bazată pe descrierea statistică și calitativă a opiniilor subiecților participanți la experimentul pedagogic de constatare, ale căror chestionare au fost validate. Implementarea *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice* au evidențiat următoarele aspecte: din cele 5 domenii prioritare sistemului educațional – proiectare didactică, mediu de învățare, proces educațional, dezvoltare profesională și parteneriate educaționale – primele trei domenii reprezintă un reper metodologic pentru elaborarea proiectării de lungă/de scurtă durată, pentru organizarea și desfășurarea lecțiilor la clasă.

Domeniul *dezvoltarea profesională* vizează performanțele cadrului didactic la nivel instituțional, național și internațional, iar cel privind *par-*

teneriatele educaționale ține de colaborarea instituției și a cadrelor didactice cu diverși parteneri: instituții similare, ONG-uri, administrația publică locală, diverse centre educaționale etc. Implementarea standardelor în procesul educațional se referă la dezvoltarea competențelor profesionale, racordare la cerințele sistemului educațional la nivel național și internațional. De asemenea, în baza standardelor instituțiile de învățământ organizează eficient procesul de evaluare a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră.

În baza literaturii de specialitate am realizat o cercetare sintetică a standardelor de competență profesională a cadrelor didactice în mai multe țări. Scopul cercetării a fost analiza experienței de a elabora și a realiza standardele profesionale ale cadrelor didactice în mai multe țări, unde au fost selectate standardele de competență profesională ale cadrelor didactice (sau alte documente normative care determină cerințele față de competențele profesionale ale cadrelor didactice) în Australia, Marea Britanie, Hong Kong, Canada, Singapore și Scoția. Criteriile de selecție ale țărilor date sunt: dezvoltarea pozitivă/dinamica pozitivă de formare profesională a cadrelor didactice; rezultatele înalte ale elevilor în testările internaționale.

Realizarea investigației a cuprins și următoarele obiective:

- analiza standardelor profesionale ale cadrelor didactice și locul acestora în sistemul educațional;
- evidențierea și descrierea competențelor dezvoltate ale cadrelor didactice;
- realizarea unei analize comparative a competențelor profesorului cu competențele descrise în standardele profesionale.

În baza analizei standardelor de competență profesională a cadrelor didactice, au fost identificate cerințele de bază pentru cadrele didactice în mai multe țări. Aceste cerințe au fost formulate în termeni de competențe generale. Analiza comparativă a competențelor generale demonstrează că unele competențe coincid: motivarea elevilor, managementul clasei, proiectarea procesului educațional, posedarea metodologiei de predare, elaborarea programelor de studii, contribuția profesorului la dezvoltarea școlii/instituției, competența de a transmite valorile naționale și culturale, cunoașterea disciplinei predate, cunoașterea me-

odologiei de predare, competența de a crea medii educaționale, reflecția [10, p. 186].

În contextul menționat am considerat necesar formularea mai multor itemi, unul dintre care referindu-se la rolul standardelor de competență profesională în creșterea calității procesului educațional, astfel accentuându-se rolul serviciilor educaționale și a finalităților în cadrul formării profesionale continue. În cadrul analizei răspunsurilor subiecților am identificat următoarele: în mare măsură – 69 de subiecți (74,19%), parțial – 21 de subiecți (22,58%), în mică măsură – 3 subiecți (3,23%) (Figura 1).

Subiecții chestionați consideră că documentele de politici educaționale au un rol primordial în prestarea serviciilor educaționale, reprezintă puncte de reper în activitatea profesională a cadrelor didactice.

În temeiul analizelor efectuate, deducem că direcțiile de reconceptualizare a FPC a cadrelor didactice în contextul motivării pentru învățare pe tot parcursul vieții trebuie să vizeze: *eficiența, eficacitatea, relevanța, sustenabilitatea* care solicită dovezi certe despre *durabilitatea FPC* cu *impact pe termen lung* asupra sistemului educațional; *impactul*, demonstrat prin rezultatele elevilor, schimbările instituționale operate, dezvoltarea propriu-zisă a sistemului de învățământ.

Concluzii

Concluzionând, menționăm că FPC a cadrelor didactice vizează promovarea unui traseu de evo-

luție în cariera profesională, a criteriilor de acces și de evaluare, a competențelor aferente și corelarea acestora cu documentele de politici educaționale, astfel dezvoltând continuu managementul serviciilor de învățământ în sistemul de FPC la nivel național.

Asigurarea calității serviciilor educaționale în cadrul formării profesionale continue poate fi realizată prin promovarea resurselor umane de calitate în sistemul de FPC, în baza standardelor de competență profesională a cadrelor didactice: capacitatea de a motiva elevii, capacitatea de a lucra cu copiii cu CES, capacitatea de a planifica procesul educațional, capacitatea de a realiza rapoarte în activitatea profesională.

Analiza comparativă a competențelor generale prezente în standarde, reflectă la nivel *internțional*: importanța cunoașterii documentelor normative, evidențiind mai multe aspecte – cunoașterea legislației în domeniul educațional, a procesului de învățare, a drepturilor și obligațiilor cadrelor didactice, a altor documente normative cu privire la procesul de învățământ.

La nivel *național* – importanța cunoașterii și respectarea cadrului normativ referitor la sistemul educațional, inclusiv privind dezvoltarea profesională, planificarea și evaluarea pregătirii profesionale a cadrelor didactice (standardele de competență și dezvoltare profesională a cadrelor didactice).

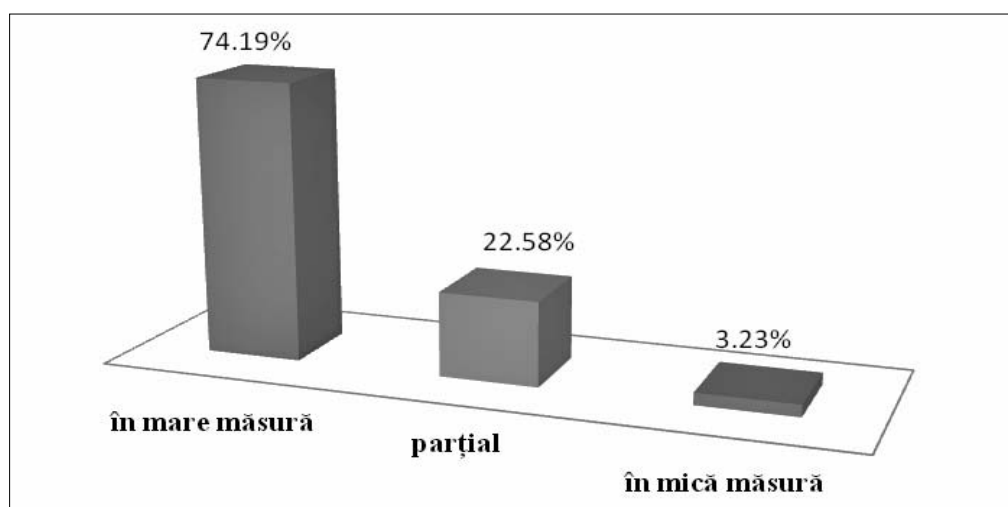


Figura 1. Rolul implementării standardelor de competență profesională a cadrelor didactice în creșterea calității procesului educațional

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Codul Educației. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
2. Cristea S. *Finalitățile educației*. Vol. 3ю București: Editura Didactica Publishing House, 2016.
3. Dumitru I.Al. (coord.) *Calitatea formării personalului didactic. Ghid metodologic și practic pentru DPPD-uri*. Timișoara: Editura „Mirtion”, 2007.
4. *Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice, aprobată prin ordinul MECC, nr. 92 din 30.01.2019*.
5. Mogonea F.R. *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: Editura „Universitaria”, 2010.
6. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec, Ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 1999.
7. Pogolșa L., Afanas A. (coord.) et al. *Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Impressum”), 2017.
8. Pogolșa L., Afanas A., Vicol N. et al. *Formarea profesională continuă. Acte normative și de reglementare. Compendiu*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: „Lyceum” (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2018.
9. Pogolșa L., Afanas A., Vicol N. et al. *Metodologia de elaborare și evaluare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: „Lyceum” (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2018.
10. Сергиенко А.Ю. Компаративный анализ профессиональных стандартов педагога в России и за рубежом. In: *Человек и образование*, 2018, № 4 (57), с. 184-191.

DEZVOLTAREA CAPITALULUI UMAN DIN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CONTEXTUL ACTUALELOR PROVOCĂRI SOCIETALE

DOI: 10.5281/zenodo.3716180
CZU: 37.0

Doctor, conferențiar universitar **Ștefania ISAC**
ORCID iD: 0000-0002-0409-7108
Institutul de Științe ale Educației

DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL IN THE EDUCATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF CURRENT SOCIETAL CHALLENGES

Abstract. *This article calls into question the relevance of the process of developing human capital in the education system in the context of current societal challenges, education being associated with a number of non-economic benefits, such as improving the state of civic and social involvement, a better climate of security and social comfort.*

Keywords: *human capital, lifelong learning, national skills framework, general skills, specific skills, career professionalization.*

Rezumat. *În acest articol ne-am propus aducerea în discuție a relevanței procesului de dezvoltare a capitalului uman din sistemul de învățământ, în contextul actualelor provocări societale, educația fiind asociată cu un șir de beneficii non-economice, precum îmbunătățirea stării de sănătate, implicarea civică și socială, un climat de securitate și de confort social mai bun.*

Cuvinte-cheie: *capitalul uman, învățarea pe tot parcursul vieții, cadrul național al competențelor, competențe generale, competențe specifice, profesionalizarea carierei.*

Nota de concept privind viziunea Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030” capitalul uman la care ne vom referi în cele ce urmează, reprezintă factorul-cheie în reducerea șomajului și a veniturilor mici ale cetățenilor, fiind determinant pentru creșterea economică. Dar, mai important este faptul că în documentul guvernamental respectiv educația este asociată cu un șir de beneficii non-economice, precum îmbunătățirea stării de sănătate, implicarea civică și socială, climatul de securitate și de confort social mai bun, ceea ce implicit are și o contribuție majoră în creșterea productivității economiei naționale [7, p. 51].

Reperând pe ideea că pentru oameni și societate, în ansamblu, este mai importantă dezvoltarea competențelor în școală, decât calificările și certificatele, insistăm asupra faptului că astfel tinerii devin mai pregătiți pentru viața lor profesională, și cea privată. Mai mult, ei devin persoane de succes, dacă profesorii lor au pus accentul necesar în formarea pentru viitoarele profesii.

Din această perspectivă, reprezentarea socială a meseriei didactice, printr-un statut ridicat [4], recunoașterea importanței acesteia de către alte categorii profesionale depind atât de nivelul de calificare, competență și profesionalism, cât și de motivația pedagogilor.

Potrivit conceptului menționat, o țară cu resurse limitate poate să atingă o etapă de dezvoltare superioară doar asigurând șanse egale pentru toți. În acest context, e necesară o viziune clară, centrată pe realizarea activă a drepturilor sociale-economice și pe fortificarea capacităților și abilităților individuale ale fiecărui om în parte, de adaptare la schimbările cu caracter disruptiv și de valorificare a oportunităților pe care le oferă viața pentru o calitate mai înaltă de trai [7].

Cert este că în procesul de valorificare a șanselor profesionale, un rol aparte îi revine educației formale, care este esențială în dezvoltarea capitalului uman și, implicit, a țării. Or, un sistem de învățământ calitativ este fundamentul unei socie-

tăți, bazate pe cunoaștere, ce asigură cetățenii cu aptitudini funcționale de bază pentru a se integra în societate, a fi responsabili și pentru a contribui la dezvoltarea acesteia. Experții insistă pe ideea ca odată cu abandonarea sistemului educației formale, beneficiarul să continue învățarea pe tot parcursul vieții, profitând/beneficiind de un proces continuu de oportunități flexibile de instruire, corelând/integrând studiile și competențele dobândite în instituțiile formale cu dezvoltarea abilităților în contexte non-formale și informale, în special la locul de muncă.

Dacă e să ne referim la obiectivele propuse de Strategia *Europa 2020*, constatăm tendința de menținere și subliniere a opțiunii pentru „asigurarea resurselor umane necesare bunei funcționări a sistemului de învățământ preuniversitar și stimularea performanței acestora”. E cert faptul că nicio reformă a educației nu se poate realiza, dacă se ignoră importanța pregătirii teoretice și practice specifice profesiei didactice. Or, practica ne demonstrează că, pentru a ajunge la rezultate remarcabile, educabililor trebuie să li se asigure un corp profesoral bine pregătit și motivat.

Tocmai de aceea, este indispensabil a se marca necesitatea unei permanente creșteri a calității în proiectarea și punerea în practică a programelor de formare a cadrelor didactice în toate sistemele de învățământ [5].

De aceea, am atenționa asupra celor *trei modele* ale acțiunii educative, aplicabile în procesul formării inițiale pentru cariera didactică: modelul transmisiv-normativ, modelul incitativ-personal și modelul achiziției prin inserție socială, asupra cărora atrage atenția M. Lesne [6]. Conform concepției aceluiași autor, ființa umană, din start concepută ca produs social, ca actor social ori drept agent social, destinată formării sale profesionale, este obligată să corespundă nivelului întregii construcții educaționale societale.

Important este că asigurarea unei educații eficiente, care să aducă beneficii societății în permanentă schimbare, este posibilă în condițiile când vor fi considerate fundamentale calificarea la nivel superior, bazată pe definirea standardelor de calitate și competențelor subsumate, corect și unitar definite, precum și creșterea motivației profesionale a membrilor profesiei didactice. Actualele exigențe [5] determinate de schimbările

rapide ale societății care se exercită asupra cadrelor didactice, constituie surse ale dezbatelor legate de politicile educaționale și la nivelul țărilor europene. În acest context, eficientizarea procesului de formare a cadrelor didactice decurge din tendința Consiliului Europei de a considera profesorii ca *actori-cheie* ai strategiilor de stimulare a dezvoltării sociale și economice a oricărei țări [5].

Pe bună dreptate, conceptul-cheie în pregătirea profesorilor trebuie să fie acela al profesorului cu statut profesional înalt [4]: calificat pentru un nivel superior de educație, cu o gamă recunoscută de competențe profesionale, capabil să exercite un grad semnificativ de autonomie și judecată profesională, să-și asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare profesională continuă și să contribuie la profesia didactică în ansamblul ei, precum și la dezvoltarea politicii și practicii educaționale.

Practica confirmă nevoia de a susține dezvoltarea profesională continuă în parcursul traseului profesional al tuturor cadrelor didactice încă de la debut, pentru ca acestea să poată înfrunta provocările profesionale pe care le întâmpină zi de zi. Este indubitabil faptul că dificultățile cu care se confruntă profesorii dedicați acestei meserii în prezent, vor persista și în viitor. Ca urmare a globalizării și europenizării, există necesitatea acută de armonizare a sistemului de învățământ cu cerințele piețelor muncii europene și mondiale, dar și cu schimbările paradigmatelor educaționale, politice, sociale, economice și axiologice. Acestea influențează vădit cariera didactică, trecând-o printr-o perioadă de multiple transformări.

Actualmente, mai mult ca oricând, misiunea profesorilor devine din ce în ce mai complexă: responsabilitățile sunt în continuă creștere, iar mediile în care aceștia lucrează sunt din ce în ce mai solicitante. Această stare de lucruri comportă studierea modului elaborare și reprezentare a profilului carierelor pedagogilor, devenind esențială în înțelegerea, implementarea și dezvoltarea unui cadru național al *competențelor* necesare cadrelor didactice, în vederea asigurării *profesionalizării*.

De ce avem criză de valori în educație?

Încercăm să prezentăm câteva răspunsuri mai relevante, în concepția noastră:

1. Analizând comparativ documentele de politici educaționale și realitatea din școală, se constată o lipsă de congruență între nivelul declarativ al angajamentelor și aplicarea acestora în practica școlară sau corelarea cu dezideratele teoretice din literatura de specialitate.

2. Problemele școlii sunt mondiale, dar răspunsurile și soluțiile, mai degrabă, trebuie să fie locale. Reformele sistemelor de învățământ trebuie să țină seama de evoluțiile globale, dar să se realizeze în contexte naționale. De aceea, și în curriculumul școlar trebuie să fie corelate organic *valorile locale la cele globale*.

Instrumentul viabil de racordare a valorilor locale la cele globale, în vederea îmbunătățirii calității și pentru managementul educațional strategic, ar fi *modelul competențelor extins* al cadrelor didactice, prin introducerea unui set de criterii de performanță. Din acest punct de vedere, considerăm utile a se lua în calcul *competențele generale*, propuse de Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar, în cadrul proiectului PHARE *Asistență Tehnică pentru Sprijinirea Activității CNFP* [1]:

- facilitarea unor procese inovatoare de învățare și predare, centrate pe elev;
- evaluarea și monitorizarea rezultatelor performanței de predare și învățare;
- planificarea și aplicarea curriculumului, a orarelor, materialelor de formare și a metodelor didactice;
- formarea de parteneriate în interiorul și în afara comunităților școlare;
- implicarea în procesul de dezvoltare profesională și individuală.

Acest *model al competențelor* trebuie aplicat și la nivel de formare inițială a educatorilor, drept instrument de identificare/evaluare a capacităților profesionale pentru studenții – viitori profesori.

Am specificat câteva dintre *competențele specifice* transmiterii valorilor morale ale societății actuale: competența de a preveni violența în școală și în comunitate; competența de a lupta împotriva prejudecăților sexuale, etnice și sociale; competența de a participa la reinstaurarea regulilor de viață comună privind disciplina la școală, sancțiunile și aprecierea conduitei; competența de a controla relația pedagogică, autoritatea și comunicarea în clasă; competența de a demonstra sensul

responsabilității, al solidarității, al sentimentului de dreptate [8].

Competența de a preveni violența în școală și în comunitate

Ceea ce i se cere educatorului, competent în acest sens, este să restabilească legea, respectiv să interzică violența, legea fiind singura care să permită existența în societate. Competența educatorului ar fi aceea de a instaura legea, nu cum un funcționar administrativ însărcinat cu executarea legilor și cu menținerea ordinii în comunitate instaurează nonviolența, prin amenințarea cu o violență legitimă, ci prin liber consimțământ. Este desigur dificil pentru educator să dezvolte o asemenea competență, dacă nu chiar utopic. Dacă psihanalistii, eticienii și pedagogii susțin că interzicerea violenței este una dintre bazele civilizației umane, sociologii pesimiști afirmă că această evidență nu este înscrisă în codul nostru genetic.

Educatorii nu pot să se oprească la a reaminti legea; ei trebuie să o reconstruiască pornind de la nimic. De aceea, a lupta împotriva violenței în școli, mai întâi înseamnă a vorbi, a elabora în mod colectiv semnificația actelor de violență care ne înconjoară, a reinventa reguli și principii de civilizație.

Este la fel de important să se lucreze la limitarea părții de violență simbolică și fizică pe care o exersează adulții asupra copiilor, școala asupra elevilor și familiilor lor.

Competența de a lupta împotriva prejudecăților sexuale, etnice și sociale

Aceasta nu constă doar în a dispersa atitudinile tolerante de respectare a diferențelor de toate genurile. Nu este decât o condiție necesară ca propunerile dascălului să fie credibile, la aceasta adăugându-se obținerea adevăratei adeziunii elevilor.

De recunoscut însă că formarea educatorilor în acest context se produce în baza conținuturilor curriculare și prin aplicarea în practică a valorilor de inoculat, nevoile formării fiind confundate de cele mai dese ori cu exigențele vieții cotidiene.

Elevii intoleranți sunt conștienți de faptul că atitudinea lor nu este admisă de cea mai mare parte a educatorilor. Dascălul se găsește deci în fața sarcinii de a urmări prejudecățile cu o energie inepuizabilă, adesea pentru rezultate mărunte

pe termen scurt. Unii dintre profesori suspendă munca în curs pentru a discuta despre incidentele critice, alții trimit elevii la consilier, iar alții dezaprobă cu lipsă de energie și merg mai departe. Aici am putea să ne axăm pe problema unei perfecționări a educatorilor pe teme de etică profesională [2].

Este necesar ca educatorul să fie intim convins de misiunea sa și să nu se îndepărteze de sistemul educațional atunci când este asaltat de prejudecăți și discriminări observate în clasă. El trebuie să creadă în misiunea educativă a școlii, pentru că știe că o cultură generală ce nu ține aceste fenomene la distanță, este lipsită de valoare. Dacă un copil, la absolvirea școlii, este convins că fetele, negrii sau musulmanii sunt categorii inferioare, nu este suficient faptul că el știe geometrie, algebră sau o limbă străină. Se poate spune că școala nu și-a atins scopul său, dacă nici unul dintre profesori, care ar fi putut interveni în diverse situații, n-a considerat că era prioritară această intervenție.

Competența de a participa la reinstaurarea regulilor de viață comună privind disciplina la școală, sancțiunile și aprecierea conduitei

Competența de gestionare a clasei, prin care se înțelege în mod obișnuit organizarea timpului, a spațiului, a activităților, se referă la instaurarea de valori, de atitudini și de raporturi sociale, care fac posibilă munca intelectuală.

Trecând de perioada în care regulile la școală au fost impuse, s-a ajuns la instituirea de reguli în urma negocierii. Educatorul care acceptă să negocieze, nu trebuie să abandoneze nici statutul său, nici responsabilitățile sale de adult și de dascăl și, cu certitudine, va negocia cu atât mai bine cu cât știe să-și ia măsuri și consideră că aceasta face parte din profesia sa, că nimic nu merge de la sine. El face tot ceea ce poate pentru ca grupul să-și asume, în mod responsabil, o parte din definiția regulilor și a deciziilor colective.

Gestiunea timpului și spațiului de formare, căutarea unui echilibru între demersul proiectului și activitățile structurate, între timpul alocat și timpul firesc, între munca autonomă și activitățile colective, constituie arta gestionării clasei, care îmbină sensul organizării și capacitatea de a repera și susține dinamica individuală și colectivă.

Competența de a controla relația pedagogică, autoritatea și comunicarea în clasă

Legătura educativă este prea complexă, mobilizează prea multe straturi ale personalității, astfel încât educatorul să poată stăpâni rațional întregul raport pe care îl construiește cu elevii săi. Este vorba de prezența în relația pedagogică a seducției, șantajului afectiv, gustului puterii, fricii, angoasei ș. a. Este esențial pentru orice educator să conștientizeze existența acestor dimensiuni [3], să recunoască necunoscutele profesiei, „zonele de umbră”, dificultatea de a ști exact în ce mobil și în ce istorie personală se ancorează dorința de a învăța.

Educatorul are dreptul de a recurge la autoprotejare, stabilind relații total formale, reci și distante cu toți elevii. Dar această atitudine este cu siguranță foarte nepotrivită. Cei mai mulți dintre elevi au nevoie să fie recunoscuți și puși în valoare ca persoane unice. De aceea, a face învățământ eficient, este o profesie cu riscuri înalte, care cere să te implicii fără să abuzezi de puterea ta. Cuvintele jignitoare, întrebările indiscrete, judecata globală asupra unei persoane, pronosticul de eșec, pedepsele colective sunt violențe prezente în școală, iar acestea ne arată uneori dezechilibre ale personalității educatorului sau o lipsă de conștientizare a ceea ce se cere, zice sau face să se audă în clasă.

Educatorul nu poate să renunțe însă în întregime la seducție sau la o anumită formă de manipulare, pentru că are nevoie de aceste resurse în exercitarea profesiei.

Competența de a controla relația pedagogică constă în a ști ce faci, ceea ce presupune în mod ideal un efort constant de dezvoltare personală și de analiză a practicilor existente.

Competența de a demonstra sensul responsabilității, al solidarității, al sentimentului de dreptate

Dincolo de orientarea ideologică stabilă, educatorul este necesar să stăpânească tehnicile dreptății, global acceptabile, conștient fiind că vor apărea și note discordante, dar că, în ansamblu, elevii vor recunoaște că el face totul cât se poate de bine.

Apelul la înțelepciunea profesorului s-ar putea solda cu ceea ce presupune o explicitare con-

certată a drepturilor și îndatoririlor elevilor la fel de bine ca și ale profesorilor și la o clasificare a procedurilor de dreptate, la nivel de clasă și instituție.

Competența educatorilor, în sensul transmiterii de valori morale, constă în a lua poziție în mod lucid față de starea de fapt ce caracterizează societatea actuală și de a-și asuma responsabilitățile lor fără să se supramandateze. Ei trebuie să dovedească spirit de dreptate, curaj, optimism și calități morale, alături de competențe de comunicare și negociere, pentru a face față sistemelor sociale actuale [8, pp. 135-147].

Școala trebuie să îndeplinească anumite așteptări sociale. Or, în ciuda faptului că resursele sunt limitate, exigențele elevilor, ale părinților, ale societății, în general, cresc.

Tot școala este chemată să asigure educația obligatorie, dar să pună și bazele pentru *pregătirea pe tot parcursul vieții*. Astfel, este nevoie de noi programe școlare pentru formarea cadrelor didactice.

Tot mai mult, se constată cum comercializarea se infiltrează în fiecare aspect al vieții umane. Autoritățile publice dintr-un număr tot mai mare de cazuri transferă serviciile publice tradiționale în mâinile întreprinderilor comerciale. Educația este și ea amenințată de comercializare.

Conștientizăm faptul că autoritățile publice nu reușesc să asigure suficiente fonduri educației și asta este o problemă gravă. Or, educația este de responsabilitate publică și ar trebui să i se asigure fonduri prin mijloace publice.

De comun acord cu cercetători în domeniu, constatăm că deținerea acestor tipuri de competențe oferă cadrelor didactice posibilitatea asumării diferitelor roluri profesionale real posibil de îndeplinit la un moment dat, rezultate din așteptările manifestate de mediul profesional în legătură cu prestația lor în traseul de *profesionalizare a carierei didactice*. Prezența competențelor profesionale ale educatorului modern și gradul lor de dezvoltare condiționează măsura în care acesta își poate asuma diverse roluri profesionale: tehnician, practician reflexiv, actor, transformator al conținutului curricular, agent al schimbării sociale, furnizor de informație, model

de comportament, creator de situații de învățare, evaluator, terapeut etc., analizate și prezentate detaliat de Andre de Peretti [9].

Cercetările realizate ne permit să concluzionăm asupra faptului că experiențele altor țări în privința *profesionalizării* se dovedesc pozitive, de aceea pot fi utilizate ca surse de inspirație atât în reorganizarea și restructurarea profesiei didactice din Republica Moldova, cât și în reformarea strategiilor de pregătire a profesorilor, în vederea dezvoltării *capitalului uman*, modernizării și creșterii calității învățământului național.

Dezvoltarea *capitalului uman* din sistemul de învățământ în contextul provocărilor societale actuale devine astfel posibilă și în țara noastră, atât timp cât se conturează un *model al profesiei didactice*, iar pregătirea cadrelor în domeniu are la bază *standardele profesiei*, concepute pentru pedagogii de diverse specializări, pentru cadrele didactice debutante, pentru educatorii mai experimentați etc., astfel încât întreaga lor activitate să poată fi pregătită, desfășurată și evaluată în mod profesionist [4].

Varietatea abordărilor problematice *competenței didactice* conduce la o diversitate de criterii, pe baza cărora este apreciată munca profesorilor din învățământul de toate gradele. De aceea, revenim la ideea că asigurarea calității programelor de dezvoltare a *capitalului uman* din sistemul de învățământ, din perspectiva actualelor provocări societale, nu poate fi realizată decât în urma implementării la nivel național a unui profil (cadru, model) de competență, taxonomic considerat reper unitar, oferind coerență și consistență procesului de formare, drept premisă a *profesionalizării carierei didactice*.

Competențele generale, dar și cele *specifice*, asigurate de *resurse umane* formate în contextul provocărilor societale, dezvoltate de către școală, mai degrabă decât calificările și certificatele, fac oameni de succes și mai bine pregătiți în viața lor profesională, dar și în cea privată.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar (CNFP)*, 2007. Proiect PHARE: Asistență Tehnică pentru Sprijinirea Activității CNFP. [citat 13.02.2020]. Disponibil: www.cnfp.ro/Downloads/Documents/Competente-analiza-comparativa.pdf
2. *Codul de etică al cadrului didactic*, publicație elaborată la inițiativa Guvernului Republicii Moldova, cu asistența Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD) și cu suportul financiar al Programului Tematic Global al PNUD în Anticorupție pentru Dezvoltare Eficientă. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 18.03.2016, Nr. 59-67.
3. Isac Șt. Dimensiunile esențiale ale profesionalizării carierei didactice. In: *Didactică: tradiție, actualitate, perspective*. Conferință internațională, 17-18 mai 2019. Alba Iulia: Editura Universității „1 Decembrie 1918”, pp. 36-42.
4. Isac Șt. Diversitatea ipostazelor de statut ale formatorilor. In: *International Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity (GIDNI - 6)*. Conferință. Universitatea „Dimitrie Cantemir” din Târgu Mureș, 25-26 mai 2019. Târgu-Mureș: Arhipelag XXI Press, 2019, pp. 32-36.
5. Isac Șt. Personalitatea profesorului raportată exigențelor dezvoltării societății. In: *Cadrul didactic – promotor al politicii educaționale*. Conferința Științifică Internațională, 11-12 octombrie 2019. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), pp. 365-371.
6. Lesne M. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: Editure „Puf”, 1998.
7. *Notă de concept privind viziunea Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030”*, elaborat de Expert-Grup și UNFPA Moldova, 2017. [citat 27.01.2020]. Disponibil: 396.2018.ro/pdf
8. Perrenoud Ph. *Dix nouvelles competences pour enseigner, dans Pedagogiess, collection dirigee par Meirieu Ph.* Paris: ESF Editeur, 1998.
9. Peretti A. *Educația în schimbare*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1996.

COMPETENȚA DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ A CADRELOR DIDACTICE: DEMERS AL SCHIMBĂRII REALITĂȚILOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

DOI: 10.5281/zenodo.3716224
CZU: 37.091

Doctorandă **Claudia BARBAROȘ**
ORCID iD: 0000-0001-8215-35-ox
Universitatea de Stat din Tiraspol

RESEARCH COMPETENCE – METACOGNITIVE COMPETENCE OF TEACHERS

Abstract. *In the 21st century - the century of information technologies, the role of the teacher changes considerably, the role of practitioner being added by the researcher. In this article we try to find an answer to what is the concept of research in the vision of the scientists concerned about the given problem. There is also an emphasis on reflective practice, which is a premise of metacognitive competence and a feature of a scientific researcher.*

Keywords: *research, research competence, reflexivity, action research, metacognition, teacher, scientific researcher.*

Rezumat. *În secolul XXI, veacul tehnologiilor informaționale, misiunea cadrului didactic se schimbă considerabil, rolului de practician adăugându-i-se cel de cercetător. În acest articol autorul investighează conceptul de cercetare științifică, explorat, în viziunea savanților. Se pune accent pe practica reflexivă, ce constituie o premisă a competenței metacognitive și o caracteristică a cadrului didactic-cercetător științific.*

Cuvinte-cheie: *cercetare, competență de cercetare, reflexivitate, cercetare acțională, metacogniție, cadru didactic, cercetător științific.*

În prezent tot mai mult se discută despre competența de cercetare sau investigațională a cadrului didactic. Printre puținii savanți care s-au ocupat de problema **competenței de cercetare** sunt nume cu experiență vastă în domeniul educațional, atât din străinătate, cât și din Republica Moldova, precum J. Dewey, K. Lewin, De Landsheere, V. Robinson, C. Ulrich, S. Cristea, I. Jinga, C. Enăchescu, E. Păun, E. Nicola, D. Potolea, A. Nedelcu, D. Farcaș, S. Sava, V. Pop, V.Gh. Cojocaru, Vl. Guțu, L. Pogolșa, I. Botgros, L. Franțuzan, D. Patrașcu, L. Patrașcu, V. Cojocaru, V. Goraș-Postică, L. Sclifos, T. Cartaleanu, O. Cosovan, A. Gugiuman, E. Zetu, E. Codreanca, O. Dandara, E. Muraru, A. Mocrac, V. Țapoc et al.

Făcând o analiză succintă a lucrărilor unora dintre autorii sus-numiți, să încercăm totuși să răspundem la întrebarea: ce reprezintă **competența de cercetare științifică**. Pentru a găsi răspun-

sul corect, ar trebui mai întâi să aflăm ce prezintă în sine **cercetarea științifică**. Or, după cum apreciază John Wise, o definiție universal acceptată a **cercetării** nu există.

Potrivit autorilor A. Gugiuman, E. Zetu, E. Codreanca, nota definitorie a **cercetării** este consolidată în **căutarea în vederea cunoașterii** [6]. O analiză semantică duce gândul la concluzia că termenul de **cercetare** e aproape identic cu noțiunea de **investigație**, ce reprezintă trecerea de la **ceva** ce este necunoscut la **ceea** ce poate fi exprimat în termeni științifici.

Procesul cunoașterii științifice și praxiologice semnifică un important demers al educației. Încă în anul 1933 John Dewey oferă științei pedagogice o mulțime de argumente în justificarea ideii sale de **practică reflexivă în educație** [5]. Formula simplă, pe care a lansat-o în 1938 este: **Experiență plus reflecție, egal învățare** și ea reprezintă

un important demers pentru educație. „Învățarea trece prin acțiune, considera savantul, ea însăși având sens doar dacă răspunde unei nevoi individuale sau sociale resimțite.”

Notăm tot aici că metacogniția ține de reflecție. Numai un profesor reflexiv va fi capabil să-și proiecteze activitatea didactică, să analizeze factorii care îl împiedică în creșterea pe plan cognitiv sau l-au determinat să progreseze. Reflecția este un punct de plecare spre cercetare. Aceasta presupune o investigație minuțioasă a problemelor apărute în colectivul de elevi și căutarea soluțiilor cât mai eficiente de rezolvare a lor. **Reflecția personală** este o condiție pentru o carieră didactică de succes.

În susținerea lui Dewey, se afirmă și G. De Landsheere cu ipoteza că învățarea prin **acțiune** este atunci, când cadrul didactic participă în procesul de schimbare a realităților din domeniul educației, iar acest proces se numește cercetare științifică pedagogică [8]. Același autor susține că **cercetarea pedagogică** vizează sfera educației și este focalizată pe cinci domenii de bază:

1. Cunoașterea personalității elevului;
2. Cunoașterea educatorilor;
3. Cunoașterea materiilor de învățare;
4. Cunoașterea sistemului educativ;
5. Cunoașterea soluțiilor educative.

Kurt Lewin, fondatorul conceptului de **cercetare-acțiune**, susținea că o investigație al cărei scop este doar producerea de cărți, fără influența imediată a realității, este inutilă.

Conceptul de **cercetare – acțiune** în domeniul educației a fost studiat pe larg, în special, în Marea Britanie, SUA, Canada și Australia, acordându-i-se o importanță sporită, grație faptului că acest tip de investigație scoate în evidență rolul profesorilor ca agenți ai schimbării și inițiatori ai proceselor de ameliorare școlară - sursă principală a reformelor.

Noțiunea de **cercetare pedagogică** vizează schimbări majore în domeniul educației.

Conform autoarei M.-D. Bocoș, profesorul modern este un practician, care **reflectă** asupra activității sale ca un profesionist în domeniul educației [2]. El își proiectează actul profesional în conformitate cu curriculumul școlar, se adaptează ușor circumstanțelor și dirijează reflexiv procesul educațional. Savanta indică trei tipuri de **reflecție**:

- Reflecția despre acțiune;
- Reflecția în acțiune;
- Reflecția pentru acțiune.

În această ordine de idei, E. Păun și D. Potolea menționează că cadrul didactic ia decizii privind instruirea elevilor, planificând și evaluând efectul propriilor acțiuni. Unele din aceste decizii pot fi luate în mod automat, altele sunt rezultat al reflecției [10]. Autonomia profesorului presupune libertatea alegerii modului de desfășurare a acțiunii, bazat pe propria cunoaștere și experiență. Astfel, **practica reflexivă** stabilește un raport strategic la *aici și acum, altundeva, în viitor*.

În viziunea lui I. Botgros, autoconștientizarea potențialului intelectual și profesional, a creșterii pe plan cognitiv, a acțiunilor ce l-au determinat să progreseze și a celor ce l-au împiedicat să o facă reprezintă competențe metacognitive necesare cadrului didactic pentru reușita personală, fiind, totodată, și caracteristicile unui **cercetător științific** [3]. Conștientizarea propriei dezvoltări îl determină să creeze și să investigheze; să își verifice în permanență convingerile, atitudinile și comportamentul. Doar reflectând asupra activității, ne referim aici la o **reflecție profesională și personală**, putem asigura condiții pentru succesul în cariera didactică.

Demnitatea profesională constă în ceea ce face dascălul prin împlinirea de sine care influențează substanțial calitatea procesului educațional. Formarea personalității elevului, atingerea idealului educațional țin de responsabilitatea cadrului didactic, care, pentru a-și desăvârși competența profesională, trebuie să fie și un bun **cercetător științific** al propriei activități [3, p. 4].

Profesorul zilei de mâine nu mai poate acționa după șabloane de ieri, depășite, fără ameliorări, pentru a ține pasul cu schimbările din societate, el are o responsabilitate de a-și reorganiza calitativ competențele profesionale, fiind flexibil și conștient de rolul său de **coordonator al autorealizării** personale.

A. Nedelcu vorbește despre profesorii **reflexivi începători** și cei **experimentați**. Spre deosebire de colegii lor mai tineri, profesorii experimentați reflectează nu doar asupra șanselor de succes și strategiilor eficiente de rezolvare, dar și a propriilor **capacități metacognitive**. **Profesorii experți** dețin cunoștințe extensive, achiziționate prin ex-

periență, pe care le utilizează în înțelegerea și rezolvarea de probleme. În această ecuație nu cantitatea de experiență în sine contează, ci mai ales **reflecția continuă** asupra experienței noastre într-un domeniu profesional, relaționată de conceptul „practician reflexiv” [9, p. 17].

Profesorul reflexiv este acela care construiește cunoștințele sistematice și comunicabile și care știe să învețe de la sine însuși, pentru care propria experiență constituie și sursă, și mijloc de dezvoltare personală (Figura 1).

S. Cristea afirmă, că **cercetarea pedagogică** reprezintă o activitate managerială în scopul eficientizării procesului educațional și propune patru etape ale **cercetării** [4]:

- Formularea problemei ce urmează a fi cercetată;
- Proiectarea cercetării;
- Realizarea cercetării;
- Finalizarea cercetării.

I. Jinga menționează că **cercetarea pedagogică** oferă mai multe teme de reflexii, considerând ca e necesară existența unor planuri de cercetare în instituțiile de învățământ și implicarea tuturor profesorilor în actul cercetărilor științifice.

Astfel, în lucrarea „Proiectarea standardelor de formare inițială”, autorii Vl. Guțu, E. Muraru, O. Dandara evidențiază un ansamblu din șase competențe, pe care trebuie să le posede absolventul universitar [7]. Una dintre ele este **competența de cercetare** sau **investigațională**.

Competența de **cercetare/investigare** presupune:

- Aplicarea metodologiei cercetării științifice în activitatea profesională;
- Stabilirea priorităților în domeniul de cercetare științifică;
- Identificarea problemelor de cercetare științifică;
- Realizarea proiectelor de cercetare științifică;
- Determinarea gradului de funcționalitate a rezultatelor investigațiilor științifice;
- Utilizarea în activitatea profesională a rezultatelor investigațiilor științifice din alte domenii.

În opinia autoarei L. Scifos, **competența de cercetare** ar însemna acțiuni intelectuale, mobilizate simultan cu resursele interne și externe, pentru atingerea unui scop bine stabilit [12]. **Competența de cercetare** vizează domeniul didactic, domeniul socioeconomic și cunoașterea disciplinei predate. Susținem întru totul acest punct de vedere. Dar ce ar include în sine **competența de cercetare** și cum ar fi posibil să dezvoltăm această competență?

Studiind critic sursele bibliografice, am observat că aceasta derivă din **competența informațională**, implică capacitățile creative, poate fi formată grație activităților de integrare în procesul cercetării. Sub aspect motivațional intrinsec și extrinsec, dorința de a cerceta este determinată atât de factori interni, biologici, precum și de factori externi, personalității revenindu-i sarcina de a-i activa. O cercetare veritabilă e determinată

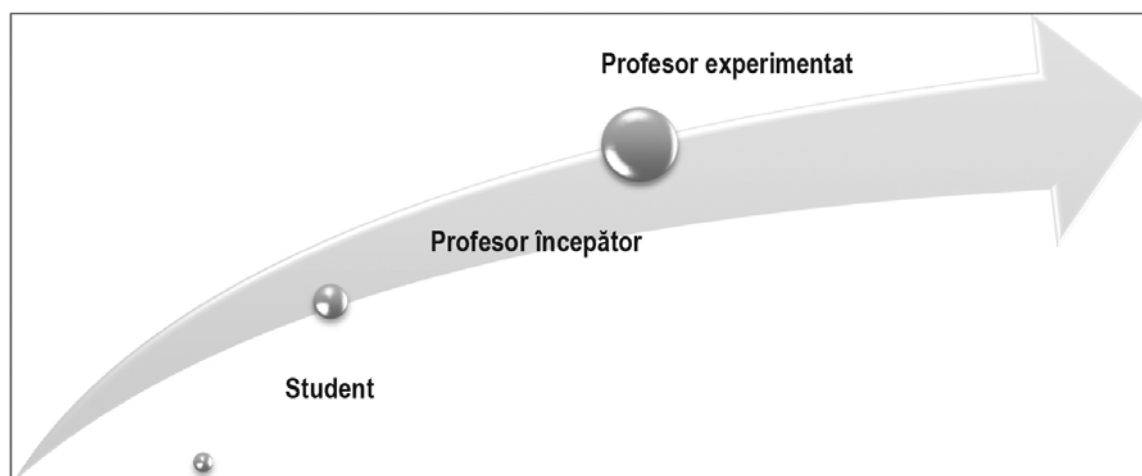


Figura 1. Dinamica dezvoltării profesionale a cadrului didactic

de formularea problemelor, întrebărilor, ipotezelor și alegerea instrumentelor adecvate de investigație. În viziunea noastră, un cercetător bun ar trebui să aibă răspuns la următoarele întrebări:

- *Ce facem?*
- *Cum facem?*
- *Cu ce facem?*

V. Robinson susținea că **activitatea de cercetare** este un tip de activitate intelectual-creativă, apărută în rezultatul funcționării mecanismului de căutare și construită pe baza comportamentului de investigare. **Cercetarea** reprezintă o activitate legată de rezolvarea unor sarcini creative, de investigație, cu un rezultat necunoscut preventiv și care respectă etapele specifice unei **cercetări științifice**.

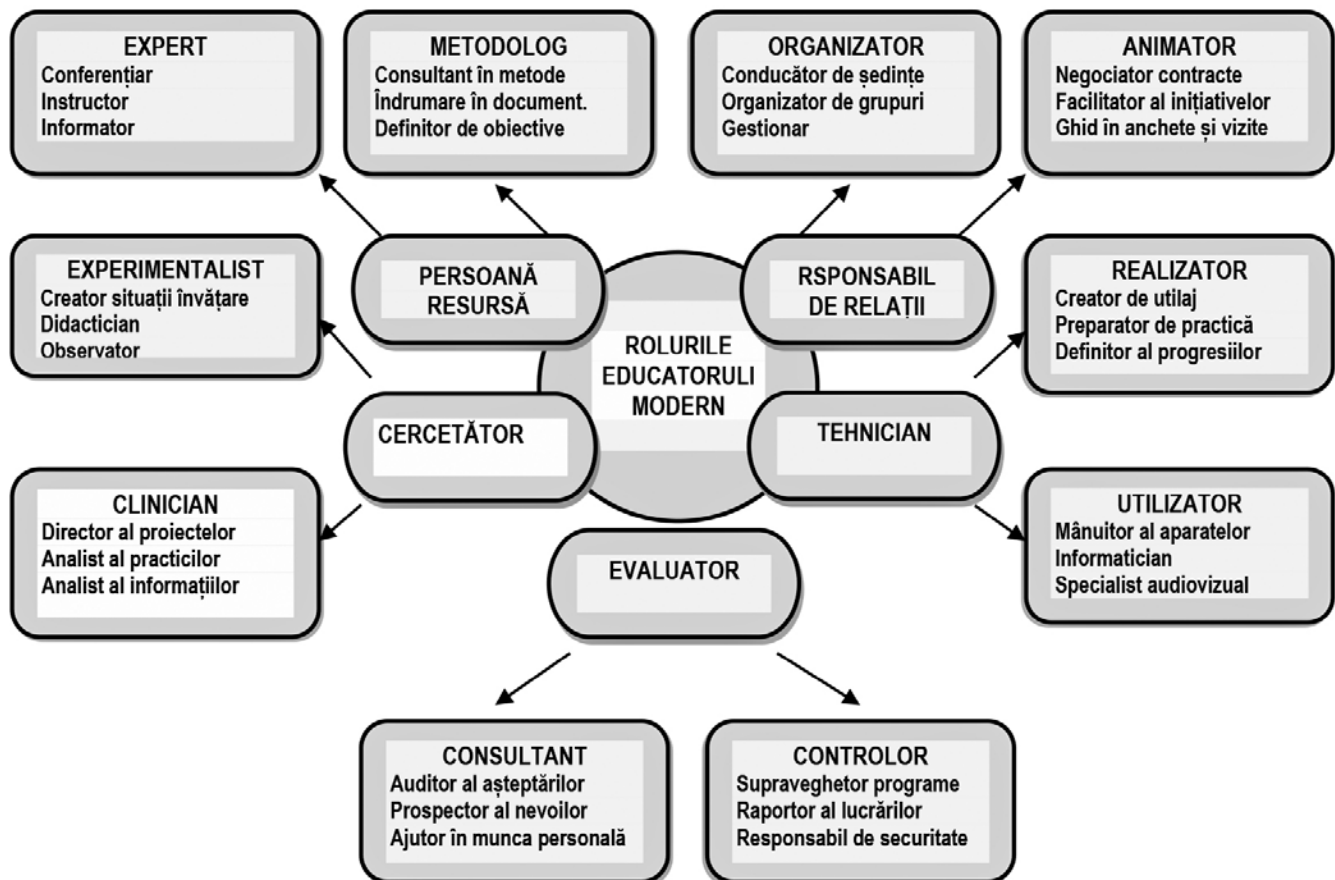
După cum indică un grup de savanți în frunte cu Vl. Guțu, **cercetarea științifică** este o îmbinare a activității intelectuale cu cea practică, în care ambele aspecte se corelează între ele [7]. Activi-

tatea științifică se axează pe un obiect ales pentru a fi cercetat și are scop să realizeze idei/ipoteze, ce rezultă din obiectul cercetării. În urma analizei, obiectul cercetării devine inteligibil și poate fi pus în acord cu ideile/ipotezele cercetătorului, iar rezultatele obținute justifică intenția de cercetare științifică de la care a pornit **investigația**.

A. Nedelcu este de părere că cadrul didactic modern nu mai ocupă vechea poziție de „transmițător de învățare”, ci este un consilier, un agent motivator, un analist atent al sistemului, în care e angrenat, un facilitator, un leader, un „translator cultural” și, evident, **un cercetător** [9].

În contextul afirmației în cauză, apare întrebarea: în ce măsură profesorul contemporan își poate asuma **misiunea de cercetător**?

În lucrarea sa „Educația în schimbare”, savantul francez Andre De Peretti prezintă o schemă convingătoare, în care stipulează și rolul de **cercetător** al educatorului modern [11]:



Calitatea de **cercetător** presupune acțiuni de selectare, analiză și sinteză a informațiilor. Ea are părți componente și particularități ce demonstrează necesitatea învățării pe parcursul întregii vieți și cere autoorganizare și polifuncționalism. **Competența informațională** este o calitate integrativă a personalității moderne. **Competența de cercetare** schimbă misiunea profesorului, statutului de **practician** adăugându-i-se cel de **cercetător**. Acest nou statut este nu doar necesar, ci și eficient în ameliorarea praxisului, deoarece, atunci când educatorii devin cercetători, este sigur că percep succesul și au o altă perspectivă asupra clasei.

Din cele afirmate anterior, conchidem că **reflecția**, ca o premisă a competenței metacognitive, denotă o calitate de bază a unui profesor inovativ, iar competențele metacognitive sunt caracteristicile unui cercetător științific. Cadrul didactic reflexiv își va proiecta mult mai reușit activitatea, evaluând punctele forte și cele slabe, care îl ajută, sau care sunt un impediment în traseul său profesional. Este important ca profesorul să fie, întâi de toate, un cercetător al propriei munci, un conducător de proiecte, parteneriate, un mentor și un bun observator.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bezede R. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acțiune. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2014, Nr. 2 (84), pp. 4-8.
2. Bocoș M. *Instruirea interactivă*. Ghidul profesorului. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
3. Botgros I. Cadrul didactic – un cercetător științific al activității educaționale personale. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2014, Nr. 2 (84), pp. 2-4.
4. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura „Litera Educațional”, 2002.
5. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1992.
6. Gugiuman A., Zetu E., Codreanca L. *Introducere în cercetarea pedagogică: Îndrumar pentru cadrele didactice*. Chișinău: Editura Tehnică, 1993.
7. Guțu Vl. et al. *Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții. Orientări. Strategii*. Chișinău: CEP USM, 2007.
8. Landsheere G. *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995.
9. Nedelcu A. *Cercetarea – acțiune în educație. Modul VIII*. București, 2011.
10. Păun E., Potolea D. *Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
11. Peretti A. *Educația în schimbare*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1996.
12. Sclifos L. *Repere psihopedagogice ale formării competențelor investigaționale la liceeni*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007.
13. Ulrich C. *Postmodernism și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007.

PEDAGOGICAL METHODOLOGY FOR DEVELOPING STUDENTS-TRANSLATORS' PROFESSIONAL COMPETENCES

DOI: 10.5281/zenodo.3716234
CZU:378.016:81'25

Lector universitar **Oxana GOLUBOVSKI**
ORCID iD: 0000-0003-4759-171X
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

METODOLOGIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE STUDENȚILOR-TRADUCTORI

Rezumat. *Articolul abordează o problemă semnificativă pentru calitatea în educație la nivel universitar – dezvoltarea competențelor profesionale ale studenților-traducători – a competențelor de traducere. În acest sens se propune analiza evoluției și dezvoltarea semnificației termenului competențe de traducere din perspectiva pregătirii profesionale a studenților-traducători. Sunt menționate și analizate competențele de traducere relevante profesiei de traducător. În acest context este propusă spre analiză tehnologia de formare a competențelor de traducere ale studenților-traducători.*

Cuvinte-cheie: *competențe de traducere, studenți-traducători, competența strategică, competența comunicativă, competența instrumental-profesională, competența socio-culturală, tehnologia de formare a competențelor de traducere, traducerea scrisă specializată.*

Abstract. *The article addresses an issue significant for the quality in the university education – the development of the translation students' professional competences, therefore that of the translation competences (TC). In this regard, the evolution analysis of the term of translation competence is suggested and a new definition of the term of translation competences from the perspective of the students' professional training in the field of translation is generated. In the present article there are mentioned the identified TC relevant to the translation profession. In this context, the pedagogical methodology for developing students' translation competences is presented for analysis.*

Keywords: *translation competences (TC), translation students, strategic competence (SC), communicative competence (CC), instrumental and professional competence (IPC), sociocultural competence (SCC), translation competences development methodology (TCDM), specialized written translation.*

Introduction

The topic of interest of the present article is *translation* as a pedagogical tool in language teaching and learning, but the main concern is translation as a *competence*. In this regard, on the one hand translation is viewed as one of the major and, definitely, important pedagogical tools to be used daily in teaching English as a foreign language (EFL) once the place of translation in EFL education courses is definitely important. On the other hand, translation is studied and viewed as a competence in general education and in professional development (translation competences), i.e. translation competences necessary to be formed in professional education (educating interpre-

ters and translators). The value of the inclusion of the given component in the disciplines and subjects dedicated to EFL teaching presented to effective teaching of English or any other language as a foreign language and obviously in professional instructing of future translators and interpreters.

The main argument to begin with is a discussion of the place of translation within the framework of developments in the communicative approach and as a medium for language instruction in general. This will lead to a discussion of translation as a process that encompasses more than one basic skill in learning foreign languages i.e. *reading, researching and writing*. The purpose of this article is to show that both roles played by

translation (as a pedagogical tool and a competence) are inseparable in language teaching/learning and translators/interpreters' education. The argument will regard the fact that within a discourse framework, *translation both as a language competence and a teaching technique is relevant*, and in fact needed, to the development of EFL prospective teaching and specialists' professional development in this area.

„In any professional environment, performance is judged according to certain clearly defined objectives and needs, which demand a specific type of competence...” [7, p. 27]. In some official documents these competences are represented and mentioned as a set or groups of skills, abilities and attitudes, viewed as performances or competencies, connected with main types of translation activities [2].

Ch. Schaffner and A. Adab track the developments in the study of *translation as a competence that is composed of different skills*. This term is relatively new and not unanimously recognized among translation scholars. Many definitions of translation competence emerged throughout the years, but in the most general terms translation competence represents „... the underlying system of knowledge, abilities and attitudes required to be able to translate” [7, p. 43].

In this regard, the main objectives of the paper include: establishing and identifying theoretical guidelines in linguistics and pedagogical practice related to translation as a teaching strategy, analysis of the development of the TC meaning as a term from the point of view of pre-service translators' professional training, description of methodological approaches to developing TC, describing the strategies of the pedagogical methodology considered to be followed for the purpose of the students' translation competences development and formulation of scientific conclusions and methodological recommendations on the steps and strategies of the students' TC formation.

The scientific originality of this article is supported by the analysis of translation as a process of vocational training, a description of the evolution of the TC (English) concept and definition development of the term „translation competences” in a new sense, the identification of competences relevant to the profession of a translator. As the

scientific issue consists in finding the solution to such an important problem in this area as the determination of theoretical guidelines in translation as a professional educational activity, as well as the delimitation of certain competences related to the profession of a translator that should be developed as a result of the pedagogical methodology for developing students' TC elaboration and implementation.

The practical value of the thesis of the article reflects the development of university didactics through a visual explanation of the most representative methodological approaches to TC development identified in pedagogical literature and the formulation of scientific conclusions and methodological recommendations regarding the formation of TC at the initial stage of training.

Methodology

According to the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* reedited and published in 2018 [1], translation is used within Mediation Activities [1, p. 105], where students have to fulfill translation tasks such as „translate a written text in speech” or „translate a written text in writing” [1, p. 115]. In this regard, translation can be analyzed as a competence (term used in singular) that is an element within a set of communicative language competences, such as linguistic, socio-linguistic, pragmatic.

As a result, from this perspective translation is viewed as a competence in general culture development, which is also a very important issue for further scientific researches, not in our case. In this paper (and our topic of interest) the professional development of translators and interpreters is treated, and in this connection, first of all, the term TC is used in its plural form of the word „competences”, as it is regarded as professional reference which consists of a set of translation competences. It has been concluded, that these are interdependent competences, identified for the purpose of professional development in the field of translation, which is the main point of interest in this article.

Perhaps one of the most pertinent areas of research in translation studies nowadays concerns attempts to conceptualize and further develop

theoretical and practical background for training of translation abilities and skills. In this respect the notion of *translation competences* (TC) plays a prominent role [3, p. 101]. In general terms, TC is perceived as an underlying knowledge or ability needed to carry out a translation task. So, in this regard, professional competences of a translator should be the following translation competences: *strategic competence (SC)*, *communicative competence (CC)*, *instrumental an professional competence (IPC)* and *sociocultural competence (SCC)*.

To clear up on some issues we would like to present some general definitions of each competence under discussion: SC – concerns developing effective strategies for explicit translation, knowing which translation strategy to implement while translating a specific passage and having the right skills as to how to use it; CC – regards knowledge of the orthopedic, lexical and grammatical rules of the languages involved in the translation process, establishing interpersonal communicative relationships to ensure the accurate decoding and encoding of messages, pragmatic approach to the linguistic, grammatical and lexical code of the two languages, SL and TL; PIC – deals with productive use of electronic sources in the field, electronic dictionaries, search systems and programs, application of the language-source structures to demonstrate communicative charisma; SCC concerns communicative adaptation by decoding the meaning of non-verbal communicative conduct in various cultural environments, it is also the common encyclopedia knowledge [5].

Finally, all these competences form the basic professional competences and are called translation competences, which a skillful specialist in this area of activity should have highly developed in order to perform the task of translation accurately and quickly [4].

Another central idea is that an analysis of the tasks facing the learner in developing translation competences deals with developing the four major skills: reading, writing, listening, and speaking, in any foreign language acquisition process. At this point of foreign language acquisition and teaching the most important factor to be taught, from our perspective and in our vision, is acquiring and teaching vocabulary, which is to be emphasized in the process of teaching, so pedagogical

methodology is dedicated to developing professional competences of a translator, these are the translation competences mentioned above. To be more precise, this involves analyzing the learning burden of words and what it means to know a word. These two ideas are interdependent and related to each other.

Results

As the above-mentioned professional competences of a translator are required for professional mastery, the development of these competences should be the main task while designing educational materials in this field of teaching. However, the present university training practice reveals the presence of certain problems that do not allow effective training and control of the degree of training of the most important translation competences of a future translator. One of the most significant is the problem of training and controlling translation competence development. Due to the specificity of the translator's profession, a foreign language serves both as a main purpose and as a learning means, and the formation of translation competences is the most important objective in professional training of a future translator [6, pp. 13-18].

In order to implement the integrated approach in translators' training at the undergraduate level, it is necessary to identify a group of skills, abilities and attitudes that are formed within translation study of the different translation disciplines, but at the same time, they underlie the professionalism of the future translator. The control of such knowledge would allow an objective assessment of the degree of assimilation, not only of the theoretical or practical orientation, but also of the level of professional skills – in this case, the translation competences.

As it has already been mentioned, the professional competences concerned in this study are the translation competences. They are conceived as a set of professional skills, knowledge and include four types of activities in a foreign language (listening, reading, speaking, and writing), as well as personal qualities and abilities that allow a translator to implement communication in foreign languages effectively in various activities of the daily life: practical, scientific and metho-

dological activities, research, organization, management etc.

The pedagogical methodology designed for the purpose of developing students' translation competences is focused on the system of ideas regarding: a) the correlation of the theoretical aspects for developing TC; b) integrated training of students for understanding, application and integration of basic linguistic concepts from the methodological approach focused on communicative methodology of teaching-learning-assessing of translation strategies, which develop motivation for development both in the foreign language (English) and in the mother tongue, and to form a culture of learning; c) correlating the objectives for developing translation competences in a foreign language at the level of the professional training standards (knowledge/application/integration) with the taxonomy of the educational objectives at the level of attitudes/skills/knowledge; d) determining the stages of formation of the translation competences in/from the English language by following the quality indicators of the teaching-learning-assessing of the translation competences; e) reorientation of the teaching-learning-assessing methodology of the English language from the perspective of integrating the teaching technologies and the disciplines dedicated to translation [6].

The pedagogical methodology involves well-defined stages and their detailed description to ensure that the main goal is achieved. It considers pedagogical, educational and learning technologies, including such features of the teaching methodology as structuring, organization of the materials to be learned, this is achieved, especially through the developed educational instruments in which the lexical and grammatical material are selected and structured, according to the study/educational needs.

In some professional textbooks and books, the translation exercises are divided into: pre-translation, translation and post-translation (proof-reading/editing and post-editing). The pre-translation exercises are meant to create conditions for the successful implementation of the translation process itself, to create the necessary communicative attitude, to check whether students have enough knowledge of language and socio-cultural

awareness, and in order to show how good they are in solving typical translation tasks [4].

The translation exercises are meant to form: the ability to work with a dictionary (explanatory, bilingual); terminological dictionaries; ability to identify, analyze and compare the means of compositional and expressive language; ability to match lexical versions in the source language that correspond to the lexical version of the target language; ability to select the words that constitute and determine the paradigmatic and syntagmatic connections of the source word corresponding to a target word.

Both pre-translation and translation exercises can be used for students to handle translation transformations. Translation exercises usually are followed by post-editing or proof-reading tasks and exercises. So, the three main types or categories of exercises are usually used in translation teaching and learning.

At this point we would like to give a short description of the designed pedagogical methodology, which consists of three stages preceded by a preparatory stage that includes the design and elaboration of the necessary teaching materials and curricula development. So, the three stages are:

1. Developing Translation Competences;
2. Practicing Translation Competences;
3. Consolidating Translation Competences.

These stages along with strategies/didactic activities/selected for each step were implemented in students' translation training. Students had to fulfill the tasks compiled and elaborated for the 1st stage of the technology, then, with a higher degree of difficulty, for the second and third stages.

The first stage, Developing Translation Competences, consists of exercises and tasks selected and designed in order to revise general lexical and grammatical rules of both the SL and the TL. This stage is characterized by using pre-translation exercises with some elements of very simple and short translation tasks. This stage also introduces students into main translation methods and strategies, such as translation based on transposition, antonymous translation, omission, etc.

So, basically this stage can be called the pre-translational analysis and pre-interpretation stage of the sentence and/or the fragments of tex-

ts suggested for translation, the whole stage includes the implementation of pre-translation exercises. Performing translation tasks and exercises supposes using the course book designed for the disciplines in translation, compiled from several practical and theoretical translation sources. At this stage there are practiced activities meant to form the strategic, communicative, instrumental and professional and sociocultural competences. The strategies used at this stage are focused on analyzing and assimilating the lexical and grammatical structures. The related exercises would have such types of tasks as filling in with the necessary word, completing, matching, identifying nouns etc., opening the brackets, finding the equivalent in the TL, unjumbling, etc. For example, the following exercise is dedicated to the topic „Medicine and Health Care”:

Match the Romanian names of the parts of the body with their English counterparts.

bile duct	a) intestinul gros
bladder	b) coloana vertebrală
gall bladder	c) laringe
large intestine	d) pelvis
larynx	e) vezica urinară
pancreas	f) canalul fierei
pelvis	g) splină
spine	h) trahee
spleen	i) pancreas
windpipe	j) vezica biliară

The second stage is entitled „Practicing Translation Competences”. Stage 2 of the suggested pedagogical methodology for developing students' translation competences mainly consists of translation activities. This stage is dedicated to practicing translation followed by didactic activities on editing and post-editing. This stage includes teaching-learning-assessing strategies of TC development and translating the texts/passages of the text from SL into TL using linguistic knowledge of both languages.

The second stage of the pedagogical methodology is aimed at practicing translation by reference to texts from special fields, followed by drafting, editing and post-editing steps, tasks and translation exercises. It includes the translation of text abstracts and passages/paragraphs dedicated to

specialized domains, such as politics, medicine, economics, etc. At this stage, there are used strategies that form abilities to carry out transformations and to use appropriate translation strategies deduced from the context of SL to be translated in TL. At this stage the four translation competences under study are formed they are strategic, communicative, instrumental-professional and socio-cultural. One common exercise for this stage will state the following task:

1. Fill the blanks with the words below. You may use each word only once. Translate the text from SL into TL and edit it.

Bacteria	body	break	dangerous	delicate
disease	eyes	germs	line	liquids
membrane	moisture	mouth	nose	parts
Prick	skin	sneeze	stomach	

How the Body Fights Disease

The is often called „the body's first of defence”. It acts as a armour, resisting many germs that might harm them more parts of the Any in the skin, even a pin , provides an opening for germs. Some enter the body through the and and other natural openings. These are as provided warm hand in which germs thrive. When the of the nose and throat becomes irritated, we cough or , blowing out the unwanted substances. Other body also provide a defense against Tears, for example, wash from the Tears also contain substances that fight bacteria. Acid in the kills many germs before they can reach other of the body.

According to the needs and peculiarities of Stage 3, which is called „Consolidating TC”, there are used didactic activities on editing, specifying and eliminating errors, writing and post-writing, performing translations of oral/audiovisual materials, orally and by the method of written translation, oriented to professional development, in accordance with the translation algorithm, written translation, editing and post-editing. At this point, the analysis of the translation of the subtitles from different video sequences dedicated to specialized topics are translated with the help of certain software and applications.

This stage is characterized by finding, correcting and removing mistakes/errors through dif-

ferent didactic strategies such as individual, pair and teamwork. Students are given some sentences, statements, paragraphs, texts and speeches translated, for example, with the help of Google Translate and other software that obviously need to be edited. This stage is a creative one and shows how deep a learner's knowledge of the SL and TL is and how well the competences, skills, capacities (at linguistic, sociocultural, psychological, affective levels) are formed.

It shows the levels of the four translation competences as low – medium – high: strategic, communicative, instrumental and professional and sociocultural. As well this stage is characterized by the constant use of simulating activities and creative translation tasks on different specialized topics under study, for example:

Card 1. Topic: HEALTH CARE AND MEDICINE.

Task role-play a situation when:

Roles: a patient (foreigner), a doctor, an interpreter.

Patient Foreigner, you are an Englishman in Moldova: you are abroad on vacation, you have a soar throat, you want to see a doctor, have an appointment with one, you need a translator/interpreter.

Translator/interpreter: you help an Englishman in Moldova see a doctor, main task to interpret the statements;

Doctor (Moldovan): your task is to ask questions and help the patient.

Remember: use the topical vocabulary and essential vocabulary under study. Each participant has to participate with at least 5 statements positive, interrogative, etc.

In our opinion, the combination of the three stages presented shortly in this article in the form of worksheets, exercises, didactic activities, tasks on translation of specialized texts and audiovisual materials (on specialized topics), as well as various editing and post-editing activities, contribute to the integrated formation of the basic elements and values of translation competences identified as being relevant and essential to be formed as students' professional competences.

Translation methods, strategies and technologies used in activities as specialized translation

exercises on different topics, subtitles, at-sight translations, peer translation, creative translation activities, translations recordings and their analysis by colleagues, working with the dictionary, lexical and grammatical exercises, analysis of texts, tasks including predictions and others, have been used to form the values of the identified translation competences necessary to be developed while training future translators.

We consider that the activities and pedagogical methodology proposed as a part of this study develop precision, responsibility, digital skills supposing using different online platforms, the ability to work in disadvantageous or stressful conditions. It is extremely important to use a variety of activities in order to facilitate the process of developing translation competences.

These will be directed towards enriching knowledge about the cultural elements of the languages used. Therefore, a future translator must possess the following qualities: accuracy, responsibility, a tendency towards perfection and quality improvement, the ability to work consistently, advanced digital skills. We believe that achieving these objectives is also possible through our personal input that consists in developing the pedagogical methodology in training future translators.

Conclusions

In conclusion, the four translation competences identified and aimed to being formed as professional competences of a translator are strategic, communicative, instrumental and professional and sociocultural. These competences are aimed at being developed at a very high level. The result is that knowing a foreign language and a mother tongue at a high level is required in order to carry out translation tasks with much accuracy, responsibility as for rendering the message of the SL into TL.

The designed pedagogical methodology consists of three stages, each stage following the previous one, having logical connection and continuing the topic with the emphasis on forming the four TC. As a result, each stage involves a certain type of dominant exercises, which lead to the formation of certain TC.

Thus, in the first stage, the students do lexical and grammatical exercises, which mainly form

communicative and strategic competences. In the second stage, students carry out written translation of specialized texts with many editing and post-editing activities, aimed at developing reading and writing skills, using different professional instruments (electronic dictionaries, etc.), so emphasis on developing such TC as strategic, instrumental and professional and sociocultural.

In the third stage, students perform many simulation tasks, as well as carrying out written translation of the audiovisual sequences, that is to say, the audition of the video fragments in specialized fields. The respective exercises aim at deve-

loping the listening skills in the source language and the written reproduction of the information in the target language. All these stages tend to develop the TC referred to as translator's professional competences in this work.

Finally, since all the exercises used are structured with the purpose to form the above-mentioned TC and aimed at reaching high standards, they are supposed to contribute to achieving good results in instructing translation students. Moreover, translating by its very nature has to unite form with function and this is one important benefit from translating.

REFERENCES

1. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Chisinau: F. E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2003. [citată 05.03.2020]. Disponibil: <http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf>
2. *Cadrul național al calificărilor: învățământul superior*. Chișinău: S.n., 2015. [citată 05.03.2020]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamantul-superior>
3. Dingwaney A., Maier C. (ed.) *Between Languages and Cultures: Translation and Cross-Cultural Texts*. Pittsburgh and London: University of Pittsburgh Press, 1996.
4. Golubovschi O. Abordări metodologice ale dezvoltării competențelor de traducere. In: *Revista de Științe Socioumane*, 2019, Nr. 3 (43), pp. 67-77.
5. Hurtado A.A. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. In: *Meta Journal*, Volume 60, Numéro 2, Août 2015, pp. 256-280. [citată 02.03.2020]. Disponibil: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2015-v60-n2-meta02055/1032857ar/>
6. Munday J. *Introducing Translation Studies. Theories and Application*. London and New York: „Routledge”, 2008.
7. Schäffner C., Adab B. *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co., 2000.

MANAGEMENTUL CERCETĂRII ORIENTĂRILOR VALORICE ȘI A ADAPTĂRII PSIHOsocIALE A ADOLESCENȚILOR

DOI: 10.5281/zenodo.3716330
CZU: 316.6

Doctor, conferențiar universitar **Oxana PALADI**
ORCID iD: 0000-0002-6391-5035
Institutul de Științe ale Educației

THE RESEARCH MANAGEMENT OF VALUE ORIENTATIONS AND OF PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS

Abstract. *This article describes the conceptions of authors regarding the value orientations and psychosocial adaptation; it presents a model of research management of value orientations and of psychosocial adaptation of adolescents. There is highlighted that the domains, dimensions, directions, methods of research of value orientations and of psychosocial adaptation of adolescents are important for research management, but also is important the specificity of the sample, other factors that regulate these phenomena.*

Keywords: *value orientation, psychosocial adaptation, research management of value orientations and of psychosocial adaptation, adolescence.*

Rezumat. *În acest articol sunt descrise concepțiile autorilor cu referire la orientările valorice și adaptarea psihosocială. Este prezentat un model al managementului cercetării orientărilor valorice și a adaptării psihosociale a adolescenților. Este evidențiat faptul că pentru managementul cercetării conceptelor indicate sunt importante domeniile, dimensiunile, direcțiile, metodele de cercetare a orientărilor valorice și a adaptării psihosociale a adolescenților, dar și specificul eșantionului, alți factori ce reglează aceste fenomene.*

Cuvinte-cheie: *orientări valorice, adaptare psihosocială, managementul cercetării orientărilor valorice și a adaptării psihosociale, adolescență.*

Cercetările realizate la subiectul orientărilor valorice ale personalității în ultimii ani au luat amploare. Analizând concepțiile autorilor preocupați de studiul acestui capitol, observăm că ei le descriu cu referiri la: valori în general, valori umane, valori personale, valori individuale, valori obiective, sistem de valori, ierarhii valorice, reprezentări valorice, atitudini sociale, sensuri personale, sisteme de dispoziții, orientări de viață ale personalității, valori de referință, determinante în luarea deciziilor, moralitatea personalității etc.

În literatura de profil, valorile sunt adesea numite elemente ale structurii conștiinței. Cel mai apropiat față de valori, în acest caz, este conceptul de orientări valorice, întrucât alte atitudini și comportamente – nu au gradul necesar de generalitate, ceea ce ar permite să le examinăm în ace-

lași plan cu valorile. Conceptul de orientări valorice denotă atitudinea subiectivă a persoanei față de unele aspecte ale sistemului social, caracterizează unul dintre poliile relației valorice.

Valorile se ordonează în sisteme și nu se dezvoltă ca elemente izolate. Astfel, obiectul cercetării științifice reprezintă sistemul de valori precum educația psihologică holistică, ce se include în personalitate, ca un sistem de nivel superior. Sistemul de valori formează conținutul orientării personalității și exprimă baza internă a relației sale cu realitatea. Valorile sunt cea mai importantă componentă a structurii personalității și, de aceea, determină comportamentul și atitudinea subiectului față de lumea înconjurătoare. Acestea afectează în mod direct caracterul și caracteristicile profesionale, de viață și autodetermina-

rea personală a individului. Imposibilitatea realizării valorilor subiective, blocarea necesităților fundamentale poate fi trăită de persoană foarte dureros, ducând la contradicții și conflicte interne, a căror rezolvare poate servi drept distrugere a personalității, reflectată prin comportament anormal, deviant, criminal etc.

În contextul interpretărilor științifice, orientările valorice constituie cea mai importantă componentă a structurii personalității, în ea se conservează toată experiența de viață a individului, acumulată pe parcursul dezvoltării sale și se reflectă toate amprentele influențelor externe din natură și din societate. Reprezentările valorice asimilate în procesul de formare a personalității servesc drept etalon pentru individ, cu care el își compară în mod constant interesele, trebuințele și comportamentul personal. Este foarte important ca în spațiul comunicării sociale a individului, orientările valorice să devină obiectul transmiterii experienței sociale și individuale, devenind astfel un mecanism esențial în procesul de reglementare a valorii și autoreglementarea sistemelor de diferite niveluri – de la individ la societate, afirmă Ж.В. Горькая [17]. В.Н. Мясищев consideră că orientările valorice ale individului se reflectă în conduita sa socială relativ stabilă față de beneficiile și idealurile materiale și spirituale, considerate drept obiecte, obiective și mijloace pentru satisfacerea nevoilor personale [23].

În lucrările lui Ф.Б. Яшин, sistemul orientărilor valorice ale individului reprezintă o legătură profundă dintre acesta și societate, instituțiile, cultura și valorile sale. Sistemul respectiv presupune alegerea liberă și, respectiv, interesele și nevoile persoanei. Rolul esențial al orientărilor valorice constă în faptul că acestea determină orientarea, conținutul, formele de exprimare, scopurile și mijloacele de autoperfecționare a individului [29].

В.А. Ядов susține că includerea orientărilor valorice în structura personalității „face posibilă identificarea determinantilor sociali comuni ai motivației comportamentului, sursele cărora trebuie căutate în natura socioeconomică a oamenilor, în moralitatea, ideologia, cultura și în particularitățile conștiinței grupului social al aceluși mediu, în care s-a format individualitatea socială și unde își desfășoară activitatea umană cotidiană”. Conceptul de orientări valorice denotă atitudinea

subiectivă a unei persoane față de unele aspecte ale sistemului social, caracterizează unul dintre poliile relației valorice. А.Г. Здравомыслов și В.А. Ядов sunt de părere că orientările valorice sunt o „componentă a structurii conștiinței personalității, ce reprezintă o axă a conștiinței și a autoconștiinței, în jurul căreia se rotesc gândurile și sentimentele persoanei și din punctul de vedere al căreia se rezolvă multe probleme de viață”. Totodată, aceiași autori disting funcția principală a orientărilor valorice – reglementarea comportamentului ca o acțiune conștientă în anumite condiții sociale [19].

C. Kluckhohn, C. Morris și E. Spranger definesc orientările valorice în calitate de concepte subiective ale valorilor propriu-zise, o categorie de atitudini sau interese care ocupă o poziție relativ înaltă în structura ierarhică a reglementării activității personalității [7; 10]. Psihologii Г.А. Гусева, Е.В. Мартынова, В.С. Мухина și И.А. Сапогова evidențiază că sistemul orientărilor valorice servește drept bază pentru perspectivele dezvoltării personalității, asigurându-i stabilitatea, certitudinea și predictibilitatea acțiunilor și a comportamentului în general. De aceea, în anumite lucrări, orientările valorice se numesc „orientări de viață ale personalității”, „determinante în luarea deciziilor” și chiar „moralitatea personalității” [18; 22].

În viziunea autorului Е.И. Головаха, „elementele trebuințelor, fiind conștientizate de către persoană, devin valorile principale ale vieții” [17]. Б.С. Братусь definește valorile umane ca fiind „semnificațiile generale ale vieții individului, conștientizate și acceptate de către acesta”. Autorul face o divizare a valorilor individuale în sensurile vieții conștiente și declarate, „impuse”, externe în legătură cu valorile umane, „neasigurate cu rezerve de aur” care corespund după sens, experiența emoțională, afectează atitudinea individului față de viață, pentru că acest tip de valoare nu are de fapt nicio legătură directă cu sfera semantică [14].

Г.Л. Будинайте și Т.В. Корнилова la fel evidențiază că în calitate de „valori personale devin acele semnificații în raport cu care se determină subiectul”. Conștientizarea și acceptarea de către individ a sensurilor personale este, prin urmare, o condiție necesară pentru formarea valorilor personale [15].

M.C. Яницкий afirmă că sistemul orientărilor valorice este un organ psihologic care efectuează simultan funcțiile de reglementare a comportamentului și de stabilire a obiectivelor. Acest sistem determină perspectiva vieții, „vectorul” dezvoltării personalității, acționează în calitate de cea mai importantă sursă și mecanism, corelează într-un tot întreg personalitatea și mediul social [28].

În opinia autorului Д.А. Леонтьев, ierarhia individuală a orientărilor valorice reprezintă o succesiune de ierarhii bine delimitate. El dovedește posibile grupări ale valorilor, conform unor varii motive, reprezentând în sine un fel de sisteme de valori polare. În special, între valorile terminale el contrapune următoarele: 1. *Valorile specifice vieții* (sănătate, muncă, prieteni, viața de familie) – *valori abstracte* (cunoaștere, dezvoltare, libertate, creativitate). 2. *Valorile autorealizării profesionale* (muncă interesantă, viață productivă, creativitate, viața activă) – *valorile vieții personale* (sănătate, dragoste, prietenie, divertisment (distracții), viața de familie). 3. *Valorile individuale* (sănătate, creativitate, libertate, viața activă, divertisment, încredere în sine, viața sigură din punct de vedere financiar) – *valori ale relațiilor interpersonale* (prieteni, viața de familie fericită, fericirea celorlalți). 4. *Valorile active* (libertate, viață activă, viață productivă, muncă interesantă) – *valori pasive* (frumusețea naturii și a artei, încrederea în sine, cunoașterea, înțelepciunea vieții).

Printre valorile instrumentale, Д.А. Леонтьев identifică următoarele:

1. *Valorile etice* (onestitate, neacceptarea neajunsurilor) – *valoarea comunicării interpersonale* (educație, bucuria de viață, sensibilitate) – valori de autorealizare profesională (responsabilitate, eficiență în afaceri, voință puternică, executivitate).
2. *Valori individualiste* (cerințe înalte, independență, voință puternică) – *valori conformiste* (executivitate, autocontrol, responsabilitate) – valori altruiste (toleranță, sensibilitate, spectru larg de viziuni).
3. *Valori ale autoafirmării* (cerințe înalte, independență, neîndurare, curaj, voință puternică) – *valorile acceptării altora* (toleranță, sensibilitate, spectru larg de viziuni). 4. *Valori intelectuale* (educație, raționalism, autocontrol) –

valori ale atitudinii direct emoționale (veselie, onestitate, sensibilitate) [21].

Potrivit concepțiilor M. Rokeach, menirea valorilor umane rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcționa eforturile în satisfacerea necesităților și, pe cât este posibil, de amplificare a autoestimării, adică fiecare persoană să-și analizeze autoimaginea percepută de el însuși, dar și de alții, corespunzătoare definițiilor, sub aspecte sociale, instituționale, ale moralității și competenței. Autorul definește valoarea ca fiind o convingere de durată, similară cu un anumit mod de comportament sau scop al existenței. Asemănător cu oricare alt tip de convingere, valoarea are trei componente: cognitivă, afectivă și comportamentală.

M. Rokeach realizează o divizare mai generală a valorilor, pe baza opoziției tradiționale a valorilor-scop și valorilor-mijloc. Respectiv, autorul distinge două tipuri de valori – A și B, a câte 18 valori terminale și instrumentale. Valorile terminale (scop) reflectă convingerea că orice scop final al existenței individuale din punct de vedere personal sau social merită să fie urmărit. Aceste valori finalități, reprezentate de idealuri sau scopuri, sunt ierarhizate astfel: 1. viața activă; 2. înțelepciunea vieții; 3. sănătatea; 4. munca interesantă; 5. frumusețea naturii și a artei; 6. dragostea; 7. bunăstarea materială; 8. prietenii buni, fideli; 9. aprecierea socială; 10. cunoașterea; 11. viața productivă; 12. dezvoltarea continuă; 13. distracțiile; 14. libertatea; 15. viața familială fericită; 16. fericirea altora; 17. creația; 18. încrederea în sine.

Valorile instrumentale (mijloc) prezintă convingerea că un anumit mod de acțiune din punct de vedere personal și social este preferabil în toate situațiile. Valorile instrumentale, desemnate de modurile de conduită se referă la: 1. acuratețe; 2. educație; 3. exigențe înalte; 4. energie de viață; 5. executivitate; 6. independență; 7. intransigență față de sine și alții; 8. studii; 9. responsabilitate; 10. raționalism; 11. autocontrol; 12. curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor; 13. voință; 14. toleranță; 15. viziuni largi; 16. onestitate; 17. eficacitate în activitate; 18. delicatețe. Pentru mai multe decenii această sistematizare axiologică a constituit cea mai complexă și mai nuanțată configurare valorică a identităților personale și colective. Potrivit autorului, valo-

rile terminale sunt mai stabile decât cele instrumentale și sunt caracterizate de o variabilitate interindividuală mai mică [12].

În general autorii care au studiat orientările valorice relevă faptul că acestea sunt cele mai importante elemente în structura personalității, sunt analizate ca un complex de valori conștiente și ordonate ale individului, determinându-i astfel comportamentul și activitatea.

Din diverse perspective sunt studiate și conceptele de adaptare, adaptare psihosocială implicate în cercetarea de față.

În lucrările autorului C.G. Jung, relația dintre subiect și obiect constă întotdeauna dintr-un raport de adaptare, aceasta presupunând acțiuni ale unuia asupra celuilalt, ce duc la acele modificări reciproce ale subiectului și obiectului care constituie însăși adaptarea”. Autorul susține că personalitatea dispune de patru funcții principale pentru a se adapta lumii și structurii sale interne: gândirea, sentimentul, senzația și intuiția. Predominarea unei funcții caracterizează tipul personalității și determină acțiunea sa. Potrivit concepțiilor autorului, extravertiții se adaptează repede și bine în comparație cu introvertiții [6].

J. Piaget în teoriile sale menționează că adaptarea rezultă din echilibrarea a două procese: asimilarea și acomodarea. Prin asimilare se înțeleg modificările pe care organismul le impune obiectelor lumii înconjurătoare, iar prin acomodare, fenomenul invers, constând din modificarea acțiunilor individului în raport cu lucrurile [11].

A. Adler consideră că fiecare dintre noi dorește a fi mai presus față de celălalt, de a fi câștigător, altfel ne simțim inferiori. Deci, acest fenomen joacă un rol important în procesul de adaptare sociopsihologică a persoanei. Autorul afirmă că dezvoltarea personalității este condiționată de factorii socioculturali, accentuând importanța influențelor educative în formarea Eului. Influențele sociale se concretizează în plan psihocomportamental, sub două aspecte: adaptarea – modificarea variabilelor personale în funcție de mediu și modelarea – modificarea variabilelor de mediu în funcție de configurația personală [1].

H.J. Grossman susține că o persoană este cu atât mai bine adaptată, cu cât are mai frecvente și mai profunde relații interpersonale echilibrate cu ceilalți din jur, în virtutea diferitor factori ai am-

bianței sociale. Conform altor termeni, comportamentul adaptativ exprimă, din perspectiva psihologică, eficiența sau gradul în care individul atinge standardele independenței personale și responsabilității sociale cerute de grupul social căruia îi aparține [Apud 9].

În viziunea lui E. Erickson, procesul de adaptare este determinat de „alarmă” – reacții defensive ale individului la cerințele mediului ca echilibru armonios sau conflictual. Astfel, conflictul este unul dintre rezultatele posibile ale interacțiunii dintre individ și mediul înconjurător, în cazul în care reacția de protecție a acestuia și „concesiile” mediului social sunt insuficiente pentru a stabili afectarea echilibrului homeostatic. Această accepțiune este, cu siguranță, una importantă pentru înțelegerea adaptării psihologice a personalității [3].

H.J. Eysenck califică adaptarea ca pe o stare de armonie între individ și mediul natural ori social, proces prin care se realizează o stare armonioasă [4]. În accepția autorului T. Cavell, adaptarea socială este măsura în care omul este capabil să realizeze scopuri personale, incluzând acceptarea din partea egalilor și starea de bine emoțională, adecvată nivelului său de dezvoltare. Autorul subsumează adaptarea conceptului supraordonat de competență socială, ce include și deprinderile necesare producerii răspunsurilor adecvate contextului social și performanța sau calitatea acestor răspunsuri [2]. C. Gorgos consideră că adaptarea este un „proces activ, dinamic și creator, ce necesită un permanent efort, realizat prin integrare și reglare, care fac posibilă utilizarea optimă a rezervelor funcționale, precum și refacerea acestora în perioada în care solicitarea încetează” [5].

T.B. Снегирева afirmă că adaptarea social-psihologică este un proces activ de însușire de către personalitate a experienței, posedarea de capacități comunicative și roluri sociale [27]. A.B. Петровски evidențiază că adaptarea social-psihologică reprezintă fenomenul includerii omului în mediul social, în activitatea de bază, integrarea lui în grup, în funcție de particularitățile sale individuale [24]. A.H. Леонтьев și С.Я. Рубинштейн tratează procesul de acomodare ca pe un raport între persoană și mediul social, în care aceasta acționează, pe de o parte, fiind implicată și în actul interacțiunii multidimensionale,

pe de alta. Pentru prima dată, С.Я. Рубинштейн a propus formula „reflecție–personalitate– rezultat” în vederea clarificării faptului că personalitatea umană se manifestă ca un „tot unitar”, incluzând totalitatea structurilor interne de interacțiune cu mediul extern [21; 26]. А.А. Реан subliniază angajamentul personal ca pe o condiție de acomodare eficientă – „adevărata adaptare este întotdeauna un proces activ: dacă are loc transformarea accelerată a mediului social, la fel se schimbă și individul” [25].

V.G. Krâsiko definește adaptarea psihosocială ca pe un rezultat al interacțiunii dintre individ și mediul social, ce conduce la raportul optim între scopurile și valorile persoanei și grupului. Autorul explică aceeași noțiune și ca pe un proces de dobândire a unui anumit statut psihosocial, de asimilare a unor funcții și roluri. În procesul de acomodare psihosocială, individul tinde să obțină o armonie între condițiile de viață și activitatea sa internă/externă. Pe măsura realizării acestui echilibru, crește gradul de flexibilitate a individului. În cazul unei adaptabilități totale, se obține caracterul adecvat al activității psihice a persoanei, condițiilor date ale mediului și ale prezenței sale în anumite situații sau altele.

Acomodarea este și asemenea unui mijloc de protecție a individului, cu ajutorul căruia se relaxează și elimină tensiunea psihică internă, neliniștea, stările destabilizatoare, care apar în cazurile interacțiunii cu alte persoane, cu societatea în ansamblu. Mecanismele de protecție ale psihicului acționează în acest caz ca mijloace de adaptare psihologică. În ansamblu, când individul asimilează mecanismele de protecție psihologică, aceas-

ta îi mărește potențialul adaptativ și-i favorizează reușita acomodării [8].

În contextul social și psihologic, abordările referitoare la conceptul de adaptare sunt prezentate de unii autori în mod diferit, iar de alții – cu multe dimensiuni identice. De altfel, observăm că sunt autori care abordează fenomenul adaptării psihosociale ca pe un tot întreg, ceea ce denotă că trăsăturile acestora sunt complexe și îmbină în sine necesitatea de a corespunde cerințelor societății, ținând cont de propriile trebuințe și orientări valorice.

Prin urmare, analizând cele prezentate, observăm că atât orientările valorice, cât și adaptarea psihosocială sunt concepte bine determinate, amplu cercetate în literatura de specialitate, doar că episodice sunt descrise unele relații și influențe ale acestora. Situația descrisă ne îndeamnă să realizăm o investigație complexă, multidimensională în scopul promovării modelelor de formare a unui echilibru în relația dintre orientarea valorică și adaptarea psihosocială. Pentru managementul cercetării conceptelor indicate sunt importante domeniile, dimensiunile, direcțiile și metodele de cercetare a orientărilor valorice și a adaptării psihosociale a adolescenților, prezentate în *Tabelul 1*.

În cadrul cercetării realizate, au fost evidențiate 5 domenii (*Tabelul 1*) care includ: scopurile, mijloacele, rezultatele, atitudinile față de rezultate și atitudinile față de sine. Fiecare dintre domeniile menționate au următoarele dimensiuni: motivațională, de control, cognitivă, emoțional-reglatorie și de evaluare. Stabilind sferile și dimensiunile cercetării, am stabilit direcțiile de ori-

Tabelul 1. Domeniile, dimensiunile, direcțiile și metodele de cercetare a orientărilor valorice și a impactului lor asupra adaptării psihosociale a adolescenților

Domeniile cercetării	Dimensiunile cercetării	Direcțiile cercetării	Metodele cercetării
Domeniul I. <i>Scopuri</i>	Dimensiunea motivațională	Orientările valorice Adaptarea social-psihologică	Orientările valorice (M. Rokeach) Testul pentru determinarea valorilor (M. С. Яницкий) Diagnosticarea adaptării social-psihologice (C. Rogers, R. Diamond.) Motivarea pentru succes / frică de eșec (A. A. Реан)
Domeniul II. <i>Mijloace</i>	Dimensiunea controlului	Locul controlului, autoaprecierea voinței	Chestionarul Locus control (T. Pettijohn) Autoaprecierea voinței (E.B. Руденский)

Domeniul III. <i>Rezultat</i>	Dimensiunea cognitivă	Accelerarea procesului de adaptare psihosocială, Creșterea personală, autodezvoltare, Succesul obținut, dinamica reușitei	Testul orientărilor sensului vieții (Д. А. Леонтьев) Adaptabilitatea (A. Chelcea) Analiza dinamicii reușitei (analiza documentelor / ancheta)
Domeniul IV. <i>Atitudinea față de rezultat</i>	Dimensiunea emoțional-reglatorie și de evaluare	Satisfacția în diverse aspecte ale activității de învățare	Chestionarul de personalitate Eysenck Scala Inteligenței Emoționale (Schutte) Cât de optimist sunteți? (N. Mitrofan, L. Mitrofan) Sunteți o persoană sociabilă? (C. Tocan, I. Dumitriu) Independență <i>versus</i> influențabilitate (S. Lecker)
Domeniul V. <i>Atitudinea față de sine</i>	Dimensiunea de evaluare	Autoaprecierea	Metodica studierii a încrederii în sine (V.G. Romek) Stima de sine (M. Rosenberg) Scala afirmării de sine (C. Cungi și M. Rey) Autoaprecierea adaptabilității psihologice (Н.П. Фетискин) Autoaprecierea adaptabilității emoționale (Н.П. Фетискин)

entări valorice ale adolescenților, adaptarea psihosocială a acestora, relațiile dintre formațiunile în cauză, locul controlului, creșterea personală, autodezvoltarea, accelerarea procesului de adaptare, succesul prognozat și obținut, satisfacția sub diverse aspecte ale activității de învățare ș.a.

Din datele incluse în *Tablelul 1*, observăm că metodele de cercetare sunt ample. Conform obiectivelor stabilite, au fost aplicate metode de determinare a – valorilor terminale (scop) și instrumentale (mijloc), valorilor adaptării, socializării și individualizării, adaptării psihosociale (*adaptarea, dezadaptarea, mitomania, acceptarea de sine, neacceptarea de sine, acceptarea celorlalți, neacceptarea celorlalți, confortul emoțional, disconfortul emoțional, controlul intern, controlul extern, dominarea, supunerea, evitarea problemelor*), adaptabilității personalității, extraversiunii/introversiunii și neurotismului (instabilitate/stabilitate emoțională), încrederii în sine, curajului social și inițierii contactelor sociale, inteligenței emoționale (*aprecierea și exprimarea emoțiilor, controlul emoțiilor, utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor*), locului controlului subiectiv (*intern și extern*), afirmării de sine, motivării pentru succes / frică de eșec, optimismului, sociabili-

tății, autoaprecierii voinței, a stimei de sine, orientărilor sensului vieții (*scopurile în viață, procesul vieții – interes și saturație emoțională a vieții, rezultat – rezultativitatea vieții și satisfacția emoțională, locul controlului – Eu stăpânul vieții, locul controlului – viața sau conducerea vieții*), autoaprecierii adaptabilității psihologice, autoaprecierii adaptabilității emoționale, independenței, influențabilității.

Atragem atenția că metodele cercetării au fost informative. Un loc aparte l-au ocupat cele orientate spre studierea dimensiunii cognitive.

Pentru realizarea cercetării a fost necesar un management eficient al eșantionului, reprezentat de adolescenți cu vârste cuprinse între 14-25 ani și anume: elevi ai claselor a IX-a, a X-a, a XI-a, a XII-a; studenți de la universitate – ciclul I licență (anii de studii I, II, III); studenți din cadrul unor centre de excelență (colegii) (din anii de studii I, II, III); studenți din școlile profesionale (din anii de studii I și II), precum și adolescenți din centrele de sănătate pentru tineri. Totodată, în cercetare au fost incluși și adolescenți cu cerințe educaționale speciale.

Inițial, eșantionul a fost alcătuit din 1439 adolescenți (respondenți care au fost implicați în cer-

cetare, în anul de studii 2018-2019), ulterior, însă acesta a fost completat, incluzând și persoane care au făcut parte din procesul de investigare, la începutul anului de studii 2019-2020, astfel numărul total fiind de 2029 adolescenți. Subiecții cercetării provin din diferite regiuni ale țării, fi-

șele experimentale fiind aplicate în 3 zone ale Republicii Moldova: Nord – Bălți, Centru – Chișinău, Sud – Cahul (Tabelul 2). La etapa inițială a experimentului, au fost implicate și 119 cadre didactice participante la cursurile de formare continuă din cadrul Institutului de Științe ale Educației.

Tabelul 2. Eșantionul cercetării

Nr.	Instituție	Profil	Specialități	Grupa/Clasa	Numărul de subiecți
CHIȘINĂU					1401
	Universitatea de Stat din Moldova	umanist / real	<i>Psihologie, Psihopedagogie, Biologie, Fizică și inginerie, Geografie, Chimie, Informatică, Contabilitate, Finanțe și bănci Business și administrație, Marketing și logistică, Servicii hoteliere, turism și agrement</i>	Anul – I Anul – II Anul – III	293
	Universitatea Liberă Internațională din Moldova	umanist	<i>Psihologie</i>	Anul I Anul II	40
	Liceul Teoretic „Dante Alighieri”	umanist / real		Clasa IX-a Clasa X-a Clasa XI-a Clasa XII-a	294
	Liceul Teoretic „Spiru Haret”	umanist / real		Clasa IX-a Clasa X-a Clasa XI-a	181
	Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”	umanist / real		Clasa XI-a Clasa XII-a	41
	Liceul Internat Municipal cu Profil Sportiv din Chișinău	sportiv		Clasa IX-a Clasa X-a Clasa XI-a Clasa XII-a	209
	Colegiul pedagogic „Alexei Mateevici” din Chișinău	umanist / sportiv	<i>Învățământ primar Sport și pregătire fizică, Asistență socială</i>	Anul I Anul II Anul III	176
	Centrul de Sănătate Prietenos Tinerilor „ACCEPT”	umanist / real		Clasa IX-a Clasa X-a Clasa XI-a	10
	Școala Profesională nr. 7 din Chișinău		<i>Lăcătuș-electrician, Tencuitor, Tâmplar, Electrician în construcție, Electromontor, Electrogazosudor</i>	Anul I	157

BĂLȚI					212
	Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți	umanist / real	<i>Psihologie, Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară, Pedagogie în învățământul primar și limba engleză, Administrație publică</i>	Anul I Anul II Anul III	52
	Liceul Republican „I. Creangă” or. Bălți	umanist / real		Clasa 10-a Clasa 11-a Clasa 12-a	26
	Colegiul de Industrie Ușoară din Bălți		<i>Modelarea, proiectarea și tehnologia confecțiilor din țesături, Filatură și țesătorie, Frizerie și cosmetică</i>	Anul I Anul II Anul III	70
	Școala profesională nr. 3 din Bălți		<i>Croitor, Cusător, Coafor, Cosmetician</i>	Anul I Anul II	54
CAHUL					330
	Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul	umanist / real	<i>Business și administrare, Informatică, Drept, Administrație publică, Contabilitate, Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară</i>	Anul I Anul II Anul III	330
Centre din RM (Chișinău, Criuleni, Căușeni)					86
	Centre frecventate de copiii cu CES din RM				86
Total subiecți					2029

Eșantionul a fost construit, reieșind din necesitățile de a determina relațiile dintre orientările valorice – adaptarea psihosocială și fenomenele care influențează/reglează aceste procese.

Din datele incluse în *Tabelul 2*, observăm că cei mai mulți subiecți sunt din zona de centru a Republicii Moldova și anume: din totalul de 1401 adolescenți, din zona de sud au fost implicați în experiment 330 de persoane, iar din zona de nord a țării – 212. Prezintă interes diferențele obținute

în contextul orientărilor valorice, adaptării psihosociale, a tuturor celorlalți factori implicați în cercetare și, în special, sub aspectul tipurilor de instituții în care studiază adolescenții.

Atât orientările valorice, cât și adaptarea psihosocială, sunt elemente esențiale în structura personalității [13; 17; 20; 28]. În *Figura 1* este prezentat un model de evaluare a personalității, reieșind din fenomenele sociale studiate care o influențează.

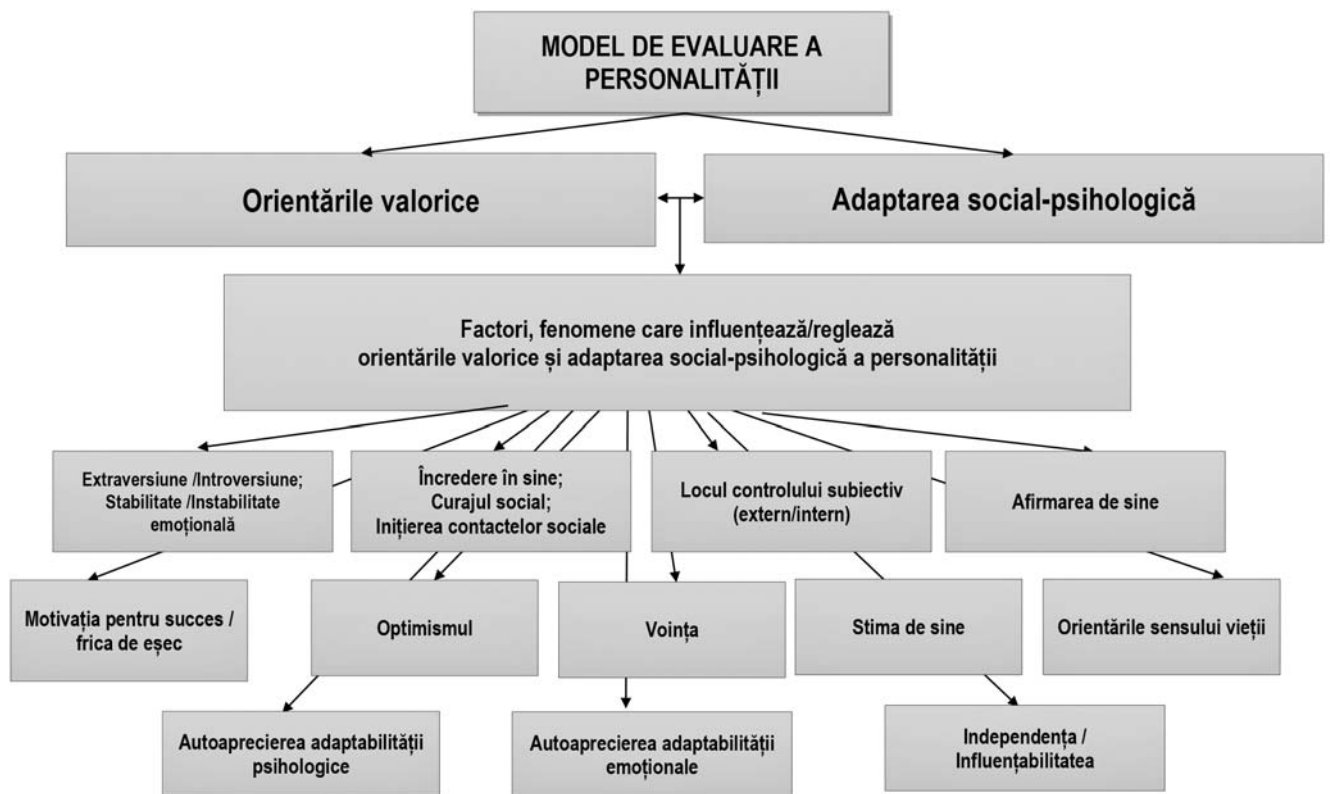


Figura 1. Modelul managementului cercetării orientărilor valorice și a adaptării psihosociale a adolescenților

Rezultatele cercetării dovedesc faptul că orientările valorice diferă prin diversitate și ambiguitate și sunt definite, influențate de conținutul orientării personalității. Varietatea relațiilor evidențiază valoarea sub aspectul unui sistem de atitudini sociale ce aparțin culturii materiale și spirituale. Devierea lor depinde de calitatea întregii ierarhii de atitudini sociale fixate ce aparțin culturii materiale și spirituale.

Alți factori importanți care pot influența atât orientările valorice, cât și adaptarea psihosocială a adolescenților pot fi: sexul subiecților (masculin / feminin), mediul de proveniență (urban/rural), instituția în care învață (gimnaziu, liceu, școală profesională, centru de excelență (colegiu), universitate), specialitatea, clasa (a IX-a, a X-a, a XI-a, a XII-a), anul de studii (I, II, III), profilul studiilor (umanist, real, sportiv), tipul studiilor (buget/contract), studiile universitare de după liceu, școală profesională, colegiu sau altă facultate, vârsta (14-15 ani, 15-16 ani, 16-17 ani, 17-18 ani, 18-19 ani, 19-20 ani, 20-21 ani, 21-22 ani, 22-23 ani,

23-24 ani, 24-25 ani, peste 25 ani), starea familială (căsătorit/necăsătorit), angajarea în câmpul muncii (da/nu), venitul lunar personal (salariu/altă remunerare; da/nu), reușita academică în semestrul anterior (medie cuprinsă între: 9-10; 8-9; 7-8; 6-7; 5-6; mai mică decât 5), etnie (română, rusă, ucraineană, altă naționalitate), tipul familiei de proveniență (completă, monoparentală, orfan), venitul mediu lunar al familiei (până la 1500 lei, 1500-4000 lei, 4000-8000 lei, peste 8000 lei), domiciliul în: apartamentul sau casa părinților, cămin, apartament în chirie, apartament personal, numărul vizitelor la medic cu diverse probleme de sănătate: niciodată în anul curent, o dată, de 2 ori, de 3 ori, mai mult de 4 ori în anul curent; prezența unei boli (suferă de o boală cronică, boală acută), studiile părinților (medii, medii speciale, superioare incomplete, superioare complete), autoaprecierea stării sănătății, în general (foarte bună, bună, mai puțin bună), părinții au migrat la muncă peste hotare (au fost plecați până la 1 an; 1-2 ani; 2-4 ani; 4-6 ani; 6-8 ani; 9-12 ani; peste

12 ani), dorința de a migra peste hotarele RM după absolvirea studiilor (nu, da – pentru a face studii sau pentru a munci).

Factorii enumerați au fost incluși în ancheta de la începutul fișei experimentale, aplicate tuturor respondenților. Aceasta finalizează cu viziunile personale ale subiecților referitoare la conceptele cercetate și anume: valoare, orientări valorice, adaptare psihosocială.

În concluzie, notăm că modelul managementului cercetării orientărilor valorice și al adaptării psihosociale a adolescenților evidențiază componentele analizate și devine fundament al optimizării procesului amintit. Sunt prezentate aspectele importante pentru stabilirea relației dintre

conceptul orientării valorice și adaptarea psihosocială a adolescenților evidențiate atât prin domeniile, dimensiunile, direcțiile și metodele de cercetare cât și prin modelul de evaluare a personalității adolescentului.

Orientările valorice și adaptarea psihosocială a adolescenților sunt într-o relație directă confirmată prin rezultatele analizei statistice a datelor obținute. În urma analizei, oferim descrierea modalității în care unii factorii influențează componentele de bază ale adaptării psihosociale și orientării valorice a adolescenților. Astfel, vor fi prognozate condiții de facilitare și accelerare a procesului de adaptare psihosocială a adolescenților, în dependență de orientările valorice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Adler A. *Cunoașterea omului*. București: Editura „Iri”, 1996.
2. Cavell T.A. Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 1990, No. 19 (2), pp. 111-122.
3. Erikson E.H. *Identity. Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company, 1968.
4. Eysenck H.J. Personal preferences, aesthetic sensitivity and personality in trained and untrained subjects. In: *Journal of Personality*, vol. 40, issue 4. London: Institute of Psychiatry, 1972, pp. 544-557.
5. Gorgos M.C. *Dicționar enciclopedic de psihiatrie*. Vol. I-IV. București: Editura Medicală, 1992.
6. Jung C. *Puterea sufletului. Antologie II. Descrierea tipurilor psihologice*. București: Editura „Anima”, 1994.
7. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Action. In: T. Parsons, E. Shils (Eds.) *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press, 1951, pp. 388-433.
8. Krâsiko V.G. *Psihologia socială*. Trad. V. Poleanu. București: Europress Group, 2007.
9. Mîslițchi V. *Adaptarea școlară: ghid metodic*. Chișinău: Pulsul Pieței, 2015.
10. Morris C. *Varieties of Human Value*. The University Chicago Press, 1956.
11. Piaget J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1965.
12. Rokeach M. *Introduction in: Understanding Human Value. Individual and Societal*. New York: The Free Press, 1979.
13. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. *Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие*. Москва: Изд-во РУДН, 2006.
14. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности. In: *Вестник Московского университета*. Серия 14. Психология, 1981, №2, с. 46-55.
15. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта. In: *Вопросы психологии*, 1993, т. 14, №5, с. 99-105.
16. Головаха Е.И. *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи*. Киев: Наук. думка, 1988.

17. Горькая Ж.В. *Психология ценностей*. Самара: Изд-во „Самарский университет”, 2014.
18. Гусева Г.А. *Формирование ценностных ориентации государственных служащих*. Автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 1999.
19. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности. In: *Социология СССР*. Т. 1. Москва: Изд-во „Мысль”, 1966, с. 187-207.
20. Каширский Д.В. *Субъективные ценности современной молодежи*. Барнаул: Изд-во ААЭП, 2012.
21. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: „Политиздат”, 1975.
22. Мухина В.С. *Возрастная психология: Феноменология развития*. 10-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательский центр „Академия”, 2006.
23. Мясищев В.П. *Психология отношений*. Под ред. А.А. Бодалева. Москва: Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж: ППО „МОДЭК”, 1995.
24. Петровский А.В. *Личность. Деятельность. Коллектив*. Москва: Изд-во „Просвещение”, 1982.
25. Реан А.А. *Психология изучения личности: Учебное пособие*. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999.
26. Рубинштейн С.Я. *Психология умственно отсталого школьника*. Москва: Изд-во „Просвещение”, 1986.
27. Снегирева Т.В., Платон К.Н. *Особенности межличностного восприятия в подростковом возрасте и раннем юношеском возрасте*. НИИ педагогики. Кишинев: Editura „Știința”, 1988.
28. Яницкий М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система*. Кемерово: Изд-во „Кузбассвузиздат”, 2000.
29. Яшин Ф.Б. *Структура и динамика ценностных ориентации студентов педагогического вуза*. Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. Москва, 2006.

PROGRAMUL PSIHO SOCIAL – PROCEDEU DE DEZVOLTARE A ORIENTĂRII MOTIVAȚIONALE SPRE SUCCES SOCIAL A TINERILOR DIN MEDIUL STUDENȚESC

DOI: 10.5281/zenodo.3716336
CZU: 316.6:378

Doctor, conferențiar universitar **Svetlana RUSNAC**
ORCID iD: 0000-0001-8846-0201,
Doctoranda **Ioana AȘEVȘCHI**
ORCID iD: 0000-0002-6699-4306
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

PSYCHOSOCIAL PROGRAM – PROCEDURE OF DEVELOPING A MOTIVATIONAL ORIENTATION TO SOCIAL SUCCESS OF YOUNGERS FROM STUDENT ENVIRONMENT

Abstract. *The article presents arguments for youngers education from the student environment in order to orient towards social success. Being based on the analysis of programs of developing motivational orientation to success, developed in the North-American and European (Western part) psychology, The Psychosocial program of developing the motivational orientation to social success, analyzed in the given paper, had as main goal the development of skills of identifying, defining and following social objectives for their realization, by affirming the success motivation influenced by beliefs regarding self-efficacy and emotional competences (emotional intelligence).*

The test-retest measurements and analyses have proved the efficiency of applied program which could be replicated in the student environment, thus the orientation to success of youngers representing an important condition of their further realization and development.

Keywords: *self-efficacy beliefs, emotional intelligence, motivational orientation, program of motivational training, psychosocial program, social success.*

Rezumat. *Articolul prezintă argumente în favoarea educației tinerilor din mediul studențesc în scopul orientării acestora spre succes social. Se bazează pe analiza programelor de ghidare motivațională din SUA și Europa de Vest în reușita în viață. Obiectivul de primă importanță al Programului psihosocial de dezvoltare a orientării motivaționale spre succes social, adus în atenție, este formarea abilităților de identificare, definire și urmare a scopurilor expuse, în cheia realizării acestora, prin afirmarea rezultatelor scontate, influențate de credințele privind autoeficiența și competențele emoționale (inteligenta emoțională).*

Măsurările și analizele de test-retest dovedesc eficiența proiectului în cauză ce poate fi replicat în mediul studențesc, direcționarea spre succes a tinerilor prezentând o condiție importantă pentru viitorul lor.

Cuvinte-cheie: *autoeficiență, inteligență emoțională, orientare motivațională, program de formare motivațională, program psihosocial, succes social.*

Introducere

Motivația pentru succes social reprezintă tendința spre performanță, rezultate înalte în activitate. Interesul cercetătorilor pentru acest fenomen s-a manifestat inițial în prima jumătate a secolului XX, în anul 1938, H.A. Murray definind nevoia de succes ca dorință de a „realiza ceva dificil... a depăși obstacolele și atinge un standard înalt, întrecând propriile performanțe, în competiție cu alții și în câștig” [9, p. 164].

Ideea aplicării în practică a unui program psihosocial de dezvoltare a orientării motivaționale

spre succes a fost sugerată de rezultatele cercetării experimentale, efectuate pe un lot de 245 de studenți, cu vârste cuprinse între 19 și 28 de ani, din cadrul a trei universități – Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”, Universitatea Tehnică a Moldovei și Universitatea Liberă Internațională din Moldova, selectați aleatoriu prin tehnica randomizării. Cercetarea a identificat ghidarea insuficientă a tinerilor studioși spre performanțe [1].

În rezultatul analizei cantitativ-calitativă, am ajuns la concluzia că orientarea motivaționa-

lă spre reușită este caracteristică doar pentru 27,3% din respondenți, situație ce limitează posibilitatea de existență a realizărilor deosebite ale acestora. Totodată, orientarea motivațională spre succes este condiționată de factori cognitivi – credințele privind autoeficiența în activitate și în relații interpersonale, cognitivi-comportamentali – referitori la locul controlului intern și afectivi – inteligența emoțională. Aceste rezultate ne-au determinat în stabilirea unui conținut al programului formativ: de dezvoltare a motivației pentru succes social.

În urma consultării literaturii din domeniu, constatăm interesul cercetătorilor pentru formarea în această direcție. Încă în anii '60 ai secolului trecut, în SUA și în Europa de Vest, au fost utilizate pe scară largă programe de pregătire motivațională pentru oamenii de afaceri. Aproape toate aveau ca scop dezvoltarea voinței de-a obține succes în viață. Primele încercări de a schimba argumentele implicite ale oamenilor în acest sens au fost făcute de D. McClelland și colegii săi [8].

Munca lor s-a inspirat din ideea că țările subdezvoltate ar putea fi susținute mai eficient prin modificarea orientării motivaționale a comportamentului antreprenorial decât prin furnizarea de ajutor financiar și tehnologic [11, p. 510], chestiune fundamentată empiric de rezultatele cercetărilor anterioare prin care s-au constatat următoarele:

1. Persoanele care au un nivel înalt al motivației succesului, prezintă caracteristici esențiale pentru un comportament antreprenorial de succes – insistă în permanență în îmbunătățirea proceselor și procedurilor, împărtășesc dorința de a-și asuma riscuri, caută în mod activ informații despre rezultatele acțiunilor sale, au tendința de a se simți responsabili pentru aceste rezultate etc. [11, p. 156].
2. Oamenii de afaceri – în special cei activi și de succes – au obținut un nivel mai ridicat în ceea ce privește motivul succesului decât alte grupuri profesionale [6].

Societatea orientată spre performanță în ansamblul său stimulează și facilitează lansarea în activitatea antreprenorială a generațiilor tinere. Indicatorii de ghidare a oamenilor spre succes prezic creșterea economică și a productivității în viitor [6], fapt demonstrat de cercetători [2]. Această abordare explicativă, după părerea sava-

nților, atribuie comunității responsabilitatea pentru dezvoltare [11, p. 512].

Deoarece schimbarea orientării motivaționale a întregii societăți este o muncă dificilă, practic imposibilă, având în vedere resursele disponibile, cercetătorii au dezvoltat programe ce ar putea să încurajeze cel puțin experiența, gândirea și comportamentul, să dezvolte motivația succesului celor activi, inclusiv din lumea afacerilor. În acest scop, a fost proiectat și implementat, pentru prima dată, un training de două săptămâni pentru un grup de businessmeni din India, care a implicat exerciții de autocunoaștere, module teoretice și ajutor în elaborarea unui plan personal de acțiune, crearea unor condiții afective pentru dezvoltarea motivației pentru reușită [7; 8].

Participanții au învățat să gândească, să simtă, să vorbească și să acționeze ca persoane care dețin un motiv puternic al performanței. Măsurat în ceea ce privește efectele sale economice, programul a avut un succes colosal. Participanții care au finalizat proiectul de pregătire, au muncit mai mult, au investit mai mult și au creat mai multe locuri de muncă noi decât oamenii de afaceri dintr-un grup de control neinstruit. Au efectuat și măsurări care au vizat impactul asupra zonei de locuit: cu doi ani mai târziu, în orașul în care au învățat businessmeni, au fost create cu aproape o treime mai multe locuri de muncă decât în orașul de control.

Având în vedere aceste dovezi convingătoare pentru efectele economice ale programului de formare motivațională al lui D. McClelland, Organizația Națiunilor Unite pentru Dezvoltare Industrială (UNIDO) a inițiat studii de urmărire a succesului [14]. Ulterior, S. Krug și U. Kuhl [Apud 11, p. 544] au continuat să dezvolte și să perfecționeze proiectul propus inițial de D. McClelland, D. Winter [8] și K. Varga [14], adaptându-l la condițiile europene, trecând de la abordarea modificatoare de motive – la una de explicare a acestora.

Întrebarea este, dacă un program de instruire de patru-cinci zile care folosește metode de auto-explorare, poate reuși să modifice conceptul motivațional al participanților. Pentru toți cei implicați în proiectele raportate de S. Krug și U. Kuhl [Apud 11] au fost administrate sarcini înainte de programul de formare, ceea ce înseamnă că punctajul privind motivul succesului, puterii și afilierii a fost determinat de scorurile disponibile pentru fiecare persoană. La fel ca și programul conceput

de D. McClelland și D. Winter [8], programul lui S. Krug și U. Kuhl [Apud 11] include module teoretice cu privire la construcțiile motivaționale, „jocuri” și exerciții de autoconștientizare. Participanții își reevaluează propriul profil motivațional în fiecare zi a programului. Este important faptul că evoluția competenței motivaționale a fost facilitată de autocunoașterea ghidată. Pare rezonabil să presupunem că dezvoltarea motivației pentru succes este un efect al noilor cunoștințe ale participanților despre ei înșiși. Rezultatele sugerează și efecte pozitive asupra bunăstării emoționale și a funcționării eficiente a celor implicați.

Un concept mai evident și mai economic pentru programele de formare a motivației succesului derivă din modelul de autoevaluare al cauzelor realizării, promovat de H. Heckhausen și S. Krug [4]. Acest model a integrat trei variabile importante: 1) stabilirea obiectivelor, 2) atribuirea cauzală și 3) emoțiile provocate de autoevaluare (mândrie și/sau rușine). Cercetările asupra modelului de asumare a riscurilor au arătat că indivizii motivați pentru succes preferă sarcini de dificultate moderată și își stabilesc obiective realiste [5], dezvoltă un model de atribuire cauzală prin care eșecul este atribuit unor cauze variabile și controlabile, în special lipsei de efort, succesul – cauzelor interne, în special capacităților și efortului [3].

Atribuirea eșecului cauzelor variabile împiedică persoana să renunțe la scop, iar atribuirea izbândeii factorilor interni amplifică trăirea emoțiilor pozitive, transformând situațiile de realizare în atractive și incitante, consolidând capacitatea de a stabili scopuri realiste și a prefera sarcini cu dificultate moderată. Astfel, aceste trei variabile-cheie ale motivației succesului se manifestă ca un sistem de auto-întărire a orientării motivaționale. F. Rheinberg și S. Krug [Apud 11, p. 519] au menționat că schimbarea durabilă a orientării motivaționale nu se poate realiza prin vizarea unei singure componente în mod izolat.

Dacă indivizii motivați de eșec sunt încurajați să își stabilească scopuri realiste, dar atribuțiile cauzale ale eșecului nu sunt abordate, situațiile legate de realizări devin și mai amenințătoare, întrucât se poate manifesta așteptarea eșecului, ca reacție la toate provocările serioase. S. Krug și J. Hanel [Apud 11, p. 521] au pus în practică, pentru prima dată, un program de formare, bazat pe aceste principii, într-un grup de elevi motivați de frica de eșec. În 16 sesiuni, copiii au învățat să-și

stabilească obiective realiste, să identifice atribuții cauzale ce să conducă la motivația succesului și să experimenteze mai multă plăcere de reușite decât nemulțumire față de eșecuri. Eficiența programului a fost dovedit prin măsurări test–retest și comparare cu grupul de control.

Ulterior, programul lui S. Krug și J. Hanel a fost replicat în diverse medii educaționale, în grupuri de elevi cu dificultăți de învățare [Apud 11], cu scop de dezvoltare a raționamentului inductiv etc. Mai mult ca atât, unele elemente din acest program au fost introduse în curriculumul școlar, fiind măsurată eficiența acestor activități didactice [11, p. 522].

Persoanele care se confruntă cu o decizie iminentă de a se angaja sau nu într-o anumită activitate pot beneficia de o manipulare experimentală, dezvoltată de O. Schultheiss și J. Brunstein [12]. Cercetătorii le-au atribuit participanților într-un mod directiv scopul de consiliere a unei alte persoane, activând astfel atât motivul de afiliere, cât și cel de putere. S-a măsurat test–retest angajamentul persoanelor. Măsurările au arătat scoruri mai înalte în grupul experimental decât în grupul de control la motivele de afiliere și de putere în calitate de predictorii ai angajamentului. Tehnicile de acest fel pot fi aplicate pentru a crește competența motivațională într-o situație concretă.

Având în vedere stabilitatea rațiunilor implicite și efectele considerabile ale acestora asupra comportamentului și experienței, am considerat că îmbunătățirea competenței motivaționale și orientarea spre succes pot fi realizate în cadrul unui program care ar urmări scopul alinierii conceptului de sine (în cazul acestei cercetări, a credințelor privind autoeficiența) și a capacităților emoționale, conceptualizate în această lucrare prin inteligență emoțională, la motivul implicit al succesului.

Cu toate acestea, atragem atenția asupra unei probleme, potențial implicate în această abordare. Deoarece orientarea motivațională este încorporată în concepția generală de sine, ce conține, de asemenea, multe alte autoevaluări și credințe valorice, nu poate fi exclusă posibilitatea că schimbarea motivațională ar putea provoca conflictul cu credințele de valoare ale persoanei. Participanții la programul de formare pot ajunge treptat să înțeleagă că, comportamentele lor nu sunt motivate de succes, ci conduse de o cauză a puterii, dominanței, să experimenteze cunoștin-

te noi despre sine ca fiind contrare credințelor pe care le împărtășesc. În acest caz, recomandările noastre ar fi să-i aducem la conștientizarea: a) că nu există nicio modalitate de a schimba dominanța motivului implicit al puterii; b) că un motiv al puterii poate lua o formă foarte pozitivă – de afirmare a potențialului de lider, și că – c) sporind bunăstarea emoțională și funcționarea eficientă, înțelegând că viața oferă contexte și situații motivante, pot experimenta noile abilități în activități din afara proiectului.

Formarea orientată spre valorificarea sinelui urmează să fie dezvoltată în scopuri de viață, actualizate zilnic, impulsionate de capacitatea de autodefinire și motivația pentru reușită.

Metodologia cercetării experimentale formative

În cadrul experimentului de formare, am decis asupra organizării unui program psihosocial de informare și dezvoltare, intitulat *Programul psihosocial de dezvoltare a orientării motivaționale spre succes social* (PPS-DOMSS).

Scopul PPS-DOMSS ține de formarea abilităților de identificare, definire și urmare a scopurilor sociale în cheia realizării acestora, prin afirmarea motivației succesului, influențată de credințele privind autoeficiența și competențele emoționale (inteligentă emoțională).

PPS-DOMSS a urmărit obiective generale cu privire la dezvoltarea orientării motivaționale spre succes social a tinerilor din mediul studentesc universitar: 1) creșterea potențialului individual de orientare spre succes prin dezvoltarea cunoștințelor și abilităților despre planificare și urmărirea scopurilor curente și globale; 2) creșterea potențialului grupal de autoevaluare și valorificare a credințelor privind eficiența persoanei; 3) dezvoltarea capacităților de comunicare interpersonală-intragrupală cu efect în valorificarea

de către participanți a potențialului individual și a competențelor afectiv-comunicative.

Obiectivele specifice ale PPS-DOMSS sunt: 1) conștientizarea importanței planificării și stabilirii scopurilor pentru activitatea curentă de pregătire profesională în cadrul educației universitare și pentru viață în general; 2) dezvoltarea cunoștințelor și competențelor practice privind metodele de stabilire a scopurilor; 3) conștientizarea posibilităților și dezvoltarea capacităților de transformare a problemelor în scopuri; 4) însușirea cunoștințelor și exersarea modalităților de gândire pozitivă în raport cu țelurile și rezultatele implementării acestora; 5) dezvoltarea capacităților de răspunsuri emoționale competente la diverse situații de viață; 6) reevaluarea de sine și dezvoltarea credințelor privind autoeficiența.

Ipoteza de control a rezultatelor PPS-DOMSS

PPS-DOMSS prin dezvoltarea capacităților de planificare și realizare a scopurilor, în conjuncție cu reevaluarea autoeficienței și dezvoltarea capacităților de răspuns emoțional competent la diverse situații de viață va conduce la dezvoltarea orientării motivaționale spre succes social.

Metodele de colectare și analiză statistică a datelor test-retest. Scala pentru evaluarea autoeficienței (SES) [13], Scala *Mehrabian de Motivație a Realizării* (SMMR) [16], Metoda *Diagnosticarea inteligenței emoționale* (IE) după N. Hall [Apud 15]. Toate metodele au fost anterior traduse, validate lingvistic și adaptate contextului social al cercetării. Pentru măsurarea rezultatelor test-retest au fost utilizate metode de comparare statistică.

Participanții la PPS-DOMSS au fost studenți din cadrul USPEE „Constantin Stere” din Chișinău, selectați dintre cei incluși în cercetarea experimentală de constatare.

Tabelul 1. Grupul experimental și grupul de control din cadrul programului formativ

Caracteristici demografice	Grupul experimental		Grupul de control	
	Nr.	%	Nr.	%
Genul feminin	11	73,4%	12	80%
Genul masculin	4	26,6%	3	20%
Anul de studii I	5	33,3%	4	26,7%
Anul de studii II	6	40%	6	40%
Anul de studii III	4	26,7%	5	33,3%
Mediul de proveniență rural	8	53,4%	10	66,7%
Mediul de proveniență urban	7	46,6%	5	33,3%

PPS-DOMSS a avut caracter de informare-formare, cu elemente de training, structurat în ședințe tematice, prevăzând și lucrul în afara acestora prin realizarea unor sarcini. Tematica ședințelor a fost orientată spre dezvoltarea capacităților și motivației orientării spre succes, parcurgându-se consecutiv următoarele subiecte: transformarea problemelor în scopuri, ajustarea obiectivelor conform dorințelor personale, planificarea în realizarea celor propuse, consolidarea capacităților necesare: gândire pozitivă și credințe privind autoeficiența, oferirea de valoare orientării spre țeluri și realizări, consolidarea motivației succesului. Tematica ședințelor este prezentată în tabelul alăturat.

Structura unei ședințe a PPS-DOMSS (cu excepția ședinței de introducere și de totalizare a rezultatelor) a inclus o serie de etape-tehnici de bază: 1) *check-in* – participanții povestesc despre schimbările care au intervenit între ședințe și relatează despre așteptările cu care au venit; 2) *diagnosticul-scalare* – participanții își evaluează starea personală, utilizând o scală de la 1 la 10; 3) *tema introducere a ședinței* – formatorul anunță tema și obiectivele ședinței; 4) *informare* – incursiunea formatorului în tema ședinței; 5) *exercițiul de bază* – tehnica care are menirea dezvoltării competențelor/abilităților scontate pentru ședința în curs; 6) *reflecția* – expunerea opiniilor asupra rezultatelor exercițiului;

7) *exerciții suplimentare* – de consolidare a cunoștințelor/competențelor/abilităților noi, relaxare, consolidare a grupului etc.; 8) *discuția finală, feedbackul*– opiniile asupra conținutului ședinței, a impactului acesteia, cu scalarea stării personale; 9) *tema pentru acasă* – cu specificări privind realizarea [10].

Rezultatele programului de dezvoltare a motivației de succes

În cadrul experimentului de control a fost verificată eficiența PPS-DOMSS, fiind comparate rezultatele aplicării metodelor de cercetare pentru grupul experimental și echipa de control. Compararea test-retest și grup experimental-grup de control s-a efectuat prin aplicarea: 1) Testului *Mann-Whitney (U)* pentru diferența rangurilor a două eșantioane independente; 2) Testului *Wilcoxon* pentru diferența rangurilor a două eșantioane perechi.

Rezultatele PPS-DOMSS privind orientarea motivațională

Deținerea orientării motivaționale spre evitarea eșecului a fost criteriul de bază în selectarea participanților la PPS-DOMSS și a grupului de control, creat pentru verificarea eficienței programului. Prin întreg conținutul, PPS-DOMSS a urmărit scopul de a determina dinamica în timp

Tabelul 2. Tematica ședințelor PPS-DOMSS

Nr.	Tema	Nr. de ore
1.	Ședință de introducere: <i>Cine sunt eu și care sunt scopurile mele?</i>	2
2.	Tema: <i>Formularea scopurilor (introducere). Transformarea problemelor în scopuri</i>	3
3.	Tema: <i>Tot ce se petrece în viață se datorează gândurilor noastre (Vizionarea și discutarea filmului „Secretul”)</i>	3
4.	Continuarea temei <i>Formularea scopurilor: Roata vieții – în lucrurile mici se ascunde imensitatea</i>	3
5.	Continuarea temei <i>Formularea scopurilor: Harta viitorului – puncte-cheie și resurse</i>	3
6.	Tema: <i>De la scop – la plan, arta orientării spre succes și realizare</i>	3
7.	Tema: <i>Optimist sau pesimist? Cum să ne formăm atitudinile pozitive față de viață</i>	3
8.	Tema: <i>Evaluăm și pozitivizăm credințele privind eficiența personală</i>	3
9.	Tema: <i>Cum să ne manifestăm deschis dorințele și sentimentele</i>	3
10.	Tema: <i>Valoarea dezvoltării și măsura performanței</i>	3
11.	Tema: <i>Cum să fiu motivat și să realizez succesul</i>	3
12.	Ședință de totalizare a rezultatelor	2

a variabilelor cercetate în cadrul ambelor grupe. Eficiența programului de intervenție este estimată prin compararea scorurilor variabilelor cercetate la grupul experimental și cel de control până și după intervenție, precum și compararea intergrup, urmată de compararea scorurilor obținute la etapa *follow-up* în grupul experimental cu cele obținute în grupul de control.

Se înregistrează o dinamică pozitivă în rezultatele căpătate de subiecții din grupul experimental față de cei din grupul de control, mediile fiind de 107 (test), și respectiv, 144 (retest) pentru grupul experimental față de 105 (test) și respectiv, 109,1 (retest) pentru grupul de control (Figura 1).

Prin compararea statistică a orientării motivaționale pentru două eșantioane independente s-a stabilit că există diferențe statistic semnificative în ambele grupuri ($p < 0,00$). Grupul experimental: în măsurarea inițială toți subiecții au căpătat rezultate la SMMR care ilustrau orientarea motivațională spre evitarea eșecului, retest – 2 (13,3%) – orientare motivațională indecisă, 13 (86,7%) – spre succes. Grupul de control, care în măsurarea inițială erau orientați spre evitarea eșecului, în cercetarea retest au acumulat scoruri care ilustrau orientare spre evitarea eșecului – 11 (73,3%), 4 (26,7%) – orientare indecisă.

Datele obținute ne demonstrează că programul a avut un efect pozitiv în afirmarea orientării motivaționale pentru realizarea succesului în rândul participanților. Rezultatele modificării orientării motivaționale sunt ilustrate prin compararea statistică a datelor test-retest în grupul experimental și cel de control. În ambele echipe se atestă diferențe. În grupul experimental ($p = 0,001$) diferența

este justificată de participarea la PPS-DOMSS, în cadrul căruia tinerii au învățat arta succesului, ce constituie o importanță majoră pentru formarea și dezvoltarea personală, deschiderea către posibilitatea de a reuși.

În grupul de control, diferența, deși statistic semnificativă ($p = 0,003$), prezintă doar o înțelegere a importanței orientării motivaționale. După cum am relatat anterior, 4 din 15 tineri și-au modificat orientarea, acceptând, deși încă insuficient, ideea că „a-ți dori succesul” este un lucru benefic pentru realizarea acestuia. Despre arta reușitei s-a discutat sumar în cadrul întrunirii și discutării rezultatelor căpătate în cercetarea experimentală de constatare, la care li s-a propus să participe la programul PPS-DOMSS.

Grupul de control a fost constituit din tineri din mediul studentesc, care nu au acceptat participarea la program, căror li s-a comunicat că vor mai răspunde încă o dată la întrebările din testele completate, deoarece timpul, dezvoltarea individuală, informația accesată, cursurile universitare, alți factori la fel pot influența motivația succesului. Schimbările în cadrul acestui grup, mult mai puțin manifestate, sunt rezultate din influența unor variabile independente: conștientizarea importanței orientării spre succes în cadrul discutării rezultatelor la testarea din cadrul experimentului de constatare; probabil consultarea intenționată sau neintenționată a informațiilor din diverse surse, inclusiv din media electronică, despre „arta succesului”, despre care tinerii din grupul de control au relatat în timpul retestării; discuțiile cu colegii implicați în program; dezvoltarea personală prin urmarea cursurilor universitare și altele.

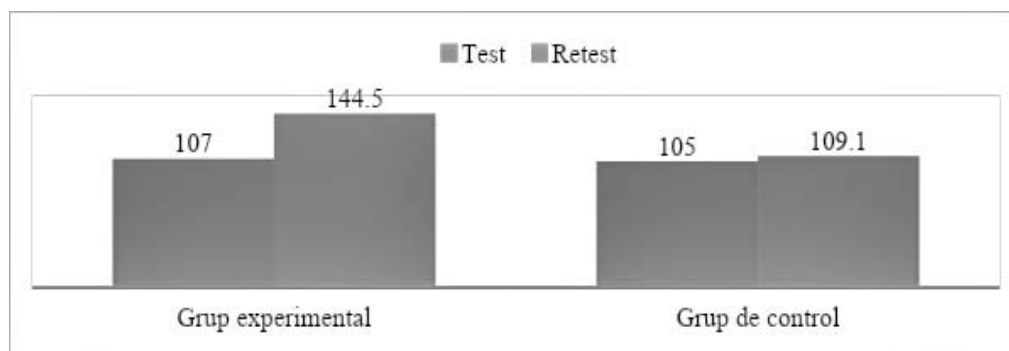


Figura 1. Medii test-retest privind orientarea motivațională în grupurile experimental și de control

Rezultatele PPS-DOMSS privind credințele despre autoeficiență

PPS-DOMSS a urmărit scopul pozitivizării credințelor privind autoeficiența. Rezultatele test-retest sunt ilustrate în Figura 2.

Rezultatele în ambele grupuri sunt medii, atât pentru autoeficiența în activitate, cât și în relații interpersonale (RI). Mediile au sporit de la etapa de formare la cea de control, creșterea fiind mai considerabilă în grupul experimental: de la 33,13 – la 38,13 pentru autoeficiența în activitate (față de, respectiv 37,07 și 37,67 în grupul de control), de la 11,07 la 12,67 pentru grupul experimental la autoeficiența în RI, față de, respectiv, 13,8 cu 14,33.

Grupul de control a deținut scoruri mai înalte la testarea experimentală a credințelor privind autoeficiența, deoarece în cadrul selectării s-a ținut cont doar de mediile căpătate la metoda SMMR, în conformitate cu scopul central al PPS-DOMSS. Compararea statistică n-a identificat diferențe semnificative între rezultatele test-retest, căpătate în grupul experimental și cel de control. Explicația constă în particularitățile credințelor privind autoeficiența: acestea se modifică în timp, în cadrul activității și relațiilor sociale.

Importante sunt schimbările pozitive care au fost remarcate pentru tinerii din grupul experimental. În măsurarea inițială tinerii din grupul experimental au acumulat la scala autoeficienței în activitate: scoruri joase – 5 (33,3%), medii – 9 (60%) și doar 1 (6,7%) a avut rezultate înalte. La scala autoeficienței în RI: scoruri joase – 2 (13,3%), medii – 9 (60%), înalte – 4 (26,7%). În repetarea retest a măsurării în același grup scoru-

rile pentru autoeficiența în activitate au fost: joase – 2 (13,3%), medii – 12 (80%), înalte 1 (6,7%). Modificările în calitatea credințelor privind autoeficiența în RI sunt următoarele: nivel mediu – 8 (53,3%), înalt – 7 (46,7%).

Scorurile inițiale pentru credințele privind autoeficiența în activitate în grupul de control au fost: joase – 3 (20%), medii – 12 (80%). Scorurile pentru credințele privind autoeficiența în RI: joase – 1 (6,7%), medii – 7 (46,7%), înalte – 7 (46,7%). Scorurile retest pentru autoeficiență în activitate au rămas aceleași: joase – 3 (20%), medii – 12 (80%). Scorurile retest pentru autoeficiența în RI s-au modificat nesemnificativ: medii – 8 (53,3%), înalte – 7 (46,7%).

Prin compararea statistică privind credințele privind autoeficiența pentru eşantioane pereche s-a stabilit că există diferențe statistice semnificative în măsurarea test-retest a rezultatelor grupului experimental: dintre scorurile la autoeficiență în activitate ($p=0,24$) și RI ($p=0,38$). Scorurile medii nu s-au modificat semnificativ în grupul de control.

Reieșind din rezultatele prezentate, putem menționa rolul programului psihosocial, care a urmărit scopul *pozitivizării* credințelor privind autoeficiența. Atmosfera sinceră și deschisă care s-a creat în echipa de lucru, a produs schimbări eficiente asupra credințelor privind autoeficiența. Familiarizarea cu modelele și practicile de succes, reflecția asupra stării reale a lucrurilor, credința în propriile forțe, capacitatea de a transforma eșecurile confruntate în trecut în experiențe și capacitatea de a face față dificultăților, implicarea creativității în depășirea unor situații complicate

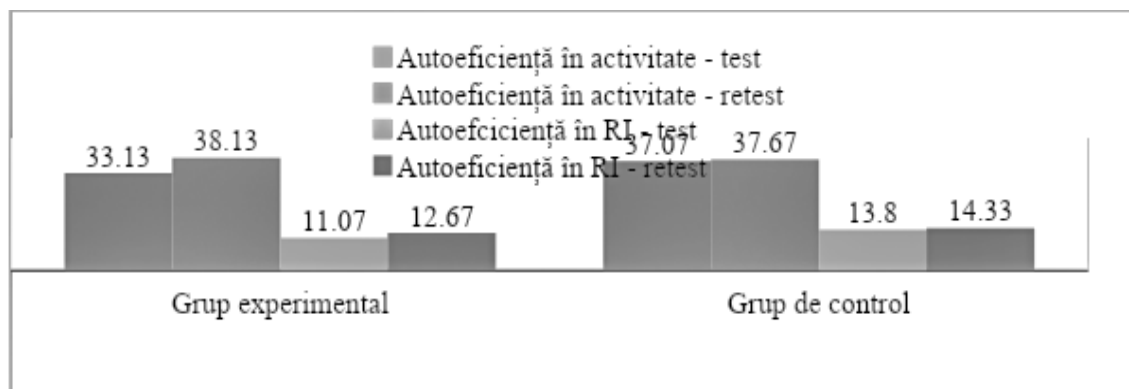


Figura 2. Medii test-retest privind credințele despre autoeficiență în grupurile experimental și de control

au declanșat resurse și forțe interne, astfel manifestându-se capacități noi și încredere în posibilitatea rezolvării problemelor.

Activitățile în grup au fost axate pe dezvoltarea capacităților de orientare în situații complicate prin implementarea spiritului creativ pentru dezvoltarea credințelor privind autoeficiența, conducând la schimbările așteptate. Faptul că acestea cifric par a fi doar parțiale, semnifică durabilitatea credințelor, dar și începutul unor modificări pozitive, care, odată cu experiențele de viață de după program, prin utilizarea noilor cunoștințe și abilități și realizarea unor rezultate mai favorabile, vor pozitiviza imaginea despre propriile resurse și implicarea lor în activitate și relațiile cu alții.

Influența pozitivă a PPS-DOMSS asupra inteligenței emoționale (IE)

În conformitate cu rezultatele cercetării experimentale, IE se prezintă ca un factor important pentru dezvoltarea orientării motivaționale spre succes. Calculele corelaționale efectuate în cadrul cercetării experimentale de constatare au dovedit că semnificative pentru succes sunt capacitatea de gestionare a propriilor emoții ($p=0,039$), auto-

motivarea ($p<0,001$), în general IE ($p<0,01$). Dar și celelalte componente ale IE prezintă importanță, toate corelațiile, cu excepția celei dintre empatie și orientare motivațională, nu depășesc pragul de semnificație $p=0,08$.

Măsurările test-retest în grupul experimental indică o creștere a indicatorilor IE la toate componentele (Figura 3). Astfel, la scala competența emoțională media a crescut de la 7,4 – la 12,6. La scala de gestionare a propriilor emoții media a crescut de la nivel jos – 3,1 la nivel mediu – 9,3. Media la scala privind automotivația a crescut de la nivel jos – 6,5, la 13,3, ceea ce denotă nivel mediu. La scala referitoare la empatie, observăm o creștere de la 7,5 – la 11,8. La scala de recunoaștere a emoțiilor altora media a crescut de la 3,8 – la 11,7.

Nivelul integrativ al IE a crescut de la nivel jos, media fiind 28,3, la nivel mediu – 60,2. Putem presupune că sporurile sunt condiționate de starea de spirit de moment a participanților la program, poate de înțelegerea mai bună a ceea ce înseamnă emoții și cum acestea se implică în gestionarea propriului comportament, sau a relațiilor cu alte persoane.

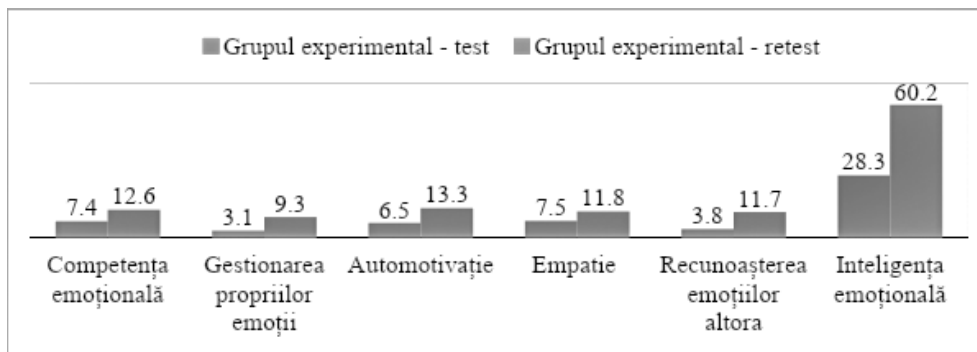


Figura 3. Medii test-retest privind IE în grupul experimental

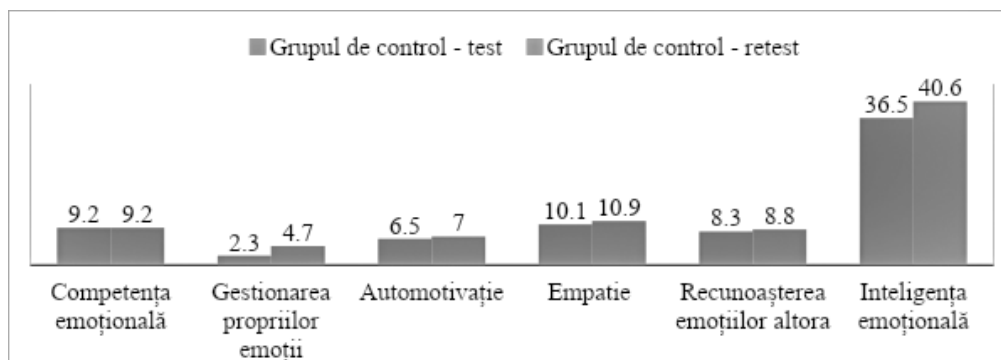


Figura 4. Medii test-retest privind IE în grupul de control

Măsurările test-retest în grupul de control sunt prezentate în *Figura 4*. Observăm o creștere ușoară a mediilor indicatorilor IE la toate componentele, cu excepția competenței emoționale care a rămas la același nivel, spor datorat influenței unor variabile independente. Astfel, media la scala de gestionare a propriilor emoții a crescut de la 2,3 – la 4,7. La scala privind automotivația media a crescut de la 6,7 – la 7. Media la scala empatie a crescut de la 10,1 – la 10,9. La fel, a crescut media și la scala de recunoaștere a emoțiilor altora de la 8,3 – la 8,8. Nivelul intergativ al IE a crescut de la 36,5 – la 40,6.

PPS-DOMSS a contribuit la modificarea nivelului parțial și nivelului integrativ al IE în grupul experimental. Dacă, inițial, se atesta o singură diferență semnificativă – privind recunoașterea emoțiilor altor persoane ($p < 0,01$), scorul fiind mai înalt în grupul de control, în măsurarea retest, grație influenței PPS-DOMSS, identificăm diferențe la aproape toți parametrii IE (gestionarea propriilor emoții, automotivare, recunoașterea emoțiilor altora) și în general pentru IE ($p \leq 0,01$). Schimbările reflectă eficiența programului pentru conștientizarea rolului și modificarea nivelului IE.

Un rol deosebit l-au jucat condițiile în care s-a desfășurat PPS-DOMSS: de sinceritate și de stimulare a expunerii propriilor raționamente și stări afective în cadrul momentelor de reflecție, coeziune de grup și susținere reciprocă, feedback la conținutul fiecărei probe și în general la ședințe, autoanalize și mediu la care au fost asimilate informații din analizele altora.

Prezentăm schimbările care au intervenit în grupul experimental:

- În măsurarea re-testului nu se mai atestă participanți cu un nivel jos al competenței emoționale, sporește de la 6 (40%) – la 9 (60%) numărul celor care au un nivel mediu, de la 1 (6,7%) – la 6 (60%) nivel înalt.
- Deși gestionarea emoțiilor este un domeniu dificil, mai ales dacă ținem cont de vârstele tinere a participanților, în măsurarea retest doar 4 (26,7%) din 11 (73,3%) mai denotă un nivel jos al acestei capacități, 8 (53,3%) față de 4 (26,7%) în măsurarea inițială, au un nivel mediu, iar 3 (20%) – înalt.
- Nivelul automotivației a sporit mult, presupunem și datorită întregului conținut al

programului prin care s-a urmărit în calitate de scop central modificarea motivației participanților. În măsurarea retest nu au mai fost înregistrate scoruri joase (5 - 33,3% în măsurarea inițială), 7 (46,7%) participanți demonstrând un nivel mediu (față de 9 în prima măsurare), iar 8 (față de 1 – 6,7% în prima măsurare) – înalt.

- Mai puțin a sporit nivelul empatiei, această capacitate solicitând pentru dezvoltare mai mult timp, totuși doar 1 (6,7%) participant (față de 5 – 33,3% în prima măsurare) mai avea după program un nivel jos al empatiei, 10, 66,6% (față de 9, 60%, inițial) – nivel mediu, iar 4 – 26,7% (față de 1 – 6,7%) – înalt.
- Caracterul integrativ al programului, implicarea activă a participanților, atmosfera de comprehensiune au contribuit la dezvoltarea capacității de recunoaștere a emoțiilor altora: doar 1 (6,7%) participant, comparativ cu 12, 80%, în măsurarea inițială, mai avea un nivel jos la acest parametru, 10, 66,7%, față de 2 (13,3%) în prima testare – mediu, 4, 26,7%, față de 1 (6,7%) – înalt.
- Totalizarea rezultatelor ilustrează sporirea nivelului general al IE: nu mai sunt participanți cu IE joasă, 11 dețin un nivel mediu, iar 4 – înalt.

Compararea statistică test-retest a identificat diferențe semnificative în nivelurile parțiale și integrative ale IE în grupul experimental ($p \leq 0,01$).

Modificările survenite în nivelul parțial și cel integrativ al IE în grupul de control se datorează influenței unor factori independenți. Dar aceste schimbări sunt nesemnificative: un participant și-a dezvoltat capacitatea de gestionare a emoțiilor de la joasă, la medie, 2 – de empatizare (de la joasă, la medie).

Compararea statistică test-retest a identificat diferențe semnificative în nivelul parțial (gestionarea propriilor emoții, empatie, recunoașterea emoțiilor altor persoane) și nivelul integrativ al IE în grupul de control ($p \leq 0,04$). Diferențele se datorează timpului, dezvoltării personale și altor factori.

Activitățile în grup și împărtășirea trăirilor afective similare i-au determinat pe tinerii participanți la program să fie sinceri în răspunsurile

sale, recunoscându-și astfel limitele resurselor și competențelor proprii. Prioritatea lucrului în echipă a oferit posibilitatea de a-și dezvolta competențele comunicative și de a obține feedback. Instruirea inteligenței emoționale a contribuit la dezvoltarea abilităților de recunoaștere a trăirilor proprii și ale celor din jur, nuanțând astfel strategiile de automotivație spre succes. Competența de gestionare a propriilor impresii, dezvoltată în program, stă la baza capacităților de recunoaștere a emoțiilor altora.

Rezultatele măsurării *follow up* a eficienței PPS-DOMSS

Prezentăm în continuare rezultatele înregistrate la etapa *follow up*. În perioada de circa jumătate de an, în grupul experimental s-au modificat un șir de indicatori:

- Indicatorii orientării motivaționale sporesc de la 144,5 – la 145,8, fapt ce indică la menținerea tendinței pozitive a orientării spre succes și la o diferență semnificativă statistic dintre scorurile retest-*follow up* ($p=0,015$).
- S-au modificat pozitiv credințele privind autoeficiența în activitate (de la 38,1 – la 42,5) și în RI (de la 12,7 – la 14,3), atestându-se și diferențe semnificative statistic dintre scorurile retest-*follow up* (respectiv $p=0,002$ și $p=0,007$).
- Au scăzut scorurile la parametrii parțiali și nivelul integrativ al IE, însă doar pentru nivelul general s-au atestat diferențe semnificative statistic ($p=0,007$).

Astfel, s-a confirmat ideea referitoare la dezvoltarea tendințelor pozitive prin consolidarea cunoștințelor și abilităților căpătate în cadrul PPS-DOMSS în experiența reală. Totodată, scăderea ne semnificativă a scorurilor pentru indicatorii IE a scos în evidență influența programului asupra stării de spirit a participanților și nu a pus în pericol rezultatele acestuia. Prin efectele reale obținute din capacitatea de orientare spre scop, spre succes și pozitivizarea credințelor despre autoeficacitate, va continua dezvoltarea competențelor emoționale ale tinerilor, reflectată în sporirea IE, deși nu atât de spectaculoasă precum în măsurarea test-retest care a fost influențată de impresiile și emoțiile trăite pe parcursul ședințelor.

În cadrul grupului de control s-a dezvoltat, chiar dacă nu la fel de mult, orientarea spre succes (de la 109,1 – la 110,2, diferență statistic semnificativă – $p=0,038$). Faptul că simplele discuții referitoare la performanțe, despre importanța dorinței de a le realiza sunt deja motivatoare, ilustrează deschiderea și receptivitatea tinerilor pentru experiențe pozitive, dar și nevoia de a-i susține în aceste interese. S-au modificat pozitiv și credințele privind autoeficiența în activitate (de la 37,7 – la 38,3, cu diferență statistic semnificativă – $p=0,008$), dar rămân neschimbate cele legate de autoeficiența în RI. Nu s-au schimbat semnificativ scorurile care ilustrează IE.

PPS-DOMSS și-a dovedit eficiența, contribuind la dezvoltarea orientării motivaționale spre succes și consolidării factorilor ce asigură reușita socială – a credințelor privind autoeficiența și IE.

Concluzii

Realizarea experimentului formativ de dezvoltare a motivației de succes social la tinerii din mediul studentesc a permis elaborarea următoarelor concluzii.

1. Ipoteza verificată în cadrul experimentului de control a rezultatelor PPS-DOMSS s-a confirmat. Programul psihosocial realizat în scopul dezvoltării capacităților de planificare și realizare a scopurilor, în conjuncție cu reevaluarea autoeficienței și dezvoltarea capacităților de răspuns emoțional competent la diverse situații de viață a contribuit la afirmarea orientării motivaționale spre succes social.
2. PPS-DOMSS a avut un efect pozitiv asupra participanților, reorientându-i motivațional spre succes. Se înregistrează o dinamică pozitivă a mediilor test-retest în rezultatele căpătate de tinerii din grupul experimental, față de cei din echipa de control. În măsurarea inițială toți subiecții grupului experimental au obținut rezultate ce ilustreau orientarea motivațională spre evitarea eșecului, retest – orientare motivațională indecisă și spre succes. Grupul de control, care în măsurarea inițială era orientat spre evitarea nereușitei, în cercetarea retest a acumulat scoruri ce ilustreau direcționare spre evitarea eșecului – orientare indecisă. Compararea statistică a datelor test-retest în ambele echipe indică diferențe care

sunt justificate de participarea la PPS-DOMSS, în cazul grupului experimental, dar și de influența unor variabile independente, cum este în cazul grupului de control. În măsurarea *follow up* s-a stabilit sporirea scorurilor, fapt ce a dovedit că experiența în cadrul programului psihosocial se consolidează în cursul validării în viața reală a cunoștințelor și abilităților noi.

3. Rezultatele test-retest ale credințelor privind autoeficiența în ambele grupuri sunt medii, atât pentru autoeficiență în activitate, cât și în RI. Mediile au sporit de la etapa de formare la cea de control, creșterea fiind mai importantă în grupul experimental pentru autoeficiența în activitate, iar pentru echipa experimentală – pentru autoeficiența în RI. Grupul de control a deținut scoruri mai înalte la testarea experimentală a credințelor privind autoeficiența, deoarece în cadrul selectării s-a ținut cont de orientarea motivațională conform scopului central al programului psihosocial.

Compararea statistică n-a identificat diferențe semnificative între rezultatele test-retest, căpătate în grupul experimental și cel de control. Prin compararea statistică privind credințele referitor la autoeficiență pentru eșantioane pereche s-a stabilit că există diferențe statistice mari, în grupul experimental sporirea sco-

rurilor fiind mai înaltă. Programul a pus începutul unor modificări pozitive ale credințelor privind autoeficiența, experiențele post-factum dezvoltându-le, fapt atestat în măsurarea *follow up*.

4. Măsurările test-retest în grupul experimental indică o creștere a indicatorilor la toate componentele IE cât și a nivelului integrativ al IE, care a evoluat de la nivelul jos (media – 28,3) la mediu – 60,2. Rezultatele test-retest în grupul de control la fel au arată o creștere ușoară a mediilor IE la toate componentele cu excepția competenței emoționale, rămasă la același nivel. Sporul considerabil al scorurilor la testul de măsurare a IE a fost condiționat de starea de spirit pozitivă a participanților la program, deoarece în măsurarea *follow up* s-a înregistrat o oarecare scădere a mediilor care nu pune în pericol rezultatele programului psihosocial, deoarece experiențele căpătate din capacitatea de orientare spre scop, spre succes și pozitivizarea credințelor despre autoeficiență vor contribui la dezvoltarea sferei afective a tinerilor.

Cu referire la eficiența PPS-DOMSS, concluzia este că acest program poate fi replicat în mediul studentesc, orientarea spre succes a tinerilor fiind o condiție a realizărilor lor viitoare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Așevschi I., Rusnac S. Rolul autoeficienței în afirmarea motivației de realizare a tinerilor din mediul universitar. In: *Revista științifică EcoSoEn. ULIM*, 2018, An. 1, Nr. 4, pp. 107-116.
2. Harrison L.E., Huntington S.P. *Culture matters*. New York: „Basic Books”, 2000.
3. Heckhausen H. Fear of failure as a self-reinforcing motive system. In: I.G. Sarason, C. Spielberger *Stress and anxiety*. Washington: „Hemisphere”, 1975, pp. 117-128.
4. Heckhausen H., Krug S. Motive modification. In: A.J. Stewart (Ed.). *Motivation and Society*. San Francisco: „Jossey-Bass”, 1982, pp. 274-318.
5. Heckhausen H., Schmalt H.-D., Schneider K. *Achievement motivation in perspective*. New York: Academic Press, 1985..
6. McClelland D.C. *The Achieving Society*. Princeton, New York: Van Nostrand, 1961.
7. McClelland D.C. Toward a theory of motive acquisition. In: *American Psychologist*, 1965, No. 20, pp. 321-333.
8. McClelland D.C., Winter D.G. *Motivating economic achievement*. New York: Free Press, 1969.
9. Murray H.A. *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press, 2007.

10. Rusnac S. *Consilierea psihologică în grup. Forme și metode*. Chișinău: ULIM, 2005.
11. Schultheiss O., Brunstein J. (Ed.) *Implicit Motives*. Oxford: University Press, 2010.
12. Schultheiss O., Brunstein J. Goal imagery: Bridging the gap between implicit motives and explicit goals. In: *Journal of Personality*, 1999, No. 67, pp. 1-38.
13. Sherer M., Maddux J.E. et al. The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. In: *Psychological Reports*, 1982, No. 51(2), pp. 663-671.
14. Varga K. Who gains from achievement motivation training? In: *Vikalpa*, 1997, No. 2, Indian Institute of Management, Ahmedabad, pp. 187-200.
15. Райгородский Д.Я. (ред. сост.) *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие*. Самара: Издательский дом „Бахрах М”, 2011.
16. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

TRANSFORMAREA REPREZENTĂRILOR SOCIALE A ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

DOI: 10.5281/zenodo.3716377
CZU: 374.7

Doctor habilitat, profesor universitar
Nicolae BUCUN
ORCID Id: 0000-0002-9767-2828
Doctor în psihologie **Raisa CERLAT**
ORCID Id: 0000-0001-6864-9939
Institutul de Științe ale Educației

TRANSFORMATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE EN MILIEU ÉDUCATIF

Résumé. L'article présente l'analyse des représentations sociales des enseignants visant l'implication de leurs disciples dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie. Le problème de la recherche est généré par les nombreuses incongruences ancrées dans les transformations qui ont marqué notre société depuis les dernières décennies. Les recherches du respectif domaine pourrai fournir des points d'appui importants pour les futures stratégies éducatives.

Mots-clés: représentations sociales, apprentissage tout au long de la vie, étudiants, environnement éducative, enseignants, transformation, rural et urbain environnement.

Rezumat. Articolul prezintă analiza reprezentărilor sociale ale cadrelor didactice vizând implicarea discipolilor în procesul de învățare pe tot parcursul vieții. Problematika cercetării este generată de numeroasele incongruențe ancorate în transformările care au marcat societatea noastră în ultimele două decenii, iar investigația ei ar putea oferi puncte de sprijin importante pentru strategiile educaționale de viitor.

Cuvinte-cheie: reprezentări sociale, învățare pe tot parcursul vieții, elevi, mediu educațional, cadre didactice, transformare, mediu rural și urban.

Provocările lumii contemporane, condiționate de rapiditatea schimbărilor sociale, solicită un nivel înalt al adaptării psihosociale și presupun extensiunea calitativă a sferelor cognitive și reglatoare ale personalității. Societatea solicită mediului educațional reorganizarea procesului de învățare, astfel încât cunoștințele și abilitățile achiziționate de către elevi să le permită acestora integrarea de succes în contextul valoric, cognitiv, cultural și economic al secolului XXI. Astfel, apare necesitatea implicării active a cadrelor didactice în procesul de învățare pe tot parcursul vieții, în scopul transformării calitative a prestației educaționale, dar și a racordării reprezentărilor sociale vizând

profesiunea didactică la cerințele societății contemporane.

Drept repere ale cercetării teoretice și empirice desfășurate ne-au servit convergența cercetărilor psihologice vizând asemenea subiecte ca: învățarea pe tot parcursul vieții, transformarea reprezentărilor sociale, caracteristica societății contemporane, dar și specificul procesului educațional în R. Moldova. Printre numeroșii cercetători care au abordat aceste aspecte sunt: L. Pogolșa, N. Bucun, A. Bolboceanu, M. Șleahțișchi, A. Nicolau, M. Curelaru, E. Stănilă et al.

Problema cercetării este generată de numeroasele incongruențe ancorate în transformările

care au marcat societatea noastră în ultimele două decenii. În acest context, considerăm că investigarea reprezentărilor sociale a cadrelor didactice vizând învățarea continuă a elevilor, calitatea și structura acestora, va aduce claritate în problematica cercetată, oferind puncte de sprijin importante pentru strategiile educaționale de viitor.

Paradigme conceptuale în cercetare

Reprezentările sociale contribuie decisiv la procesul de formare a conduitelor, comportamentelor și de orientare a interacțiunilor sociale. Fiind constituite dintr-un ansamblu de informații, credințe, opinii și de atitudini în legătură cu un obiect social, reprezentările sociale se caracterizează printr-o anumită structură internă, sunt împărtășite de un anumit grup social și se formează prin intermediul interacțiunilor interindividuale în vederea înțelegerii contextului social. Reprezentările sunt *sociale* tocmai pentru că sunt împărtășite de mai mulți indivizi care împreună formează un grup și prin urmare, devin o realitate socială care poate influența comportamentul individului [2]. Conform definiției lui S. Moscovici, reprezentarea socială este un fenomen psihosocial ce implică moduri specifice de înțelegere și comunicare, prin care se creează atât realitatea, cât și simțul comun. Implicit, reprezentarea socială se constituie ca un sistem de valori, noțiuni și practici, referitoare la obiectele aparținând mediului social.

Formate în cadrul societății, în urma anumitor procese sociale, reprezentările sociale au o anumită durată și o structură internă care poate fi supusă transformării. Transformarea unei reprezentări sociale are loc datorită elementelor sociale noi. Elementele noi pot fi idei, opinii, convingeri, atitudini, practici sau contexte noi. Ele pot fi impuse atât din afara grupului, cât și de grupul însuși, cu scopul de a se adapta noilor evenimente. Astfel se produce modificarea unei reprezentări sociale. În acest sens, scopul reprezentării sociale ar fi transformarea nefamiliarului în familiar și modificarea neaccesibilului în accesibil. Tot ce este nou, necunoscut, ne îngrijorează, fiind supus rezistenței, respingerii instinctive pentru a nu deregla ordinea stabilită. Transferul din exterior în interior – din depărtare în apropiere – este efectuat prin separarea de concepte și percepții, le-

gate normal și prin așezarea lor într-un context în care neobișnuitul devine obișnuit, unde necunoscutul poate fi inclus într-o categorie cunoscută. Contextul social filtrează informațiile și le furnizează individului, care la rândul său, le confirmă sau le infirmă. Totul este livrat în dependență de contextul social. Gândirea socială este marcată de ideologia grupului din care fac parte indivizii. Atunci când individul se confruntă cu un anumit context nou, el opune rezistență conștient, inclusiv și fiindcă integrarea în contextul nou necesită un efort mai mare decât posedarea celui vechi. Acest lucru se întâmplă, deoarece spaima de a-și pierde reperatele obișnuite, de a pierde contactul cu ceea ce oferă un sens al continuității, al înțelegerii mutuale, este greu de suportat [3].

Mecanismul de transformare a unei reprezentări sociale a fost analizat de către diverși cercetători, urmărindu-se identificarea factorilor și condițiilor de transformare. Astfel, în descrierea mecanismelor de transformare a reprezentărilor sociale:

- P. Mannoni [1] evidențiază necesitatea modificării mentalităților, ce acționează ca niște stimuli în producerea practicilor sociale, dar și schimbarea circumstanțelor externe și transformarea progresivă a conținutului reprezentational;
- C. Flament [2, pp. 37-58] menționează importanța existenței a două condiții necesare transformării reprezentărilor sociale: să fie considerate drept ireversibile de grupul social și acesta să manifeste interes în modificarea reprezentărilor, pentru a învinge inerția practicilor vechi.

Analizând dinamicitatea reprezentărilor sociale, M. Șleahțișchi [6, pp. 42-44] menționează că transformarea lor intervine atunci, când apar modificări palpabile fie la nivelul contextului ideologic global (istorie, ideologie, climat politic și socio-economic, tradiții culturale și religioase, mize sociale, credințe, valori), fie la nivelul contextului social imediat (natura și constrângerea situației, efectele produse de situație), fie la nivelul practicilor sociale (conduite sau activități despre care se poate spune că sunt răspândite, repetabile, vizibile sau recognoscibile, asumate de un număr impunător de subiecți, determinate de norme colective, structurate social și reglate contextual),

fie la nivelul compozițional al grupului, fie, în sfârșit, la nivelul unor combinații care includ toți factorii respectivi sau doar o parte dintre ei.

Una dintre funcțiile cele mai importante ale reprezentărilor sociale vizează anticiparea derulării raporturilor societale și a dezvoltării în general, fapt ce se fundamentează, de cele mai multe ori, pe o educație de calitate. Conform *Strategiei de dezvoltare a educației* pentru anii 2014-2020, educația reprezintă o prioritate națională în Republica Moldova, constituind factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană. Educația are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere [5]. Calitatea învățământului determină, în mare măsură, calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean. În asemenea condiții, aspirațiile, dar și cerințele cele mai mari, sunt îndreptate spre cadrele didactice: „Nicio profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de profesor, pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire [4].

În ultimii ani, tot mai insistent se caută noi modalități de abordare și de dezvoltare a sistemului de învățământ ca factor important, capabil să influențeze schimbarea societății. Drept punct de plecare și un imperativ conceptual specific este considerat principiul educației centrate pe elev, dar și învățarea pe tot parcursul vieții, fapt ce corespunde necesităților de dezvoltare și autorealizare a individului în noile condiții socio-economice și culturale.

Cadrul investigativ asupra cadrelor didactice cu privire la implicarea elevilor în procesul de învățare pe tot parcursul vieții

Procesul educațional determină în mare măsură calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecăruia dintre noi. Succesul oricărei persoane depinde de capacitatea sa de adaptare la schimbări, iar sistemul educațional trebuie să ofere mediul adecvat pentru dezvoltarea acestor capacități. În

contextul transformărilor sociale intense, învățarea pe tot parcursul vieții devine o condiție importantă a bunăstării sociale. În această ordine de idei, în prezentul demers științific ne-am propus *investigarea conținutului reprezentărilor sociale a cadrelor didactice vizând învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor*, având drept obiective: identificarea elementelor constituente în construcția reprezentării sociale a cadrelor didactice privind învățarea pe tot parcursul vieții a discipolilor, analiza modificărilor elementelor centrale și a celor periferice a reprezentărilor sociale în ultimele două decenii, elucidarea cauzelor care influențează transformarea reprezentărilor sociale a cadrelor didactice vizând învățarea pe tot parcursul vieții a discipolilor, evidențierea conținutului reprezentărilor sociale a cadrelor didactice vizând calitățile, abilitățile sau capacitățile ce pot fi dezvoltate în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții la elevi.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 67 de cadre didactice, cu vârste cuprinse între 23-62 de ani, din diverse regiuni ale țării (45% – exponenți din mediul rural, iar 55% fiind din cel urban), care, în perioada mai-iunie 2019, au participat la cursuri de instruire continuă în cadrul Institutului de Științe ale Educației și a Universității de Stat din Moldova. Fiecare dintre respondenți a răspuns la următoarele întrebări:

- *Când roștiți sintagma „implicarea elevilor în învățarea pe tot parcursul vieții”, care sunt primele cinci cuvinte (sau expresii) care vă trec prin minte?*
- *Imaginați-vă că efectuăm o călătorie în timp și ne deplasăm cu 15 ani în urmă. Care erau atunci primele cinci cuvinte pe care le asociați învățării pe tot parcursul vieții a elevilor?*
- *Ce a servit drept cauză a transformării reprezentărilor Dvs. vizând învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor în ultimii ani?*
- *Ce calități, abilități sau capacități pot fi dezvoltate în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții la elevi?*

Analiza rezultatelor, implicând metoda asociației libere, a scos în evidență 290 de termeni asociativi pentru sintagma inductoare „învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor”. În baza datelor obținute, a fost creat următorul tabel categorial.

Tabelul 1. Frecvența și rangul apariției termenilor asociați sintagmei „învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor” la cadrele didactice

Rang înalt al apariției (elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ)	Rang scăzut al apariției (elemente plasate pe ultimele locuri ale lanțului asociativ)	
Disciplină, responsabilitate, adaptabilitate, cunoaștere, implicare, muncă, succes, performanță, perseverență, educație.	Integrare socială, flexibilitate, descoperiri, succes, autocritică, globalizare, cultură.	Frecvență ridicată
Carieră, necesitate, omenie, voință, motivație, gestionare emoțională, bogăție, libertate, dorință, autoactualizare de sine.	Călătorii, curiozitate, tehnologii informaționale, metode interactive, carte, părinte, bunuri materiale.	Frecvență scăzută

Din reprezentarea grafică ilustrată în *Figura 1*, observăm că pentru cadrele didactice implicate în diferite cicluri de învățământ (primar, gimnazial, liceal, profesional), cele mai importante elemente vizează procesele psihice reglatorii (disciplină, responsabilitate, voință, motivație, perseverență), cu accent pe aspectul cultural-valoric (cultură, educație, libertate, omenie), alături de valorile de ordin cognitiv (cunoaștere, descoperire, carieră, tehnologii noi). La fel, un element central al reprezentărilor sociale îl constituie și cuvântul *părinți*, dovadă a evidențierii necesității de implicare activă a acestora în instruirea și educația copiilor. Printre elementele periferice sunt *călătoriile*, *cărțile*, *metodele interactive*, dar și *tehnologiile noi*, ce servesc drept căi de facilitare a procesului de învățare pe parcursul întregii vieți a elevilor.

Ulterior, ne-am propus să delimităm conținutul reprezentărilor sociale privind învățarea pe tot parcursul vieții a discipolilor și cadrelor didactice din mediul rural și mediul urban. Respectiva direcție de cercetare a fost *propulsată* de concepția clasică a raportului dintre mediu și personalitate, referitor la circuitul cauzal între configurația culturală și personalitate, în sensul că un anumit context cultural induce (deliberat ori spontan) anumite trăsături de personalitate membrilor săi, iar aceștia, prin proiecția acțională, multiplică, mențin și perpetuează specificul praxiologic al respectivului context. În demersul nostru investigativ, ținând cont de caracteristicile societății contemporane, ne-am propus examinarea reprezentărilor sociale ale cadrelor didactice în contextul mediului urban și celui rural. Vom tinde spre o abordare complexă a satului și orașului, în contexte valorice socioculturale, mai mult

decât ca așezări geografice. Repartizarea numerică a populației eșantionului nostru este redată în *Figura 1*. Desigur, apartenența nu este una pură, întrucât toate cadrele didactice din sate și-au făcut studiile pedagogice în instituții localizate în orașe, petrecând astfel un număr de ani în mediul urban, iar mulți dintre cei ce lucrează și locuiesc în oraș, s-au născut și au crescut în sat. Totuși, ținând cont de complexitatea și importanța unor asemenea fenomene sociale ca asimilarea culturală, adaptarea socială, capitalul social al emoțiilor etc., presupuneam existența diferențelor semnificative la capitolul învățarea pe tot parcursul vieții a respondenților din mediul urban și rural.'

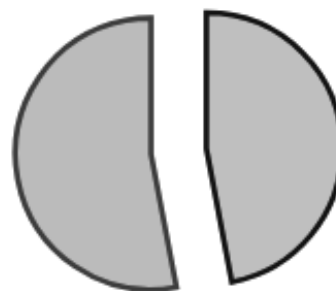


Figura 1. Mediul în care locuiesc și își desfășoară activitatea profesională cadrele didactice implicate în cercetare

În vederea delimitării conținutului reprezentational al profesorilor din mediul rural și celui urban, ne-am propus selectarea elementelor comune și evidențierea frecvenței lor procentuale. Rezultatele obținute sunt prezentate grafic în *Figura 2*.

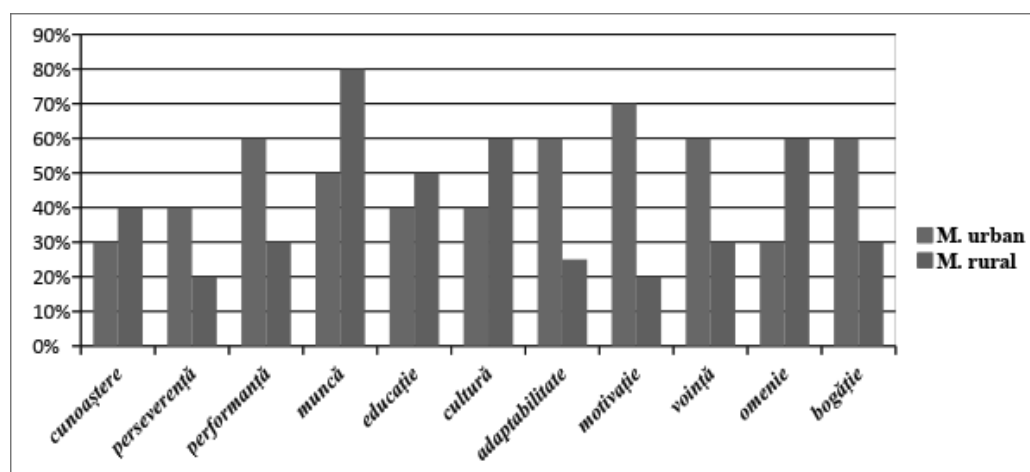


Figura 2. Conținutul reprezentărilor sociale a cadrelor didactice din mediul urban și rural, vizând procesul de învățare pe tot parcursul vieții a elevilor

Datele din Figura 2 relevă frecvența procentuală a componentelor reprezentărilor sociale a respondenților în relație cu mediul rural sau cel urban de trai. Este necesar să menționăm aici gradul de generalizare a elementelor componente ale reprezentărilor sociale, prezentate în figura de mai sus. Astfel, spre exemplu, cuvântul *voință* implică în sfera sa alte cuvinte, ca *efort voluntar* și *fermitate*. Sintagma *cunoaștere* reprezintă alte cuvinte, precum *înțelegere*, *erudiție*, *proces cognitive*. Cuvântul *bogăție* reprezintă bunurilor materiale, mijloacele financiare ș.a.m.d. Prin urmare, mai multe componente ale reprezentărilor sociale sunt sinonime și au fost reprezentate de un singur cuvânt.

Analiza comparativă a rezultatelor obținute relevă o frecvență procentuală mai înaltă în cazul perseverenței, performanței, adaptabilității, a motivației, voinței, dar și a bogăției, întâlnite în contextul reprezentărilor sociale a respondenților din mediul urban. Cadrele didactice din mediul rural au înregistrat, pe de altă parte, frecvențe

procentuale ridicate în muncă, educație, cultură, omenie și cunoaștere. Astfel, în încercarea de generalizare a respectivelor răspunsuri, putem observa deplasarea accentului de la procesele reglatorii și valorile materiale în cazul mediului urban, asupra proceselor cognitive și valorilor culturale – în mediul rural.

În tendința de a surprinde dinamica reprezentărilor sociale, am propus cadrelor didactice care desfășurau aceeași activitate profesională și cu 15 ani în urmă, să răspundă la întrebarea ce urmează.

- *Imaginați-vă că efectuăm o călătorie în timp și ne deplasăm cu 15 ani în urmă. Care erau atunci primele cinci cuvinte pe care le asociați învățării pe tot parcursul vieții a elevilor?*

Rezultatele obținute (la fel cu ajutorul metodei asociațiilor libere) vizează aproximativ 220 de termeni (majoritatea respondenților au scris câte trei-patru cuvinte) și au fost incluse în următorul tabel categorial.

Tabelul 2. Frecvența și rangul apariției termenilor asociați sintagmei învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor, viziune retrospectivă a cadrelor didactice

Rang înalt al apariției (elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ)	Rang scăzut al apariției (elemente plasate pe ultimele locuri ale lanțului asociativ)	
Inteligență, responsabilitate, familie, muncă, succes, măiestrie profesională, educație, exigență.	Succes, cultură, propriii copii, bunuri materiale, cursuri de recalificare, obiceiuri.	Frecvență ridicată
Necesitate, omenie, cunoaștere responsabilitate, natură.	Călătorii, cărți, muzee, părinți, bune, aptitudini culinare.	Frecvență scăzută

Rezultatele prezentate în *Tabelul 2* constituie viziunea retrospectivă a respondenților (indiferent de mediul de proveniență) cu referire la procesul de învățare pe tot parcursul vieții a propriilor discipoli și a gradului lor de implicare în influențarea constructivă a acestuia.

Analiza comparativă a rezultatelor prezentate în tabelele 1 și 2 scoate în evidență orientarea anterioară a cadrelor didactice în ceea ce privește învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor spre rezultate și beneficii imediate, adică scopurile propuse erau mai curând pe termen mediu sau scurt, decât pe termen lung. Drept surse de inspirație ce aduceau schimbarea erau experiența de viață (*școala vieții* este expresie întâlnită la opt dintre respondenți), întemeierea propriei familii și nașterea copiilor, cultura, obiceiurile etc.

Readucând în vizor cadrul teoretic prezentat la începutul respectivului demers științific, vom înțelege mai bine substratul transformățional al reprezentărilor sociale, elucidându-i și cauzele. Astfel, schimbările sociale care au marcat societatea noastră pe parcursul ultimelor două-trei de-

cenii au fost evidente, astfel încât transformările să fie considerate de respondenți drept ireversibile (întoarcerea la vechiul regim comunist, ca republică componentă a URSS, a devenit nedorită și imposibilă), iar grupul social a început să manifeste interes în modificarea reprezentărilor, atât pentru a învinge inerția practicilor vechi, cât și pentru asimilarea celor noi.

Analiza reprezentărilor sociale vizând implicarea elevilor în procesul de învățare pe tot parcursul vieții denotă transformarea progresivă, schimbarea treptată, cu noi practici fără disonanțe în ceea ce privește sistemul central. Astfel, la nivel societal are loc, în accepția generală, trecerea de la învățământul reproductiv la cel formativ, urmărindu-se totodată racordarea valorică conținutului european.

Urmare logică a demersului experimental, am încercat să înțelegem cauza transformării reprezentărilor sociale vizând învățarea elevilor pe tot parcursul vieții. Rezultatele sunt și ele în concordanță cu teoria dinamicii reprezentărilor sociale cu referire la următoarele condiții:

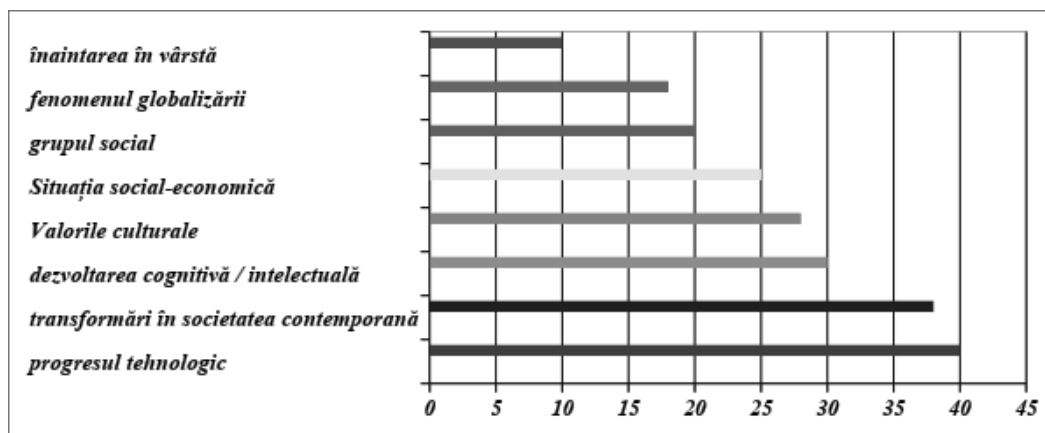


Figura 3. Cauze ale transformării conținutului reprezentărilor sociale ale cadrelor didactice

Explicând cauzalitatea transformărilor pe parcursul ultimilor 15 ani a reprezentărilor sociale vizând învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor, cadrele didactice au menționat mai mulți factori, frecvența de apariție a fiecăruia fiind redată în *Figura 3*. Astfel, o frecvență crescută o au progresul tehnologic/informațional (40) și transformările care au avut loc în societatea contemporană în ultimele două decenii (38). Urmează apoi: dezvoltarea cognitivă (30), valorile culturale (28), situația social-economică (25), grupul social (20) și fenome-

nul globalizării (18). Doar câteva persoane au menționat, printre alte răspunsuri și maturizarea lor biologică/cronologică (9 răspunsuri). În această ordine de idei, menționăm predominanța causală a factorilor de ordin obiectiv în transformarea reprezentărilor sociale, cu o pondere mai mare decât cei de ordin subiectiv (înaintarea în vârstă și dezvoltarea proceselor cognitive).

Indubitabil, ar fi greșit să se creadă că reprezentările sociale se transformă într-o manieră haotică. Procesul respectiv este amplu, bine asamblat și de lungă durată.

În ceea ce privește calitățile, abilitățile sau capacitățile care pot fi dezvoltate în cadrul procesului de învățare pe parcursul între-

gii vieți la elevi, atât elementele centrale, cât și cele periferice, sunt reprezentate grafic în Tabelul 3.

Tabelul 3. Viziunea cadrelor didactice privind calitățile, abilitățile sau capacitățile ce pot fi dezvoltate în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții la elevi

Rang înalt al apariției	Rang scăzut al apariției	
Inteligența, independența, motivația, voința, cultura, comunicarea, prietenia.	Responsabilitatea, disciplina, intelectul, adaptabilitatea, perseverența, încrederea în sine.	Frecvență ridicată
Calitățile morale, hărnicia, gestionarea emoțională, curajul, creativitatea.	Educația financiară, curiozitatea, competitivitatea, blândețea.	Frecvență scăzută

În Tabelul 3, sunt reliefate atât sistemul central (caracterizat printr-un rang înalt al apariției și o frecvență ridicată), cât și elementele periferice constituente ale reprezentărilor sociale a cadrelor didactice vizând posibilitățile de dezvoltare ale discipolilor. Menționăm aici că cel mai frecvent întâlnit este cuvântul *inteligentă* și sinonimele sale, urmate fiind de *voință* și *motivație*, *adaptabilitate*, *cultură*, *perseverență*, *prietenie* și *încredere în sine*. Observăm și păstrarea nucleului central al reprezentărilor sociale (inteligentă, adaptabilitate, responsabilitate, muncă, educație etc.), precum și tendința elementelor periferice de-a intra în interacțiune cu „centrala tradițională”, propunând ceva nou, capabil să inducă o schimbare (voință, motivație, gestionare emoțională, educație financiară etc.).

Concluzii și recomandări

Analiza procesului de transformare a reprezentărilor sociale a cadrelor didactice vizând învățarea pe tot parcursul vieții a discipolilor scoate în evidență importanța pedagogilor, ca promotori valorici și ne permite să oferim următoarele concluzii:

- Cadrele didactice participante la cercetare consideră importantă ghidarea elevilor în vederea încadrării lor active în procesul de învățare pe tot parcursul vieții.
- Cadrele didactice își asumă controlul asupra situației atât pe dimensiunea cognitivă, cât și pe cea reglatorie (motivație, voință, emoții), dar și morală, vizând, pe termen lung, adaptarea psihosocială eficientă a discipolilor pentru cariere de succes.

- Au fost atestate diferențe în ceea ce privește structura reprezentărilor sociale actuale și retrospective ale cadrelor didactice, cu referire la învățarea pe tot parcursul vieții.
- Analiza comparativă a rezultatelor prezentate în tabelele 1 și 2 scoate în evidență orientarea anterioară a cadrelor didactice în ceea ce privește învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor spre rezultate și beneficii imediate, adică scopurile propuse erau, preponderent, pe termen mediu sau scurt.
- Analiza conținutului reprezentărilor sociale vizând implicarea elevilor în procesul de învățare pe tot parcursul vieții denotă o transformare cu caracter progresiv, schimbarea fiind introdusă treptat, iar noile practici *neintrând în conflict* cu sistemul central.
- Abordate în relație cu mediul de trai al cadrelor didactice, reprezentările sociale vizează deplasarea accentului de la procesele reglatorii și valorile materiale în cazul mediului urban, spre procesele cognitive și valorile culturale în mediul rural.
- Explicând cauzalitatea transformărilor reprezentărilor sociale cu referire la învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor, cadrele didactice au optat preponderent pentru factori de ordin obiectiv, cele mai frecvente răspunsuri privind progresul tehnologic/informațional și transformările societății contemporane din ultimele două decenii.

Rezultatele cercetării noastre științifice servesc drept premisă importantă pentru formularea a unei serii de **recomandări** pentru cadrele

didactice. Este necesar ca activitatea de transmitere a cunoștințelor și formare a abilităților să nu fie axată doar pe problemele actuale, dar să aibă caracter practic și în contextul provocărilor de viitor. Educarea inteligenței emoționale, ca *filtru* al influențelor exterioare și pârghie a autoreglării individuale este o altă recomandare. La fel de necesară ar putea fi implicarea activă a componentei intelectuale, în scopul deblocării focarelor emoționale și selectării strategiilor eficiente de soluționare a dificultăților profesionale întâlnite.

Organizarea activităților extracurriculare împreună cu elevii îi va permite cadrului didactic o mai bună cunoaștere a lor. Și, o ultimă recomandare ar fi elaborarea și implementarea unui program de activități sistematice, în vederea adaptării continue a strategiilor educaționale la cerințele societății în transformare, astfel ca acestea să determine schimbarea unor elemente periferice (iar în timp – și a celor din nucleul central) din structura reprezentărilor sociale vizând învățarea pe tot parcursul vieții a elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Mannoni P. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1998.
2. Neculau A. (coord.) *Reprezentările sociale*. Iași: Editura „Polirom”, 1997.
3. Popescu M. *Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar*. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2016.
4. Salade D. *Educație și personalitate*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 1995.
5. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 Educația-2020, aprobată prin HG nr. 944 din 14 noiembrie 2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, Nr. 345-351 (1014).
6. Șleahțișchi M. *Liderii în dinamica reprezentărilor sociale: fundamente epistemologice și paradigme experimentale*. Referatul tezei de doctor habilitat în psihologie (prezentat în baza lucrărilor științifice publicate). Chișinău, 2019.

THE VIOLENCE IN FAMILY AS TRADITION AND HABIT: SOME HISTORICAL ASPECTS

DOI: 10.5281/zenodo.3716383
CZU: 159.942

PhD student *Eman AYOUB*

ORCID iD: 0000-0002-7092-903X

Free International University from Moldova
coordinator of students health service in special
education, State of Israel,

Doctor, associated professor *Adelina ȘTEFĂRȚA*

ORCID iD: 0000-0002-6322-5552

Free International University from Moldova

VIOLENȚA ÎN FAMILIE CA TRADIȚIE ȘI OBICEI: PERSPECTIVĂ ISTORICĂ

Rezumat. În articol sunt prezentate aspecte istorice ale fenomenului de violență în familie și este argumentată necesitatea studierii acestui fenomen în Sectorul Arab din Israel din perspectiva „the exchange/social theory”, elaborată de cercetătorul american Richard J. Gelles. Conceptul de violență în familie nu este clar definit până în prezent, pentru că este un proces complex și multidimensional.

Fenomenul în sine este necesar de a fi cercetat din perspectiva unui model general cu o bază vastă de cunoaștere a fiecărui tip de violență. F.I. Nye a realizat extensia științifică a „the exchange/social theory” prin explicarea violenței în familie prin controlul social extern și intern. Considerăm această extensie a fi cea mai potrivită pentru a cerceta fenomenul de violență în familiile din sectorul arab al Israelului.

Cuvinte-cheie: violență, relații, familie, conflicte, soție, soț, copii, prieteni, colegi, școală.

Abstract. The article gives historical aspects of phenomenon of family violence and gives an explanation of scientific need to research this phenomenon in Arab Sector of Israel from Richard J. Gelles's the exchange/social theory. The concept of family violence has unclear configuration. Family violence is considered to be a very complex multidimensional process, that is why it should be researched through full developed casual models. There is a need of a general model of family violence and a large base of knowledge of each type of violence. We consider that family violence should be researched through R.J. Gelles's the exchange/social theory, with F.I. Nye explanation of external and internal social control. We intend to investigate this phenomenon in Arab Sector of Israel from different perspectives.

Keywords: violence, relationship, family, conflicts, wife, husband, kids, friends, colleagues, school.

Historically, many countries and nations are considered to be violent ones. The use of Violence (VL) to obtain legitimate ends has been endorsed or at least tolerated through most the history. Movies and novels promote the concept that the use of VL to defeat, to control, to prevent and to rescue is an honorable way to proceed. Many contemporary movies hold to this pattern, where main characters are spreading mayhem and VL as they fight for right and for the good way of life. The acceptability of VL in the domestic context comes from early times.

The men are seen as being the right person to take responsibility for their women and children.

With this responsibility the men were given the power. The men, historically, have had the power to use force to control the behavior of their dependents and were expected to use so-called reasonable force in the exercise of their responsibilities. In time, the reasonable force has included beating, deprivation of food and other resources, and even the death [13].

Some reform movements were present in the Middle Age, but the unwillingness of the society to intervene in family affairs remained strong until quite recently. The use of physical force in domestic settings has been broadly publicized, that is why the public concern about the extent and

severity of the problem has been increased. The researchers suggested that the acceptance of VL in the domestic concept should decline [4]. In the same time the researchers suppose that the acceptance of VL was all the time low [*ibidem*]. The problem is that there is a need to broke the general unwillingness to allow social institutions to intervene in domestic problems.

The social activist show many dramatic cases of Domestic Violence (DV) that is why the contemporary attention and interest in this phenomenon has been increased. It is also possible to suppose, that is some cases the situation where shown with a goal to distort reality in order to win support. And this is good, because the contemporary move to criminalize DV and to provide resources for women and children who are abused is presently enjoying considerable success in changing laws and in persuading agencies to allocate additional resources for the amelioration of this social problem.

Domestic Abuse (DA) has tended to be classified in terms of type of victim or target of the Abuse (AB). When the information about abused wife was pulled out there were started many movements defending the children rights [5; 7; 8; 12]. More recently, public attention has been directed toward the plight of the elderly [13].

Spouse AB takes many shapes. A lot of public attention has been given to wife beating, with limited attention on sexual AB [9; 10; 11; 14]. Women can be abused in a number of ways [18; 19]. The revised definition of an AB includes behaviors that harm the target, then neglect, psychological and emotional AB, and sexual AB. The extent and nature of these forms of AB have not been a focus of concern and generally have not been estimated or examined other than collateral issues in cases of severe physical AB. It is also possible for a man to be targets of all these forms of AB in the domestic environment [20].

It is important to continue to research the nature and the extent of this phenomenon. The same situation is with child AB. There are researches that examined the use of physical force and the use of children for the sexual gratification of the adults. It is interesting that researchers explain the VL from two perspectives. If the focus is on causes of the behavior, it is possible that these two behaviors are completely different. One is an AB, another is a manifestation of a psychological

disturbance that produces harm to the child. If the focus is on impact of the behavior, it is possible that both of them are aspects of a common form of behavior – AB [7; 8; 12].

In case of children, there is still present an idea that it can be used in term of discipline. As so, it is tolerated. Children, as well as adults, can be harmed by neglecting or by using of psychologically damaging behaviors. An elderly abuse is a new emergent field. It means the use of abusive force. These day are mostly researched three forms of elderly AB: neglect, psychological AB, financial AB [7; 8; 12].

The researchers are still convinced that domestic AB has unclear configuration. M.A. Straus, R.J. Gelles, S.K. Steinmetz in their researches are focused on to the more visible forms of AB with focus on the harm to victims and to the victim's perspective of the AB situation [17; 18; 19; 20; 21; 22].

Generally speaking, there is also a very unclear situation about defining the nature of VL and AB. All of them, usually, point the behavior considered to be deviant. The terms AB and VL are treated as:

- physically striking and causing injury [8];
- act of striking a person with the intention to cause harm of injury but, not causing it [6; 19; 20; 21; 22];
- acts without any actual hitting, as is verbal AB, psychological or emotional VL.

And because there are a lot of definitions, there is a lack of comparability of all investigations of Family Violence (FV). A research about hitting a child is not possible to compare with a study of sexual, psychological, emotional, physical exploitation of children. Many researchers are investigating just one aspect of FV: child AB, wife AB, husband or parent AB. The most difficult methodological aspect of the process of investigation of FV is to select an adequate sample of AB and violent family to study. It is extremely difficult for a family to be interviewed in term of an AB or VL.

The AB come on surface when a child, a wife, a family member enters a hospital or protective service agencies. The FV researches still suffer from the inadequate operationalization of the dependent variables and non-representative sampling of subjects. We have the information about vulnerable families, but we still are not sure about

factors that are causing FV. There are just few investigations of FV that conceptualize the problem between family members at the family level of analysis [6].

We came to the conclusion that the lack of comparability means that there should be a large base of knowledge of one type of VL. Unfortunately, it has not been developed yet. In the same time, there is a need of a general model of FV.

The contemporary researchers speak about three broad groups of variables: individual, situational, societal. Fagan, Stewart, and Hansen speak about a general predisposition to VL, give a situational explanation of FV and speak about the role of stressful situation as a cause of FV [4].

Leonore Edna Walker speaks about VL from wife perspective. In this way the researched speaks about „learned helplessness.” [24; 25; 26].

In the same time, Walker, came to the conclusion that the interaction between husband and wife, in case of FV, has a cyclical pattern, pending between hostility and love [24; 25; 26]. Some researchers are criticizing the previous theory and insist that learned helplessness is more a response to victimization, that is a cause. In the same time, these researchers think that FV is inherently sexist. As an argument, that bring the statistical data of that time, showing that FV (wife-beating) is greater when the wife has a more prestigious job than husband.

Berkowitz tried to link the tradition of laboratory research and the aggression, in general, and FV, in particular. The researcher came to the conclusion that the aggression, in general, has one goal – to hurt another person [1; 2; 3].

The researchers came to the conclusion that because the family has an unique and very special shape, there is a need of a special theory to explain the VL in home, because contemporary theories on aggression and VL are not able to give an explanation of how family influences, impinges on, or enhances the factors that cause pain and hurt to other people [14; 17; 18].

The problem of FV was begun to be researched from scientific point of view at the end of 1960s. As one of first books about battered women is considered to be the book „Scream Quietly or the neighbors will hear” by Erin Pizzey [10; 11].

That was the first scientific voice that spoke about the problem. In the next three years the number of researches and published materials

considerably increased. Social scientists put first, very important question – how common is the phenomenon of FV in our society, because it can not be considered a social problem if it does not have incidence on millions. The second very important question was – what are the causes, why people are violent toward family members? Social scientists found, as an answer to these questions, factors related to FV. But those are not considered to be a clear knowledge and a scientific insight into the causes of FV [9].

The intra-individual level of analysis (psychopathology) tried to explain the phenomenon of FV as something that belongs to a psychologically deranged person. The clinicians encounter the cases of FV to those who are psychologically ill. The offenders have psychological problems. But, in time, the continued researches and administration of psychological tests showed that the proportion of individuals who batter their family members and suffer from psychological disorders is no bigger than the proportion of the population in general with psychological disorders [17].

In the same time, there were voices that spoke that FV is caused by the victims. The professional sources show that VL arises out of psychological problems of the victims. If a battered woman behaves strangely, it is sooner a consequence, not a cause [14]. Another theory speaks about the determining effects of learning and stress. Researchers Steele, Pollock, Bennie, Sclare investigated child abuse and found that the adult abuser were abused when been kids. Those abuses caused personality disorder that predisposed those kids, future adults, to a life pattern of VL and AB [15; 16].

More contemporary interpretations of these investigatory results tell that the experience and exposing to VL serves as a learning experience which teaches that VL can and should be used toward family members. It means, as opposition, that person that never experiences VL, will be never violent. But this is not the case. The deterministic relation experience of AB being a child and further VL in adulthood can be considered only under certain conditions [12].

Skolnick and Skolnick, develop this idea and tell that FV is a result of psychological tensions in a family and external stresses that affect all families on all social levels [23].

But, if there is a real connection between stress and VL, it means we can fail in a simplistic deterministic explanation of FV. These factors are necessary but not sufficient in explaining FV. Relations between stress and FV, is considered to be a part of a great casual flow of events that cause FV, but there are demonstrated only in an association.

Theories explaining FV are very different, from intra-psychic models to macro-sociological ones. On socio-cultural level, the explanation of FV finds relationships between income and FV, race and FV, minority status and FV [18].

From this perspective, FV is not generated by psychological disorder or social learning, but by oppressive sexism, racism and patriarchal social organization of societies. Unfortunately, the explanation of relation between income and FV, or racism/sexism and FV is very large and is not fully supported by strong empirical evidences.

One of the multi-casual model of child AB was the theory of Gil, who spoke about VL and children as a product of complex multidimensional process [7].

Unfortunately, there are still many uni-level, uni-casual, simplistic theories about FV. Full developed casual models are still rare in scientific literature and many of them are researching only child AB: Garbarino ecological model, Justice and Justice symbiosis model [5].

Fortunately, the investigations of researcher Strauss permitted to create a general system model of FV, that tries to explain all forms of FV [19; 20; 21; 22].

The exchange/social theory of researcher Richard J. Gelles, integrates the key elements of the diverse theories used to explain human VL [6].

It provides a suitable perspective to explain and answer a variety of questions concerning FV. The main idea of Gelles's theory is that human interaction is guided by the pursuit of rewards and the avoidance of punishments any costs. A person who supplies the reward to another obliges him to fulfill and obligation, in the same time, the second person must furnish benefits to the first person. If this exchange is reciprocal, the relationship will continue. If it is not reciprocal, the interaction is broken. But, sometimes a relationship is not possible to broke, even the interaction and reciprocity are stopped.

In this case increases the level of anger, resentment, conflicts and VL. The main idea of the ex-

change/social theory is – a person hit or abuse another family member because they can: 1) a person uses the VL in the family if the costs of being violent do not outweigh the rewards; 2) FV begins when social control is absent that bonds people to the social order and negatively sanction family members for acts of VL. A pregnant woman is in a great risk to be physically abused, simply because of helplessness and inability to hit back [6].

We think that family is a quiet, peaceful, loving social institution. The researcher Strauss tells that the family probably, is the most violent social institution [17; 18; 19; 20; 21; 22]. The main question is – social control is exerted to maintain a certain level of VL in families, or whether social control is designed to keep VL from occurring. From exchange/social theory point of view the social control is supposed to be an effort to prevent intra-familial VL. In the same time, the sexual and generational inequality in the families can be considered a base for reducing the chances for victims of FV to prevent or stop it. Those who are stronger, bigger, with higher status and earn more money tend to become abusers. Typically, those are husbands. Mothers apply VL on their children because the last can not respond. But, the level of VL, will minimize, while the kid raises up and become bigger and larger. Women and children, are usually, the victims, because they do not have a place and do not have enough resources to run.

The researcher Nye applied the exchange/social theory and came to the conclusion that “family VL is more common when nonnuclear family members (e. g., friends, relatives, bystanders) are unavailable, unable, or unwilling to be part of the daily system of family interaction, and thus unable to serve as agents of formal and informal social control.” [9]. There is a need to increase the degree of social control exerted over family relations and to raise the costs of intra-familial VL [*ibidem*].

From exchange/social control theory point of view, there is a great need to reduce the social isolation experienced by violent families. Violent families are more isolated than nonviolent families, that is why the possibility of external social control is reduces. Families with AB must have a greater linkages with community where they can ask and can find help or assistance in meeting stress and reducing conflicts [6].

FV appears in families where one person (husband, wife) has the complete power and makes all

the decisions. In this case, is important to share the process of decision making, to change the power structure, and to reduce the inequity in decision making. These steps can reduce the risk of conflicts and confrontation that, in many cases, goes into AB and VL.

We came to the conclusion that:

- the concept of FV has unclear configuration;
- theories explaining FV are very different, many of them being uni-level, uni-casual, and simplistic, that is why there is a lack of comparability of all investigations of FV;
- FV is considered to be a very complex multidimensional process, that is why it should be researched through full developed casual models;
- there is a need of a general model of FV and a large base of knowledge of each type of VL.

In our research, we consider that FV should be researched through R.J. Gelles's the exchange/so-

cial theory, with F.I. Nye explanation of external and internal social control. We intend to investigate this phenomenon in Arab Sector of Israel from different perspectives: realization of people cultural needs, realization of their spiritual/religious needs, the possibility of their self-development, their relationships with their personal families they come from, relationship with the families they have now, relationships with their wife/husbands, perception of VL according age, education, family status, living environment, working condition, income, living conditions, financial situation, meal, satisfaction of actual financial and material conditions, level of education, professional instructions and professional career, opinion about another gender, relationships with others, another ethnic group, other cultures, opinions about the cultural orientation of people in contemporary Arab world, opinion about another religion, other professions, the management, social-economical environment, politics.

REFERENCES

1. Berkowitz L., Rawlings E. Effects of film violence on inhibitions against subsequent aggression. In: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, No. 66(5), pp. 405-412.
2. Berkowitz L., Geen R.G. Stimulus qualities of the target of aggression: A further study. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, No. 5, pp. 364-368.
3. Berkowitz, L. *The concept of aggressive drive: some additional considerations*. In: L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. Vol. 2. New York: „Academic Press”, 1965.
4. Fagan J.A., Stewart D.K., Hansen K.V. Violent men or violent husbands? Background factors and situational correlates. In: Finkelhor D., Gelles R.J., Hotaling G.T. and Straus M.A. (eds.) *The Dark Side of Families*. „Sage”, Beverly Hills, CA, 1983, pp. 49-67.
5. Garbarino J. The human ecology of child maltreatment: a conceptual model for research. In: *Journal of marriage and the family*, 1977, 39(4), pp. 721-735.
6. Gelles R.J. An exchange/social control theory. In: Finkelhor D., Gelles R.J., Hotaling G.T., Straus M.A. (eds.) *The Dark Side of Families*, „Sage”, Beverly Hills, CA. 1983, pp. 151-165.
7. Gil D. *Violence against children: physical child abuse in the United States*. Cambridge: Harvard University Press, 1970.
8. Kempe C. et al. The battered child syndrome. In: *Journal of American medical association*, 1962, 181(1), pp. 17-24.
9. Nye F.I. Choice, exchange, and the family. In: W.R. Burr et al. (Eds.) *Contemporary theories about the family*. Vol.2 New York: „Free Press”, 1979, pp. 211-223.
10. Pizzey E. *Scream quietly or the neighbors will hear*. Harmondsworth Baltimore: „Penguin”, 1974.

11. Pizzey E. Review of the violent home. In: Richard J. Gelles. *Nursing mirror*, 1976, pp. 133-142.
12. Potts D., Herzberger S. *Child abuse: a cross-generational pattern of child rearing?* Paper presented at the annual meeting of the Mid-western psychological association, Chicago, April 1979.
13. Sigler R. *Domestic violence in context. An assessment of community attitudes*. Lexington: „Lexington Books”, 1989.
14. Sneel J.E., Rosenwald R.J., Robey A. The wife-beaters`s wife: a study of family interaction. In: *Archives of General Psychiatry*, 1964, pp. 107-113.
15. Steele B.F. The child abuser. In: I. Kutach, S. Kutach, L. Schlesinger (Eds.) *Violence: perspectives on murder and aggression*. San-Francisco: „Jossey-Bass”, 1978, pp. 154-160.
16. Steele B.F., Pollock C. A psychiatric study of parents who abuses infants and small children. In: R. Helfer, C. Kempe (Eds.) *The battered child (2d edition)*. Chicago: University of Chicago Press, 1974, pp. 67-73.
17. Straus M. Victims and Aggressors in Marital Violence. In: *American Behavioral Scientist*, Volume: 23 issue: 5, 1980, pp. 681-704.
18. Straus M.A., Gelles R.J., Steinmetz S.K. *Behind closed doors: violence in American family*. Garden City, NY: „Doubleday”, 1980.
19. Straus M.A. *A general system theory approach to a theory of violence between family members*. In: *Social science information*, 1973, pp. 105-125.
20. Straus M.A. Cultural and social organization influences on violence between family members. In: R. Prince, D. Barrier (Eds.) *Configurations: biological and cultural factors in sexuality and family life*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1974, pp. 176-185.
21. Straus M.A. Leveling, civility, and violence in the family. In: *Journal of marriage and the family*, 1974, pp. 13-30.
22. Straus M.A. A sociological perspective on the causes of family violence. In: M. Green (Ed.) *Violence and the family*. Boulder, CO: Westview Press, 1980, pp. 85-92.
23. Skolnick A., Skolnick J.H. (Eds.) *The family in transition (2d edition)*. Boston: „Little, Brown”, 1977.
24. Walker L.E. *The Battered Woman*. Oregon: „William Morrow Paperbacks”, 1980.
25. Walker L.E. Getting it All Women in the Eighties. In: *Women and Mental Health*, 1985, pp. 34-41.
26. Walker L.E. *The Battered Woman Syndrome*. Oregon: Springer Publishing Company. 2016.

UNELE ASPECTE ALE TOLERANȚEI UMANE

DOI: 10.5281/zenodo.3716392

CZU: 37.01

Doctor, conferențiar cercetător **Angela CUCER**

ORCID iD: 0000-0001-9304-9791

Institutul de Științe ale Educației (Republica Moldova)

Doctorandă **Maria GEORGESCU**

ORCID iD: 0000-0001-5751-166X

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Coordonator la Centrul Județean de Resurse și Asistență

Educațională din Vâlcea (România)

ASPECTS OF HUMAN TOLERANCE

Abstract. *Tolerance as attitude and behavior is learned, based on models from the earliest age, the school/university becoming the main laboratory for the practice of tolerance, but also an agent of social integration and a cultural center of the community. Creating a truly tolerant world society is an international educational ideal. The school is a small society where it would be good to become aware of the phenomenon and to learn how to practice it in multiple circumstances and relationships. This quality is not inherited through birth, but is acquired through education, but for this we need an arsenal of knowledge, but also the formation of a new mentality [17].*

Keywords: *tolerance, education, democracy, acceptance, multiculturalism.*

Rezumat. *Toleranța ca atitudine și comportament se învață, se însușește pe bază de modele, de la cea mai fragedă vârstă, școala/universitatea devenind laboratorul principal pentru practicarea acesteia, dar și un agent de integrare socială și un centru cultural al comunității. Crearea unei societăți mondiale cu adevărat tolerante reprezintă un ideal educațional internațional. Școala este mica societate, unde ar fi bine să se conștientizeze fenomenul și să se învețe a se practica în multiple împrejurări și relații. Respectiva calitate nu se moștenește prin naștere, ci se dobândește prin educație, pentru aceasta însă avem nevoie de un arsenal impunător de cunoștințe, dar și de formarea unei noi mentalități [17].*

Cuvinte-cheie: *toleranță, educație, democrație, acceptare, multiculturalitate.*

Educația joacă un rol esențial în promovarea valorilor fundamentale ale Consiliului Europei: democrația, drepturile omului și statul de drept. În sens larg, educația este considerată din ce în ce mai mult un scut împotriva creșterii violenței, rasismului, extremismului, xenofobiei, discriminării și intoleranței, precum și în prevenirea încălcării drepturilor omului. Conștientizarea profundă a rolului educației se reflectă în adoptarea Cartei Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului („ECD/ EDO”) de către cele 47 de state membre ale Organizației, în cadrul Recomandării CM/Rec (2010) [7].

Conform obiectivelor și principiilor documentului, practicile și activitățile de predare-învățare ar trebui să urmeze și să promoveze valorile și principiile democrației și drepturilor omului. În special, conducerile instituțiilor de educație, inclusiv a școlilor, ar trebui să reflecte și să promoveze valorile drepturilor omului și să încurajeze participarea activă a copiilor și tinerilor, cadrelor didactice și a părților interesate, inclusiv a părinților. Statele membre trebuie să ofere profesoriilor și altor categorii de personal din educație, liderilor de tineret, formatorilor pregătirea necesară, inițială și continuă, oportunități de dezvoltare profesională în domeniul educației pentru cetățe-

nie democratică și pentru drepturile omului. În acest mod, se va asigura că aceștia cunosc bine și înțeleg obiectivele și principiile acestei sfere, utilizează metode didactice adecvate și dețin și alte calități adecvate.

Toate statele membre ar trebui să inițieze și să promoveze cercetarea în domeniul educației pentru cetățenie democratică și drepturile omului, să facă un bilanț al situației actuale și să ofere celor interesați, inclusiv factorilor de decizie politică, instituțiilor de profil, directorilor de școli, profesorilor și elevilor/studentilor, organizațiilor neguvernamentale și celor de tineret – date comparative, pentru a-i ajuta să se evalueze și să-și sporească eficiența, precum și să-și îmbunătățească activitatea. Cercetările ar putea include, printre altele, studii privind curriculumul, practicile inovatoare, metodele de predare și dezvoltarea sistemelor de evaluare, inclusiv criteriile și indicatorii de evaluare [7].

În ceea ce privește *formarea abilităților pentru promovarea coeziunii sociale, pentru valorizarea diversității și pentru gestionarea diferențelor și a conflictelor*, recomandarea este ca în toate aspectele învățământului statele membre ar trebui să promoveze abordări educaționale și metode didactice care urmăresc să îi învețe pe cursanți să trăiască împreună într-o societate democratică și multiculturală și să le permită să dobândească cunoștințe și abilități de promovare a coeziunii umane, să valorizeze diversitate și egalitatea, să aprecieze diferențele – în special de credință și etnice – și să rezolve pașnic dezacordurile sau conflictele, respectând drepturile fiecăruia, precum și să combată orice formă de discriminare și de violență, în special intimidarea și hărțuirea [ibidem].

În anul 1995, în cadrul unei conferințe desfășurate la Paris, UNESCO a adoptat *Declarația principiilor toleranței* și a stabilit acel an ca fiind Anul Internațional al Toleranței. Organizația identifica 16 tratate, convenții, declarații și recomandări, toate cu referire la *toleranță*, importante și obligatorii și în zilele noastre. Ulterior, Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite a recomandat țărilor membre să deruleze acțiuni în fiecare an prin care să promoveze pacea și înțelegerea. Astfel, ziua de 16 noiembrie a fost proclamată Ziua Internațională a Toleranței, în care au loc acțiuni de promovare a toleranței și păcii atât în insti-

tuțiile de învățământ și în domeniul educației, cât și la nivelul întregii societăți.

„Într-o lume a diversității, *toleranța* este o premisă a păcii și un mijloc al dezvoltării sustenabile, pentru că încurajează construirea de societăți incluzive, echitabile și puternice care să atragă idei, energii creative și talente. *Toleranță* nu înseamnă indulgență sau indiferență, este angajamentul reînnoit zi de zi de a căuta, în diversitatea noastră, legăturile care unesc umanitatea”, se arată în mesajul secretarului general UNESCO, Irina Bokova, din 16 noiembrie 2016, cu prilejul celebrării Zilei Internaționale a Toleranței.

În societatea actuală, *toleranța* este un termen utilizat și impus în diverse ipostaze și împrejurări sociale, juridice și politice, dar și în convorbiri și dezbateri, o scurtă incursiune în istorie arătând deosebiri mari între accepțiunile din vremurile îndepărtate și cele prezente. Pentru a înțelege cu adevărat abordările actuale ale toleranței, ar trebui să clarificăm dintâi etimologia și sensul termenului analizat și să dezbaterem semnificațiile acestuia sub aspecte istorice, psihologice și sociale, prezentate în literatura de specialitate.

Cuvântul *toleranță* nu este un atribut al lumii moderne, el provine din latina Romei Antice, unde **tolerare** însemna a suporta și se referea, ca și astăzi, la respectul față de celălalt. Termenul a fost utilizat și în lumea creștină a Evului Mediu, când existau instanțe ale toleranței și se emiteau indulgențe, edicte sau bule papale, iar apoi a fost folosit de umaniștii Renașterii, pentru care valorile și virtuțile umane erau principii de căpătâi și care vorbeau despre toleranță civilă și religioasă. În acele timpuri, în Regatul Angliei și în Franța, s-au dat chiar legi care priveau toleranța religioasă. Apoi, Revoluția Franceză a adus prima *Declarație a drepturilor omului*, iar în SUA – Primul Amendament la Constituție a interzis îngrădirea libertății de exprimare. Și procesul de legiferare a libertății religioase sau a drepturilor omului a continuat. În Islam, *Tolerant* este chiar unul din numele lui Allah, iar exegeții moderni ai islamului tratează Coranul drept sursă a toleranței religioase. Religia hindu sau budismul invocă de asemenea toleranța [31].

În istoria culturii europene, termenul de toleranță apare în scrierile lui Erasmus din Rotterdam, reprezentant al gândirii umaniste de la în-

ceputul secolului al XVI-lea care s-a preocupat îndeosebi în a combate fanatismul religios. Alte personalități care au abordat noțiunea sunt John Locke (1632-1704), Voltaire (1694-1778) și Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781). John Locke, în „*Scrisoarea despre toleranță*” (1689), inspiratorul metaforei jocului social, dezvoltată ulterior de liberalism, avertizează contemporanii asupra necesității stringente de acceptare a unui cod de rigori legislative pentru supraviețuirea oricărei comunități: „Dacă nu va fi dirijată de anumite legi, iar membrii săi nu vor accepta să respecte o anumită ordine, nicio societate – oricât de liberă ar fi sau oricât de lipsită de importanță ar fi ocazia pentru care a fost construită – nu va putea să subziste sau să se mențină unită, ci se va destrăma și sfârâma în bucăți” [29, p. 62].

Voltaire a scris fraza, considerată motto-ul toleranței: „*Je n'aime pas vos idées, mais je me battrais jusqu'à la mort pour que vous puissiez les exprimer*” („Nu-mi plac ideile dumneavoastră, dar voi lupta până la moarte pentru ca dumneavoastră să le puteți exprima”). Lessing a contribuit la libera exprimare religioasă în drama „*Nathan înțeleptul*” [18].

Corifeul liberalismului modern, J.S. Mill, întemeiază „strategia dialogală” care face posibilă stabilirea echilibrului reciproc tolerant numai în urma unor dezbateri libere și constructive, nelimitate, neinfluențate și neimpuse prin forță: „Atunci când lumea este obligată să asculte ambele părți, rămâne totdeauna o speranță, dar când este ascultată doar una din părți, greșeala se perpetuează, devenind prejudecată, adevărul însuși încetând de a mai avea efectele unui adevăr și devin, prin exagerare, un neadevăr”. Este cam aceeași situație, perpetuată până în zilele noastre, și surprinsă plastic în unul din paradoxurile polonezului Leszek Kolakowski: „Nu este democratică acea țară în care generalii și poeții spun același lucru, cu unica diferență că generalii o spun totdeauna în fața poeților” [Apud 18, pp. 4-7].

Conform analizei lui S. Cristea referitoare la educația pentru toleranță realizată în 2004, evoluția istorică a toleranței permite identificarea a trei etape care marchează deschiderea spre noi conținuturi și semnificații sociale: a) toleranța religioasă (John Locke); b) toleranța civică și morală (J.S. Mill, *Despre libertate*, 1859); c) toleranța

politică, sexuală, comunitară etc. în condițiile secolului XX. Astfel, „principalele arii ale dezbaterii în secolul XX privesc credința religioasă, practicile sexuale, opoziția politică și, în vremea din urmă, egalitatea dintre sexe” (D. Miller) [22, pp. 746-750].

Marcat de noi conotații, termenul *toleranță* este (tot mai) frecvent exploatat în sfera comunicării, în sociologie, biologie, medicină (chiar și în comerț) și, bineînțeles, în pedagogie și psihologie. Lăsându-i la o parte conotația ludică, îi vom depista în șirul sinonimic sensurile de: indulgență, îngăduință, răbdare, blândețe, îndurare, clemență, iertare, bun simț, dar și fiabilitate, compromis, empatie, cooperare, maleabilitate, predispoziție pentru dialog, pentru înțelegerea unui alt punct de vedere etc.

Verbul *a tolera* (tolerează) incumbă și sensurile de a accepta, a admite, a concepe, a consimți, a suferi, a suporta și chiar a înghiți. Precum vedem, cu tot spectrul ei semantic impresionant și de înaltă frecvență, toleranța e o noțiune destul de ubicuă și proteică, anume această calitate proteică cvaziindefinibilă creând multe avantaje, dar și multe probleme lumii moderne și dând multă bătaie de cap teoreticienilor. Una dintre cele mai incitante și mai pertinente interpretări ale toleranței o regăsim în *Enciclopedia Blackwell*: „Toleranța – opțiunea deliberată a cuiva care posedă puterea și cunoașterea necesare de a nu interzice, împiedica sau stânjeni conduite pe care le dezaprobă” [18].

Toleranța are diverse înțelesuri în limbile țărilor din spațiul european. Astfel, în limba română **toleranța** înseamnă *faptul de a accepta, a respecta, a rezista, îngăduință*; în limba franceză **tolerance** este *acceptarea modului diferit de a gândi și acționa*; în limba spaniolă **tolerancia** este *capacitatea de a accepta ideile și păreri diferite de cele proprii*; în limba engleză **tolerance** este *disponibilitatea de a fi îngăduitor, răbdător în raport cu alte idei*. Deși cuvântul are sensuri diferite la o primă privire, se poate observa, totuși, familia lexicală dezvoltată a termenului toleranță existentă în vocabularele popoarelor amintite. În limba română apare și cuvântul *răbdare*, asemănător ca înțeles și sinonim al termenului *toleranță*. Din cuvântul *răbdare* a luat naștere înțelesul de a rezista, a înțelege, a suporta pe cineva/ceva și s-a extins

această accepțiune a toleranței cu capacitatea decizională, o conduită adecvată și un sistem de valori morale asumate.

Diversele dicționarele care explică termenul *toleranță* au în cuprinsul lor alte accepțiuni mult mai profunde care întăresc valoarea toleranței în lumea modernă din secolul XXI și ca factor de reușită în sistemul educațional actual:

- *Dicționarul explicativ*– îngăduință, indulgență, atitudine îngăduitoare [14].
- *Dicționarul de sociologie enciclopedic*– capacitatea organismului de a suporta influențe negative ale diferitor factori de mediu; suportarea altor opinii, credințe și comportament [12].
- *Dicționarul de filosofie*– acceptarea înțeleaptă a opiniilor opuse; integrarea în convingerile personale a binelui, frumosului, adevărului; îngăduință și indulgență în evaluări prin reflecții profunde și detaliate.
- *Dicționarul de pedagogie*– respect al ideilor sau sentimentelor contrare; atitudinea de recunoaștere a dreptului altora de a se comporta și de a gândi diferit; particularități individuale ale organizării conduitei umane în condiții nefavorabile ale activității profesionale și ale vieții cotidiene [10].
- *Dicționarul de psihologie*– lipsa reacției violente la factori distructivi ca rezultat al scăderii sensibilității; capacitatea de a opune rezistență, de a suporta sau a nu observa influențele negative din partea altor persoane; absența sau slăbirea răspunsului la factori negativi prin reducerea sensibilității la efectele sale, acceptarea liberală de comportamente, credințe și valori ale altora, a tolera stresul, tensiunea, durerea etc. [11].
- *Dicționarul Collins Cobuild English Language Dictionary*–dacă ești tolerant, le permiți altor oameni să aibă propriile lor atitudini sau convingeri sau să se poarte într-un anumit mod, chiar dacă tu nu ești de acord sau nu aprobi toate acestea. Toleranța pretinde echilibru, iar menținerea unui echilibru corespunzător nu este un lucru ușor. Cu siguranță, în compania unor oameni care ne respectă convingerile și atitudinea, chiar și atunci când acestea diferă de ale lor, ne vom simți în largul nostru. Opusul toleranței este intoleranța, iar aceasta variază în intensitate.

Intoleranța poate începe prin dezaprobarea rigidă a modului în care se comportă sau procedează alții.

Vederile înguste răpesc bucuria din viață și închid mintea în fața ideilor noi. Acolo unde își face loc intoleranța, vederile înguste se pot transforma în prejudecăți, ceea ce înseamnă aversiune față de un grup, o rasă sau o religie. Mai puternic decât prejudecățile este bigotismul care se poate manifesta printr-o ură violentă. Aceasta duce la suferință și la vărsare de sânge. Să ne amintim la ce a dus intoleranța în timpul cruciadelor! Chiar și în prezent, intoleranța este una dintre cauzele conflictelor din Bosnia, Rwanda și Orientul Mijlociu [32].

Prin *toleranță* înțelegem respectul ideilor sau a sentimentelor contrare celor personale, potențialul organismului de a suporta inconveniențe, fără a manifesta semnale de conduită agresivă [11, p. 80]. Analiza de conținut și semnificația psihologică a modelului psihologic al toleranței dovedește că aceasta constituie un *mecanism de autoapărare ce implică diminuarea sensibilității la influența factorilor nefavorabili din exterior*.

Dicționarul de psihologie explică mecanismul *toleranță* (răbdare) prin *lipsa sau scăderea intensității reacției la factorii nefavorabili*. Judecând în cheia interpretărilor preluate din literatura străină, descoperim utilizarea termenului *toleranță* cu semnificația de *libertate a gândirii* (din lat. *liberalis*), acceptarea fenomenelor sociale neadmisibile, indulgență exagerată. Interpretarea toleranței ca pe o caracteristică integratoare a personalității implică interiorizarea valorilor culturii emoționale în interacțiune cu trăsăturile de personalitate, generând orientarea pozitivă a personalității [28].

Conform aserțiunilor lui B. Reardon, respectul de sine și respectul față de ceilalți sunt calitățile esențiale ale unei persoane tolerante. La fel, conștiința de sine și conștiința diferențelor umane sunt calități ale persoanei responsabile, capabile să trăiască în armonie cu diversitatea [26]. O persoană tolerantă respectă opinia oponentului său și are capacitatea de a ierta. Atunci când îi ierți pe alții, când ai puterea s-o faci și ceilalți vor fi dispuși să te ierte în cazul când greșești; poți să accepti opinia altora, fără a exercita presiuni, atâta timp cât ideile lor nu fac niciun rău; poți explora diferențele prin intermediul dialogului și poți soluționa conflictele prin discuții și argumente.

Analiza toleranței poate fi realizată la nivelul unui *concept operațional (descriptiv)*, util și în cazul educației. Teoria politică vizează mai mult

calitatea sa de ideal moral, reflectată și la nivelul obiectivelor pedagogice. Iar în practica socială sunt dezvoltate argumente și variante multiple, raportate la numeroase interese individuale și comunitare. Conținutul conceptului poate fi explicat prin delimitarea sa față de unele practici sociale negative: *intoleranță* (opusul *toleranței*), *indulgență* („exces de toleranță”), *indiferență* („autoînfrânare activă”). Activarea toleranței implică *normativitatea morală* exprimată prin mai multe principii, legitimate istoric:

- a) *principiul utilității*, promovat de J.S. Mill, maximizează avantajele; limitele apar acolo „unde foloasele aduse de toleranță încetează de a prevala asupra daunelor”;
- b) *principiul neutralității*, promovat de liberali, reevaluează rolul statului; limitele apar „sub o formă sau alta de scepticism sau de relativism moral”;
- c) *principiul respectului pentru persoană*, promovat de Im. Kant, susține autonomia și raționalitatea „acțiunii liber alese”; limitele apar atunci, când autonomia și raționalitatea „admit numeroase interpretări diferite”. Esențială devine opoziția și incompatibilitatea dintre *toleranță* și *intoleranță* – „lipsă de respect pentru practicile și credințele, altele decât ale tale; se manifestă atunci când refuză și lasă pe alții să acționeze în manieră diferită sau să apere opinii diferite; se poate traduce prin respingerea sau excluderea persoanelor din cauza condițiilor lor religioase, sexualității sau chiar a ținutei lor personale” (*Kit Pédagogique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1995) [8, p. 32].

Toleranța, de regulă, este echidistantă, reflexivă și inofensivă. Intoleranța înseamnă manifestarea în fapt a crizei diferențelor, „dezlănțuirea” intempestivă, stihnică sau programat-previzibilă a incompatibilităților de neevitat. Toleranța este locul comun al intoleranțelor. E o alternanță de faze care succed atât stările de efuziune, de maximă empatie și apropiere, cât și pe cele de eroziune, erupție sau clivaj. Poate fi starea de catharsis, revelare a binelui, a spațiului conviețuirii, dar și timpul necesar detectării acestui spațiu. Acceptul mutual, tatonările și dialogul fac parte inseparabilă din discursul toleranței. Un timp prelungit al antagonismelor a dat naștere și „războiului rece”, ca formulă intermediară de evitare a conflictului, dar și de amânare a (in)toleranței dintre sisteme ireconciliabile. Sensul definitoriu al tolera-

nței este mișcarea ei spre convergența extremelor sau elaborarea strategiilor de propulsare a acestei mișcări.

Sub aspect ontologic și psihologic, luată ca atare, fără a o raporta la problematica imediatului social, toleranța, în sine, are o natură totuși contradictorie, la rândul ei, constituindu-se din două dimensiuni contingente: prima – necesitatea, impulsul *transferului în celălalt*, aventura (tentația) alterității și a doua (mai profundă) – necesitatea *protecției sinelui*, capacitatea înțelegerii/ însușirii virtuților, primejdiilor și slăbiciunilor necunoscutului potențial, suspectat a-ți anula propria ta identitate. Din aceste două stări, treptat, se construiește cea de a treia dimensiune reciproc transformatoare. Este dimensiunea pozitiv-proteică, scuturată de reticențele trecutului și orientată spre afirmarea unei noi calități convergente a conviețuirii noastre pe pământ [18].

Cercetările din psihologia socială ne dovedesc faptul că *toleranța* se poziționează între demarcațiile cuprinse între *acceptarea pasivă* a unui climat ori a unui comportament anormal sau necorespunzător și apariția ofensivelor sau conflictelor reactive, iar psihologia clinică admite faptul că toleranța este proprietatea variabilă în funcție de indivizi, de a suporta un anumit grad de expunere la excitații sau la stimulări, fără să apară reacții inadecvate sau simptome patologice (J. Selosse) [27]. Din punct de vedere social, termenul *toleranță* se folosește pentru toleranța etnică, politică, religioasă, de gen, interpersonală, politică etc.

În literatura de specialitate, pentru cuvântul *toleranță* cu sens de răbdare, se propune sintagma toleranță psihosocială și constă în resursele persoanei de a aborda condițiile nefavorabile de mediu prin *schimbarea atitudinii* (diminuarea sensibilității) față de factorii negativi sau elaborarea strategiilor individuale de activitate ce asigură funcționarea normală în condiții de stres. *Toleranța* presupune respectarea normelor de conviețuire socială și înțelegere a esenței comportamentului uman, fiind o atitudine autoeducativă. În sens larg, prin toleranță se înțelege acceptarea că oamenii sunt diferiți, fiecare având o poziție individuală și anumite temeuri și justificări [12, p. 22; 28].

Toleranța „orientează stilul de gândire în raport cu celălalt în situații dificile, când doar înțelegerea te ajută”. Toleranța presupune înfruntarea

permanentă a propriilor convingeri, a stereotipurilor de gândire, a ideilor preconceptuate, pentru ca mintea să fie pregătită de a accepta ideile, opiniile și felul de a fi diferit al celorlalți [26, p. 87; 32].

L. Țurcan a făcut o analiză extrem de complexă a toleranței sub aspectul valorilor acesteia: „Dimensiunea axiologică a toleranței este subscrisă conceptelor de *valoare*, *valori ale educației*, *educație axiologică*, precum și contextelor la care sunt raportate. Termenul *valoare* desemnează *totalitatea lucrurilor semnificative pentru om: un lucru este recunoscut ca valoare abia în momentul în care omul se raportează în mod personal la acest lucru*. Lucrurile încă necunoscute de om nu reprezintă valori, fapt ce ne motivează pentru învățarea valorilor toleranței. Valorile educației angajează toate tipurile de valori, create sau necreate de om, cu condiția ca acestea să reprezinte mesajul promovat de *teleologia*, *conținuturile*, *metodologia* și *epistemologia* educației [28, p. 104].

Generația contemporană este preocupată de clarificarea originii și a conținutului valorilor, criteriile de selecție și, în special, strategiile de interiorizare în conștiința și conduita individuală a valorilor. Aflați mereu în fața alternativelor, tinerii trebuie să aleagă cu înaltă responsabilitate [24, p. 68]. Simplul fapt de a aborda valorile fundamentale ale omenirii și a reflecta asupra semnificației acestora aduce un spor de cultură la ceea ce numim *nivel de educație*. Toleranța se dobândește prin educație, ceea ce înseamnă că este/ trebuie inclusă în finalitățile educației. Vorbind în termeni strict pedagogici, toleranța nu este un scop în sine, ci un mijloc, iar obiectivul educației în spiritul toleranței constă în „*a recunoaște și a respecta demnitatea și integritatea tuturor ființelor umane*” [8, p. 19].

Toleranța este, deci, o valoare general-umană a educației [26, p. 103]. Orice educație care se raportează la pace, drepturile omului și democrație este una pentru valori (*axiologică*). B. Reardon (2004) afirma că „prin educația toleranței înțelegem, de fapt, educația unei culturi a păcii ce presupune *dezvoltarea și întreținerea relațiilor pozitive*, *a responsabilității sociale* și *a maturității etice* în luarea deciziilor privind comportamentele și relațiile sociale” [26, p. 26; 28].

S. Maxim [21, pp. 144-154] este de părerea că orientarea pozitivă a toleranței se exprimă prin **empatie**, care semnifică transpunerea persoana-

nei în condiția altuia pentru a-l înțelege și accepta [26, p. 89]. În Dicționarul de pedagogie Larousse se precizează că, *spre deosebire de empatie, toleranța este competența de a-l accepta pe celălalt ca pe un purtător/exponent al altor valori, al altui mod de a gândi, al altor forme de comportament; prin conștientizarea dreptului de a fi altfel, diferit, accentuarea acestei diferențe prin privirea celui alt „din interior”, prin tratarea lumii din ambele puncte de vedere: al meu și al celui alt* [2; 9, p. 45].

Toleranța presupune respectarea normelor de conviețuire socială și înțelegere a esenței comportamentului uman, fiind o atitudine autoeducativă. În sens larg, prin *toleranță* se înțelege acceptarea că oamenii sunt diferiți, fiecare având o poziție individuală cu anumite temeuri și justificări [25, p. 22]. Toleranța, ca valoare de bază a personalității umane, se identifică în aprobarea și altor moduri de viață, comportamente, obiceiuri, opinii, credințe, idei, reducerea stărilor de conflict la nivelul relațiilor interumane. Ea se impune prin caracteristica sa reflexivă. Aceste semnificații ne provoacă să pătrundem în esența termenului de *toleranță* pentru a înțelege dacă acest concept comportă și nuanțele semantice de *liberalism*, *indulgență*, *suportare*, *lipsă de exigențe*. *Toleranța* și *empatia* (din limba greacă *empathia* – retrăirea sau transpunerea în starea psihologică a altuia, din limba engleză *empathy* – compătimire) sunt termeni alternativi și apropiați ca semnificație [10; 28].

Ca proces de interrelaționare, toleranța are două forme și anume, toleranța activă și toleranța pasivă. Toleranță activă constă în „*implicare în viața și acțiunile de realizare a intereselor altora*, atitudini de *cooperare* și *coparticipare*, de respect și *tendință binevoitoare de conviețuire*. În acest context este necesar să subliniem că semnificațiile enumerate descriu, în mod special, umanismul relațiilor sociale, caracterizate prin dialog și înțelegere reciprocă, comunicare interpersonală constructivă. Sintagma *toleranță pasivă* semnifică partea dezavantajoasă a accepțiunilor toleranței – *suportare*, *indulgență*, *acceptarea îndelungată a inconvenientelor* etc.” [28].

Schema de mai jos prezintă aspectele toleranței în conduita activă, după ce persoana și-a trecut prin filtrul conștiinței comportamentul pasiv, în viziunea L. Țurcan.

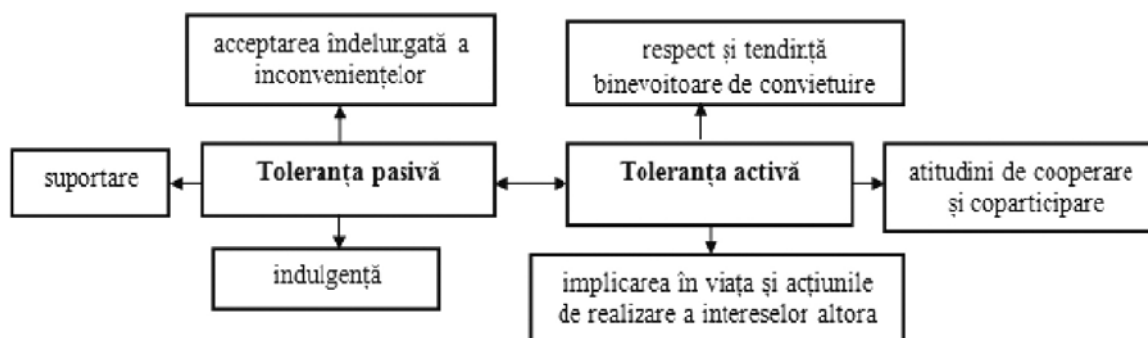


Figura 1. Modelul toleranței pasivă-activă [27]

Aceeași autoare ne aduce în discuție o altă abordare în ceea ce privește aspectele toleranței, „toleranța internă care vizează sistemul atitudinilor orientate spre acceptarea diferențelor de opinii, particularități și caracteristici individuale, dar și toleranța externă, ce se reflectă în puterea individuală de a exprima în acțiuni concrete efectele gândirii și acțiunilor tolerante, utilizată pentru diminuarea premiselor apariției conflictelor și crearea comunității prin cooperare. Modelul toleranței alcătuit din două dimensiuni este promovat de A.Г. Аксеров [29, p. 7] și evidențiază aceleași componente de bază: toleranța internă ce presupune stabilitate emoțională, rezistență psihofiziologică, răbdare, admiterea și acceptarea diferențelor și toleranța externă ce include nivelul de educație, flexibilitate în situații de incertitudine, rezistență la stres” [29].

Modelul toleranței interne-externe a fost detaliat de C. Бондырева [30, p. 7] și acceptat de

A. Асмолов. Astfel, toleranța internă constă în „capacitatea de a păstra calmul și echilibrul emoțional în situații nespecifice de conflict, neașteptate, de incertitudine, risc și stres, capacitatea de a lua decizii și de a acționa echilibrat și rațional în aceste condiții și toleranța externă ce constituie caracteristica socială a personalității care se exprimă în acceptarea convingerii că oamenii se pot poziționa diferit, pot avea alte puncte de vedere, reflectând cultura raporturilor interpersonale, construită pe principiul renunțării la violență și principiul acceptării oamenilor și a promovării valorilor general-umane” [30, p. 7; 31].

L. Țurcan prezintă toleranța și sub aspecte pozitive și negative. Toleranța pozitivă se referă la „respectul ideilor sau a sentimentelor contrare celor personale, potențialul organismului de a suporta inconveniențe fără a manifesta semnale de conduită agresivă, suportarea cu relevanță și rezistență într-o activitate dificilă. Acceptarea sufe-

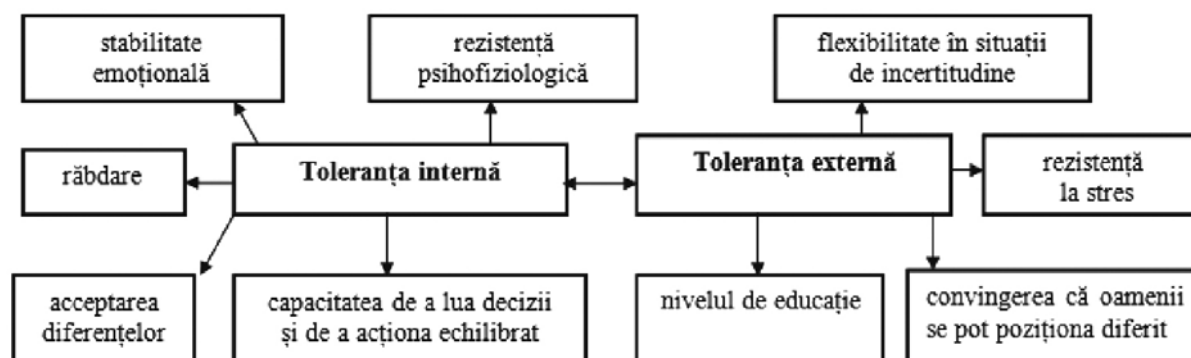


Figura 2. Modelul toleranței interne-externe [27]

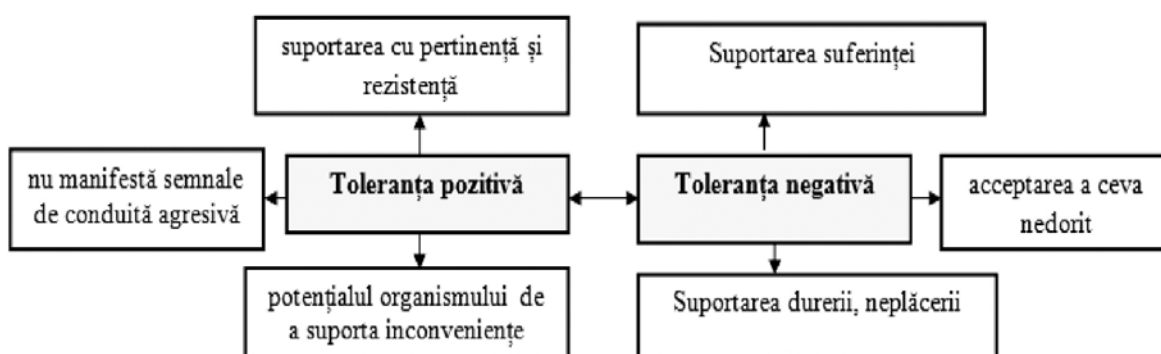


Figura 3. Modelul toleranței pozitive-negative [16; 27]

rinței, durerii, neplăcerii, a ceva nedorit și greu de rezistat constituie semnificații ce se atribuie **toleranței negative**, prin care se subliniază dezavantajele conștiinței tolerante, a gândirii și a acțiunilor tolerante. *Formațiunile intolerante* reprezintă consecințe ale experienței negative, a căror înlăturare va contribui la dezvoltarea *formațiunilor tolerante firești* în comunicare. **Modelul toleranței pozitive-negative** de origine socială promovează valorile democrației: *respectul față de ceilalți și recunoașterea drepturilor și libertăților umane* [28].

O altă perspectivă de analiză a toleranței în viziunea L. Țurcan o constituie modelul constructivist al toleranței care studiază personalitatea umană prin prisma comportamentului cotidian. Astfel, perspectiva personalității ce examinează personalitatea ca o sinteză bio-psiho-socio-istorică și culturală, finalitatea dinamicii dezvoltării personalității fiind acțiunea, *valorizarea, integrarea și afirmarea* în realitatea socială, *succesul* personalității este determinată de *eficiența socială*. Realizarea personalității nu poate fi deci concepută în afara socialului, care-și pune amprenta asupra dezvoltării individului, îi modelează comportamentul și stilul gândirii; (b) **perspectiva anturajului** este importantă ca parte singulară a sistemului de valori convenționale, reprezentate de familie, biserică, școală și alte instituții sociale; (c) **perspectiva societală** prezintă autoritatea instituțiilor sociale, societățile umane fiind stratificate social după varii criterii [19, p. 127; 32].

Analiza toleranței prin prisma modelelor prezentate anterior oferă posibilitatea unei vederi de ansamblu asupra aspectelor multiple ce țin de diversitate, diferențe, acceptare, respect, valori ale

unei societăți moderne, aflate într-o continuă dinamică.

S. Cristea menționează că „interpretarea pedagogică a toleranței trebuie realizată în contextul evoluției actuale a educației pentru democrație, realizată în cadrul unui proces complex de trecere de la societățile multiculturală la societățile interculturale”. Pe fondul unui scop și conținut de maximă generalitate (educația internațională), obiectivele specifice sunt instituționalizate în următorii termeni: a) a dezvolta un program pedagogic intercultural; b) a aborda diferența în manieră pozitivă; c) a raporta toleranța la intoleranță, discriminare, rasism cultural etc. Esențială devine opoziția și incompatibilitatea dintre toleranță și intoleranță – „lipsă de respect pentru practicile și credințele, altele decât ale tale; se manifestă atunci când refuză și lasă pe alții să acționeze în manieră diferită sau să apere opinii diferite; se poate traduce prin respingerea sau excluderea persoanelor din cauza condițiilor lor religioase, sexualității sau chiar a ținutei lor personale” (*Kit Pédagogique*, Conseil de l’Europe, Strasbourg, 1995) [8, p. 32].

În documentele de primă importanță ale organismelor internaționale, educația în spiritul toleranței apare în contextul culturii păcii, ce „reprezintă valorile, atitudinile și formele de comportament, care reflectă respectul pentru viață, pentru ființele umane și demnitatea lor și pentru drepturile omului, respingerea violenței sub toate formele ei și aderarea la principiile libertății, dreptății, solidarității, toleranței și înțelegerii dintre popoare și între grupuri și indivizi” (*Manifestul 2000 al laureaților Premiului Nobel*) [8, p. 43].

Educația pentru toleranță constituie o dimensiune specifică noilor conținuturi pedagogice,

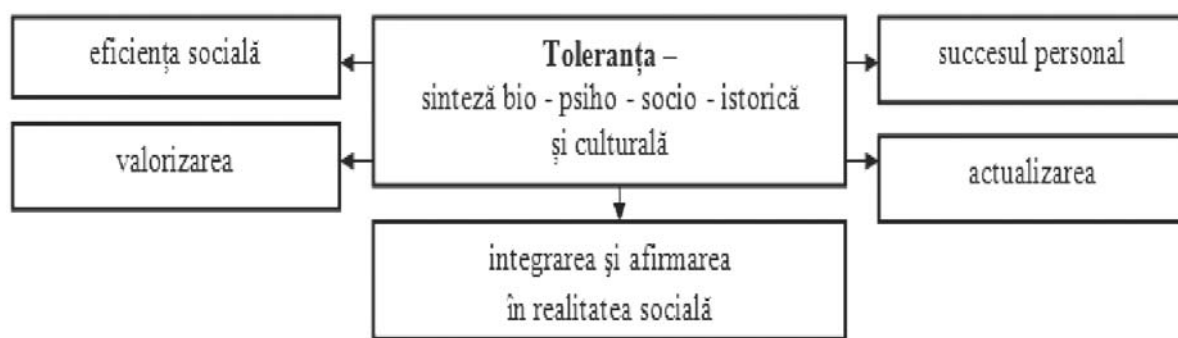


Figura 4. Modelul constructivist al toleranței [19; 27]

lansate la nivel de UNESCO în calitate de răspunsuri la problematica societății actuale. Are o funcție și o structură de bază, desfășurată transversal la nivelul mai multor conținuturi particulare integrate cu genericul de noile educații – a se vedea educația pentru schimbare și dezvoltare, educația față de mass-media, educația demografică, educația sanitară modernă, educația nutrițională, educația pentru cooperare. Este angajată, în mod direct, la nivelul educației pentru democrație și drepturile omului. Mai mult decât atât, apare ca unul dintre obiectivele generale ale educației internaționale, exprimat în termeni de competențe [8, p. 68].

Eficiența educației pentru toleranță, care are ca scop principal armonia între persoane diferite sunt numeroase sub aspect psihic, social, educațional, politic, moral, etc. și conduce la asimilarea valorilor morale de către toți indivizii, dezvoltarea legăturilor de amicitie, relațiilor afective, convorbirilor, discuțiilor, dezbaterilor pe teme sensibile, încurajând sinceritatea și bazându-se pe încredere și respect. Principiile de bază pentru practicarea toleranței în școli sunt: 1. asumarea de către școală a responsabilității de a educa prin și pentru toleranță; abordarea pozitivă a diversității sociale, etnice, religioase etc.; 2. dezvoltarea unui mod pozitiv de a gândi despre ceilalți; 3. integrarea educației culturale și interculturale în școală; 4. concentrarea permanentă asupra similitudinilor, lucrurilor care ne unesc și ne fac să ne simțim bine împreună; combaterea naționalismului și a rasismului; 6. crearea unei atmosfere pozitive și cooperante în școală [5, p. 44; 8]. De câteva decenii comunitatea internațională reclamă instituirea pedagogiei toleranței [8, pp. 44-45].

Toleranța este necesară atât între indivizi, cât și în cadrul familiei și comunității. Promovarea toleranței și modelarea atitudinilor față de diferite opinii, în sensul unei deschideri reciproce și al solidarității, ar trebui să aibă loc în școli și universități, prin intermediul educației, acasă și la locul de muncă. Mijloacele de informare în masă ar trebui să fie în măsură să joace un rol constructiv, favorizând dialogul și dezbaterile libere și deschise, propagând valorile toleranței și evidențiind pericolul indiferenței față de expansiunea ideologiilor și a grupurilor intolerante. O atenție deosebită ar trebui acordată grupurilor vulnerabile, dezavantajate din punct de vedere economic sau social, astfel încât să le fie asigurate protecția legii și măsurile sociale, mai ales în materie de locuință, muncă și sănătate, cât și a promovării și integrării lor profesionale și sociale [4, pp. 50-56].

Principiile de bază pentru practicarea toleranței sunt:

- abordarea pozitivă a diversității sociale, etnice, religioase etc.;
- dezvoltarea unui mod pozitiv de a gândi despre ceilalți;
- integrarea educației culturale și interculturale în universitate;
- concentrarea permanentă asupra similitudinilor, lucrurilor care ne unesc și ne fac să ne simțim bine împreună;
- combaterea naționalismului și a rasismului;
- crearea unei atmosfere pozitive și cooperante în școală [28, p. 48].

Aceste principii promovate în viață vor contribui la crearea unui climat de toleranță, propice formării unei noi mentalități, deschise pentru cunoaștere reciprocă, ce respectă diferențele și sin-

gularitatea/unicitatea. Toleranța față de persoană și toleranța față de faptă/comportament, față de anumite lucruri din mediul înconjurător sunt aspecte care ar trebui delimitate, căci, conform principiilor toleranței, respectăm și acceptăm persoana ca individualitate umană, dar nu vom tolera comportamentul indecent, acțiunile care sfidează valorile morale și aduc prejudicii celor din jur sau care atentează la drepturile și libertatea altora.

Conform aserțiunilor lui B. Reardon, respectul de sine și respectul față de ceilalți sunt calitățile esențiale ale unei persoane tolerante. La fel, conștiința de sine și conștiința diferențelor umane sunt calități ale persoanei responsabile, capabile să trăiască în armonie cu diversitatea. Astfel, pedagogul, ca model de promovare a comportamentului tolerant, vizează contracararea influențelor care ar duce la frica și excluderea altora și trebuie să-i ajute pe tineri să-și dezvolte capacitățile de a-și formula o părere proprie, de a avea o reflexie critică și de a judeca în termeni etici. Modalitatea de a concepe educația (ca proces de transmitere) ignoră în mod flagrant toleranța ca presuposiție fundamentală proprie, întrucât funcționează și legitimează o alteritate radicală: copil (*imatur*) – adult (*matur*).

Educația ca proces de transmitere are însă prea puține lucruri în comun cu paideia vechilor greci, stând mai degrabă în umbra eficienței de tip sofist. De asemenea, nu se poate nega că același tip de eficiență se înscrie și în paradigma empiristă a teoriei *găleata cunoașterii*, sintagmă ce îi aparține lui K. Popper și în conformitate cu care învățarea constă doar în absorbirea de cunoștințe: „Punctul de plecare al acestei teorii este convingătoarea teză că, înainte să știm sau să spunem ceva despre lume, trebuie mai întâi să avem percepții, experiențe ale simțurilor” [26].

În concluzie, toleranța ca atitudine și comportament se învață, se însușește pe bază de modele de la cea mai fragedă vârstă, școala/universitatea devenind laboratoare principale pentru practicarea toleranței, dar și agenți de integrare socială și centre culturale comunitare. Crearea unei societăți mondiale cu adevărat tolerante reprezintă un ideal educațional internațional. Școala este mica societate, unde ar fi bine să se conștientizeze fenomenul. Or, mult râvnita toleranță pentru o lume nouă nu se moștenește prin naștere, ci se dobândește prin educație, pentru aceasta însă avem nevoie de un arsenal impunător de cunoștințe, dar și de formarea unei noi mentalități.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Andrițchi V. *Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar*. Teză de dr. hab. în pedagogie. Chișinău, 2012.
2. Andronache L. Educație pentru toleranță. In: *Toleranța – cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate*. Simpozion internațional. Ediția I, 4 iunie 2011. Iași: Editura „Spiru Haret”, 2011, pp. 78-86.
3. Bocoș M. *Didactica disciplinelor pedagogice, un cadru constructivist*. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2008.
4. Butnari N. *Noile educații*: Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2017.
5. Callo T. *Configurații ale educației totale*. Chișinău: CEP USM, 2007.
6. Callo T. et al. *Educația centrată pe elev*. Ghid metodologic. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010.
7. *Carta Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului*: Adoptată în cadrul Recomandării CM/Rec(2010)7 al Comitetului de Miniștri. [citată 13.02.2020]. Disponibil: <https://www.coe.int/en/web/educ>
8. Cristea S. Educația pentru toleranță. In: *Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională*, 2004, Nr. 4 (26), pp. 66-69.
9. Cucuș C. *Educația: Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Editura „Polirrom”, 2013.

10. *Dicționar de pedagogie Larousse*. București: Editura „Univers Enciclopedic”, 1998.
11. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Humanitas”, 2001.
12. *Dicționar de sociologie enciclopedic*. Chișinău: Editura „Cartier”, 2001.
13. *Dicționar explicativ al limbii române*. București, 2003.
14. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediție revăzută și adăugită. București: Editura „Univers Enciclopedic Gold”, 2016.
15. *Educația din perspectiva valorilor. Idei, concepte, modele*. V. Mândăcanu, I. Scheau, D. Opreș (editori). Cluj-Napoca: Editura „Eikon”, 2012.
16. Elvira D. Experiențe didactice de formare a comportamentului tolerant. In: *Toleranța – cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate*. Simpozion internațional. Ediția I, 4 iunie 2011. Iași: Editura „Spiru Haret”, 2011, pp. 146-150.
17. Goraș-Postică V. et al. *Curriculum opțional pentru gimnaziu – Educație pentru toleranță*. Centrul Educațional „Pro Didactica”. Chișinău, 2015. [citată 18.02.2020]. Disponibil: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/03/CO_Educatie-toleranta.pdf
18. Hadârcă I. Toleranța dintre valuri. In: *Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională*, 2004, Nr. 4 (26), pp. 4-7.
19. Joița E. *A deveni profesor constructivist*. București: E.D.P., 2008.
20. Locke J. Despre toleranță. In: *Fundamentele gândirii politicii moderne*. Iași: Editura „Polirom”, 1999.
21. Maxim S. Mentalitatea tolerantă. In: *Revista Română de Semio-Logic*, 2002, Nr. 1-2, pp. 144-154.
22. Miller D. (coord.) *Enciclopedia Blackwell a gândirii politice*. București: Editura „Humanitas”, 2000.
23. Pâslaru Vl. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Editura „Litera”, 2003.
24. Pichiu D., Albuș C. *Teoria valorii și elemente de praxiologie*. Iași: Editura „Gh. Asachi”, 1994.
25. Pleșu A. *Toleranța și intolerabilul. Criza unui concept*. Editura „LiterNet”, 2005.
26. Reardon B. *Toleranța – calea spre pace*. Chișinău: Editura „ARC”, 2004.
27. Socolov T. Comunitatea învață a fi tolerantă. In: *Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională*, 2004, Nr. 4, pp. 12-14.
28. Țurcan (Balțat) L. *Formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2015.
29. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*. Москва: Изд-во „Филинъ”, 1996.
30. Геворкян М.М. Концептуальные подходы к проблеме толерантности. In: *Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований*. Сборник научных статей / под научн. ред. М.В. Новикова, Н.В. Нижегородцевой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011.
31. http://stiri.tvr.ro/16-noiembrie-ziua-internationala-a-tolerantei_852717.html#view
32. https://ro.wikipedia.org/wiki/Toleran%C8%9B%C4%83#Leg%C4%83turi_externe
33. <https://wol.jw.org/ro/wol/d/r34/lp-m/101997041>
34. <https://www.living-democracy.com/ro/edchre-charter/>

ABORDAREA FUNCȚIONAL-PRAGMATICĂ A ÎNVĂȚĂRII VERSUS ANALFABETISMUL FUNCȚIONAL AL ELEVILOR

DOI: 10.5281/zenodo.3716394
CZU: 373.091

Doctor, conferențiar cercetător **Maria HADÎRCĂ**
ORCID iD: 0000-0002-5190-0477
Institutul de Științe ale Educației

A PRAGMATIC-FUNCTIONAL APPROACH TO LEARNING VERSUS THE FUNCTIONAL ILLITERACY OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. *The article analyzes the phenomenon of functional illiteracy, brings evidence obtained from PISA testing, highlights discrepancies between the PISA assessments and the national testing in the field of readings, and suggests the need for a functional-pragmatic approach to the learning process, with a view to ensuring that schoolchildren acquire the required set of key competences.*

Keywords: *learning, a pragmatic-functional approach to learning, functional literacy, schoolchildren, functional illiteracy, key competencies, reading skills, PISA testing.*

Rezumat. *Articolul analizează fenomenul de analfabetism funcțional, prezentând o serie de dovezi în acest sens, rezultate din testările realizate prin intermediul Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA). Totodată, constată discrepanțe între estimările PISA și testările naționale pe domeniul lecturii și sugerează necesitatea unei abordări funcțional-pragmatice a procesului de învățare, în vederea asigurării formării la elevi a nivelului necesar de competențe-cheie.*

Societatea postmodernă, definită ca o societate informațională, bazată pe cunoaștere, produce efectele sale asupra modului tradițional de proiectare și realizare a educației, în general, și a activității didactice de predare-învățare-evaluare, în particular. Provocările și problemele cu care se confruntă astăzi omenirea converg spre o nouă semnificație a conceptului de învățare, iar din analizele retrospective și prospective asupra fenomenului educațional actual poate fi dedusă concluzia logică: necesitatea unei noi viziuni asupra învățământului.

Cuvinte-cheie: *învățare, abordare funcțional-pragmatică a învățării, alfabetizare funcțională, elevi, analfabetism funcțional, competențe-cheie, competență de lectură, evaluare PISA.*

Relevanța abordării funcțional-pragmatice a învățării

Cercetările psihologice și pedagogice efectuate pe parcursul secolului XX asupra fenomenului învățării și a educației, în general, relevă o sinuoasă evoluție a ideilor, conceptelor, concepțiilor și modelelor privind învățarea, care au jalonat drumul celor mai semnificative teorii în această arie de investigație: teoria condiționării operante (B.F. Skinner), teoria modelării și învățării sociale (A. Bandura, L. Vîgotski), teoriile gestaltiste ale învățării (W. Kohler, K. Levin), teoriile umaniste ale învățării (C. Rogers, A.H. Maslow), acestea din urmă reo-

rientând demersul educațional către imperativul paideutic maslowian: *a învăța să fii persoană* [9].

Indiferent de paradigma în care este încadrată astăzi o teorie sau alta din cele afirmate istoric – magistrocentristă sau pedocentristă, psihocentristă sau sociocentristă, reproductivă sau inovatoare – cert este faptul că fiecare dintre acestea au contribuit esențial, în contextul istoric, social și cultural al modernității, la fundamentarea și dezvoltarea celor mai importante concepții, sisteme și modele educative, asociate în prezent cu numele unor mari personalități, precum J. Piaget, M. Montessori, J. Dewey et al., din opera cărora

s-au inspirat cei mai de seamă reprezentanți ai pedagogiei românești – C. Narly, Șt. Bârsănescu, S. Haret et al.

Pare însă a fi privilegiul secolului XXI acela de a deconstrui, reanaliza și revizui paradigmele pedagogiei moderne, de a reactualiza, în postmodernitate, anumite concepte educaționale, cum ar fi *învățarea permanent* sau cel cu privire *educația funcțională*, în condițiile în care științele educației și disciplinele de învățământ sunt solicitate să se integreze tot mai mult, astfel încât educația să se dezvolte sub semnul unei „paradigme de utilitate” a învățării, menită să asigure nu atât „transmiterea moștenirii culturale”, cât, mai ales, „pregătirea tinerilor pentru viață”, ca aceștia să se poată integra mai ușor în viața socială și să facă față provocărilor lumii actuale.

Or, ceea ce se cere acum de la educație este ca aceasta să fie mai pragmatică, astfel încât „să precedă nivelul dezvoltării economice și să pregătească oameni pentru tipuri de societate care încă nu există”, după cum afirma la sfârșitul secolului trecut E. Faure. Respectiv, educația de bază, prin activitățile de predare-învățare-evaluare, trebuie să asigure formarea unor competențe-cheie necesare omului pe tot parcursul vieții, pentru a putea face față cerințelor societății în schimbare, dar și provocărilor lumii contemporane, de aici interesul acut pentru *învățarea eficientă*, *învățarea de tip integrat*, *educația bazată pe formarea de competențe-cheie* și cerința socială de a reconstrui curriculumul școlar pentru un nou mod de producere a cunoașterii educaționale.

Globalizarea economică și geopolitică, dezvoltarea tehnologiilor informaționale și de comunicare influențează, la fel, învățarea școlară, iar confruntările dintre adepții cunoașterii disciplinare și cei ai cunoașterii transdisciplinare ne conduc spre ideea privind necesitatea reconfigurării procesului de învățare după specificul *cunoașterii de tip integrat*, pentru că astfel s-ar putea rezolva, după cum admite E. Joița, una dintre problemele de bază ale educației contemporane: micșorarea decalajului, prin formare activă, între creșterea exponențială a informațiilor ca volum, complexitate, diversitate, pe de o parte, și capacitatea elevilor de a le asimila pe criterii prioritar calitative, de a le aborda critic, de a le aplica eficient, dar și de a le dezvolta prin cercetare și creație, pe de altă parte [3; 6].

Totodată, conceptul de învățare a căpătat noi semnificații și datorită preocupărilor unor organizații internaționale, cum ar fi UNESCO, UNICEF, OCDE ș.a., care, prin proiectele și activitățile derulate, au elaborat și propus științelor educației unele documente de referință în vederea argumentării necesității de reconfigurare a procesului de învățare din perspectiva exigențelor solicitate de contextul societății informaționale, bazată pe cunoaștere.

Astfel, în raportul UNESCO privind educația în secolul XXI, coordonat de J. Delors (2000), au fost stabiliți cei patru piloni ai învățării pe care trebuie construit noul model educativ:

- *a învăța să știi / să cunoști*, care înseamnă a ști să te informezi și să stăpânești instrumentele cunoașterii;
- *a învăța să faci*, care presupune însușirea abilităților de bază și a competențelor necesare în viață;
- *a învăța să muncești împreună cu ceilalți*, care se referă la lucrul în echipă pentru atingerea unor obiective comune;
- *a învăța să fii*, ceea ce înseamnă a-ți dezvolta personalitatea, pentru a fi capabil să acționezi în mod autonom și creativ în diverse situații de viață [4].

Evident, aceste direcții de dezvoltare a educației în secolul XXI au impulsionat cercetarea pedagogică spre căutarea și identificarea unor noi modele educative, mai centrate *pe educabil* și pe nevoile sale de formare, spre realizarea unor investigații „mai deschise” către *paradigmatic* și mai fundamentate pe *pragmatic*, impunând **învățarea pragmatică ca nouă direcție de cercetare** în pedagogie, susține T. Callo [2]. Astfel, în fața teoreticienilor, dar, mai ales, a proiectanților educației s-a pus problema elaborării unei noi paradigme, gândită obligatoriu în corelație cu paradigma socio-culturală în contextul căreia se construiește, pentru o circumscriere a procesului educațional într-o perspectivă *funcțional-pragmatică*, care să vizeze înțelegerea și producerea învățării ca o *acțiune folositoare dezvoltării persoanei și societății*.

În această perspectivă, transdisciplinaritatea apare ca o direcție posibilă de dezvoltare a cunoașterii educaționale, respectiv, învățarea școla-

ră ar trebui scoasă din tiparele „gândirii disciplinare”, fundamentată pe principiile *cunoașterii de tip integrat* și transpusă într-un curriculum transdisciplinar, în care să fie valorificate astfel de metode pedagogice, cum ar fi: învățarea de tip proiect, învățarea bazată pe rezolvarea de probleme, învățarea prin aventură ș.a., metode ce vizează expres pregătirea persoanei pentru o mai bună înțelegere a vieții în toată complexitatea ei, prin înzestrarea acesteia cu competențele necesare pentru o integrare mai eficientă într-o societate în continuă schimbare [3].

În același context al provocărilor secolului XXI, trebuie să amintim că idealul postmodernității este *omul gânditor*, nu robotul sau executantul din epoca industrială, ci omul care știe, înainte de toate, să gândească, să analizeze și să reflecteze asupra celor ce se întâmplă în jurul său, care poate să aleagă să se informeze din mai multe surse, pentru a relaționa informațiile între ele, a înțelege mai bine fenomenele, evenimentele și faptele în esența lor, ca să le poată aplica în mod autonom și creativ în propria dezvoltare.

În corespundere cu acest ideal, sistemul de învățământ din Republica Moldova s-a angajat, prin politica sa educațională, să promoveze formarea-dezvoltarea personalității deschise, inovatoare, libere, autonome în gândire și în fapte, competente și creative, iar, la nivel de curriculum școlar, a proiectat un *profil de formare* a personalității elevului, care descrie așteptările exprimate față de copii la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ (primar, gimnazial și liceal) [8].

Potrivit acestui profil, un absolvent de liceu, de exemplu, trebuie să aibă competențe ce țin de: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competențe de bază în matematică, științe și tehnologii, competențe digitale, sociale și civice, dar și privind inițiativa de antreprenariat, precum și de sensibilizare și exprimare culturală. Nu în ultimul rând, el trebuie să știe cum să învețe și să-și dezvolte aceste capacități pe tot parcursul vieții. Profilul amintit însă nu face nicio trimitere referitoare la competența de lectură a elevului sau a capacității acestuia de a înțelege un text citit, de parcă această abilitate nu mai are vreo importanță în secolul XXI.

Toate schimbările de reformă curriculară realizate în Republica Moldova în primele două decenii ale secolului XXI au avut drept scop re-concepționalizarea educației din perspectiva noilor exige-

nțe socio-culturale, iar după adoptarea noțiunii de instruire în bază de competențe-cheie, ca strategie de dezvoltare a curriculumului național, la nivel de politică a educației, s-a decis re-construcția acestuia pe un soclu de competențe, pornindu-se de la proiectarea unui *profil de formare* în concordanță cu exigențele societății bazate pe cunoaștere.

Trebuie să recunoaștem însă faptul că, deși la modul teoretic declarăm și proiectăm educația școlară după modelul instruirii în bază de competențe, la nivel de practică educațională, deocamdată încă nu putem vorbi despre realizarea unui *învățământ funcțional*, aceasta reieșind, mai ales, din rezultatele testărilor PISA, care vizează tocmai abilitățile funcționale ale elevilor de astăzi, între care și capacitatea privind înțelegerea adecvată a unui text citit, iar urmare a acestor rezultate, în literatura pedagogică, s-a dezvoltat un concept opus competenței de citire/lectură, cunoscut sub denumirea de *analfabetism funcțional*.

Singurele rapoarte care scot la iveală analfabetismul funcțional al elevilor de astăzi, inclusiv al celor din Republica Moldova, sunt de nivel internațional, elaborate de către OCDE (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică), o dată la 3 ani, asupra tinerilor de 15 ani, din peste 70 de state și analizează mai multe aspecte ale sistemelor educative, inclusiv problema amintită mai sus, care, printre altele, se referă și la capacitatea elevilor de a înțelege un text citit, de a relaționa idei și informații, pentru a le dezvolta etc.

Analfabetismul funcțional al elevilor și rezultatele PISA

Conform Wikipedia, conceptul de *analfabetism funcțional* a apărut prin opoziție la noțiunea de *alfabetizare* și se referă la persoanele care, de obicei, știu să citească, dar nu înțeleg bine sau mai deloc ceea ce au citit. Mai exact, persoanele cu probleme de analfabetism funcțional sunt acele persoane care au urmat școala și chiar au obținut un certificat de studii sau o diplomă corespunzătoare unui anumit nivel de educație, dar care nu dețin suficiente competențe de bază, între care și cea de înțelegere a celor citite sau de comunicare eficientă în diverse situații din viața reală. Altfel spus, o astfel de persoană poate să reproducă verbal sau în scris un text, dar nu îl înțelege suficient pentru a-l putea folosi ulterior ca resursă de informare în reușita unei acțiuni sau în producerea unei performanțe.

La nivel european, funcționalitatea instruirii se testează prin intermediul PISA, care evaluează și prezintă, la fiecare 3 ani, studii comparative privind cunoștințele și competențele elevilor de 15 ani în domeniile lecturii, matematicii și științelor. Vârsta de 15 ani a fost stabilită pornind de la faptul că, în majoritatea țărilor implicate în programul de evaluare, la vârsta respectivă elevii se află aproape de finalul învățământului obligatoriu și, astfel, pot fi măsurate majoritatea cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor acumulate în cei aproximativ zece ani de educație instituționalizată.

PISA este una din cele mai ample evaluări din domeniul educației, se desfășoară în baza unei metodologii unitare pe plan internațional, iar rezultatele în rândul elevilor din diferite state sunt comparabile între ele. În ansamblu, Programul PISA vizează estimarea nivelului de pregătire a tinerilor pentru a utiliza cunoștințele și competențele pe care le-au obținut în școală, acasă și în alte circumstanțe, pentru a activa în calitate de membri de succes ai societății. Evaluarea se face pe domenii, după cum urmează:

- *Alfabetizarea matematică* – vizează capacitatea individului de a identifica și a înțelege rolul pe care îl joacă matematica în lume, de a face judecăți bine fundamentate, de a utiliza și de a angaja matematica în moduri ce răspund nevoilor vieții omului, în calitate sa de cetățean constructiv, implicat și reflexiv.
- *Rezolvarea de probleme* – vizează capacitatea individului de a utiliza procesele cognitive pentru a face față și a rezolva situații reale, transdisciplinare, în care calea soluției nu este evidentă imediat și în care domeniile alfabetizării sau ariile curriculare ce ar putea fi aplicabile nu pot fi încadrate în domeniul matematicii, al științelor sau al citirii/lecturii.
- *Alfabetizarea la citire/lectură* – vizează înțelegerea, utilizarea și reflecția asupra textelor scrise, pentru a-și atinge scopurile, pentru a-și dezvolta cunoștințele și potențialul și pentru a participa la viața socială.

Se consideră că, pentru funcționarea eficientă a individului în societatea informațională, bazată pe cunoaștere, acesta trebuie să dețină, pe lângă setul de competențe-cheie adoptate deja la nivel

european și național și o *competență de literacy* sau de *literație* (*literacy* vine din limba engleză, unde înseamnă capacitatea unei persoane de a citi și a scrie, ceea ce în limba română s-ar traduce prin alfabetizare sau, mai nou, prin competența de literație), lipsa căreia tocmai este identificată drept una dintre cauzele majore ale analfabetismului funcțional al elevilor de astăzi.

De remarcat, pe măsură ce societatea cunoașterii s-a dezvoltat, au sporit și cerințele cu privire la capacitatea persoanei de a citi și a se informa, pentru a face față problemelor și provocărilor unei lumi extrem de dinamice, iar conceptul de *literacy/alfabetizare* a înglobat mai multe dimensiuni. Astfel, astăzi se vorbește despre diferite niveluri de alfabetizare a unei persoane, prin educația de bază: *basic literacy*, *functional literacy* și *multiple literacy*, care, în limba română, sunt traduse prin:

- *Alfabetizarea de bază* – capacitatea persoanei de a citi și de a scrie, care generează încredere în sine și motivație pentru dezvoltarea ulterioară. Aceste competențe corespund nivelului 1 - 2 de înțelegere a lecturii vizat prin testele PISA, fiind considerat *un nivel elementar* de înțelegere.
- *Alfabetizarea funcțională* – capacitatea persoanei de a citi, de a scrie, de a înțelege și de a aplica în practică informațiile extrase din text, ceea ce îi permite funcționarea în societate, acasă, la școală și la locul de muncă. Aceste competențe sunt de *nivel mediu* și corespund nivelului 3-4 din testele PISA.
- *Alfabetizarea multiplă* – capacitatea persoanei de a folosi competențele de citire, înțelegere și de scriere pentru a produce, a interpreta și a evalua critic texte multimodale (textele care folosesc mai multe sisteme semiotice). Aceste competențe corespund nivelului 5-6 din testele PISA care sunt de *nivel superior*.

Menționăm că pentru *literacy*, specialiști și experți români care au lucrat în diverse proiecte europene pe tema alfabetizării funcționale, au introdus în discursul pedagogic și în practica educațională conceptul de *literație*, ca fiind termenul ce ar exprima cel mai bine înțelesul cuvântului din limba engleză. Așadar, prin *competențe de literație* trebuie să înțelegem: abilitățile unei persoane de a citi un text, de a-l înțelege, de a face conexiunile cu ceea ce știa anterior, de a-și formula un punct

de vedere cu privire la ceea ce a citit, de a exprima în scris sau oral punctul său de vedere, altfel spus, de a aplica informațiile/cunoștințele obținute prin lectură în contexte de viață reală, ceea ce i-ar asigura funcționarea în societate.

Așadar, testele PISA vizează funcționalitatea instruirii, ele evaluează în ce măsură elevii care finalizează învățământul obligatoriu au acumulat cunoștințele necesare și abilitățile de bază, care sunt esențiale pentru o participare activă în societățile contemporane. Rezultatele cercetărilor PISA arată nu doar în ce măsură elevii pot reproduce cunoștințele acumulate, ci, mai ales, dacă ei le pot aplica în situații noi atât în cadrul școlii, cât și în viața reală.

Respectiv, prin analiza acestor rezultate, programul de evaluare PISA oferă studii cu informații utile pentru politica și practica educațională la nivel de țară, precum și comparativ cu alte state, regiuni, subgrupuri demografice, ceea ce le permite factorilor de decizie să aprecieze eficiența sistemului de învățământ, să stabilească noi obiective pentru acesta, dar și să preia practici de succes din alte state.

Dintr-un astfel de studiu comparativ privind educația în statele membre ale OCDE și publicat de Comisia Europeană, aflăm că, în 2006, procentul de elevi din România în vârstă de 15 ani, care au fost considerați analfabeți funcționali nu a scăzut, față de 2000, ci, din contră, a crescut de la 41,3% la 53,5%. Pentru comparație, arată studiul, în Finlanda doar 4,8% dintre elevii în vârstă de 15 ani au dificultăți în a înțelege ceea ce citesc, după Finlanda urmează Irlanda, cu 12,1% și Estonia, cu 13,6%.

Potrivit aceluiași studiu, la testarea din 2015, elevii din România s-au clasat pe locul 48, fapt ce a condus la plasarea României pe ultimul loc între țările europene, ei fiind urmați de elevii din țări precum Cipru, Moldova, Turcia, Albania, iar în fruntea clasamentului s-au situat tinerii din Singapore, Japonia și Estonia.

Din anul 2010, și elevii de 15 ani din Republica Moldova participă la evaluările PISA, rezultatele însă nu sunt deloc satisfăcătoare. Reieșind din datele raportului elaborat de Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare a Ministerului Educației al Republicii Moldova (Chișinău, 2016), situația

privind înțelegerea din lectură sau stăpânirea competențelor de literație se prezintă astfel: doar 42,8% din elevii participanți la testare în 2010 și, respectiv, de 54,2% din totalul elevilor implicați în evaluarea din 2015 au putut realiza itemii propuși, cei mai mulți dintre aceștia înregistrând performanțe de nivel elementar.

Totuși, se mai precizează în raport, elevii din țara noastră au obținut în 2015 un punctaj în creștere la toate cele trei domenii testate – matematică, științe și citire/lectură, ceea ce denotă, susține raportorul, sporirea calității învățământului și eficienței politicilor educaționale implementate [10].

Conform estimărilor PISA din anul 2015, 54,2% dintre elevii din Republica Moldova au fost considerați alfabeți funcțional sau competenți în ceea ce privește înțelegerea din lectură (față de 42,8% la PISA 2009+), atingând progrese nu doar la nivelurile 1^a și 1^b, considerate ca niveluri de înțelegere elementară, ci și la nivelul de înțelegere complexă a unui text citit, unde statul nostru a înregistrat o creștere a ponderii școlărilor care au reușit să atingă niveluri mai înalte de competență PISA în domeniul citire/lectură și, simultan, o scădere a ponderii copiilor care nu reușesc să atingă nivelul de bază de competență [*idem*].

În același timp, în cadrul testărilor naționale la absolvirea gimnaziului, la disciplina „Limba și literatura română”, care este direct responsabilă de formarea competenței de înțelegere a lecturii, elevii de 15-16 ani din Republica Moldova au înregistrat o rată de promovare mai mare de 90%, acest rezultat însă, raportat la aceeași perioadă de referință, nu se confirmă și în cadrul testărilor internaționale PISA.

Niveluri ale competenței de lectură evaluate de testele PISA

Plecând de la aceste discrepanțe, dar, mai ales, pentru a înțelege mai bine ce abilități de lectură ale elevilor de 15-16 ani sunt testate prin intermediul Programului PISA, în cele ce urmează prezentăm descrierea nivelurilor de competență, evaluate la lectura unui text, tipurile de texte propuse pentru lectură și caracteristicile fiecărui nivel de competență analizat (adaptare după Walker, 2011):

Competența de lectură		Unități de competență supuse evaluării (pe niveluri taxonomice)	
Nivel de competență	Tip de text propus spre lectură	Recunoaștere, interpretare și integrare	Reflectare și evaluare
Nivelul 1 a	Text simplu, cu idei clar exprimate	A recunoaște o idee simplă, reluată de mai multe ori (eventual, printr-o imagine), a interpreta o frază într-un text scurt pe un subiect cunoscut.	La acest nivel nu se solicită itemi de reflectare și evaluare.
Nivelul 1 b	Text simplu, cu idei clar exprimate	A recunoaște tema/mesajul/scopul autorului într-un text cu subiect cunoscut, când aceste informații solicitate sunt evidente.	La acest nivel nu se solicită itemi de reflectare și evaluare.
Nivelul 2	Text simplu, cu idei clare, dar care solicită relaționarea ideilor o și deducție pentru înțelegerea globală	A identifica ideea principală a textului, clarificând raporturile cu celelalte idei din text. A explica semnificațiile unor propoziții/fraze din cadrul unor părți limitate de text, când informația nu este evidentă și sunt necesare anumite deducții.	A face o legătură simplă între informația din text și cunoștințele generale.
Nivelul 3	Text complex cu unele informații concurente	A integra mai multe părți ale unui text cu scopul de a identifica ideile principale, a clarifica o relație între idei, a preciza semnificația unui cuvânt sau al unei fraze. A compara, a opune sau a categorisi idei, luând în considerare criterii multiple.	A face legături sau comparații între informațiile din text și alte cunoștințe sau a explica particularitățile textului dat, făcând trimitere la experiențe personale.
Nivelul 4	Text complex cu incertitudini și idei formulate negative	A genera concluzii pe baza textului, pentru a înțelege și aplica categoriile lui într-un context nou, neobișnuit, cercetând semnificația unei secvențe, prin luarea în considerare a întregului.	A utiliza cunoștințe formale sau publice pentru a emite o ipoteză sau a evalua critic un text. A demonstra înțelegerea cât mai exactă a unui text mare și complex.
Nivelul 5	Text complex cu idei prezentate în contradictoriu	A demonstra înțelegerea deplină și detaliată a unui text. A prezenta nuanțat sensul / mesajul. A descrie exemple dispuse arbitrar, folosind deducția. A generaliza categorii, pentru a descrie relațiile dintre părți de text.	A face analiza unui text complex, folosind cunoștințe specializate, pentru a demonstra înțelegerea profundă a acestuia. A face analiza critică și evaluarea contradicțiilor potențiale sau reale în textul dat.
Nivelul 6	Text complicat pe un subiect necunoscut, cu idei abstracte, neobișnuite, care solicită valorificarea unor informații concurente	A genera rezumativ categorii de interpretare a textului dat. A formula concluzii multiple, comparații și idei contrastive, detaliate și concrete. A demonstra o înțelegere deplină și detaliată a întregului text sau a anumitor secvențe, a implica integral informația din mai multe texte.	A face analiza sau evaluarea critică a unui text complicat pe un subiect necunoscut, luând în considerare perspective sau criterii multiple, folosind concepte complexe din text. A genera categorii pentru evaluarea elementelor textului, luând în considerare timpul actual.

După cum reiese din conținutul inserat în tabelul de mai sus, Programul PISA evaluează înțelegerea lecturii la șase *niveluri de competență*, tipologia textelor propuse pentru analizarea celor

citate este foarte diversă și cu grad crescând de complexitate, iar itemii de evaluare urmăresc obiective total diferite de cele ale verificării competențelor de lectură la testările naționale, organi-

zate pentru elevii din Republica Moldova, de unde putem deduce ca rezonabilă lipsa de pregătire a școlărilor în acest sens, precum și dificultățile legate de rezolvare a acestora, respectiv, rezultatele modeste ale celor vizați în contextual estimărilor PISA, care, pur și simplu, nu sunt pregătiți, prin activitățile de învățare, să rezolve astfel de itemi.

Prin urmare, se impune o schimbare de strategie metodologică în ceea ce privește formarea-evaluarea competenței de lectură, realizată în cadrul orelor de limba și literatura română, precum și la celelalte discipline lingvistice, dar și la toate materiile, unde lectura textului (științific, explicativ, injonctiv etc.) prevalează ca metodă de învățare. Astfel încât, la nivel de profesor, această modificare să conducă la o restructurare a practicilor de verificare a înțelegerii din citirea celor mai diverse tipuri de texte, cu itemi structurați pe niveluri taxonomice din ce în ce mai complexe, cum sunt cele verificate prin testele PISA.

De remarcat, după testarea PISA din 2015, în țările membre OECD, unde indicele mediu de înțelegere a lecturii unor texte a fost de 79,9%, iar itemii de citire/lectură implica înțelegerea și utilizarea informațiilor din textele scrise, dar și a celor în format electronic, când pe primul loc s-au situat elevii din Singapore, urmați de această dată de cei din Hong Kong, Canada, Finlanda, Irlanda, Estonia, ca indicator de creștere graduală a rezultatelor școlărilor la competența de literație a fost stabilită o creștere de la 78% la 93 % până în 2020 din media OECD.

Dacă până acum testarea nivelului de alfabetizare funcțională a elevilor se făcea strict pe domeniile „Citire”, „Matematică” și „Științe”, atunci, începând cu anul 2018, Programul PISA urmărește deja evaluarea competențelor-cheie stabilite la nivel european (Bruxelles, 22 mai 2018) ca necesare de format prin învățământul general: competențe de alfabetizare, competențe multilingvistice, competențe în domeniul științei, tehnologiei și matematicii, competențe digitale, competențe personale, sociale și de a învăța să înveți, competențe cetățenești, competențe antreprenoriale, competențe de sensibilizare și expresie culturală, astfel încât rezultatele obținute să ofere răspunsuri pertinente la unele întrebări, care ni se par esențiale pentru politica educațională, cum ar fi, de exemplu:

- Cât de bine sunt pregătiți elevii pentru viață și pentru inserție pe piața muncii în

societăți culturale diverse și într-o lume globalizată?

- Cât de mult sunt expuși elevii la știri din întreaga lume și în ce măsură înțeleg și analizează critic teme interculturale și globale? Care sunt diferențele majore de înțelegere la nivelul populației, din această perspectivă?
- Ce abordări sunt folosite la școală, pentru ca elevii să fie educați pentru diversitate culturală și cum valorifică școlile diversitatea pentru a forma elevilor o astfel de competență, cum este „competența interculturală”?
- Cât de bine sunt pregătite școlile să facă față prejudecăților și stereotipurilor? Etc.

Considerăm că aceste întrebări de politică educațională ar trebui să ne intereseze și pe noi, ca țară participantă la Programul PISA, dar, mai ales, să avem grijă să-i pregătim pe elevii noștri în această perspectivă, iar sistemul de competențe proiectat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării pentru profilul de formare al absolventului de învățământ general din Republica Moldova ar trebui corelat neapărat cu sistemul de competențe supuse evaluării PISA, astfel încât preocupările metodologice pentru calitatea formării tinerilor pentru viață să devină o realitate educativă și la noi.

Totodată, în activitatea didactică de formare-evaluare a competențelor de lectură ar trebui de ținut cont și de faptul că în viața reală oamenii citesc nu doar texte literare, de aceea testarea PISA la înțelegerea din lectură include texte de cele mai diverse tipuri (de exemplu, continui/noncontinui, cărți tipărite, dar și texte pe foi, pliante, forumuri on-line și fluxuri de știri, pe care trebuie nu doar să le citești, ci și să le înțelegi și interpretezi, aplici etc.), prin urmare, elevii trebuie învățați să citească și texte multimodale, să le înțeleagă, să aplice în viața curentă informațiile culese, adică să abordeze critic și creativ orice text lecturat.

...Și unele concluzii

Actualitatea acestui articol este relevantă, mai ales, în contextul crizei în care se află învățământul actual, al identificării unor căi de depășire a situației date, dar și a stării de urgență, legată acum de epidemia coronavirusului, introdusă în Republica Moldova și în alte state, când ar trebui să înțelegem ce înseamnă fenomenul de analfabetism funcțional. Or, deși am studiat cu toții în școală biologia, anatomia, mai nou – în unele școli

există și educația pentru sănătate, totuși, nu știm cum să folosim aceste cunoștințe pentru a ne proteja măcar la nivel elementar și a ne comporta adecvat în perioada unei pandemii.

Așadar, societatea postmodernă, definită ca o societate informațională, bazată pe cunoaștere, produce efectele sale asupra modului tradițional de proiectare și realizare a educației, în general, și a activității didactice de predare-învățare-evaluare, în particular. Provocările și problemele cu care se confruntă astăzi omenirea converg către o nouă semnificație a conceptului de învățare, iar din analizele retrospective și prospective asupra fenomenului educațional actual poate fi dedusă următoarea concluzie logică: este nevoie de o nouă viziune asupra cunoașterii.

Opusul conceptului de analfabetism funcțional este alfabetizarea funcțională a elevilor, care, în fond, se referă nu atât la ceea ce învață elevii din școală, ci la ceea ce pot să facă cu cele studiate după terminarea școlii. Iar alfabetizarea funcțională a elevilor presupune mai mult decât simpla lectură a unui text: aceasta vizează și capacitatea de a relaționa mai multe informații, dar și valorificarea unor informații concurente, interpretarea nu doar a unui text literar/nonliterar, ci și a unui mesaj transmis printr-un panou publicitar sau emisi-

unile radio și tv, lectura și înțelegerea unei instrucțiuni ce însoțește un aparat etc., ceea ce înseamnă că educația contemporană, prin curriculumul școlar, trebuie să-i formeze elevului toate aceste deprinderi de lectură funcțională.

Studiile făcute de OCDE arată că un nivel scăzut al competențelor funcționale, implicit și a competenței de literație, are ca efect o creștere economică redusă și persoane fără capacitate de sustenabilitate a dezvoltării economice. Din acest motiv, statele membre ale UE și-au propus ca țintă reducerea numărului elevilor de 15 ani care au dificultăți în domeniul alfabetizării funcționale la un procent mai mic de 15% până în 2020.

În acest context, perspectiva transdisciplinară de proiectare a cunoașterii educaționale, printr-un curriculum de tip integrat, centrat pe formarea de competențe funcționale și abordarea funcțional-pragmatică a învățării se înscriu în logica dezvoltării modelului educativ conturat de J. Dellors pentru secolul XXI. Aceste viziuni sunt în consens cu recomandările Uniunii Europene privind învățarea pe tot parcursul vieții și cu exigențele societății contemporane, acestea impunând o schimbare strategică în ceea ce privește activitatea pedagogică de formare-dezvoltare a personalității elevului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: CEP USM, 2017.
2. Callo T. Ghid sintetic: elementele-ancoră ale cercetării științifice în pedagogie. In: *Intellectus*, 2011, Nr. 3, pp. 49-54.
3. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
4. Delors J. *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Editura „Polirom”, 2000.
5. Gremalschi A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale*. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Lexon-Prim”), 2015
6. Joița E. *Educație cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
7. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
8. *Raportul „Republica Moldova și Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2015”*. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare. Chișinău, 2016. [citată 10.03.2020]. Disponibil: http://www.aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa_2015_ance.pdf
9. Walker M. *PISA 2009, Plus. Rezultate*. Consiliul Australian pentru Cercetări în Educație, 2011.
10. Wikipedia. *Analfabetism funcțional*. [citată 09.03.2020]. Disponibil: <https://ro.wikipedia.org>



ISTORICUL ȘI DASCĂLUL NINA PETROVSKI: O LECȚIE DE A TRECE PRIN VIAȚĂ CU FRUNTEA SUS

Figură de referință în știința istorică și cea pedagogică, în contextul învățământului superior și celui preuniversitar din Republica Moldova, este doctorul în istorie, doctorul habilitat în pedagogie, conferențiarul universitar Nina Petrovski. Personalitate complexă și polivalentă, este o prezență remarcabilă în știința și educația modernă.

Nume apreciat, doamna Nina Petrovski face parte din tagma cărturarilor promotori ai angajamentului civic și prestației științifice de înaltă ținută. Cu ocazia jubileului Domniei Sale, în semn de prețuire, facem un bilanț al rezultatelor remarcabile, demne de a fi readuse în atenția comunității academice.

Nume apreciat, doamna Nina Petrovski face parte din tagma cărturarilor promotori ai angajamentului civic și prestației științifice de înaltă ținută. Cu ocazia jubileului Domniei Sale, în semn de prețuire, facem un bilanț al rezultatelor remarcabile, demne de a fi readuse în atenția comunității academice.

A încerca să evoci personalitatea Ninei Petrovski înseamnă să fii atins de ispita unor calificative elogioase. Este un om de o probitate morală deosebită și înalt profesionalism, cu noblețe și vocație didactică – sunt doar câteva dintre caracteristicile Doamnei Nina Petrovski.

Este și va rămâne una dintre personalitățile academice cu pondere ale Facultății de Istorie și Geografie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ca profesoară-model, dar și ca cercetătoare, recunoscută pe plan național și internațional, autoare de monografii, manuale școlare și universitare, sute de articole și studii etc.

Istoricul și dascălul Nina Petrovski s-a născut la 3 martie 1960, în localitatea Șestaci, raionul Rezina (astăzi – Șoldănești), în familia lui Panteimon și Alexandrei Lachi, fiind primul dintre cei patru copii ai acestora. După terminarea ciclului gimnazial, în anul 1976, a fost admisă la Școala Pedagogică din orașul Orhei, pe care a absolvit-o cu mențiune. Ulterior, a fost înmatriculată la Facultatea de Istorie și Pedagogie a Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, pe care a finalizat-o cu succes, în anul 1985, cu titlul de absolvire *Profesor de istorie și științe sociale, metodist în domeniul muncii educative*.

În februarie 1986, Doamna Nina Petrovski a susținut cu succes concursul la postul de lector la Catedra *Istorie universală* din cadrul instituției, pe băncile căreia trecuse în perioada studenției. În perioada 1990-1992, a urmat studii de doctorat la AȘM, cu teza de doctor *Unirea Principatelor în istoriografia din România*, având în calitate de coordonator științific pe Eugen Certan, dr. hab., prof. univ.

În cursul anilor, a contribuit substanțial la formarea viitorilor profesori de istorie din republică. O filă importantă în cariera omagiatei a fost activitatea la Ministerul Educației al Republicii Moldova, din anul 2002, totodată continuând să predea la *Alma Mater*. În calitate de șefă a Direcției învățământului superior, cercetare și doctorat, Nina Petrovski a participat la realizarea reformei din educație. A activat și în calitate de membru al grupului de elaborare a *Concepției elaborării și implementării standardelor în învățământul universitar*. De asemenea, a contribuit la redactarea *Concepției dezvoltării învățământului universitar din Republica Moldova în contextul prevederilor procesului de la Bologna*, a *Nomenclatorului spe-*

cialităților pentru învățământul universitar racordat la cerințele europene, precum și a mai multor regulamente.

În perioada 2008-2010, Nina Petrovschi a urmat studiile post-doctorale la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Teza de doctor habilitat în pedagogie a cercetătoarei se intitula *Valorizarea tehnologică a principiului integralității în învățarea pragmatică a istoriei în liceu*, având în calitate de consultant științific pe academicianul Tatiana Callo, dr. hab., prof. univ.

Din anul 2015, Doamna Nina Petrovschi activează la Institutul de Științe ale Educației, în calitate de șefă a Catedrei *Pedagogie și Psihologie*, fiind antrenată în proiectarea, organizarea și realizarea procesului didactic, evaluarea activităților metodice și de cercetare ale profesorilor.

Domnia Sa a fost un actor activ în procesul trecerii de la sistemul educațional sovietic la cel de după declararea Independenței. Împreună cu alți experți în educație, a fost implicată în elaborarea *Concepției dezvoltării învățământului în Republica Moldova, Programului național de dezvoltare a învățământului în Republica Moldova, Legii învățământului etc.* Noile cerințe prevedeau studierea în învățământul preuniversitar a istoriei universale și naționale în două cursuri: *Istoria universală și Istoria romanilor*.

În această conjunctură, o contribuție esențială la elaborarea manualelor și-a adus-o și conferențiarul universitar Nina Petrovschi în cadrul Laboratorului *Probleme actuale de istorie în sistemul învățământului universitar*, alături de profesorul Eugen Certan și conferențiarul Valeria Cosma. Domnia Sa a făcut parte din grupul specialiștilor în domeniul istoriei universale moderne de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Universitatea de Stat din Moldova și Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, care au elaborat concepția și planul-prospect al studiului *Istoria modernă a Europei și Americii*. Apoi, aceeași echipă de experți a editat primul manual original de istorie universală modernă în limba română.

Amintim aici că Doamna Nina Petrovschi a contribuit și la apariția primei crestomații de istorie modernă universală, foarte utilă studenților și profesorilor școlari. Împreună cu profesorii universitari Gheorghe Gonța, Boris Vizer și Eugeniu Certan – s-a aflat printre primii autori de

curriculum și manuale școlare de istorie din Republica Moldova, tipărite în mai multe ediții. Activitățile sale didactice s-au distins prin erudiție și exigență, atitudine responsabilă față de cursurile prezentate.

Doamna Nina Petrovschi a ținut prelegeri de formare continuă a cadrelor didactice în domeniul implementării curriculumului, utilizării noilor manuale, activând în calitate de formator național. Totodată, sub îndrumarea ei, sute de studenți au elaborat și susținut teze de an, de licență și master.

Mai mult, a activat într-un șir de proiecte naționale, precum Proiectul național *Educație de calitate în mediul rural* (ME, UNICEF Moldova, 2007), Proiectul *Modernizarea curriculumului școlar* (ME, IȘE, UNICEF Moldova, 2010-2011), Proiectul național *Dezvoltarea sistemului de asigurare a calității în învățământul secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului și a societății bazate pe cunoaștere* (ME, IȘE, UNICEF Moldova, 2011-2012). Istoricul a activat și ca expert național în elaborarea standardelor (2012), formator central în cadrul stagiilor de formare a managerilor instituțiilor de învățământ și a managerilor la nivelul Direcțiilor raionale de învățământ, tineret și sport.

Din anul 2015, face parte din cadrul Școlii Doctorale „Științe ale Educației” a Parteneriatului instituțiilor de învățământ superior dintre Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul și Institutul de Științe ale Educației, fiind membru al Consiliului Școlii Doctorale susnumite, iar din 2017 – și din Școala Doctorală „Științe ale Educației” de la UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

Este recunoscută și prețuită în mediul profesional. Autoritatea sa e edificată prin muncă sistematică și asiduă. Pentru activități didactice, științifice și manageriale excepționale, Doamnei Nina Petrovschi i-au fost acordate diplome și scrisori de recunoștință din partea Guvernului Republicii Moldova și Ministerului Educației, Culturii și Cercetării.

Pentru merite și succese deosebite în muncă, istoricul este remarcat atât de colegii de breaslă, precum și de studenți. Conferențiarul universitar Valentina Ursu, Catedra *Istorie și Geografie*, UPS „I. Creangă”, a caracterizat-o astfel: „Doamna Nina Petrovschi este o fire perseverentă, inteligentă, empatică, blajină, mărinimoasă, luminoasă la

chip. Este plină de un farmec aparte, fiind un om care înobilează suflete. Dincolo profesionalism, are o inimă mare, ce radiază de bunătate”, – cuvinte la care subscriem și noi.

Despre inteligența și rigoarea profesională a Doamnei Nina Petrovschi își amintește și fosta sa studentă Mariana Usturoi, actualmente profesora de istorie la Liceul Teoretic „Nicolae Sulac” din Chișinău: „Prin personalitatea sa, Nina Petrovschi a reușit să modeleze tinere caractere, să le inspire dragoste pentru muncă, corectitudine, punctualitate. Prin tot ce făcea, se dovedea a fi un dascăl cu sufletul deschis comunicării cu tinerii. Dar cea mai mare lecție pe care ne-a dat-o Domnia Sa a fost cea de a trece prin viață cu fruntea sus!”.

Doctorul habilitat în pedagogie Nina Petrovschi – personalitate notorie în mediul universitar și științific din Republica Moldova – promovează cu probitate și competență profesională știința și educația.

Or, Nina Petrovschi se poate considera un Om împlinit, cu o carieră profesională strălucită, marcată de realizări deosebite.

Îi dorim distinsei Doamne multă energie creatoare, voință și tenacitate în realizarea proiectelor de viitor, succese profesionale și personale marcante, dragostea celor apropiați!

**Viorel BOLDUMA, lector universitar,
Facultatea Filologie și Istorie,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău**

Vicol Nelu.

FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: NEVOI ȘI PRIORITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ: Monografie / Nelu Vicol, Cristina Butnaru; coord. șt.: Lilia Pogolșa; Inst. de Științe ale Educației. Chișinău: IȘE, 2019 (Tipogr. „Print Caro”). – 188 p.: diagr., tab.
ISBN 978-9975-48-163-2.

Monografia a fost elaborată în cadrul Proiectului instituțional de cercetare 15.817.06.04F *Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții*; coordonator științific: Lilia POGOLȘA, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar.

Autorii monografiei abordează diverse teme și subiecte mai puțin cunoscute în spațiul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, cum ar fi:

1. *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației adulților. Repere conceptuale;*
2. *Sistemul mixt („BLENDED - LEARNING”) de formare continuă – alternativă pentru valorificarea nevoilor individuale de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice;*
3. *Validarea experimentală a modelului psihopedagogic de formare continuă a cadrelor*

ABORDĂRI CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE PRIVIND ASIGURAREA CALITĂȚII, EFICIENȚEI ȘI RELEVANȚEI PROCESULUI EDUCAȚIONAL: Monografie / Svetlana Nastas, Ludmila Franțuzan, Ion Botgros [et al.]; coord.: Ion Botgros, Svetlana Nastas; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: IȘE, 2019 (Tipogr. „Print Caro”). – 180 p.: fig., tab.
ISBN 978-9975-48-170-0.

Monografia a fost elaborată în cadrul Proiectului instituțional de cercetare 15.817.06.16A *Asigurarea științifică a calității, eficienței și relevanței procesului educațional în învățământul secundar-general.*

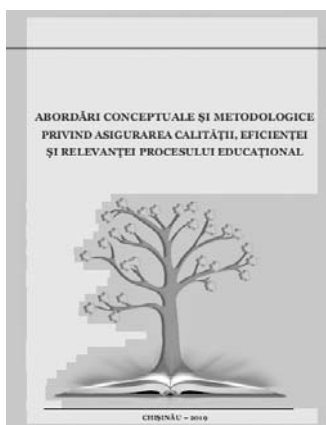
Lucrarea include următoarele compartimente:

1. Calitate, eficiență, relevanță: abordări generale.
2. Procesul educațional în contextual eficienței și calității.

didactice prin sistemul mixt (BLENDED - LEARNING).

Lucrarea oferă informații referitoare la sistemele de învățământ din toată lumea în orientarea către perfecționarea modalităților de formare a cadrelor didactice.

Autorii monografiei tind să împărtășească cadrelor didactice că „premise pe care trebuie să se fundamenteze o analiză de politică educațională în domeniu este că *formarea cadrelor didactice constituie o prioritate a sistemului de învățământ*, puțin valorizată, în realitate aflată într-o strânsă corelație cu celelalte componente ale reformei sistemului de învățământ, ea fiind *o premisă* pentru realizarea unei misiuni esențiale: *cariera didactică.*



3. Calitate, eficiență, relevanță prin TIC în învățământul general.
4. Glosar de termeni și concepte-cheie TIC.
5. Bibliografie.

Autorii lucrării abordează și definesc concepte precum: *calitate în educație, oferta educaționa-*

lă și componentele ei, calitatea implementării ofertei educaționale.

Cadrelle didactice, alte categorii de beneficiari, pot descoperi în lucrare modul în care a fost aplicat conceptul de calitate în educație și documentul normativ pentru învățământul general din Republica Moldova, care reclamă calitatea educației o prioritate – *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ general* (2014).

MODELE ȘI PROIECTE PEDAGOGICE PRIVIND DEZVOLTAREA PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE: Ghid metodologic / Vasile Andrieș, Angela Cara, Ina Grigor [et al.]; coord.: Vasile Andrieș, Lilian Orîndaș; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: IȘE, 2019 (Tipogr. „Print Caro”). – 100 p.

ISBN 978-9975-48-164-9.

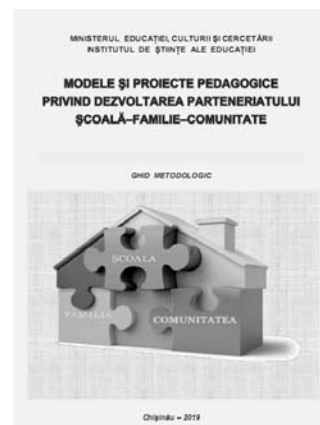
Ghidul metodologic a fost elaborat în cadrul Proiectului instituțional de cercetare 15.817.06.05F: *Elaborarea mecanismelor și metodologiilor pedagogice de conjugare a parteneriatului școală-familie-comunitate pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate.*

Lucrarea pune în prim-plan un triunghi esențial pentru realizarea unei finalități educaționale de calitate: școală-familie-comunitate.

Autorii lucrării concep un ghid structurat ingenios cu ample componente în dezvoltarea domeniului de competență: *Parteneriate educaționale din cadrul Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general.*

Rolul standardelor de competență profesională în procesul educațional; Mecanisme de antrenare a structurilor asociative în proiecte educaționale, abordarea ecosistemică; Proiecte educaționale privind valorificarea domeniilor de parteneriat dintre școală, familie și comunitate; Valorificarea volun-

Lucrarea reprezintă o cercetare științifică, având drept scop: *Elaborarea modelelor, metodelor și instrumentelor de sporire a calității, eficienței și relevanței procesului educațional în învățământul secundar-general prin valorificarea oportunităților tehnologiilor informaționale și comunicaționale privind formarea unei personalități integre, social active și creative.*



tariatului în instituțiile din învățământul general sunt câteva teme abordate de autori prin diferite modele de implicare a elevilor, părinților și reprezentanților comunității în vederea inițierii și implementării proiectelor educaționale.

Importantă, în opinia autorilor, este și valorificarea voluntariatului în instituțiile de învățământ general. Astfel, în lucrare sunt abordate aspectele conceptuale și normative ale voluntariatului, aspectele reglatorii privind instituționalizarea voluntariatului în școli și sunt promovate unele proiecte în domeniul voluntariatului.

Elizaveta GLOBALA,
bibliotecar principal,
Institutul de Științe ale Educației

AFANAS Aliona	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
AȘEVSCI Ioana	<i>doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova</i>
AYOUB Eman	<i>doctorandă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova /</i> <i>Coordonator, Serviciul de Sănătate al Studenților</i> din Învățământul Special, Israel
BARBAROȘ Claudia	<i>doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol /</i> Institutul de Științe ale Educației
BOLDUMA Viorel	<i>lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i> din Chișinău
BUCUN Nicolae	<i>doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
CACIUC Viorica-Torii	<i>doctor în filozofie, conferențiar universitar,</i> Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
CERLAT Raisa	<i>doctor în psihologie, Institutul de Științe ale Educației</i>
CUCER Angela	<i>doctor în psihologie, conferențiar cercetător,</i> Institutul de Științe ale Educației
FEDERIUC Victoria	<i>doctorandă, asistent universitar, Universitatea de Stat de Medicină</i> și Farmacie „Nicolae Testemițanu” din Chișinău
FRANȚUZAN Ludmila	<i>doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,</i> Institutul de Științe ale Educației
GEORGESCU Maria	<i>doctorandă, Coordonator la Centrul Județean de Resurse</i> și Asistență Educațională din Vâlcea, România/ Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
GLOBA Elizaveta	<i>bibliotecar principal, categoria de calificare întâi,</i> Institutul de Științe ale Educației
GOLUBOVSCI Oxana	<i>lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i> din Chișinău
GRIGOR Ina	<i>doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației</i>
HADÎRCĂ Maria	<i>doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,</i> Institutul de Științe ale Educației
HÎNCU Ionela	<i>doctor în științe pedagogice, Institutul de Științe ale Educației</i>
ISAC Ștefania	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
PALADI Oxana	<i>doctor în psihologie, conferențiar universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
PETROVSCI Nina	<i>doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
RUSNAC Svetlana	<i>doctor în psihologie, conferențiar universitar,</i> Universitatea Liberă Internațională din Moldova
ȘTEFĂRȚA Adelina	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar,</i> Universitatea Liberă Internațională din Moldova
VICOL Nelu	<i>doctor în filologie, conferențiar universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației

CERINȚE PENTRU AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470
Site: <http://up.ise.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic” articole din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmatiile teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru toți cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărite, *în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (engleză, germană, franceză, rusă)*. Textul va fi tipărit pe o singură parte. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării.

Elementele grafice (tabele și figuri) vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, imagini la o rezoluție nu mai mică de 300 dpi și vor fi plasate imediat după referința respectivă din text. Toate elementele vor fi însoțite în mod obligatoriu de denumire și număr de ordine (deasupra tabelului, sub figură), sursă și informație suplimentară, la necesitate: note, legendă (sub element). În prezența elementelor grafice, autorii sunt rugați să țină cont de formatul revistei. Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele.

Structura articolului va cuprinde: 1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat); 2. Autorul(ii) articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională și adresa de e-mail); 3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, circa 300 de semne, în limba română și engleză); 4. Cuvintele-cheie (în limba română și engleză); 5. Introducere; 6. Conținutul propriu-zis; 7. Concluziile; 8. Recomandările; 9. Referințele bibliografice.

Textul va fi prezentat: cu Times New Roman, 12 pt; interval – 1,5; paper size: A4 210 x 297 mm; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 10 mm.

Referințele bibliografice se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (*Nume, inițiala prenumelui, titlu, editură, an, pagini – cu Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliografia va conține până la 10 surse bibliografice. În text se vor indica trimiterile bibliografice (de exemplu, [5]).

La prima prezentare a articolului, autorul va semna, de asemenea, nota prin care confirmă că a luat cunoștință de cerințele de prezentare a articolului spre publicare.

Totodată, autorul va semna declarația privind responsabilitatea pentru autenticitatea materialului propus spre publicare cu următorul conținut:

Notă: Subsemnatul(a), declar pe proprie răspundere că lucrarea prezentată (titlul articolului) _____ este autentică, fără tentă de plagiere.

Data prezentării: _____

Semnătura: _____

Note: Undersigned, declare under own responsibility that the work submitted (title of the article) _____ is authentic, without touch of plagiarism.

Date of submission: _____

Signature: _____

Numele recenzenților sunt anonime. Recenzia se scrie în limba română (engleză, rusă) și este însoțită de semnătura recenzentului (cu grad științific de doctor habilitat, doctor conferențiar sau doctor). În afară de momentele pozitive, în recenzie trebuie să fie menționate, în mod obligatoriu, neajunsurile lucrării sau recomandări care, până la cea de-a doua prezentare, trebuie să fie examinate și îndeplinite de către autorul articolului. În cazul unor situații de conflict, Colegiul de redacție își asumă dreptul de a apela la alt recenzent pentru lucrarea în cauză.

Decizia cu privire la publicarea sau excluderea articolului în/din numărul respectiv al revistei se ia de către Colegiul de redacție. Colegiul de redacție nu poartă discuții cu autorul articolului exclus și are dreptul să nu examineze articolele care nu sunt prezentate conform cerințelor. Manuscrisul articolului nu se restituie. Într-un număr al revistei se publică, de regulă, doar un articol al unui autor sau coautor.

**AUTORII DEȚIN ÎNTREAGA RESPONSABILITATE PENTRU CONȚINUTUL
ARTICOLELOR PREZENTATE**

*Colegiul de redacție
„Univers Pedagogic”*

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de pedagogie și psihologie
Nr. **1** (65) 2020



Hârtie offset. Tipar offset. Font: Cambria
Format 60x84/3/8. Tiraj: 469 ex. Com. nr. 895
ÎSFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova