

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 CALLO, 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. Adrian GHICOV, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
Dr. hab. conf. Nina PETROVSCHI, 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 de 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-Pânte – 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>Tatiana Callo. Societățile actuale și configurația învățării „provocate” social</i>	3
<i>Vladimir Guțu. Educație. Educația formală, nonformală și informală: delimitări și puncte de tangență</i>	14
<i>Ludmila Franțuzan, Ina Grigor, Cristina Straistari-Lungu. Învățarea școlară eficientă: abordări conceptuale și metodologice.....</i>	21
<i>Crenguța Simion. Direcțiile de leadership în educație – modelul finlandez</i>	32
<i>Monica Maria Mihăilă. Relevanța teoriei inteligențelor multiple în învățarea istoriei.....</i>	37

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

<i>Nina Petrovski. Inovația didactică în studiul istoriei</i>	45
<i>Nelu Vicol, Mihaela Dănăilă-Moisă, Crina-Ramona Antip. Dezvoltarea limbajului literar-artistic prin metode de stimulare a creativității elevilor</i>	52

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

<i>Violeta Vrabii. Rolul atitudinii în contextul dezvoltării personale a cadrelor didactice</i>	60
<i>Iulian-Ciprian Bertea. Concepții ale armonizării sociale în formarea profesională.....</i>	65

PSIHOLOGIE

<i>Nicolae Bucun, Aurelia Glavan. Repere teoretice și metodologice ale evaluării psihologice a persoanelor post accident vascular cerebral.....</i>	76
<i>Oxana Paladi. Provocările societale cercetate prin prisma bazelor teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general.....</i>	87
<i>Aurelia Glavan. Profilul socio-demografic al persoanelor cu accident vascular cerebral. Studiu clinico-sociologic.....</i>	93
<i>Ovidiu-Laurențiu Bican. Cauze și forme ale mobbingului la adolescenți.....</i>	103

POLITICI EDUCAȚIONALE

<i>Vasile Andrieș. Les partenariats éducatifs comme facteur du processus démocratique – une approche rétrospective</i>	112
--	-----

EX-LIBRIS

<i>Veronica Bâlici. O carte ce își merită cititorul: „Mediul de realizare a procesului educațional în contextul implementării curriculumului”</i>	116
---	-----

AUTORII NOȘTRI



SOCIETĂȚILE ACTUALE ȘI CONFIGURAȚIA ÎNVĂȚĂRII „PROVOCATE” SOCIAL

DOI: 10.5281/zenodo.3872965
CZU: 37.013.42

Doctor habilitat, profesor universitar **Tatiana CALLO**
ORCID iD: 0000-0002-7673-3046
Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

MODERN SOCIETIES AND SOCIALY „CHALLENGED” LEARNING CONFIGURATION

Abstract. The notion of **socially challenged learning** refers to a very sensitive field and appears in the context of current educational constructions, based on a causal ethos. **Socially challenged learning** is a phenomenon, as an object of sensitive intuition, to which the categories of the intellect are added. And, since we already exist in an interpreted world, in which phenomena are already marked by notions, we find that there is no opposition between sensitivity and reason to perceive **socially challenged learning** as an **existential phenomenon**. The use of this notion is made, by virtue of a certain way of „offering” education, which exists on the a priori horizon of learning. Learning, as a phenomenon, does not reveal itself to the vision as such, but is subject to different perceptions, to a hidden game of derivatives. The pedagogical vision, in order to „rip off” the phenomenon of **socially induced learning** from its „concealment”, must „conquer” it through a sustained effort of thought, which is to be achieved in the given article.

Keywords: socially challenged learning, existence, globalization, meritocratic society, meritological principle, knowledge society, information society, learning society.

Rezumat. Noțiunea **învățare provocată social** se referă la un domeniu susceptibil și apare într-un context de construcții educaționale actuale, având la bază un etimon causal. **Învățarea provocată social** este un fenomen, ca obiect al unei intuiții sensibile, căruia i se adaugă categoriile intelectului. Și, deoarece noi existăm deja într-o lume interpretată, în care fenomenele sunt deja marcate de noțiuni, constatăm lipsa unei opoziții între sensibilitatea și rațiunea de a percepe **învățarea provocată social** ca un **fenomen existențial**. Folosirea acestei noțiuni se face, în virtutea unui anumit mod de a „se oferi” educației, care există în orizontul aprioric al învățării. Învățarea, ca fenomen, nu se dezvăluie vederii **tel quel**, ci este supusă unor percepții diverse, unui joc ascuns de derivate. Viziunea pedagogică, pentru „a smulge” **fenomenul învățării provocate social** din „ascunderea” lui, trebuie să-l „cucerească” printr-un susținut efort de gândire, fapt care se vrea realizat în articolul dat.

Cuvinte-cheie: învățare provocată social, existență, globalizare, societate meritocratică, principiul meritologic, societate a cunoașterii, societate informațională, societate a învățării.

Dinamica socială din ultimii ani pune în fața educației actuale o serie de provocări la care aceasta nu poate rămâne inertă, principala caracteristică a acestora fiind *complexitatea*, după cum afirmă L. Ciolan [Apud 3, p. 53].

Evident, folosirea noțiunii de *învățare provocată social* nu întotdeauna înseamnă că este și înțeleasă, semnificația ei rămânând ascunsă în propriul subînțeles. Această noțiune trebuie să „co-

boare” în educație și să contribuie, esențialmente, la reconfigurarea învățării școlare.

Pornind de la cuvântul anului 2019, **existențial**, conform Dictionary.com [18], trebuie să precizăm că acesta poate să ne facă să ne întrebăm despre *cine* și *ce* suntem, care este obiectivul nostru în viață, ne amintește că putem face alegeri și că de aceste alegeri depinde viitorul fiecăruia. Cuvântul *existențial*, în 2019, a fost insistent prezent

în toate temele importante care au preocupat societatea contemporană. În general, specialiștii de la Dictionary.com au observat că, acum, cuvintele legate de societate tind să ocupe locuri de frunte în clasamentul celor mai utilizate cuvinte, exprimând atenția și îngrijorarea cetățenilor pentru evoluția proceselor democratice sau nondemocratice, iar interesul pe care lingviștii din diverse țări îl arată pentru a stabili „cuvântul anului” este semnul interesului pentru *starea de spirit* a unei societăți, pentru felul în care se schimbă un mod de a gândi, un curent de opinie, iar acestea sunt în strânsă legătură cu tendințele factice ale unei realități.

Dacă ne referim la noțiunea de *societate*, aceasta vine din limba franceză și înseamnă *o asociație prietenească cu ceilalți*. Or, societățile sunt grupuri sociale care diferă în funcție de strategiile de *existență*. Existența, la rândul său, presupune un mod de viață și, dacă o raportăm social, atunci modul de viață în societatea actuală ar trebuie acceptat ca o relație prietenoasă cu ceilalți.

Globalizarea

Globalizarea este realitatea însăși, modul de a fi al timpului prezent, una dintre cele mai semnificative probleme și, totodată, provocări ale lumii contemporane. Aceasta este o presiune dinspre planul evoluției social-economice către educație [3, p. 55]. Deși actualmente se vorbește activ despre globalizare, trebuie să menționăm că globalizarea nu este un fenomen inedit al zilelor noastre, ci unul cu o istorie îndelungată.

Fiecare epocă și-a pus amprenta pe ceea ce a însemnat globalizarea. Globalizarea a implicat dintotdeauna tendința spre înnoire, spre cunoaștere și contacte ample între oameni, indiferent de apartenența lor la un stat sau grup etnic. Aceasta a evoluat în timp, trecând prin forme specifice fiecărei epoci din istoria umanității. Putem considera, în esență, că globalizarea este un proces complex și multidimensional, care transformă într-un ritm rapid și în profunzime activitățile naționale și globale, dar și interacțiunile dintre actorii sociali [11, p. 54].

Riguros vorbind, procesul de evoluție a societății moderne generează, prin el însuși, globalizarea: lumea devine mai mică, spațiul se micșorează, timpul se comprimă, problemele colective

se individualizează. Ea este un proces cu două sensuri:

- ✓ lumea se integrează, devine din ce în ce mai unitară;
- ✓ dar, în același timp, se fragmentează și se diferențiază din ce în ce mai mult [14].

Dimensiunea socială a globalizării este mai puțin analizată și fundamentată, având și cele mai multe probleme neelucidate. Ea cuprinde și proiecte benefice dezvoltării omenirii, cele mai importante fiind:

- ✓ organizațiile mondiale cu aderență liber-consimțită și cu autoritate recunoscută în toate domeniile de activitate;
- ✓ liberalizarea schimburilor educaționale la toate nivelurile;
- ✓ asociațiile mondiale de analiză, evaluare, ierarhizare și sprijin (inclusiv tehnologic și financiar) a valorilor umane în diferite domenii;
- ✓ principiul liberei asocieri a persoanelor;
- ✓ libera circulație a persoanelor etc. [14].

De aici, putem deduce că societatea actuală face ca importanța *meritului personal* să crească. Începând cu anii '90 și în continuare, răspândirea universală în educație a computerelor și a mijloacelor de comunicație de mare viteză înseamnă că ceea ce câștigăm depinde *de ceea ce putem să învățăm* și de cât de bine putem să aplicăm la locurile de muncă ceea ce învățăm. *Egalitatea de șanse* este un concept care desemnează probabilitatea statistic egală ca persoanele, aparținând diferitelor categorii, să aibă acces la acele lucruri (bunuri, servicii, poziții socioprofesionale etc.), considerate de dorit într-o societate și să le evite pe acelea considerate indezirabile. În raport cu școala, egalitatea sau inegalitatea de șanse poate fi calculată atât cu privire la accesul la diferitele resurse materiale sau culturale (egalitatea de oportunități), cât și cu privire la *egalitatea de reușită*.

Societatea meritocratică

Societățile moderne sunt societăți meritocratice (termenul a fost lansat, cu tentă critică, de M. Young). *Principiul meritocratic* se traduce în faptul că status-rolurile nu sunt prescrise în funcție de factori exteriori (clasa de origine, vârstă, sex), ci sunt dobândite în funcție de *meritele personale*. Orice grup care ocupă o anumită poziție în stra-

tificarea socială e deschis: orice individ se poate „deplasa” dintr-un grup în altul, în funcție de meritele proprii. *Noțiunea de merit* este diferit și ambiguu definită în literatura științifică. În cea mai comună accepțiune, meritul se referă la inteligență sau la inteligență plus efort. Într-o altă accepțiune, mai recentă, meritul înseamnă competență = capacitatea de a utiliza și produce cunoaștere/știință avansată și calificare = certificarea socială a competențelor, prin diplome și certificate. O asemenea înțelegere este mai specifică sociologiei, pentru că pune meritul în legătură cu două caracteristici ale societăților post-industriale:

- ✓ aceea de a fi societăți ale cunoașterii/științei avansate;
- ✓ aceea de a fi societăți ale certificărilor.

Meritul a fost adesea înțeles ca un ansamblu de competențe în sensul de capacitate, potențial (IQ, capacitatea de efort, calificările obținute prin școală) [15].

Realizarea *principiului meritologic* presupune accesul egal al indivizilor la educație. În accepțiune liberală, egalitatea e văzută ca egalitate de acces la resursele materiale și culturale. Termenul egalitate a oportunităților (*equal opportunities*) se referă în principal la acest aspect. Statul asigură o legislație adecvată, instituții școlare egal accesibile, cu dotări și cadre comparabile, un curriculum comun, facilități egale de activitate, asistență pedagogică egală, activități extracurriculare egal accesibile etc. Rămâne la alegerea fiecăruia să-și definească liber interesele, preferințele etc. și să valorifice sau nu o resursă educativă sau alta (să urmeze o școală sau alta, să se înscrie la un curs sau la altul, să frecventeze orele sau să se prezinte numai la examen etc.). Oportunitățile sunt egale. Rezultatul, nivelul de reușită depinde exclusiv de voința și meritele fiecăruia [15].

Într-adevăr, trebuie să remarcăm că societatea în care trăim astăzi este simultan democratică și liberală. Este democratică, deoarece afirmă prioritatea absolută a principiului egalității pentru toți elevii, indiferent de rasă, sex, religie, cultură sau alte criterii. Aceasta nu înseamnă că toți sunt egali, ci că pot aspira și concura la toate pozițiile școlare cu șanse egale. În același timp, societatea noastră tinde să devină liberală, *meritocratică*, pentru că este plasată sub semnul competiției, care permite și obligă recunoașterea meritelor

și selectarea celor mai buni în funcție de merit. O societate este meritocratică, dacă pozițiile sociale ale indivizilor se dobândesc prin merite personale, nu decurg din originea socială, nu se obțin prin naștere. Școala este plasată în centrul acestei antinomii, al acestui paradox care privește principiile de justiție, de dreptate socială, de acces liber, neîngrădit al tuturor copiilor la educație, în același timp, încurajează și susține sistematic competiția și recunoașterea meritelor școlare [8, p. 23].

Societatea cunoașterii

Fără îndoială, asistăm în ultimele decenii la o serie de fenomene și procese ce caracterizează evoluția societății umane în ansamblul ei și care indică faptul că ne aflăm într-o perioadă de mutații profunde, ce definesc tranziția de la societatea industrială, la un nou tip de societate. *Principiul axial* al acestei concepții rezidă în ideea că anume cunoașterea a înlocuit proprietatea ca preocupare principală și sursă primară de putere și dinamism social. Prin urmare, cunoașterea a devenit sursa principală pentru inovarea societății [2, p. 27].

Actualmente, după cum afirmă pe drept cuvânt V. Capcelea, locul principal îl ocupă *elita care domină*, care se caracterizează printr-un nivel înalt de studii și cunoștințe, iar locul conflictului proprietății, muncii și capitalului îl ocupă *lupta dintre cunoaștere și incompetență*.

Noțiunea „societatea cunoașterii” este utilizată astăzi în întreaga lume, fiind o redare a noțiunii „societate bazată pe cunoaștere”. Societatea cunoașterii reprezintă mai mult decât societatea informațională, înglobând-o de fapt pe aceasta, fiind o etapă superioară a societății informaționale. Cunoașterea este concepută drept informație cu înțeles și *informație care acționează*. Prin urmare, societatea cunoașterii nu este posibilă decât greafată pe societatea informațională și există într-o legătură indisolubilă cu ea.

Avansarea spre societatea informațională bazată pe cunoaștere este considerată, pe plan mondial, ca o evoluție necesară pentru asigurarea dezvoltării durabile în contextul „noii economii”, fundată, în principal, pe produse și activități intelectual-intensive, precum și pentru realizarea unei civilizații socioumane dezvoltate [2, p. 30].

Societatea cunoașterii presupune, în opinia lui M. Drăgănescu [4, pp. 1-2]:

- ✓ extinderea și aprofundarea cunoașterii științifice și a adevărului despre existență;
- ✓ utilizarea și managementul cunoașterii existente sub forma cunoașterii tehnologice și organizaționale;
- ✓ producerea de cunoaștere tehnologică nouă prin inovare;
- ✓ diseminarea fără precedent a cunoașterii către toți cetățenii prin mijloace noi, folosind cu prioritate Internetul și cartea electronică și metodele de învățare prin procedee electronice (*e-learning*).

Societatea cunoașterii reprezintă, așadar, și o etapă nouă în cultură, pe primul plan trece *cultura cunoașterii* care implică toate formele de cunoaștere, inclusiv cunoașterea artistică, literară etc. Astfel, se pregătește terenul pentru ceea ce numim *societatea conștiinței, a adevărului, moralității și spiritului* [2, p. 32].

Trebuie însă să arătăm că societatea cunoașterii și noua sa economie bazată pe cunoaștere nu diminuează rolul industriei, ci doar conduce spre transformarea acesteia. Noua industrie marchează trecerea de la activitățile bazate pe factorii tradiționali, pământ, muncă, capital, spre o nouă structură care poate fi descrisă ca producție inovativă, bazată pe cunoaștere și capital. Deși creșterea rolului serviciilor este benefică, UE atrage atenția asupra faptului că o economie ce se sprijină doar pe industriile de servicii, nu poate supraviețui pe termen lung. Transformarea industriei este o necesitate. Pentru a face față competitivității, provocărilor privind mediile și aspectele sociale, un efort mare va fi necesar pentru a transforma caracterul industriei europene de la una axată intensiv pe resurse materiale spre alta de tip intensiv cognitivă, ca un sector inovativ, capabil să atingă și să mențină libertatea tehnologică și de producție pe piața globală [6, p. 427].

Tot așa, subliniază cercetătorii, *economia condusă prin cunoaștere* (sintagmă nou folosită) vrea să atenționeze asupra rolului major al celor care produc și folosesc cunoașterea. După cum arăta M. Foucault, toate relațiile sociale exprimă și o relație de putere. Dacă nevoia de cunoaștere este o cerință general umană, ea nu este, automat, în interesul oricărui grup social. Instituționalizarea cunoașterii este – mai întâi – un proces politic, fiecare tip de putere acceptă și, complementar,

poate respinge anumite componente ale cunoașterii, și apoi unul economic, deoarece cunoașterea costă tot mai scump.

Grupurile diversificate ale „elitelor cunoașterii” pot fi și ele în conflict, interesele prioritare de cunoaștere ale cercetării de străpungere, cercetarea „în necunoscut” și cea fundamentală cedează treptat locul intereselor de piață ale cercetării aplicative și de dezvoltare tehnologică. Utilizatorii potențiali ai cunoașterii, grup în care antreprenorii au o putere deosebită, pot dicta pe piață oportunitățile de cunoaștere. Uneori, aceștia sunt și cei prezenți în primul grup, alții nu. Între aceste grupuri de actori și în interiorul lor pot apărea bariere sociale ce blochează procesele de trecere spre societatea cunoașterii. Ceea ce caracterizează situația actuală se referă, printre altele, la o decuplare marcantă între procesele de globalizare și cele de trecere spre societatea cunoașterii din punctul de vedere al desfășurării lor [*ibidem*].

Sub aspectul „axului” socioprofesional, o societate a cunoașterii poate fi promovată și dezvoltată de noii actori sociali: profesori, cercetători, inventatorii de tehnologie, noii investitori în industriile cunoașterii, manageri, cu care se realizează parteneriatul public-privat, noii guvernanți – purtători ai noii viziuni despre societate etc. Orice nou tip de societate este promovat de un grup de actori-cheie, capabili și interesați în realizarea schimbărilor și înfrângerea rezistenței altor grupuri periclitate sau neîncrezătoare în acestea. Societatea cunoașterii aduce în centrul configurației socioprofesionale noi grupuri cu alte interese și capacități:

- ✓ „noua elită intelectuală” formată din profesori universitari, cercetători, manageri, consultanți etc.;
- ✓ „noua elită tehnologică”, în cadrul căreia se remarcă inventatorii de nouă tehnologie, creatorii tehnologiilor informației și ale comunicării, microtehnologiilor, biotehnologiilor, tehnologiilor sociale etc.;
- ✓ noii investitori interesați în trecerea spre industriile automatizate-robotizate dar și – tot mai mult – spre cele *personalizate*, ale economiilor bazate pe cunoaștere;
- ✓ noii utilizatori ai „tehnologiei inteligente”, care sunt formați din muncitori superior

calificați și care intră, adesea, în conflict cu muncitorii semicalificați (sau, chiar, necalificați) ai industriilor mecanice și serviciilor aferente etc. [ibidem].

Societatea informațională

Informația a reușit în ultimul timp să câștige o tot mai mare atenție, în așa măsură încât anumiți analiști au propus ca societatea postindustrială să se numească *societate informațională*.

Logica raționamentelor conduce spre ideea că informația a devenit o caracteristică definitorie a lumii contemporane. Informației i se acordă o atenție particulară în viața de zi cu zi, se vorbește de intrarea în „*epoca informațională*”, de un nou mod de dominare – dominarea informațională – de trecere la o economie globală informațională etc. Informația se pare că a devenit atât de importantă în zilele noastre, încât merită să fie considerată *simbolul epocii în care trăim*.

Noțiunea *societății informaționale* s-a constituit în lucrările grupului de experți ai Comisiei Europene care au lucrat în domeniul elaborării programelor societății informaționale, sub conducerea lui M. Bangemann. În opinia lui D. Bell și W. Martin, *societatea informațională* constituie o etapă în dezvoltarea *societății postindustriale*. Prin urmare, *societatea informațională* este o societate în care se utilizează pe scară largă și la un cost scăzut tehnologia informațiilor, calculatoarele și telecomunicațiile, în scopul facilitării comunicării pe plan național și internațional. Adepții acestei concepții afirmă că sporirea facultăților de comunicare și a accesului la informații dă naștere unei societăți calitativ diferite, care se confruntă cu probleme noi, precum supraîncărcarea informațională și necesitatea creării a noi forme de reglementare pentru a controla informațiile care circulă între persoane, companii sau țări [Apud 2, p. 27].

Era informației spre care se îndreaptă societatea lumii de astăzi, impune un nou *cod comportamental*, menit să elimine sincronizarea și centralizarea, situând relațiile interumane dincolo de concentrarea energiei, banilor și puterii [14].

Societatea învățării

Nu este nevoie de a proceda la un studiu amănunțit pentru a constata că societatea contemporană este tot mai mult definită și ca o societate

a învățării. Există o convergență între gradul de dezvoltare socială, economică și culturală a unei societăți și viabilitatea sistemului de învățământ pe care aceasta îl promovează.

Fenomenul educațional contemporan se raportează la postmodernism ca orientare filosofică, la cultură ca produs și conținut al educației și libertate ca valoare umană. Postmodernismul presupune acreditarea ideii conform căreia devenirea umană este nonteleologică, adică are un caracter permanent al schimbării, mobilitatea super-extinsă în timp și spațiu a individului. Din aceste considerente, pedagogul trebuie să accepte faptul că normele și principiile pe care le propune au un caracter preponderent orientativ, nu prescriptiv [5].

Restructurarea în educație implică multiplicarea dimensiunilor educației, permanentizarea acțiunii educaționale și accentuarea caracterului prospectiv al educației. Educația nu se resemnează în fața ritmului tot mai alert al progresului tehnologic. Educația inovatoare își dovedește utilitatea în condițiile în care apar *șocuri existențiale* și are menirea de a pregăti indivizii și societățile să acționeze în situații de criză și presupune posibilitatea de acces rapid la o gândire integratoare [5].

După cum menționează A. Schleicher, azi este nevoie de a preda comportamente, iar calitatea educației nu va fi niciodată mai bună decât calitatea profesorilor și a predării [13].

În ce ne privește, ne situăm deliberat de partea celor care afirmă faptul că astăzi condițiile de fond ale *educației de calitate* în școală, când educația este o *permanentă provocare*, reclamă un referențial în afirmarea valorilor timpului, elaborat în zona reflecției științifice asupra nevoii de educație bazată pe evidențe. Educația este deci un bun necesar cultivării spirituale. Dar o creștere a calității în educație nu emerge de la sine, ci este o rezultată a interacțiunii subiectului cu sistemul educațional, dar și cu cel social. În acest context, demersul asupra învățării relevă faptul că o educație autentică trebuie să se construiască pe un raport inteligent între *valoarea circumstanțială* a învățării și relaționarea socială.

Disfuncționalitățile la nivelul procesului educațional, lipsa uneori a unor repere tehnologice clare, coerente, inovatoare în domeniul politicilor educaționale ce vizează învățarea, generează oportunitatea cercetării factorilor/condițiilor și a

elaborării instrumentarului învățării în noile condiții sociale și ar putea constitui demersuri care să sprijine creșterea calității formării elevului. Examinarea învățării în diada *educație-societate* poate descoperi și furniza analize, interpretări și elaborări practice în cadrul *noii filosofii a educației*. Abordarea sociologică a educației pune în valoare faptul că nu putem da, astăzi, la o parte efuziunile educogene ale contextului social.

În aria unor *recalibrări curriculare*, pe linie disciplinară, abordarea valorilor sociopedagogice ale învățării provocate social (eficiența, semnificațiile, puterea educației etc.), de asemenea pot constitui demersuri care să sprijine creșterea calității educației elevilor.

Mecanismele și structurile sociale sunt implicate în procesul educațional, întrucât acesta presupune modificarea raporturilor sociale, în sensul democratizării lor și asigurării premiselor pentru afirmarea liberă a omului, pentru dezvoltarea lui integrală, plenară. Noua pedagogie trebuie să instrumenteze proiectul social și cultural al formării și dezvoltării elevului, capabil să învețe liber și eficient. Acum s-a intrat într-un nou stadiu de configurare a societății, care are drept țintă asumarea culturală a calității, accentul punându-se pe reflexivitate, pluralitate, pe afirmarea individuală [2, p. 27].

Educația trebuie să se realizeze pe două filiere – profesională (pregătește pentru sarcini de execuție) și academică (pregătește pentru sarcini de conducere / elita). Este nevoie de orientarea tinerilor către o filieră sau alta, în funcție de performanță (merit), corespondența între nevoile angajatorilor și educație. Actualmente, se produce cvasi-marketizarea școlii – crearea unei piețe școlare prin standarde de calitate unitare (curriculum comun, teste naționale), caracter public al listelor cu rezultate. De asemenea, se practică alegerea liberă a școlii de către părinți, competiția între școli. Marketizarea va asigura creșterea calității și reducerea costurilor, ce trebuie realizate în condiții de asigurare a egalității. Orientarea este pe un nivel ridicat al competențelor, standardelor de calitate la toate nivelurile [15].

Datorită accesului foarte timpuriu și extensiv la noile tehnologii, copiii de azi gândesc și procesează informația mult diferit față de generațiile anterioare. În consecință, adaptarea profesorilor, considerați de sociologi „imigranți digitali”, la lim-

bajul și stilul de învățare al „nativilor digitali” este o necesitate în zilele noastre.

Pentru ideea pe care o urmărim, trebuie să menționăm că școala încearcă să răspundă acestei realități, susținând procesul educațional al elevilor cu tehnologii de ultimă generație, menite să îi pregătească pentru un viitor din ce în ce mai digitalizat. Procesul de învățare se transformă într-o activitate plăcută, interesantă și utilă prin utilizarea celor mai inovative sisteme tehnologice. Acestea fac posibilă *învățarea bazată pe probleme*.

Activitatea de învățare este cu mai multe nivele de complexitate. La un prim nivel ea înseamnă cunoaștere, iar la cel de-al doilea, mai complex – *gândire creativă*. Cunoașterea este una dintre nevoile fundamentale ale umanității și are ca obiect explicarea lumii, iar sporirea cunoașterii, ca și creația artistică, își găsește justificarea în ea însăși. În procesul de învățare, principala activitate de dezvoltare a cunoașterii, se operează cu date, informații, fenomene, previziuni, modele, sisteme și structuri, toate acestea fiind elemente componente ale unui șir continuu de acumulări cognitive. Cunoștințele sunt informații îmbogățite în mintea elevilor prin interpretări în context și analiză. Dacă elevul nu este conștient de valoarea unei informații comunicate, într-un anumit context, ea nu devine cunoștință. Cunoștințele au o înaltă valoare. Orice nouă cunoștință contribuie la o mai adecvată interpretare a lumii.

Actorii din învățământ își pot considera realizată funcția și interesele lor, dacă au produs absolvenți bine pregătiți, iar pentru ca transferul cunoștințelor să acționeze, se cer două condiții prealabile: pedagogii să creeze „ produse ” transferabile, apte a fi asimilate și folosite în alte tipuri de activități și elevii, ca utilizatori, să aibă capacitatea de a aplica și transforma input-ul primit în noi produse, la rândul lor, transferabile mai departe. De asemenea, trebuie să se țină seama de un factor esențial: cunoașterea se exprimă, cu deosebire, în forma sa tacită. În acest fel, fără asigurarea unui personal de specialitate bine pregătit și deținător a ceea ce se cheamă *savoir faire*, transferul de cunoaștere este ineficient. În aceste condiții, UE promovează noi tipuri de transfer care să elimine, pe cât posibil, barierele evidențiate. Clusterelor, alianțelor și, cu deosebire, rețelele eterogene de cooperare se dovedesc a fi destul de eficiente [6, p. 427].

O altă mare deficiență se referă la modelul procesului social al cunoașterii, și anume fragmentarea sa. Această fragmentare, ce contrazice caracterul complex și unitar al lumii, comportă diverse aspecte particulare: ruptura dintre diversele „forme” ale cunoașterii, cu deosebire dintre cunoașterea rațional-științifică și cea morală, vorbindu-se de un „adevăr” obiectiv, neutru axiologic, lipsit de implicațiile „subiectivității” umane, care ar putea fi folosit pe căi diverse (morale sau imorale).

Noul model sociocultural al cunoașterii va menține, evident, specializarea științelor (procesul de diferențiere a cunoașterii pe noi discipline va continua), dar va adăuga teza fundamentală a unității cunoașterii, a corelației dintre discipline, a existenței unor limite în cadrul fiecărei discipline care vor trebui compensate prin evidențierea unor principii cognitive și axiologice unificatorii, comune întregii realități. Elevul nu va putea să învețe, să-și însușească și, cu deosebire, să producă, decât într-un domeniu particular al cunoașterii, dar va trebui format astfel încât să știe clar că „domeniul” său de cercetare este o „fațetă” a unei realități complexe și unitare. Pregătirea sa pe „domenii” va fi completată cu cea pe „realitate”, corelațiile principale ale domeniului cu alte „fațete” ale realului.

Dacă revenim, în acest punct, asupra cooperării între diferitele discipline și domenii, acest lucru presupune formarea unor actori sociali de tip nou. Societatea cunoașterii impune, așadar, o reconsiderare a modului de a concepe, produce și folosi cunoașterea. Societatea cunoașterii presupune acel stadiu al cunoașterii, care ajunge la înțelegerea necesității autorefecției critice și a responsabilității sociale [6, p. 427].

Educația pentru cunoaștere implică o mare responsabilitate a învățământului – adevăratul „punct de sprijin” pentru ca „pârghia” cunoașterii să poată schimba societatea. Iar cercetarea trebuie să alimenteze învățământul cu tot ce este nou în dezvăluirea realității și inventarea a noi principii de gândire și acțiune. Ajungem la concluzia că trecerea la societatea cunoașterii implică, în primul rând, o nouă viziune despre cunoaștere, o preocupare deosebită de a vedea cu ce cunoaștere am putea crea o societate în care omul să fie mai fericit [Apud 6, p. 427].

Privind din acest unghi, putem afirma, împreună cu K. Illeris, că tinerii de astăzi au nevoie,

pentru a reuși, mai mult decât oricând, de minți puternice. Au nevoie de contexte de învățare autentică, de o valorizare socială a învățării și de șansa de a transforma lumea prin propriile lor puteri. Este nevoie, așadar, de o nouă înțelegere a conceptului de învățare, o redefinire a învățării din perspectiva următoarelor realități: progrese semnificative ale ultimilor ani în domeniul cercetărilor despre învățare, cu accent pe capacitatea de a crea experiențe de învățare autentică; luarea în considerare a caracteristicilor cognitive sociale și emoționale ale noilor generații de tineri, numiți nativi digitali; conectarea educației și a proceselor de învățare din școală cu realitățile sociale și culturale ale lumii contemporane. Funcția competitivă a învățării este doar o completare secundară a modernității târzii la funcția primară, bazală, a învățării în calitate de caracteristică esențială a vieții umane [7, pp. 7-8].

După Y. Engestrom, orice teorie a învățării trebuie să răspundă la cel puțin următoarele întrebări:

- *Cine învață* – cine sunt subiecții învățării, cum sunt definiți și localizați?
- *De ce învață* – care sunt conținuturile și rezultatele învățării?
- *Ce învață* – care sunt activitățile-cheie din procesele de învățare [7, p. 102]?

Reieșind din cele expuse mai sus, putem afirma că o teorie a învățării actualizată conform cerințelor societății contemporane, ar trebuie să răspundă la următoarele întrebări: *Cine învață* – cine sunt subiecții învățării? *De ce învață* – care sunt motivațiile și rezultatele învățării? *Ce învață* – care sunt conținuturile de învățare? *Cum învață* – care este atitudinea pentru învățare? *Cât învață* – cât timp rezervă pentru învățare în fiecare zi? *Despre ce învață* – care sunt aspectele principale ale realității abordate? *Din ce învață* – care sunt sursele principale ale învățării? *Unde învață* – unde sunt localizați subiecții învățării? *Când învață* – care momente sunt alese pentru a învăța? *Pentru ce învață* – care este perspectiva învățării?

Dacă revenim la problema fundamentală a noii modernități, se confirmă ideea că, fiind forțat să fie liber, individul ajunge să fie forțat să reflecteze asupra celor mai multe dintre acțiunile sale cotidiene. Iar odată cu aceasta, riscurile subiective asociate au instituit noua „stare existențială” de a fi individual ca individualitate. Valorile și regulile considerate ca fiind date, de la sine înțelese

și probate tradițional, devin virtualizate, adică validitatea lor implicită devine problematică și chestionată, solicită permanent reflecția pentru fundamentarea unui curs al acțiunii. Solicitând tot mai mult reflecțiile individuale, modernitatea a devenit tot mai reflexivă [17, p. 96].

Calitatea vieții individuale și sociale devine referința fundamentală a construcției modernității reflexive. Pe de o parte, calitatea vieții este construită individual și multiplu, dependentă de factori ecologici, sociali, economici, culturali. Informația și cunoașterea oferă baza de abordare și soluționare a problemelor cu care ne confruntăm. Pe de altă parte, calitatea vieții acționează ea însăși ca o variabilă de care depind modurile de abordare a factorilor ce o influențează. Rezultă o cauzare circulară în care individul, gradul de individualizare și traiectoriile individualizării circumscriu modurile specifice de configurare și consacrare ale calității vieții. Individualizarea apare ca un proces de construcție personală a propriei identități și de asumare tot mai independentă a unei varietăți de roluri sociale [17, p. 102].

Deci, unul dintre pilonii de bază ai societății învățării este următorul: a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea, adică a cunoaște, a reflecta și a acționa asupra realității, a o adapta și a o transforma [3, p. 71]. După cum afirmă L. Ciolan, învățarea este integrată în toate aspectele vieții și integrează, la rândul ei, atunci când se produce, toate laturile esențiale ale ființei umane. Învățarea înseamnă schimbare, iar schimbarea și complexitatea sunt două caracteristici esențiale ale societății contemporane, anume aceasta este un argument pentru conceptul de societate a în-

vățării. În felul acesta, o societate a învățării încumbă următoarele direcții:

- ✓ *Societatea învățării este o societate educată*, angajată în direcția cetățeniei active și responsabile, a democrației liberale și a șanselor egale.
- ✓ *Societatea învățării este o piață a învățării*, ce încurajează instituțiile să ofere servicii de învățare pentru indivizi, ca o sprijinire a competitivității economice. Scopul ei este de a dezvolta o piață liberă a ofertelor și a oportunităților de învățare, diversificată și consistentă, capabilă să răspundă nevoilor individuale și ale angajaților, orientată spre îmbunătățirea competențelor (modernitatea târzie).
- ✓ *Societatea învățării este una în care persoanele adoptă o viziune asupra vieții*, bazată pe învățare, mobilizând acele resurse ce fac posibilă învățarea ca modalitate de sprijinire a practicilor cotidiene și a stilului de viață (postmodernism) [3, pp. 77-78].

După C. Rogers, educația are o finalitate absolută și eternă: formarea personalității la cote maxime. În opinia sa, personalitatea care se dezvoltă în urma unei experiențe optime în cadrul învățării centrate pe subiect este una la cote maxime. Persoana respectivă este capabilă să trăiască din plin, cu și prin fiecare dintre sentimentele și reacțiile sale [Apud 9, p. 128].

Provocările societății și învățarea

Plecând de la aceste considerații și sintetizând ideile expuse anterior, ajungem la elaborarea unor caracteristici ale societăților actuale, care, de o manieră generală, influențează dezvoltarea educației, în general, și a învățării, în special, prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Matricea învățării provocate social

Nr.	Provocările societății	Tendințe în educație	Direcții asociate învățării
1.	Globalizarea, postindustrializarea, postmodernizarea	Educație bazată pe evidențe	Învățarea bazată pe realitățile sociale
2.	Creșterea rolului meritului personal	Oportunități egale	Rezultate ale învățării diferite, un nivel diferit de cunoaștere și de competențe
3.	Demistificarea certitudinilor științifice (principiul metodologic al îndoielii)	Diversificarea metodologică	Îmbinarea diverselor tehnologii de învățare
5.	Noua „stare existențială”. Accentuarea individualizării (<i>a fi individual ca individualitate, individul-istanța fundamentală a societății</i>)	Mai multă educație înseamnă mai multă individualizare	Învățarea este un exercițiu eminent individualizat

6.	Radicalizarea raționalizării, plasarea accentului pe reflexivitate	Abordarea reflectivității ca factor de stimulare a învățării	Personalizarea reflexivă a învățării
7.	Discontinuitatea	Orientarea spre diversificare	Învățarea în baza diverselor abordări, opinii, viziuni
8.	Cunoașterea – principala forță de producție (<i>implicarea activă a cunoașterii în orice construcție, pentru a genera construcții reflexive</i>)	Managementul cunoașterii. Asigurarea culturii cunoașterii	Principiul constructivismului în învățare – elevul singur își construiește propria cunoaștere
9.	Unitatea cunoașterii ca teză fundamentală	Tendința de a unifica fragmentarea științelor	Învățare bazată pe corelarea dintre disciplinele școlare
10.	Mobilitate continuă	Medierea învățării	Promovarea unei noi științe a învățării, care să implice mobilitatea
11.	Creșterea rolului elitelor – persoane cu un înalt nivel de cunoștințe	Principiul meritologic în educație	Funcția competitivă a învățării
12.	Dezvoltarea industriei de tip intensiv-cognitiv	Principiul intensificării în educație	Învățarea bazată pe intensificarea procesului
13.	Trecerea spre industrii personalizate	Construcția personală a propriei identități	A învăța să te transformi pe tine însuși
14.	Instituirea unei societăți a riscului (distribuirea riscurilor)	Colaborarea și parteneriatul educațional	Învățare bazată pe situații, pe probleme
15.	Recombinarea timpului și a spațiului social pe axa global-regional-local	Condensarea timpului	A învăța în timp util
16.	Valorile și regulile tradiționale devin „virtualizate”	Orientarea postmodernă în educație	A învăța în baza noilor tehnologii
17.	Crearea sistemelor extinse și generalizate de tip expert la care participă fiecare individualitate	Promovarea expertizelor de evaluare și acreditare	Învățarea se transformă într-o activitate plăcută: a învăța de plăcere
18.	Stabilirea <i>adhocrației</i> (<i>cratos – putere; adhoc – pentru aceasta</i>) – organizarea flexibilă și în variante multiple	Crearea unor noi modele de gândire și acțiune	Diversificarea adhocratică a învățării
19.	Calitatea vieții individuale și sociale devine referința fundamentală	Abordarea noilor realități în conținuturile școlare	Învățarea autentică
20.	Substituirea fragmentării, concentrării, particularizării, se instituie conectarea, extinderea, universalizarea	Educația bazată pe realitate	Învățare existențială
21.	Accentul se pune pe participare extinsă, pe expresivitatea personală și încrederea limită	Implicarea în propria formare, centrarea pe elev	Învățarea funcțională
22.	Principiul <i>sau/sau</i> este înlocuit cu cel al lui <i>și/și</i> (<i>coexistența în loc de separare, ambiguitatea în loc de certitudine</i>)	Interdisciplinaritatea	Învățarea transdisciplinară
23.	Dispariția granițelor dintre muncă – învățare – timp liber	„Ieșirea” spre realitatea înconjurătoare	Pragmatica învățării ca factor de valorificare a realității
24.	Multiplicarea consecințelor neintenționate (<i>caleidoscopuri</i>)	Diversitatea noilor educații	Învățarea caleidoscopică
25.	Verbele ce reprezintă pozițiile actorilor sociali sunt: a fi / a avea / a face; a fi – identitate; a avea – distanțare; a face – roluri	Verbele ce reprezintă educația: a învăța, a putea / a face, a fi	Pragmatica învățării ca factor de reușită
26.	Stabilirea unei relații strânse între școlarizare și piața muncii	Individualizarea școlarizării, a predării și învățării se asociază cu individualizarea competiției competențelor pe piața muncii	Funcționalitatea învățării

27.	Continuitatea învățării	Educația permanentă	Învățarea non-stop
28.	Competiția între toți și între toate (<i>CV-ul este noul pașaport al trecerii granițelor</i>)	Educația meritologică	Pragmatismul – teoria învățării pentru viitor
29.	Stabilirea unui nou <i>cod comportamental</i> , care elimină centralizarea și sincronizarea	Crearea unor noi modele de comportament	Formarea comportamentului pragmatic în învățare
30.	Dezintegrarea claselor sociale	Egalitatea elevilor	Rezultatele meritologice ale învățării
31.	Comunicarea pe plan internațional	Lărgirea accesului comunicațional	Învățarea comunicării funcționale

Așadar, trebuie să menționăm că am accepta fără ezitare calificativul de viziune teoretică pentru ceea ce am abordat aici, posibil și provizorie, păstrând chiar un pic de îndoială asupra afirmațiilor analizate. De aceea, admitem că nu am dezvoltat pe deplin propriile idei, deși nu-i mai puțin adevărat că la imposibilitatea aceasta a contribuit și schematicismul unei viziuni insuficient elaborate. Un lucru este cert: ideile abordate obțin trăsături fundamentale în relația societate – învățare din perspectiva postmodernității, în care învățarea capătă consistența unui demers fundamental. Cu alte cuvinte, viitorul se câștigă printr-un prezent în care căutăm punctele de sprijin pentru mersul înainte. Aceste puncte de sprijin ar fi promovarea unei culturi centrate pe învățare și autoevaluare, a unei învățări centrate pe competențe, a unei abilități funcționale de ordin superior, a unei învățări cu sens și semnificație.

Concluzii

Interpretând opiniile expuse, am formulat următoarele esențe ale noțiunii de *învățare provocată social* în vederea clarificării unei viziuni în care învățarea este o activitate semnificativă, gândită și realizată în limitele unei transgresiuni sociale.

- Din perspectiva cuvântului *existențial*, ca cel mai folosit cuvânt al anului 2019, prezent în numeroase studii și contexte care denotă *starea de spirit* a unei societăți, *egalitatea de șanse* este un concept care desemnează faptul ca elevii să aibă acces egal la învățatură, la diferitele resurse materiale și culturale (egalitatea de oportunități), cât și la *egalitatea de reușită*. Or, aceasta se și întâmplă în școală, deoarece se manifestă principiul *meritologic*, în baza căruia elevii sunt apreciați după merite (după rezultate), în raport cu cerințele socioculturale, stipulate curricular.
- Este incontestabil faptul că societatea actuală este o *societate informațională*, o socie-

tate a cunoașterii și a învățării. După cum am arătat, era informației spre care se îndreaptă societatea de astăzi, impune un nou *cod comportamental*, menit să elimine sincronizarea și centralizarea. Azi, este nevoie de a preda comportamente, iar calitatea educației nu va fi niciodată mai bună decât calitatea profesorilor și a predării. De asemenea, procesul de învățare se transformă treptat într-o activitate plăcută, interesantă și utilă prin utilizarea celor mai inovative sisteme tehnologice. Acestea fac posibilă *învățarea bazată pe probleme*.

- Astăzi, condițiile de fond ale *educației de calitate* în școală, când educația este o *permanentă provocare*, reclamă un referențial în afirmarea valorilor timpului, elaborat în zona reflecției științifice asupra nevoii de educație autentică și reală. În acest context, investigațiile asupra învățării relevă faptul că o educație autentică trebuie să se construiască pe un raport inteligent între *valoarea circumstanțială* și relaționarea socială.
- Noul model sociocultural al cunoașterii menține, în școală, specializarea științelor, *dar se adaugă teza fundamentală a unității cunoașterii*, a corelației dintre discipline, a existenței unor limite în cadrul fiecărei discipline care vor trebui compensate prin evidențierea *unor principii cognitive și axiologice unificatorii*, comune întregii realități. Tinerii de astăzi au nevoie, pentru a reuși, de contexte de învățare autentică, de o valorizare socială a învățării și de șansa de a transforma lumea prin propriile lor puteri.
- Fiind forțat să fie liber, elevul ajunge să fie obligat să reflecteze asupra celor mai multe dintre acțiunile sale cotidiene. Iar odată cu aceasta, riscurile subiective asociate au instituit noua stare existențială, aceea de a fi individual ca individualitate. *Calitatea vieții* individuale și sociale

devine referința fundamentală a construcției modernității reflexive. Deci, pilonul de bază al societății învățării devine următorul: a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea, adică a cunoaște, a reflecta și a acționa asupra realității, a o adapta și a o transforma.

- În acest context de optică concludivă trebuie adăugate și *preceptele învățării provocate social* din punctul de vedere dezvăluit mai sus, acestea fiind următoarele:

- ✓ Învățarea școlară trebuie să pornească de la semnificațiile existenței umane și să se bazeze *pe noua stare existențială*, luând în calcul *șocurile existențiale – individualizarea ca individualitate*.

- ✓ Învățarea școlară trebuie să se desfășoare *sub semnul competiției pozitive*, mobilizatoare, în baza *principiului meritologiei*.
- ✓ Învățarea școlară trebuie să implice *un nou cod comportamental* al tuturor subiecților educației.
- ✓ Învățarea școlară trebuie să implice plenar *libertatea și plăcerea învățării*.
- ✓ Învățarea școlară trebuie să pornească de la *principiul unificării cunoașterii*.
- ✓ Învățarea școlară trebuie să fie sursa *principală a inovării societății*.
- ✓ Societatea învățării de azi trebuie să fie o *societate educată* cu dezideratul: *Republica Moldova instruită*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bauman Z. *Globalizarea și efectele sociale*. București: Editura „Antet”, 2005.
2. Capcea V. *Tendențele dezvoltării societății în sec. XXI*. In: *Tehnocopia: revistă științifico-metodică*, 2010, nr. 1(2), pp. 27-35.
3. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
4. Drăgănescu M. *Societatea cunoașterii*. In: *Diplomat Club*, 2001, nr. 6, pp. 1-12.
5. *Educația și societatea contemporană*. [cit. 17.03.2019]. Disponibil: scritub.com/sociologie/psihologie/educatia-si-societatea.
6. Hoffman O., Glodeanu I. *Societatea/economia bazată pe cunoaștere*. In: *Revista Română de Sociologie*, 2005, nr. 5-6, pp. 427-448.
7. Illeris K. *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*. București: Editura „Trei”, 2014.
8. Leu C. *Despre meritocrație. Palide reflecții despre meritocrație, în umbra deconcentrată a nemeritocrației*. [cit. 10.03.2020]. Disponibil: Boocs.corect.com/ro/boocs/preview/51/pdf
9. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.-O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Editura „Polirom”, 2005.
10. Nica D. *Guvern, cetățean, societate informațională*. București: Editura „Semne”, 2001.
11. Pasăre C.I. *Tendențe și perspective ale globalizării și apartenența statelor la tratatele regionale*. In: *Revista Intelligence*, 2012, nr. 23, pp. 54-59.
12. Rumleanski P. *Societatea postmodernă: probleme filosofice și metodologice actuale*. Chișinău: DEP al ASEM, 2006.
13. Schleicher A. *Calitatea educației*. [cit. 17.03.2020]. Disponibil: edupedu.ro--/andreas-schleicher-oecd-in-romania
14. *Societatea omenească și problemele viitorului*. [cit. 21.03.2020]. Disponibil: Goole.com/search?sxsrf=AleKkoxzip
15. Stănciulescu E. *Ideologii educative, teorii sociologice ale educației și politici educative*. [cit. 28.03.2020]. Disponibil: Elisabitastanciu-lescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Modulul-2
16. Ursul A., Rusandu I., Capcea A. *Dezvoltarea durabilă: abordări metodologice și de operaționalizare*. Chișinău: Editura „Știința”, 2009.
17. Vlăsceanu L. *Sociologie și modernitate. Tranziții spre modernitatea reflexivă*. Iași: Editura „Polirom”, 2007.
18. <https://www.dictionary.com/>

EDUCAȚIE. EDUCAȚIA FORMALĂ, NONFORMALĂ ȘI INFORMALĂ: DELIMITĂRI ȘI PUNCTE DE TANGENȚĂ*

DOI: 10.5281/zenodo.3872969
CZU: 37.015

Doctor habilitat, profesor universitar **Vladimir GUȚU**
ORCID iD: 0000-0001-5357-4217
Universitatea de Stat din Moldova

EDUCATION. FORMAL, NONFORMAL AND INFORMAL EDUCATION: DEFINITIONS AND TANGENCY POINTS

Abstract. This article addresses the problem of general forms of education, with the focus being on non-formal education. It is important that non-formal education is analyzed as a component part of the educational system, on the one hand, and as a component part of the education sciences, on the other hand. The comparative analysis of formal, non-formal and informal education opens up new perspectives for exploiting their efficiency in the context of lifelong education.

Keywords: education, formal education, non-formal education, informal education, educational process, educational purpose, educational paradigm, sociocentric approach, psychocentric approach.

Rezumat. În articolul dat se abordează problema formelor generale ale educației, accentul fiind pus pe educația nonformală. Important este că educația nonformală se analizează ca parte componentă a sistemului educațional, întâi de toate și apoi ca parte componentă a științelor educației. Analiza comparativă a educației formale, nonformale și informale deschide noi perspective de valorificare a unei eficiențe a acestora în contextul educației pe parcursul întregii vieți.

Cuvinte-cheie: educație, educație formală, educație nonformală, educație informală, proces educațional, finalitate educațională, paradigmă educațională, abordare sociocentrică, abordare psihocentrică.

Introducere

Educația în toate trei forme generale – formală, nonformală, informală – este puternic influențată de filosofia postmodernismului. În acest sens se evidențiază mai multe tendințe.

Una dintre tendințe este numită paradigma umanistă a educației, care este orientată spre dezvoltarea maximă a eului propriu, a personalității, spre dezvoltarea experiențelor proprii.

În acest sens, formabilul este privit ca subiect al educației, a cărui dezvoltare este mai eficientă când apare armonia dintre procesul de socializare și individualizare. De fapt, abordarea psihocentristă și sociocentristă constituie o dimensiune importantă în constituirea educației postmoderne. Această armonie dintre abordarea sociocentrică și psihocentrică poate fi atinsă atunci când „poziția” externă a educației devine cea internă a educabilului. Educația nu trebuie limitată/ înțeleasă ca

un proces de socializare, deoarece în acest proces (în realizarea ideilor sociale) participă persoane diferite cu particularități individuale și logică proprie de viață. La fel, educația nu este un proces individualizat, deoarece în acest caz nu dispar condițiile sociale și culturale de realizare a acestui proces.

Este cunoscut faptul că persoana, în procesul socializării, își formează calități tipice pentru purtătorii unei anumite culturi, însă nu se limitează la acestea. Tipicul devine un mijloc și o modalitate de manifestare a trăsăturilor individuale și, în primul rând, în situații noi/necunoscute. Numai în cazul determinării sociale persoana își caută locul său în cadrul cooperării sociale, al tipului de activitate și își construiește proiecte de cooperare mai eficiente, axate pe criteriile culturale și sociale de calitate. Așadar, în contextul postmodernității, teoriile despre educație, instruire, socializare rămân în vizorul cercetătorilor, psihologilor și pedagogi-

* Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional aplicativ „*Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*”, cifrul 20.80009.0807.23.

lor, având ca problemă prioritară abordarea paradigmatică psihocentristă și sociocentristă a acestor fenomene.

În postmodernitate este important semnul comprehensiunii, fiind semnul unei personalități în integralitatea funcțiilor psihice și organice, al unei personalități care utilizează orice element furnizat de interioritatea sa. Comprehensiunea demonstrează o personalitate care simte situația existențială a propriului interior și a lumii exterioare.

Așadar, educația postmodernă, prin varianta sa umanistă, încearcă să se demonstreze că se poate realiza o educație consonantă cu abordarea existențială a personalității, pornindu-se de la ideea că accentuarea subiectivității permite fiecăruia să-și ia în sarcină personalitatea în unicitatea ei, să se accepte ca sine, conștient că va găsi aici un punct de vedere original asupra lumii. Coordonatele fundamentale sunt centrarea pe persoană, pe creșterea și evoluția ei. Însă, centrarea pe ființa umană nu se face în detrimentul raționalității. Deschiderea persoanei către ceea ce se petrece în ea înseamnă, implicit, și o analiză a dimensiunii raționale, dar nu în detrimentul intuiției și afectivității.

Integralitatea persoanei, totalitatea, subiectul care se construiește pe sine sunt coordonate ale postmodernității. În felul acesta, postmodernitatea are un pronunțat caracter antropocentrist. Manifestarea autentică a profesorului/educabilului este șansa evoluției: „Dacă o ființă umană se acceptă pe ea însăși, este în acord cu ea însăși asupra valorilor vehiculate într-o situație educațională, ea nu va fi defensivă, nu va dori să se elibereze de influența altuia” [1, p. 106].

O altă dimensiune a postmodernității este legată de conceptul constituirii unei societăți a cunoașterii. Sistemul de învățământ, în acest sens, este cel mai important și mai activ participant prin angajarea puternică în transmiterea fundamentelor adevărului, ale frumosului și binelui în dezvoltarea la elevi a necesităților de a explora în profunzime ceea ce este valoric. Cunoașterea este privită ca o funcție vitală, primordială și decisivă în formarea personalității, în schimbarea ființei umane.

O conștientizare a stării de fapt a cunoașterii, a principalelor caracteristici și evoluții ale acesteia în condițiile societății contemporane moderne este de primă însemnătate pentru a înțelege influențele imediate și de perspectivă ale acestui fenomen asupra evoluției umane în aspectele ei calitative – de *instruire și educație* [6, pp. 82-84].

În această perspectivă, se impune valorificarea interconexă a educației formale, nonformale și informale.

Conceptul și funcțiile educației

Realitatea pedagogică actuală se caracterizează prin existența unui număr mare de abordări cu privire la „educație”, „procesul educațional”, „finalitățile educaționale”. Important este că paradigmele tradiționale ale educației „conviețuiesc” cu cele moderne/postmoderne, îmbogățindu-se reciproc. De fapt, paradigmele postmoderne ale educației pot fi clasificate în două categorii:

– *Prima categorie* ține de umanizarea și umanizarea educației și are la bază modelul psihocentrist/pedocentrist (elevul este centrul și scopul de bază al educației, subiectul actului educațional). În cadrul acestei abordări teoria educației și teoria instruirii rămân constituentele pedagogiei generale.

– *A doua categorie* se axează pe integrarea abordării sociocentriste și a celei psihocentriste, pe corelarea factorului psihologic, individual cu cel social. În cadrul acestei abordări, fundamentele pedagogiei și teoria educației sunt integrate (tratate separat în pedagogia modernă și tradițională) într-o teorie generală a educației. Având o sferă de referință de maximă generalitate, „educația include, ca principalele subsisteme, activitatea de instruire și activitatea de formare profesională” [3, p. 147]. Abordarea postmodernă a educației se corelează cu o paradigmă pedagogică nouă – curriculumul (R. Tyler).

Educația definită în spiritul paradigmei curriculumului sintetizează toate resursele pedagogice existente privind activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalității (S. Cristea).

De fapt, toate abordările moderne și postmoderne definesc direct și/sau indirect educația ca un fenomen cultural (sociocultural). Înțelegerea „culturii” în calitate de categorie pedagogică permite identificarea a trei aspecte ale educației: **social-normativ** – identificarea cu anturajul sociocultural și profesional și, în primul rând, cu normele acestuia; **individual-cognitiv** – autoformare, autorealizare, autoconducere, autocunoaștere;

acțional-valoric – interconexiunea cu mediul uman, acceptarea/neacceptarea valorilor, promovarea viziunii și importanței proprii.

Primul aspect descoperă importanța socioculturală a educației în calitate de continuare a societății într-o personalitate aparte prin acceptarea normelor, tradițiilor respective. În acest sens, cultura devine un mijloc de percepție a fenomenelor, proceselor, determinând aprecierea acestora și modelul comportamental.

Al doilea aspect descoperă importanța educației în constituirea individuală, ceea ce este imposibil fără a căuta esența propriei vieți. Pierderea sensului vieții aduce, deseori, la agresiune nemotivată, suicid etc.

Al treilea aspect descoperă mecanismele educației, căile atingerii unității calităților individual-personale. Aceste mecanisme nu sunt altceva decât interconexiunile/interinfluențele părților implicate în procesul educațional. Finalitatea acestui proces devine activitatea celui ce se educă ca formă de acceptare a convingerilor subiective proprii.

Dimensiunea subiectivă în cadrul educațional se caracterizează prin:

- **libertatea** comportamentului și a activității, care este determinată de sistemul de valori și orientări ale individului. Libertatea este în legătură directă cu așa indicatori ca: conștientizarea, responsabilitatea, voința, gândirea pronostică, stabilitatea;
- **demnitatea** – atitudinea valorică internă față de sine și față de ceilalți, axată pe autoaprecierea importanței proprii pentru partenerii de dialog. Demnitatea individuală a omului reprezintă nucleul social al comportamentului social, atitudinal și profesional. Personalitatea își realizează libertățile proprii, stimează și libertățile altuia, fără a-l folosi pe acesta în obținerea obiectivelor proprii; prin aceasta și se manifestă demnitatea omului;
- **capacitatea de a dialoga** în comportament, activitate, comunicare; orientarea la comunicarea cu partenerul/partenerii în mod egal, fără a pretinde la monopol sau la adevăr în ultima instanță și acceptarea dreptului altora la diferență. Aceasta și este deosebirea dintre subiectivitate și subiectivism;

- **autodeterminarea** – este privită ca un proces de înțelegere a eului său (a poziției proprii, obiectivelor și a mijloacelor de autorealizare) în cadrul contextual, de corelare a viziunilor proprii cu cele promovate în societate/de societate. Esența autodeterminării constă în identificarea și realizarea viziunilor proprii în situații problematizante, când persoana este pusă în fața necesității de a face o alegere între alternative de maximă importanță pentru viața ei. *Autodeterminarea* nu este o stare a omului, ci un proces continuu în care el se află.

Identificarea acestor patru aspecte caracterizează educația în calitate de proces culturologic de formare a calităților umane ale individului/omului. Această abordare are în vedere: asimilarea valorilor, normelor umane, dezvoltarea/auto-dezvoltarea creativă și autodeterminarea omului.

În acest context, educația poate fi privită în *sensul cel mai larg – sociocultural* – ca unitate a influențelor formative ale instituțiilor sociale care asigură transmiterea din generație în generație a experiențelor socioculturale acumulate, a valorilor și normelor morale.

În *sens larg – pedagogic*, educația este un proces determinat teleologic de formare a personalității în condițiile unui sistem organizat care asigură interconexiunea/interinfluența dintre educatori și educabili.

În *sens îngust – pedagogic*, educația reprezintă o activitate special organizată în scopul formării unor calități, atitudini anume determinate teleologic (*a se vedea Figura 1*).

Așadar, educația ca proces reprezintă un sistem de acțiuni de transformare în sens pozitiv a ființei umane, în raport cu finalitățile preconizate.

I. Cerghit definește educația și din alte perspective:

- **educația ca acțiune de conducere** (dirijarea evoluției individului spre stadiul de persoană formată autonomă și responsabilă);
- **educația ca acțiune socială** (activitatea planificată ce se desfășoară pe baza unui proiect social, care comportă un model de personalitate);
- **educația ca interrelație umană** (efort comun și conștient între cei doi actori – educatorul și educatul);

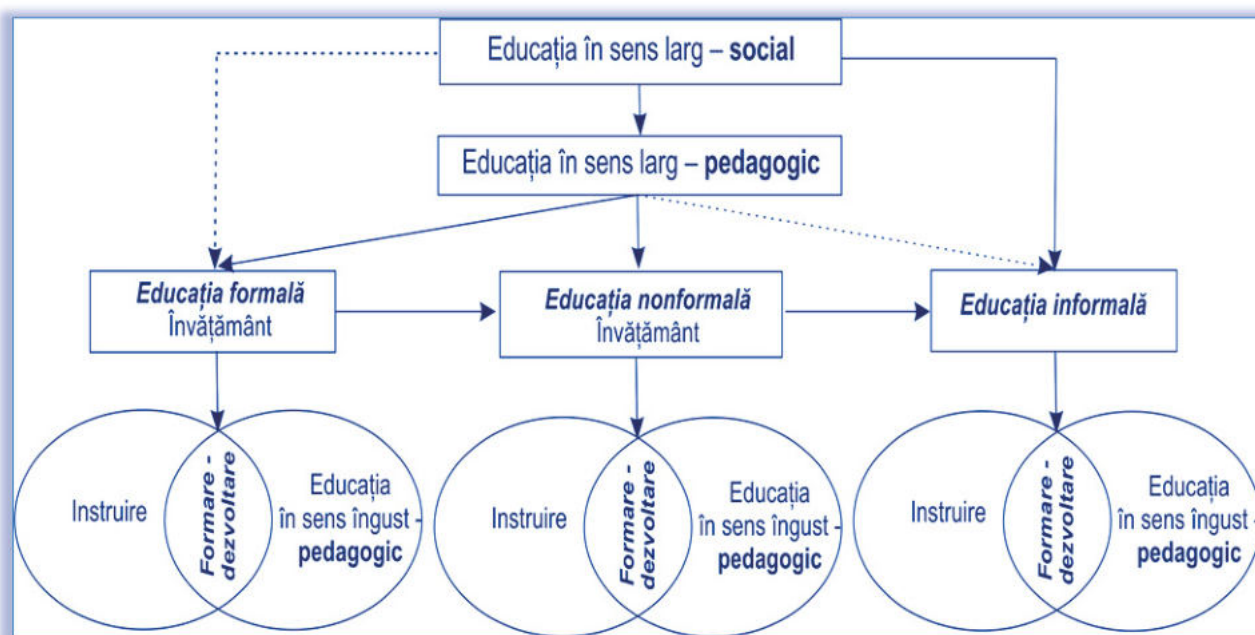


Figura 1. Educația ca concept [7, p. 38]

- *educația ca ansamblu de influențe* (acțiuni deliberate sau în afara unei voințe deliberate, explicite sau implicite, sistematice sau neorganizate care contribuie, într-un fel sau altul, la formarea omului ca om [2, pp. 13-16].

S. Cristea definește educația din perspectivă axiomatică: „Educația este o activitate psihosocială, bazată pe valorificarea cerințelor psihologice, interne, în funcție de cerințele sociale, externe” [3, p. 146].

Cu alte cuvinte, educația este concepută predominant ca proces psihologic de formare a personalității prin valorificarea resurselor sale interne și ca produs social determinat de condițiile culturale, economice, politice, naționale etc.

Ca activitate psihosocială, educația are un caracter obiectiv – formarea-dezvoltarea permanentă a personalității.

E. Durkheim definește educația ca fiind „acțiunea generațiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a le forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale și mentale, necesare vieții sociale și mediului special pentru care sunt destinate” [5].

Sintetizând definițiile educației, deducem două tendințe principale în abordarea acestui fenomen:

- *Prima tendință* ține de înțelegerea educației ca fenomen *sociocentrist*, structurând clar componentele „educație”, „formare-dezvoltare”, „instruire”, „învățământ”.
- *A doua tendință* ține de înțelegerea educației ca o activitate *psihosocială*, identificând instruirea și formarea ca subsisteme principale. Educația, în sens îngust – ca activitate de formare a unor calități, atitudini, trăsături concrete ale ființei umane – nu este definită ca un subsistem al educației în sens larg – pedagogic.

Educația, în sens pedagogic, este un proces complex, poliaspectual, având ca principale constituente instruirea și educația în sens îngust, caracterizate prin trăsături imanente/specifice, care nu vin în contradicție cu unitatea și integritatea acestuia.

Așadar, instruirea și educația, având specificul propriu, care reflectă trăsăturile lor imanente, constituie un proces unitar/integru, deseori denumit și *proces pedagogic*.

În dependență de modul de abordare a educației și în dependență de scopul și finalitățile educației se stabilesc și formele principale de realizare a acestui proces.

Educația formală, nonformală și informală

Educația formală este o activitate în cadrul instituțional, organizată sistemic și realizată de cadrele didactice permanente, pe baza unui curriculum oficial, în timp și spațiu.

Educația formală este ghidată strict de cadrul juridic-normativ, de politicile educaționale ale statului și de ansamblul de acțiuni pedagogice la nivel de sistem și la nivel de proces: proiectarea strategică și operațională, proiectarea pedagogică/curriculară, învățarea școlară sistemică orientată prioritar spre atingerea finalităților preconizate, evaluarea obiectivă și riguroasă și obținerea certificatelor respective de finalizare a studiilor.

Educația formală, fiind axată pe normativitate, este deschisă spre alte modalități de realizare a acțiunilor educative.

Educația nonformală desemnează o realitate mai puțin formalizată sau neformalizată, însă cu efecte formative. Activitățile educative angajate în acest sens se caracterizează printr-o mare diversitate, flexibilitate, fiind determinate de interesele și opțiunile individuale ale elevilor.

Conceptul-cheie al educației nonformale constă în realizarea funcției de complementaritate în raport cu educația formală. Această funcție se realizează prin două direcții: activități organizate în afara clasei – cercuri, concursuri, olimpiade, întreceri, manifestări culturale și artistice etc.; activități organizate în afara școlii – excursii, vizite, tabere, expoziții, centre de creație etc.

Caracteristicile de bază ale educației nonformale: flexibilitate și mai mare deschidere în raport cu educația formală, proiectarea pedagogică neformalizată, deschisă spre interdisciplinaritate și educație permanentă, spre inovație și experiment, evaluarea facultativă, neformalizată cu accente pe stimulare, costurile mai mici față de cele ale educației formale.

Prin aceste caracteristici, educația nonformală se plasează în afara sistemului de învățământ formal, însă în strânsă corelație cu acesta, fiind menită să ofere serviciile sale copiilor și tinerilor și să atingă obiectivele educaționale preconizate/identificabile.

Educația nonformală se încadrează în conceptul educației pe parcursul întregii vieți și este privită ca o strategie de creare/constituire a societății bazate pe cunoaștere.

Educația informală se definește ca o acțiune ocazională, paralelă, spontană, difuză; ca o totalitate de informații neintenționate, eterogene, voluminoase cu care este confruntat individul în practica de toate zilele și care nu sunt selectate, organizate și prelucrate din punct de vedere pedagogic [3, p. 46].

Educația informală nu angajează o activitate special proiectată la nivel instituțional și corelată între „subiect-obiect”. La realizarea acestei forme de educație contribuie: familia, mass-media, biserica, muzeele, strada etc.

În acest sens, influențele educative au un caracter spontan și continuu și respectiva influență înregistrează o creștere substanțială, susținută de „o masă informațională enormă ca volum, dar eterogenă, foarte variată și inegală de la zi la zi, de la persoană la persoană” [4, p. 232].

Într-o perspectivă sistemică, se poate lesne observa că toate cele trei dimensiuni ale educației au câte ceva specific de îndeplinit:

1. **Educația formală** oferă ca demers inițial, introducerea individului în tainele muncii intelectuale organizate, posibilitatea de a formaliza cunoștințele, plecând de la achiziții istorice și practici reieșite din acțiune, recunoașterea achizițiilor individuale, formalizarea și concretizarea achizițiilor în alte modalități educative pe plan social.

2. **Educația nonformală** răspunde adecvat la necesitățile concrete de acțiune; oferă un prim moment de abstractizare prin extragerea de cunoștințe din practică; facilitează obținerea cunoștințelor, formatorii plecând de la nevoile resimțite de educați; demitizează funcția de predare.

3. **Educația informală** furnizează o sensibilizare la contactul cu mediul ambiant, momentul declanșării unui interes de cunoaștere pentru subiect, posibilitatea trecerii de la un interes circumstanțial la o integrare mai cuprinzătoare, posibilitatea unei explorări personale, fără obligații sau prescripții ferme, o marjă de libertate de acțiune pentru elaborarea unui proiect personal, posibilitatea de a gestiona propriul proces de formare.

În același timp, pot fi invocate mai multe rațiuni pentru o integrare a celor trei modalități: capacitatea de a răspunde la situații și nevoi complexe, conștientizarea unor situații specifice, cu totul noi, o mai bună conștientizare a unor nevoi

individuale și colective, o mai mare sensibilitate la situații de blocaj care cer noi abordări și rezolvări, ameliorarea formării formatorilor, facilitarea autonomizării „formaților”, conjugarea eforturilor din mai multe subsisteme sociale care au în vedere educația.

Dar pot fi reținute, simultan, și unele rațiuni contrare acestei integrări posibile dintre educa-

ția formală, nonformală și informală, atunci când: se pune în aplicare un sistem mai selectiv al indivizilor; această conjugare funcțională apelează la un sistem centralizat care poate răpi din marja de libertate a acțiunii în interiorul fiecărei modalități; este urmărită menținerea unei disjunctii între inteligența abstractă și inteligența concretă (scop care, cel puțin teoretic, poate fi admis).

Tabelul 1. Cadrul comparativ al formelor generale ale educației

Nr. crt.	Educația formală	Educația nonformală	Educația informală
1.	În instituții de învățământ oficiale/ speciale	În diferite locații, de regulă, specializate, dar și în varii locuri	-
2.	Obligatorie	Benevolă	Inconștientă
3.	Finalitățile și standardele sunt unice pentru toți.	Finalitățile au/ poartă un caracter deschis.	Lipsește.
4.	Aceeași paradigmă educațională	Diversitatea abordărilor	Nu există.
5.	Relații de subordonare	Relații deschise	Nedefinite
6.	Adaptarea la valori sociale, umane	Orientare spre dezvoltare și creare a valorilor	Orientare la valori sociale, la valori politice și de grup
7.	Curriculumul formal	Curriculumul nonformal care asigură posibilități de alegere.	Curriculumul ascuns
8.	Limitată în timp (<i>grădiniță, clasele primare, gimnaziu, liceu etc.</i>)	Poate fi realizată pe parcursul vieții.	Pe parcursul vieții
9.	Calitatea educației se apreciază de către sistem (<i>profesori, evaluatori</i>).	Calitatea educației se apreciază de formabili și / sau părinți.	Nu se apreciază.
10.	Orientarea la rezultat (<i>ca dominantă</i>)	Orientarea la proces (<i>ca dominantă</i>)	Nu poate fi stabilită.
11.	Axare pe cel ce învață, păstrând rolul dominant al profesorului și al școlii.	Axare pe cel ce învață, fără a oferi rolul principal profesorului.	Nu se valorifică.
12.	Numărul mare de formabili nemotivați pentru învățare	Majoritatea formabililor sunt motivați în virtutea alegerii benevole.	Nu se fixează.
13.	Se finalizează cu înmânarea unor diplome de terminare a studiilor respective.	Se finalizează fără înmânarea diplomelor, uneori pot fi înmânate certificatele respective.	Nu există finalitate.
14.	Se axează dominant pe activitatea cognitivă (teoretică).	Se axează dominant pe activitatea practică.	Nu poate fi fixată activitatea dominantă.
15.	Provoacă stres, anxietate, în primul rând, în procesul evaluărilor/ examenelor.	Diminuează stresul, anxietatea.	Provoacă stres/anxietate.
16.	Formează pe cei care învață.	Formabilii se dezvoltă singuri.	Formabilii se dezvoltă singuri/ autonom.
17.	Domină: ascultarea + disciplina + repetarea.	Domină: libertatea + autoactualizarea + transformarea socială.	Libertatea cu un nivel redus de autoactualizare și transformare socială pozitivă
18.	Costisitoare	Mai puțin costisitoare	Nu poate fi apreciată la etapa actuală.

Cert este că toate cele trei educații „paralele”, chiar dacă au propriul câmp de acțiune și funcționalități diferite, îngăduie extensiuni și inter-pătrunderi benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă și la eficientizarea demersului educativ. Cele trei forme se sprijină și se condiționează reciproc. Trebuie recunoscut totuși că, sub aspectul succesivității în timp și al consecințelor, educația formală ocupă un loc privilegiat, prin necesitatea anteriorității ei pentru individ și prin puterea ei integrativă și de sinteză.

De amploarea și profunzimea educației formale depinde calitatea coordonării și integrării influențelor nonformale și informale. Că la un moment dat ponderea educației se poate deplasa în favoarea nonformalului sau a informalului este adevărat. Depinde când, cu ce se pleacă mai departe și ce reușește individul să (mai) facă în continuare [8, pp. 47-48].

Concluzie

Cadrul universal al educației postmoderne anticipează construcția unei realități socioumane orientate spre:

- realizarea unei armonii cu natura și societatea;
- cooperare și negociere în realizarea scopurilor;
- comunicarea eficienței în diferite situații sociale, profesionale, cotidiene;
- egalizarea șanselor de reușită în orice context comunitar;
- valorificarea tuturor resurselor culturale (morale, filosofice, religioase, tehnologice, științifice, estetice, profesionale etc.);
- formarea și dezvoltarea unei conștiințe civice angajate la scara valorilor general-umane.

Realizarea acestor orientări este condiționată de valorificarea sinergică și interconexă a educației formale, nonformale și informale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Callo T. *O pedagogie a integralității*. Chișinău: CEP USM, 2007.
2. Cerghit I. Determinațiile și determinările educației. In: *Curs de pedagogie*. Universitatea București. București, 1988.
3. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Editura „Polirom”, 2010.
4. Cucuș C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
5. Durkheim E. *Educație și sociologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
6. Guțu VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
7. Guțu VI., Vicol M. *Tratat de pedagogie – între modernism și post-modernism*. Iași: Editura „Performantica”, Institutul Național de Inventică, 2014.
8. Văideanu G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988.

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ EFICIENTĂ: ABORDĂRI CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE

DOI: 10.5281/zenodo.3872977
CZU: 37.015

Doctor, conferențiar cercetător **Ludmila FRANȚUZAN**

ORCID iD: 0000-0003-4156-1288

Doctor, cercetător științific superior **Ina GRIGOR**

ORCID iD: 0000-0002-7913-8795

Cercetător științific **Cristina STRĂISTARI-LUNGU**

ORCID iD: 0000-0001-7672-4388

Institutul de Științe ale Educației

EFFECTIVE SCHOOL LEARNING: CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract. *This article examines and defines the concept of learning. The dimensions of the learning process are presented: the cognitive, emotional and social dimension and the contemporary models of learning are examined: associationist, constructivist, as information processing.*

It was found that the examined learning models explain the learning process from the perspective of cognitive and partially social dimensions, and the affective dimension is not addressed. So learning is approached as a specific process, only on the cognitive dimension, so it is necessary to make some changes in the educational paradigm of the learning process.

Keywords: *learning, effective learning, learning dimensions, cognitive, emotional, social, learning patterns, learning experience, change, development, transformation, comportment.*

Rezumat. *În acest articol este examinat și definit conceptul de învățare. Sunt prezentate dimensiunile procesului de învățare: cognitivă, emoțională și socială. De asemenea, sunt examinate modelele contemporane ale învățării: cele asociaționiste, constructiviste, ca procesare a informațiilor.*

S-a constatat că modelele de învățare examinează explică procesul de învățare din perspectivele dimensiunii cognitive și parțial ale celei sociale, dimensiunea afectivă nefiind abordată. Învățarea este tratată ca proces specific doar domeniului cognitiv, de aceea, în concluzia centrală a studiului se atrage atenția asupra necesității schimbărilor la nivelul paradigmei educaționale a procesului de învățare.

Cuvinte-cheie: *învățare, învățare eficientă, dimensiunile învățării, cognitivă, emoțională, socială, modele ale învățării, experiență de învățare, schimbare, dezvoltare, transformare, comportament.*

Evoluția prin selecție naturală a fost cea manieră prin care Charles Darwin a explicat metamorfoza speciilor – în perindarea generațiilor – pentru a se adapta cerințelor în schimbare ale mediului. Omul (constituent al naturii) supraviețuiește datorită capacității de adaptare, aceasta determinată fiind de învățare. Adaptările determinante ale selecției naturale au avansat – de la mediul fizic, la cel social: cei care relaționează cel mai bine, vor supraviețui cel mai probabil. Or, în existența milenară a Universului,

creierul uman a evoluat – pentru a învăța prin schimbare, relaționare și transformare.

Pentru ființa umană învățarea este determinată genetic și îi permite, pe măsură ce obține informația din mediu, să se adapteze. Schimbarea produsă prin învățare se realizează la nivelul structurilor cognitive și conduce la schimbări comportamentale. Psihologia cognitivă menționează că fiecare zonă a creierului are propriul ritm de dezvoltare. Cea mai dinamică zonă cerebrală este cea emoțională care are capacitatea de

a varia, de a lua forme și aspecte diferite în special sub acțiunea emoțiilor: negative ori pozitive [12, p. 53].

Dar învățarea nu este doar un eveniment natural, ea se poate produce și în anumite condiții, cum ar fi școlarizarea. Sistemul educațional are un rol determinant în formarea tinerei generații care, pentru a reuși în viață, are nevoie de valorizarea socială a învățării. Astfel, învățarea școlară este atât un proces de formare-dezvoltare cognitivă a elevului, cât și un proces de schimbare-transformare. Abordarea unei activități atât de complexe și de o deosebită importanță pentru evoluția societății – cum este învățarea – presupune căutarea unor răspunsuri pertinente la o suită de întrebări, cum ar fi: *Ce este învățarea? Cum să fie realizată o învățare eficientă? Vom încerca să răspundem în cele ce urmează.*

Conceptul de *învățare* este unul complex, iar în prezent există o serie de teorii ale învățării mai mult sau mai puțin acceptate în cadrul procesului educațional.

Astfel, psihologul rus A.N. Leontiev (1903-1979) definește *învățarea* drept „*procesul dobândirii experienței individuale de comportare*”. Pentru A.N. Leontiev, învățarea nu determină numai o schimbare de comportament, ci contribuie la dezvoltarea capacității omului de a crea, de a se evalua și de a se autoforma [Apud 6].

În opinia lui A. Clausse, *învățarea* este „*o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul*”, iar pentru psihologul R. Gagne învățarea reprezintă „*acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere*” [8, p. 13].

J. Piaget tratează învățarea ca pe un sistem plurinivelar de activitate cognitivă și aplicativă care se materializează în variate forme și produse comportamentale. Sintetizând, putem afirma că în primele ei faze învățarea are statut de „*achiziție realizată prin intermediul experienței anterioare, dar fără controlul sistematic și dirijat din partea subiectului*” [4, p. 101].

M. Melvin definește *învățarea* drept o „*achiziție de cunoștințe și deprinderi, achiziții de comportament sau schimbări de comportament ce prezintă o relativă rezistență la o funcție anterioară a comportamentului*”, pe când A. Clausse,

referindu-se la aceeași noțiune, precizează că este un „*efort constant al oricărui subiect de a rezolva problemele prin elaborarea de noi soluții*” [Apud 11, p. 15].

Din aceeași perspectivă a modificării comportamentale este definită *învățarea* de către A. Roșca: „*o modificare sistematică, relativ permanentă, în conduită, în modul de a răspunde la o situație, ca rezultat al practicii, al îndeplinirii aceleiași sarcini, o achiziție nouă a organismului care are drept efect o schimbare în comportamentul acționar sau verbal*”, iar J. Wlodarski o considera „*o schimbare de comportament relativ trainică, consecință a schimbărilor centrale și a experienței individuale*” [ibidem].

Teoreticienii care concep *învățarea* drept o schimbare în comportament subliniază faptul că nu toate modificările produse în comportament sunt un rezultat al învățării, ci doar acelea care au apărut ca urmare a experienței individuale și nu pot fi explicate prin cauze biologice, cum ar fi maturizarea organismului, oboseala, ingerarea de droguri. În plus, modificarea comportamentului trebuie să fie relativ trainică, adică să fie aptă de a se menține un timp.

Aceste definiții surprind sensul larg al conceptului de învățare. Plasând învățarea în contextul procesului de instruire, psihologii educației ne oferă și un sens restrâns al acestui concept. Ei definesc *învățarea* drept *o activitate sistematică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat (instituții specializate de instruire și educație), orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate*. Învățarea desfășurată într-un sistem instituționalizat – sistemul de învățământ – poartă numele de *învățare școlară*. Ea este forma dominantă de activitate pe perioada școlarității obligatorii, iar pentru cei ce continuă cu formele învățământului de profesionalizare, învățarea rămâne activitatea dominantă până la vârste mai înaintate [4].

Deci, *învățarea*, din punct de vedere pedagogic reprezintă activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității elevului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive.

Abordarea pedagogică ocupă un loc important în studiile pe tema învățării umane și, în special,

a celei școlare. Din atare perspectivă, ea poate fi înțeleasă ca însușire de cunoștințe, dar și ca însușire/formare de priceperi, deprinderi și atitudini. Învățarea, afirmă H. Löwe, prezintă „o latură cognitivă (de cunoaștere) și una practică (de acțiune). Ea conduce pe de o parte, la cunoștințe, iar pe de altă parte, la activitate” [Apud 11, p. 15].

Plasând *învățarea* în contextul procesului de instruire, G. Rosenfeld consideră că aceasta semnifică „*însușirea și generalizarea modelelor de comportament social*”. Firește, nu este vorba de orice fel de structuri și comportamente care se învață, ci de acelea care pot contura un concept al învățării legat de sensul valorilor [Apud 11, p. 16].

Subliniind complexitatea procesului de învățare, H. Löwe lărgeste semnificația conceptului, afirmând că el „*vizează ameliorarea sau o nouă însușire a comportamentelor și performanțelor sub aspectul lor formal și de conținut și este rezultatul confruntării active a individului cu mediul său în procesul de interiorizare*”.

În sensul cel mai larg, *învățarea* este un proces al cărui rezultat constă într-o „schimbare comportamentală produsă pe calea uneia din formele de obținere a experienței noi – exersare, observare etc., în schimbări durabile de toate tipurile care au avut loc în comportamentul vizibil sau invizibil” [11].

Cercetătorul I. Neacșu desemnează prin *învățare* o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a comportamentelor educatorului și educaților, de schimbare pozitivă în probabilitatea unei conduite eficiente, optime [11].

Produsul învățării este reprezentat printr-un ansamblu de deprinderi (intelectuale și psihomotorii), strategii cognitive, informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente; principii, legi), atitudini cognitive obiectivate în cadrul unor structuri specifice, incluse, de regulă, în programele (pre) școlare / (post)-universitare.

Raportându-ne la asemenea rațiuni s-ar putea considera că *învățarea* este „procesul care determină o schimbare în cunoaștere sau comportament” (A. Woolfolk) [17].

Procesul învățării angajează dimensiunile cognitive, dar și dimensiunile afective, motivaționale și volitive ale personalității umane care susțin „modificarea sau transformarea intențională a comportamentului uman, condiționată de experiența trăită” (I. Cerghit) [4].

Învățarea reprezintă o schimbare permanentă de conduită umană sau un potențial de a performa care apare ca rezultat al experienței (n.n.: *cognitive, emoționale, sociale* etc.) a celui care învață și a interacțiunii sale cu lumea (M. Driscoll) [7].

S. Cristea, în „Dicționarul de pedagogie”, prezintă următoarea definiție a conceptului de învățare: reprezintă activitatea proiectată de către cadrul didactic pentru a determina schimbările comportamentale la nivelul personalității elevului prin valorificarea capacității acestora de a dobândi cunoștințe, deprinderi, strategii și aptitudini cognitive. Procesul de învățare angajează dimensiunea cognitivă, dar și cele afective, motivaționale și volitive ale personalității umane care susține *modificarea sau transformarea intenționată a comportamentului uman, condiționată de învățare* [6].

Din aceste abordări se pot desprinde cel puțin trei constatări semnificative cu privire la definierea conceptului de învățare:

- schimbări comportamentale la nivelul personalității;
- asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate;
- experiențele cognitivă, emoțională, socială ale celui care învață.

Tradițional, *învățarea* a fost înțeleasă ca achiziție de cunoștințe și deprinderi, astăzi însă conceptul include și alte dimensiuni – emoțională și socială.

În lucrarea „Teoriile contemporane ale învățării”, coordonată de Illeris Knud, conceptul de *învățare* este definit ca fiind „orice proces specific organismelor vii care duce la schimbări permanente ale capacităților și care nu este datorat doar maturizării biologice sau îmbătrânirii” [9, p. 22]. Autorul consideră că *învățarea* include un set extins și complicat de procese și trebuie să abordeze toate aspectele care influențează și sunt influențate în acest proces. *Învățarea școlară* este procesul de formare a personalității la bază căruia stă ceea ce învață și devine elevul.

Autorul subliniază trei dimensiuni ale învățării: *cognitivă, emoțională și socială*.

Conținuturile educaționale contribuie la formarea/dezvoltarea de abilități, atitudini, valori, dar soluționarea de situații/contexte cu profundă semnificație socială dezvoltă – la nivel cognitiv – o *funcționalitate* personală generală, care și contribuie la transformarea cunoașterii și devenirea personală.

Prezentăm în cele ce urmează dimensiunile învățării (după I. Knud):

- **Dimensiunea cognitivă** (*conținut, cunoștințe, abilități*). Cel care învață își construiește activ propriile structuri cognitive pentru învățare, astfel dezvoltând sistemul de capacități specifice domeniului cognitiv: memorarea, înțelegerea, aplicarea, analiza, reflecția, evaluarea;
- **Dimensiunea emoțională** (*emoție, motivație, voință*). Sunt vizate sfera emotivă, starea de pregătire pentru învățare, care stimulează procesul de învățare. Emoția generează învățarea, orice proces de învățare este generat de un stimul motivațional ce determină voința pentru învățare.
- **Dimensiunea socială** (*acțiune, comunicare, cooperare*). Mediul are un rol semnificativ în realizarea învățării și asigură cooperare, relaționare, comunicare. Valoarea elementului social este importantă.

Schematic dimensiunile procesului de învățare pot fi prezentate precum în *Figura 1*.

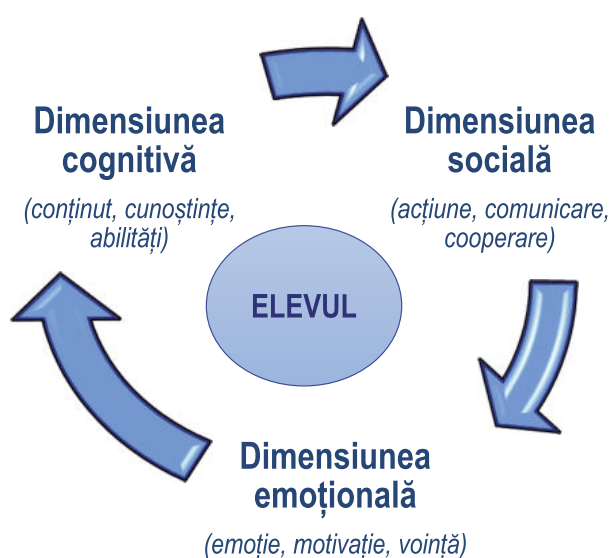


Figura 1. Dimensiunile procesului de învățare

Partea stimuloare (dimensiunea emoțională) produce și direcționează energia mentală către dimensiunea cognitivă necesară pentru a se desfășura procesul de învățare. Acesta sporește sentimente, emoții, voință, funcția sa finală fiind de a asigura echilibrul mental continuu al celui care învață, dezvoltând astfel o receptivitate personală [8, p. 26]. Studiile neurologice au demonstrat că ambele dimensiuni sunt întotdeauna implicate în procesul de învățare. Dimensiunea emoțională este elementul stimulator pentru rezolvarea contextelor sociale care dirijează energia mentală și înglobează sentimente, emoții, motivație, voință și exprimă legătura strânsă dintre cognitiv și emoțional. Acest aspect al învățării – legătura dintre cognitiv și emoțional – este demonstrat în mai multe studii de psihologie cognitivă. Interacțiunea realizată la nivelul dimensiunii sociale produce impulsurile care inițiază procesul de învățare, servește la integrarea personală în comunități sociale construind sociabilitatea celui care învață.

Rezolvarea contextului social trebuie să fie stimulator, incitant, relevant pentru cel care învață și să susțină dezvoltarea proceselor cognitive de nivel superior. Astfel, valoarea și durabilitatea rezultatului învățării se află în strânsă legătură cu dimensiunea stimuloare a procesului de învățare. De aceea, în cadrul lecției, momentul evocării procesului de învățare trebuie să fie impresionant pentru cel care învață.

Or, conceptul de învățare școlară poate fi definit astfel:

Învățarea integrează dimensiunile cognitive, emoțională și socială a personalității elevului și transformă experiențele de cunoaștere în cunoștințe, aptitudini și atitudini demonstrate comportamental.

Învățarea presupune integrarea a două procese fundamentale diferite: procesul interacțiunii externe dintre cel care învață și mediul social sau cultural și procesul psihologic intern de elaborare și achiziție. Or, unele teorii ale învățării, abordând doar unul dintre aceste procese, nu acoperă întregul domeniu, de exemplu: *teoriile cognitive* se axează pe procesul psihologic intern, iar cele ale învățării sociale – pe procesul interacțiunii externe. Pentru a face posibilă o învățare eficientă este necesar să se țină cont de ambele procese [1].

Încercările de a da o explicație adecvată modului în care se produce învățarea sunt extrem de numeroase și de diverse. Preocupări mai recente de sistematizare a modelelor învățării sunt cele ale lui R.E. Mayer (1992), care arată că până în prezent psihologia educațională a operat cu trei paradigme ale învățării: *asociaționistă, constructivistă și procesării informației* [6].

Modelele asociaționiste ale învățării susțin faptul că învățarea este produsul unor relații între două clase de evenimente cum ar fi stimulii și comportamentele, exprimate prin legătura stimul – răspuns. Exemplu cel mai tipic al învățării bazate pe asocierea stimul – răspuns îi oferă condiționările, care se împart în două categorii: condiționările „clasice” (numite și condiționări pavloviene) și condiționările instrumentale (numite și skinneriene). În condiționarea clasică operația de bază constă în asocierea a doi stimuli, stimulul condiționat trebuie să preceadă stimulul necondiționat, adică trebuie respectată ordinea anterogradă SC – SN; legea ordinii anterograde a fost considerată un argument incontestabil în favoarea interpretărilor cognitive ale condiționărilor.

Condiționarea operantă este acea formă de învățare în care consecințele comportamentului influențează posibilitatea apariției acestuia. Consecințele comportamentului, în concepția skinneriană capătă denumire de *întărire*. Acestei întăriri B.F. Skinner îi acordă un rol important în procesul de învățare, atribuindu-i două moduri de realizare: *întărirea pozitivă (consecințele plăcute ale comportamentului) și cea negativă (evitarea comportamentului care va avea consecințe neplăcute)*. Tehnicile de întărire sunt importante atât pentru formarea unor noi comportamente, cât și pentru consolidarea celor deja existente.

Aplicarea concepției teoretice despre învățare a lui B.F. Skinner la actul educațional nu s-a lăsat mult așteptată. Răspunsuri numeroase solicitate de la elev, care să poată fi imediat întărite, folosirea cu preponderență a întăririlor pozitive în raport cu cele negative, precum și parcurgerea secvențială a materiei de învățat au constituit premisele dezvoltării unei tehnologii a învățării cunoscute sub denumirea de *învățământ programat*. Sistemul programării ia în considerare aproape toate cerințele elementare ce decurg din legile psihologice ale învățării. Acest sistem acti-

vează elevul, mobilizându-l pentru rezolvarea permanentă a unor probleme variate, adaptează ritmul și conținutul învățării la particularitățile individuale ale acestuia, furnizează imediat informații despre rezultatele obținute, respectă legea efectului și exercițiului, elaborate de E. Thorndike.

Adeptii învățământului programat susțin că dozarea materialului în pași mici și însușirea lui succesivă de către elev, precum și luarea în considerare a ritmului individual de lucru al fiecărui copil sunt argumente suficiente pentru a considera învățământul programat drept o cale de eficientizare a învățării. Astăzi, principiile învățământului programat se regăsesc în instruirea asistată de calculator.

Doar o parte dintre comportamentele umane pot fi explicate prin condiționarea clasică și cea instrumentală, susține psihologul american Albert Bandura, deoarece teoriile condiționării nu surprind fenomenele de învățare socială ce apar în contexte reale.

Același autor atrage atenția asupra **învățărilor observaționale**, când oamenii învață numai privindu-i pe ceilalți. Originile concepției lui Bandura privind **învățarea observațională** se regăsesc în cercetările inițiate de N.E. Miller și J. Dollard (1941) asupra *imitației* ca tip de comportament învățat. *Imitație* înseamnă apariția unei similitudini între comportamentul unui model și cel al unui subiect, în condițiile în care comportamentul primului a servit drept indice pentru comportamentul celui din urmă. Cei doi autori au analizat imitația în cadrul teoretic oferit de condiționarea instrumentală, arătând că, folosind formele adecvate de întărire, comportamentul de imitare poate căpăta o frecvență mai ridicată. Pentru A. Bandura imitația nu are ca rezultat doar producerea unor comportamente mimetice, ci a unor comportamente inovatoare. Observatorul devine un individ activ, implicat cognitiv în această modalitate de transmitere a comportamentelor și atitudinilor.

Aplicabilitatea acestui model de învățare în procesul educațional se vizualizează în dobândirea unor comportamente verbale, în însușirea unor deprinderi motorii (scrisul), achiziționarea unor comportamente sociale, a unor atitudini prin identificare cu adult apreciat – fapt ce determină sporirea influenței pozitive a profesorului asupra comportamentului elevului.

Modele constructiviste ale învățării confirmă cunoașterea drept proces de reconstrucție a realității care permite individului să se adapteze mediului prin resursele sale interne. În opinia constructivistă, ceea ce contează, nu este acțiunea predeterminată, exercitată din exterior, asupra elevului, așa cum susțineau teoriile condiționării, ci acțiunea care își are originea în interioritatea copilului, care vine din proprie inițiativă și pune în joc operațiile mentale prin care se acționează asupra obiectului cunoașterii. Premisa de bază a concepției constructiviste este că cel care învață trebuie să construiască „activ” învățarea. Pozițiile de pe care teoreticienii au abordat problema explicării și înțelegerii învățării au determinat conturarea mai multor direcții în cadrul paradigmei constructiviste:

- *Constructivismul radical* evidențiază rolul independenței individului în formarea reprezentărilor despre realitate, ca agent direct al cunoașterii. Învățarea nu este rezultatul unei condiționări externe provocate, dirijate, care să determine o reacție comportamentală observabilă, măsurabilă, ci aparține cunoașterii prin experiența cognitivă directă, în care se formează reprezentări, structuri mentale, sensuri și semnificații proprii.
- *Constructivismul cognitiv* este fundamentat pe teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget, conform căreia individul trebuie să-și „construiască” propria cunoaștere prin experiență, prin procesarea mentală activă a informațiilor și experiențelor personale directe. Cel ce învață este un gânditor activ care explică, interpretează, explorează, descoperă.
- *Constructivismul social* evidențiază natura socială a cunoașterii, cel ce învață este nu doar un gânditor activ, dar și un actor social. Cunoașterea se construiește pe baza interacțiunilor sociale și a experiențelor personale. Dezvoltarea cognitivă se explică prin interiorizare și utilizare a instrumentelor psihice condiționate cultural, ca urmare a interacțiunilor interumane. Regăsim această poziție în cercetările lui Л.С. Выготский și J.S. Bruner.

Vom analiza teoriile constructiviste de mare relevanță pentru practica educațională: constructivismul cognitiv al lui Jean Piaget și constructivismul social, întemeietorii cărui sunt Л.С. Выготский și J.S. Bruner.

Concepția lui Piaget despre învățare este privită ca o modificare a stării cunoștințelor, ca „o construcție în care ceea ce este primit de la obiect și ceea ce este adus de subiect sunt indisolubil unite”. Preocupat să ofere un răspuns la problema genezei învățării, J. Piaget urmează o abordare ontogenetică privind învățarea copilului și adaptarea sa la mediu.

A explica mecanismele de învățare și utilizare a cunoștințelor înseamnă a explica *inteligenta*, susține J. Piaget. Dezvoltarea inteligenței constituie o prelungire a mecanismelor biologice de adaptare, respectiv un echilibru între organism și mediu, care este rezultatul interdependenței a două procese complementare: *asimilarea* și *acomodarea*.

- *Asimilarea* este un proces de integrare prin care, cel ce învață, încorporează noi informații în schemele operatorii și în experiența cognitivă de care dispune deja.
- *Acomodarea* presupune modificarea schemelor existente în funcție de caracteristicile noii situații.

O conduită adaptată, la un moment dat al dezvoltării și într-un anumit mediu, presupune existența unei stări de echilibru între cele două procese – asimilarea și acomodarea. Potrivit lui J. Piaget, această stare de echilibru poate fi considerată ca un stadiu în dezvoltarea copilului, care trece prin acestea succesiv și cu viteze diferite.

El trebuie să fie apt (din punct de vedere al maturizării biologice) să progreseze în următorul stadiu. Stadiile prezentate în cercetările realizate de J. Piaget sunt următoarele:

- stadiul inteligenței senzorio-motorii (0-18 luni/2 ani);
- stadiul preoperatorial (2-7/8 ani);
- stadiul operațiilor concrete (7/8-11/12 ani);
- stadiul operațiilor formale (11/12-15/16 ani).

Studiile a lui J. Piaget privind dezvoltarea stadială a inteligenței au avut un puternic impact asupra procesului educațional. Teoria piagetiană a demonstrat că **nivelul dezvoltării inteligenței determină gradul și calitatea învățării**. Structura intelectuală trasează limite pentru posibilele interacțiuni dintre subiect și mediu, limite ce afectează ritmul învățării și al dezvoltării copilului, fapt care determină implicații asupra *Planului-cadru, curricula* în sensul armonizării materialelor de învățare, a conținuturilor prevăzute de curriculum cu operațiile de gândire ale elevi-

lor. Atunci când conținuturile abordate într-o disciplină de învățământ nu sunt adaptate operațiilor de gândire ale elevilor, aceștia nu le vor putea înțelege și asimila, pentru că nu posedă încă operațiile mentale adecvate.

Ideea promovată de J. Piaget, care a stat la baza dezvoltării sistemului educațional contemporan, relevă că *gândirea copiilor este calitativ diferită de cea a adulților* și, din acest motiv, procesul de învățare trebuie să fie centrat pe cel care învață, iar sarcinile să fie adaptate la nivelul cognitiv al acestuia. Problema pe care trebuie să și-o pună cadrul didactic este: în ce mod ar trebui prezentată elevului o informație, încât să poată fi înțeleasă și asimilată?

Un alt aspect important este ideea privind *rolul activ al copiilor în învățare*. Copilul acționează ca un „mic om de știință”: este curios, explorează, experimentează, astfel este exprimată *cerința implicării active a elevului într-un mediu stimulator, cu materiale și activități variate, care să-i ofere condiții optime pentru învățare prin acțiune*.

Învățarea prin acțiune confirmă ideea fundamentală a lui J. Piaget, precum că operațiile gândirii sunt acțiuni interiorizate și asimilarea reală a cunoștințelor presupune activitatea copilului, astfel orice act de înțelegere implică un joc de operații, iar aceste operații nu reușesc să funcționeze adecvat (să producă rezultate ale gândirii) decât în măsura în care au fost pregătite prin acțiuni propriu-zise. A gândi înseamnă a opera. Or, concluzionează J. Piaget, școala trebuie să devină un mediu care să stimuleze și favorizeze *procesele de autoconstrucție*. Simpla observare a activității altuia este insuficientă pentru structurarea cunoștințelor. Numai activitatea desfășurată de elev devine puternică sursă de motivație intrinsecă, necesară construcției învățării.

Л.С. Выготский, la rândul său, propune o altă abordare constructivistă, susținând ideea că și copiii fac parte dintr-o cultură și dintr-un context social, iar dezvoltarea lor este indisolubil legată de specificul acelei culturi. Psihologul rus vede natura omului ca un produs sociocultural. Or, copiii pot beneficia de înțelepciunea acumulată de generațiile anterioare, preluând cultura umană exprimată în realizările sale intelectuale, materiale, științifice și artistice, denumite de Л. Выготский *instrumente culturale*. Cel mai important instrument fiind limbajul, care este mijlocul principal de transmitere a experienței socie-

tății, de comunicare, de funcționalitate cognitivă a omului [7].

În timp ce J. Piaget prezintă dezvoltarea ca pe o construcție internă a subiectului, generată din interacțiunea cu obiectele, Л. Выготский *insistă asupra rolului interacțiunii sociale* în această dezvoltare. *Dezvoltarea cognitivă este în esență un proces social* – aceasta este principala teză a scrierilor psihologului rus. Dezvoltarea este concepută ca o socioconstrucție în rezultatul unei duble formări, externă și apoi internă, într-o mișcare a cărei direcție este de la *social la individual*. Capacitățile copilului se manifestă – întâi de toate – într-o relație interindividuală, când mediul social asigură ghidajul copilului și abia apoi are loc declanșarea și controlul individual al activităților, ca urmare a unui proces de interiorizare. Autorul invocă apreciază astfel că fiecare funcție psihică superioară apare de două ori în cursul dezvoltării copilului: mai întâi într-o activitate colectivă dirijată de adult (ca funcție *interpsihică*) și abia în al doilea rând ca activitate individuală, ca proprietate interioară a gândirii copilului (ca funcție *intrapsihică*). Prin urmare, construcția cognitivă a copilului se realizează în contexte interactive, în cadrul cărora copilul și adultul se angajează într-o activitate comună. Cunoștințele și deprinderile copilului se dezvoltă tocmai datorită acestui proces de cooperare, care implică „experți” și un „novice”. Persoana mai experimentată asigură un cadru pe fondul căruia copilul operează în direcția unei mai bune înțelegeri.

În concepția piagetiană, capacitățile de învățare depind de nivelul dezvoltării individului, adică dezvoltarea cognitivă condiționează învățarea, Л.С. Выготский susține însă un raport invers de cauzalitate: „Învățarea poate să se transforme în dezvoltare; procesele dezvoltării nu coincid cu cele ale învățării, dar le urmează pe acestea, dând naștere la ceea ce am numit „zona proximei dezvoltări”. Acest concept poate fi numit și un „spațiu potențial de progres”, în care capacitățile individuale ale copilului vor putea fi depășite dacă sunt îndeplinite anumite condiții și reprezintă aria dintre nivelul actual de dezvoltare a copilului și nivelul de dezvoltare potențial care poate fi atins (achiziționat) cu ajutorul adulților, adică „ceea ce copilul este capabil să facă astăzi cu ajutorul adulților va putea mâine să realizeze singur”. Zona proximei dezvoltări ne ajută să cunoaștem viitorii pași ai copilului, dinamica dezvoltării sale, luând

în considerare nu numai rezultatele deja obținute, ci și pe cele în curs de achiziție, fapt, care determină ideea: **învățarea precede dezvoltarea, iar zona proximei dezvoltări asigură legătura între ele** [8].

Fiind puternic influențat de cercetările lui Л.С. Выготский, psihologul american Jerome S. Bruner a dezvoltat și aplicat ideile acestuia în procesul educațional, convins de faptul că este imposibil de conceput dezvoltarea umană altfel decât ca un proces de asistență, de colaborare între copil și adult, acesta din urmă acționând ca mediator al culturii. Observând interacțiunea de tutelă dintre adult și copil, J.S. Bruner consideră că ea comportă un *proces de sprijinire*.

Noțiunea de *sprijinire* este strâns legată de conceptul lui Выготский de zonă a proximei dezvoltări și desemnează *ansamblul interacțiunilor de susținere și ghidaj, oferite de un adult sau un alt tutore (poate fi un copil cu un grad mai mare de competență), pentru a ajuta copilul să învețe să-și organizeze conduitele, astfel încât să poată rezolva singur o problemă pe care nu știa să o rezolve în prealabil* [Apud 9].

J. Bruner elaborează o teorie a învățării prin care se indică modul de prezentare a cunoștințelor pe înțelesul fiecărui copil, din perspectiva dată sunt distinse următoarele modalități de reprezentare [ibidem]:

1. *modalitatea activă*, când cunoștințele sunt achiziționate prin acțiuni directe asupra mediului;
2. *modalitatea iconică*, bazată pe folosirea unui ansamblu de imagini sau reprezentări;
3. *modalitatea simbolică*, în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor (cuvinte sau alte forme de limbaj), ce permit o comprimare a realității.

Astfel, J. Bruner susține ideea că orice conținut fiind structurat corespunzător poate fi prezentat oricărui copil: „Nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vârstă” [1970, p. 70]. Autorul respectiv susține că, atunci când sunt create condițiile și aplicate metodele de învățare adecvate, procesul de învățare poate influența activ momentul apariției capacității de asimilare a cunoștințelor de un grad de complexitate anume [ibidem].

Dar, cea mai potrivită metodă de învățare – în opinia lui Bruner – este descoperirea, prin care elevul este pus în situația de a participa la formularea de probleme, la soluționarea acestora. Con-

ținutul învățării, consideră același specialist, trebuie prezentat astfel încât elevilor să le fie oferită posibilitatea de a relua cunoștințele în trei maniere – activă, iconică, simbolică – adecvate unei vârste anume. Bunăoară, putem să-i învățăm pe copii filosofia, plecând de la povestiri care să suscite anumite discuții între ei. Abia mai târziu vom utiliza termeni abstracti precum *prietenie, dreptate, adevăr, conștiință* [15].

Rezultatele cercetărilor școlii de psihologie socială genetică pledează în favoarea unei concepții pedagogice care ia în considerare relațiile și activitățile dintre copii și nu consideră dezvoltarea cognitivă ca fiind legată numai de relațiile dintre adulți și copii. Se consideră însă că nu orice interacțiune este o sursă de progres. Progresul apare în măsura în care are loc un *conflict sociocognitiv în timpul interacțiunii*, când fiecare poate să-și confrunte ideile sale cu ale celorlalți membri ai grupului și să participe apoi la elaborarea răspunsului colectiv. Conflictul trebuie să fie puternic, pentru a da naștere unor restructurări cognitive, iar intensitatea lui poate fi reglată de către adulți.

Pentru a induce un conflict sociocognitiv, profesorul trebuie să formeze grupuri de copii cu niveluri cognitive diferite. Participarea angajată în grupuri de învățare produce în mod inevitabil conflicte între idei, opinii, informații ale membrilor grupului. Controversa respectivă, fiind condusă constructiv, favorizează curiozitatea de a cunoaște, incertitudinea cu privire la justetea propriilor opinii, căutarea activă a informațiilor complementare, ceea ce duce la consolidarea celor studiate. Este însă iluzoriu să considerăm că simplul fapt de a pune elevii să lucreze în grup garantează în mod automat obținerea unui progres. Situația de cooperare se dovedește a fi un factor de progres doar dacă implică o reală combinație a eforturilor membrilor grupului și nu este o simplă adunare a eforturilor individuale.

Modelul învățării ca procesare a informațiilor a determinat înțelegerea învățării în funcție de receptarea, prelucrarea și utilizarea informației din mediu de către subiectul uman, prin aplicarea diferitor strategii cognitive pentru explicarea, predicția și/sau construirea de sisteme cognitive mai performante. Respectiv, acest mod în care subiectul uman procesează informația a fost studiat de *psihologia cognitivă*.

În intenția de a înțelege ce se petrece în „cutia neagră” a psihismului uman, psihologii cognitiști au proiectat o nouă viziune asupra psihicului ca sistem de procesare a informațiilor. Modelele învățării (inspirate din psihologia cognitivă) încearcă să răspundă la întrebarea *Ce învățăm?*, precum și la cea *Cum învățăm?*, pentru a percepe natura proceselor cognitive implicate în învățare. Această problemă a direcționat atenția cercetătorilor către omul ca dispozitiv complex de tratare a informației și, uneori, s-a recurs la analogia cu computerul.

Procesarea informației presupune derularea unor etape cu funcții specifice, începând cu encodarea informației primite sub forma simbolurilor (vizuale, auditive, verbale), stocarea acestor simboluri, interpretarea lor în operațiile efectuate asupra acestor date și terminând cu procese de reactualizarea utilizate pentru a oferi un anumit *output*.

Analogia dintre modul de funcționare a calculatorului și modul de procesare a informației de către mintea umană a condus spre construirea de programe în scopul modelării felului în care gândim, testând ipoteze specifice despre funcții precum atenția, memoria, rezolvarea de probleme. Explicația modului de procesare a informației și a diferențelor interindividuale se bazează pe analiza sistemului cognitiv, la cel puțin patru niveluri (M. Miclea):

- *nivelul cunoștințelor*: contribuie la analiza cunoștințelor unui subiect, scopului sau intențiilor sale;
- *nivelul computațional*: se caracterizează prin descompunerea sarcinii în componente simple (**ce se dă, ce se cere, ce reguli de deducție se pot folosi**), stabilirea relației dintre datele de intrare și datele de ieșire, prelucrarea datelor problemei (*input*-ul) pentru a obține soluția (*output*-ul);
- *nivelul reprezentational-algoritm*: evidențiază modul de reprezentare a sarcinii, algoritmului, procedurii de rezolvare, pentru a obține rezultatul corect;
- *nivelul implementațional*: reflectă procese neurobiologice ce au loc în momentul efectuării sarcinii [10, p. 28].

Focalizarea asupra mecanismelor de procesare a informațiilor este de maxim interes pentru psihologia educației. Ea permite avansarea în stu-

dierea unor probleme precum: modul în care procesările cognitive sunt influențate de cunoștințele anterioare ale subiectului, modul de organizare a cunoștințelor și elaborarea strategiilor cognitive și metacognitive, remediarea deficiențelor în procesarea informației.

David Ausubel (1968) a fost printre primii psihologi care a elaborat un model cognitiv al achiziției cunoștințelor, aplicabil pentru educație și a subliniat faptul că cel mai important factor ce influențează învățarea este acel al cunoștințelor anterioare ale elevului. Cunoștințele anterioare într-un domeniu dat sunt indispensabile procesului de învățare, deoarece o informație nouă care nu poate fi legată de una anterioară devine o informație non pertinentă, care nu va fi memorată de sistemul cognitiv.

În acest context, sarcina profesorului este dublă: pe de o parte, e necesar ca el să procedeze la o analiză riguroasă a cunoștințelor inițiale ale elevului, iar pe de altă parte, trebuie să construiască situații pedagogice adaptate nivelului evaluat al acestuia. Pentru a facilita procesul integrării noilor informații în cele vechi, se impun câteva sugestii:

- recurgerea la scheme, îndeosebi la acelea care sunt fundamentate pe o reprezentare relațională sau ierarhizată a conceptelor;
- recurgerea la analogii, adică referirea la conținuturi deja cunoscute, care prezintă similitudini cu conținuturile noi;
- organizarea sistematică a cunoștințelor, adică organizatori prealabili, acestea sunt ansambluri de idei complexe, pregătite în mod deliberat de profesor și prezentate elevului înaintea sistemului de cunoștințe ce urmează a fi însușit, cu scopul de a oferi o orientare prealabilă și a asigura accesibilitatea ideilor noi.

D. Ausubel expune ideea că elevul trebuie nu doar să dispună de cunoștințele anterioare necesare integrării celor noi, ci și să fie capabil să mobilizeze, în momentul învățării, cunoștințele existente, deoarece procesele cognitive implicate în activitatea de învățare trebuie să fie automatizate [Apud 15].

În continuare, vom examina următoarele modele de învățare: *asociaționiste, constructiviste, ale învățării ca procesare a informațiilor* din perspectiva dimensiunilor procesului de învățare – afectivă, cognitivă, socială.

Tabelul 1. Corespondența dintre dimensiunile învățării și teoriile contemporane ale învățării

Nr. ord.	Modele ale învățării	Dimensiuni ale învățării		
		Dimensiunea afectivă	Dimensiunea cognitivă	Dimensiunea socială
I.	Modele asociaționiste ale învățării	Nu este abordată	- Interpretarea cognitivă a legăturilor stimul-răspuns.	- Învățarea este produsul unor relații.
II.	Modele constructiviste ale învățării	Nu este abordată	- Constructivismul cognitiv al lui J. Piaget.	- Constructivismul social, Л.С. Выготский și J.S. Bruner.
III.	Modele ale învățării ca procesare a informațiilor	Nu este abordată	- Aplicarea diferitor strategii cognitive pentru prelucrarea informației.	- Receptarea, prelucrarea și utilizarea informației din mediu.

Modelele învățării explică procesul de învățare din perspectiva dimensiunii cognitive și parțial – a celei sociale (Tabelul 1). Dimensiunea afectivă nu este abordată. Deci, învățarea este tratată ca un proces specific domeniului cognitiv.

Fiecare disciplină școlară implică o teorie a învățării. Teoriile urmăresc să ofere instrumente pentru sintetizarea noțiunilor. Învățarea este o călătorie personală pentru profesor și pentru elev, în care profesorul trebuie să se conecteze la realitatea de învățare a elevilor. Dimensiunea emoțională este la fel de importantă ca și cea cognitivă și socială. Emoția este cea care ne definește ca oameni. Emoția este vectorul de comunicare cel mai rapid din lume. Este semnificativ ce ne dăruiește persoana pe care o avem în față și această emoție ne determină motivația și interesul pentru învățare, dar și durabilitatea rezultatului învățării.

În lucrarea sa „Predarea bazată pe atașament”, L. Cozolino susține: „*Avem nevoie, mai mult ca oricând de o transformare profundă a modului în care definim și practicăm învățarea pentru că, deși toată lumea spune că trăim într-o societate bazată pe cunoaștere și pe învățare, aproape nimeni nu mai vrea să învețe. Învățarea a fost alterată de evaluări fără sens, de presiunile administrative și sociale și mai ales de neînțelegerea modului în care ne angajăm ca ființe umane în acest proces*” [5]. L. Cozolino promovează o soluție firească: readucerea dimensiunilor sociale și emoționale în învățare în baza atașamentului. Cercetătorul precizează că prin învățare creierul se dezvoltă în următoarele

situații: în contextul relațiilor pline de sprijin, al unor niveluri reduse de activitate emoțională, în focalizare echilibrată a gândirii și emoției, în construirea prin colaborare a narațiunilor [5, p. 50]. Considerăm aceste abordări relevante în sensul realizării unui proces de învățare eficient la clasă.

În concluzie

Actualmente, învățarea este o problemă și la nivelul școlii (ca comunitate), și la cel al societății. Persoane în ascensiune devenim prin învățare, dar numai *fiind* putem *deveni*. Procesul devenirii, însă, doar prin învățare este posibil. Calitatea procesului educațional este determinată de eficiența procesului de învățare, iar pentru a fi realizată *eficient* – învățarea pretinde colaborare, climat corespunzător, atmosferă de revelație, dezvoltarea capacităților de reflecție și autoînvățare.

Definițiile conceptului de învățare, precum și teoriile moderne, abordează dezvoltarea dimensiunii cognitive și celei sociale, pe când latura afectivă este valorificată mai puțin. În atare context, am construit următoarea definiție a conceptului de învățare: *învățarea școlară este un proces ce integrează dimensiunile cognitivă, emoțională și socială a personalității elevului și transformă experiențele de cunoaștere în cunoștințe, aptitudini și atitudini demonstrate comportamental.*

Școala contemporană suprasolicită dimensiunea cognitivă. Or, personalitatea are și o dimensiune emoțională – fiecare elev vine la școală cu întreaga lume a sa, cu un istoric, cu experiențe, are și o dimensiune socială – învățăm prin

interacțiune, învățăm cel mai bine atunci când o facem împreună, când avem prilej să reflectăm și să găsim soluții. În calitate de profesori, putem transforma învățarea într-un ansamblu de conținuturi și metodologii care să-l sprijine realmente

pe elev să-și formeze sistemul de competențe și, în special, *competența de a învăța să înveți*. Pentru aceasta, se promovează ideea realizării unor schimbări la nivel de paradigmă educațională a procesului de învățare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bălci V. Generalitate și concretețe în învățare. In: *Tehnologii didactice moderne*. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 26-27 mai 2016. Coord. șt.: Pogolșa L., Bucun N. Chișinău: IȘE (Tipografia „Cavaioli”), 2016, pp. 18-23.
2. Botkin J.W., Elmandjra M., Malița M. *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*. București: Editura „Politică”, 1981, pp. 24-25.
3. Bruner J.S. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
4. Cerghit I., Oprescu N. Procesul de învățământ – cadru principal de instruire și educare a elevilor. In: *Curs de pedagogie*. Coord.: I. Cerghit, L. Vlăsceanu. București: Universitatea București, 1988, p. 111.
5. Cozolino L. *Predarea bazată pe atașament. Cum să creezi o clasă tribală*. București: Editura „Trei”, 2017.
6. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. [cit. 06.05.2020]. Disponibil: academia.edu/36303246/Sorin_Cristea_-_dicționar_de_termeni_pedagogici
7. Driscoll M. *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
8. Fraisse P., Piaget J. *Traité de psychologie expérimentale*. Vol. IV. Paris: PUF, 1967.
9. Illeris K. *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura „Trei”, 2014.
10. Miclea M. *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iași: Editura „Polirom”, 1999.
11. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura „Polirom”, 2015.
12. Neacșu I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Editura „Polirom”, 2019.
13. Negovan V. *Introducere în psihologia educației*. București: Editura Universitară, 2006.
14. Peyser A., Gerard F.-M., Roegiers X. Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam. In: *Planning and Changing*, 2006, v. 37 (1-2), pp. 37-55.
15. Piaget J. *Construirea realului la copil*. București: EDP, 1976.
16. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
17. Walker T.D. *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună dispoziție*. București: Editura „Trei”, 2018.
18. Woolfolk A. *Educational Psychology*. 7th Ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

DIRECȚIILE DE LEADERSHIP ÎN EDUCAȚIE – MODELUL FINLANDEZ

DOI: 10.5281/zenodo.3872992
CZU: 37.0(480)

Cercetător științific **Crenguța SIMION**
ORCID iD:0000-0001-6485-5823
Institutul de Științe ale Educației

LEADERSHIP DIRECTIONS IN EDUCATION – THE FINNISH MODEL

Abstract. *The following article examines maybe one the best systems of education - the Finnish one, which according to PISA tests, is one of the most successful systems of education. The publication highlights examples of good practice in education of Finland, considered the happiest country of the world, with solid arguments and advantages as inspiration for a reconfiguration process of learning from Moldova.*

Keywords: *education, education system, Finnish education system, educational leadership, unstructured play, small data, equity, big data, PISA.*

Rezumat. *Articolul analizează unul dintre cele mai bune sisteme educaționale – cel finlandez, care potrivit testelor PISA, este unul din cele mai de succes sisteme de învățământ. Publicația evidențiază exemple de bune practici din învățământul Finlandei, cu argumente solide și avantaje, ca surse de inspirație pentru reconfigurarea procesului de învățare din Republica Moldova.*

Cuvinte-cheie: *educație, sistem educațional, sistem educațional finlandez, leadership educațional, jocul nestructurat, small data, echitate, big data, PISA.*

Învățarea școlară constă în procesul de formare și informare a personalității elevului. Iar rezultatele finale ale învățării, în consecință se transformă în achiziții atât de ordin informativ – cunoștințe, cât și formativ – comportamente.

În diferite situații ale vieții noastre zilnice ne implicăm în două activități: învățăm și rezolvăm probleme, adică învățăm și aplicăm cunoștințele dobândite în diferite contexte ale vieții personale. Astfel, învățarea în general, se referă la asimilarea de cunoștințe, iar rezolvarea de probleme – la aplicarea acestora în practică pentru a obține rezultatele dorite. Cum obținem aceste rezultate?

O școală bună trebuie să creeze cele mai bune condiții pentru elevi ca să învețe și să se dezvolte sub toate aspectele: cognitiv, afectiv, social și spiritual. În același timp, să-i ajute să-și dezvolte competențele necesare pentru a reuși în viață. Iar garanția succesului în domeniul profesional nu înseamnă doar a fi muncitor, conștiincios și sârguincios. Aici se includ și alți factori cum ar fi: convingerile, încrederea în sine, integrarea în grup, comunicarea și gestionarea stresului.

Cu regret însă, școala nu-i învață pe elevi să-și dezvolte aceste abilități. Și devine clar, că rezultatele școlare (notele, diplomele) nu sunt direct legate de succesul în viața profesională, cât și în viață în general. Globalizarea și provocările sociale impun reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general din Republica Moldova. Mai mult decât atât, progresul uman, care se bazează pe necesitățile fundamentale de cunoaștere, determină cadrul didactic să fie în pas cu exigențele apărute.

Studiile atestă că sistemele educaționale nu tratează copiii ca individualități, iar școala nu reușește să le cultive curiozitatea, creativitatea și talentele personale. Nu sunt valorificate punctele forte ale elevilor, în schimb slăbiciunile acestora sunt amplificate, iar notele sunt mai importante decât imaginea lor de sine.

Abordarea nediferențiată în procesul de învățare produce elevi lipsiți de abilitatea de a gândi singuri, în rezultat aceștia au o teamă absolută de eșec. Iar evaluarea prin testele standardizate nu-i învață pe elevi să gândească critic. Autoarea N. de

Boisgrollier consideră, că sistemul de învățământ a devenit arhaic, iar diferitele mișcări de deschidere (democrație participativă, internet) și de accelerare (globalizare, comunicare) dezvăluie modul în care transmiterea exclusivă de cunoștințe îl poate face pe elev să fie pasiv [2].

Având în vedere că lumea se schimbă rapid, educația la rândul ei trebuie să țină și ea pasul. Dat fiind faptul, că învățarea este un proces dinamic în care elevii își construiesc propriile cunoștințe într-un mod activ, rolul școlii devine primordial în conceperea unei arhitecturi adecvate a mediilor de învățare. Prin urmare, scopul educației, după părerea lui K. Robinson, este să le permită elevilor să înțeleagă lumea din jurul lor și talentele dinăuntrul lor în așa fel, încât să poată deveni indivizi împliniți, cetățeni activi și plini de compasiune [4].

Pentru comparație, vom analiza câteva sisteme educaționale, considerate în topurile mondiale cele mai reușite, având în vedere rezultatele testului internațional PISA (Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor). Astfel, Finlanda rămâne în fruntea clasamentelor, începând din 2001 și până în prezent în ceea ce privește evaluările internaționale de tipul PISA, care evidențiază competențele de gândire critică ale școlărilor. Una din explicații ar fi că învățământul obligatoriu în acel stat începe la vârsta de șapte ani, care asigură o educație și dezvoltare echilibrată tuturor copiilor, centrată pe nevoile lor, iar aceste premise stau la baza unei educații solide și echitabile.

Iar T.D. Walker menționează că preocuparea pentru starea de bine, sănătatea și fericirea copiilor în cadrul școlii reprezintă unul dintre obiectivele-cheie ale învățământului din întreaga țară. În planul cadru din Finlanda se afirmă că procesul de învățare este sprijinit de o atmosferă de lucru liniștită și prietenoasă, precum și de un climat calm și liniștit [6].

Copiii din toată lumea se confruntă cu asemenea provocări, precum: obezitatea, diabetul zaharat de tip 2, hărțuirea reală și virtuală, traumele cauzate de tulburări sociale, violența și migrația la nivel global. Prin urmare, acestea determină noi abordări în sistemul educațional. Și dacă ne preocupăm serios bunăstarea și sănătatea copiilor noștri, atunci trebuie să ne modificăm așteptările privind activitățile școlare, este de părere P. Sahlberg [5].

Indiferent de diferențele dintre țări, care pe alocuri sunt destul de evidente, important este

să învățăm unii de la alții. Cercetătorul finlandez P. Sahlberg propune patru direcții de leadership educațional. Prezentăm în continuare aceste direcții de leadership educațional, care – în opinia didacticianului experimentat – pot contribui la îmbunătățirea sistemului educațional.

Respectarea timpului pentru recreații (dreptul copilului)

Adesea, joaca este privită ca o perioadă de relaxare după un proces serios de învățare, dar pentru copii joaca este un proces serios de învățare (Mr. Rogers) [1]. Majoritatea lucrătorilor din sistemul educațional recunosc, că timpul este un element esențial în administrarea unei școli. Sau de ce s-ar urma modelul recreațiilor finlandeze? Cercetările convingătoare susțin și aduc dovezi privind importanța pauzelor și jocului în dezvoltarea copiilor, inclusiv în ceea ce privește și învățarea.

Concluziile acestor cercetări se rezumă astfel: pauzele și jocul duc la rezultate școlare mai bune (la toate materiile): îmbunătățesc dezvoltarea socială și emoțională a copiilor, care au fost asociate pozitiv cu atenția sporită, creativitatea, încrederea în sine și reducerea agresivității [5]. Medicul endocrinolog și cercetător la Clinica Mayo din Arizona, dr. James Levine, este de părerea că „scaunele din sala de clasă sunt mai nocive decât tutunul”. Prin studiile sale, el demonstrează că lipsa activității fizice și a mișcării dăunează grav dezvoltării emoționale și cognitive a copilului [Apud 2].

Vă prezentăm mai jos, pentru comparație, orare pentru clasele a V-a (elevi cu vârste de 11-12 ani) din **Finlanda și Republica Moldova**.

Tabelul reflectă orarul unui elev de clasa a V-a, evidențiindu-se, în mod special, durata pauzelor. Referindu-ne la pauzele unui elev din Finlanda, reliefăm că acestea sunt pauze constructive, bazate pe jocul nestructurat în aer liber, indiferent de anotimp.

Elevii, care sunt lăsați să se joace nestructurat în aer liber, demonstrează mai multă atenție cognitivă și concentrare în procesul de învățare. Prin urmare, joaca liberă este esențială pentru dezvoltarea unui copil. Inspirați de experiența finlandeză, membrii proiectului LiiNK au propus introducerea de recreații de 15 minute și programa *Acțiune pozitivă*, centrată pe dezvoltarea personală. În rezultat, elevii LiiNK sunt mai disciplinați și se concentrează mai bine la ore, dând dovadă de maturitate socială în interacțiunile cu colegii [8; 5].

Tabelul 1. Orare din Finlanda și Republica Moldova (pentru clasa a V-a)

	Orarul din Finlanda		Orarul din Republica Moldova
I.	8:30. Limba maternă – 45 min. Pauză – 15 min.	I.	8:30. Limba română – 45 min. Pauză – 15 min.
II.	Muzica – 45 min. Pauză de masă – 30-45 min.	II.	Educația plastică – 45 min. Pauză – 15 min.
III.	Matematica – 45 min. Pauză – 15 min.	III.	Matematica – 45 min. Pauză – 15 min.
IV.	Limba engleză – 45 min. Pauză – 15 min.	IV.	Geografie – 45 min. Pauză – 15 min.
V.	Abilități practice – 45 min. 13:45	V.	Educație pentru societate – 45 min. 13:15

În Danemarca, țara aflată în topul celor mai fericiți oameni, copiii mai mici de 10 ani finalizează lecțiile nu mai târziu de ora 14.00, după care există opțiunea de a merge pentru restul zilei la ceea ce se numește „școala de timp liber”, unde sunt încurajați în principal să se joace. În această țară nu se pune accent deosebit pe educație sau pe sport, ci pe copil. Părinții și cadrele didactice se concentrează pe lucruri ca socializarea, autonomia, coeziunea, democrația și stima de sine [1]. Astfel, abilitățile de viață pentru danezi acoperă toate aspectele și nu doar cariera profesională. Cercetătorii au constatat că joaca are un efect direct asupra tuturor dexterităților de ordin practic de adaptare, necesare în viață.

Îmbunătățește abilitățile de gestionare a situațiilor dificile, mai ales cele de acomodare și abordare a problemelor și a scopurilor într-un mod mai flexibil. Școlile din Danemarca au programe care încurajează învățarea prin sport, jocuri și exerciții pentru toți elevii. Cu cât se joacă mai mult, cu atât vor deveni mai rezistenți și mai adaptabili social [Apud 1]. Aceeași părere este susținută și de K. Robinson – jocul reprezintă munca unui copil, iar copiii trebuie să aibă timp, spațiu și permisiunea de a se angaja într-o varietate de jocuri pentru a profita la maxim de beneficiile de dezvoltare pe care le oferă jocul [4].

Utilizarea datelor de volum mic (small data)

Organizațiile internaționale precum: Organizația Națiunilor Unite, Banca Mondială, Comisia Europeană, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) utilizează sistemul de date *big data*, ce colectează și administrează

informații despre dezvoltarea umană. Utilizarea tehnicii *big data* în interpretarea testelor PISA nu reflectă, după părerea analiștilor, situația reală din sistemul educațional și devine mai evident că nu este suficientă în repararea sistemelor de învățământ.

- 1) În Finlanda, tehnica *small data* devine un element esențial în monitorizarea activității unei școli. Echipele formate din cadre didactice, medici, psihologi și membri din administrația școlii monitorizează starea de bine a elevilor. Astfel, prin aceste date de volum mic, care au fost recepționate de întreaga echipă servesc pentru a se interveni la timp în ajutorarea elevilor. Iar în opinia lui P. Sahlberg, o educație de calitate se bazează pe judecata umană colectivă susținută de o diversitate de dovezi din practică – atât cantitative, cât și calitative (îmbunătățirea calității evaluărilor continue și a evaluărilor alternative), anume acestea îmbunătățesc calitatea educației;
- 2) dezvoltarea sentimentului de încredere în școală, ce constă în fortificarea autonomiei colective a școlilor, eliberând profesorii de sub tirania birocrăției și investind în lucrul în echipă în cadrul școlii;
- 3) implicarea elevilor în procesul de evaluare, astfel oferindu-le ocazia să reflecteze asupra procesului de învățare.

Prin urmare, *big data* devine utilă în reformele globale din domeniul educației, deoarece ne informează cu privire la corelațiile anterioare, din trecut. Pe când *small data* reprezintă date cu privire la îmbunătățirea procesului de predare și învățare, care se găsește în fiecare sală de clasă.

Asigurarea echității în educație

Echitatea după modelul finlandez presupune corectitudine și incluziune, care la rândul lor se explică prin faptul că diferențele sociale și personale nu reprezintă obstacole în realizarea elevului. Incluziunea presupune ca toți elevii să atingă nivelul minim de cunoștințe și aptitudini. De asemenea, este important de menționat că în Finlanda de-a lungul mai multor decenii există două strategii care au dus la o mai bună echitate în instituțiile de învățământ preuniversitar:

- 1) școlile au autonomia de a-și elabora propriile programe;
- 2) perfecționarea profesională continuă a cadrelor didactice și directorilor de școală.

Astfel, conform datelor OCDE, cele mai performante sisteme educaționale sunt acelea ce combină calitatea și echitatea. Iar P. Sahlberg este de părerea că evaluările standardizate ce compară elevii cu media statistică, competiția care lasă în urmă elevii mai slabi și salarizarea profesorilor în funcție de merit, duc la periclitarea eforturilor școlilor de a îmbunătăți echitatea. Acești factori nu se regăsesc în sistemul educațional finlandez [5]. Mai mult decât atât, în Finlanda copilul este privit ca un întreg și i se vorbește despre inteligențele multiple, astfel încât să înțeleagă că succesul și talentul lui pot să se manifeste sub o diversitate de forme.

Evitarea „legendelor urbane” despre școlile finlandeze

Un deosebit interes prezintă împrumutul de idei din alte sisteme educaționale, care uneori conduc la o dezamăgire privind viabilitatea acestora. Unele reflecții eronate cu privire la ce este și ce nu este educația finlandeză, dacă nu sunt bine înțelese, pot fi chiar și dăunătoare. Spre exemplu, că elevii ar sta puține ore la școală și nu ar primi teme pentru acasă, în schimb au rezultate foarte bune la învățătură, nu sunt altceva decât mituri. La fel este interesantă și selecția cadrelor didactice în Finlanda. Aceasta se bazează nu pe rezultatele școlare, ci pe alte merite, cum ar fi: aptitudinile de comunicare, spiritul de echipă, personalitatea, adică persoane care au o pasiune pentru predare și această pasiune va rămâne trează pe tot parcursul vieții.

Analiștii care au studiat sistemele educaționale ale țărilor cu rezultate de excepție, au recunoscut că trăsătura comună pe care o au toate aceste sisteme constă în faptul că politicile pun accent pe formarea inițială a cadrelor didactice, pe susținerea și aprecierea acestora, pe încrederea acordată de a-și exercita profesia și pe accesul sistematic la formare și dezvoltare profesională continuă [5].

De aceeași părere este și autorul В.К. Зарвоздкин, care a studiat sistemul educațional finlandez, evidențiind că politica educațională bazată pe principiul echității și încrederii, reprezintă o perspectivă reală și conștientă pentru viitoarele generații [7]. Prin urmare, scopul sistemului educațional finlandez, în opinia specialiștilor, este acela, că școlile trebuie să se axeze pe nevoile elevilor și nu pe rezultatele la evaluările internaționale.

- ✓ În topul țărilor cu rezultate bune ale elevilor, conform clasificării PISA, este și Singapore. În realitate, PISA este un test de evaluare a capacității de a rezolva probleme și nu a capacității de a memora niște lucruri prin repetiție, consideră dr. Soon Joo Gog (gama variată de domenii de învățare): elevii aleg ceea ce vor să învețe și cum;
- ✓ autoadministrarea democratică;
- ✓ evaluarea focalizată pe elev – fără comparații cu alții și fără teste și note [Apud 4].

Valorile pe care se axează educația democratică constau în respectul împărtășit pentru semenii, de empatia cu nevoile grupului și devotamentul întregii comunități față de scopurile comune și bunăstarea reciprocă. Deși aceste valori caracterizează educația democratică, ele trebuie să se afle în centrul fiecărei școli cu educație tradițională. Ele reprezintă într-un final ceea ce ar trebui să fie democrația, consideră K. Robinson [4].

Sistemele educaționale care au succes – precum cele din Canada, Olanda, Singapore și Finlanda – folosesc așa politici educaționale, în strategiile lor de îmbunătățire a sistemelor educaționale: colaborare și nu concurență între școli, creativitate și flexibilitate și nu standardizare și aliniere, profesionalismul cadrelor didactice și liderilor în loc de angajarea de personal necalificat, acordarea de încredere profesorilor și nu tragerea lor la răspundere [Apud 4].

Direcțiile de leadership în educație prezentate în Modelul finlandez ar putea fi o sursă de inspirație pentru reconfigurarea procesului educațional din Republica Moldova și anume: prin adaptarea coerentă a curriculumului, astfel încât să sporească curiozitatea elevilor și să încurajeze asumarea de riscuri; să se adapteze modelul teoriei inteligențelor multiple, să includă jocul și să promoveze dezvoltarea copilului ca personali-

tate. Mai mult decât atât, școala trebuie să ofere un program variat și echilibrat, care să cultive în mod conștient dezvoltarea fizică, emoțională, cognitivă, socială și spirituală. Prin urmare, o educație complet reconceptuată va permite generațiilor viitoare să devină parte a unei lumi avansate, instruite pe băncile unor instituții demne să ajungă în clasamente internaționale prestigioase de profil.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Alexander J.J., Sandahl I.D. *Metoda daneză de creștere a copilului: cum cresc cei mai fericiți oameni din lume copii siguri pe sine și inteligenți*. București: Editura „Litera”, 2018.
2. Boisgrollier N. *Fericiți la școală. Totul începe acasă*. București: Editura „Niculescu”, 2017.
3. Oakley B. *Mindshift, învață să înveți altfel*. București: Editura „Curtea Veche Publishing”, 2018.
4. Robinson K., Aronica L. *Tu, copilul tău și școala*. București: Editura „Publica”, 2018.
5. Sahlberg P. *Leadership educațional: modelul finlandez*. București: Editura „Trei”, 2019.
6. Walker T.D. *Să predăm ca în Finlanda*. București: Editura „Trei”, 2018.
7. Загвоздкин В.К. *Реформа школьной системы и оценка качества школ в Финляндии*. Москва: Университетская книга, 2011.
8. <https://liinkproject.tcu.edu>.

RELEVANȚA TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

DOI: 10.5281/zenodo.3873003
CZU: 373.091:94

Doctorandă **Monica Maria MIHĂILĂ**
ORCID iD: 0000-0002-6960-0077
Universitatea de Stat din Tiraspol

THE RELEVANCE OF MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY IN LEARNING HISTORY

Abstract. *The multiple intelligences theory represents a valuable ally in class work with the newer generations, because the valorization of the dominant intelligences of each student leads to their own knowledge, to the development of the interest in educational offer, as well as the increase of the motivation to be formed for the interest of the society in which they are developing. This theory gives the teacher the opportunity to identify the specifics of the student's intelligence, to optimize and reassess teaching strategies in relation to the particularities of each student and to differentiate the educational activities according to his profile.*

Keywords: *multiple intelligences, student-based education, differentiated instruction, skills.*

Rezumat. *Teoria inteligențelor multiple, reprezintă un aliat prețios în munca în cadrul clasei, deoarece valorizarea inteligențelor dominante ale fiecărui elev conduce la propria cunoaștere, la dezvoltarea interesului față de oferta educațională, precum și la creșterea motivației de a fi format în interesul societății în care se dezvoltă. Această teorie îi oferă cadrului didactic posibilitatea de a identifica specificul de inteligență al elevului, optimizarea și reevaluarea strategiilor didactice în raport cu particularitățile fiecărui elev și diferențierea activităților instructiv-educative în funcție de profilul acestuia.*

Cuvinte-cheie: *inteligente multiple, educația centrată pe elev, instruirea diferențiată, aptitudine.*

În contextul lumii moderne, cu tot mai multă intensitate se pune problema inteligenței, pentru a descrie diferențele dintre oameni și a explica aspectele comportamentale ale acestora. Acceptarea și promovarea paradigmei educaționale post-moderne, ancorate în umanism și constructivism, abordarea educației din perspectiva celui care învață prin valorificarea inteligențelor multiple – sunt doar câteva dintre noile imperative educaționale cărora trebuie să răspundă sistemul de învățământ din țară și care, în ansamblu, reflectă vectorul său european. Recunoașterea individualității, irepetabilității, valorii în sine a fiecărui elev constituie o abordare a educației la baza căreia acesta se situează în centrul întregului proces instructiv-educativ, cu demersurile și mijloacele

sale de a învăța. El deține o poziție-cheie, este participant activ și responsabil de construcția propriei cunoașteri. Atitudinea lui activă și constructivă, dovedită în actul învățării, determină propria lui dezvoltare intelectuală, progresul său.

O problemă cu care ne confruntăm e înțelegerea faptului că a fi inteligent, nu înseamnă a obține performanțe academice de nivel superior. Cunoașterea elevilor din punct de vedere psihopedagogic, care să reflecte nevoile, aspirațiile lor, este primul pas și constituie baza unei educații eficiente.

Pentru valorificarea și dezvoltarea fiecărui elev în parte trebuie să ținem seama de particularitățile lui și de modul de manifestare al fiecăruia. Așadar, e necesară o nouă abordare a instruirii.

Metodologia folosită în cadrul clasei de elevi la clasă trebuie și ea regândită. Prin urmare, valorificarea *inteligențelor multiple* ar fi modul de instruire care răspunde cel mai bine nevoilor elevilor. Educația centrată pe elev se aplică în acord cu disponibilitățile discipolilor, cu interesele lor și cu profilul lor de învățare printr-o gamă de strategii.

Beneficiile sunt deopotrivă numeroase atât pentru elevi (valorificarea și dezvoltarea diferențelor individuale, îmbunătățirea rezultatelor, a gândirii, a rezolvării de probleme, încrederea sporită în capacitatea de a învăța folosind inteligențele multiple, dezvoltarea personală și socială ca parte a curriculumului), cât și pentru profesori. Cunoașterea profilului de inteligență de care dispune o persoană sau alta, a interesului și dezinteresului elevului pentru anumite discipline școlare îi va permite cadrului didactic să personalizeze actul educațional, stabilind strategii didactice de diferențiere și individualizare a instruirii” [6, p. 21].

Dezvoltând acest tip de învățare, cadrul didactic stimulează elevii să devină capabili să elaboreze proiecte personalizate de învățare, să-și asume responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare [2, p. 63].

Unul dintre cei mai cunoscuți cercetători și profesori în domeniul psihologiei cognitive, Howard Gardner a elaborat o teorie cu privire la natura inteligenței care este, contradictorie perspectivei psihometrice anterioare. El consideră că inteligența este educabilă și nu este o trăsătură înnăscută care domină celelalte abilități pe care le au elevii. O altă idee a sa este aceea că inteligența este localizată pe diferite zone ale creierului care sunt conectate între ele, se susțin una pe alta, dar pot funcționa și independent dacă este nevoie. Inteligența multidimensională, este definită ca abilitate de a rezolva probleme și/sau de a crea produse care să fie valorizate la un moment dat de o cultură umană [3, p. 143].

Publicată în cadrul studiului „*Frames of Mind*” în 1983, teoria inteligențelor multiple H. Gardner o va reanaliza mai târziu în cartea „*Multiple Intelligence. The Theory in Practice. A Reader*” (1993).

În lucrările sale, H. Gardner contestă concepția unitară a inteligenței ca factor general (G) și propune existența unui factor (S). Drept punct de plecare această teorie a avut nemulțumirea față

de practicile pedagogice din sistemul de învățământ care pun în valoare doar „abilitățile lingvistice și logico matematice ale elevilor, testarea superficială a diferențelor psihologice dintre copii cu ajutorul unor teste de inteligență standard”, precum și „viziunea unilaterală a intelectului” [Apud 3, p. 142].

Pornind de la definiția inteligenței, aceasta a suportat modificări de-a lungul timpului. Considerată fiind echivalentă a gândirii, în accepțiunea etimologică, se consideră că inteligența poate stabili legături sau relații între lucruri distincte. Psihologia o definește și ca sistem de operații, dar și ca aptitudine generală ca mai apoi să considere că este concepută ca un nucleu cu abilități specifice [9, p. 82].

În concepția tradițională inteligența este caracterizată ca fiind o capacitate cognitivă uniformă cu care oamenii se nasc și care poate fi măsurată prin intermediul testelor. Pentru H. Gardner inteligența este: abilitatea de a crea un produs nou sau de a rezolva probleme într-un context cultural anume; reprezintă un set de deprinderi ale unui individ care face posibilă rezolvarea unei situații din viața de zi cu zi; reprezintă un potențial biopsihologic de a găsi și a crea soluții la diferite probleme și care conduc la obținerea de noi cunoștințe [1, p. 70].

A da o definiție optimă inteligenței, chiar și în prezent, este greu de realizat, iar din această perspectivă *teoria inteligențelor multiple* este diferită de ideile tradiționale. Referitor la inteligență, H. Gardner a adoptat o poziție fermă împotriva determinării psihometrice a gradului de inteligență propunând metoda observației în medii variate și stimulative. Unul din argumentele sale este că testele de inteligență au putere predictivă doar pentru mediul școlar, succesul școlar nefiind o garanție a reușitei în viață [3, p. 143].

Amintim aici testul elaborat de Alfred Binet și Theodore Simon în 1905 la Paris, pentru a evalua rezultatele elevilor supradotați. Testul lui Binet este cunoscut sub numele de „test de inteligență” care determină performanțele școlare cu exactitate.

H. Gardner contestă sistemele de educație de tip tradițional, deoarece acestea nu dezvoltă intelectul copilului, ci îl determină să își piardă curiozitatea, interesul, creativitatea, curajul, dorința de a explora.

În teoria propusă de Howard Gardner se re-găsește instruirea diferențiată. În accepțiunea sa este foarte important a se învăța diversitatea în școală pentru a o aplica în viață. Autorul teoriei inteligențelor multiple pornește de la observația, conform căreia unii copii deștepți nu au avut rezultate bune la școală, ca de exemplu: W.A. Mozart, Ch. Darwin, S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, S. Spielberg. Studiind felul în care aceste persoane au devenit celebri, cum au soluționat probleme specifice, s-a ajuns la concluzia că au recurs la varii combinații de inteligență pentru rezolvarea acestora. Utilitatea acestei observații pentru profesor este un argument în favoarea acceptării premisei conform căreia elevii nu învață în același mod, au potențial, stiluri și atitudini diferite.

Or, pentru a facilita succesul în viață, trebuie să vedem unicitatea elevilor prin valori personale, prin profilul de inteligență, să-i ajutăm să-și descopere propriile interese și nevoi. Prin teoria sa, autorul a demonstrat că intelectul uman este multiplu și că orice individ reprezintă o „colecție de inteligențe”, iar capacitatea cognitivă a unui elev poate fi mai bine descrisă printr-un set de abilități/deprinderi mentale, pe care H. Gardner le-a denumit inteligențe multiple.

În opinia sa, orice individ posedă, într-o măsură mai mare sau mai mică, fiecare dintre aceste inteligențe. Ceea ce îi diferențiază însă pe oameni este gradul lor diferit de dezvoltare și natura unică a combinării acestor inteligențe. „În numeroase moduri, inteligențele multiple par a fi un dar special al copilăriei. Când observăm copii, îi vedem cum își utilizează cu ușurință diferențele inteligențe” [5, p. 94]. Tocmai din această cauză, menționează autorul, unicitatea fiecărei persoane se manifestă prin faptul că are mai dezvoltat un anumit tip de inteligență, ceea ce și îi determină randamentul asimilării cunoștințelor, al interiorizării și al explicării relațiilor, al implicării profesionale. Prin urmare, orice modalitate uniformă de predare este, evident, nesatisfăcătoare, de vreme ce fiecare elev este atât de diferit. De aceea, susține H. Gardner, procesul educațional trebuie planificat și realizat în mod individualizat, din perspectiva inteligențelor multiple. Această confirmare conduce la noi abordări în teoria și practica instruirii, pornind de la premisele potrivit cărora diferențierea indivizilor este o caracteristică

benefică pentru evoluție, fiecare din noi suntem posesorii uneia din cele nouă tipuri de inteligență sau a mai multor tipuri, aflate într-o combinație unică, inedită, sarcina profesorului fiind de a găsi căile dezvoltării tipurilor de inteligență proprie fiecăruia, precum și favorizarea interacțiunii dintre ele, diferențierea reală a instruirii fiind realizată prin modele alternative de învățare activă.

Diferențierea și individualizarea instruirii constituie o problemă pedagogică veche, dar mereu actuală, deoarece oamenii se deosebesc unii de alții nu doar în ceea ce privește felul lor de a gândi și a fi, ci și prin capacitatea și ritmul de învățare, prin atitudinea față de aceasta [7, p. 61].

Tratarea diferențiată se poate realiza prin curriculum diferențiat (trunchi comun, extindere, aprofundare), prin organizarea activității pe centre de învățare (aplicație la teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner), prin organizarea și desfășurarea activității pe grupe, în funcție de tempoul de învățare, dar și prin diferențierea temelor pentru acasă.

Cercetările sale au arătat că fiecare ființă umană posedă un profil cognitiv unic și foarte complex. Pentru început propune opt tipuri de inteligență ca mai apoi să o descopere și pe a noua. Cele nouă tipuri de inteligență sunt: inteligența logico-matematică, inteligența lingvistică, inteligența spațială, inteligența corporal-kinestezică, inteligența muzicală, inteligența interpersonală și inteligența intrapersonală, inteligența naturalistă, inteligența existențială. *Cele nouă tipuri de inteligență se manifestă foarte rar în mod independent, ele acționând practic complementar, concurent, compensatoriu și coordonat în cazul unui anumit individ* [4, p. 143].

Criteriile prin care se definesc inteligențele propuse de H. Gardner sunt următoarele:

- „Se exprimă într-un sistem simbolic de codare, având un cod specific.
- Are o reprezentare proprie pe scoarța cerebrală, o zonă de proiecție relativ bine delimitată din punct de vedere neurologic.
- Dispune de un nucleu operator, adică de un sistem de operații specifice, exercitate asupra anumitor tipuri de informații și declanșate de acestea.
- Are un caracter cvasiuniversal – toate culturile toți oamenii o posedă în proporții variabile” [4, p. 65].

În descrierea tipurilor de inteligență identificate de Gardner vom face o prezentare succintă a acestora și a modului cum ar trebui să gândească profesorul scenariul didactic.

Inteligența verbală/lingvistică reprezintă capacitatea de a folosi eficient cuvintele, perceperea nuanțelor de limbaj, abilitatea de a învăța ușor limbile străine, ușurința în exprimare. De asemenea, poate fi înțeleasă „ca fiind capacitatea de a construi enunțuri”, de a folosi limbajul pentru a găsi anumite informații și pentru a opera cu ele, „respectiv capacitatea de a rezolva probleme” și de a crea produse cu ajutorul „codului lingvistic” [3, p. 143]. Elevii cu inteligență verbală/lingvistică sunt cei cărora le place să citească, să vorbească, să povestească, să scrie, să gândească în cuvinte, să asculte. Domeniile de performanță pentru elevii cu inteligență lingvistică sunt: jurnalism, justiție, literatură, psihologie.

Elevul „are un nucleu operator propriu” demonstrat de capacitatea de a folosi cu ușurință cuvintele, de asemenea dispune de „o zonă corticală dedicată” și folosește un „cod propriu, cel lingvistic” [4, p. 67].

- În scenariul didactic profesorul de istorie:
 - ✓ Își va pune întrebarea *Cum aș putea utiliza limbajul verbal, exprimarea verbală sau cuvântul scris pentru asimilarea acestui concept?*
 - ✓ Apoi, va stabili o sarcină de învățare cum ar fi: *Realizați un cvintet referitor la personalitatea Regelui Decebal.*
 - ✓ Va descoperi abilitățile elevului cu inteligență verbală/lingvistică: *sensibilitate la limbaj, exprimare verbală, compunere, povestire.*
 - ✓ Îl va interesa ce preferă elevul: cuvintele, să citească, să povestească, să scrie, să asculte.
 - ✓ Va observa cum învață elevul cu inteligență verbală/lingvistică: auzind, spunând, văzând cuvinte.

Inteligența logico-matematică presupune capacitatea de a elabora raționamente, de a cuantifica, de a opera cu modele, de a recunoaște și folosi schemele și relațiile abstracte de a ordona date și de a le interpreta, de a efectua operații logice, complexe, de a gândi logic și critic, de a evalua propoziții. „Acest tip de inteligență este adesea corelat cu gândirea științifică matematică. Include capacitatea de a utiliza raționamente inductive

și deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înțelege relațiile complexe dintre concepte idei și lucruri” [10, p. 57]. Elevii cu inteligență logico-matematică vor fi buni matematicieni, contabili, programatori, economiști, informaticieni, fizicieni, chimiști etc. Cel cu o astfel de inteligență calculează, clasifică, măsoară, are rațiune logică.

Elevul dispune de un „nucleu operator” alcătuit din operații ale gândirii „analiza, sinteza, abstractizarea”, inteligența se realizează într-un „cod propriu-limbajul matematic”, sunt implicate anumite zone cerebrale [4, p. 67].

- În scenariul didactic profesorul de istorie:
 - ✓ Își va pune întrebarea *Cum aș putea utiliza limbajul logico-matematic – clasificări, numere, deprinderi de gândire critică – pentru învățarea acestui subiect?*
 - ✓ Apoi, va stabili o sarcină de învățare cum ar fi: *Construiți o axă cronologică cu evenimentele cele mai importante din timpul războaielor daco-romane.*
 - ✓ Va descoperi abilitățile elevului cu inteligență logico-matematică: *operarea cu formule matematice, realizarea de raționamente logice, rezolvarea de probleme, gândire abstractă, capacitatea de a clasifica, a anticipa, a stabili priorități, a formula ipoteze științifice și a înțelege relațiile de cauzalitate.*
 - ✓ Îl va interesa ce preferă elevul: numerele, raționamentele inductive, deductive, operațiile matematice.
 - ✓ Va observa cum învață elevul cu inteligență logico-matematică: folosind gândirea logică, critică, făcând conexiuni, analizând relații complexe dintre concepte, idei și lucruri, calculând, experimentând, efectuând, rezolvând situații-problemă.

Inteligența muzicală/ritmică reprezintă abilitatea de a crea produse cu ajutorul funcțiilor auditive, care au ca rezultat recunoașterea, compunerea, producerea sunetelor, ritmurilor, tonurilor, melodiilor, fragmentelor muzicale, melodiilor, construcțiilor melodice. Elevii cu inteligență muzicală/ritmică vor dori să devină compozitori, soliști, dansatori.

Elevul dispune de „un nucleu operator” care manifestă sensibilitate la sunete, are abilitatea de a compune melodii, prezintă aptitudinea de a cânta. „Codul specific” este exprimat prin muzică. *Are*

o proiecție pe scoarța cerebrală în emisfera dreaptă, prezintă un „caracter universal”, deoarece o întâlnim în toate culturile [Apud 4, p. 66].

- În scenariul didactic profesorul de istorie:
- ✓ Își va pune întrebarea *Cum aş putea utiliza limbajul muzical – muzica sunetul, tonul, ritmul, și melodia – pentru învățarea acestui subiect?*
- ✓ Apoi, va stabili o sarcină de învățare cum ar fi: *Compuneți și fredonați un cântec de luptă al geto-dacilor.*
- ✓ Va descoperi abilitățile elevului cu inteligență muzicală/ritmică: *produce sunete, reacții la ritmuri, melodii, fluierat, fredonat, cântat.*
- ✓ Îl va interesa ce preferă elevul: muzica, ritmurile, sunetele, melodiile, vocile, cântecele.
- ✓ Va observa cum învață elevul cu inteligență muzicală/ritmică: asociind ritmuri, sunete și melodii cu ajutorul muzicii, al aptitudinilor și talentului muzical.

Inteligența vizual-spațială este specifică celor care admiră arta vizuală (pictori, sculptori) și lumea spațială (navigatori, coregrafi), deoarece au capacitatea de a vizualiza, de a percepe spațiul, de a rezolva probleme și de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor mentale, al simbolurilor grafice, al diagramelor, al imaginilor și culorilor. Persoanele cu inteligență vizual-spațială au capacitatea de a vedea în detaliu obiectele, precum și capacitatea de a le vizualiza mental și de a accesa aceste imagini după anumite perioade de timp. Elevii dezvoltă interes pentru construirea puzzle-uri, înțelegerea diagramelor, un simț foarte bun de orientare în spațiu, realizarea de schițe, picturi, sculpturi etc. (H. Gardner) [5].

Educații au un „nucleu de operații mentale proprii”, acest lucru ajutându-i să opereze cu arii, volume, distanțe. Dispun de „o zonă corticală majoră de proiecție în emisfera dreaptă”, se manifestă „în cod propriu, – exemplu dimensiune spațială”, „are caracter universal” – hărțile folosite în diverse domenii [4, p. 67]. Acești elevi sunt foarte utili pentru multe domenii a căror specialitate este istoria.

- În scenariul didactic profesorul de istorie:
- ✓ Își va pune întrebarea *Cum aş putea utiliza limbajul grafic – diagrame, simboluri grafice, imagini, culori – pentru a vizualiza procesul, conceptul, ideea sau fenomenul?*

- ✓ Apoi, va stabili o sarcină de învățare cum ar fi: *Confecționați piese de puzzle și realizați harta Daciei Romane.*
- ✓ Va descoperi abilitățile elevului cu inteligență vizual-spațială: *capacitatea de a percepe cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spațiul, de a vizualiza, a reprezenta grafic imagini în spațiu, de a-și înțelege propria poziție într-un spațiu matricial.*
- ✓ Îl va interesa ce preferă elevul: imaginile, culorile, liniile, formele, spațiul și relațiile dintre aceste elemente, să deseneze, să modeleze, să proiecteze.
- ✓ Va observa cum învață elevul cu inteligență vizual-spațială: vizualizând, văzând și observând reprezentări grafice, folosind ochiul minții, din imagini, gândind tridimensional.

Inteligența naturalistă este înțeleasă ca fiind capacitatea de a dezvolta armonia omului cu natura și „de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor despre mediul înconjurător al unor elemente ale acestuia și al schimbărilor de mediu” [3, p. 144]. Elevul este interesat de explorarea și protejarea mediului, a speciilor de plante și animale. Se adaptează mai greu cu domeniile care nu au legătură cu natura. Ca „nucleu operațional” se caracterizează prin observarea, investigarea și cercetarea mediului înconjurător. Nu sunt informații referitoare la o proiecție corticală și un cod propriu [4, p. 68]. Elevul are înclinații către domeniile botanică, zoologie, biologie.

- În scenariul didactic profesorul de istorie:
- ✓ Își va pune întrebarea *Cum aş putea valorifica anumite elemente naturale din mediul înconjurător, abilitățile senzoriale – văzul auzul, mirosul gustul, simțul tactil, datele despre obiecte sau specii din lumea naturală – în activitatea didactică?*
- ✓ Apoi, va stabili o sarcină de învățare cum ar fi: *Realizarea unor analogii privind alegerea locului pentru băștii: loc mlăștinos, loc îngust.*
- ✓ Va descoperi abilitățile elevului cu inteligență naturalistă: *observarea fină a detaliilor senzoriale, realizare de clasificări, observarea mediului.*
- ✓ Îl va interesa ce preferă elevul: natura, fenomenele naturale, să stea în aer liber, să se plimbe.

- ✓ Va observa cum învață elevul cu inteligență naturalistă: observând elementele mediului înconjurător, utilizând informații senzoriale, culegând date, comparând informații din natură.

Inteligența corporal-kinestezică se caracterizează prin implicarea și utilizarea cu eficiență a mișcărilor corporale, prin abilitatea mentală de a coordona mișcările corpului, prin capacitatea „de a crea produse cu ajutorul abilităților motrice și al mișcărilor întregului corp”, coordonate grație unor anumite strategii și abilități cognitive. „Acest tip de inteligență include deprinderi fizice speciale precum coordonarea, echilibrul, dexteritatea, forța, flexibilitatea, viteza, precum și deprinderi la nivelul proprioceptorilor, la nivel tactil și cutanat” [10, p. 58].

În „nucleul operator” au loc operații motrice de precizie și mișcări cu o coordonare foarte bună. „Codul specific” se exprimă prin mișcarea corpului. „Are proiecție cerebrală în cortexul motor” [4, pp. 66-67]. Domenii de performanță: sport, dans, activități practice.

- În scenariul didactic profesorul de istorie:
 - ✓ Își va pune întrebarea *Cum aș putea valorifica limbajul kinestezic – mișcările întregului trup și acțiunea cu diferite obiecte – în această sarcină de învățare?*
 - ✓ Apoi va stabili o sarcină de învățare cum ar fi: *Folosind coduri nonverbale, mimați sub forma unui joc de rol trăirile interne ale soldaților daci și romani.*
 - ✓ Va descoperi abilitățile elevului cu inteligență corporal-kinestezică: *exprimarea de idei și sentimente prin mișcări, coordonarea mișcărilor, gesticulare, dans, alergare.*
 - ✓ Îl va interesa ce preferă elevul: să se miște, să gesticuleze, să danseze, să atingă. Acești elevi au o bună sensibilitate tactilă. Sunt îndemânatici și folosesc corpul în moduri sugestive și complexe.
 - ✓ Va observa cum învață elevul cu inteligență corporal-kinestezică: mișcându-se și dând dovadă de o bună coordonare motrică, prin activități practice manevrând, participând, implicându-se direct.

Inteligența intrapersonală se referă la înțelegerea propriei persoane și presupune capacitatea de-a avea o reprezentare de sine corectă, de

a avea conștiința stărilor interioare, a propriilor intenții, motivații, de a-și cunoaște temperamentul și dorințele; capacitatea de autodisciplină, autoînțelegere și autoevaluare [10, p. 58]. Acești elevi au capacitatea de a se înțelege pe ei înșiși, de a-și construi o reprezentare de sine precisă, fidelă și de a o utiliza, de a-și analiza propriile emoții, temeri, gânduri, de a-și soluționa problemele și „*de a dezvolta produse grație introspecției, cunoașterii și înțelegerii de sine a conștientizării propriilor sentimente*” [3, p. 144]. Acest tip de inteligență îi ajută pe elevi să-și descopere propria personalitate.

În ceea ce privește „*nucleul operațional, identificăm capacitatea introspectivă de autocunoaștere a individului sub raport afectiv și cognitiv. Prezintă o proiecție corticală specifică, evidențiată în leziunile părții inferioare și superioare ale lobului frontal și la autiști.*” [4, p. 67]. Domenii de performanță: teologie, literatură, cercetare, psihologie, filosofie.

- În scenariul didactic profesorul de istorie:
 - ✓ Își va pune întrebarea *Cum aș putea valorifica limbajul interior – sentimentele, trăirile afective, stările interioare, intențiile motivațiile, interesele proprii în conștientizarea învățării și în asumarea acesteia?*
 - ✓ Apoi va stabili o sarcină de învățare cum ar fi: *Imaginați-vă că sunteți un soldat roman care a rămas în Provincia Romană Dacia. Scrieți o scrisoare împăratului Traian despre problemele pe care le întâmpinați cu localnicii daci.*
 - ✓ Va descoperi abilitățile elevului cu inteligență intrapersonală: *introspecție, înțelegere de sine, analizarea și exprimarea sentimentelor și a gândurilor proprii, autoevaluarea.*
 - ✓ Îl va interesa ce preferă elevul: reflecție personală, etică, morală.
 - ✓ Va observa cum învață elevul cu inteligență intrapersonală: prin autorefecție, metacogniție, exersarea capacității de autocunoaștere și autoapreciere corectă a propriilor sentimente, trăiri, motivații, temeri prin sarcini individualizate.

Inteligența interpersonală reprezintă abilitatea prin care elevul sesizează, evaluează cu rapiditate sentimentele, stările, trăirile, motivațiile celorlalți. „*Aceasta include și capacitatea de a distinge diferite tipuri de realități interpersonale*

și capacitatea de a reacționa eficient în situațiile respective” [10, p. 58]. Elevii care au această inteligență socializează și empatizează mai ușor cu cei din jur, se implică în activități comune, preferă interacțiunea, colaborarea și relațiile sociale. Au „capacitatea de a comunica cu lumea exterioară, de a crea produse grație empatiei” [3, p. 144]. Profesiile pentru care pot opta elevii sunt: avocat, asistent social, jurnalist, psiholog, profesor, formator, consilier, lider politic.

- În scenariul didactic profesorul de istorie:
 - ✓ Își va pune întrebarea *Cum aş putea utiliza colaborarea și cooperarea în cadrul acestei situații de instruire?*
 - ✓ Apoi, va stabili o sarcină de învățare cum ar fi: *Considerați că sunteți jurnalist. Realizați un articol în care să descrieți viața cotidiană în Dacia Romană.*
 - ✓ Va descoperi abilitățile elevului cu inteligență interpersonală: *comunicare verbală și nonverbală, negociere/mediere, înțelegere a celuilalt.*
 - ✓ Îl va interesa ce preferă elevul: relații sociale, interacțiune, colaborare, empatie față de alții, capacitatea de a sesiza, aprecia și înțelege stările, trăirile, intențiile, motivațiile, dorințele celorlalți, dacă mediază cu succes conflictele și dovedește calități de lider.
 - ✓ Va observa cum învață elevul cu inteligență interpersonală: comunicând cu cei din jur, raportându-se la cei din jur, empatizând, observându-i pe cei din jur, interacționând eficient cu cei din jur, în grup, prin activități independente.

Inteligența existențială poate fi percepută ca fiind capacitatea de a filosofa și de a formula întrebări despre sensul vieții și despre existența umană, capacitatea de a înțelege viața moartea, lumea fizică și psihologică. H. Gardner caracterizează acest tip de inteligență ca fiind o modalitate de cunoaștere a lumii, valorificată de filosofi și de cei cu înclinații spre filosofie. Inteligența existențială are un „*caracter cvasiuniversal, iar nucleul operațional poate fi constituit din operații intelectuale complexe: inducția, generalizarea, abstractizarea*” [4, p. 68]. Profesia care solicită acest tip de inteligență: filosof.

- În scenariul didactic profesorul de istorie:
 - ✓ Își va pune întrebarea *Cum aş putea utiliza cunoștințele de istorie și capacitatea de reflecție și de filosofare a elevilor?*
 - ✓ Apoi, va stabili o sarcină de învățare cum ar fi: *Formulați un discurs filosofic despre importanța continuității geto-dacilor în spațiul carpto-danubiano-pontic.*
 - ✓ Va descoperi abilitățile elevului cu inteligență existențială: *reflecție personală, sensibilitate, capacitatea de a pune întrebări, înclinația de a filosofa.*
 - ✓ Îl va interesa ce preferă elevul: să filosofeze, să reflecteze profund, să pună întrebări și să formuleze probleme existențiale, să se miște să gesticuleze, să danseze, să atingă. Acești elevi au o bună sensibilitate tactilă. Sunt îndemânatici și folosesc corpul în moduri sugestive și complexe.
 - ✓ Va observa cum învață elevul cu inteligență existențială: punând întrebări și autoîntrebări despre existența umană, despre lumea fizică și lumea psihologică, reflectând profund în plan interior.

În activitatea didactică o mare provocare o constituie cunoașterea elevului și identificarea potențialului său.

Cum va folosi cadrul didactic această teorie? În primul rând, este necesar cunoașterea profilului de inteligență al elevului; în al doilea rând, se examinează propria strategie de educație din perspectiva diferențelor de potențial uman și, în al treilea rând, instruirea trebuie realizată în conformitate cu profilul de inteligență.

În proiectarea lecției este importantă enumerarea metodelor și procedurilor pe care le folosește cel mai frecvent pentru a identifica tipurile de inteligență. Pentru stimularea, identificarea și dezvoltarea abilităților cognitive multiple se recomandă utilizarea unei palete instructionale cât mai diversificate. Preferabilă ar fi identificarea inteligențelor pentru fiecare lecție în parte [8, p. 38].

Elaborând această teorie, H. Gardner nu a vizat o finalitate educațională. În schimb, a stabilit câteva principii educaționale: elevii să fie încurajați să își utilizeze inteligențele preferate în învățare; activitățile didactice să valorifice diferite forme ale inteligenței; evaluarea învățării să măsoare multiple forme ale inteligenței.

Teoria prezintă o mare valoare euristică, iar reducționismele sunt refuzate din start. La întrebarea „*Cum să educăm inteligențele multiple?*”, H. Gardner susține că nu există o rețetă unică pentru educarea inteligențelor, iar teoria „*încearcă să descrie evoluția și topografia spiritului uman, nu să dezvolte un anumit tip de spirit ori un gen particular de ființă umană*” [4, p. 68].

Rezultatul aplicării acestei teorii, după cum relatează M. Cecil Smith (2003), este acela că adolescenții capătă încredere în sine, dobândesc înalte performanțe, trec mai ușor peste dificultățile emoționale, relațiile cu părinții sunt pozitive, înregistrează un procent scăzut pentru problemele

de disciplină. Iar pentru profesori factorul pozitiv este acela că: fac învățarea mai autentică și relevantă, susțin autoevaluarea elevilor, motivează și mobilizează participarea elevilor în alegeri, decizii și control, reduc gradul de directivitate, folosesc o paletă largă de metode, tehnici și procedee [8, p. 42].

Această teorie a constituit baza teoretică a altor direcții de dezvoltare a practicii educaționale, pornind de la constructul de creativitate. Prin importanța acordată domeniului educațional pentru confirmarea unei creații, el confirmă valoarea aplicațiilor practice prin supunerea acestora unei evaluări competente.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Avram S. *Teorii contemporane despre inteligență*. In: Analele Universității „C. Brâncuși”, Târgu-Jiu. Seria *Științe ale educației*, 2010, Nr. 3, pp. 68-74. [citată 16.04.2020]. Disponibil: http://www.utg-jiu.ro/revista/dppd/pdf/2010-03/4_SORIN_AVRAM_VIRTOP.pdf
2. Blișeanu E., Șerdeal I. *Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
3. Bocoș M.D. *Instruirea interactivă*. București: Editura „Polirom”, 2013.
4. Frumos F. *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
5. Gardner H. *Tratat de răzgândire*. București: Editura ALL, 2006.
6. Hadârcă M., Cazacu T. *Adaptări curriculare și evaluarea procesului școlar în contextul educației inclusive*. Chișinău: Editura „Cetatea de Sus”, 2012.
7. Jinga I. *Educația și viața cotidiană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005.
8. Păcurari O.S., Călinici M.C. *Cunoașterea elevului*. Ed. a II-a. București: Editura „Educația 2000+”, 2009.
9. Pereteatcu M. *Implicații educaționale ale inteligențelor multiple la nivelul învățământului primar și preșcolar*. Bălți: USARB, 2011, pp. 82-85. [citată 16.04.2020]. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3470/3/Pereteatcu_inteligente_multiple.pdf
10. Suditu M. *Metode interactive de predare învățare*. Suport de curs. [citată 15.04.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/8833658/Coordonator_Mihaela_Suditu

INOVAȚIA DIDACTICĂ ÎN STUDIUL ISTORIEI

DOI: 10.5281/zenodo.3873011
CZU: 373.016:94

Doctor habilitat, conferențiar universitar

Nina PETROVSCHI

ORCID iD: 0000-0002-4014-790X

Institutul de Științe ale Educației

DIDACTIC INNOVATION IN THE STUDY OF HISTORY

Abstract. *The new challenges facing history in the third millennium determine the orientation of historical education in the Republic of Moldova towards promotion of fundamental principles, such as: multiperspectivity, acceptance of diversity, promotion of interdisciplinarity, emphasis on active learning by students, capacity building and critical thinking of historical events etc.*

Keywords: *hermeneutics, multiperspectivity, critical attitude, historical empathy, authentic historical education.*

Rezumat. *Noile provocări cu care se confruntă istoria în mileniul trei determină orientarea educației istorice din Republica Moldova spre promovarea principiilor fundamentale, precum multiperspectivitatea, acceptarea diversității, promovarea interdisciplinarității, accentuarea învățării active de către elevi, formarea capacității de interpretare și adoptarea atitudinii critice față de evenimentele istorice etc.*

Cuvinte-cheie: *hermeneutică, multiperspectivitate, atitudine critică, empatie istorică, educație istorică autentică.*

Istoria – ca disciplină de învățământ – reprezintă expresia didactică a istoriei ca știință. „Istoria școlară” este o selecție din știința „Istorie”, o selecție de conținut, determinată de următoarele criterii principale: *semnificația faptelor*, în sensul că istoria școlară prezintă, selectând calitativ și cantitativ, numai faptele istorice considerate semnificative – ca informație, ca utilitate practică sau ca moralitate; *obiectivele educative* care se cer îndeplinite de istoria școlară în ansamblul celorlalte discipline și activități școlare; *logica predării-învățării istoriei* pe anumite cicluri ale învățământului (logica formării noțiunilor și reprezentărilor despre spațiul și timpul istoric, despre evenimentele, fenomenele și procesele istorice; particularitățile de vârstă ale elevilor, resursa de timp suficient actului didactic).

Istoria școlară se construiește pe anumite episteme, conținuturi și metodologii, altele decât istoria academică. Istoria școlară este un „construct”

ghidat de obiective de tip educativ-formativ și mai puțin – de obiective științifice. Istoria școlară selectează, ordonează și, uneori în mod deliberat, interpretează faptele istorice.

Recunoscut fiind rolul deosebit al istoriei în a-i activa pe elevi să acumuleze numeroase cunoștințe, actualmente, în contextul dezvoltării curriculare, metodologia este orientată spre faptul ca elevii să adopte o atitudine critică față de evenimentele și procesele istorice și să utilizeze propria rațiune în interpretarea și înțelegerea semnificației acestora. Elevii trebuie să conștientizeze că evenimentele istorice nu pot fi doar prezentate, ci ei trebuie să interpreteze informația disponibilă și să identifice legăturile dintre diferitele fapte pentru a înțelege și a explica semnificația evenimentelor. Faptele istorice colectate sunt transformate în dovezi istorice, pentru a sprijini o anumită interpretare a ceea ce s-a întâmplat. Discipolilor trebuie să li se aducă la cunoștință că

aceleași evenimente sau fenomene pot fi folosite de diferiți subiecți în varii scopuri sau pentru a argumenta multiple interpretări ale acestora.

Sarcina *interpretării istorice* este aceea de-a analiza fiecare fenomen istoric, ca moment al unei experiențe trecute sau prezente, relația dintre experiența elevului și procesele studiate devenind destul de strânsă. Interpretând, elevul evidențiază sensul primar al informației istorice, dar și pune în evidență, structurile profunde ale informației istorice. Prin interpretare elevul transformă faptele istorice într-un conștient sesizabil, care suplinește o tehnică mecanică de analiză.

Reformularea, ca rezultat al interpretării, presupune a spune cu alți termeni și într-o manieră mai clară, mai explicită, ceea ce tocmai transmite un eveniment, o faptă istorică. Reformularea implică, așadar, reflexie activă din partea elevului și perceperea puterii de autoreglare finală a comportamentului de învățare al elevului prin el însuși [5].

Prin urmare, elevul este solicitat, în *interpretarea istoriei*, să distingă într-o serie de reprezentări pe care le cuprinde efectiv în fiecare moment al experienței personale și care depind de actul lui de voință. Deci, reflecția, pe de o parte, și o multitudine de reprezentări pe care și le face fără a le stăpâni, reprezentări care nu sunt supuse actului lui de voință – fenomenele istorice. Însă, cu cât mai multe fenomene istorice de același tip, conform conținutului lor, cunoaște elevul, cu atât mai ușor ajunge el la acea cunoaștere despre ele. Firește că, pe lângă aceasta, este luată în considerare intenția autorului informației despre fenomenul istoric în raport cu cei cărora le este destinată informația.

Prin natura sa, istoria trezește și cultivă sentimente, creează acele stări raționale și afective de care are nevoie orice ființă umană pentru a trăi și a-și valida capacitățile creatoare în conformitate cu cerințele progresului și ale societății. Istoria nu doar transmite un volum de cunoștințe în informarea elevilor, ci are rolul important de a forma *capacități de interpretare, înțelegere și acțiune*. Istoria vizează atât latura cognitivă, cât și cea rațional-afectivă, contribuind la dezvoltarea cunoștințelor din toate sferile existenței sociale. Istoria este un exemplu pentru prezent, este o știință de sinteză, componenta esențială a culturii generale, operează cu concepte, noțiuni specifice, constituie un fundament pentru cunoștin-

țele dobândite la alte discipline școlare (limba și literatura, geografia).

Istoria explică evenimente istorice, teorii, concepții, modul cum s-au introdus acestea în lumea faptelor și a ideilor. În istorie, fenomenul general este întregul, iar faptele componente sunt părțile, după cum afirmă Xenopol [*Apud 3*, p. 20]. Fenomenul general este un element structurat al istoriei care cuprinde noțiunea de cauzalitate, adevăruri clasificabile, timp și spațiu istoric și geografic, elementul intelectual. Anume prin aceasta, considerăm, istoria pune în prim-plan adevărul obiectiv care devine elementul organizator al științei, deoarece în succesiunea de concepte, noțiuni, evenimente se regăsește sistemul adevărurilor clasificabile.

Din aceste considerente, istoria este cea disciplină școlară prin care lumea este concepută ca o *integrare a fenomenelor istorice*, care sunt înlănțuite unele de altele și pot da naștere altor evenimente specifice, care pot fi: (a) paralele; (b) subordonate; (c) supraordonate; (d) coordonate. În interpretarea istoriei trebuie să se evite cu orice preț o apreciere care nu se bazează pe convingeri comune tuturor, iar în cazul când acestea lipsesc, urmează să se abțină de a judeca și aprecia evenimentele, indiferent din ce punct de vedere. Nu trebuie să se ridice o construcție artificială despre evenimentele istorice. Și acest lucru trebuie învățat în cadrul educației istorice, deoarece anume istoria valorifică milenii de experiență pentru a le pune în serviciul omenirii, progresului și demnității umane [*ibidem*, p. 26].

Achiziționarea cunoștințelor în domeniul istoriei depinde de mai mulți *factori*:

- Calitatea, accesibilitatea conținuturilor, noțiunilor, datelor, faptelor și evenimentelor istorice;
- Sistemul ierarhizat de reguli după care sunt prezentate evenimentele istorice;
- Asocierea elevului la procesul de învățare și de progres;
- Acceptarea istoriei, datorită conținuturilor sale clar determinate și acceptate, drept un bun public;
- Dezvoltarea gândirii istorice, care implică realizarea următoarelor obiective: reconstruirea trecutului și explorarea lui din punct de vedere genetic, funcțional și axiologic. Or, *a gândi istoric* înseamnă a cunoaște

și a analiza cauzele care au generat un eveniment istoric, a determina rolul pe care îl are acesta în evoluția societății, ierarhizându-l;

- Dezvoltarea nivelului capacității elevului de a utiliza conștient sursele de informare.

Funcțiile practice ale învățării istoriei permit, în viziunea lui Șt. Păun, formarea conștiinței de sine a unei comunități; identificarea individului cu comunitatea; cultivarea simțului răspunderii față de viitor [3, p. 17]. Conținuturile, noțiunile istorice, în esență evenimentele istorice, determină solicitarea intensă a gândirii elevilor, participarea lor conștientă și activă la procesul de cunoaștere. Acțiunea solicită explorarea directă sau mijlocită a adevărului istoric sau a unei realități socio-economico-culturale.

Efortul intelectual semnificativ pentru a învăța istoria trebuie să justifice exigențele acesteia ca știință. Or, istoria este în măsură să contribuie decisiv și eficient la formarea adolescenților, legând ferm funcțiile ei ca disciplină de învățământ de exigențele societății actuale.

Constatăm că istoria se învață, în principiu, că istoria trebuie învățată pragmatic, oferind elevului un câmp cât mai vast de reflecție, o „istorie mai practică”, mai aproape de viața lui reală.

Datorită resurselor de care dispune, istoria contribuie la integrarea unitară a cunoștințelor, la dezvoltarea capacităților elevilor de a interpreta faptele și evenimentele istorice, de a stabili relații de cauzalitate între ele, de a pătrunde în esența proceselor istorice, de a genera atitudini și de a forma gândirea istorică a elevilor, transformarea conștiinței lor în convingeri și a acestora – în spirit civic.

Prin documentele sale, Consiliul Europei a promovat întotdeauna ideea că școala trebuie să le ofere elevilor o educație istorică autentică. În anul 1996, Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei, în recomandarea sa asupra istoriei predate în școală și asupra învățării istoriei în Europa, arăta că conștiința istorică constituie o abilitate socială importantă. În lipsa acesteia, individul este mai vulnerabil în fața manipulărilor politice sau de altă natură. Pentru majoritatea tinerilor, istoria începe în școală. Aceasta nu înseamnă că istoria trebuie să fie o simplă învățare pe de rost a unor date istorice întâmplătoare. Istoria predată în școală trebuie să reprezinte o inițiere în dome-

niul modalităților de acumulare a cunoștințelor istorice, trebuie să dezvolte abilitățile critice și să ofere elevilor calea spre o atitudine democratică, tolerantă și responsabilă [4, p. 166].

De asemenea, Consiliul Europei a promovat mereu ideea că istoria predată în școală trebuie să includă istoria Europei și că modificările majore, evenimentele semnificative și personalitățile importante trebuie să fie cunoscute pe scară largă. Anumite grupuri au susținut existența unor teme comune de istorie europeană, cerându-se chiar elaborarea unui manual comun de istorie a Europei. Consiliul Europei a considerat că este mai potrivit să se recunoască și să se încurajeze o diversitate de abordări. În mod similar, ar fi mai bine să existe mai multe manuale, iar și mai bine – ca acestea să fie publicate nu doar la nivel local, ci la un nivel mai larg. Noile inițiative privind istoria Europei sunt variate, toate însă depind de o nouă concepție a modalității de introducere a acestora în curriculumul școlar.

O temă majoră de discuție în cadrul numeroaselor reuniuni ale Consiliului Europei se referă la modalitatea de obținere a unui *echilibru satisfăcător între istoria locală, națională, regională, europeană și universală*. O abordare exhaustivă, evident, nu este posibilă, o serie de cursuri acoperind deja mai multă materie decât pot asimila elevii de vârste mici. Consiliul Europei demult susține faptul că modul de abordare și perspectiva oferită școlărilor sunt mai importante decât învățarea detaliilor.

Multiperspectivitatea este un concept folosit din ce în ce mai mult la conferințele Consiliului Europei pentru a descrie o anumită modalitate de învățare a istoriei și un tip aparte de abordare a conținutului curricular. În esență, aceasta își are originea în disciplina de bază a istoriei și în nevoia de a evalua evenimentele istorice din mai multe perspective. Toți istoricii fac acest lucru. Chiar și copiii de vârste mici pot înțelege că în cazul unei bătălii sau al invadării unei țări, există cel puțin două perspective asupra evenimentului respectiv: cea a învingătorului și cea a învinsului, a invadatorului și a celui invadat. Nu este dificil să se prezinte simplificat perspective polarizate. În consecință, elevii pot deveni conștienți că există o gamă amplă de perspective asupra evenimentelor istorice majore (de exemplu, cele din timpul *Reformei* sau modificările determinate de

industrializare). În istorie perspectivele multiple sunt firești și ele trebuie susținute cu argumente științifice și luate în considerare în formularea de aprecieri și concluzii. Majoritatea documentelor curriculare din domeniul istoriei încep cu formularea scopurilor și obiectivelor propuse. Există, de obicei, câteva dintre acestea, expuse diferit în fiecare țară și multe conțin referiri la contribuția istoriei la îndeplinirea scopurilor sociale și civice mai largi ale educației. Se sugerează că ele pot fi grupate în trei mari categorii:

- Dobândirea unor cunoștințe despre trecut și înțelegerea acestuia sunt lucruri absolut necesare pentru a deveni o persoană educată; printr-o poziție umanistă istoria contribuie la educația generală.
- Dezvoltarea unei perspective și a unei percepții istorice; istoria este o disciplină științifică ce oferă în mod intrinsec cunoștințe și aptitudini valoroase.
- Dobândirea cunoștințelor, a percepției și a aptitudinilor istorice ca un mijloc de atingere a altor finalități: socializarea, pregătirea pentru statutul de cetățean, o mai bună percepție internațională – un punct de vedere instrumentalist asupra istoriei, ca un ingredient esențial în atingerea altor scopuri importante ale educației [1, pp. 40-41].

Istoria învățată în școală constituie o formă aparte de istorie. Ea diferă atât de istoria prezentată la nivel academic, cât și de istoria populară. Asupra istoriei predate în școală se manifestă numeroase presiuni din partea guvernelor, datorită așteptărilor părinților și ale opiniei publice; mai presus de toate datorită faptului că elevii din școli au vârste mici și nu au ales să studieze acest obiect, ci li s-a impus să o facă. Este imperios necesar să se simplifice și să se adapteze vârstei materialele didactice în domeniul istoriei, dacă se dorește ca ele să fie interesante și înțelese de elevi.

Consiliul Europei a susținut întotdeauna importanța folosirii metodelor active de învățare, ori de câte ori este posibil – încât elevii să folosească nu doar izvoarele scrise, ci și materialele video, și dovezile arheologice. Pentru a aplica o idee bună la clasă, se pretinde mai mult decât o simplă prezentare: ideile trebuie dezvoltate prin unele exerciții din manuale sau prin intermediul altor mijloace de învățământ utilizate de elevii care încep să asimileze informația și să-și

formeze propriile opinii. Nu putem afla nicicând justa valoare a acestor noi viziuni în predarea istoriei, până nu le punem în practică.

Răspunsurile profesorilor și elevilor vor modifica, la rândul lor, ideile și acestea nu pot fi anticipate în întregime. În cadrul unei clase, procesul predării și al învățării se află într-o strânsă legătură și depind amândouă, într-o anumită măsură, de mijloacele de învățământ. Profesorii au nevoie să asimileze noile perspective și idei înainte de a le aplica în clasă. Acestea pot reprezenta un proces în desfășurare și, uneori, noile mijloace de învățământ pot ajuta pe profesori să îmbrățișeze noile idei [*ibidem*, p. 52].

În anul 1996, Consiliul Europei a lansat proiectul privind predarea și învățarea istoriei Europei, rezultatele cărui au fost incluse într-o serie de pachete educaționale, destinate profesorilor și tuturor celor interesați de studiul istoriei. Un lucru este cert: studiul istoriei în școală urmează, în general, *tendențele manifestate în cadrul istoriei ca știință*. Din aceste considerente, după cum afirmă R. Stradling, una din orientările de bază a presupus lărgirea conținutului curricular pentru a include istoria socială, economică, culturală intelectuală, ca și pe cea politică și diplomatică [6, p. 13].

La fel de important e că faptele istorice colectate sunt transformate în dovezi istorice, pentru a sprijini o anumită interpretare a ceea ce s-a întâmplat. Deopotrivă, elevul trebuie să accepte și faptul că sunt posibile varia perspective de abordare a oricărui fenomen sau eveniment istoric și că aceste perspective reflectă o mare diversitate de experiențe istorice. Elevul trebuie să poată folosi *concepțiile-cheie istorice* în procesul învățării disciplinei în cauză (*cronologie, schimbare, cauzalitate, semnificație, sens al perioadei istorice* etc.).

Nu mai puțin importantă este tendința de a vedea scopul principal al istoriei în a-i ajuta pe discipoli să deprindă abilitățile *de a gândi și a înțelege în mod istoric*. În acest sens, elevul nu mai poate fi un receptor pasiv al unor cunoștințe deja știute. Se simte necesitatea folosirii metodei active în învățare, prin analiză și descoperire. Elevii nu vor putea înțelege complexitatea lumii în care trăiesc decât dacă studiază și emit judecăți de gândire cu privire la evoluțiile care au marcat lumea de-a lungul istoriei. Ei urmează să-și formeze o *viziune coerentă* asupra dezvoltării evenimentelor din punct de vedere cronologic, pen-

tru a înțelege cum evoluțiile aparent separate din domeniile cultural, politic, social, economic, intelectual se întrepătrund și se află în interdependență.

Explicațiile privind forțele care marchează evenimentele, modul în care acestea revin periodic, dinamica schimbării, legăturile care se stabilesc între ceea ce se întâmplă într-un loc sau în altul, examinarea aceluiași eveniment dintr-o perspectivă comparativă sau dintr-o multitudine de aspecte și dimensiuni, implicarea diferitor durate de timp constituie o etapă în conturarea unei *concepții largi, științifice* asupra istoriei. Elevii urmează să conștientizeze că istoria nu înseamnă doar războaie, diplomatie sau economie, ci și schimbările care au loc în viața cotidiană și forțele care le determină.

Prin urmare, ei trebuie să perceapă factorii care au influențat, *influențează și modelează propria lor viață și identitate*. Comunitățile umane necesită o anumită identitate sau, mai corect spus, au nevoie de un set de „ancore” identitare”. Astfel, orice grup social se identifică printr-o anumită origine, prin raportarea la un set de ascendenți și la anumite fapte sau întâmplări considerate memorabile din viața grupului respectiv. Identitățile de referință au diverse rosturi, servind la integrarea socială a fiecăruia, conferind indivizilor un sentiment sporit de securitate, de confort spiritual. Ideile despre trecut astfel au un cert rol formativ și influențează concepțiile fiecăruia dintre noi despre prezent și viitor.

Este necesar a prezenta istoria ca pe o „povestire simplă” și fără dezvăliri spectaculoase din cele mai vechi timpuri și până în prezent, pentru a oferi o privire de ansamblu asupra unei lungi perioade de timp și punând în evidență o *dezvoltare lineară a istoriei*. La baza acestei prezentări se află trei principii, și anume: *elementele de similitudine, o civilizație care cuprinde diferite culturi și fenomenul comun* [6, p. 25].

Cele mai multe probleme provin din necesitatea de a alege între a pune în lumină aspectele diverse sau pe cele comune, de a se concentra pe teme largi de istorie sau de a se supune unei perspective cronologice. Crearea unei imagini de ansamblu asupra istoriei necesită competența de a localiza anumite evenimente în contextul lor de timp sau spațiu, ceea ce implică cunoașterea ordinii evenimentelor mai mult decât memorarea precisă a datelor, identificarea factorilor importanți

care leagă evenimentele, plasarea evenimentului istoric într-un cadru mai larg etc. Alt element important este utilizarea cronologiei, care reprezintă niște instrumente de lucru, utilizate din ce în ce mai frecvent în predarea și învățarea istoriei. Majoritatea cronologiilor elaborate pentru studiul istoriei cuprind perioade importante și se concentrează aproape exclusiv pe date și evenimente specifice.

Tratarea *problemelor controversate ale istoriei*, interesante și stimulative pentru elevi presupun acel tip de întrebare la care ar dori să cunoască neapărat răspunsul și care îi transformă în adevărați „detectivi” ai istoriei [6, p. 38].

Rebusul cu tematică istorică reprezintă o modalitate eficientă de a ajuta elevii să înțeleagă caracterul aparent inevitabil al unor evenimente. Este rațional ca ei să caute indicii legate de motivele celor implicați în evenimente, să coroboreze dovezile găsite în diferite surse istorice, să constate dacă indiciile se potrivesc sau nu cu celelalte informații pe care le au la dispoziție, să identifice momentele decisive sau acțiunile care au rezultat din momentele respective respectiv.

Pe de altă parte, elevilor li se pare dificil să constate și să urmărească diversele legături între evenimente și să le aprecieze importanța, mai ales, atunci când multe dintre ele nu au relații de cauzalitate, clare și lineare. Interdependența este un concept mai degrabă abstract, greu de sesizat chiar și atunci când este examinat în legătură cu un eveniment concret de manifestare. Elevii urmează să fie implicați într-un proces de „diagnosticare” [6, p. 41].

Programele de istorie, în special, cele pentru liceu pot fi organizate în jurul unor *structuri tematice*, când:

(a) fenomenele și procesele istorice sunt analizate prin intermediul unui număr limitat de studii de caz, fapt ce oferă reușita unui studiu în adâncime;

(b) perspectiva tematică oferă o coerență abordării comparative a studiului istoriei, deoarece centrarea pe anumite teme sau subiecte de istorie ajută mai repede la identificarea aspectelor comune sau diferite, decât atunci când acestea sunt studiate cronologic;

(c) învățarea istoriei ajută la înțelegerea prezentului, studiindu-se o perioadă mai mare decât atunci când în baza unei programe de tip cronologic tradițională, care este divizată în mod arbitrar,

apare posibilitatea astfel de a urmări de-a lungul secolelor originea sau cauzele evenimentelor curente și de a înțelege mai bine procesele de continuitate și schimbare. Acest fapt oferă o *imagine dinamică* asupra studiului istoriei, oferind, mai degrabă, adâncime decât lărgime;

(d) elevii trebuie să aibă format un simț al orientării cronologice, să înțeleagă că sistemul cronologic, succesiunea și narațiunea constituie doar baza unor teorii sau idei cu privire la trecut, iar segmentele de timp în care este divizată istoria pot fi oarecum arbitrare. Dar trebuie să constatăm și faptul că asemenea abordare generează și riscul de a nu oferi elevilor posibilitatea percepției timpului și a perspectivei istorice, aceștia însușindu-și o viziune „atomizată” asupra istoriei. Adică, elevii ar sări de la o temă la alta fără o perspectivă clară. Aici totul depinde de acțiunile profesorului [*ibidem*, p. 59].

Studiul și înțelegerea istoriei pe „*patru direcții*” este altă tendință, care se manifestă astfel:

- A ajuta elevii să recunoască unele tendințe și clișee, care s-au manifestat de-a lungul timpului în istorie, elevii trecând dincolo de descriere pentru a analiza, compara și diferenția numeroasele aspecte din cadrul unui fenomen istoric;
- Temele de istorie se referă, în principiu, la unele idei care au ajutat la conturarea unei anumite perioade. Este clar că nimeni nu poate spune că înțelege istoria unui secol ca un întreg, dacă nu cunoaște *ideologiile* majore ale aceluia secol;
- Temele de istorie conferă unitate unei perioade și ajută la punerea într-o lumină mai clară a forțelor care au modelat perioada respectivă, lucru mai greu de realizat atunci când accentul este pus în mod exclusiv pe o secvență cronologică de evenimente;
- Oferă posibilitate elevilor de a se acomoda cu o temă complexă prin „umanizarea” problemelor prezentate, adică accentul se pune pe experiența umană și consecințele sociale ce decurg din aceasta. Astfel, se oferă elevului argumente primare și secundare cu ajutorul cărora pot fi „testate” orice generalizări ce apar din analiza superficială a tendințelor și clișeelelor în istorie [*ibidem*, p. 60].

În contextul studierii istoriei ar trebui format un interes continuu pentru această disciplină, o

imagine de ansamblu care poate fi parțial cronologică și parțial tematică. Elevii trebuie să cunoască unde să caute informațiile necesare, chiar dacă le vor uita pe parcursul anilor, să știe cum să stabilească conexiuni între datele istorice disparate atunci când au nevoie. Se cuvine elevii să aibă format un simț al modelelor frecvente și al dinamicii schimbărilor, un simț al celor mai importante orientări și evenimente comune, un mod de a privi lumea prezentă, care ia în considerare dimensiunea temporală. Lor trebuie să li se formeze competențe de tip analitic, pe care să le folosească *în înțelegerea lumii lor în care trăiesc* și a schimbărilor prin care trec.

O tendință constantă a studierii istoriei este *cunoașterea conceptelor-cheie*, deoarece contribuie la organizarea cunoștințelor istorice, organizarea ideilor despre istorie, realizarea de generalizări, identificarea de similitudini și diferențe, descoperirea unor modele, stabilirea unor conexiuni. Pentru a facilita înțelegerea și aplicarea conceptelor-cheie, este necesară o predare a istoriei diferită de cea care se concentrează doar asupra narațiunii cronologice. Elevii trebuie să realizeze comparații, să facă generalizări, să perceapă limitele acestora și să fie capabili de *a se deplasa înainte și înapoi în timp*, înțelegând că unele fenomene istorice au structuri temporale diferite, fiind studiate cronologic, iar altele pot fi percepute doar privindu-le de-a lungul unei perioade mari de timp. Copiii trebuie să-și însușească *un mod propriu de gândire istorică* și nu doar să memorizeze date, să se dezvolte din perspectiva înțelegerii stratificate.

Predarea istoriei este un subiect delicat, deoarece ea implică sensibilitatea elevilor, solicită loialitatea lor, stârnește tot felul de prejudecăți. Ei trebuie să înțeleagă *esența istoriei ca disciplină de învățământ*: aproape orice eveniment istoric este *deschis mai multor interpretări*. Aceasta nu înseamnă însă că mai întâi sunt strânse datele, pentru ca apoi să apară adevărul. Datele trebuie reunite într-o prezentare coerentă. Aceleași date pot sprijini adesea interpretări diferite, iar de multe ori informațiile sau izvoarele sunt incomplete, dând naștere unor noi interpretări, total diferite.

De aceea, profesorul trebuie să se asigure că elevii înțeleg acest lucru. Perspectiva multiplă a predării istoriei reprezintă un mod de a gândi, selecta, examina și utiliza dovezi provenite din

diferite surse, pentru a explica complexitatea unei situații și pentru a descoperi ceea ce s-a întâmplat și de ce. Elevii trebuie să înțeleagă că nu există neapărat o singură variantă corectă a unui eveniment istoric și că același eveniment istoric poate fi descris și explicat în moduri diferite, iar fiecare punct de vedere poate fi valabil în pofida faptului că poate fi incomplet sau nu oferă decât o relatare sau o explicare parțială.

Toate relatările cu privire la fenomenele istorice sunt provizorii, iar cea mai bună relatare este aceea care corespunde cel mai bine dovezilor disponibile la un moment dat. Este necesară o anumită *empatie istorică* [ibidem, p. 122]. Perspectiva multiplă în studierea istoriei nu constituie doar un mod de a le prezenta elevilor un număr mai mare de abordări, ci și de a-i ajuta să își însușească unele abilități analitice, moduri de a gândi în plan istoric și posibilitatea de a se transpune în pielea unui personaj istoric, ceea ce este necesar pentru a examina un eveniment istoric și pentru a înțelege mai bine ceea ce s-a întâmplat și de ce.

Aceste competențe și modalități de acțiune trebuie exersate în mod sistematic și consecvent. Dar nu este întotdeauna posibil ca perspectivele cu privire la un anumit eveniment să fie identificate numai cu referire la conținutul specific al unui text. Este esențial ca elevii să plaseze într-un anumit context diversele puncte de vedere.

În *Declarația Conferinței Internaționale privind combaterea stereotipurilor și prejudecăților în manualele de istorie din Sud-Estul Europei* (desfășurată la Visby, în anul 1999) se constată că istoria – prin natura sa – revendică respectarea adevărului și oferă răspunsuri asupra originii și identității noastre, dar are, de asemenea, *rolul de a-i*

elibera pe oameni, fapt ce conduce la o imagine cu un caracter constructiv asupra devenirii [2, p. 5]. Din aceste considerente, este necesar de a fi explimate cauzele conflictelor și consecințele acestora și de a stabili un climat de încredere între părți.

Cunoașterea reprezintă o parte a imaginii din trecut, iar interpretarea este o altă parte, de aceea este nevoie ca în cadrul educației istorice să fie descoperite faptele și identificate marile curente ale evoluției istorice, justificându-se studierea tuturor subiectelor din cadrul istoriei [2, p. 5].

O idee esențială în studiul istoriei rămâne a fi nevoia evidențierii *conexiunilor și a reconstituirii ansamblului ca integralitate*, deoarece realitatea nu se compune din compartimente separate (economie, religie, politică, structuri sociale etc.), ci constituie un *trunchi* unitar care este doar studiat, interpretat din varii unghiuri și cu mijloace diferite de către discipline socioumane diferite.

Concluzii

Din cele analizate mai sus, deducem că în învățarea istoriei se dorește găsirea unui echilibru rezonabil între pregătirea intelectuală de fond și formarea unor competențe cât mai strâns legate de o activitate practică utilă elevului. Prin urmare, accentul va fi pus nu pe cantitatea de informații, ci pe capacitatea de a opera cu acestea.

Utilitatea socială a cunoașterii istorice se manifestă prin impactul său asupra felului cum elevii concep lumea și relațiile sociale. Ceea ce contează cu adevărat în învățarea istoriei este faptul ca să se aplice cu cât mai multă rigoare metodele sale specifice de analiză și cultivarea capacității de asimilare permanentă a noilor achiziții cognitive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Low-Beer A. *Consiliul Europei și istoria în școală*. Strasbourg: Centrul de Informare și Documentare al Consiliului Europei, 1999.
2. Manea M. *Predarea istoriei secolului XX*. Buzău: Tipografia „Press”, 2002.
3. Păun Șt. *Didactica istoriei*. București: Editura „Corint”, 2003.
4. Petrovski N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2012.
5. Petrovski N. Hermeneutica – modalitate eficientă de cunoaștere științifică a istoriei. In: *Institutul de Științe ale Educației: Istorie, performanțe, personalități*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 20-21 octombrie 2016. Chișinău: IȘE (Tipografia „Impressum”), 2016, pp. 201-205.
6. Stradling R. *Să înțelegem istoria secolului XX*. București: Editura „Sigma”, 2002.

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LITERAR-ARTISTIC PRIN METODE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII ELEVILOR

DOI: 10.5281/zenodo.3873019
CZU: 373.015:81/82

Doctor, conferențiar universitar **Nelu VICOL**
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0001-5626-4556
Institutul de Științe ale Educației
Doctorandă **Crina-Ramona ANTIP**
ORCID iD: 0000-0003-4931-3166
Doctorandă **Mihaela DĂNĂILĂ-MOISĂ**
ORCID iD: 0000-0001-9723-1275
Universitatea de Stat din Tiraspol

THE DEVELOPMENT OF THE LITERARY-ARTISTIC LANGUAGE THROUGH STUDENT'S CREATIVITY-STIMULATING METHODS

Abstract. *Creativity and language are topical terms in the instructional and educational approach of the students, therefore it is important for the teacher to aim to develop these two components constantly and continuously, mostly in the context of institutionalized education, using active-participatory methods that support his or hers teaching activities.*

Keywords: *language, creativity, active-participative methods, communication, student.*

Rezumat. *Creativitatea și limbajul sunt termeni de actualitate în demersul instructiv-educativ al elevilor. De aceea, este important ca în contextul educației instituționalizate cadrul didactic să vizeze dezvoltarea acestor două componente în mod constant și continuu, apelând la metode activ-participative ce îi susțin acțiunile educative.*

Cuvinte-cheie: *limbaj, creativitate, metode activ-participative, comunicare, elev.*

Creativitatea și dezvoltarea limbajului literar-artistic în rândul populației școlare nu pot fi privite ca fiind probleme educaționale ce au fost tratate în mod exhaustiv, dat fiind că limbajul se află într-o continuă dinamică, iar creativitatea este un proces psihic ce ține de capacitatea fiecărui individ de a gândi, de a se manifesta. În acest sens este utopic să spunem că despre creativitate și limbaj s-a scris tot ceea ce era de spus și că nu mai pot fi adăugate alte idei, opinii, concepte, de aceea demersul nostru este acela de a evidenția faptul că cele două concepte cheie se află în interdependență și trebuie să nu se piardă din atenția oricărui cadru didactic, în timpul orelor de literatură și nu numai.

Problema limbajului, a educației lingvistice și cea a educației literar-artistice constituie discuții de actualitate, dat fiind faptul că digitalizarea societății atrage după sine, în rândul tinerei

generații, degradarea limbajului și lipsa educației lingvistice, chiar dacă persoanele cunosc limba, însă cele mai multe dintre ele își pierd creativitatea, lăsându-se conduse de o lume virtuală în care orice cuvânt își pierde seva, rămânând, în unele situații, o simplă formă grafică. În vederea diminuării procesului de decădere a limbii în societate, se impun măsuri în ceea ce privește actualizarea și dezvoltarea limbajului, la nivelul populației școlare, dar mai ales în stimularea perspicacității, gândirii critice și spiritului intuitiv și creativ al elevilor.

Atunci când vorbim despre comunicare în cadrul orelor de curs, este imperios să avansăm ideea de dezvoltare a limbajului literar-artistic, dată fiind observația, conform căreia, comunicarea este ea însăși o teorie psiholingvistică a limbajului ce necesită studiere și dezvoltare din partea elevilor de gimnaziu și de liceu. Anume ei se dovedesc a fi deficitari în ceea ce privește înțele-

gerea limbajului, căci rămân doar la simpla percepție a limbii și nu o valorizează în limbaj.

Capacitatea de a converti limba în limbaj presupune conștientizarea de către locutor a faptului că limbajul nu înseamnă doar lexeme cu formă grafică, ci presupune contextualizarea acestora și implicit generarea de sens lexemelor, așadar se cere ca actul comunicării să fie și creativ. Ori această acceptare a uzitării limbajului se poate realiza doar în cadrul orelor de curs, dar mai ales a lecțiilor de limba și literatura română, căci este disciplina cu cea mai mare flexibilitate în ceea ce privește uzajul cuvintelor.

Dacă un elev nu reușește să dea sens cuvintelor, atunci nu credem că se mai poate discuta despre interdisciplinaritate sau transdisciplinaritate, întrucât acesta nu-și poate atinge obiectivele, iar informațiile transmise prin simplele conexiuni informaționale rămân pentru el necunoscute sau fraze fără sens.

Literatura de specialitate arată faptul că limbajul este un instrument ce ajută la inter-comunicare și la însușirea informațiilor transmise. Limbajul nu are valoare decât atunci când este perceput așa cum vizează emițătorul, în cazul disciplinelor exacte, sau atunci când prinde sens, în cazul textelor literare.

Privită din perspectiva creativității, școala este un mediu propice dezvoltării limbajului, iar prin funcția sa formativă ar trebui să își propună dezvoltarea limbajului ca artă a cunoașterii și a descoperirii sinelui [16, pp. 3-7]. Mai mult decât atât, școala, prin dascălii și disciplinele sale, trebuie să vizeze dezvoltarea unui limbaj specializat, în concordanță cu evoluția societății, iar lecțiile de limba și literatura română să completeze acest proces al însușirii de către elev a unui limbaj evolutiv, prin dezvoltarea limbajului literar-artistic.

Considerăm că limitele limbajului literar-artistic asimilat în clasele primare au nevoie de extindere în cadrul cursurilor de la nivelul gimnazial și, implicit al celui liceal, mai ales dacă avem în vedere faptul că „studiul literaturii până în secolul XX a fost preocupat să evedențieze răspunsuri la întrebarea „*Despre ce vorbește literatura?*” [14, p. 13] și să arate că literatura și cunoașterea acesteia dau un plus valoare elevului din gimnaziu, și având în programa școlară mai multe ore alocate studiului operelor literare, iar în liceu studiindu-se cu predilecție opere literare.

Dacă plecăm de la premisa că orice creație literară „este o realitate estetică *sui generis* cu o natură duală, imanentă și reală” [9, p. 107], vom înțelege de ce este important ca fiecare cadru didactic să își aleagă metodele ce stimulează creativitatea elevilor atât în timpul demersului instructiv-educativ, cât și după ce acesta se finalizează, atunci când școlarul revine în mediul familial și când nu se mai află în atenția dascălului său, fiind nevoit să se descurce singur în analiza și interpretarea mesajului unui text fie el literar sau nonliterar [15, pp. 387-400].

Operele literare analizate în cadrul orelor de curs nu prezintă doar o înșiruire de forme grafice, ci au o semnificație care poate fi decodificată numai dacă se formează o cultură lingvistică și există deschidere din partea elevului și a cadrului didactic spre autodepășire. Or, „citind opera artistică, elevul trebuie să poată vedea nu doar cuvintele, ci și obiectul zugrăvit de cuvinte” [11, p. 9], însă pentru ca școlarii să ajungă la acest nivel de cunoaștere, este nevoie de un suport metodologic care să susțină și să conducă înspre dezvoltarea limbajului literar-artistic, de implicare afectivă și științifică din partea cadrului didactic, dar mai ales de disponibilitate din partea elevului [5].

Dacă acesta dă dovadă de dorință de învățare, de disponibilitate de comunicare, dar mai ales de creativitate, atunci șansele unei reușite în acest sens sunt considerabil mai mari, căci din punct de vedere psihologic creativitatea are mai multe valențe, așa cum vom arăta în cele ce urmează.

Potrivit literaturii de specialitate, creativitatea este privită din mai multe perspective, iar dintre acestea merită amintite: perspectiva socială și cea psihologică, mai ales în contextul tratării conceptului prin raportare la lecțiile de literatură la gimnaziu sau liceu.

Conceptul de creativitate, definit din perspectivă socială, prezintă capacitatea individului de a introduce ceva nou în lume, pe când perspectiva psihologică prezintă creativitatea ca fiind „un complex de însușiri și aptitudini psihice care, în condiții favorabile, generează produse noi și de valoare pentru societate” [3, p. 621]. De aici putem remarca faptul că actul creator se poate manifesta în tot ceea ce face omul, cu atât mai mult în activitățile elevului care prezintă o mai mare disponibilitate de depășire a propriei condiții și de a crea

un nou produs ce are în prim-plan autoexprimarea valorică a propriei personalități. De asemenea, putem lansa ipoteza conform căreia dezvoltarea și implicit valorizarea creativității depinde de personalitatea aceluia care o deține și, implicit, a cadrului didactic care o descoperă și o alimentează cu noi puncte de plecare, cu noi resurse.

Odată cu trecerea anilor și cu realizarea studiilor de caz, cercetătorii au demonstrat că atât în tehnică, știință, cât și în artă (în viziunea noastră, literatura fiind arta de a modela cuvintele), creativitatea nu se produce instantaneu, ci are o anumită dinamică, parcurge etape și momente, presupune anumite mecanisme și condiții care să creeze contextul propice dezvoltării creativității. Acest lucru este surprins și de P. Popescu-Neveanu, care abordează creativitatea ca pe un fenomen extrem de complex, cu numeroase fațete și dimensiuni și afirmă că aceasta „are mai multe accepțiuni: de desfășurare procesuală specifică, de formațiune complexă de personalitate, de interacțiune psihologică, toate intervenind sincron și fiind generatoare de nou” [11, p. 152].

Creativitatea presupune disponibilitatea individului de a lăsa să concureze o multitudine de procese, stări și aptitudini pentru a realiza produse noi valoroase atât pentru sine, cât și pentru societatea în care își desfășoară activitatea. Rezultatul creativității ține, în primul rând, de aspirațiile și de sistemul de valori cu rol de orientare a propriei persoane, având diferite faze de dezvoltare și valorificare, care prind contur începând cu primele clase gimnaziale, căci atunci copilul ajunge să își conștientizeze capacitatea creativă și începe, dacă este corect ghidat, să îi dea valoare.

Așadar, prin educație potențialul creativ poate deveni, în timp, trăsătura de personalitate care va produce originalul, valorile socio-culturale ce coordonează omul moral în societate. Educația creativității la vârsta școlară presupune un ansamblu de acțiuni prin care se dezvoltă spontaneitatea, independența gândirii, stimularea gândirii critice, receptivitatea față de probleme, față de ceea ce este ascuns și, mai ales, motivația creativă, capacitatea de elaborare și de anticipare [16, pp. 3-7]. În același timp, copilul este obișnuit să se documenteze, să cerceteze realitatea, să selecteze ceea ce este important, dar ascuns, să-și pună și să pună întrebări, să anticipeze soluții pe care să

le verifice, așadar el ajunge să proceseze informațiile și să le treacă prin filtrul propriu, în funcție de nivelul dezvoltării limbajului său.

Din perspectiva strategiilor didactice, trebuie menționat că fiecare metodă didactică are rolul său în cadrul orelor de curs, indiferent de disciplina vizată. Unele au scopul de a facilita transmiterea noțiunilor teoretice, altele fixează setul de cunoștințe transmise în cadrul procesului de instruire a elevilor; însă puține sunt cele care stimulează creativitatea și ajută la dezvoltarea limbajului literar-artistic.

Pentru că scopul nostru este acela de a arăta cât este de importantă dezvoltarea creativității elevilor, în cadrul lecțiilor de literatura română, și nu numai, am avansat să prezentăm, pe lângă noțiunile teoretice cu privire la limbaj și creativitate, câteva dintre metodele activ-participative pe care noi, cadre didactice cu vechime de peste zece ani la catedră, le-am utilizat în decursul carierei și care s-au dovedit a ne ajuta în încercarea de a determina / a stimula elevii să fie mai creativi, mai liberi în exprimare, mai buni oratori, mai buni „selecționeri” ai cuvintelor.

Așa cum punctează Robert J. Marzano referitor la arta și știința predării, „tratarea predării ca o știință pe de o parte și ca o artă, pe de alta, nu reprezintă un concept nou” [8, p. 15], însă trebuie avut în vedere faptul că „o predare cu adevărat reușită reprezintă un aspect dinamic de expertiză într-o gama largă de strategii de instruire, combinată cu înțelegerea profundă a fiecărui elev care face parte dintr-o clasă, precum și a nevoilor pe care le au aceștia în anumite momente din viața lor” [8, pp. 15-16]. Fără aceste premise nu se poate avea în vedere paradigma creativității în demersul instructiv-educativ al copiilor și nici nu putem aborda problematica dezvoltării limbajului literar-artistic la elevii gimnaziști și la liceeni.

Nu ne-am propus în acest demers al nostru să prezentăm metodele didactice din punct de vedere teoretic sau să descriem tehnici de predare arhicunoscute și prezentate în literatura de specialitate. Ceea ce veți citi, în cele ce urmează, sunt doar metodele didactice utilizate în mod constant, aplicate în diferite contexte educaționale, care la lecțiile noastre de curs și-au dovedit utilitatea în dezvoltarea și stimularea creativității elevilor și care asigură un climat facil asimila-

lării de informații și, evident, dezvoltării cognitive și emoționale în rândul elevilor, demonstrând că aceștia pot evolua la fiecare pas, în funcție de maniera de abordare a conținutului didactic.

• **„Procesul” literar**

„Procesul” literar este o metodă activ-participativă centrată pe elev, singurul rol al dascălului fiind acela de a dirija din umbră activitatea didactică. Acesta este un joc de rol ce are caracter general și presupune o dezbatere de pe poziții extreme: „acuzarea” și „apărarea” unor aspecte problematice identificate în operele literare. De aceea, termenul l-am inserat între ghilimele. Fiind considerată o metodă modernă, ea are atât avantaje, cât și dezavantaje. Dacă nu a mai fost utilizată la clasă, poate pune în dificultate elevul, însă dacă acesta este familiarizat cu etapele și termenii specializați, specifici domeniului „judiciar”, poate fi cu adevărat o reușită.

Am aplicat metoda la clasa a VIII-a atât în cadrul lecțiilor alocate studierii romanului *Baltagul* de M. Sadoveanu, cât și în receptarea mesajului comediei *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale, dar nu numai. În decursul anilor, am ales diverse teme care să solicite elevii să gândească critic, plecând de la cerințele acestei metode. La prima lecție, am întâmpinat dificultăți, căci școlarii se simțeau nesiguri și nu erau obișnuiți cu termenii: onorată instanță, acuzarea, apărarea, capete de acuzare și aveau trac atunci când își susțineau opiniile, fapt pentru care am decis să realizăm un proces literar dirijat.

Am formulat împreună întrebările aduse acuzării și cele ale apărării, urmând ca elevii să lucreze pe grupe și să pregătească pledoariile pentru o întâlnire viitoare, iar judecătorul să dea un verdict în urma celor auzite. Abordată cum a fost prezentată anterior, metoda s-a dovedit a fi un succes și rezultatul a încurajat utilizarea ei și în cadrul altor lecții, pe baza altor texte literare (cum ar fi: procesul lui Goe (*Dl Goe*, de Ion Luca Caragiale), procesul Cristinei (*Kinderland*, de Liliانا Corobca). Cel mai mare dezavantaj al acestei metode este că necesită o resursă mai mare de timp și orele alocate de către programa școlară în vigoare studierii fiecărei opere literare nu permite întotdeauna aplicarea ei cu succes.

În ceea ce privește aplicarea acestei metode în cazul textului dramatic *O scrisoare pierdută*, de I.L. Caragiale, așa cum a fost gândită și abordată lecția, reușita a fost asigurată de cunoașterea metodei de către elevi și de familiarizarea acestora cu termenii și condițiile de realizare, astfel n-a necesitat o oră premergătoare. După ce ne-am asigurat că elevii cunosc îndeaproape mesajul operei literare, personajele și rolul fiecăruia, i-am provocat să o „judece” pe Zoe Trahanache, acuzând-o de *promovarea mișcării feministe și schimbarea deciziilor politice (implicarea femeii în viața politică a epocii)*.

Ca să evităm orice urmă de subiectivitate, am pregătit în prealabil 22 de bilete, pe unul aflându-se scris „judecător”, pe altul – „grefier”, pe al zecelea – „acuzarea” și pe alte zece – „apărarea” (este un exemplu pentru o clasă formată din 22 de elevi, însă poate fi aplicat indiferent de numărul copiilor din clasă). Am rugat elevii să tragă la sorți și astfel am împărțit clasa după necesitățile organizării clasei, pentru a realiza procesul literar. Am înmânat grefierului o fișă pe care erau notate „capetele de acuzare” (urmând ca acesta să le prezinte clasei) și fiecărei grupe câte o coală pe care să își noteze punctele de vedere/pledoariile pro sau contra.

Am acordat zece minute timp de lucru, fiecare grupă trebuia să își susțină opinia cu argumente aduse pe baza textului integral pe care îl aveau în față. După expirarea intervalului fixat, și-au numit câte un „avocat”, acesta a prezentat punctele de vedere cu privire la personajul „incriminat”, izvorâte din contactul direct cu textul literar. La finalizarea prezentării, „judecătorul” a luat o decizie pe care a dictat-o grefierului, acesta notând-o într-un „proces verbal”.

În cadrul lecției dedicate „procesului” Zoei Trahanache, elevii au fost mult mai activi, mai deschiși, mai implicați și mai vehemenți în susținerea opiniilor decât în cealaltă situație, aspect ce ne-a determinat să considerăm că le place să fie creativi, inovativi și activi în demersul didactic. Astfel, am utilizat metoda cât de des ne-a permis timpul, demonstrându-ne că elevii, prin exercițiu și consecvență, își pot însuși termeni ce nu le sunt familiari și își pot valorifica cumulul de lexeme cunoscute până atunci, dându-le viață și transformându-le în limbaj literar-artistic, manifestând și spirit critic.

• **Describe cuvântul!**

Este un joc didactic pe care l-am descoperit în lucrarea *Arta și știința predării*, fiind prezentat ca o întrebare retorică – „Câte cuvinte poți descrie într-un minut?” [8, p. 182] și ne-a atras atenția pentru că suscită interesul elevilor de gimnaziu și, totodată, ajută la stimularea creativității acestora. În lucrarea sus-amintită se menționează faptul că elevii se împart în grupuri și li se înmânează o listă cu termeni ce aparțin unui anumit domeniu, apoi li se oferă un minut pentru a nota pe foaia de flipchart descrierea cuvintelor primite, după care un lider prezintă colegilor realizările grupului.

Am ales să aplicăm această metodă pentru clasa a V-a, când am avut de predat *descrierea literară și descrierea științifică*, o lecție nouă pentru copii, ce îi pune adesea în dificultate, ei neavând un limbaj care să faciliteze oferirea de răspunsuri imediate. Fiind o metodă de lucru nouă, am avut mici ezitări, însă acestea ne-au fost demonstrate de succesul jocului ce a antrenat toți cei 20 de elevi ai clasei a V-a A și cei 24 de elevi ai clasei a V-a B de la Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu” (experimentul a fost făcut în paralel de prof. Antip și prof. Dănăilă-Moisă, la începutul anului școlar 2019-2020), aceștia dând dovadă de deschidere și implicare, dar mai ales reușind să-și însușească noțiunile teoretice și practice care vizează descrierea literară și, implicit, descrierea nonliterară.

Am împărțit elevii în patru grupuri și le-am înmănat o foaie de flipchart pe care erau scrise mai multe lexeme ce trebuiau să fie descrise. Rezultatul a fost peste așteptările noastre, mai ales că am complicat jocul, două dintre grupuri au avut de descris cuvintele din punct de vedere literar și altele două au descris termenii din punct de vedere științific.

Recomandăm cu toată încrederea aplicarea acestui joc la orele de curs, pentru că antrenează elevii, le stimulează creativitatea și le oferă posibilitatea de a apela la noțiunile studiate la alte discipline, astfel realizându-se transdisciplinaritatea, din ce în ce mai vizată în cadrul programelor școlare actuale, dar mai ales ca ajutor de însușire a unor noi termeni, început al demersului de dezvoltare a limbajului.

• **Metoda PRES**

Am descoperit această metodă în timpul cursurilor de la Școala doctorală, într-un exercițiu

de practică, după care am regăsit-o în lucrarea lui C. Șchiopu *Metodica predării literaturii române* și ne-a atras atenția, fiindcă pentru noi era nouă și răspundea nevoii de a utiliza în clasă metode care să implice elevii activ în procesul instructiv-educativ. Din lucrarea sus-menționată am aflat că „metoda ajută elevii să-și exprime opinia cu privire la problema abordată în operă, le dezvoltă capacitatea de argumentare” [13, p. 71]. de aceea am decis să încercăm să o aplicăm în paralel, astfel constatările fiind veridice și analizate din două perspective.

Aceasta presupune respectarea a patru pași pe care elevii trebuie să îi cunoască în prealabil, și anume:

P – Exprimați-vă **punctul de vedere**;

R – Faceți un **raționament** referitor la punctul de vedere;

E – Dați un **exemplu** pentru clarificarea/explicarea punctului de vedere;

S – Faceți un rezumat/ **sumar** al punctului vostru de vedere.

Pentru o primă aplicare în practică a acestei metode, am făcut un poster model, astfel încât copiii să aibă un punct de plecare care să faciliteze reușita exercițiului de creație. Mărturisim că la prima lecție în care am folosit-o, rezultatele nu au atins toate exigențele, însă prin utilizarea repetată s-a dovedit a fi mult mai utilă decât a fost inițial. Elevii au fost activi, implicați, entuziasmați, iar creativitatea lor s-a dovedit a fi mult peste așteptările stabilite la începutul experimentului didactic.

Metoda poate fi utilizată atât în cadrul lecțiilor de literatură, cât și la cele de comunicare. De exemplu, am aplicat-o în cadrul unei lecții de interculturalitate *Contacte culturale*, la clasa a VII-a (prof. Antip – în a VII-a A, o clasă cu 21 de elevi, care citesc cu plăcere în mod constant, unde media la evaluări este, de regulă, peste 8,25, iar prof. Dănăilă-Moisă – în a VII-a B, o clasă cu 23 de elevi, care nu citesc cu plăcere în mod constant, unde media clasei la evaluări este, de regulă, sub 7,50). Lecția propunea lectura unui fragment despre *Evora, orașul-perlă al Portugaliei* [9, pp. 131-132], așadar necesita un bagaj de cunoștințe bogat și deținerea unui limbaj complex și complet. Astfel:

P – le-am cerut elevilor să-și exprime punctul de vedere despre importanța cunoașterii istoriei altor locuri înafara celor din țara lor;

R – punctul de vedere exprimat la **P** a trebuit să fie susținut cu ajutorul opiniilor personale și al argumentelor documentate;

E – la realizarea exemplului, le-am propus să dea cât mai multe exemple de orașe simbol din țară și din afară despre care au citit, aducând câte un argument legat de importanța lor culturală;

S – sumarul a constat în punctarea ideii de conservare a valorilor naționale și de descoperire a celor internaționale.

La clasa doamnei profesor Antip, exigențele aplicării unei astfel de metode și-au dovedit utilitatea, demonstrându-se că elevii pot fi creativi, spontani și au spirit critic binedezvoltat, pe când în clasa doamnei profesor Dănăilă-Moisă, școlarii au întâmpinat dificultăți în susținerea punctelor lor de vedere, pentru că nu dețineau un cumul de informații prealabile și nu au însușit un limbaj care să faciliteze acest demers educațional ce poate fi privit și ca un joc social, căci în viață ni se cere adesea să ne exprimăm opinia cu privire la problemele societății.

În concluzie, putem afirma faptul că **PRES** este o metodă didactică utilă ce susține dezvoltarea creativității și deschiderii spre comunicare a elevilor și, ca orice metodă, presupune atât avantaje, cât și dezavantaje, de aceea înainte de aplicare trebuie avut în vedere specificul fiecărui grup de elevi. Dacă avantajele se pot desprinde din descrierea de mai sus, ar fi util să amintim aici doar dezavantajele pe care le-am constatat, și anume necesitatea de-a avea o resursă de timp mai mare și transmiterea unui volum mic de informații teoretice.

• **Jocul figurilor de stil**

Jocul figurilor de stil este o metodă activ-participativă pe care am găsit-o în lucrarea lui C. Șchiopu [13, p. 67]. Denumirea metodei ne-a atras atenția și ne-a suscitât interesul de a o aplica în clasă, dată fiind deschiderea noastră spre nou și dorința de a stimula creativitatea elevilor. Iar faptul că una dintre disciplinele opționale pe care le predăm se numește *Dezvoltarea limbajului literar-artistic* a facilitat utilizarea ei în mod frecvent. Așa cum amintește și C. Șchiopu, este „un procedeu ce contribuie la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor, a imaginației, având la bază asociația și compararea ca operații ale gândirii” [13, p. 67], particularități ce nu se regăsesc la multe metode didactice.

Pentru a pune în aplicare această metodă, trebuie ales cu atenție textul suport, căci este necesar ca acesta să abunde în procedee artistice. În vederea obținerii rezultatelor vizate (dezvoltarea limbajului literar-artistic a elevilor și stimularea creativității acestora), se au în vedere următorii pași:

- selectarea cuvintelor-cheie din poezie;
- atribuirea de adjective acestor cuvinte-cheie în vederea obținerii unor epitete cât mai plastice;
- compararea cuvintelor-cheie cu alți termeni pentru a obține comparații/metafore/hiperbole;
- identificarea procedeelelor artistice din textul suport ce conțin cuvintele-cheie date;
- punerea în paralel a figurilor de stil create de elevi cu cele identificate în textul suport;
- comentarea mesajului figurilor de stil identificate în textul suport, având în vedere forța expresivă a cuvintelor aparent banale.

În lucrarea sus-menționată, autorul punctează că această metodă poate fi utilizată și prin împărțirea clasei de elevi în grupuri ce rezolvă „sarcini de lucru cum ar fi: găsirea de epitete pentru termenii-cheie ai operei, propuși de profesor (grupul I), să construiască expresii metaforice cu aceiași termeni (grupul II), să alcătuiască comparații (grupul III), personificări (grupul IV)” [13, p. 68], astfel facilitându-se colaborarea, o componentă importantă a educației din secolul XXI.

Pentru a aplica această metodă didactică, într-una dintre lecțiile de curriculum la decizia școlii, noi am ales ca text-suport poezia lui George Coșbuc *Iarna pe uliță*. Înainte de ora de curs în care am introdus *Jocul figurilor de stil*, uzitând creația lui George Coșbuc, am decis ca doamna profesoară Dănăilă-Moisă să folosească acest joc în forma lui clasică, iar doamna profesor Antip să schimbe într-o oarecare măsură „regulile jocului”, așa că am împărțit elevii în patru grupuri, cărora li s-au înmănat fișe care să respecte exigențele teoreticianului, astfel elevilor părându-li-se un exercițiu nou. Ambele profesoare au folosit exercițiile care au menirea să dea frâu liber imaginației și creativității elevilor. Pentru că a VII-a B, clasa doamnei prof. Dănăilă-Moisă, este de nivel mediu spre scăzut, rezultatele nu au fost întocmai cele vizate de teorie, însă nu putem afirma că nu s-au înregist-

trat aspecte pozitive. Totodată, a VII-a A, în care metoda discutată a fost aplicată de prof. Antip, aceasta fiind o clasă de elevi de nivel mediu spre ridicat, s-au înregistrat răspunsuri ce au depășit așteptările și au confirmat încă o dată că procesul de dezvoltare al limbajului și cel de stimulare al creativității, țin și de disponibilitatea elevilor și de bagajul lor intelectual.

Dintre punctele tari ar trebui amintit faptul că fiecare copil s-a implicat activ în rezolvarea sarcinilor, iar ca punct slab trebuie menționat că s-au realizat îmbinări de cuvinte ce nu puteau fi comparate cu textul poeziei, neputând fi considerate acte artistice.

Suntem de părere că această manieră de abordare a textului literar își are reușita la clasele cu elevi îndreptați spre lectură ce dețin un vocabular vast și au capacitatea de a transforma lexemele în limbaj, căci limbajul nu este asemeni limbii, el nu reprezintă un simplu cumul de lexeme pe care le poți inventaria, este, în esență, amprenta spiritului unui individ. Limbajul se manifestă diferit de la o persoană la alta, în funcție de nivelul de cunoaștere a limbii și de disponibilitatea de a trece dincolo de limbă, de articulare a unor sunete, limbajul dă plus valoare gândirii și astfel se creează noi conotații.

• Cubul

Așa cum arată literatura de specialitate, metoda cubului a fost amintită pentru prima dată de G. și E. Cowan și presupune realizarea unor sarcini de lucru diferențiate, trasate pe fiecare fațetă a acesteia, așadar aceasta urmărește îndeplinirea următoarelor sarcini de lucru:

1. Descrie;
2. Compară;
3. Asociază;
4. Analizează;

5. Aplică;

6. Argumentează.

În context trebuie menționat că „dacă sarcinile sunt explicit trasate, iar momentul lecției este bine ales, această metodă activ-participativă poate avea numai beneficii, căci ajută atât la aplicarea cunoștințelor deja dobândite, cât și la asimilarea de noi cunoștințe și, de ce nu, la dezvoltarea abilității de a comunica (mai ales, dacă elevii au de rezolvat sarcinile de lucru de pe fațeta *argumentează*)” [4, p. 26].

Pentru că, așa cum afirmă și E. Ilie în lucrarea *Didactica limbii și literaturii române*, această metodă semnifică o arie de aplicabilitate largă, am ales folosind-o în mai multe ore de curs la clase diferite. Una dintre lecțiile la care s-a dovedit a fi un real succes a fost cea în care am aplicat-o pentru a fixa și a consolida noțiunile de teorie literară ce vizau specia liricului pastel la clasa a VI-a. Astfel încât să reușim să ne atingem obiectivele, am ales ca text suport poezia *Iarna* de V. Alecsandri, pe baza căreia am creat sarcinile de lucru cerute de fiecare fațetă a cubului. Putem susține că afirmațiile E. Ilie, conform cărora prin această metodă „elevii pot dobândi atât competențe cognitive propriu-zise, cât și competențe metacognitive” [2, p. 130], au fost atinse, ca de cele mai multe ori, și în cadrul activităților didactice dedicate acestui studiu.

Creativitatea și limbajul sunt termeni de actualitate în demersul instructiv-educativ al elevilor, chiar dacă au curs râuri de cerneală scriindu-se despre aceste concepte, de aceea este important, ca în contextul educației instituționalizate, cadrul didactic să vizeze dezvoltarea respectivelor componente în mod constant și continuu, apelând la metode activ-participative ce îi susțin acțiunile didactice, așa cum am demonstrat și în această cercetare metodico-didactică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cerghit L. Etapele unei cercetări științifico-pedagogice. In: *Revista de pedagogie*, 1989, nr. 2.
2. Cristea S. *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ*. Vol. 10. București: Editura Didactică „Publishing House”, 2018.
3. Cucoș C. (coord.) *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Editura „Polirom”, 2009.
4. Dănăilă-Moisă M. *Creativitatea: de la teorie la practică*. Bacău: Editura „Docucenter”, 2020.

5. *Ghid metodologic. Aria curriculară Limbă și comunicare. Liceu.* M.E.E., C.N.C. București: Editura „Aramis Print”, 2002.
6. Ilie E. *Didactica limbii și literaturii române.* Iași: Editura „Polirom”, 2014.
7. Maingueneau D. *Discursul literar.* Iași: Editura „Institutul European”, 2007.
8. Marzano R.J. *Arta și știința predării.* București: Editura „Trei”, 2015.
9. Norel M., Bucurenciu P., Dragu M. *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VII-a.* Craiova: Editura „Aramis”, 2019.
10. Pâslaru V. *Educația literar-artistică a elevilor.* Chișinău: Editura „Lumina”, 1991.
11. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie.* București: Editura „Albatros”, 1978.
12. Roșca A. *Creativitatea – general și specific.* București: Editura Academiei, 1981.
13. Șchiopu C. *Metodica predării literaturii române.* Chișinău: CEP USM, 2009.
14. Tucan D. *Introducere în studiile literare.* Iași: Editura „Institutul European”, 2007.
15. Vicol N. *Creativitatea: valoarea entităților corelative în educație.* Bacău: Editura „Docucenter”, 2019.
16. Vicol N. *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării.* Chișinău: S.n. (Tipografia „Totex-Lux”), 2016.

ROLUL ATITUDINII ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII PERSONALE A CADRELOR DIDACTICE

DOI: 10.5281/zenodo.3873051
CZU: 373.091:[54+57]

Doctor, lector universitar **Violeta VRABII**
ORCID iD: 0000-0002-3509-6220
Institutul de Științe ale Educației

THE ROLE OF ATTITUDE IN THE CONTEXT OF TEACHERS' PERSONAL DEVELOPMENT

Abstract. *In the article are systematized ideas regarding the personal development of the teacher. Attitudes in personal development represent the system of values, adaptation, awareness of actions specific to each subject. The implementation of personal development through personal development program allows a conscious, value growth of teachers.*

Keywords: *personal development, teacher, adult education.*

Rezumat. *În articol sunt sistematizate idei cu privire la dezvoltarea personală a cadrului didactic. Atitudinile în dezvoltarea sa personală reprezintă sistemul de valori, adaptarea, conștientizarea acțiunilor specifice fiecărui subiect. Derularea dezvoltării personale prin program de dezvoltare personală permite evoluarea profesională modernă, creșterea conștientă, valorică a cadrelor didactice.*

Cuvinte-cheie: *dezvoltare personală, cadru didactic, educația adulților.*

Dezvoltarea personală, la etapa actuală, reprezintă o strategie eficace de creștere și motivare în cariera didactică, permanent expusă încercărilor profesionale, personale. Realizările profesorilor în carieră sunt posibile prin mai multă implicare în formarea/dezvoltarea continue pentru a fi în tandem cu realizările și provocările sociale. În sensul acestora este dificil pentru dascăl de a rămâne el însuși, integru. În atare context, *dezvoltarea personală* reprezintă premisa de adaptare la condiții noi prin realizarea Eului autentic, în pofida transformărilor bruște în domeniu, dar și în societate, în general.

Din perspectiva psihosocială, dezvoltarea Eului se caracterizează printr-o expansiune extraordinară de redescoperire în psihologie. De exemplu, D. Wegener și R. Walacher în lucrarea „Eul în psihologia socială”, precum și în alte studii, descriu comportamentul social, efectul vârstei asupra conceptului de Eu, realizarea persoanei, în funcție de particularitățile individuale ale vârstei. Autorii prezintă dezvoltarea Eului ca fiind o *constelație de atitudini*, un organizator al cunoașterii și regla-

tor al conduitei, ce dispune de o solidă bază afectiv-motivațională [Apud 11, p. 97].

Deoarece dezvoltarea personalității înseamnă fidelitatea față de legea proprie, înseamnă încrederea în legea aceasta, înseamnă o străduință plină de loialitate și o speranță plină de *încredere și atitudine*, nota C. Jung [Apud 4, p. 17].

Astfel, sintagma *formează atitudine/schimbă atitudine* este valabilă pentru dezvoltarea armonioasă integră a cadrului didactic.

La esențializarea conceptului *atitudine* există o diversitate de opinii, precum „*orientarea mentală*” care dirijează reacțiile individuale, conform autorului H. Cantril sau potrivit lui L. Thorstone, semnifică „*o cantitate de afect pro sau contra*”, iar în accepția lui R. Catell – „*tendința de a acționa într-un mod special, într-o situație determinată*”.

Deși psihologii au avut diferite conținuturi pentru noțiunea de *atitudine*, vom expune câteva dintre ele: *atitudinea* este o construcție psihică sintetică ce unește elemente intelectuale, afective, volitive; *atitudinea* este o modalitate internă de raportare la diferite laturi ale vieții sociale, la alții, la sine, la

activitate și manifestare în comportament; *atitudinea* este invariantul pe bază căruia individul se orientează selectiv, se autoreglează preferențial, se adaptează evoluând [Apud 12, p. 385].

Deci, nu orice reacție imediată, impulsivă denotă o atitudine, ci doar orientarea conștientă, deliberată, susținută de funcția interpretativă, generalizată, valorizatoare justificată, doar reacția stabilă, generalizată, proprie subiectului și întemeiată pe convingerile lui puternice

Dacă analizăm cele relatate mai sus, putem afirma că *atitudinea* are următoarele caracteristici: este orientare selectivă, se autoreglează preferențial, se adaptează evoluând, are orientare conștientă, are o funcție interpretativă, generalizată, este proprie subiectului și întemeiată pe convingerile acestuia, este o dispoziție latentă a individului, o „variabilă ascunsă” de a răspunde sau acționa într-o manieră la schimbarea mediului. *Atitudinea* este rezultatul interacțiunii subiectului cu lumea [ibidem].

În același context, *atitudinea* este o însușire individuală care este determinată în manifestările sale, de particularitățile de vârstă, psihologice, sociale de dezvoltare.

Prin urmare, *atitudinea* conștientă este nivelul cel mai înalt al relației cu realitatea, ce este dominantă adulților. Astfel, В.Н. Месищев arată că *atitudinile* conțin două segmente esențiale: incitativ-orientativ sau selectiv-evaluativ și efectiv-executiv. Numai unitatea lor asigură unitatea caracterului, adică unitatea dintre vorbe și fapte, la fel, mai pot fi interacțiuni de coordonare, cooperare, contradicții. Când *atitudinile* intră în concordanță cu legile progresului, cu normele sociale, ele devin valori.

Se elaborează sistemul de *atitudini* – valori specifice fiecărui subiect. Astfel, *atitudinile* caracteriale au un conținut valoric și o funcție evaluativă și prin aceasta reglează comportamentele specifice ale fiecărei persoane. *Atitudinile* se exprimă cel mai des în comportament, prin intermediul trăsăturilor caracteriale [ibidem].

L. Bernard menționează că o *atitudine* este un proces de adaptare al comportamentului în mod complet sau potențial, este o dispoziție a organismului față de obiecte sau situații. Când *adaptarea* este făcută, *atitudinea* dispare fiind reținută în *memorie* sau în dispoziția habituală a organismului [Apud 1, p. 23].

Deoarece orice *atitudine* este o reacție (R) a ființei umane la o situație (S), care poate fi de natură internă sau externă, corelația S-R formează

un cuplu de forțe psihosociale care se condiționează reciproc. O anumită valoare a obiectelor și situațiilor comportă *anumite reacții atitudinale*.

Cuplul S-R reprezintă o sinteză unică și ireductibilă de forțe psihosociale, atât timp cât raporturile acestuia rămân constante și *atitudinile* persoanei sunt constante. Persistența și schimbarea *atitudinilor* depinde de mai mulți factori care se leagă atât de natura *atitudinii*, cât și de influențele exterioare, interioare, mijlocite de experiența personală. Se poate întâmpla ca și conținuturile situațiilor ce influențează schimbarea să fie în *contradicții*, *confruntări* cu experiența personală și se poate naște *criza* sau acel conflict de natură interioară.

Pentru a preciza natura factorială a schimbării *atitudinii*, în cele ce urmează, vom menționa o serie de corelații. Astfel, C.W. Telford consideră influența specifică a *instrucțiunii* asupra schimbării *atitudinilor* învățătorilor, în direcția unei libertăți mai pronunțate față de poziția anterioară [Apud 1, p. 90].

Astfel, dacă *instrucțiunile* sunt clare, schimbarea are conotații *atitudinale* pozitive, iar profesorii sunt în starea liberului arbitru de a efectua schimbarea în funcție de circumstanțele create.

Adăugăm aici că soluționarea conflictelor interioare este explicată de teoria *disonanței*, care susține că omul este mai degrabă o trestie autojustificatoare, decât una gânditoare. Nevoia de autojustificare exprimată prin *disonanța cognitivă* – starea neplăcută apărută ori de câte ori un individ devine câmpul de luptă a două sau mai multe opinii, sau idei ce se bat cap în cap.

În acest context, L. Festinger explică faptul că pentru a convinge oamenii să-și schimbe opiniile, mai depinde și de numărul ideilor care se află în armonie sau în contradicție cu acțiunile întreprinse ori cu hotărârea luată. Astfel, autorul a subliniat că *disonanța* se ridică la un grad cu atât mai înalt, cu cât ideile aflate în conflict au o mai mare importanță pentru cel în cauză. Unul dintre motivele schimbării opiniei reprezintă: *imaginea oamenilor despre ei înșiși*, dar și *onestitatea* [Apud 2, p. 74].

Imaginea persoanei despre sine este creată atât de cei apropiați, cât și de opinia celorlalți, adică a reprezentanților cercului social, profesional.

S. Rusnac evidențiază două modalități de abordare a *atitudinii* sociale. Prin intermediul primei abordări, se afirmă că *atitudinea* este o reacție afectivă, cognitivă sau comportamentală la un anumit obiect. Deoarece între aceste tipuri de reacții pot fi stări de discordanță, adepții celei de a doua abordări neagă modelul tripartit, dând prioritate

în *atitudine* stărilor afective, manifestate în raport cu ceea ce se raportează persoana: obiecte, evenimente, persoane, fenomene [7, p. 158].

Prin urmare, atitudinile cadrului didactic în procesul schimbărilor sunt dependente de reacțiile subiectului expus dezvoltării acestora în context personal sau profesional.

M. Armstrong menționează că dezvoltarea personală reprezintă creșterea abilității unui individ și valorificarea potențialului acestuia prin parcurgerea unor experiențe de învățare și educație [Apud 6, p. 97].

Astfel, o direcție evolutivă, în acest proiect al schimbărilor, o reprezintă educația adulților, care nu poate fi considerată o acțiune izolată, ci trebuie văzută ca un subansamblu integrat într-un proiect global al educației permanente [5, p. 53].

Cadrele didactice reprezintă grupuri sociale, determinate atât după criteriul de vârstă, cât și după cel valoric, ca grupuri de adulți. Deci, educația adulților desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținuturilor, ale metodelor de formare, dezvoltare care prelungește sau completează educația inițială, atât de necesară și pedagogilor.

La fel, educația adulților susține cadrul didactic în integrarea socioprofesională reușită, în dezvoltarea sa și a colectivității sub aspecte socio-economic și cultural. Adultul posedă motive care sunt controlate și relevante social, bine integrate în activități planificate. Educația adulților este văzută doar ca modalitate prin care omul poate să dea răspuns la schimbările sociale. Persoana trebuie să învețe și cum să rezolve multe probleme legate de propria evoluție educațională, socială, personală, unele incertitudini ce apar în cursul dezvoltării sale. Adulții se confruntă permanent cu schimbarea, cu necesitatea de a lua decizii, determinate de schimbare.

Relația dintre dezvoltare, schimbare și timp este descrisă adesea prin metafore de genul: a tinde spre vârf, a ajunge în vârf, ascensiune pe

scara valorilor, atingerea maximului de potențial. Pe de altă parte, timpul se regăsește pe orizontală și este înlocuit cu metafore de genul: final, la fix, a merge înapoi, alunecare.

Din diversele tipologii etative o vom analiza pe cea propusă de E. Erikson, deoarece teoria dezvoltării personale și sociale implică abordarea stadială a formării personale pe latura socializării, propune o stadialitate a dezvoltării cunoașterii Sinelui în interacțiune cu ceilalți, accentuând influența mediului social al dezvoltării [8].

Pentru E. Erikson, dezvoltarea este procesul evolutiv, bazat pe o succesiune universal experimentată de evenimente biologice, psihologice și sociale și implică un proces autoterapeutic de vindecare a cicatricelor, apărute ca urmare a unor crize accidentale și naturale, inerente dezvoltării. Astfel, E. Erikson propune ipoteza conform căreia oame-nii trec prin opt stadii pe parcursul întregii vieți. În fiecare stadiu are loc o criză, ori un moment critic, de a cărui rezolvare depinde cursul dezvoltării ulterioare. Etapele de dezvoltare constituie schema Eului și oglinda ierarhiei celor mai relevante structuri sociale descrise în opt etape, iar ultimele trei descriu vârsta adultă, stadiile în care se regăsesc și cadrele didactice. O descriere mai detaliată a vârstei adulte este prezentată în *Tabelul 1*.

Modelul propus de E. Erikson este recunoscut ca fiind astăzi unul dintre cele mai cuprinzătoare și relevante. Astfel, analizând cele expuse în tabel, observăm corolarul axiologic: mutualitatea afectivă, responsabilitatea, înțelepciunea pentru vârstele adultului, cadrului didactic. Prin urmare, dezvoltarea reprezintă procesul complex de trecere de la inferior la superior, de la vechi la nou, printr-o succesiune de etape, fiecare stadiu reprezentând o unitate funcțională mai mult sau mai puțin încheată de un specific colectiv propriu [10].

Totodată, menționăm o comparație sugestivă ce aparține lui C. Jung, care afirmă că în adult se ascunde un copil, un copil veșnic, aflat mereu în devenire, niciodată împlinit, având o statornică

Tabelul 1. Teoria dezvoltării psihosociale la vârsta adultă, după E. Erikson

Stadiul	Principalele achiziții (<i>variante existente</i>)	Factorii sociali determinanți	Corolarul axiologic
Tânărul adult (20-30/35 de ani)	Intimitatea <i>versus</i> izolarea	Prieteniile, relația de cuplu	Mutualitatea afectivă
Adultul (35-50/60 de ani)	Realizarea <i>versus</i> rutina creatoare	Familia, profesia	Responsabilitatea, devoțiunea
Bătrânețea (60 de ani)	Integritatea <i>versus</i> disperarea	Pensionarea, apusul vieții	Înțelepciunea

nevoie de îngrijire, atenție și educație, este cea parte a persoanei care dorește să se dezvolte spre a-și atinge deplinătatea, fermitatea și maturitatea. Problematika vârștelor, consideră C. Jung, apare, în primul rând, în tinerețe, această etapă începe imediat după pubertate și durează până pe la mijlocul vieții, adică până pe la 35 ani.

De aceea, precizează autorul, cu cât mai mult se apropie persoana de mijlocul vieții și cu cât mai bine reușește să-și consolideze atitudinea personală și situația socială, cu atât mai mult i se pare că ar fi descoperit calea cea bună în viață, precum și adevăratele idealuri și principii de comportament [Apud 4, p. 12].

Interpretarea dezvoltării etative, propuse de W. Veeman, prin compararea vârștei cu piesele unui puzzle, sugerează că există trei etape majore ale evoluției umane: Copilăria, Maturitatea și Conștientizarea de sine. Copilăria este mecanică și inconștientă – un tărâm al somnului interior, care se referă atât la copii, cât și la adulți. Etapa Maturității implică trezirea. Din nefericire, remarcă autorul, unii oameni nu se trezesc niciodată, ei rămân la nivelul scăzut de conștientizare, iar la nivelurile superioare ajung oamenii care, în ultima etapă, știu care este scopul lor și au o filosofie de viață bine definită [Apud 9].

Cadrul didactic tinde spre vârf, iar timpul creează premise spre orizonturi de implementare pe scara valorică a dezvoltării sale. Prin urmare, adevărata evoluție, schimbare a profesorului este influențată de conștientizarea de sine, pe care o implementează eficient, realizând așteptările personale și cele profesionale.

Conform unor opinii, persoana acumulează experiență odată cu înaintarea în vârstă și aceasta se află în strânsă legătură cu împlinirea de sine. Totuși, experiențele diferă ca intensitate și depind de deschiderea în momentul în care acestea s-au produs și modul în care omul s-a implicat în rezolvarea eficientă a acestora. Vârșta poate fi văzută ca un proces continuu de adaptare. Acesta este unul dinamic și se desfășoară pe toată durata vieții, în care omul și mediul se influențează reciproc, astfel înaintarea cu succes în vârstă vine cu atingerea rezultatelor pozitive, evitarea și minimalizarea celor negative.

Prin urmare, ideile noi circulă cu ușurință, dar prind rădăcini destul de greu, deoarece adultul nu știe din timp care dintre ideile formulate se vor dovedi eficiente în comunicarea unui mesaj inedit. De aceea, este bine să folosim forme alternative de formare, trebuie să fim pregătiți să efectuăm repe-

tate intervenții chirurgicale asupra reprezentărilor noastre mentale și ale altora, până când următoarea schimbare de context va pune sub semnul întrebării statutul nostru curent.

Dacă ne referim la angajamentul și competența cadrului didactic, ne asociem opiniei că arta pedagogică este înainte de toate, ceea ce te expune să fii la dispoziția copiilor, a empatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele care-i animă și că această artă ține, în mare parte, de un dar, de talentul pe care candidații la funcția de profesor îl au sau nu îl au.

O bună formare poate ajuta ca acest dar să se dezvolte, dacă el există. În cazul în care acest dar nu există, o bună pregătire ar atenua catastrofa, i-ar face mai puțin nocivi, un pic mai puțin inadaptați la sarcini pe tinerii angajați dintr-o eroare într-o profesie pentru care nu sunt făcuți [3, p. 14].

Cu scopul de a determina punctele de vedere ale cadrelor didactice privind implementarea dezvoltării personale, în perioada 2017-2018, am realizat un experiment pe un eșantion format din 101 de pedagogi din învățământul general. Ca rezultat, am structurat caracteristicile psihosociale și opiniile exprimate de respondenți.

Profilul psihosocial și profesional al unui pedagog a fost reprezentat de persoane de sex feminin (82,45%), de vârște diferite, dar prevalau cele de 46-56 de ani (49%), cu calificări în domeniul pedagogic, dominant fiind gradul didactic II. Acești subiecți, dacă am face o generalizare, consideră *dezvoltarea personală* drept un proces prin care se însușesc abilități pentru evoluție, creștere, autocunoaștere, automotivație, autoeficiență, ce constituie o înțelepciune practică, reprezentând analiza și confruntarea propriilor trăsături cu nevoile procesului educațional (18,55%).

Nevoile pentru dezvoltarea personală a cadrului didactic din învățământul general pot fi ierarhizate după cum urmează: claritate, înțelegere și aplicabilitatea așteptărilor personale, comunicare eficientă cu persoana potrivită, atitudine pozitivă față de sine și ceilalți, responsabilitate personală, automotivare și autocontrol.

59% dintre profesori susțin că modalitățile prin care se dezvoltă sunt programele specializate, iar cei care preferă în acest scop citirea cărților constituie 25,7%. Dintre opțiunile propuse, autocunoașterea și dezvoltarea personalității pozitive au fost accentuate frecvent, urmate de automotivarea și încrederea în sine. Cât privește *intensitatea* de a parcurge un program de dezvoltare per-

sonală, calificativul în mare măsură a fost notat de 60,55% respondenți [Apud 10, p. 60].

Astfel, experimentul a consemnat o viziune completă referitoare la profilul psihosocial și profesional al cadrelor didactice și a deschis largi orizonturi pentru dezvoltarea lor personală.

Totodată, în baza *Fișei de evaluare* a implementării programului de dezvoltare personală, tragem următoarele concluzii, reieșind din ideile expuse de cadrele didactice.

• *Ce semnificație are dezvoltarea personală?* La această întrebare am primit următoarele răspunsuri: flexibilitatea și depășirea zonei de confort, experiența; actualizarea conceptului; exemplificarea prin parabole; dezvoltare continuă, acumularea de noi experiențe; de a fi tânăr și cu spirit inovator, indiferent de vârstă sau experiență; stabilirea unor obiective pe termen scurt, bine determinate și un plan de acțiune; prezența convingerii de reușită, motivația intrinsecă; învățarea și cercetarea permanentă, formarea continuă, luarea deciziilor, comunicarea, căutare permanentă, acumulare de noi experiențe; obținerea de noi informații prin parcurgerea anumitor etape de pregătire, calificare; noile cerințe pentru a progresa în carieră; dorința de creștere profesională; modelele de implementare practică; felul omului de a fi; tendința de a evolua în plan spiritual.

• *Ce faceți pentru a vă dezvolta, prin ce creșteți atitudinal-valoric?* La această întrebare pedagogii au oferit următoarele răspunsuri: prin studiere, aplicare, selectare, autoevaluare personală a direcțiilor de creștere în baza testelor proiective, notare de exemple, aplicarea testelor în practică, muncă zilnică conștiincioasă, studiul neîncetat, prin implementarea surselor, condițiilor, dimensiunilor, prin exersare permanentă, sistematică și conștientă a gândirii pozitive; inițierea în ceea ce este nou; conștientizarea importanței propriului set de valori; prin dialog, lectură și exerciții personale; prin aplicarea în practică; consultarea diverselor surse; cercetare, analiză, imitare, creare... [Apud 10, p. 116].

Prin urmare, tendințele actuale ale educației solicită eficiența cadrelor didactice în procesul educațional, prin atitudine și gândire pozitivă în ceea ce privește dezvoltarea personală/profesională continuă.

Dezvoltarea personală care este un proces permanent, dar repartizat pe cicluri, interese de travaliu optimizator, pe parcursul a mai multor ore și zile (lucrul monoton), cu posibile reluări ciclice la intervale de luni și ani, la solicitările beneficiarilor, în funcție de nevoile și obiectivele de viață ale subiecților, afectați de provocări sociale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Chircev A. *Psihologia atitudinilor sociale*. Cluj: Editura Institutului de Psihologie, 1941.
2. Eysenck H., Eysenck M. *Descifrarea comportamentului uman*. București: Editura „Teora”, 1998.
3. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică. In: Marcus S. (coord.) *Competența didactică*. București: Editura „All Educațional”, 1999, pp. 11-23.
4. Jung C. Psihologia individual și socială. In: *Antologia Puterea sufletului*. Vol. 3. București: Editura „Anima”, 1994.
5. Neculau A. *Educația adulților*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
6. Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.) *Educația adulților: baze teoretice și repere practice*. Iași: Editura „Polirom”, 2007.
7. Rusnac S. *Preocupări contemporane ale psihologiei sociale*. Chișinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2007.
8. Sion G. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Fundației „România de Mâine”, 2003.
9. Veenman W. *Descătușează-ți întregul potențial*. București: Editura „Curtea Veche”, 2007.
10. Vrabii V. *Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic*. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2019.
11. Zlate M. *Eul și personalitatea*. București: Editura „Trei”, 2002.
12. Zlate M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară, 2006.

CONCEPȚII ALE ARMONIZĂRII SOCIALE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ

DOI: 10.5281/zenodo.3890802

CZU: 37.013.77/.78

Profesor **Iulian-Ciprian BERTEA**

ORCID iD: 0000-0001-6356-3044

Colegiul Tehnic de Comunicații „N.V. Karpen”,
Bacău, **România**

CONCEPTS OF SOCIAL HARMONIZATION IN PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. *The continuous professional training is known nowadays as a constant of today's individual and collective life, representing the activity of maximum importance for the social-economic development of a country which offers the possibility of rapid adjustment of the qualifications to the permanently changing demands of the labour market. The knowledge and experience acquainted can no longer cope with the demands of the new economy and, because of that, they must be renewed and improved with a more emphasized frequency. The educational field under the influence of technological, social and cultural changes has a new image, dominated by permanent learning.*

Keywords: *professional training, social harmonization, education, permanent learning.*

Rezumat. *Formarea profesională continuă este în zilele noastre ca o constantă a vieții colective și individuale, reprezentând un aspect important al dezvoltării social-economice a țării și care permite o adaptare rapidă la cererea pieței și a calificărilor profesionale. Cunoștințele și experiența acumulate nu corespund noilor cerințe economice. Prin urmare, este necesară o actualizare frecventă a specializărilor. Educația este influențată de evoluția tehnologică, socială și culturală. Educația continuă devine necesară și indispensabilă.*

Cuvinte-cheie: *educație profesională, armonizare socială, educație, educație continuă.*

Educația reprezintă o luptă continuă pentru armonizarea relațiilor sociale în formarea profesională. Aplicabilitatea în viața de zi cu zi a celor învățate pe băncile școlii rămâne cel mai mare deziderat. Dorim să punem într-un acord asemeni unei compoziții muzicale, teoria cu practica.

Formarea profesională trebuie să țină cont de contextul social-economic în care își desfășoară activitatea indivizii și să fie adaptată atât progresului tehnologic, cât și condițiilor sociale. Accesul la educație și specializare este condiționat de anumiți factori: financiar, dorința de avansare profesională, politica socială, evoluțiile tehnologice. Instruirea profesională reprezintă un sistem de viziuni asupra obiectivelor, sarcinilor, principiilor și direcțiilor fundamentale ale societății în domeniul valorificării eficiente a resurselor umane. Condiția esențială pentru a progresa este să îți dorești acest lucru. Atunci când vorbim de formare profesională, nu se mai pune problema de teoretizare în educație.

Armonizarea socială în pregătirea în meserie presupune orientarea și instruirea profesională a resurselor umane, ținând cont de modalitățile de valorificare eficientă a acestora. Sunt necesare subsisteme deschise, transparente, flexibile care să se completeze reciproc. Aici avem în vedere învățământul general, secundar profesional și superior. Trebuie urmărită orientarea profesională a elevilor și tinerilor, reorientarea și instruirea continuă în carieră a populației pe tot parcursul vieții active.

În prezent, se observă o lipsă a armonizării dintre învățământ și piața muncii în funcție de cerințele acesteia, de volumul și calitatea pregătirii profesionale a specialiștilor necesari. Mai mult, există un număr mare de șomeri cu vârste cuprinse între 16 și 29 de ani. Ei nu au o pregătire profesională corespunzătoare cererii existente pe piață.

Armonizarea între nevoile calificărilor solicitate de ministere, partenerii sociali, autoritățile

administrației publice locale, agenții economici și societatea civilă în procesele de orientare, pregătire și instruire profesională continuă a cadrelor didactice constituie o altă necesitate în acest demers.

Formarea profesională – definiție și clasificări

Există mai multe concepte ale formării și dezvoltării profesionale. Astfel, după L.R. Mathias și H.J. Jackson [94, p. 53], *pregătirea profesională* este un proces de instruire pe parcursul căruia candidații dobândesc cunoștințe teoretice și practice necesare desfășurării activității lor curente, în timp ce *dezvoltarea profesională* ar fi un proces mai complex, ce are ca obiectiv însușirea de cunoștințe teoretice și practice necesare atât poziției actuale, cât și celei viitoare (anticiparea evoluției profesionale). Prin *formarea profesională* se urmărește dezvoltarea unor capacități noi, în timp ce prin *perfecționare profesională* – îmbunătățirea capacităților existente, aceasta din urmă fiind văzută uneori ca un stadiu în formarea profesională, cel al acumulării de cunoștințe suplimentare formării de bază.

Unii autori definesc formarea ca fiind „un ansamblu de acțiuni care determină ca oamenii și grupurile să realizeze cu competență cerințele funcțiilor lor actuale”, în acest caz conceptul central fiind cel de *competență* [2, p. 45].

Pornind de la această definiție, competența ar presupune existența și probarea următoarelor componente:

- un *volum de cunoștințe* deja dobândite, în concordanță cu natura sarcinilor ce urmează a fi îndeplinite în cadrul profesiei/postului respectiv;
- *experiență practică* de rezolvare a sarcinilor, prin activitate concretă realizată în condiții de muncă reale;
- un *set de aptitudini* de a realiza la un nivel corespunzător sarcini solicitate în cadrul profesiei/postului;
- un *ansamblu de atitudini* conducând spre mobilizarea persoanei în sensul realizării eficiente a sarcinilor solicitate.

Din această perspectivă, putem defini **formarea profesională**, ca fiind reprezentată de *acțiuni instructive, dirijate și concordante, care au ca obiective:*

- a) *asigurarea unui volum de cunoștințe și a unei experiențe practice;*
- b) *dezvoltarea unui set de aptitudini și a unui pattern atitudinal, toate necesare pentru realizarea în condiții de eficiență a cerințelor unei profesii/post.*

Înainte de anul 1945, formarea profesională viza doar componenta „inițială”, cunoștințele profesionale generale fiind achiziționate înainte de debutul carierei (prin cicluri specifice de formare – școli de meserii/profesionale, universități tehnice etc.), urmând ca dezvoltarea profesională să se facă la locul de muncă, prin însușirea competențelor, sub directă îndrumare a angajaților mai vechi.

Formarea profesională poate fi de două feluri: formare profesională inițială și formare profesională continuă. Sistemul de formare profesională trebuie să fie accesibil, atractiv, competitiv și relevant pentru cerințele pieței muncii.

Formarea profesională inițială este furnizată de învățământul profesional și tehnic. Aceasta include o componentă semnificativă de pregătire practică, realizată în atelierele școlii și la agentul economic.

Formarea profesională continuă reprezintă o componentă majoră a politicilor în domeniul învățării pe tot parcursul vieții, la nivel național și european, având ca obiectiv general creșterea competitivității și sprijinirea dezvoltării societății bazate pe cunoaștere.

Formarea profesională continuă se desfășoară pe două dimensiuni:

- a) formare profesională prin programe de calificare, inițiere, perfecționare, specializare, organizate de furnizori de formare profesională, autorizați, în condițiile legii și, respectiv, formare la locul de muncă, organizată de angajatori pentru personalul propriu;
- b) evaluarea competențelor dobândite prin centre de evaluare a competențelor obținute pe alte căi decât cele formale autorizate în condițiile legii.

Formarea profesională are un rol major în dezvoltarea economică și socială a statului. Orientarea profesională a populației constituie un sistem complex de măsuri (psihologice, pedagogice, medicale etc.), fundamentate științific, orientate spre determinarea și dezvoltarea capacităților omului pentru o viață activă, productivă

și satisfăcătoare, spre dezvoltarea persoanei de a conștientiza și influența, individual sau colectiv, condițiile de muncă și mediul social. Orientarea profesională trebuie să contribuie la diminuarea necorespunderii dintre cerere și ofertă pe piața forței de muncă, la creșterea motivației cetățenilor de toate vârstele pentru a învăța și a se încadra în câmpul muncii.

Formarea profesională are cel puțin la nivel teoretic două funcții importante: utilitatea și motivarea. Pe de o parte, programele de formare contribuie la dezvoltarea cunoștințelor, deprinderilor, aptitudinilor angajaților și se reflectă în realizarea performantă a atribuțiilor. Pe de altă parte, instruirea conferă sentimentul de încredere în competențele proprii și determină creșterea satisfacției în muncă. Aceste rezultate nu pot fi însă atinse dacă sistemul de formare este perceput ca obligație, dacă nu este relevant pentru nevoile concrete de lucru, dacă nu oferă nicio perspectivă în dezvoltarea carierei.

Aici atragem atenția asupra necesității de dezvoltare a competențelor și abilităților personalului educațional. Pentru formarea profesională este folosită o curriculă adaptată nevoilor identificate pe piața muncii. La nivel european, se dorește elaborarea unui ghid de bune practici, ca urmare a efectuării vizitelor de studiu și de creare a unui centru de resurse prin dezvoltarea unei biblioteci virtuale și instruirea personalului în utilizarea acesteia.

Mecanisme armonizării (relaționării) sociale. Modalități de manifestare

Piața muncii ne oferă provocări din cele mai complexe. Un aspect important îl reprezintă evoluțiile tehnologice. Pe de o parte, unii indivizi și-au pierdut locul de muncă pentru că au fost înlocuiți de „mașini”, iar alții nu reușesc să își găsească loc de muncă, pentru că nu pot ține pasul cu noile realități profesionale. Se pune accentul pe specializare continuă, pe adaptabilitate și flexibilitate. De asemenea, a crescut numărul de locuri de muncă la nivel internațional. Încep să dispară granițele la locul de muncă. Se lucrează din ce în ce mai mult online, cu colegi din lumea întreagă. Organizarea programului de activități trebuie să țină cont de fusul orar, sărbătorile legale și legislația muncii existentă în fiecare țară.

Pe piața muncii se pot observa schimbări continue și uneori imprevizibile, aceasta fiind influențată de mai mulți factori. Cel mai bun exemplu îl reprezintă pandemia din ziua de azi. Dacă o criză economică poate fi prevestită prin analiză financiară sau o evoluție tehnologică poate fi acceptată foarte ușor, o pandemie nu a putut fi prevăzută. De asemenea, nici efectele ei pe termen lung nu pot fi determinate cu exactitate.

Îmbunătățirea condițiilor de viață și de muncă ale lucrătorilor poate statornici armonizarea prin progres a sistemelor sociale. Este necesar să se realizeze o ameliorare a mediului de muncă pentru a proteja securitatea și sănătatea muncitorilor.

Există o anumită categorie de tineri care nu urmează niciun program educațional sau de formare profesională, în condițiile în care numărul șomerilor în rândul lor este foarte mare. De aceea, o soluție viabilă ar fi să fie pus accentul pe inițiativele ce combină ocuparea și formarea forței de muncă. Tinerilor să li se ofere șansa să își perfecționeze competențele dobândite pe parcursul educației inițiale și să dobândească noi abilități prin participarea la stagii de pregătire și ucenicie. Formarea profesională continuă se realizează și prin studii practice, nu doar teoretice.

Pentru a crea o armonizare între situația socială și formarea profesională sunt necesare următoarele:

- a) determinarea direcțiilor și priorităților de bază ale orientării, pregătirii și instruirii profesionale a elevilor, tinerilor și adulților, susținerii psihologice a păturilor vulnerabile ale populației, inclusiv a șomerilor, ținându-se cont de schimbările continue pe piața muncii;
- b) crearea, pe principiul parteneriatului social, a unei baze normative și metodico-organizatorice moderne de reglementare a activităților de orientare profesională și susținere psihologică a populației în probleme ce țin de carieră, de calificare, recalificare și perfecționare profesională a tinerilor și adulților, inclusiv a șomerilor, axate pe formarea competențelor profesionale și social-adaptive;
- c) stabilirea scopurilor și sarcinilor de bază ale sistemelor și programelor de informare, susținere psihologică, orientare profesională, pregătire și instruire profesională a elevilor, adolescenților, tinerilor și adulților, precum și ale

unor programe de asistență specială în domeniile vizate, destinate persoanelor cu handicap fizic și mintal, precum și categoriilor de populație defavorizate din punct de vedere social și al studiilor: persoane care, din diferite motive, au abandonat școala, absolvenți ai școlilor-internat și ai instituțiilor de învățământ auxiliar, copii orfani și copii rămași fără tutelă, persoane eliberate din instituțiile de reabilitare socială, persoane care au suferit în urma traficului de ființe umane, locuitori din mediul rural etc.;

- d) elaborarea și aplicarea standardelor ocupaționale, profesionale și educaționale pentru toate nivelurile de orientare, pregătire și instruire profesională;
- e) elaborarea indicilor de evaluare și monitorizare a acțiunilor de orientare, pregătire și instruire profesională, determinarea perspectivelor dezvoltării și durabilității acțiunilor respective;
- f) reglementarea formării profesionale continue a lucrătorilor, ceea ce le-ar permite să se adapteze la procesul de modernizare a tehnicii și tehnologiilor de producție, la schimbările condițiilor de muncă, ar favoriza promovarea lor socială prin asigurarea accesului la diverse niveluri de cultură și calificare profesională;
- g) combaterea șomajului prin asigurarea unor condiții favorabile pentru investitorii locali și străini în vederea creării de noi locuri de muncă.

Principiile de bază ale orientării, pregătirii și instruirii profesionale a resurselor umane sunt: caracterul științific, umanismul, obiectivitatea, caracterul activ, benevol și motivat al acțiunilor, profesionalismul, axarea pe personalitate, accesibilitatea, asigurarea șanselor egale pentru femei și bărbați, echitatea socială, continuitatea, transparența, succesivitatea, durabilitatea.

Aceste principii de bază se aplică la toate nivelurile sistemului de orientare, pregătire și instruire profesională în toate domeniile vieții economice, sociale și culturale. Funcționarea eficientă a sistemului național de orientare, pregătire și instruire profesională a resurselor umane este condiționată de structura lui, ale cărui elemente componente sunt interdependente și se completează reciproc, asigurând unitatea, flexibilitatea,

continuitatea și durabilitatea întregului sistem. Elementele structurale ale sistemului menționat sunt: instituțiile de învățământ de toate tipurile și nivelurile, Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă, organizațiile parteneriatului social și organizațiile neguvernamentale de profil.

Integrarea profesională a cetățenilor se realizează printr-o susținere psihologică și informațională. Ei trebuie să accepte în primul rând faptul că au nevoie de noi specializări. În funcție de particularitățile individuale ale personalității, de necesitățile pieței muncii și schimbările sociale, agenții economici încearcă să susțină programele educaționale. Să țină cont de necesitățile, posibilitățile și problemele utilizării forței de muncă la toate nivelurile, în baza promovării unei politici constructive privind dezvoltarea resurselor umane.

Direcțiile de bază ale orientării profesionale urmăresc scopul de a optimiza corelarea structurii profesionale a resurselor umane cu cerințele, necesitățile actuale și de perspectivă ale pieței muncii, dar și cu mediul social-cultural în permanență schimbare.

Direcțiile de bază ale orientării profesionale sunt:

- a) elaborarea cadrului normativ privind orientarea profesională a elevilor, tinerilor și adulților;
- b) asigurarea metodică-organizatorică a orientării profesionale a tuturor categoriilor și grupurilor de populație;
- c) perfecționarea sistemului de informare și de consultanță în probleme ce țin de carieră la toate nivelurile;
- d) acordarea serviciilor de orientare sau reorientare profesională elevilor, tinerilor și adulților pe tot parcursul vieții active, în funcție de vârstă și necesități. Serviciile de orientare și reorientare profesională a populației se prestează individual sau în grup în următoarele forme: informarea și propagarea profesională, consultația profesională (alegerea profesiei, corectarea planului profesional, selecția profesională), adaptarea profesională și socială. Veriga principală a serviciilor de orientare și reorientare profesională a elevilor, tinerilor, șomerilor și persoanelor neocupate este consultanța profesională. Metodele de bază ale orientării profe-

sionale sunt: informarea profesională, metoda psihogramelor (diagnosticul psihologic, psihofiziologic, medical), anchetarea, consultanța în probleme ce țin de carieră.

Susținerea psihologică reprezintă anumite tehnologii, metode și procedee speciale, aplicate de către pedagog sau consultantul-psiholog și percepute de către client ca un complex afectiv, ce contribuie la autoaprecierea social-profesională a personalității în procesul de dezvoltare a aptitudinilor, de formare a orientărilor valorice și a conștiinței de sine, la creșterea competitivității pe piața muncii și adaptarea la condițiile de realizare a carierei. Obiectivul principal al susținerii psihologice îl constituie formarea unor orientări valorice și motivaționale adecvate ale oamenilor privind învățământul și munca, modelarea unei strategii comportamentale active și flexibile în vederea alegerii profesiei, planificării și realizării carierei. Susținerea psihologică se efectuează prin măsuri individuale și în grup, ce contribuie la soluționarea, parțială sau integrală, a problemelor psihologice care împiedică personalitatea să se autorealizeze la orice etapă a vieții active.

Direcțiile de bază ale susținerii psihologice sunt:

- a) elaborarea cadrului normativ privind susținerea psihologică a elevilor, tinerilor și adulților la alegerea profesiei, pregătirea profesională și plasarea în câmpul muncii;
- b) asigurarea metodică-organizatorică a susținerii psihologice în probleme ce țin de carieră a tuturor categoriilor și grupurilor de populație;
- c) perfecționarea sistemului de susținere psihologică și de consultanță în probleme ce țin de carieră la toate nivelurile;
- d) acordarea serviciilor de susținere psihologică în chestiuni referitoare la viitorul profesional al elevilor, tinerilor și adulților pe tot parcursul vieții active, în funcție de vârstă și necesități.

Metodele de bază ale susținerii psihologice sunt: conversația, testarea psihoprofesională, trainingul, consultanța în probleme ce țin de personalitate și carieră. Pregătirea inițială și instruirea profesională continuă pe tot parcursul vieții active constituie un sistem organizat de servicii complexe de calificare, recalificare și perfecționare, orientate spre asigurarea corespunderii competențelor profesionale și sociale ale lucrătorilor

cu cerințele pieței muncii în toate sectoarele economiei și în toate domeniile activității economice, la toate nivelurile de calificare și responsabilitate.

Pregătirea și instruirea profesională au drept obiectiv principal formarea și utilizarea eficientă a forței de muncă competitive pe piața forței de muncă, integrarea profesională și socială a persoanelor în vârstă apte de muncă, care doresc să activeze, în concordanță cu aspirațiile lor profesionale și cu necesitățile pieței muncii.

Legătura dintre formarea profesională și aspectele sociale

Odată cu dezvoltarea managementului științific, la puțin timp după cel de-al Doilea Război Mondial, americanii au fost cei care au inventat *Training Within Industry (TWI)*, o strategie de formare continuă vizând dezvoltarea competențelor profesionale prin formare/training și, după intrarea angajaților într-o organizație, asimilarea de cunoștințe de-a lungul întregii cariere fiind o idee centrală a acestei abordări.

Educația și formarea profesională a tinerilor și adulților au, în prezent, ca finalitate principală formarea competențelor, înțelese ca ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și atitudini, necesare pentru:

- a) împlinirea și dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viață, conform intereselor și aspirațiilor fiecăruia și dorinței de a învăța pe tot parcursul vieții;
- b) integrarea socială și participarea cetățenească activă în societate;
- c) ocuparea unui loc de muncă și participarea la funcționarea și dezvoltarea unei economii durabile;
- d) formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste și științifice, pe cultura națională și universală și pe stimularea dialogului intercultural;
- e) educarea în spiritul demnității, toleranței și respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului;
- f) cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice și a respectului pentru natură și mediul înconjurător natural, social și cultural.

Sistemul de educație și de formare profesională trebuie să răspundă cerințelor pieței muncii și nevoilor beneficiarilor direcți prin capitalizarea competențelor și abilităților resursei umane. Strategia educației și formării profesionale propune dezvoltarea unui sistem accesibil, atractiv și competitiv, care să ofere servicii de educație și formare profesională de calitate pentru a răspunde relevant și rapid la cerințele oamenilor și economiei, prin gestionarea eficientă a resurselor disponibile. Viziunea este de a oferi tuturor persoanelor posibilitatea dobândirii de competențe de nivel ridicat, relevante pentru piața muncii și societate. Astfel, sistemul educațional și de formare profesională poate asigura o vizibilitate crescută a competențelor și o mai bună utilizare a acestora, bazându-se anticiparea nevoilor de competențe și a tendințelor pe piața muncii.

Astfel, obiectivul general al strategiei este dezvoltarea unui sistem de educație și formare profesională, adaptat cerințelor pieței muncii și nevoilor beneficiarilor direcți. Obiectivul general al documentului este derivat în patru obiective specifice, denumite obiective strategice; pentru fiecare obiectiv strategic au fost formulate direcții de acțiune și rezultate asociate. Ipoteza generală pe baza căreia sunt stabilite direcțiile de acțiune pe termen mediu și lung pentru educația și formarea profesională din România, este că, pornind de la contextul economic, legislativ și instituțional actual și de la tendința de creștere a ratei de cuprindere înregistrată în ultimii trei ani în învățământul profesional, se are în vedere o creștere pe toată durata implementării strategiei cu 10% a ponderii elevilor cuprinși în învățământul profesional și tehnic. În formarea profesională continuă, se are în vedere creșterea relevanței și asigurarea calității programelor de formare profesională continuă și, în consecință, a ratei de participare a adulților la învățare pe tot parcursul vieții.

De asemenea, pentru îndeplinirea recomandărilor și a obiectivelor de țară în domeniul educației și formării profesionale, se are în vedere dezvoltarea sistemului în jurul a 4 dimensiuni-cheie:

1. *Relevanță* – sunt avute în vedere elementele care asigură o mai bună adaptare a competențelor la cerințele pieței muncii actuale și viitoare.
2. *Acces și participare* – elementele ce asigură facilitarea accesului la educație și formare profesio-

nală, cu accent special pentru grupurile vulnerabile și creșterea participării la programe de educație și formare profesională, urmare a unui proces de orientare și consiliere adecvat nevoilor individuale.

3. *Calitate* – sunt avute în vedere elementele care asigură dezvoltarea unei culturi a calității în guvernanta sistemului de educație și formare profesională la nivelul tuturor funcțiilor: definirea calificărilor și curriculumului, organizarea procesului de învățare, evaluarea și certificarea competențelor, formarea cadrelor didactice.
4. *Inovare și cooperare* – elementele ce capitalizează potențialul de inovare și creativitate și stimularea cooperării, cu accent pe aspectele ce vizează mobilitatea în cadrul procesului de formare și mobilitatea forței de muncă.

Sistemul de educație și formare profesională trebuie să își adapteze și să actualizeze permanent oferta, pentru a răspunde eficient nevoilor societății și să fie orientat pe creativitate și inovare, pe dezvoltarea de competențe care să permită, pe de o parte, exercitarea cetățeniei active și dezvoltarea personală și, pe de altă parte, integrarea absolvenților pe piața muncii în continuă schimbare.

Dezvoltarea și reformarea sistemului de educație și formare profesională implică funcționarea eficientă și armonioasă a celor două subsisteme – de formare inițială și continuă – care răspund în mod diferit și complementar nevoilor de educație și formare profesională a persoanelor.

Pe de altă parte, dezvoltarea sistemului de educație și formare profesională nu se poate realiza fără implicarea activă a angajatorilor, pornind de la etapa identificării nevoilor de formare, a promovării acestora în rândul elevilor, a participării la instruirea lor practică, în evaluare și certificare.

Consolidarea parteneriatelor angajatorilor cu școlile din învățământul profesional și tehnic reprezintă o cerință esențială pentru creșterea calității și relevanței învățării la locul de muncă.

O altă provocare care stă în fața dezvoltărilor strategice derivă din aspectele legate de creșterea mobilității forței de muncă în spațiul Uniunii Europene, sistemul de educație și formare profesională pregătind capitalul uman pentru o piață globală a muncii.

Orientarea către o societate bazată pe cunoaștere presupune implicarea sistemului de educație

și formare profesională în transpunerea în practică a conceptului de învățare pe tot parcursul vieții. Este esențial ca formarea profesională să promoveze, în rândul beneficiarilor direcți, o atitudine pozitivă pentru învățare, să asigure calitatea ofertei de educație și formare profesională și relevanța acesteia în raport cu abilitățile, cunoștințele și nevoile persoanei.

Încurajarea învățării pe tot parcursul vieții și consolidarea competențelor profesionale ale forței de muncă reprezintă o prioritate.

Pentru realizarea unei armonizări între curriculumul universitar și formarea profesională trebuie să urmărim două trăsături principale ale învățământului – 1. indicatorii de tip *in-put* (oportunitățile de educație, oferte, resurse, rețele, acces, politici etc.) și 2. indicatorii de tip *out-put* (caracter inovativ, corelarea programelor cu problemele sociale, omogenizare curriculară, armonizarea conținuturilor cu piața muncii, parteneriatul cu beneficiarii, adaptabilitatea la societatea bazată pe cunoaștere).

Majoritatea marilor companii plătesc anual sume consistente pentru instruirea angajaților.

Se poate observa astfel o creștere a participării adulților la programe de învățare pe tot parcursul vieții. Unii sunt trimiși de către angajator la cursuri de specializare, alții își doresc mai mult de la locul de muncă și își caută singuri cursuri de perfecționare sau reconversie profesională.

Strategia educației și formării profesionale stabilește patru obiective strategice, realizate fiecare printr-un set de direcții de acțiune, astfel:

- ✓ *Îmbunătățirea relevanței sistemelor de formare profesională pentru piața muncii.* Acest obiectiv contribuie la dezvoltarea economică locală, regională și națională, luându-se în considerare disparitățile teritoriale existente în termeni de posibilități economice, acces și participare la formarea profesională. Pentru îndeplinirea acestui obiectiv strategic, sunt prevăzute următoarele direcții de acțiune:
- ✓ *Creșterea participării și facilitarea accesului la programele de formare profesională.* Acest obiectiv definește modul în care sistemul de formare profesională se adresează beneficiarilor direcți, fie prin formare inițială, fie prin formare continuă, prin răspunsuri adecvate la nevoile persoanelor, angajatorilor și comunităților, în materie de formare profesională de calitate pentru piața muncii.

- ✓ *Îmbunătățirea calității formării profesionale.* Obiectivul respectiv susține cerințele de asigurare a calității pentru întregul sistem de formare profesională, esențiale pentru o contribuție recunoscută la creșterea competitivității economiei naționale și europene prin procese, sisteme și mecanisme de înaltă calitate, armonizate cu sistemele europene de calitate.
- ✓ *Dezvoltarea inovării și cooperării naționale și internaționale în domeniul formării profesionale.* Pentru ca realizarea acțiunilor să fie eficientă și relevantă, este necesară cooperarea, în cadrul unor parteneriate funcționale la toate nivelurile, pentru valorizarea creativității și inovării.

Pentru atingerea unei rate crescute a ocupării în anul 2020, este prioritară implementarea măsurilor focalizate pe îndepărtarea constrângerilor în calea creșterii ocupării forței de muncă, care să conducă la îmbunătățirea funcționării pieței muncii, facilitarea tranzițiilor de la șomaj sau inactivitate către ocupare, consolidarea competențelor profesionale ale forței de muncă și creșterea calității ocupării a persoanelor rezidente în mediul rural, a tinerilor și femeilor. Semnificative sunt și:

- ✓ *Dezvoltarea instrumentelor în domeniul calificărilor ce să răspundă necesităților de formare și reformare a forței de muncă;*
- ✓ *Creșterea accesului și participării la programe de FPC a lucrătorilor și șomerilor;*
- ✓ *Consolidarea instituțională a structurilor cu atribuții în domeniul învățării pe parcursul întregii vieți;*
- ✓ *Asigurarea calității în sistemul de învățare pe parcursul întregii vieți;*
- ✓ *Adaptarea continuă a educației și formării profesionale a forței de muncă la nevoile pieței muncii;*
- ✓ *Promovarea uceniciei și a stagiilor de practică la locul de muncă;*
- ✓ *Promovarea voluntariatului în scopul dobândirii de experiență în muncă a tinerilor;*
- ✓ *Creșterea investițiilor în cercetare - inovare în vederea dezvoltării de calificări în concordanță cu cerințele pieței muncii;*
- ✓ *Corelarea calificărilor din IVET cu cele din CVT; Armonizarea calificărilor învățământului superior cu cerințele pieței muncii.*

În societatea noastră, multe persoane cu studii superioare ocupă locuri de muncă inferioare pregătirii obținute. Acest fenomen depășește problematica legată de dreptul la muncă, extinzându-se și asupra politicii sociale și a domeniilor corelative.

În sistemul actual al tratatelor comunitare, politicii sociale i se acordă un rol mai important în comparație cu vechea reglementare. Obiectivele fundamentale al Uniunii Europene în acest domeniu sunt:

- creșterea nivelului de trai și a calității vieții tuturor cetățenilor săi;
- creșterea sustenabilă a performanței economiei Uniunii Europene;
- favorizarea ocupării depline;
- îmbunătățirea productivității și calității muncii;
- stimularea coeziunii sociale și a incluziunii.

Problema locurilor de muncă se află, fără îndoială, în centrul preocupărilor sociale ale UE, ea fiind determinată, atât de sistemele de formare, calificare, perfecționare, recalificare a ei, cât și de protecția socială, valabilă în timp și spațiu, în funcție de o mare diversitate de criterii. Politica socială, așa cum a fost reglementată în *Tratatul de instituire a Comunității Economice Europene*, are în vedere ameliorarea condițiilor de viață și de muncă, asigurarea securității și sănătății lucrătorilor, egalitatea remunerării femeilor cu bărbații.

În încercarea lor de a înțelege mai bine fenomenele sociale, sociologii și practicienii socialului încearcă să găsească o serie de modele și diferite relații între varii aspecte sau situații pentru a unifica, simplifica și reuși să explice realitatea socială (faptele studiate). Experții, prin focalizarea asupra anumitor segmente sociale particulare și a relațiilor dintre ele (interacțiunile dintre indivizi, dintre indivizi și grupuri, dintre grupuri, sau dintre grupuri și societatea în care ele activează / funcționează) încearcă să identifice acele elemente care facilitează sau blochează interacțiunea, și consecințele fiecăreia în parte. Cum însă nu toți cad de comun acord asupra cărei modalități de analiză este cea mai eficientă, putem considera că aceștia se împart în două mari categorii de analiză teoretică:

- 1) *interacționismul simbolic*;
- 2) *funcționalismul*.

Interacționismul simbolic. Această perspectivă teoretică argumentează că nicio condiție/situație socială, cât ar fi ea de perturbatoare/insuportabilă, nu poate fi considerată în mod inerent sau în mod obiectiv drept o problemă socială până când un număr semnificativ de oameni care dețin puterea politică în comunitatea respectivă nu cad de comun acord că aceasta contravine interesului public. Oamenii de știință, liderii, practicienii etc. ar putea recunoaște faptul că un anumit factor sau o condiție/situație are sau va avea un efect devastator asupra societății sau a unui anumit grup, însă până când ei nu reușesc să-i convingă pe cei care sunt în poziția de a controla sau corecta acea condiție/situație, aceasta nu este considerată a fi o problemă socială.

Astfel, în prim-plan nu avem acea condiție socială (negativă), ci modul cum este definită și de către cine, pentru a determina că aceasta există sau o să se transforme într-o problemă socială. Procesul social prin care o condiție/situație specifică trece de la nivelul de îngrijorare/preocupare individuală către nivelul de îngrijorare/preocupare socială, poate fi unul foarte greoi și de durată, dar el poate fi de asemenea și unul foarte scurt. Pentru adepții interacționismului simbolic, faptul că anumite condiții sociale nocive există și afectează negativ o parte semnificativă a populației nu reprezintă în mod necesar un motiv suficient pentru ca acestea să fie considerate probleme sociale (recunoscute).

Mai degrabă problema reală este aceea de a înțelege ce determină ca o condiție specifică să fie evaluată ca și problemă socială. Pentru „interacționiști” întrebările legitime sunt următoarele:

- a) Cum se întâmplă ca unele condiții specifice să fie definite ca probleme sociale în timp ce altele nu sunt/nu vor fi definite în același sens?
- b) Cine, în orice societate, poate legitima considerarea unei condiții specifice ca fiind problemă socială?
- c) Ce soluții reies/sunt găsite și cum sunt găsite acestea pentru probleme sociale specifice?
- d) Ce factori există în cadrul oricărei societăți care inhibă sau facilitează rezolvarea problemelor sociale? [7, p. 9].

Perspectiva interacționismului simbolic subliniază faptul că problemele sociale nu există în

mod independent de felul în care oamenii definesc societatea lor, lumea în care trăiesc, ele fiind construite social în funcție de dezbaterile oamenilor, de semnificațiile pe care le are problema respectivă pentru toți cei afectați.

Funcționalismul. Conform acestei perspective, cele mai multe norme/reguli și aranjamente sociale pot fi explicate în bună măsură în termeni de utilitate a lor pentru societate, deci ele îndeplinesc o funcție. Funcționaliștii argumentează că dacă un anumit tip de comportament sau o instituție persistă (continuă să existe/să se manifeste), atunci înseamnă că aceasta vine în întâmpinarea unei nevoi prezente în cadrul societății respective. Doar prin definirea unui comportament particular ca fiind o problemă nu este asigurată și dispariția lui. Pentru eliminarea oricărui tip de comportament, societatea trebuie în primul rând să identifice ce funcții îndeplinește acesta și apoi să facă în așa fel, încât acest comportament să devină disfuncțional, generând dispariția lui [7, pp. 10-11]. Lucrurile par să se complice atunci, când inventariem o serie de probleme cum ar fi sărăcia, criminalitatea și inegalitatea (și care sunt asociate cu diferite comportamente) și care există și persistă în orice societate, existența lor putând indica faptul că probabil ele îndeplinesc o funcție pentru societate, eliminarea lor putând fi realizată tocmai prin transformarea comportamentelor asociate lor în caracteristici disfuncționale. Este cunoscută abordarea lui H.J. Gans care arăta că de pe urma sărăciei beneficiază o proporție semnificativă a populației, cu alte cuvinte ea are o serie de funcții pozitive, relevate de faptul că încurajarea eradicării acestui fenomen este neutralizată de o serie de beneficii specifice în folosul non-săracilor.

O problemă socială reprezintă o anumită situație ce este incompatibilă cu valorile unui număr semnificativ de oameni care consideră că este nevoie să acționeze pentru schimbarea acestei situații, elementele constitutive fiind: a) situația care există și este cunoscută de către oameni, ei discutând despre ea; b) incompatibilitatea cu valorile acelor oameni; c) faptul că această situație afectează un număr semnificativ de oameni, considerând că este nevoie să acționeze pentru schimbarea acestei stări de lucruri. În dezbaterile de la noi consacrate temei problemelor sociale, cel mai frecvent par să fie invocate, subliniate sau puse în valoare lucrările lui C. Zamfir (1977).

Acesta definește și analizează problemele sociale din perspectiva funcționării sistemelor sociale, unde un aspect esențial este deținut de activitatea de înfruntare a diferitelor dificultăți care intervin pe parcursul funcționării lor – cu alte cuvinte, activitatea de soluționare a problemelor sociale.

Sociologul român pleacă de la considerentul că o problemă particulară poate fi de natură tehnică, sau economică, sau juridică etc. În calitatea sa de problemă a unui sistem social, ea va fi totodată o problemă socială, definibilă ca un proces social, o caracteristică, o situație despre care societatea sau un subsistem al ei consideră că trebuie schimbat. Așa cum au remarcat și alți specialiști, această definiție include două elemente: o dificultate și o conștientizare a dificultății. Unele probleme deși există nu sunt conștientizate, deci nu sunt manifeste ci sunt într-o stare de latență. Trecerea lor din latent în manifest este un proces care trebuie să parcurgă anumite etape și să îndeplinească anumite condiții, una din cele mai importante fiind angajarea sistemului în a lua decizia de a desfășura o activitate de soluționare a respectivei probleme [7, p. 17].

Clasele de fenomene care pot deveni obiectul unei asemenea problematizări ar fi: a) o stare socială învechită (care frânează progresul și dezvoltarea socială); b) procese sociale considerate în sine ca fiind negative (dezorganizarea socială și individuală, comportamentele considerate deviante); c) consecințe negative ale unui proces social pozitiv (orice proces social complex prezintă și consecințe laterale negative); d) fluctuații ale factorilor naturali externi sau sociali (descoperirea sau epuizarea unor resurse naturale, catastrofe naturale, războaie etc.); e) decalaje produse de dezvoltare (nearticularea unor elemente și nesincronizarea lor în procesele de transformare socială care însoțesc dezvoltarea socială); f) apariția de noi necesități (ca urmare a schimbării unor condiții sociale obiective, pot apărea noi necesități a căror imposibilitate de satisfacere poate conduce la comportamente deviante); g) probleme de dezvoltare (C. Zamfir, 1977) [Apud 7, pp. 17-18].

Formarea profesională – prevederi legale

Participarea la formarea profesională poate avea loc la inițiativa angajatorului sau a salariatului. Modalitatea concretă de formare profesională, drepturile și obligațiile părților, durata, precum și

orice alte aspecte legate de aceasta, inclusiv obligațiile contractuale ale angajatului în raport cu angajatorul care a suportat cheltuielile ocazionate de formarea profesională, se stabilesc prin acordul părților și fac obiectul unor acte adiționale la contractele individuale de muncă.

În cazul în care participarea la cursurile sau stagiile inițiate de angajator, toate cheltuielile ocazionate de această implicare sunt suportate de către acesta. Pe perioada participării la cursurile sau stagiile de formare profesională, salariatul va beneficia, pe toată durata, de toate drepturile salariale deținute. Pe perioada participării la cursurile sau stagiile de formare profesională, angajatul beneficiază de vechime la acel loc de muncă, această perioadă fiind considerată stagiul de cotizare în sistemul asigurărilor sociale de stat.

Salariații care au beneficiat de un curs sau un stagiul de formare profesională, nu pot avea inițiativa încetării contractului individual de muncă pentru o perioadă stabilită prin act adițional. Durata obligației salariatului de a presta servicii în favoarea angajatorului care a suportat cheltuielile ocazionate de formarea sa profesională, precum și orice alte aspecte în legătură cu obligațiile ulterioare ale salariatului, se stabilesc prin act adițional la contractul individual de muncă. Nerespectarea de către angajat a acestei dispoziții determină obligarea acestuia la suportarea tuturor cheltuielilor ocazionate de pregătirea sa, proporțional cu perioada nelucrată din perioada stabilită, conform actului adițional la contractul individual de muncă.

Obligația aceasta revine și salariaților care au fost concediați în perioada stabilită prin act adițional, pentru motive disciplinare, sau al căror contract individual de muncă a încetat ca urmare a arestării preventive pentru o perioadă mai mare de 60 de zile, a condamnării printr-o hotărâre judecătorească definitivă pentru o infracțiune în legătură cu munca lor, precum și în cazul în care instanța penală a pronunțat interdicția de exercitare a profesiei, temporar sau definitiv.

Salariații care au încheiat un act adițional la contractul individual de muncă cu privire la formarea profesională pot primi în afara salariului corespunzător locului de muncă și alte avantaje în natură pentru formarea profesională. Sunt considerate contracte speciale de formare profesională

contractul de calificare profesională și contractul de adaptare profesională. Contractul de calificare profesională este cel în baza căruia salariatul se obligă să urmeze cursurile de formare organizate de angajator pentru dobândirea unei calificări profesionale.

Provocările și prioritățile naționale ale României pentru educația și formarea profesională inițială și continuă – îmbunătățirea relevanței și calității acesteia – se află în strânsă legătură cu cele de la nivelul UE. Prin adaptarea constantă a sistemului său de educație și formare profesională diversificat cu parcursuri vocaționale, profesionale și tehnologice, țara are ca obiectiv reducerea părăsirii timpurii a educației și formării profesionale și stimularea participării la învățare în rândul adulților; acestea sunt două domenii cu un potențial considerabil de îmbunătățire în raport cu celelalte state membre. Promovarea programelor de perfecționare, reintegrare a adulților în domeniul educației și formării profesionale prin programe de tipul „a doua șansă”, precum și extinderea ucenicilor și a altor sisteme de formare profesională la locul de muncă, sunt măsuri care au potențialul de a aduce schimbări [11].

Concluzii

Societatea informațională promovează schimbările tehnice și metodologice în condițiile în care oamenii trebuie să se adapteze la noi tehnologii, la metode noi de lucru, să execute sarcini noi, să îndeplinească noi roluri, noi funcții și mai ales să acumuleze noi cunoștințe. Experiența și cunoștințele acumulate până în prezent nu mai sunt suficiente pentru a face față cererii de pe piață. Este necesară o actualizare permanentă a informațiilor. Domeniul educației este influențat de schimbările tehnologice, sociale și culturale și este dominat de învățarea continuă [7, p. 28].

Cunoștințele și abilitățile sunt evidente și ușor de măsurat, însă factorii ce determină șansa sau succesul sunt greu de măsurat. Motivația este condiția dominantă ce influențează modul de acțiune al individului. Personalitatea determină comportamentul și modul de-a reacționa la o anumită situație, stimul. Imaginea de sine este modul în care un individ se privește. Acești factori sunt porțiuni ale inteligenței emoționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bogathy Z. *Introducere în psihologia muncii*. Timișoara: Tipografia Universității de Vest, 2002.
2. Dan A. *Diagnoza și soluționarea problemelor sociale. note de curs*. București: Universitatea din București, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, 2007.
3. Hotărâre Nr. HP253/2003 din 19.06.2003 pentru aprobarea Concepției privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane. [citată 01.06.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=21419&lang=ro
4. Mathis L.R., Jackson H.J. *Human resource management*. West Publishing Corporation, 1994.
5. Monitorul Oficial nr. 446 din 1 iulie 2010.
6. Monitorul Oficial nr. 761 din 9 noiembrie 2009.
7. Niță A. *Trends of Harmonization of the Continuous Professional Training Process with the European Managerial Requirements*. București: Universitatea București, 2007.
8. Zamfir C. *Strategii ale dezvoltării sociale*. (vol. X din 22. colecția „Teorie și metodă în științele sociale”). București: Editura Politică, 1977.
9. http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_ro.htm
10. http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_ro.htm
11. https://www.cedefop.europa.eu/files/4171_ro.pdf.

REPERE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE EVALUĂRII PSIHOLOGICE A PERSOANELOR POST ACCIDENT VASCULAR CEREBRAL

DOI:10.5281/zenodo.3873043
CZU: 159.9.072:616.831

Doctor habilitat, profesor universitar Nicolae BUCUN
ORCID iD: 0000-0002-9767-2828

Doctor, conferențiar universitar Aurelia GLAVAN
ORCID iD: 0000-0002-2549-5367
Universitatea de Stat din Tiraspol

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL REFERENCE POINTS OF THE PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT OF POST-STROKE INDIVIDUALS

Abstract. *The article is a synthesis of contemporary international studies on the psychological assessment of post-stroke individuals, the core aspect of its success being the establishment of the working alliance between the clinical psychologist and the person in the therapeutic process. The human model that the psychologist offers to the patient becomes the aspect with the greatest impact in the working alliance, supported by a theoretical training and a consistent practice. The defined aims and functions of the psychological assessment tools, which are used to collect and validate the patient information, cover a wide range of symptoms. Aspects of the information resulting from the evaluation process, are identified for their display in the final report and in the therapeutic recommendations.*

Keywords: *stroke, assessment, symptoms, psychologist, alliance.*

Rezumat. *Articolul prezintă o sinteză a studiilor contemporane la nivel internațional privind evaluarea psihologică a persoanelor în situația de post accident vascular cerebral, aspectul fundamental al succesului fiind considerat stabilirea alianței de lucru între psihologul clinician și persoană în cadrul procesului terapeutic. Modelul uman individual oferit de psiholog are cel mai mare impact în alianța de lucru, susținut de o pregătire teoretică și o practică consistentă. Sunt definite scopurile și funcțiile instrumentelor de evaluare psihologică care, fiind combinate, pentru culegerea și validarea informațiilor despre pacient, acoperă o plajă largă de simptome. Se identifică aspecte în prezentarea informațiilor rezultate din procesul de evaluare în raportul final și a recomandărilor terapeutice.*

Cuvinte-cheie: *accident vascular cerebral, evaluare, simptome, psiholog, alianță.*

Psihologia evaluării accidentului vascular cerebral (AVC) se confruntă cu o serie de probleme clinice și sociale, aspectul fundamental al succesului evaluării psihologice fiind stabilirea alianței de lucru. Aceasta asigură participarea și cooperarea deschisă și onestă a psihologului, care cunoaște importanța colaborării cu pacientul și influența pe care fiecare participant la interacțiune o are asupra derulării procesului de examinare și monitorizare a stării de sănătate.

Numeroase studii și experiența practicienilor au relevat importanța relației dintre psiholog și

persoana beneficiară în cadrul procesului terapeutic [7; 13; 20]. Această conștientizare a relevanței pe care alianța psihologică creată o are asupra succesului oricărei intervenții psihologice a impus considerarea atentă a acesteia în cadrul oricărui proces de evaluare psihologică, mai ales cel din context clinic. Persoanele care necesită intervenția psihologului clinician pentru o evaluare a stării lor psihologice se află într-o stare de suferință pe care o resimt puternic, dar pe care, adesea, nu o înțeleg decât prin consecințele provocate. Mai mult, pentru aceste persoane, a vorbi

despre problemele lor psihice este inconfortabil, stânjenitor, îngrijorător, rușinos sau frustrant.

Pentru ca derularea procesului de evaluare psihologică să fie facilitată, de responsabilitatea specialistului este să creeze o relație psihologică cu pacientul. Raportul sau alianța de lucru se referă la atmosfera psihică securizantă care-i permite persoanei evaluate să se simtă suficient de confortabil pentru a vorbi despre suferințele sale, adică pentru a se angaja în autoexplorare. Alianța de lucru securizantă creează contextul adecvat derulării tuturor activităților specifice procesului de evaluare psihologică – psihologul va ști cum să introducă fiecare sarcină, iar pacientul le va accepta mai bine și se va angaja mai activ. Când persoana evaluată simte o conexiune puternică cu psihologul, va dezvălui mai multe informații și se va angaja mai mult în procesul evaluării.

Alianța de lucru începe din momentul în care persoana este primar cunoscută de către psiholog. Psihologul trebuie să fie conștient, în primul rând, de faptul că situația de evaluare este unică pentru persoană – ea se așteaptă să vorbească despre aspecte dificile, intime și puternic afectate emoțional cu cineva total necunoscut, de ale cărui concluzii poate depinde viața sa. Relația psihologică începe de la recunoașterea de către clinician a acestei situații speciale în fața pacientului. Din start, acest lucru transmite empatia, apoi manifestarea autentică a aprecierii pentru disponibilitatea de a participa la o astfel de situație consolidează puntea emoțională dintre interlocutori și confortul psihologic al persoanei.

Perspectiva teoretică ce a contribuit cel mai mult la înțelegerea rolului alianței de lucru, dar și a condițiilor ce construiesc și mențin raportul psihologic, este abordarea umanist-experiențială în psihoterapie. Carl Rogers, în 2015, a identificat condițiile relației dintre persoană și psiholog care oferă „maximum de libertate” și maximum de confort psihologic pentru exprimarea pacientului [3]. Rolul personalității psihologului pentru facilitarea acestei relații este fundamental – alianța de lucru poate fi creată dacă psihologul poate manifesta în mod autentic empatie, considerație pozitivă necondiționată și congruență. Aceste condiții relaționale nu pot fi manifestate de psiholog decât dacă sunt integrate armonios în interiorul personalității sale. Empatia psihologului este capacitatea sa de a rezona emoțional cu clientul său și de a

comunica această rezonanță într-un mod relevant (verbal și mai ales nonverbal) pentru persoană.

Considerația pozitivă necondiționată se referă la capacitatea interioară a psihologului de a accepta lumea interioară a clientului, fără a o judeca prin prisma propriilor valori, alegeri sau caracteristici. Este o atitudine de respect profund pentru persoana clientului, pentru viața și dificultățile sale; se bazează pe o înțelegere autentică, lipsită de prejudecăți (sau judecăți de valoare) a evoluției psihologice unice a fiecărui individ. Psihologul care are în interiorul său această atitudine de acceptare necondiționată este o persoană care „valorizează profund umanitatea clientului și nu renunță la ea indiferent de comportamentele particulare ale acestuia din urmă” [15, pp. 201-202]. Această atitudine interioară a psihologului este necesar de a fi comunicată clientului, iar acest lucru se transmite cel mai ușor printr-o exprimare a căldurii afective autentice. Autorii menționați diferențiază atitudinea de considerație pozitivă necondiționată de amabilitate, considerând că aceasta din urmă este, mai degrabă, o mască de socializare ce ascunde trăirile reale.

Congruența psihologului se referă la „un fel de a fi al psihologului când reacțiile sale manifestate față de client se potrivesc consecvent cu trăirea interioară pe care o are în relație cu acesta” [15]. Printre conceptele folosite pentru explicarea congruenței enumerăm: sinceritate, transparență, autenticitate. Toate relevă acordul intern al psihologului între palierul emoțional, cognitiv, expresiv și acționai. D. Mearns și B. Thorne [15], referindu-se la autenticitatea psihologului, afirmă că aceasta se definește prin capacitatea lui de a fi el însuși în mod deschis la un moment dat, adică de a participa cu toată ființa sa. Cu cât psihologul este mai capabil să rămână în contact cu propria experiență, cu atât este mai congruent și mai dispus să o comunice. Autenticitatea este un aspect care facilitează alianța de lucru și-i permite clientului asumarea propriei autenticități.

Rezumând, tot ceea ce are psihologul de făcut este să ofere considerația pozitivă necondiționată într-o manieră profund autentică, empatică și congruentă, astfel încât clientul să înceapă să se simtă total acceptat în orice emoție, în manifestarea oricărui gând sau comportament manifestat. Astfel, el va fi dispus să exploreze propriile tră-

iri și să le comunice mai detaliat, în profunzime psihologului.

Abordarea psihodinamică contemporană a depășit conceptul de neutralitate binevoitoare pe care Freud îl impunea psihanalizatorilor, prin conștientizarea impactului inevitabil al subiectivității psihologului în interacțiunea cu persoana din fața sa. Evoluția perspectivei psihodinamice asupra fenomenelor *transferențiale* și *contratransferențiale* aduce contribuții la înțelegerea de către psiholog a dinamicilor interne emoționale și relaționale ce apar în comunicarea cu persoana din fața sa. În derularea alianței de lucru, psihologul are acces direct la patternurile de relaționare ale persoanei prin conștientizarea transferului clientului și a trăirilor sale proprii. Disponibilitatea specialistului de a lua în considerare aceste dinamici interne contribuie la aprofundarea înțelegerii funcționării emoționale și relaționale ale persoanei evaluate – elemente ce constituie, pe de o parte, elemente de etiologie a simptomatologiei actuale a clientului, pe de altă parte, un obiectiv esențial al evaluării psihologice. Deși este dificilă descrierea concretă a modului de edificare și menținere a raportului psihologic, există câteva tehnici pe care psihologii clinicieni le pot aplica în acest sens: *ascultarea activă, calibrarea, reflectările nonverbale, reflectările empaticе, întrebările deschise*. Metacomunicarea despre scopurile și obiectivele anumitor proceduri de evaluare este o modalitate prin care psihologii pot să rămână conectați la clienții lor, pentru a stabili dacă aceștia le percep congruente cu propriile expectanțe și scopuri în sesiune.

Există numeroase studii care au dovedit importanța personalității psihologului în crearea alianței de lucru [5]. Deși majoritatea cercetărilor au vizat relația terapeutică, rezultatele lor pot fi extrapolate pentru întreg domeniul psihologiei clinice. Cercetările arată că trăsăturile și comportamentele asociate cu formarea unei alianțe de lucru pozitive includ calități precum: flexibilitatea, onestitatea, respectul, încrederea în sine, implicarea, căldura, deschiderea, autenticitatea, atenția acordată impactului sinelui, sănătatea mentală, asertivitatea, interesul pentru a-i ajuta pe clienți, răbdarea, entuziasmul, credibilitatea, empatia etc.

Capacitatea psihologului de a intra în rezonanță cu lumea extrem de complexă a pacientu-

lui post-AVC, pentru a face ca dialogul să continue și clientul să se exprime, să se dezvăluie, este o calitate a personalității sale ce depășește cunoștințele teoretice. Modelul uman personal pe care psihologul îl oferă pacientului devine aspectul cu cel mai mare impact în alianța de lucru, atunci când este susținut, desigur, de o pregătire teoretică și o practică consistentă.

Psihologul are nevoie de *instrumente de evaluare* a dizabilității post-AVC. Testarea psihologică ridică numeroase probleme în procesul de evaluare, începând cu selecția bateriei de teste adecvate dintr-o multitudine de instrumente disponibile. Conform cercetătorilor I.B. Weiner, J.R. Graham și J.A. Naglieri [8; 23], principalele aspecte ce necesită de a fi luate în considerare pentru a determina compoziția unei baterii de teste sunt:

- *Adecvarea psihometrică* – proprietățile psihometrice ale acesteia, testarea, ca parte a evaluării psihometrice, trebuie limitată la instrumente standardizate, fiabile și valide pentru care există date normative adecvate;
- *Relevanța acestor instrumente pentru a răspunde întrebării de referință* (acest criteriu ilustrează un principiu esențial, acela că selecția testelor trebuie să fie justificată pentru fiecare probă inclusă în bateria de evaluare);
- *Validitatea incrementală* – se referă la măsura în care noile informații sporesc acuratețea clasificării sau predicția dincolo de acuratețea obținută deja prin informațiile deținute (probabilitatea ca aceste măsurători să contribuie la validitatea procesului de luare a deciziilor). Clinicienii trebuie să obțină atâtea informații câte sunt utile pentru a răspunde întrebării de referință, nu mai multe.
- *Funcțiile aditive, confirmatorii și complementare* – măsurătorile individuale servesc scopurilor atunci când sunt folosite împreună. Multe întrebări de referință necesită selecția de teste multiple pentru a identifica aspecte relativ distincte și independente ale funcționării psihologice ale persoanei.
- *Interviul clinic* este o metodă de evaluare psihologică de bază, cel mai frecvent utilizată și cea mai importantă în colectarea datelor în timpul evaluării psihologice [20]. În general, interviurile ca instrumente de evaluare au patru mari funcții: administrare, tratament, cercetare și predicție [23]. Cercetătorii domeniului susțin

că interviurile clinice de evaluare urmăresc să realizeze o analiză detaliată și comprehensivă a simptomatologiei psihice trecute și prezente a clientului, a aspectelor de personalitate care sunt implicate în problemele actuale, a altor aspecte psihologice relevante pentru înțelegerea cazului individual: strategiile de coping, stilurile interpersonale, factorii sociali sau culturali etc.

În psihologie, interviul înseamnă mai mult decât a adresa o serie de întrebări pentru a completa informații despre un caz – înseamnă a pune întrebări critice, a asculta cu atenție răspunsurile, a completa date care-s inconsistente sau lipsesc, a dezvolta ipoteze și a opera cu ipoteze alternative [17]. Aspectul esențial al interviului este caracterul planificat și deliberat al său; informațiile obținute sunt utilizate pentru a dezvolta ipoteze de lucru pentru problema clientului.

Literatura de specialitate [8; 12; 17; 18] indică mai multe forme de interviuri de evaluare psihologică clinică, pe care le vom descrie în continuare.

1) În funcție de scopul urmărit de psiholog:

- *Interviuri axate pe istoricul de caz* vizează evaluarea naturii problemelor persoanei din perspectiva dezvoltării individuale: analiza perioadelor/evenimentelor critice, antecedente sau precipitatori ai comportamentelor actuale sau alte aspecte. Sunt interviuri cu clientul, familia sau alte persoane de referință.
- *Interviuri diagnostice* vizează categorisirea unui comportament al clientului într-un sistem formal de diagnostic (DSM).
- *Interviuri inițiale* au drept scop obținerea unor informații preliminare despre client (eligibilitatea persoanei pentru serviciul psihologic respectiv).
- *Interviurile axate pe etiologie* vizează identificarea și înțelegerea aspectelor cauzale ale problemei respective dintr-o anumită perspectivă teoretică. În acest caz, interviurile sunt ghidate de teoria la care aderă psihologul (psihodinamică, cognitiv-comportamentală, experiențială etc.).
- *Examinarea statusului mental* vizează determinarea felului și a gradului de afectare mentală asociate cu o anumită tulburare clinică (în cazuri de boli neurologice, AVC, tulburări psihice etc.).

- *Interviuri de orientare* sunt destinate să-l ghideze pe pacient spre un anumit protocol. În context clinic, psihologii folosesc acest tip de interviu pentru a-l informa despre opțiunile de tratament, expectanțele de vindecare sau regulile unui program terapeutic.
- *Interviurile axate pe screening* sunt scurte și vizează obținerea de informații specifice (de exemplu, dacă necesită spitalizare, dacă are semnele unei tulburări acute etc.).
- *Interviuri specializate* sunt cele care au fost create pentru scopuri specifice, de exemplu, pentru a evalua nevoia unei spitalizări medicale, pentru a face un diagnostic specific.
- *Interviuri finale* au loc la încheierea serviciilor oferite clientului cu scopul de a revizui scopurile tratamentului, progresul sau planurile viitoare.

2) În funcție de gradul de structurare a interviurilor:

- *Interviuri nestructurate* – sunt centrate pe persoană. Aproape întotdeauna, în practica clinică, evaluarea psihologică începe printr-un interviu nestructurat, iar apoi procesul întreg de evaluare va fi presărat cu momente de interviu nestructurat. Pe lângă scopul implicit al obținerii unor informații, interviul nestructurat are câteva funcții, pe care nici un alt instrument de evaluare psihologică nu-l are – ajută la crearea alianței de lucru (relația dintre psiholog și persoana evaluată).

Interviul clinic nestructurat este însăși paradigma muncii psihologului clinician prin care acesta are (sau poate avea acces) la subiectivitatea pacientului și la înțelegerea acestuia în specificitatea sa [6]. Interviul clinic nestructurat permite accesul la cadrele de referință interne ale persoanei evaluate – aspecte în funcție de care pot fi înțelese alte informații obținute prin alte metode de evaluare. Funcțiile interviului nestructurat sunt: a obține o impresie clinică despre persoana evaluată, a crea alianța de lucru, a clarifica simptomatologia.

De asemenea, modalitatea concretă în care se desfășoară practic un interviu clinic nestructurat depinde de câțiva factori contextuali: obiectivele interviului (diagnostic, terapie, cercetare etc.), momentul și condițiile în care se desfășoară interviul, caracterul voluntar sau involuntar al participării la evaluare. Interviul clinic nestructurat îi oferă clinicianului libertatea de a formula între-

bările în ordinea și în forma pe care le consideră cele mai relevante pentru obținerea informațiilor dorite. Aceste întrebări vor genera răspunsuri din partea persoanei evaluate, sub diverse forme.

În procesul evaluării clinice pe bază de interviu nestructurat intervin o serie de mecanisme și procese psihologice pe care psihologul trebuie să le cunoască și să le aibă în vedere atât la formularea întrebărilor, cât și la interpretarea răspunsurilor obținute. Acestea aparțin atât clientului, cât și psihologului sau relației dintre ei și influențează eficiența interviului (adică fidelitatea și validitatea informațiilor obținute).

– *Interviuri semistructurate și structurate.* Prin contrast cu interviurile nestructurate care sunt centrate pe persoană, interviurile semistructurate și cele structurate sunt adesea scorate și interpretate în funcție de date normative. Astfel, ele oferă potențialul unei obiectivități mai mari și al unor interferențe mai mici în interpretare [1; 8].

Interviurile structurate au fost create pentru a depăși dezavantajele interviurilor nestructurate (judecăți clinice nevalide, factorii multipli care influențează răspunsurile etc.). Astfel, structurarea interviurilor s-a făcut după reguli rigide pentru a mări obiectivitatea informațiilor obținute. Ca orice altă metodă de investigare a problematicii psihologice, și structurarea interviurilor clinice prezintă o serie de puncte forte, dar și limite [8; 17; 18].

Rezumând, avantajele utilizării interviurilor structurate în practica de tip clinic sunt: urmăresc criteriile diagnostice formale care ajută la clarificarea diagnosticului (DSM); reduc influența factorilor subiectivi, precum judecata clinică și inferențele personale; oferă o plajă largă de informații într-un timp relativ limitat (datorită structurării informațiilor); măresc uniformitatea asociată cu procesul interviuării (datorită standardizării); au, în general, proprietăți psihometrice bune; pot fi aplicate și de alte persoane decât specialiștii clinicieni (sunt ușor de administrat).

– *Interviurile semistructurate* sunt mai puțin rigide, permițând psihologului să realizeze mai multe judecăți clinice în privința ariilor de investigare. Majoritatea psihologilor practicieni utilizează adesea în practică mai degrabă interviul nestructurat pentru realizarea diagnosticului, în timp ce în contexte de cercetare se folosesc numai interviurile structurate.

Indiferent de tipurile sau structurarea interviurilor realizate de psiholog în procesul evaluării, acestea furnizează informații esențiale care ajută la generarea și evaluarea unor ipoteze clinice, la selectarea altor instrumente psihologice de clarificare a impresiilor diagnostice. Așadar, interviurile trebuie suplimentate cu teste obiective pentru a evalua stilul de raportare al clientului și a confirma diagnosticul.

Observațiile comportamentului oferă clinicianului șansa de a sesiza aspecte relevante pentru înțelegerea problematicii persoanei. Interviul și observația constituie instrumentele principale ale psihologului clinician, pe care acesta le folosește combinat pentru culegerea și validarea informațiilor despre client.

Adesea, situația de evaluare clinică reprezintă un microcosmos al funcționării comportamentale și psihologice a pacientului. Astfel, observarea pacientului este o sursă esențială de informații, reprezentând un eșantion al patternului de funcționare al pacientului și poate releva unele dintre problemele care l-au adus în situația de evaluare [2; 14].

Observarea comportamentului nu înseamnă o atitudine pasivă din partea psihologului, ci una activă, deoarece comportamentele văzute trebuie înțelese și integrate cu celelalte informații deținute, astfel psihologul clinician își prelungește actul observațional printr-unul reflexiv [6]. Scopurile principale ale evaluării de acest tip sunt de a analiza obiectiv comportamentul, de a identifica și evalua relațiile dintre comportamentele-problemă și factorii cauzali. Astfel, psihologul poate lua decizii valide cu privire la recomandările de tratament [11; 16].

Un prim aspect fundamental pentru observarea comportamentului este selectarea comportamentelor-țintă. Acestea au fost definite ca fiind comportamente specifice care trebuie examinate, evaluate și alternate prin intervenții [10; 17]. Conform lui W.H. O'Brien [16], evaluarea comportamentelor-țintă urmează mai multe etape: alegerea comportamentului-țintă; operaționalizarea lui (să se identifice caracteristicile esențiale ale comportamentului); operaționalizarea variabilelor contextuale (aspecte ale mediului fizic și social, dar și aspecte intrapersonale ce pot influența comportamentul-țintă).

Pentru simplificarea operaționalizării comportamentului-țintă, dar și a variabilelor contextuale,

se recomandă operaționalizarea în trei categorii de indicatori: cognitivi (gânduri, atitudini, convingeri etc.), fiziologic-afectivi (reacții fiziologice și stări emoționale) și motori (acțiuni voluntare). Apoi se stabilesc frecvența, durata și intensitatea fiecăruia.

Odată operaționalizate comportamentul-țintă și variabilele contextuale, un obiectiv al evaluării psihologice clinice este stabilirea relațiilor cauzale dintre acestea. Conceptul esențial în acest sens este analiza funcțională a comportamentului, concept introdus de B.F. Skinner în 1953. Analiza funcțională se referă la analiza comportamentului-țintă, a antecedentelor (aspectele care măresc probabilitatea apariției comportamentului-țintă) și a consecințelor sale (aspecte care mențin comportamentul), precum și a relațiilor dintre acestea.

Cercetătorii evaluării psihologice în domeniul clinic [6; 8; 17; 18] au descris particularitățile diferitelor tipuri de observații, pe care le sintetizăm și noi, cu accentuarea utilității lor clinice:

– *Observația naturală (necontrolată)* îi permite clinicianului să observe manifestările comportamentale ale pacientului în mediul său natural. Are potențialul de a-i oferi psihologului o înțelegere realistă și comprehensivă a problemelor persoanei. Există aspecte care pot influența eficiența observației naturale: expectanțele psihologului de a vedea anumite comportamente (în funcție de informațiile obținute în interviu); alte persoane sau instituții implicate în problema clientului care încearcă să influențeze judecata psihologului; selectivitatea memoriei și atenției; modificarea comportamentului de către cel observat. O serie de informații vor fi colectate de clinician prin observații indirecte – cele realizate de alte persoane (medic curant, membrii familiei etc.).

– *Observația controlată* are în vedere provocarea apariției comportamentului-țintă în condiții controlate pentru a putea fi observat. Astfel se pot observa comportamentele-țintă în următoarele situații: în timpul jocului de rol; în timpul rezolvării unor sarcini (în timpul completării unor teste psihologice); în timpul unor interacțiuni structurate; în timpul convorbirii psihologice – orice comportament va fi observat atât la nivel verbal (răspunsurile la întrebări), cât și nonverbal (postură, gestică, mimică, tonul vocii, ritmul vorbirii, respirație, modificări ale tonusului muscular – toate putând releva stări afective, motivații).

– *Automonitorizarea* este o formă de observație a comportamentului realizată de clientul însuși. Sub îndrumarea psihologului, acesta este învățat să-și observe și să-și înregistreze comportamentul și aspecte asociate acestuia (de exemplu, gânduri, emoții, variabile situaționale etc.) sub forma unor jurnale. Automonitorizarea este o modalitate frecvent utilizată în context clinic atât ca metodă de evaluare, cât și ca intervenție terapeutică.

După cum menționează R. Rapee și R. Wignall, „limita majoră a acestor măsurători comportamentale este faptul că nu sunt forme standardizate de evaluare, ceea ce le face să fie extrem de variabile la influența multor factori externi, aceasta însemnând că nu se pot realiza pe baza acestor măsurători comparații interindividuale” [19].

– *Instrumente psihometrice*. Pentru a fi în concordanță cu abordarea clinică multimodală, psihologii folosesc în sesiunile de evaluare psihologică și o serie de instrumente standardizate (scale, checklist-uri, inventare), ca modalități suplimentare de a clarifica unele informații obținute prin intermediul interviurilor clinice și observațiilor asupra comportamentului.

După K. Westhoff și M.-L. Kluck [21], alegerea testelor se face în funcție de întrebările de referință și ipotezele formulate în baza acestora – testele ajută la acceptarea sau respingerea unei anumite ipoteze. Astfel, sarcina principală a psihologului este de a decide cât de eficient este un test pentru acceptarea sau respingerea unei anumite ipoteze.

Accentuăm ideea expusă de autori [20; 23] că esența utilizării clinice a scalelor, testelor sau a *checklist*-urilor este raportarea rezultatelor obținute la principiile studiului de caz, ele nefiind elemente separate ale individului. Informațiile dobândite prin aceste metode de evaluare standardizate au relevanță doar în măsura în care sunt subordonate înțelegerii persoanei individuale aflate într-un context existențial unic și în măsura în care sunt corelate cu informațiile obținute prin alte metode.

Astfel, au fost construite foarte multe scale, inventare pentru a evalua o plajă largă de probleme (de exemplu, anxietate, depresie, memorie etc.) într-un timp scurt. Aceste instrumente cuprind itemi despre emoții, gânduri și/sau comportamente asociate problemei respective. M.R. Bagby, N. Wild, A. Turner, J.K. Graham și

J.A. Naglieri [1; 8; 24], susțin că utilizarea testelor obiective se face pentru a evalua frecvența și intensitatea simptomelor, a determina diagnosticul clinic, a evalua trăsăturile stabile care prezic comportamente viitoare, simptome și implicații de tratament.

În continuare, vom trece în revistă cele mai cunoscute și aplicabile instrumente, care acoperă – în context clinic – o arie largă de simptome la persoanele post-AVC.

- *International Diagnostic Checklist (ICDL), IDCL-ICD-10 și IDCL-DSM-IV* propun o alternativă de evaluare a semnelor și simptomelor tulburărilor mentale. Psihologul clinician poate aduna toate informațiile relevante pentru stabilirea diagnosticului în timpul consultației obișnuite, pe baza observațiilor sau a datelor de la o terță persoană. Acestea li se oferă o evaluare științifică și standardizată, bazată pe indicatori psihometrici foarte buni, ce facilitează o examinare sistematică a criteriilor relevante și a deciziilor de diagnoză.
- *The Symptom Checklist 90-Revised (SCL-90-R, Derogatis, 1983)* este un instrument scurt, multidimensional. Cercetările au confirmat proprietăți psihometrice (validitate și fidelitate) satisfăcătoare.
- *Sistem de evaluare clinică (SEC)*. Utilizând paradigma evaluării clinice validate științific, SEC reprezintă unul dintre cele mai avansate sisteme de psihodiagnostic și evaluare clinică validate științific.
- *Adaptive Behavior Assessment System (ABAS, Harisson & Oakland, 2003)*. Este considerat standardul internațional în evaluare pentru acordarea gradului de handicap și al eligibilității pentru serviciile sociale. Evaluarea abilităților adaptative poate oferi informații importante pentru diagnosticare și planificarea tratamentului sau a intervenției pentru persoane cu: factori de risc biologici, atac cerebral, insuficiență senzorială, dizabilități, insuficiență motorie, tulburări emoționale, demențe, tulburări psihotice și dizabilități multiple.

Există extrem de multe scale de evaluare a numeroase simptome psihopatologice. Dintre cele mai cunoscute și utilizate la persoanele post-AVC, menționăm următoarele instrumente care acoperă o plajă îngustă de simptome:

- a. *Evaluarea depresiei*: Beck Depression Inventory (BDI-II; Beck & Steer, 1987); Hamilton Depression Inventory (HDI, Reynolds & Kobak, 2013); The Children's Depression Inventory (CDI, Kovacs, 2012).
- b. *Evaluarea anxietății*: Beck Anxiety Inventory (BAI; Beck & Steer, 1990); State-Trait Anxiety Inventory (STAI-Y, Spielberger, 2007).
- c. *Evaluarea tulburărilor psihotice*: Positive and Negative Syndrome Scale (PANSS, Scala de Sindrom Pozitiv și Negativ, Kay, Opler & Fiszbein, 2012).
- d. *Evaluarea funcționării cognitive și mnezice*: General Ability Measure for Adults (GAMA, Naglieri & Bardos, 1997); Multidimensional Aptitude Battery (MAB-II, Jackson, 1998; Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-IV, Wechsler, 2008)); Snijders-Oomen Nonverbal Intelligentztest (SON-R-2-7, Tellegen, Winkel, Wijnberg-Williams & Laros, 1998; Bateria memoriei de lucru (BML, Clinciu, 2012).
- e. *Evaluarea tulburărilor relaționate cu trauma și stresul*: PTSD Symptom Scale Interview (PSS-I, Foa și al., 1993); Clinician Administered PTSD Scale (CAPS, Blake și al., 1995); Trauma Symptom Checklist for Children (TSCC, Briere, 1996).
- f. *Evaluarea factorilor de reziliență*: Scala de reziliență pentru adulți (RSA, Hjemdal, Friborg, Martinussen & Rosenvinge, 2001); Scala multidimensională de evaluarea restabilirii și a rezilienței după o traumă (MTRR, Harvey și al., 2003).

Psihologii aplică pe larg instrumente psihometrice de evaluare a personalității post-AVC. Cele mai utilizate teste de personalitate în context clinic sunt MMPI și MCMI, pe care le vom prezenta în continuare.

- *Minnesota Multiphasic Personality Inventory®-2 (MMPI®-2, Butcher, Graham, Ben-Porath, Tellegen, Dahlstrom, Kaemer, 2001)* este versiunea revizuită a originalului MMPI, un instrument comprehensiv care măsoară o varietate largă de simptome psihopatologice; Principalele scale clinice sunt următoarele, fiecare având mai multe subscale: *introversie socială, ipohondrie, depresie, anxietate* ș.a. Ulterior concepției MMPI, experții în interpretarea testului au concluzionat că descriptorii empirici ai scalelor sunt cei mai importanți pentru interpretarea *profilului psihologic al persoanei*.

Printr-o procedură rațional-empirică, J.N. Butcher et al. [4], au creat 15 scale de conținut pentru MMPI-2, menite să evalueze ariile de conținut ale MMPI-2: *Anxietate; Frici; Obsesie; Depresie; Preocupări de sănătate; Gândire bizară; Furie; Cinism; Activități anti-sociale; Tip A; Părere proastă despre sine; Disconfort social; Probleme în familie; Interferență în muncă; Indicatori negativi de tratament*. MMPI-2 conține și o serie de scale suplimentare, menite să lărgescă varietatea conceptelor psihologice evaluate: *Anxietate, Refulare, Forța Eului, Dominanță; Responsabilitate socială; Inadaptabilitate școlară; Tulburare de stres posttraumatic; Scala de dependență admisă; Scala de dependență potențială; Demoralizare, Acuze somatice, Emoții pozitive scăzute, Emoții negative disfuncționale*.

• *Milion Clinical Multiaxial Inventory – III (MCMI-III, Milion, Milion, Da vis & Grossman, 2010)* face parte dintre instrumentele de evaluare psihologică cel mai frecvent folosite, validate științific ce estimează tulburările de personalitate și sindroamele clinice, inclusiv unele specifice DSM-IV. Aspectul esențial al acestui instrument este acela că are la bază un sistem teoretic solid al personalității ca fundament al sistemului de clasificare coerent și pentru scalele propuse. Punctul de pornire a fost teoria evoluționistă a personalității.

Este dificil *procesul de luare a deciziilor clinice în evaluarea psihologică* a dizabilității post-AVC. Luarea deciziilor ar fi un proces extrem de complex care necesită o formare extinsă și o pregătire solidă în domenii precum psihopatologie, teoriile personalității, psihologia dezvoltării și practica terapeutică. Nu există algoritmi ce pot fi aplicați în procesul decizional clinic de ansamblu al cazului individual aflat într-un context individual, ci doar pentru anumite răspunsuri la întrebări punctuale. Aplicarea unor instrumente de evaluare este doar o parte a procesului dat. Scopul final al evaluării clinice este înțelegerea cazului individual, într-un context de viață specific.

În final, informațiile obținute prin aplicarea diverselor metode de evaluare (interviuri, observații comportamentale, teste de aptitudini și personalitate) trebuie integrate de psiholog în mod coerent, astfel încât să fie posibilă formularea unor decizii legate de diagnostic și a unor recomandări de tratament și de reabilitare complexă. Concluziile clinicianului pot avea un impact direct în evoluția ulterioară a persoanei evaluate, de

aceea responsabilitatea profesională în formularea cazului și recomandările propuse reprezintă o condiție esențială a unei bune practici.

Bilanțul evaluării persoanei post-AVC este un proces continuu, de la prima întrebare adresată pacientului până la elaborarea finală a raportului de evaluare și la feedbackul oferit. Pentru toate acestea, psihologul clinician recurge la cadrul teoretic în care s-a format, la experiența anterioară, pregătirea clinică și intuiția psihologică. Cunoscut fapt că aproape niciodată clinicienii nu pot obține la întrebările lor un răspuns totalmente obiectiv – un frecvent subiect de dezbatere și dispută teoretică și de cercetare. Psihologii din domeniul clinic au fost adesea acuzați de lipsa de obiectivitate a datelor obținute, altfel spus de subiectivism în analiza cazului.

Eforturile cercetătorilor au fost de a mări gradul de obiectivitate a judecăților clinice și astfel s-au dezvoltat multiple instrumente de evaluare cu proprietăți psihometrice puternice. Decizia clinică considerată „eficientă”, implicată în analiza continuă a cazului individual aflat într-un context specific, beneficiază deopotrivă de studiile științifice actuale, dar și de raționamentele personale ale psihologului bazate pe cunoașterea aprofundată a teoriilor și pe experiența clinică personală. Realitatea este că psihologii aproape întotdeauna vor utiliza judecata clinică profesională care se bazează pe training, experiență și intuiție. Însă eforturile de a mări abilitățile lor și de a ajunge la concluzii valide și utile sunt imperios necesare [2; 17]. În actul evaluativ, există o serie de aspecte care influențează procesul decizional al psihologului. Mulți autori au identificat și descris aceste surse [6; 8; 9; 17; 22; 23], de care psihologul clinician ar trebui să țină cont în procesul evaluativ.

Rezultatul final al procesului de evaluare se concretizează prin redactarea unui raport de evaluare clinică. Acesta cuprinde mai multe secțiuni de informații – motivul evaluării, întrebarea de referință, metodele de evaluare utilizate, sursele de informare folosite pentru obținerea datelor, rezultatele obținute, interpretarea acestora de către psiholog, sugestii și recomandări. În general, raportul de evaluare clinică urmărește etapele procesului de evaluare întreprinse de psihologul clinician și reprezintă o sinteză a rezultatelor obținute și a implicațiilor acestora pentru persoana evaluată – altfel spus, cuprinde o serie de

afirmații științifice despre funcționarea psihologică a persoanei. Orice raport de evaluare trebuie să respecte câteva criterii generale de evaluare a acestor afirmații făcute de psihologul clinician. Westhoff și Kluck [22] prezintă aceste criterii:

- a. Gradul de validitate care depinde de: tipul și calitatea afirmațiilor teoretice pe care se bazează, dar și de faptul dacă afirmațiile sunt combinate după reguli logice, construcțiile ipotetice sunt utilizate adecvat, iar procesul empiric respectă caracteristicile de obiectivitate și fidelitate; gradul de validitate depinde și de aria de aplicare;
- b. Gradul de comprehensivitate care depinde de: transparența procesului de evaluare în toate etapele; gradul în care întreg procesul este verificabil.

Raportul de evaluare psihologică respectă o structură generală a redactării. Savanții psihologi Westhoff și Kluck [23] analizează în detaliu modalitatea cea mai adecvată de redactare a unui raport de evaluare, structurând condițiile de redactare propuse pentru a oferi puncte clare și succinte de reper pentru psihologii clinicieni. Astfel, sintetizăm în continuare criteriile propuse de autori în redactarea raportului de evaluare, urmărind fiecare secțiune în parte:

- a. Secțiunea întrebărilor clientului;
 - b. Secțiunea formulării întrebărilor psihologice;
 - c. Secțiunea planului de evaluare;
 - d. Secțiunea de date aduce informații provenite din metodele de evaluare standardizate și din cele nestandardizate;
 - e. Secțiunea de rezultate;
 - f. Secțiunea de recomandări și sugestii.
- Raportul de evaluare psihologică respectă o structură generală a redactării. Savanții K. Westhoff și M.-L. Kluck [23] analizează detaliat modalitatea cea mai potrivită de întocmire a unui asemenea document, pentru a oferi repere pentru psihologii clinicieni. Astfel, le sintetizăm în continuare, urmărind fiecare secțiune în parte:
- g. Secțiunea întrebărilor clientului;
 - h. Secțiunea formulării întrebărilor psihologice;
 - i. Secțiunea planului de evaluare;
 - j. Secțiunea de date ce aduce informații provenite din metodele de evaluare standardizate și din cele nestandardizate;
 - k. Secțiunea de rezultate;

1. Secțiunea de recomandări și sugestii.

Savanții J.K. Graham și J.A. Naglieri [8] identifică aspecte de care trebuie ținut cont în prezentarea informațiilor rezultate din procesul de evaluare. Autorii subliniază necesitatea unei descrieri echilibrate a persoanei care să ia în considerare atât punctele slabe (vulnerabilitățile), cât și punctele tari (resursele) persoanei. În general, există tendința ca rapoartele să identifice și să descrie doar aspectele problematice ale funcționării psihologice a persoanei. În acord cu tendința actuală din psihologie, care pune accent pe caracteristicile adaptative ale persoanei, un raport de evaluare trebuie să detalieze și aspectele pozitive, resursele sau capacitățile psihologice ale individului – cele rămase nealterate de problemele psihologice și pe care se pot baza sugestiile de tratament.

Savanții [8] identifică aspecte de care trebuie ținut cont în prezentarea informațiilor rezultate din procesul de evaluare. Autorii subliniază necesitatea unei descrieri echilibrate a persoanei care să ia în considerare atât punctele slabe (vulnerabilitățile), cât și punctele tari (resursele) persoanei. În general, există tendința ca rapoartele să identifice și să descrie doar aspectele problematice ale funcționării psihologice a pacientului. În concordanță cu tendința actuală ce se axează pe caracteristicile adaptative ale acestuia, un raport de evaluare trebuie să detalieze și aspectele pozitive, resursele sau capacitățile psihologice ale individului – cele rămase nealterate de problemele de sănătate vizate și pe care se pot baza sugestiile de tratament.

Rezultatul final al procesului de evaluare este inclus într-un raport de evaluare clinică. Acesta cuprinde mai multe secțiuni de informații – motivul evaluării, întrebările de referință, metodele de evaluare utilizate, sursele de informare folosite pentru obținerea datelor, rezultatele obținute, interpretarea acestora de către psiholog, sugestii și recomandări. În general, raportul de evaluare clinică urmărește etapele procesului de examinare, întreprinse de psihologul clinician și reprezintă o sinteză a rezultatelor obținute și a implicațiilor acestora pentru persoana evaluată. Altfel spus, cuprinde o serie de afirmații științifice despre funcționarea psihologică a persoanei. Orice raport de evaluare trebuie să respecte câteva criterii generale, prezentate de K. Westhoff și M.-L. Kluck [22]:

- a. Gradul de validitate depinde de tipul și calitatea afirmațiilor teoretice pe care se bazează, de aria lor de aplicare, dar și de faptul dacă acestea sunt combinate după reguli logice, dacă constructele ipotetice sunt utilizate adecvat, iar procesul empiric respectă caracteristicile de obiectivitate.
- b. Gradul de comprehensivitate care depinde de transparența procesului de evaluare în toate etapele, gradul în care întreg procesul este verificabil.

Concluzii

Aspectul fundamental al succesului evaluării psihologice este stabilirea alianței de lucru între psihologul clinician și persoana post-AVC în cadrul procesului terapeutic, numeroase studii și experiența practicienilor confirmând importanța acestei relații.

Tot ceea ce are psihologul de făcut este să aibă o atitudine pozitivă necondiționată, empatică și congruentă, astfel încât pacientul să înceapă să se simtă total acceptat în orice emoție, gând sau comportament manifestat, astfel va fi dispus să exploreze propriile trăiri și să le comunice în profunzime.

Psihologul clinician, în munca sa de evaluare a persoanelor post-AVC, are nevoie de instrumente de evaluare. Interviu clinic, observația, testarea psihologică constituie instrumentele principale, pe care acesta le folosește combinat pentru culegerea și validarea informațiilor despre pacient.

Capacitatea psihologului de a intra în rezonanță cu lumea extrem de complexă a pacientului post-AVC, pentru a face ca dialogul să continue și clientul să se exprime, să se dezvăluie, este o calitate a personalității sale ce depășește cunoștințele teoretice. Modelul uman personal pe care psihologul i-l oferă pacientului, devine aspectul cu un impact major în alianța de lucru, atunci când este susținut, desigur, de o pregătire teoretică și o experiență consistentă.

În final, putem afirma că rezultatele evaluării psihologice pot fi de cel mai înalt nivel, dacă se vor obține pe un fundament teoretic și metodologic solid. Rămâne foarte mult de lucrat în această direcție. E nevoie să elaborăm o metodologie de diagnostic, dezvoltare, profilaxie care să inspire o stare de satisfacție a tuturor celor implicați în alianțe profesionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bagby M.R., Wild N., Turner A. Psychological assessment in adult mental health settings. In: J.R. Crahman, J.A. Naglieri. *Handbook of psychology. Assessment psychology*. 2003, Vol. 10, pp. 213-234.
2. Beutler L.E., Harwood T.M., Alimohamed S., Malik M.L. Functional impairment and coping style: In: J.C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*. New York: Oxford University Press, 2002, pp. 145-170.
3. Bozarth J.D., Brodley B.T. Actualization: A functional concept in client-centered therapy. In: *Journal of social behavior and personality*, 1991, nr. 6(45), pp. 45-59.
4. Butcher J.N. et al. Assessment in Clinical Psychology. In: *A Perspective on the Past, Present Challenges, and Future Prospects*. Wiley Online Library, 2012, pp. 205-209.
5. Ciorbea I. *Personalitatea psihoterapeutului și procesul terapeutic*. Iași: Editura „Polirom”, 2010.
6. Dafinoiu I. *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
7. Duncan B.L., Miller S.D., Wampold, B.E., Hubble M.A. *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd ed.). American Psychological Association, 2010.
8. Graham J.R., Naglieri J.A. Current status and future direction assessment psychology. In: Graham J.R., Naglieri J.A. (Eds.) *Handbook of Psychology: Assessment Psychology*, vol. 10. Edit. John Wiley & Sons, 2003, pp. 579-592.

9. Halleck S.L. Taking the History: Part I. In: *Evaluation of the psychiatric patient: A primer*. Critical issues in psychiatry, book series (CIPS). New York: Plenum Press, 1991, pp. 53-81.
10. Hawkins R.P., Pingree S., Adler I. Searching for cognitive processes in the cultivation effect. In: *Human Communication Research*, 1987, No. 13(4), pp. 553-577.
11. Haynes S.N., O'Brien W.H. *Principles and Practice of Behavioral Assessment*. Series Applied Clinical Psychology, 2000, XVIII.
12. Hersen M. *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment: Personality assessment*. Edit. John Wiley & Sons, 2004.
13. Horvath A., Greenberg L.S. Counter transference, attachment, and the working alliance: The therapist's contribution. In: *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 1994, No. 39(1), pp. 3-11.
14. Kellerman H., Burry A. *Handbook of Psychodiagnostic Testing: Analysis of Personality in the Psychological Report*. Publisher Springer New York, 2010.
15. Mearns D., Thorne B. *Consilierea centrată pe persoana în acțiune*. București: Editura „Trei”, 2010, pp. 201-202.
16. O'Brien W.H., McGrath J.J., Haynes S.N. Assessment of psychopathology: Behavioral approaches. In: Graham J.R., Naglieri (Eds.) *Handbook of Psychology: Assessment Psychology*, vol. 10. Edit. John Wiley & Sons, 2003, pp. 509-529.
17. Plante T.G. Clinical psychology. In: I.B. Weiner, W.E. Craighead (Eds.). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, Volume 1, Fourth Edition. New York: John Wiley & Sons, 2010, pp. 328-332.
18. Pomerantz A.M. *Clinical Psychology: Science, Practice, and Culture*. SAGE Publications, 2011.
19. Rapee R., Wignall A., Hudson J., Schniering C. *Treating Anxious Children and Adolescents: An Evidence-Based Approach*. Publisher New Harbinger Publication, 2011, pp. 35-36.
20. Watkins C., Campbell V., Nieberding R., Hallmark R. Contemporary practice of psychological assessment by clinical psychologists. In: *Professional Psychology: Research and Practice*, 1995, No. 26(1), pp. 54-60.
21. Weiner I.B., Greene R.L. *Handbook of personality assessment*. New York: John Wiley & Sons, 2007.
22. Westhoff K., Kluck M.-L. *Raportul Psihologic: Redactare și Evalua-re*. Adaptat în România de D. Iliescu et al. Testcentral, 2008.
23. Westhoff K., Kluck M.L. *Raportul psihologic: redactare și evalua-re*. Trad. D. Iliescu, M. Minulescu, C. Nedelcea, I. Andrei. București, Cluj-Napoca: D&D/Testcentral & SINAPSIS, 2009.
24. Wiens A.N., Matarazzo J.D. Diagnostic interviewing. In: M. Hersen, A.E. Kazdin, A.S. Bellack (Eds.) *The clinical psychology handbook*. New York: Pergamon Press, 1983, pp. 309-328.

PROVOCĂRILE SOCIETALE CERCETATE PRIN PRISMA BAZELOR TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE ASIGURĂRII ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

DOI:10.5281/zenodo.3873053
CZU: 373.015.3

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

THE SOCIETAL CHALLENGES RESEARCHED THROUGH THE PRISM OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF PSYCHOLOGICAL ACTIVITY ASSURANCE IN THE GENERAL EDUCATION SYSTEM

Abstract. *The article describes the strategic directions of societal challenges valorized in the research and innovation domains. There are described the research dimensions of the theoretical and methodological bases of psychological activity assurance in the general education system from the perspective of contemporary societal approaches. They highlight the objectives, the novelty and originality of the proposed research, the expected scientific results as well as their area of impact on society.*

Keywords: *psychological activity assurance, contemporary societal approaches, complexes of psychological methodologies, prevention, evaluation, intervention, development domains, general education system.*

Rezumat. *În articol sunt prezentate direcțiile strategice ale provocărilor societale, valorificate în domeniul cercetării și inovării. Sunt descrise dimensiunile de investigare a bazelor teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane. Acestea reliefează obiectivele, noutatea și originalitatea cercetării propuse, rezultatele științifice preconizate, precum și aria lor de impact pentru societate.*

Cuvinte-cheie: *asigurarea activității psihologice, abordări societale contemporane, complexe de metodologii psihologice, prevenție, evaluare, intervenție, domenii de dezvoltare, sistem de învățământ general.*

Provocările societale create de realitățile de nivel mondial sunt valorificate în diverse cercetări științifice. În acest context, un document important este *Strategia Națională de Dezvoltare 2030 a Republicii Moldova: adaptarea și răspunsurile la provocările globale și transformarea societății*, care, prin capitolul *Provocările globale și regionale*, reprezintă o trecere în revistă a principalelor forțe ce vor schimba definitiv lumea, către 2030. Invocând importanța transformărilor menționate în actul amintit, se face trimitere la factori externi determinativi în crearea condițiilor, formatării realităților economice și societale dominante, inclusiv în Republica Moldova.

În temeiul *Strategiei Naționale de Dezvoltare „MOLDOVA” 2030*, a strategiilor sectoriale și programelor-cadru ale UE, a fost elaborat un alt document – *Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023 (Anexa nr. 1*

la Hotărârea Guvernului nr. 381/2019) cu Planul de acțiuni privind implementarea actului respectiv. Acesta reprezintă documentul de referință, în baza căruia Ministerul Educației, Culturii și Cercetării asigură elaborarea politicilor naționale în domeniul cercetării și inovării.

Important este că *Programul național* intervine cu o abordare sistemică, pe termen lung, a dezvoltării durabile a unei societăți sănătoase, armonioase, orientate spre educarea unei societăți bazate pe cunoaștere, competitivitate, capabile să răspundă la provocările timpului, unde, luând în considerare cerințele contemporane, cercetările (fundamentale și aplicative), au ca obiective realizarea și asigurarea unui suport științific necesar pentru soluționarea problemelor cetățenilor.

Programul național se realizează prin proiectele de cercetare și inovare ce corespund celor cinci priorități strategice ale domeniilor cercetă-

rii și inovării: I. Sănătate; II. Agricultură durabilă, Securitate alimentară și siguranța alimentelor; III. Mediu și schimbări climaterice; IV. Provocări societale; V. Competitivitate economică și tehnologii inovative.

Provocările societale sunt prezentate în direcții strategice, precum:

- inovațiile sociale, educaționale și culturale pentru integrare și adaptare;
- migrația, diaspora și schimbările sociodemografice;
- patrimoniul material și imaterial;
- valorificarea capitalului uman și social.

Analizând ultima direcție strategică prezentată – *Valorificarea capitalului uman și social*, observăm că se pune accent pe schimbările rapide din ultimii ani cu impact asupra calității vieții și siguranței psihosociale, dar și asupra aspectelor de integrare socială a persoanelor. Se accentuează ideea că valorificarea capitalului uman și social este un factor esențial în dezvoltarea socioeconomică a țării noastre. Tendințele actuale dovedesc necesitatea extinderii cercetărilor spre resursa umană. Printre rezultate scontate pe această dimensiune se menționează:

- a) dezvoltarea unui sistem de protecție social solid și incluziv;
- b) consolidarea expertizei științifice în domeniul științelor educației, asistenței sociale, psihologice și psihopedagogice;
- c) consolidarea expertizei științifice în domeniul îmbătrânirii active a populației;
- d) elaborarea politicii de reconciliere a obligațiilor de muncă cu cele ale vieții de familie;
- e) diminuarea riscurilor de sărăcie (dezvoltarea rezilienței, formarea abilităților psihologice de gestionare a situațiilor de criză, crearea condițiilor psihosociale în asistarea traseului profesional);
- f) adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană [2].

Provocările cu care se confruntă sistemul educațional afectează funcționarea tuturor instituțiilor. Institutul de Științe ale Educației asigură învățământul național cu produse menite să aducă schimbările cerute de societate, de globalizare, demonstrând viabilitatea acțiunilor întreprinse.

Globalizarea este un fenomen ce implică competiții largite la nivelul tuturor națiunilor, în toate domeniile vieții, dinamicitate ca spirit al lumii.

Pentru a înțelege mult mai bine consecințele globalizării, această realitate trebuie văzută în ansamblul prezenței aspectelor contradictorii, tensiunilor, dar și al complementarității identităților naționale cu noua *identitate* mondială. Necesitatea depășirii tensiunilor ocupă un rol central în problematica secolului al XXI-lea. Cunoașterea modalităților de manifestare a stărilor de tensiune, a cauzelor care le generează, ne pot introduce în decodificarea complexității și diversității polilor generatori de neliniște sau, din contra, de încredere în găsirea soluțiilor pentru rezolvarea acestora.

Demn de amintit aici e că, în contextul derulării proiectelor IȘE, direcțiile de cercetare în educație s-au axat, în principal, pe *valorificarea resurselor umane, naturale și informaționale pentru dezvoltarea durabilă a economiei țării*, precum și pe chestiuni legate de *patrimoniul național și dezvoltarea societății*, ale căror priorități strategice țin de elaborarea bazelor psihopedagogice și axiologice ale formării și dezvoltării personalității întregi, în argumentarea științifică a schimbării paradigmei managementului învățământului de calitate, în identificarea factorilor sociali, psihologici și pedagogici de pregătire profesională a cadrelor pentru economia națională.

Activitatea de cercetare în științele educației și sociale este desfășurată în cadrul proiectelor instituționale naționale și internaționale. Rezultatele acestora sunt implementate în finalitățile științifico-didactice, ce conduc la reformarea sistemului de învățământ general, în special.

În acest sens important este și faptul că educația trebuie să transmită eficient și pe scară largă acel volum de cunoștințe și informații adaptate noii civilizații a globalizării, care să nu copleșească prin cantitate, dar să contribuie la dezvoltarea oamenilor la nivel individual și comunitar. Educația trebuie să traseze obiectivele noii lumi aflate în permanentă mișcare și, în același timp, să pună la dispoziția oamenilor instrumentele de orientare cu ajutorul cărora acestea să-și găsească drumul afirmării și dezvoltării continue. În acest context, educația are un rol primordial în reformele din sistem prin reconceptualizarea elaborării produselor de realizare a transformărilor, pe de o parte, și prin activitățile de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale, pe de altă parte.

În articolul *Globalizarea și cercetarea psihopedagogică*, subsemnata a menționat importanța largirii ariei cercetărilor spre dezvoltarea sis-

temului de educație timpurie, prin diversificarea acestuia, implementarea noilor curricula, promovarea tehnologiilor educaționale contemporane - toate acestea în vederea dezvoltării tinerilor pentru realizarea individuală, socială în baza valorilor general-umane și naționale, spre asigurarea accesului și a șanselor egale la instruire a tuturor copiilor și tinerilor, spre dezvoltarea sistemului educațional pe parcursul întregii vieți.

Devine o necesitate diversificarea conținuturilor învățământului gimnazial și liceal în funcție de aptitudinile copiilor, necesitățile regiunilor, posibilitățile școlii și asigurarea confortului sănătății moral-spirituale, sociale, psihice și fizice ale elevilor.

Trebuie să optăm pentru păstrarea nivelului academic internațional de pregătire, prin integrarea disciplinelor, prin implementarea transdisciplinarității și interdisciplinarității, elaborarea conținuturilor relevante socializării. Totodată, este necesar de-a activa transferul de tehnologii educaționale noi, moderne, în procesul de predare-învățare-evaluare în instituțiile de învățământ, a asigura mobilitatea și adaptarea socială a absolvenților în procesul de angajare în câmpul muncii [1]. Pentru cercetările din această perioadă rămân a fi relevante toate dimensiunile enumerate.

Un eveniment important pentru comunitatea științifică din Republica Moldova a început în septembrie 2019, când Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare (ANCD) a lansat concursul „Program de Stat” (2020-2023), în vederea finanțării proiectelor de cercetare științifică fundamentală și/sau aplicativă care au drept scop dobândirea de noi cunoștințe, formularea și verificarea de noi ipoteze și teorii într-o sferă sau mai multe domenii ale științei, în corespundere cu prioritățile și direcțiile strategice aprobate prin *Hotărârea Guvernului nr. 381/2019*.

Astfel, au fost prezentate prioritățile și direcțiile strategice în cercetare și inovare. De altfel, au fost respectate condițiile de participare la concurs care au indicat și faptul că cercetările fundamentale și aplicative vor corespunde rezultatelor scontate, conform direcției strategice indicate anterior și vor fi orientate spre integrarea rezultatelor din Republica Moldova în Spațiul European de Cercetare, precum și spre integrarea în rețele de infrastructură regională și internațională.

Vor fi direcționate spre sporirea sinergiei între domeniile de cercetare, antrenarea unui spectru de organizații din cercetare-inovare, raționali-

zarea finanțării cu asigurarea valorificării nivelului de excelență și vizibilității proiectului etc.

Cercetătorii din cadrul Institutului de Științe ale Educației au prezentat în concurs proiecte care, în urma evaluării, au fost aprobate de către ANCD pentru finanțare. În dorința de a colabora în domeniul cercetării, inovării și dezvoltării instituția câștigătoare a stabilit acorduri de parteneriat cu Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul în Chișinău, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” și Universitatea de Stat din Cahul „Bogdan Petriceicu Hasdeu”.

În acest sens, evidențiem că, actualmente, Institutul de Științe ale Educației este instituție lider în trei proiecte (un proiect fundamental și două aplicative) din cadrul Priorității strategice IV - *Provocări societale*, înscrise în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării. Proiectele câștigătoare sunt următoarele:

1. **Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general, în contextul provocărilor societale** (98/23.10.19 A) – conducător de proiect: Ludmila FRANȚUZAN, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător.
 2. **Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane** (152/23.10.19 F) – conducător de proiect: subsemnata Oxana PALADI, doctor în psihologie, conferențiar universitar.
 3. **Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice, în contextul provocărilor societale** (206/23.10.19 A) – conducător de proiect: Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar.
- Institutul de Științe ale Educației este și instituție parteneră în cadrul proiectului aplicativ:
4. **Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației non-formale în Republica Moldova** (203/23.10.19 A) – conducător de proiect Valentina BODRUG-LUNGU, doctor habilitat în științe pedagogice, conferențiar universitar (lider este Universitatea de Stat din Moldova).

Rezultatele concursului național al proiectelor de cercetare și inovare au fost aprobate prin *Decizia Colegiului Agenției Naționale pentru Cercetare și Dezvoltare, Nr. 01 din 03.01.2020, ord. nr. 01-PC din 10 ianuarie 2020*.

Proiectul *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane* este înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării, cu cifrul 20.80009.1606.10. În procesul evaluării de către experții ANCD, acesta a fost apreciat cu 90,6 puncte – de expertul 1; cu 84,4 puncte – de expertul 2 și cu 80,2 puncte – de expertul 3. Punctajul mediu acumulat a fost de 85,1. Pentru acest proiect este important parteneriatul cu Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Departamentul Psihologie, în ceea ce privește desfășurarea activităților de cercetare în comun. Aici rezultatele scontate, conform *Hotărârii de Guvern nr. 382/2019*, sunt dezvoltarea unui sistem de protecție socială și incluziv solid, consolidarea expertizei în domeniul științelor educației, psihologice și psihopedagogice, precum și adaptarea sistemului de învățământ la abordările contemporane.

Valoros pentru proiectul respectiv este potențialul științific. Din echipa de cercetători ai Institutului de Științe ale Educației fac parte următoarele personalități: Nicolae Bucun, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, *consultant științific*; Aglaida Bolboceanu, doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, *cercetător principal*; Angela Cucer, doctor în psihologie, conferențiar cercetător, *cercetător științific coordonator*; Virginia Rusnac, doctor în psihologie, *cercetător științific superior*; Tatiana Lungu, *cercetător științific stagiar*; Viorica Marț, *cercetător științific*; Emilia Furdui, *cercetător științific*; Mariana Batog, *cercetător științific*; Mariana Cuconașu, *cercetător științific stagiar*, și subsemnata.

Echipa de cercetători ai Universității de Stat din Moldova se compune din următorii specialiști: Angela Potîng, doctor în psihologie, conferențiar universitar, *cercetător științific superior*; Natalia Cojocar, doctor în psihologie, conferențiar universitar, *cercetător științific superior*; Raisa Cerlat, doctor în psihologie, *cercetător științific superior*; Ana Tarnovschi, doctor în psihologie, *cercetător științific*; Cristina Dolinschi, *cercetător științific stagiar*; Olga Guțu, *cercetător științific stagiar*.

Proiectul definește bazele teoretice și praxiologice ale asigurării activității psihologice în învățământul general, din perspectiva abordărilor

sociale contemporane. Pentru a răspunde acestor provocări, sunt promovate investigații cu referire la asigurarea condițiilor psihologice optime în desfășurarea procesului de învățământ general.

Cercetarea propune analiza politicilor naționale și internațional, cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, realizarea expertizei metodologiilor existente de asigurare psihologică, elaborarea dimensiunilor conceptuale și a modelelor de asigurare a activității psihologice, actualizarea, adaptarea, elaborarea, experimentarea, validarea, implementarea și diseminarea complexelor de metodologii pentru prevenție, evaluare și intervenție psihologică pe diverse domenii de dezvoltare: cognitive, afective, psihocomportamentale, din perspectiva schimbărilor reale în societatea contemporană.

Realizarea unei astfel de cercetări devine strategică, în asigurarea calității învățământului și poate fi valorificată prin: prevenirea dificultăților în dezvoltarea copilului, optimizarea procesului de adaptare psihosocială la noile condiții societale, facilitarea comunicării eficiente, în vederea antrenării abilităților sociale, asigurarea parteneriatelor eficiente în scopul construirii relațiilor pozitive, selectarea metodologiilor și instrumentelor de evaluare și intervenție, în funcție de vârsta și particularitățile de dezvoltare ale copilului etc.

Astfel, vor fi actualizate, adaptate și elaborate complexe de metodologii psihologice pentru dezvoltarea personală, formarea și dezvoltarea competențelor prosoziale, de comunicare, colaborare și cooperare, negociere, relaționare, adaptare la situațiile solicitante ale vieții, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor, autodezvoltarea, autoevaluarea, depășirea situațiilor de criză, conflict și risc etc. Vor fi aplicate metodologii și instrumente psihologice pentru reabilitarea, integrarea și includerea în societate a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Obiectivele proiectului se referă la: analiza politicilor naționale și internaționale în asigurarea activității psihologice din sistemul de învățământ general, realizarea analizei metodologiilor existente de asigurare psihologică în același sistem, elaborarea dimensiunilor conceptuale și modelelor de asigurare a activității psihologice, din perspectiva abordărilor societale contemporane, actualizarea, adaptarea, elaborarea, experimentarea și validarea complexelor de metodologii pentru prevenție, evaluare și intervenție psihologică,

definitivarea complexelor de metodologii pentru prevenție, evaluare și intervenție psihologică, implementarea și diseminarea rezultatelor obținute în cadrul proiectului.

Importanța activităților de cercetare propuse reliefează necesitatea elaborării unei viziuni integrate de dezvoltare a asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general pentru: promovarea calității în educație, asigurarea activității psihologilor, cadrelor didactice și de conducere din sistemul de învățământ general, cu complexe de metodologii de prevenție, evaluare și intervenție psihologică, crearea unui sistem coerent de parteneriat „elev – cadru didactic – psiholog – familie”, asigurarea unui mediu școlar prietenos, protectiv și incluziv, garantarea suportului necesar cadrelor didactice și celor de conducere în desfășurarea procesului de studii eficient, prevenirea dificultăților în dezvoltarea copilului, prin identificarea factorilor de risc, facilitarea antrenării abilităților sociale ale copiilor, în procesul de învățare și relaționare, diminuarea violenței și a comportamentelor agresive ale copiilor și altor actori educaționali, incluziunea școlară a copiilor aflați în dificultate, fortificarea structurilor de asistență psihopedagogică din diferite regiuni ale țării, elaborarea unui sistem managerial de asigurare a activității psihologice în învățământul general.

Noutatea și originalitatea cercetărilor propuse rezidă în: proiectarea, edificarea și lansarea unei concepții noi, integrate, cu referire la dimensiunile teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane, oferirea unei viziuni unitare asupra principiilor, mecanismelor, condițiilor și metodelor care fac posibilă asigurarea activității psihologice în sistemul educațional, demonstrarea specificului în elaborarea noilor complexe de metodologii pentru prevenție, evaluare, intervenție psihologică pe diverse domenii de dezvoltare: cognitiv, afectiv, psihocomportamental, exprimarea unicității proiectării, actualizării, elaborării și dezvoltării unui complex metodologic cu referire la dezvoltarea personală, adaptarea psihosocială, reglarea emoțională, orientarea valorică, dezvoltarea creativității, gestionarea stresului, diminuarea *bullyng*-ului ș.a.; asigurarea prestigiului profesiei de psiholog în sistemul educațional etc.

Ne propunem asigurarea psihologilor și a altor actori educaționali cu publicații teoretico-

aplicative, implementarea rezultatelor proiectului în programe de perfecționare a psihologilor școlari, în planurile de pregătire a specialiștilor respectivi în instituțiile de învățământ superior, în publicații, seminare speciale, cursuri de formare, mese rotunde, ateliere, emisiuni TV și radio științifico-populare cu referire la subiectul cercetat.

O altă dimensiune vizează participarea psihologilor în cadrul activităților științifice și de perfecționare profesională la nivel național și internațional, în procesul elaborării strategiilor naționale de dezvoltare a educației, în informarea societății referitor la asigurarea unui asemenea job în învățământul general etc.

Echipa de experți preconizează obținerea următoarelor rezultate științifice, în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane*:

- abordări contemporane în descrierea problemei;
- metodologii de analiză a activității psihologice în sistemul de învățământ general, domenii, criterii, indicatori, indici;
- baze de date experimentale referitoare la situația actuală și nevoile de asigurare psihologică ale beneficiarilor;
- sugestii (repere) conceptuale ale dezvoltării activității psihologice în structura sistemului educațional modern;
- concepția asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general care prezintă argumente pentru nevoia de schimbare (analiza situației, rezultatele constatării, scopul cercetării, obiectivele cercetării, acțiunile de management inovativ, algoritmul activităților de cercetare, metodologiile necesare etc.);
- model de cercetare experimentală referitor la nevoile de restructurare a asigurării activității psihologice în sistemul educațional;
- seturi de materiale experimentale pentru asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general;
- bază de date obținută în experimentul de aprobare a materialelor elaborate;
- complexe metodologice aprobate pentru asigurarea activității psihologice în sistemul educațional modern;
- informații referitoare la modalitățile de aplicare a rezultatelor de către psihologii școlari;

- structuri organizaționale de diferit nivel pentru asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general.

Impactul prezumat al rezultatelor proiectului

1. Abordarea științifică a problemelor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva schimbărilor societale contemporane va:

- avea impact asupra cercetărilor în domeniul științelor sociale și a științelor educației;
- deveni o bază în elaborarea documentelor de politici educaționale în domeniul asigurării activității psihologice;
- conduce spre creșterea calității, atractivității și accesibilității educației.

2. Rezultatele preconizate cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane vor:

- asigura coerența dintre toate nivelurile și ciclurile educaționale, promovând un mediu școlar prietenos, protectiv și incluziv;
- oferi crearea unui sistem eficient de prevenție, evaluare și intervenție psihologică;
- oferi posibilități de *îmbogățire* a resurselor umane;
- crea un mecanism eficient de creștere a calității educației;
- ridica nivelul performanțelor educaționale și vor promova excelența și talentele;
- forma și susține parteneriate cu familia;
- dezvolta servicii psihologice pentru elevi la nivel local;
- schimba atitudinile, relațiile sociale, responsabilitatea etc., contribuind la dezvoltarea durabilă a societății.

3. Complexele de metodologii elaborate pentru activitatea psihologică în învățământul gene-

ral vor contribui la echiparea tuturor elevilor cu abilități și cunoștințe adaptate la cerințele tot mai dinamice ale societății.

Fezabilitatea proiectului este asigurată de potențialul creativ și de experiența în domeniul cercetării științifice a membrilor echipei. Succesul în realizarea temei este asigurat de potențialul logistic suficient al Institutului de Științe ale Educației, Universității de Stat din Moldova precum și de entuziasmul și atmosfera creativă din aceste instituții.

Aria de impact a rezultatelor poate fi extinsă asupra modernizării curriculumului școlar, prin susținerea psihologică a domeniului de formare a competențelor profesionale ale psihologilor practicieni la nivel de formare inițială și continuă, elaborării materialelor valide pentru activitatea psihologilor din învățământul general, valorificarea rezultatelor prin implementarea lor în activitatea tuturor psihologilor.

Proiectul dat se încadrează în problematica programelor europene de cercetare pe dimensiunea asigurării calității în educație și crearea unei societăți bazate pe cunoaștere (domeniul strategic). În acest context, tema studiului poate defini și subiectul unui proiect european sau regional „conexiunea inversă ca factor de asigurare a calității și a funcționalității sistemelor de învățământ”. În mod special, ne dorim colaborări cu instituții de cercetare la nivel internațional.

În concluzie menționăm că problemele societale contemporane denotă un caracter global, complex, având repercusiuni asupra sistemului educațional. Acestea constituie subiecte de stringentă actualitate pentru experți în diverse proiecte de cercetare științifică. Considerăm că dimensiunile prezentate în cadrul planului de lucru conceput vor oferi oportunitatea de a elabora o viziune amplă cu privire la dezvoltarea asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bucun N., Paladi O. Globalizarea și cercetarea psihopedagogică. In: *Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. Materialele conferinței științifice internaționale. 7-8 decembrie 2018, IȘE. Chișinău: Lyceum (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2018, pp. 495-498.
2. *Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023. Anexa nr.1 la Hotărârea Guvernului nr.381/2019*. [citată 22.04.20]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/pnci_romana.pdf

PROFILUL SOCIO-DEMOGRAFIC AL PERSOANELOR CU ACCIDENT VASCULAR CEREBRAL. STUDIU CLINICO-SOCIOLOGIC

DOI: 10.5281/zenodo.3873061
CZU: 616.831-084

Doctor, conferențiar universitar Aurelia GLAVAN
ORCID iD: 0000-0002-2549-5367
Universitatea de Stat din Tiraspol

THE SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF PEOPLE WITH STROKE. CLINICAL-SOCIOLOGICAL STUDY

Abstract. Stroke is a major medical and social problem, prevention being the most effective method of controlling it. This clinical-sociological study reflects an approach based on the hygienic diagnosis of its risk factors and serves as foundation for the development of risk prevention measures and reducing the incidence of the disease.

Keywords: stroke, risk factors, prevention, sanogenic behaviors.

Rezumat. Accidentul vascular cerebral este o problemă medico-socială majoră, metoda cea mai eficientă de combatere a acestuia fiind prevenirea. Prezentul studiu clinico-sociologic reflectă o abordare bazată pe diagnosticul igienic al factorilor de risc, servind drept fundament pentru dezvoltarea măsurilor de prevenție a riscurilor de îmbolnăvire și la scăderea incidenței.

Cuvinte-cheie: accidentul vascular cerebral, factori de risc, prevenție, comportamente sanogenice.

Introducere

Accidentul vascular cerebral (AVC) este o problemă medico-socială majoră, cauzând anual moartea a peste 5 milioane de oameni și constituind principala cauză de handicap la adulți, astfel impunând cheltuieli socioeconomice enorme. În structura morbidității generale în Republica Moldova, AVC ocupă locul trei după cardiopatia ischemică și tumori, cu o medie de 201,2 cazuri la 100 000 de locuitori, cele mai mari valori fiind caracteristice pentru zonele de nord și sud ale republicii [5]. Pentru elaborarea direcțiilor și măsurilor de diminuare a morbidității și mortalității prin AVC, este necesară o abordare complexă, bazată pe diagnosticul igienic al factorilor de risc prioritari specifici pentru diferite zone și grupe de populație [13].

Cercetarea sănătății populației este o componentă importantă a cadrului informațional necesar pentru identificarea factorilor ce au un impact asupra stării de sănătate a populației, identificarea comportamentelor cu efecte negative asupra stării de sănătate [2].

Din cauza frecvenței ridicate, a gravității și a costurilor medico-sociale, AVC constituie o prioritate în asigurarea sănătății publice. Metoda cea

mai eficientă de combatere a accidentelor vasculare cerebrale este prevenirea acestora. Odată ce acestea s-au produs, ansamblul de metode terapeutice eficiente este relativ limitat. Deși, în ultimele decenii, se atestă o ameliorare considerabilă a prognosticului vital și funcțional, dacă pacientul este tratat inițial într-o unitate neurovasculară specializată (*stroke-unit*) și ulterior este preluat de serviciile de reabilitare. În ultimele două decenii, studiile epidemiologice și terapeutice, consacrate prevenției accidentelor vasculare cerebrale, au devenit tot mai numeroase și au indicat existența anumitor măsuri eficiente de prevenire, care pot fi grupate schematic în două categorii:

1) depistarea și tratamentul factorilor care favorizează producerea accidentelor vasculare (*factorii de risc*);

2) implementarea unor factori care scad frecvența acestora (*factori protectori*).

În acest scop, ne-am propus să analizăm principalii factori de risc controlabili ai producerii accidentelor vasculare cerebrale, patologii extrem de răspândite, ce prezintă costuri economico-sociale ridicate. Acești factori de risc sunt reprezentați, preponderent, de hipertensiunea arterială, fumat,

consumul de alcool, hipercolesterolemie și diabetul zaharat și pot fi suprimați prin tratament și schimbarea regimului de viață și al celui alimentar.

Acest studiu ne oferă posibilitatea evidențierii legăturii dintre starea de sănătate a populației și anumiți factori demografici (sex, vârstă etc.), identificând principalii factori nocivi în declanșarea de accidente vasculare cerebrale. Informația colectată în cadrul cercetării permite realizarea unor analize asupra situației socioeconomice a persoanei, precum și ale impactului varia programelor de reabilitare în domeniul comportamentelor sanogenice ale populației. Informația colectată în cadrul acestei cercetări este menită să completeze profilul sociodemografic al persoanelor post-AVC. Ulterior, studiul va servi drept fundament pentru dezvoltarea anumitor măsuri de prevenție a riscurilor de îmbolnăvire cu AVC și la scăderea incidenței maladiilor cerebrovasculare.

Studiu clinico-sociologic pentru identificarea factorilor de risc și de prevenție a accidentelor vasculare cerebrale

Scopul central ține de identificarea comportamentelor nesănogenice cu efecte asupra stării de sănătate a populației, legate de accidentul vascular cerebral (AVC).

Obiectivele esențiale ale studiului au fost:

- evaluarea istoricului medical de hipertensiune arterială, diabet zaharat, hipercolesterolemie la subiecții studiați;
- descrierea caracteristicilor vizând activitatea fizică desfășurată;
- descrierea particularităților dietei populației studiate;
- evaluarea consumului de alcool al persoanelor vizate;
- evaluarea consumului de tutun în rândul subiecților de studiu.

Metoda de cercetare utilizată a fost analiza documentației medicale (acumularea datelor de interes din fișele medicale ale pacienților tratați în secțiile neurovasculare ale Institutului de Medicină Urgentă (IMU) din Chișinău), ancheta sociologică, realizată prin intermediul chestionarului.

Eșantionarea. Pentru studiu, au fost selectate persoane cu AVC constat, internate în cadrul IMU, în anii 2018-2019, cu vârste cuprinse între

18-70 de ani, recrutate dintre pacienții Clinicii *Neurologie, Boli Cerebrovasculare* a instituției în cauză. Pentru efectuarea cercetării, am obținut *Consimțământul informat* al fiecărei persoane. Studiul s-a desfășurat cu aprobarea *Comisiei de Etică* a IMU. Populația-țintă a fost reprezentată de persoane cu vârste cuprinse între 57 și 62+ ani, care au suportat un AVC și urmau tratamente în secțiile de *stroke* specializate, cu o situație cognitivă relativ satisfăcătoare.

Eșantionul a fost format din 600 de subiecți. Procedura de eșantionare a fost de tip probabilist la nivelul fiecărui strat pentru: grupa de vârstă, de gen, de mediu de rezidență. Marja de eroare a eșantionului a constituit $\pm 3\%$ la un interval de încredere de 95%.

Instrumentul de cercetare folosit pentru colectarea datelor cantitative a fost un chestionar, elaborat de către echipa de cercetare.

Metodologia de lucru

După completarea *Consimțământului informat*, a urmat aplicarea unui chestionar, elaborat pentru pacienții cu AVC. Chestionarul a inclus, preponderent, întrebări închise, pe baza a 5 teme de interes ce vizează anumite aspecte ale stării de sănătate (istoricul medical de hipertensiune arterială, activitatea fizică, dieta, consumul de alcool și tutun). Colectarea datelor s-a mai realizat și prin analiza fișelor medicale ale pacienților internați în perioada 1 ianuarie 2018 – 31 decembrie 2019. Chestionarele au avut durate medii de aplicare (între 15 și 30 de minute), în dependență de statusul cognitiv al bolnavului cu AVC. Ulterior, datele obținute în urma evaluării au fost analizate statistic. În continuare, prezentăm unele dintre rezultatele cercetării.

Descrierea grupului de studiu, conform rezultatelor

1. Date demografice

- Populația studiată are următoarea structură în funcție de gen și mediul de rezidență: 51,9% femei și 48,1% bărbați, 62,3% din mediul urban și 37,7% din mediul rural.
- Respondenții, în majoritate (56,5%), au absolvit liceul sau școala profesională / de meserii, iar 29,1% dintre ei au studii superioare.

- Conform distribuției populației pe grupe de vârstă, categoria de vârstă 57-62 ani este cea mai mare parte a eșantionului (38,6%), urmată de categoria de vârstă 62+ – 34,2% dintre respondenți.
- În conformitate cu distribuția pe categorii de venituri, aproximativ un sfert dintre respondenți au venituri sub 5000 de lei (27,2%).
- Aproximativ două treimi dintre respondenți sunt căsătoriți (65,9%), iar 12,5% dintre participanții la cercetare declară că sunt singuri.

Tabelul 1. Caracteristicile socio-demografice ale respondenților

Caracteristică socio-demografică		%
Mediul de rezidență	<i>Urban</i>	62,3%
	<i>Rural</i>	37,7%
Gen	<i>Feminin</i>	51,9%
	<i>Masculin</i>	48,1%
Vârstă	18-57 ani	27,2%
	57-62 ani	38,6%
	62+ ani	34,2%
Venit	Sub 1000 lei	27,2%
	1001-1500 lei	13,8%
	1501-3000 lei	24,4%
	3001-4000 lei	18,4%
	Peste 4001 lei	16,2%
Educație	Cel mult gimnaziu	14,3%
	Cel mult liceu, școală profesională / de meserii	56,5%
	Învățământ superior	29,1%
Statut marital	Singur(ă)	12,5%
	Uniune consensuală / într-o relație	11,1%
	Căsătorit(ă)	65,9%
	Divorțat(ă)	6,4%
	Văduv(ă)	3,9%

Vârsta este principalul factor de risc al producerii accidentului vascular cerebral, dar ceilalți factori menționați anterior și care în mare măsură pot fi modificați prin dietă sau tratament, exerciția în combinație un efect de potențare a pericolului. Astfel, în cazul unui bărbat de 60 de ani, riscul de producere al unui AVC, în următorii 10 ani, este de 3%, crește la 8% dacă tensiunea arterială sistolică este de 170 mmHg, la 12% dacă fumează și la 17% dacă este diabetic. Acest exemplu subliniază importanța prevenirii și tratării tuturor factorilor de risc și, în primul rând, ne referim la cei mai importanți, respectiv hipertensiunea arterială și tabagismul [4].

2. Indici corporali

Am utilizat datele indicate (la internare) în fișele medicale ale pacienților din staționar (greutate, înălțime), conform cărora s-a calculat indicele de masă corporală (IMC) al persoanelor studiate. Formula de calcul a constituit-o raportul dintre masa corporală și înălțime:

$IMC \text{ (indicele de masă corporală)} = \frac{\text{Masa (kg)}}{\text{Înălțime (m}^2\text{)}}$

– masa corpului în kilograme împărțită la înălțimea în metri la pătrat și se calculează în kg pe metru pătrat, kg/m².

Tabelul 2. Distribuția respondenților în funcție de statusul nutrițional și grupa de vârstă

Indicele de masă corporală		Subponderal	Greutate normală	Supraponderal	Obez
Vârstă	18-57 ani	8,1%	57,7%	26,4%	7,8%
	57-62 ani	3,1%	41,3%	37,5%	18,1%
	62+ ani	1,8%	26,2%	39,8%	32,1%
Total		4,0%	40,7%	35,3%	20,0%

În funcție de indicele de masă corporală, am recurs la următoarea clasificare:

- Subponderal – IMC < 18,5 kg/m²;
- Normoponderal – IMC – 18,5-24,9 kg/m²;
- Supraponderal – IMC - 25-29,9 kg/m²;
- Obez – IMC > 30 kg/m².

Distribuția respondenților în funcție de statusul nutrițional diferă semnificativ în ceea ce privește grupa de vârstă ($p < 0,001$), ponderea mai mare a persoanelor supraponderale și obeze fiind întâlnită la grupe de vârstă mai mare. O cincime dintre respondenți, conform raportării la calculul indicelui de masă corporală, suferă de obezitate, iar o treime dintre aceștia sunt supraponderali, 40% dintre respondenți sunt normoponderali. Vârsta subiecților se corelează pozitiv semnifica-

tiv statistic ($\rho = 0,342$; $p < 0,001$) cu indicele de masă corporală: cu cât crește vârsta respondentului, cu atât se majorează și indicele de masă corporală al acestuia și invers.

Persoanele de gen masculin au o pondere semnificativ mai mare a supraponderalității și obezității comparativ cu cele de gen feminin ($p < 0,001$).

Obezitatea crește de două ori pericolul de producere a accidentului vascular cerebral și, dacă se asociază și cu alți factori de risc, bunăoară, hipertensiunea, diabetul zaharat sau hipercolesterolemia, cresc și șansele de apariție a AVC [5].

Statusul ponderal nu diferă semnificativ statistic în funcție de mediul de rezidență al respondenților ($p = 0,165$).

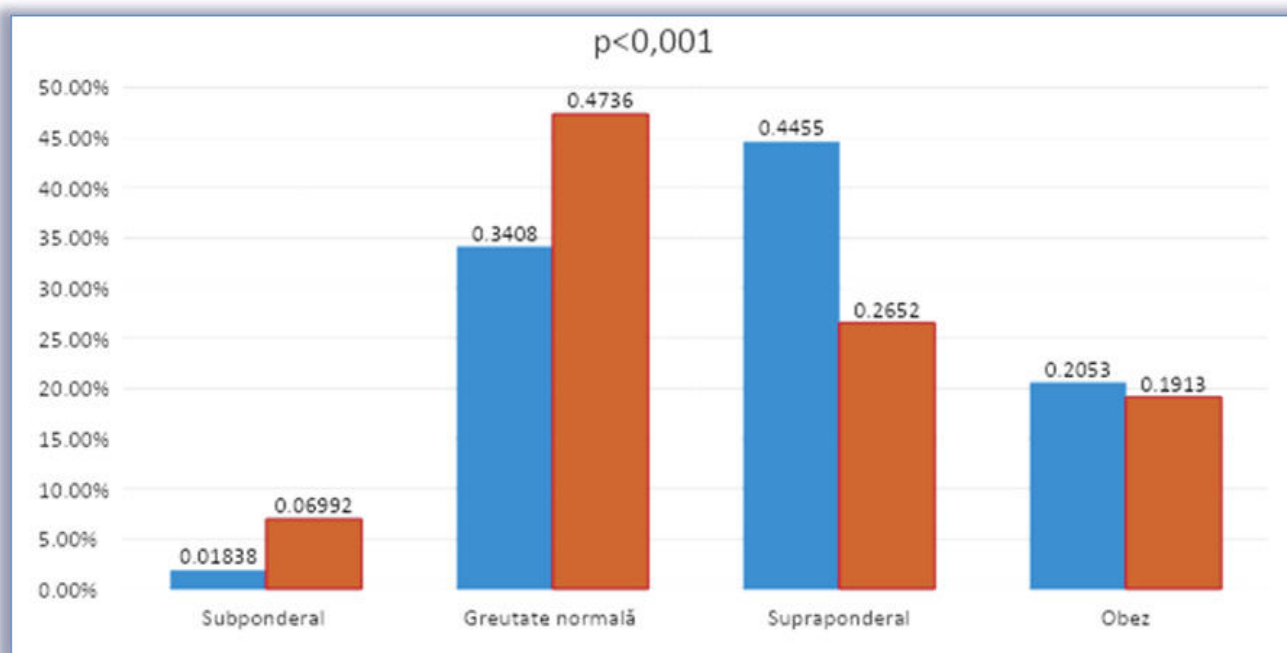


Figura 1. Distribuția respondenților în funcție de statusul ponderal și gen

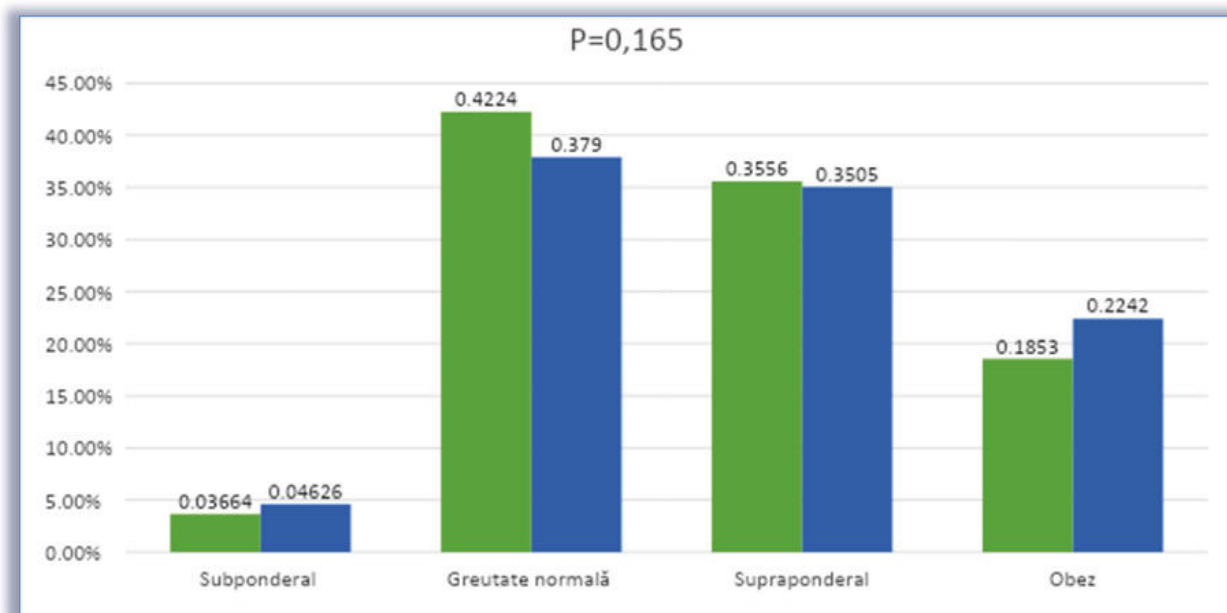


Figura 2. Distribuția respondenților în funcție de statusul ponderal și mediul de rezidență

3. Istoricul medical de hipertensiune arterială

Hipertensiune arterială (HTA) este cel mai important factor de risc modificabil al accidentului vascular cerebral, indiferent de vârstă, sexul persoanei sau tipul HTA (*ischemic* sau *hemoragic*). HTA crește riscul de apariție a infarctului cerebral de 4 ori și cel al hemoragiei cerebrale – de 10 ori [7]. Riscul care i se atribuie HTA se datorează prevalenței crescute a acestei boli, care se întâlnește la 60% dintre persoanele de peste 60 de ani și la 90% dintre subiecții de peste 85 de ani, care au o presiune arterială superioară valorii de 140/90 mm Hg. Riscul de apariție a accidentului vascular cerebral este direct proporțional cu creșterea valorilor tensiunii arteriale. O analiză recentă asupra unor subiecți normotensivi, cu o tensiune arterială (TA) inferioară valorii de 140/90 mmHg a arătat că riscul de apariție a accidentului vascular cerebral era mai mare la cei cu tensiuni arteriale la limită (valori de 135/85 mmHg) față de cei cu o tensiune arterială optimă, cu valori mai mici de 120/80 mmHg [12].

Eficacitatea scăderii tensiunii arteriale asupra riscului de producere a AVC a fost demonstrată de

multiple studii și metaanalize în cadrul prevenției primare și a celei secundare. Reducerea riscului este considerabilă, deoarece s-a constatat că scăderea tensiunii arteriale diastolice cu 5 mm Hg pe o perioadă de 5 ani reduce riscul de producere a AVC în ansamblu cu 40% și a hemoragiilor cerebrale cu 80%, indiferent de vârsta pacientului (60 de ani sau 80 de ani) [1; 10].

Datele au fost colectate din fișele de observație ale bolnavilor din staționar. Toți subiecții au fost identificați cu tensiune arterială crescută, fiind semnificativ mai mari la grupele de vârstă mai mari. Aproximativ 23,2% dintre subiecții cercetați au afirmat că au avut tensiunea arterială crescută în ultimele 12 luni. În ceea ce privește frecvența tensiunii arteriale crescute declarate în urma investigațiilor din ultimul an, nu există diferențe semnificative în funcție de genul respondenților și nici de mediul de rezidență. Și în acest caz, grupele de vârstă înaintată susțin – cu o frecvență semnificativ mai mare – că li s-a confirmat prezența tensiunii arteriale crescute și în ultimele 12 luni. Toate persoanele identificate cu tensiune arterială crescută au afirmat că urmează tratament hipotensiv în ultimul an.

Tabelul 3. Distribuția respondenților în funcție de declarația privind tensiunea arterială crescută

<i>Vi s-a spus că aveți tensiune arterială crescută de către un doctor sau asistent medical?</i>		<i>La un anumit moment, %</i>	<i>P value</i>	<i>În ultimul an, %</i>	<i>P value</i>
Mediul de rezidență	<i>Urban</i>	29,4%	0,535	22,8%	0,881
	<i>Rural</i>	31,1%		24,0%	
Gen	<i>Feminin</i>	34,2%	<0,001	27,7%	0,079
	<i>Masculin</i>	24,9%		18,2%	
Vârsta	18-57 ani	10,2%	<0,001	5,5%	<0,001
	57-62 ani	24,1%		17,7%	
	62+ ani	49,8%		41,5%	
Total		30% dintre cei 1313 care au declarat că li s-a măsurat TA		23,2% dintre cei 1313 care au declarat că li s-a măsurat TA	

4. Comportamentul alimentar

Sfaturile pe care medicii i le oferă pacienților se încadrează la măsuri de prevenție primară. Recomandările medicale pot să scadă expunerea la factorii de risc, cunoscuți ca fiind implicați în etiologia bolilor. Principalele recomandări medicale evaluate includ: reducerea grăsimii în dietă, menținerea unei greutate corporale sănătoase sau scăderea în greutate, încurajarea consumului a cel puțin 5 porții de fructe și legume pe

zi, cunoscut fiind faptul că în etiologia plurifactorială a atacului cerebral nerespectarea în viață a celor enumerate reprezintă cei mai frecvenți factorii de risc incriminați. Or, reducerea consumului de sare și de zahăr – vizată prin recomandările medicale – conduce la scăderea expunerii la aceștia. În cazul pacienților noștri, alimentele care sunt consumate de 6-7 ori pe săptămână le constituie fructele (70% dintre respondenți) și legumele (68%).

Tabelul 4. Distribuția respondenților în funcție de respectarea recomandărilor medicale primite

În ultimii 3 ani v-a sfătuit un medic:	
să reducereți grăsimea în dietă;	45%
să mențineți o greutate corporală sănătoasă sau să scădeți în greutate;	41%
să începeți sau să desfășurați mai multă activitate fizică;	41%
să reducereți consumul de sarea în dietă;	39%
să reducereți consumul de zahăr în dietă;	39%
să mâncați în fiecare zi cel puțin 5 porții de fructe și/sau legume;	38%
să renunțați / să nu începeți să consumați tutun.	23%

Diabetul zaharat (DZ) este un factor de risc major, independent al infarctului cerebral, risc care îi multiplică frecvența de la 2 până la 5 ori [11]. În plus, la pacienții diabetici, infarctul cerebral poate apărea la vârste mai tinere și numărul deceselor în aceste cazuri este mai mare. Impactul celorlalți factori de risc (HTA, fumat, hiperlipidemie) în asociere cu diabetul zaharat este multiplicat cu 2 la acești pacienți, față de cei cu valori normale ale glicemiei. Recent, s-a demonstrat că

un control multifactorial intensiv (TA<130/80 mmHg, colesterol<170mg/dl, trigliceride<150 mg/ dl) scade la jumătate riscul cardiovascular față de tratamentele convenționale [4].

5. Activitatea fizică

Mersul pe jos timp de 30 minute, zilnic, constituie o activitate fizică pe care o efectuează 71% dintre subiecți, timp de 6 zile pe săptămână. Ponderea respondenților care merg pe jos, cel puțin

jumătate de oră zilnic, este semnificativ mai mare în rândul femeilor, al respondenților din mediul rural și al persoanelor cu vârste cuprinse între 57-62 de ani. Sport sau activități recreative de intensitate medie sau crescută efectuează 20% dintre subiecții chestionați, aproximativ 3 zile pe săptămână. Respondenții din mediul urban, de

gen masculin și cu vârste cuprinse între 18 și 57 de ani, sunt cei care în măsura cea mai mare practica sporturi sau activități recreative de intensitate crescută sau medie. Dintre cunoștințele personale, intervievații consideră că durata minimă recomandată pentru practicarea activităților fizice (pentru un adult) este de 30 minute pe zi (81%).

Tabelul 5. Distribuția respondenților în funcție de efectuarea activităților recreative/sportive

<i>Practicați vreun fel de sport sau activități recreative?</i>		<i>P value</i>
Mediul de rezidență	<i>Urban</i>	25%
	<i>Rural</i>	11%
Gen	<i>Feminin</i>	12%
	<i>Masculin</i>	29%
Vârstă	18-57 ani	35%
	57-62 ani	20%
	62+ ani	8%
Total		20%

Cei mai importanți factori menționați de către respondenți în practicarea activităților fizice sunt motivația personală, sprijinul familiei și al priete-

nilor și disponibilitatea de timp și de bani. Existența unei game largi de activități fizice este un factor mult mai puțin important pentru respondenți.

Tabelul 6. Distribuția respondenților în funcție de motivația efectuării activităților fizice

<i>Care dintre următorii factori este cel mai important pentru Dvs. în practicarea activităților fizice?</i>	
Motivația personală	37%
Sprijinul familiei și al prietenilor	26%
Disponibilitatea de timp și bani	22%
Existența în apropierea locuinței a unei infrastructuri adecvate pentru practicarea activităților fizice	12%
Existența unei game largi de practicare a activităților fizice	3%

Cel mai motivant factor în urma activității fizice este menținerea sănătății. Practicarea sportului pentru un aspect fizic plăcut sau pentru competitivitate nu îi motivează într-o mare măsură pe respondenți. Cei mai interesați de menținerea sănătății prin activități fizice sunt respondenții de gen masculin. De asemenea, cu cât vârsta respondenților crește, cu atât interesul pentru menținerea sănătății prin sport crește. Femeile, în comparație cu bărbații, sunt mai interesate de scăderea în greutate prin efectuarea activităților fizice. Atât bărbații, cât și femeile practică activități sportive recreative pentru menținerea stării de bine.

6. Consumul de alcool

Numeroase studii au demonstrat că un consum a mai mult de 2 pahare de vin zilnic crește riscul apariției AVC, multiplicând cu 5 riscul de accident hemoragic și cu 3 riscul de infarct cerebral. Creșterea riscului depinde de cantitatea de alcool consumată și se referă la consumul pe termen lung, precum și la cel pe termen scurt [6].

Doar 19% dintre subiecți nu au consumat vreodată o băutură alcoolică, de orice tip. Procentajul respondenților de gen masculin care au consumat alcool la un moment dat este mai mare cu 24% față de respondenții de gen feminin.

Tabelul 7. Distribuția respondenților în funcție de consumul de alcool declarat

Ați consumat vreodată alcool de orice fel, cum ar fi bere, vin, spirtoase sau de alte feluri?		Da	P value
Gen	Feminin	69%	<0,001
	Masculin	93%	
Total		81%	

Mai mult de jumătate dintre respondenți (50,7%) au consumat alcool până la îmbolnăvire. Cei mai mulți dintre aceștia (15,3%) au consumat alcool 1-2 zile pe săptămână. În același timp, con-

sumul de alcool cu o frecvență săptămânală mai crescută de 3-4 zile se înregistrează la 3,9% dintre respondenți.

Tabelul 8. Distribuția respondenților în funcție de frecvența consumului de alcool în ultimul an

Cât de des ați consumat pe parcursul ultimelor 12 luni cel puțin o băutură alcoolică?	%
Mai puțin de o dată pe lună	13,5%
1-3 zile pe lună	13,8%
1-2 zile pe săptămână	15,3%
3-4 zile pe săptămână	3,9%
5-6 zile pe săptămână	0,8%
Zilnic	3,3%

Respondenții din mediul urban (56%) sunt cei care au consumat într-o mai mare măsură alcool decât cei din mediul rural (42%). Respondenții de gen masculin au consumat alcool într-o proporție de aproximativ 26% mai mare decât respondenții de gen feminin. Categoria de vârstă care a consumat alcool cu cea mai mare frecvență, în ultimul an, este cea a respondenților cu vârste cuprinse între 18-57 ani (57%). Aproximativ 93% dintre respondenți consideră că numărul maxim de unități standard de alcool pe care le poate consuma, zilnic, un bărbat, fără a fi în pericol, este de 2 unități, iar pentru femei cantitatea zilnică indicată a fost de o singură unitate, lucru susținut de către 98% dintre respondenți. 23% dintre subiecți au renunțat, la un anumit moment, la consumul de alcool, din cauza problemelor de sănătate, la recomandarea medicului sau al altui lucrător din sănătate.

7. Consumul de tutun

Actualmente, rolul favorizant al fumatului activ/pasiv în producerea AVC este bine stabilit, constatându-se că fumatul crește riscul de apari-

ție a infarctului cerebral de 2 ori la vârstnici și de 3 ori – la tineri și la persoane de sexul feminin [8]. Acest risc scade la jumătate, odată cu renunțarea la fumat în următorii 2-5 ani, dar rămâne superior față de nefumători. Datorită frecvenței în creștere a tabagismului, riscul asociat fumatului este considerabil în cazul acestei patologii [9].

Afecțiunea cel mai frecvent asociată consecințelor fumatului este cancerul pulmonar (98,5% dintre respondenți afirmă acest lucru), urmată de accidentul vascular cerebral (93,9%) și cancerul cavității bucale (92,7%). Există diferențe semnificative statistic în funcție de gen în ceea ce privește cunoștințele pe care respondenții le dețin despre asocierea fumatului cu AVC. În ceea ce privește diferența dintre fumatul activ și fumatul pasiv, 92% dintre subiecți consideră că expunerea la fumul de țigară are același efect asupra sănătății ca fumatul activ. Cele mai menționate surse de informare cu privire la efectele nocive ale fumatului sunt canalele TV (48%), internetul (45%) și medicul de familie (39%). Cunoștințele cu privire la accidentul vascular cerebral, produs de fumat, în funcție de gen, le estimăm astfel: femei – 94,0%, bărbați – 93,7%.

Tabelul 9. Distribuția respondenților în funcție de vârsta la care au fumat prima dată, în funcție de gen, mediu de rezidență și grupă de vârstă

<i>Ce vârstă aveți când ați început să fumați prima oară?</i>	Sub 14 ani	15-18 ani	
Mediul de rezidență	<i>Urban</i>	13%	44%
	<i>Rural</i>	18%	31%
Gen	<i>Feminin</i>	12%	42%
	<i>Masculin</i>	17%	38%
Vârstă	18-57 ani	19%	55%
	57-62 ani	14%	36%
	62+ ani	10%	28%

Prevalența fumatului în rândul respondenților este de aproximativ 30%, iar vârsta medie la care aceștia au fumat prima dată este de 19 ani. Respondenții care au indicat că au fumat pentru prima dată la o vârstă sub 14 ani provin, preponderent, din mediul rural și sunt de gen masculin. Respondenții fumători, care au început să fumeze la o vârstă cuprinsă între 15-18 ani, sunt mai frecvent din mediul urban, femei și, în continuare, cei mai tineri respondenți din eșantion. Aproximativ 82% dintre respondenții fumători care nu doresc să renunțe la fumat își motivează alegerea prin faptul că fumatul este o activitate plăcută. Un alt motiv invocat este reducerea stresului (59%).

Discuții și concluzii

Grupa de vârstă din lotul studiat, la care frecvența accidentelor vasculare cerebrale este semnificativ mai mare, este cea de 57-62 de ani. Accidentele vasculare cerebrale (cercetate în contextul dat) au o prevalență semnificativă la femei.

Toți respondenții cărora li s-a măsurat tensiunea arterială susțin că au prezentat hipertensiune arterială până la AVC, frecvența acesteia fiind semnificativ mai mare la femei și la grupa de vârstă 57-62 de ani. Pondere supraponderalității și a obezității este mai mare la grupele de vârstă mai mare, iar vârsta se corelează pozitiv semnificativ cu indicele de masă corporală, acesta crescând odată cu înaintarea în vârstă.

Supraponderalitatea și obezitatea se întâlnesc cu o frecvență semnificativ mai mare la persoane de genul masculin, iar în raport cu prevalența obezității și supraponderalității pe medii de rezidență, nu se înregistrează diferențe semnificative. Când privește consumul mediu zilnic de fructe sau de legume, 54% dintre respondenți consideră

că ar trebui să mănânce, zilnic, 3 porții de fructe/legume. Modificări în dietă ar dori să facă aproape jumătate dintre respondenți, mai ales femeile, locuitorii din mediul urban și persoanele de 57-62 de ani. Cele mai frecvent enumerate modificări ale alimentației includ consumul mai mare de vegetale (69%) și fructe (67%), limitarea consumului de grăsimi (61%) și consumul de alimente naturale (60%).

O mare parte dintre respondenți au consumat alcool, cel puțin o dată (81%), ponderea fiind mai mare în rândul bărbaților (93%). La fel ca și în cazul frecvenței de consum, bărbații, respondenții din mediul rural și persoanele de 18-57 ani consumă o cantitate mai mare de băuturi alcoolice. Aproximativ un sfert dintre pacienții antrenați în cercetare au renunțat, la un moment anume, la consumul de alcool din cauza unor probleme de sănătate.

Prevalența declarată a fumatului este de 30%, iar vârsta medie la care persoanele implicate au fumat prima dată este de 19 ani. Totuși, mai mult de jumătate dintre respondenți relatează că s-au apucat de fumat mai devreme de 18 ani. Frecvența cu care respondenții afirmă că s-au apucat de fumat înainte de 14 ani este semnificativ mai mare în mediul rural, la sexul masculin și la cei de 18-57 de ani. Drept principal motiv al fumatului este invocată eliminarea stresului. Marea majoritate a fumătorilor declară că au fost sfătuiți de către cadrele medicale să renunțe la fumat din motive de sănătate.

În majoritatea studiilor recente, *valoarea colesterolului total* nu reprezintă un pericol global al apariției AVC, dar devine un factor de risc în cadrul subgrupelor infarctelor cerebrale, datorate aterosclerozei, în care creșterea nivelului trigliceridelor constituie de asemenea un factor de risc.

Diabetul zaharat este un factor de risc major, independent al infarctului cerebral, risc care îi multiplică frecvența de la 2 până la 5 ori. În plus, la pacienții diabetici, infarctul cerebral poate apărea la vârste mai tinere și numărul deceselor în aceste cazuri este mai mare.

Vârsta este principalul factor de risc al producerii accidentului vascular cerebral, dar ceilalți factori menționați anterior – care în mare măsură pot fi modificați prin dietă sau tratament – prin asocieră, exercită un efect de potențare a pericolului.

Factorii de prevenție ai AVC au fost mai puțin studiați comparativ cu factorii de risc, dar merită

o atenție deosebită, deoarece în dezbateră e prevenirea unei boli cu un considerabil impact populațional. Diminuarea riscului de producere a AVC este bine stabilită în cazul următorilor factori: activitatea fizică regulată, consumul moderat de alcool, scăderea aportului alimentar de sare și de grăsimi și creșterea celui de potasiu, fructe și legume crude. Eficacitatea unui program de modificare a stilului de viață pretinde *scăderea în greutate, diminuarea consumului de sare, intensificarea activității fizice și creșterea aportului de fructe și legume* – în scopul scăderii tensiunii arteriale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Appel L.J. et al. *Effects on comprehensive lifestyle modification on blood pressure control*. Main results of the PREMIER Clinical trial. In: JAMA, 2003, No. 289, pp. 2083-2093.
 2. Bernic V, Groppa S, Friptuleac G. *Evaluarea particularităților de răspândire a accidentelor vasculare cerebrale în Republica Moldova*. In: Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. *Științe Medicale*, 2017, nr. 1(53), pp. 29-32.
 3. Gaede P, Vedel P, Larsen N. et al. *Multifactorial intervention and cardiovascular disease in patients with type 2 diabetes*. In: New England Journal of Medicine, 2003, No. 348 (5), pp. 383-393.
 4. Groppa S., Zota E., Efremova D. *Profilaxia secundară a accidentului vascular cerebral ischemic și factorii de risc modificabili în populația Republicii Moldova*. In: Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. *Științe Medicale*, 2015, nr. 4(49), pp. 130-133.
 5. Gueyffier F, Bulpit C., Boissel J.P. et al. *Antihypertensive drugs in very old people a subgroup meta-analysis of randomised controlled trials*. In: Lancet, 1999, vol. 353, pp. 793-796.
 6. Reynolds K., Lewis B., Nolen J.D. et al. *Alcohol consumption and risk of stroke: a meta-analysis*. In: JAMA, 2003, No. 289 (5), pp. 579-588.
 7. Sacco R.L., Wolf P.A., Gorelick P.B. *Risk factors and their management for stroke prevention: outlook for 1999 and beyond*. In: Neurology, 1999, No. 53, pp. S15-S24.
 8. Shinton R., Beevers G. *Meta-analysis of relation between cigarette smoking and stroke*. In: British Medical Journal, 1989, No. 298, pp. 789-794.
 9. Sirol M., Bouzamondo A., Sanchez P., Lechat P. *Les statines préviennent-elles le risque d'accident vasculaire cérébral?* In: Annales de Médecine Interne, 2003, vol. 152, No. 3, pp. 188-193.
 10. Staessen J.A., Gassowski J., Wang J.G. et al. *Risks of untreated and treated isolated systolic hypertension in the elderly: meta-analysis of outcome trials*. In: Lancet, 2000, v. 355, pp. 865-872.
 11. Stegmayr B., Asplund K. *Diabetes as a risk factor for stroke. A population perspective*. In: Diabetologia, 1995, No. 38 (9), pp. 1061-1068.
 12. Vasan R.S., Larson M.G., Leip E.P. et al. *Impact of high-normal blood pressure on the risk of cardiovascular disease*. In: New England Journal of Medicine, 2001, No. 345, pp. 1291-1297.
- Vlas E., Balan I. *Factorii de risc ai accidentelor vasculocerebrale în Republica Moldova*. In: Analele Științifice ale USMF „N. Testemițanu”, 2008, Nr. 3 (9), pp. 424-427.

CAUZE ȘI FORME ALE MOBBINGULUI LA ADOLESCENȚI

DOI:10.5281/zenodo.3873065
CZU: 316.624-053.6

Doctorand Ovidiu-Laurențiu BICAN
ORCID iD: 0000-0003-1275-9148
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

CAUSES AND FORMS OF MOBBING AMONG ADOLESCENTS

Abstract. *The article reflects the investigation of the social causes of mobbing in the group of adolescents aged between 15 and 16, with the objective of finding out the frequency with which conflicts and violent situations occur in the respondents' schools; researching mobbing phenomenon and the ways in which it appears; investigating how mobbing influences student's development; finding out the opinion of the students on who can solve the conflicts appeared in school environment; investigating the confidence that respondent students give parents when it comes to violent conflicts in the school environment or mobbing. The applicative value of the ones presented in this article was the creation of a multidimensional questionnaire in order to identify the causes of the mobbing phenomenon in school environment.*

Keywords: *conflict, school environment, student, school mediator, family, teacher, violence, psychological violence, exclusion, humiliation, school mobbing.*

Rezumat. *Articolul reflectă investigarea cauzelor sociale ale mobbingului în grupul de adolescenți cu vârste cuprinse între 15 și 16 ani, având ca obiective aflarea frecvenței conflictelor și situațiilor de violență în școlile respondenților, cercetarea fenomenului de mobbing și modurile în care acesta apare, cum influențează dezvoltarea elevilor. Aducem în atenție publică și opiniile adolescenților în ceea ce privește înlăturarea confruntărilor. Demersul științific reprezintă studierea încrederii pe care elevii respondenți o acordă părinților în cazuri de violență sau mobbing, apărute în mediul educațional. Valoarea aplicativă a informațiilor prezentate în articol s-a materializat prin crearea unui chestionar multidimensional, pentru identificarea cauzelor apariției fenomenului de mobbing în mediul școlar.*

Cuvinte-cheie: *conflict, mediul școlar, elev, mediator școlar, familie, cadru didactic, violență, violență psihologică, excludere, umilire, mobbing școlar.*

Introducere

Școala este instituția socială în care se realizează educația într-un mod organizat. Această instituție este un factor decisiv al formării unui individ pregătit să contribuie la dezvoltarea societății. Procesul de învățământ este cel care dă școlii rolul important în instruirea generațiilor. În contextul problemei abordate în publicația de față – mobbingul în mediul adolescentin școlar – ținem să identificăm factorii care declanșează acest fenomen negativ.

Adolescenții contemporani sunt din ce în ce mai influențați de violența și manifestările vulgare din mass-media și din rețelele sociale, acestea prezentând de cele mai multe ori agresivitatea sub un unghi atractiv, ca oportunitate de

divertisment, insuflând ideea că aceste acte deviante sunt lucruri pozitive, necesare pentru generația tânără. Injuriile, insultele și țipetele au devenit uzuale în rândul adolescenților contemporani, atât în mediul școlar cât și în afara acestuia. Astfel, întâlnim actualmente în mediul școlar adolescent fenomenul negativ, definit în literatura de specialitate cu noțiunea de „mobbing” [4].

H. Leymann a definit mobbingul ca fiind „violența psihologică” sau „teroarea psihologică”, aplicată de una sau mai multe persoane altei sau altor persoane într-o manieră sistematică, ostilă și lipsită de etică [8]. Conform cercetătorilor E. Mikkelsen și S. Einarsen, mobbingul emoțional constituie actele negative recurente, cum ar fi toate tipurile de maltratare, acuzații, insinuări și bârfe [10].

Mobbingul se prezintă ca o provocare considerabilă, deoarece este una dintre cauzele principale care afectează procesul de educare și formare în școală. Cazurile de mobbing pot conduce la consecințe negative atât din punctul de vedere al elevilor expuși atacurilor, cât și al școlii. Elevii expuși la mobbing pot experimenta niveluri ridicate de stres, pot deveni psihologic tensionați și avea probleme de sănătate mintală, cum ar fi comportamentele depresive. Mobbingul are consecințe negative și pentru integrarea în grupul școlar al elevilor [6].

Cu toate acestea, nivelurile de manifestare a comportamentelor de mobbing și de expunere a elevilor la acestea diferă. În timp ce unii sunt mai expuși la mobbing, alții sunt implicați mai puțin în astfel de cazuri [11]. Aceasta se datorează unui șir de factori. Mobbingul se manifestă din cauza unor factori legați de personalitatea elevului, de calitatea relațiilor în cadrul școlii dar și de influențele mediului ambiant. Oricare ar fi factorii, mobbingul devine o cauză a diminuării sau chiar lipsei motivației școlare, soldate cu rezultate la studii joase, absenteism sau chiar părăsirea școlii, abilități sociale și emoționale inadecvate etc.

Mobbingul se prezintă ca o formă a comportamentului deviant. În literatura de specialitate factorii comportamentului mobbing sunt insuficient cercetați. Majoritatea studiilor atestă, însă, sporirea îngrijorătoare a violenței juvenile, comisă de subiecți între 10 și 18 ani [1]. În ceea ce privește mediul în care are loc violența împotriva copiilor și adolescenților, școala apare ca un spațiu care nu a fost încă explorat pe deplin, în special în ceea ce privește comportamentul agresiv dintre elevi. Violența la școală este o problemă socială severă și complexă și, probabil, cea mai frecventă și vizibilă problemă legată de delincvența juvenilă [9].

Comportamentul violent al adolescenților rezultă din interacțiunea dintre dezvoltarea individuală și contextele sociale precum familia, școala și comunitatea. Lumea din afara școlii este reprodusă în cadrul școlii, transformând acest loc sigur, care de obicei este modulat de disciplină, prietenie și cooperare, într-un loc în care se manifestă violența, suferința și frica. Multe dintre situațiile marcate de agresivitate depind de factori externi și intervențiile posibile pot depăși capacitatea și responsabilitatea școlii

și a angajaților acesteia. Totuși, un număr mare de astfel de acte violente ar putea fi rezolvate în mediul școlar [2].

Odată cu intrarea copilului într-o unitate de învățământ, etiologia devianței școlare se îmbogățește cu o serie de factori ce țin de funcționarea școlii ca instituție, socializare de acolo și de procesul educațional ca atare. În acest fel, la o serie de cauze principale în apariția comportamentului violent ce țin de personalitatea elevilor, de erori în socializarea familială se adaugă și factorul școlar. În condițiile în care acești factori acționează împreună fără a se cunoaște în mod exact căruia dintre ei îi revine prioritatea în declanșarea și menținerea devianței școlare, mulți dintre teoreticieni au apelat la un concept explicativ, dar de o mare ambiguitate – inadaptarea școlară.

Ambiguitatea rezultă în faptul că este dificil de stabilit o diferență specifică între devianța școlară și inadaptarea școlară, ceea ce îi îndreptățește pe unii autori să le considere ca fiind sinonime [3].

Cazurile de violență psihologică din partea elevilor – de mobbing – apar și drept consecință a insatisfacției acestora cu privire la materiile studiate, conținuturile acestora, materialele didactice, resursele materiale, echipamentele din laboratoare și ateliere.

Material și metodă

În baza unui studiu teoretic, am realizat o analiză la modul practic al fenomenului mobbing în liceele din județul Gorj (România), pentru a surprinde specificul violenței de tip mobbing în școală, propunând pe baza cercetărilor aplicative mijloace de diminuare a conflictelor prin intermediul campaniilor antimobbing.

Scopul acestei analize ține de investigarea cauzelor sociale ale mobbingului în grupuri de adolescenți. Dacă inițial în educația școlară predomina violența profesorului asupra elevilor, democratizarea educației a realizat o deplasare a violenței direcționată către elevi, canalizând-o invers. Totodată, mobbingul în școală este una din cele mai accentuate forme de violență psihologică împotriva copiilor, iar sensibilitatea publicului față de acest fenomen a crescut în ultimii ani.

Obiectivele analizei privind cauzele sociale ale mobbingului în grupul de adolescenți pot fi rezumate astfel: aflarea frecvenței cu care apar con-

flicte și situații în care agresivitatea își face apariția în școlile respondenților; cercetarea fenomenului de mobbing și modurile sub care acesta apare; investigarea modului în care mobbingul influențează dezvoltarea elevilor; aflarea opiniilor elevilor referitoare la persoanele care pot rezolva conflictele apărute în mediul școlar; investigarea încrederii pe care respondenții o acordă părinților în cazurile unor conflicte violente din mediul școlar sau mobbing.

Modelul de investigare experimentală a mobbingului în grupul de adolescenți a pornit de la premisa existenței a trei grupe de cauze sociale: la nivel macrosocial, mezosocial și microsocioal. Analiza la micronivel se raportează la dimensiunile personale, individuale, ca unitate a mediului social, nivelul mezo-, de medie, se concentrează asupra calității de membru al grupului social, iar cel macro- include ideologii, reprezentări, ierarhii, statusuri, culturi [7].

În cercetarea de față cauzele microsocioale includ atitudinea față de mobbing și capacitatea de a opune rezistență la acesta, corelate cu autoaprecierea, capacitatea de adaptare socială și manifestările agresive individuale. Cauzele mezosocioale – practicile familiale și cele din mediul școlar – prezintă apartenența la două grupuri sociale de bază, ale căror membri sunt adolescenții: familia (*grup primar*) și comunitatea școlară (*grup secundar*). Cauzele macrosocioale se

referă la mediul de trai (rural și urban), nivelul bunăstării economice, apartenența la gen, ce conferă anumite statusuri și cultivă diverse ideologii și reprezentări asupra fenomenului de mobbing.

Cauzele sociale ale mobbingului impulsionează manifestarea în diferite forme ale indivizilor: ca mobbing comportamental, social, emoțional, educațional, dar și a intensității acestuia, măsurate prin nivele ale victimizării.

Aceste dimensiuni – cauzele sociale, formele și intensitatea mobbingului în grupul de adolescenți au constituit modelul variabilelor experimentale, coerența și congruența dintre rezultatele verificate statistic susțin valența diagnostică a acestui model (*Figura 1*).

Scopul demersului de constatare rezidă în investigarea cauzelor sociale ale mobbingului în grupul de adolescenți și a impactului conjugat al manifestării lor la diverse nivele – microsocioal, mezosocioal și macrosocioal – asupra formelor și intensității fenomenului.

În vederea realizării scopului științific propus, ne-am propus investigarea următoarelor obiective:

- evaluarea dimensiunii fenomenului mobbing la adolescenți (analiza dimensională a fenomenului), a intensității acestuia în grupul de adolescenți și a formelor lui specifice;
- evidențierea rolului factorilor mezo- și macrosocioali asupra manifestării mobbingului.

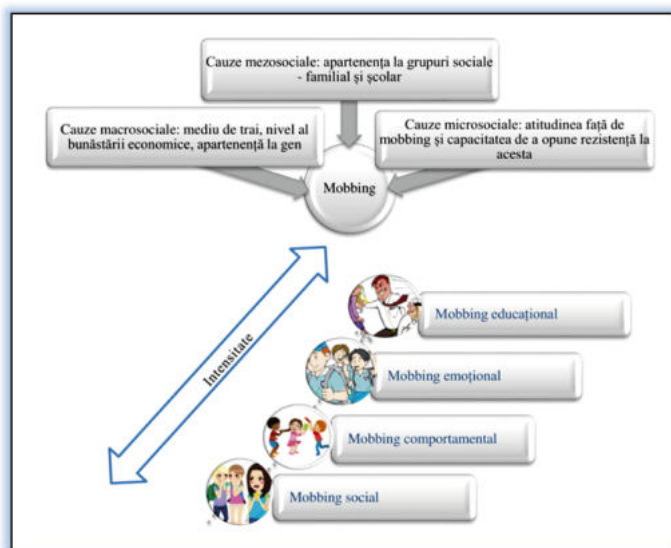


Figura 1. Modelul conceptualizării variabilelor experimentale: cauze sociale și forme de manifestare a mobbingului în grupul de adolescenți (cf. autorului)

Metodele și instrumentele utilizate în cercetare au fost condiționate de variabilele menționate pe parcurs. Metodele folosite au fost: convorbirea, ancheta pe bază de chestionar, chestionarul-test, metoda proiectivă, scalele de evaluare/autoevaluare.

În cadrul cercetării de constatare ne-am propus să creăm un *model de abordare a fenomenului mobbing* și să analizăm rezultatele care, deși nu sunt reprezentative pentru întreaga populație școlară, fiind colectate de la subiecți de o anumită vârstă – între 15-17 ani, cu o anumită apartenență etnico-culturală – română, prezintă un rol predictiv asupra identificării cauzelor comportamentelor de tip mobbing, rezultatele putând fi utilizate în realizarea unor programe de prevenție eficiente în mediul școlar.

Rezultatele cercetării experimentale

Analiza rezultatelor a debutat cu un studiu cantitativ și calitativ al informației livrate de ancheta pe bază de chestionar. Chiar dacă cercetarea are ca obiectiv principal descrierea fenomenului de mobbing în grupul de adolescenți – a cauzelor sociale, formelor și intensității manifestării acestuia, în demersul nostru am decis să includem o serie de itemi referitori la situația familială a fiecărui respondent (tipul gospodăriei, dimensiunea acesteia, acoperirea necesităților de consum etc.), calitatea mediului familial, opinii cu privire la educația adolescenților, practici parentale.

Motivația acestui fapt ține de necesitatea analizei mobbingului și a cauzelor acestui fenomen negativ în relație cu un număr cât mai mare de cauze și factori ce contribuie/afectează traseul de viață/socializarea adolescenților.

Chestionarul a urmărit scopul identificării cunoștințelor celor implicați despre mobbing. Întrebați dacă au auzit de termenul „mobbing”, 48% dintre elevi răspund afirmativ, în timp ce 52% spun că nu au auzit/nu cunosc termenul. Dintre cei care afirmă că au auzit, 35% au aflat acest lucru pe internet, 30% – la televizor, 24% – la lecția de engleză, iar 13% – la ora de dirigenție. Referindu-se la ce înțeleg prin mobbing, majoritatea celor care au auzit de termen spun că este o formă de agresiune, psihică sau verbală (25%), de batjocură sau umilire (14%) sau de hartuire (13%). Raportat la genul respondenților, observăm că 51% dintre fete afirmă că au auzit de mobbing, comparativ cu 44% dintre băieți.

Diferența este semnificativă statistic: ($\chi^2(1) = 4,98, p < 0,05$). Conformul rezultatelor, termenul este mai cunoscut în mediul urban, 51% dintre elevi au răspuns afirmativ la întrebarea dacă au auzit de cuvântul „mobbing”, comparativ cu 43% dintre respondenții din rural. De asemenea, diferența este semnificativă statistic – ($\chi^2(1) = 5,30, p < 0,05$).

Întrebați despre impactul mobbingului asupra victimelor, elevii păreau conștienți de consecințe, prin următoarele răspunsuri: reduce sentimentele de auto-valoare, izolează persoana, ar putea duce la depresie și chiar la suicid. Adolescenții susțin că orice persoană care este diferită decât altele poate deveni o țintă a mobbingului, cum ar fi: cei cu un aspect diferit (aspectul fizic a fost subliniat ca unul dintre cele mai comune motive pentru mobbing), se comportă diferit față de majoritatea, cum ar fi elevul care este foarte timid, care învață mai bine sau are un handicap, sau cel cu nevoi educaționale speciale, nou venitul în grup, cel dintr-un mediu socioeconomic dezavantajat, inclusiv în cazul în care provine din mediul rural sau dintr-o familie de romi etc.

Potrivit elevilor, cei care hărțuiesc un alt elev doresc să impresioneze pe alții, pentru a arăta „cât sunt ei de tari” și uneori chiar reușesc (alți elevi se tem de ei, pentru că sunt bine cunoscuți), alteori nu primesc atenția dorită. Unii respondenți au asociat agresiunea fizică cu „supraviețuirea celui mai adaptat” care, astfel, îl face pe agresor mai puternic. Elevii au subliniat că uneori aceeași persoană într-un grup agresor poate fi ușor victimă într-un alt grup.

Conform opiniilor enunțate, cea mai frecventă reacție a adolescenților martori ai mobbingului nu este să intervină, ci să urmărească pasiv. Agresiunea psihică este tratată ca un spectacol care „poate fi uneori chiar distractiv”. Participanții la cercetare au oferit următoarea explicație pentru acest comportament: adolescenții care asistă doresc „să stea departe de necazuri” (ei nu doresc să fie hărțuiți), nu cer ajutorul unui adult, pentru a nu fi considerați slabi sau pur și simplu pentru că ei simt că în cazul în care susțin agresorul, au mai multă putere. Hărțuirea este mai frecventă la elevii mai mari și cel mai frecvent comportament, în cazul în care cineva a început mobbingul, este acela că ceilalți se vor alătura pentru a ridiculiza victima.

Când am întrebat despre agresivitate în general, elevii au avut tendința de a vorbi despre violența fizică, percepută ca fiind mai blândă decât celelalte forme ale acesteia. Pe de altă parte, atunci când au fost sprijiniți în explorarea comportamentului de mobbing, opinia lor a fost ușor diferită: ei au spus că toate formele de agresiune sunt severe, dar umilirea este una dintre cele mai grave.

O constatare interesantă în urma discuției cu adolescenții este că mobbingul apare mai frecvent atunci, când elevii au de-a face cu noi situații sociale (cum ar fi în primul an de liceu, atunci când un nou elev este transferat în clasa lor etc.). Cu alte cuvinte, este intrarea adolescenților într-un nou grup care aduce vulnerabilitate suplimentară.

Analizând prezența mobbingului în grupul de adolescenți la nivelul întregului eșantion de elevi, observăm că scorul mediu este de 29,4, fapt ce subliniază raportarea de către respondenți a unui număr rar de cazuri de mobbing. Scorul minim este egal cu 13 (semnifică lipsa mobbingului), iar maxim cu 63 – indică la cazurile frecvente întâlnite de adolescenți. Doar 12 respondenți (4,6%) au menționat că cunosc cazuri frecvente de mobbing, iar 73 respondenți (27,8%) au indicat lipsa fenomenului de mobbing în mediul lor obișnuit. Marea parte a elevilor (177 – 67,6%) vorbesc despre prezența rară a acestui fenomen.

Nimeni n-a manifestat indiferență sau refuz de a vorbi despre mobbingul din grupul școlar. Nu se atestă diferențe statistic semnificative pentru subiecții de gen feminin sau masculin, locuitori ai mediului rural și urban. Nivelul bunăstării familiilor adolescenților s-a dovedit a fi o cauză importantă în aprecierea prezenței mobbingului în grupul de elevi. Dacă adolescenții cu un nivel al bunăstării economice scăzut atestă această prezență ca destul de înaltă ($M=42,4$), apoi cei cu nivel mediu menționează cazuri rare ($M=29,0$), iar cu nivel înalt – lipsa fenomenului ($M=25,6$).

Am supus analizei statistice și datele rezultate din aplicarea scalei care măsoară prezența riscului victimizării în grupul de adolescenți. La nivelul întregului eșantion de elevi identificăm un scor mediu de 37,8, fapt ce ilustrează aprecierile medii ale riscului victimizării. Scorul minim este egal cu 20 (semnifică opiniile despre lipsa acestui risc), iar maxim cu 66 – indică riscuri sporite provocate de mobbing în grupul de adolescenți. Doar 17 respondenți (6,5%) au manifestat îngrijorare

înaltă în raport cu mobbingul și riscul de a fi victimizat, iar 23 (8,8%) au indicat lipsa unor asemenea riscuri. Marea parte a elevilor (222 – 84,7%) le apreciază ca moderate. Nimeni nu a manifestat indiferență sau refuz de a vorbi despre riscurile pe care le prezintă mobbingul din grupul școlar. Deși adolescenții cu un nivel al bunăstării economice scăzut atestă riscul victimizării mai înalt ($M=39,4$) decât cei cu nivel mediu ($M=37,7$) și cu nivel înalt ($M=37,3$), compararea statistică nu a identificat diferențe semnificative ($p>0,1$).

Am analizat statistic datele rezultate din aplicarea scalei care măsoară rezistența la mobbing în grupul de adolescenți. La nivelul întregului eșantion de elevi identificăm un scor mediu de 30,19, fapt ce ilustrează capacitățile medii de rezistență la mobbing ale adolescenților. Scorul minim este 16 (arată o capacitatea înaltă de a opune rezistență la mobbing), iar maxim este 42, care indică o capacitate scăzută de a opune rezistență la mobbing. Doar 35 respondenți (13,4%) au manifestat capacitatea de a opune rezistență la mobbing, iar 227 (86,7%) au indicat o rezistență scăzută la mobbing.

Numărul mic de adolescenți care dispun de resurse interne și externe de rezistență la mobbing prezintă o situație îngrijorătoare. În conformitate cu conținutul scalei, se presupune că adolescenții încearcă mai frecvent să-și soluționeze problemele relaționale distructive fără a implica adulții (părinți, rude apropiate, cadre didactice ori chiar specialiști în domeniul ordinii publice). Rezultă că neîncrederea în adulții din mediul apropiat și în capacitatea lor de a-i ajuta se soldează cu capacitatea joasă de rezistență la mobbing. În compararea mediilor elevilor locuitori ai mediului rural ($M=29,2$) și urban ($M=31,2$) se înregistrează diferențe semnificative: $t=2,145$ la $p<0,05$.

Rezultatele sugerează că relațiile dintre adulți-adolescenți din mediul rural mai păstrează anumite conotații patriarhale, prin care implicarea primilor în rezolvarea situațiilor dificile ale adolescenților sporește capacitatea de rezistență la mobbing. Calculele statistice ilustrează și un alt moment neașteptat, adolescenții cu un nivel al bunăstării economice scăzut atestă rezistența la mobbing mai înaltă ($M=28,9$) decât cei cu nivel mediu ($M=30,1$) și cei cu nivel înalt al bunăstării economice ($M=31,7$). Compararea statistică nu a identificat diferențe semnificative ($p<0,1$), însă tendința merită o analiză mai detaliată.

Persecuția „diferenței”

Atitudinile adolescenților față de mobbing constituie o preocupare aparte a specialiștilor contemporani. În cercetarea de față am intenționat să identificăm caracterul social al atitudinilor. Ar părea că în relația marcată de mobbing în cele mai frecvente cazuri sunt implicate două persoane: abuzatorul și victima. Și totuși, deși grupul de adolescenți nu este în ansamblu implicat în mod direct în episodul de mobbing, prin atitudinea de non-implicare și indiferență devine un „coautor” al acestuia. Grupul de adolescenți prin anumite particularități specifice vârstei, precum respectarea strictă a normelor de grup, tendința spre coeziune și relaționare organizată riguros în conformitate cu ierarhia stabilită, acestea frecvent ascunse adulților, devine un mediu care promovează persecuția „diferenței” [5].

Rolul și implicarea grupului de adolescenți în mobbing pot fi descrise pe un continuum bidimensional: atitudine (pozitivă, negativă, neutră sau indiferentă) și comportament (implicat sau neimplicat). Din aceste considerente am utilizat chestionarul de evaluare a atitudinilor față de mobbing, care măsoară atitudinea față de violență de la inacceptare (atitudine negativă), până la acceptare și susținere (atitudine pozitivă). La nivelul întregului eșantion de elevi identificăm un scor mediu de 24,1, fapt ce ilustrează atitudinea de acceptare parțială a mobbingului.

Scorul minim este 12 (atestă prezența unor adolescenți care împărtășesc o atitudine negativă față de acest tip de violență școlară), iar maxim este 54 – atitudine de susținere și promovare a fenomenului mobbingului. Doar 26 respondenți (9,9%) au manifestat atitudini negative față de mobbing, 186 (70,8%) se prezintă ca fiind „coautori” ai mobbingului în grupul de adolescenți, prin poziția lor de acceptare și de spectatori pasiv, iar 50 (19,3%) apreciază pozitiv fenomenul, respectiv sunt cei care-l promovează prin comportamente violente în raport cu alții.

Atitudinile față de mobbing sunt influențate de nivelul bunăstării economice: cei cu nivel scăzut atestă atitudini față de mobbing pozitive, susțin acest fenomen, îl promovează ($M=35,7$), fiind înregistrată o diferență semnificativă statistic de atitudinile celor cu nivel mediu ($M=23,6$), care se plasează pe poziția spectatorului pasiv, neimplicat, dar apreciind pozitiv violența și celor cu nivel

înalt al bunăstării economice ($M=22,7$). Compararea statistică a identificat diferențe statistic semnificative între atitudinile adolescenților cu un nivel scăzut al bunăstării economice și ale celor cu nivele mediu și înalt ($p<0,001$).

Am prelucrat statistic și rezultatele acumulate la cele două scale, care ilustrează relația adolescenților cu familia și grupul de adolescenți, influența practicilor familiale și integrarea în mediul școlar, variabile pe care le-am atribuit nivelului mezosocial al posibilelor cauze ale mobbingului în grupul de elevi. La nivelul întregului eșantion de elevi, identificăm un scor mediu de 30,4, prin care se atestă o situație favorabilă, cu oferire de autonomie și încredere. Scorul minim este 17 (atestă prezența unei atmosfere de hipertutelă și limitare a autonomiei adolescenților), iar maxim este 56 – de neglijare și indiferență față de elev.

Doar 38 respondenți (14,5%) sunt educați în condiții de hipertutelă și control excesiv, 160 (61,1%) se bucură de autonomie și încredere din partea familiei, iar 64 (24,4%) confruntă situația de indiferență din partea părinților, o oarecare neglijare de către familie. Practicile familiale negative sunt condiționate, după cum am identificat în analiza rezultatelor sondajului, de migrația de muncă a părinților, distorsionarea structurii familiale prin divorț, separarea, decesul unuia dintre soți, lipsa de comunicare eficientă și de suport oferit adolescenților, dar și grija excesivă față de asigurarea materială, cu ignorarea obligațiilor parentale.

Rezultatele analizei relațiilor adolescenților cu mediul școlar prezintă un scor mediu de 23,0, prin care se atestă o situație favorabilă. Scorul minim este 10 (atestă prezența adolescenților cu dificultăți de adaptare la solicitările cadrelor didactice), iar maxim este 34 – caracterizați de incapacitatea de adaptare la mediul școlar. 50 de respondenți (19,1%) nu fac față pe deplin solicitărilor cadrelor didactice, 167 (63,7%) sunt bine adaptați la mediul școlar, iar 45 (17,2%) confruntă dificultăți de integrare.

Pentru definirea cauzelor macro- și mezosociale ale mobbingului în grupul de adolescenți am recurs la un alt calcul statistic: corelarea variabilelor care definesc mobbingul (*atitudinile față de fenomen, prezența lui în mediul adolescentin și a riscului de victimizare, capacitatea de rezistență la tentativele de mobbing*), cu cele care se referă la

cauzalitatea macrosocială, apartenență la categorii sociale mari (*gen, mediu de locuire, nivel al bunăstării economice și mezosociale*), apartenența la grupurile de bază (*familie și grup școlar*).

Rezultatele corelării statistice (Pearson) dintre apartenențele sociale și manifestarea fenomenului mobbingului în grupul de adolescenți au identificat următoarele (Tabelul 1):

- un raport de interdependență strânsă între bunăstarea economică a familiei și atestarea prezentei mobbingului în grupul de adolescenți ($p < 0,001$), care ilustrează faptul că situația economică dificilă a familiei relaționează cu confruntarea adolescentului a violenței în școală, fie în calitate de abuzator, sau de victimă;
- relația strânsă între același nivel jos al bunăstării economice cu atitudinile pozitive, de acceptare a mobbingului în grupul de adolescenți ($p < 0,001$);
- raportul dintre mediul de locuire rural cu capacitatea înaltă de rezistență la mobbing ($p = 0,033$).

Apartenența de gen nu se prezintă ca o condiție a mobbingului în grupul de adolescenți. Bunăstarea economică nu asigură capacitate diferită de rezistență la mobbing și manifestări cu intensitate diferită a riscului victimizării. Mediul de locuire nu este o cauză a prezenței/absenței mobbingului, riscului victimizării și atitudinilor față de acest fenomen. Rezultă că în calitate de cauze macrosociale se afirmă mediul de locuire și bunăstarea eco-

nomică a familiei de origine, prima jucând un rol pozitiv pentru elevii din mediul rural, care dețin o capacitate mai înaltă de confruntare a atacurilor violente ale semenilor; a doua condiționând, prin situația precară materială a familiei, implicarea în mobbing.

Rezultatele corelării statistice (Pearson) dintre calitatea relației cu grupul de apartenență – familial și școlar și manifestarea fenomenului mobbingului în mediul adolescenților au identificat (Tabelul 2):

- prezența raportului negativ dintre practicile familiale și atestarea mobbingului de către adolescenți ($p = 0,05$), prin care se atestă că situația nefavorabilă a adolescentului în familie condiționează nerecunoașterea, ignorarea relațiilor agresive în mediu semenilor;
- corelația pozitivă între practicile familiale, pe de-o parte, riscul de victimizare și capacitatea de a opune rezistență la mobbing, care ilustrează vulnerabilitatea adolescenților din mediu familial caracterizat de indiferență a părinților; lipsă a efortului educațional, neglijare a preocupărilor și problemelor adolescenților.

Calitatea relațiilor cu colegii și a integrării adolescentului în mediul școlar nu corelează cu mobbingul. Astfel, drept cauză mezosocială a mobbingului în grupul de adolescenți se prezintă practicile familiale nefavorabile, caracterizate de neglijarea și indiferența față de adolescenți a părinților.

Tabelul 1. Corelarea statistică (Pearson) dintre apartenențele sociale și manifestarea fenomenului mobbingului în grupul de adolescenți

		Bunăstarea economică	Mediul de locuire	Genul
Prezența mobbingului	Pearson Correlation	-0,295**	-0,030	-0,109
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,634	0,078
	N	262	262	262
Atitudinea față de mobbing	Pearson Correlation	-0,243**	-0,086	0,057
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,163	0,360
	N	262	262	262
Rezistența la mobbing	Pearson Correlation	0,074	0,132*	0,076
	Sig. (2-tailed)	0,234	0,033	0,222
	N	262	262	262
Victimizarea de mobbing	Pearson Correlation	-0,041	0,119	-0,044
	Sig. (2-tailed)	0,511	0,055	0,475
	N	262	262	262

Tabelul 2. Corelarea statistică (Pearson) dintre calitatea cu grupul de apartenență – familial și școlar, și manifestarea fenomenului mobbingului în mediul adolescenților

		Practicile familiale	Mediul școlar
Prezența mobbingului	Pearson Correlation	-0,120	0,065
	Sig. (2-tailed)	0,053	0,297
	N	262	262
Atitudinea față de mobbing	Pearson Correlation	-0,091	0,096
	Sig. (2-tailed)	0,140	0,122
	N	262	262
Rezistența la mobbing	Pearson Correlation	0,783**	-0,009
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,888
	N	262	262
Victimizarea de mobbing	Pearson Correlation	0,443**	-0,033
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,597
	N	262	262

Concluzii

Acestea au fost rezultatele primului bloc de întrebări din ancheta pe bază de chestionar. Sursele favorizante ale agresivității în școală sunt de regulă factori exteriori școlii: mediul familial, mediul social și factori ce țin de personalitatea individului. Prevenirea violenței școlare este un fenomen complex, întrucât trebuie avuți în vedere toți factorii (sociali, școlari, familiali, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent.

Numeroase studii au confirmat accentuarea comportamentelor agresive ale copiilor care au urmărit emisiuni cu conținut violent. Mai grav este faptul că, în perioada adolescenței și a preadolescenței, comportamentul agresiv este perceput inadecvat. Totuși, nu toți copiii reacționează în același fel, aici intervenind și educația

primită de la părinții lor. Cei mai vulnerabili sunt copii cu vârste sub 10 ani, care nu sunt conșienți de faptele lor și care prind din zbor lucruri noi și captivante, iar cei mai puțin vulnerabili sunt totuși adolescenții, care au o oarecare noțiune despre limita dintre bine și rău.

În societatea românească, tot mai frecvent, se atestă lipsa supravegherii copiilor, întrucât un număr tot mai mare de părinți pleacă la muncă în străinătate. Absenței autorității paterne, o protecție de care au nevoie copiii, i se adaugă și faptul că mulți dintre părinți cred că o pot compensa prin sume de bani considerabile. Lipsit de supraveghere, de constrângeri, dispunând de surse financiare importante, copilul, adolescentul ușor devine dependent de alcool, droguri și provoacă violență.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. American Medical Association. Commission for the prevention of youth violence. *Youth and violence*. [accesat 20.04. 2019]. Disponibil: www.ama-assn.org/ama/upload/mm/386/fullreport.pdf
2. Bican O. L., Nițulescu A.A. Viața cotidiană naște violență. In: Simpozionul național *Exemple de bună practică în prevenirea și combaterea violenței din mediul școlar*. Craiova: Editura „Else” 2014, pp. 84-86.
3. Bican O. L. Riscurile violenței în școli și în afara lor. In: Simpozionul național *Exemple de bună practică în prevenirea și combaterea violenței din mediul școlar*. Craiova: Editura „Else”, 2015, pp. 180-183.
4. Bican O. L., Rusnac S. Fenomenul de mobbing în unitățile de învățământ. In: *Preocupări contemporane ale științelor socioumane*.

- Ed. a 6-a – *Mentalități ale societății în transformare*. Materialele Conferinței Internaționale. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Biotehdesign”), 2016, pp. 411-414.
5. Carrera M.V., DePalma R., Lameiras M. Toward a more comprehensive understanding of bullying. In: *School settings. Educational Psychology Review*, 2011, No. 23, pp. 479-499.
 6. Chen J.K., Wei H.S. The Impact of School Violence on Self-Esteem and Depression Among Taiwanese Junior High School Students. In: *Social Indicators Research*, 2011, No. 100, pp. 479-498.
 7. Jaspal R., Carriere K., Moghaddam F.M. *Bridging Micro, Meso, and Macro Processes in Social Psychology*. [citată 23.02.2018]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/301244832_Bridging_Micro_Meso_and_Macro_Processes_in_Social_Psychology
 8. Leymann H. The silencing of a skilled technician. In: *Working Environment*, 1984, No. 4, pp. 236-238.
 9. Marcolino E.D.C., Cavalcanti A.L., Padiha W.W.N. et al. Bullying: prevalence and factors associated with victimization and aggression in the school quotidian. In: *Texto and Contexto – Enfermagem*, 2018, vol. 27. [citată 20.04.2019]. Disponibil: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072018000100304&script=sci_arttext&tlng=en
 10. Mikkelsen E.G., Einarsen S. Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self-efficacy. In: *Scandinavian Journal of Psychology*, 2002, No. 43, pp. 397-405.
 11. Salin D. Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2001, No. 10, pp. 425-441.

LES PARTENARIATS EDUCATIFS COMME FACTEUR DU PROCESSUS DEMOCRATIQUE – UNE APPROCHE RÉTROSPECTIVE

DOI:10.5281/zenodo.3873073
CZU: 37.015

Doctor, lector universitar Vasile ANDRIEȘ
ORCID iD: 0000-0002-8312-8741
Institutul de Științe ale Educației

PARTENERIATELE EDUCAȚIONALE CA FACTOR AL PROCESULUI DEMOCRATIC – O ABORDARE RETROSPECTIVĂ

Rezumat. În Republica Moldova, tema parteneriatelor educaționale este studiată de mai multe centre de cercetare: Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Centrul Educațional „Pro Didactica”, Institutul de Politici Publice etc. Prezentul articol își propune o sinteză a cercetărilor desfășurate în cadrul Sectorului Parteneriate educaționale, în perioada 2016-2020, fiind scoase în evidență principalele realizări în domeniul cooperării școlii cu familia și comunitatea în vederea stabilirii și implementării proiectelor durabile și sustenabile de parteneriat.

Cuvinte-cheie: acord, cercetare, comunitate, elevi, familie, metode, metodologii, parteneriat, strategii, voluntariat.

Résumé. Dans la Moldavie, le problème des partenariats éducatifs est examiné par quelques centres de recherche: l'Université d'Etat de Moldavie, l'Université Pédagogique d'Etat „Ion Creanga”, le Centre Educationnel Pro Didactica, l'Institut des Politiques Publiques, etc. Cet article vise à synthétiser les recherches menées au sein du Secteur Partenariats éducatifs en 2016-2020, mettant en évidence les principales réalisations dans le domaine de la coopération scolaire avec la famille et la communauté afin d'établir et de mettre en œuvre des projets de partenariat réussites et durables.

Mots-clés: accord, communauté, élèves, famille, méthodes, méthodologies, partenariat, recherche, stratégies, volontariat.

***Aucune démocratie n'est parfaite;
aucune école n'est parfaite;
et aucune école
n'est parfaitement démocratique!***

La démocratisation de la société moldave, la déconcentration administrative et la réforme des institutions publiques, a conduit à la démocratisation de „l'école” et du système éducatif. Il s'agit de trois processus connexes:

- la gouvernance démocratique de l'école;
- l'apprentissage des élèves selon les principes de la démocratie et de l'État de droit;
- l'implication active de l'école dans la vie de la société (communauté), afin d'assurer une éducation de qualité.

Le sujet de l'étude concerne une analyse pluri-dimensionnelle sur les réflexions du problème de la coopération Ecole-Famille-Communauté. L'histoire récente des politiques éducatives moldaves accorde une place importante au développement des pratiques collaboratives entre partenaires. La mise en cohérence de l'action des acteurs éducatifs d'un même territoire est un des vecteurs de la réussite éducative. C'est pourquoi, le sujet de notre recherches est axé sur la synthèse des travaux, menés par les plus importants spécialistes de la science éducationnelle moldave.

Tout d'abord, on commence par l'idée, que le partenariat école-famille-communauté veut placer systématiquement l'enfant au centre des préoccupations et de viser l'amélioration de son

bien-être et de sa qualité de vie. C'est pourquoi il a été nécessaire une approche écosystémique, permettent de jeter un regard sur l'ensemble des contextes qui peuvent influencer le développement d'un enfant et, parallèlement, mener des actions sur plusieurs systèmes afin d'augmenter les possibilités d'atteindre les objectifs du plan d'action concerté.

Les trois systèmes retenus pour l'avenir des enfants sont:

dans toutes les dimensions de son développement avec ses habiletés, ses forces et ses défis.

FAMILLE, que constituent les parents, la fratrie, les grands-parents de même que les contextes personnels et professionnels dans lesquels ils évoluent.

COMMUNAUTÉ, par sa capacité à mettre en place des environnements politiques, sociaux, culturels et physiques favorables au bien-être des jeunes, des enfants et de leurs familles.

Dans la Moldavie, le problème des partenariats éducatifs est examiné par quelques centres de recherche. Dans ce sens on peut mentionner l'Université Pédagogique d'Etat „Ion Creanga”, l'Université d'Etat de Moldova, le Centre Educationnel Pro Didactica, l'Institut des Politiques Publiques.

Depuis 2015, au sein de **l'Institut des Sciences de l'Éducation** a été lancé le projet de recherche *Élaboration de mécanismes et méthodologies pédagogiques pour conjuguer les partenariats école-famille-communauté en assurant la cohésion sociale et pour offrir une éducation de qualité*. La directrice du Projet, Madame Angela

Cara, a formé une équipe de chercheurs, capable de développer les recherches et de présenter des valeureux résultats.

La première étape de recherches, a constaté l'insuffisance de stratégies globales pour combiner les efforts de la famille, de la communauté et de l'administration publique locale pour garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants/étudiants; le manque de mécanismes pour motiver la communauté et la famille à participer à la résolution des problèmes scolaires; l'implication insuffisante des associations de parents des élèves et de la communauté locale dans les problèmes scolaires.

C'est pourquoi, pendant la deuxième étape, a été reconsidéré le rôle social de l'éducation comme un facteur contribuant de manière décisive à la cohésion sociale; ont été déterminés les facteurs d'influence concernant l'efficacité du partenariat école-famille-communauté dans la perspective d'assurer la cohésion sociale et d'offrir une éducation de qualité; ont été établies des recommandations pour assurer la cohésion sociale et fournir une éducation de qualité dans toutes les formes de partenariat (école-famille, école-ONG, agents économiques – scolaires, écoles – institutions médicales, école-église, école-police, école et administration publique locale).

En 2017 on a redéfini est consolidé le cadre conceptuel et méthodologique concernant la consolidation des connexions entre l'éducation et divers domaines de la vie sociale, en vue de rendre responsable la société (tous les acteurs

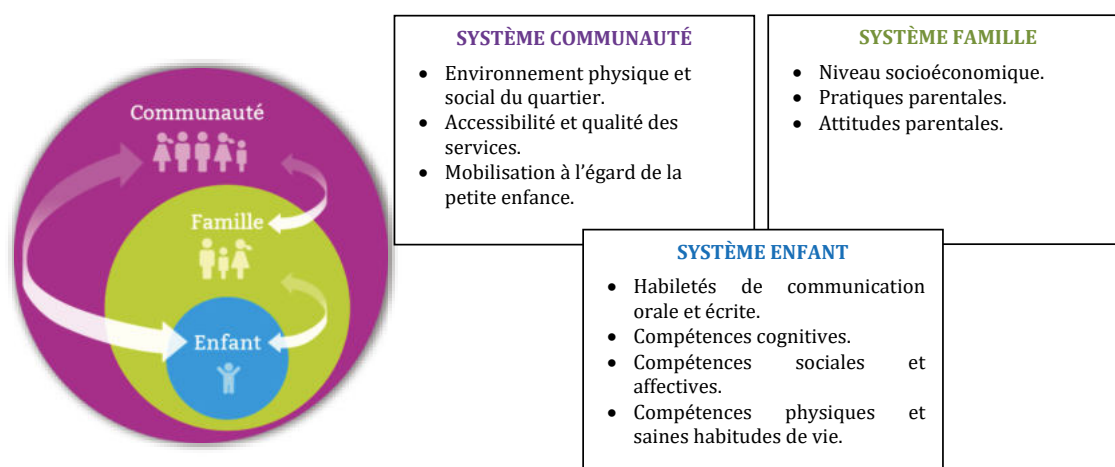


Figure 1. Les systèmes retenus pour l'avenir des enfants

impliqués) pour assurer la cohésion sociale et l'offre d'une éducation de qualité. On a formulé des recommandations d'optimisation du partenariat école-famille-communauté par des mécanismes et méthodologie efficaces d'impliquer la famille et la communauté dans la soutien des problèmes éducationnels.

Les réalisations de ce contexte :

- On a élaboré le modèle pédagogique concernant le système des mécanismes en vue du développement des partenariats éducatifs;
- On a développé les mécanismes systémiques de responsabiliser le partenariat école-famille-communauté pour assurer la cohésion sociale et offrir une éducation de qualité;
- On a déterminé le cadre méthodologique de responsabiliser le partenariat école-famille-communauté pour assurer une éducation de qualité;
- On a formulé les mécanismes et les méthodologies de responsabiliser le partenariat école-famille-communauté dans le contexte de l'amélioration des pratiques de l'éducation parentale et de l'assurance d'un processus éducationnel de qualité pour les enfants;
- On a proposé les mécanismes et les méthodologies pour assurer la continuité des partenariats école maternelle – école secondaire;
- On a développé les mécanismes et les méthodologies en vue de former des compétences sociales et financières, des habilités morales chrétiennes, et des habilités d'implication et de participation civique chez les élèves.

On a élaboré le Code déontologique du PE, en tant proposés des repères pratiques et des principes de rendre efficace le partenariat école-famille-communauté, en mentionnant le passage des dimensions déclaratives (épisodiques) aux celles centrées sur des actions concrètes et visibles.

Au cours de la quatrième étape on a élaboré des suggestions méthodologiques pour la mise en œuvre des stratégies d'intervention pédagogique afin d'améliorer la cohésion sociale et de fournir une éducation de qualité.

Au cours de la quatrième étape, les suggestions méthodologiques ont été développées pour l'élaboration et la consolidation des politiques éduca-

tives, afin d'augmenter le degré d'implication des parents, des élèves et de la communauté dans le processus décisionnel et participatif.

De même, ont été développées des méthodologies concernant la formation du cluster éducatif pour les managers comme modalité d'introduction des stratégies de coopération, centrées sur les domaines suivants:

- Leadership administratif;
- Système de support à plusieurs niveaux;
- Cadre éducatif intégré;
- Emploi efficace des familles et des communautés;
- Politiques et pratiques inclusives.

L'objectif-cadre de la dernière étape a été l'élaboration des méthodologies pédagogiques concernant la consolidation du partenariat école-famille-communauté par le prisme des **Standards de compétence professionnelle des enseignants de l'enseignement général**. Les recherches ont été axées sur le développement des trois indicateurs du *Domaine de compétence 5. Partenariats éducatifs des Standards*, comme suite:

- La communication régulièrement avec les membres de la famille/les représentants légaux sur l'activité et les progrès des sujets éducatifs;
- L'entraînement des membres de la famille et de la communauté dans le rendement du processus éducatif.
- Le fait de faciliter l'implication des enfants/des élèves dans la réalisation des projets communautaires et des actions de volontariat.

À la suite des recherches, on a élaborés des **modèles** et des **stratégies** d'initiation d'une collaboration multidimensionnelle et constructive de l'école avec: la famille, les autorités publiques communautaires et les structures de la société civile, par le prisme des Standards de compétence professionnelle. On a été déterminées les modalités de motivation des professeurs et des élèves en vue de l'implication dans **des activités de volontariat**, on a été élaborés **des mécanismes** d'implication des structures associatives des élèves et des parents dans le processus éducatif. On a mis le fondement du **support méthodologique** concernant l'élaboration et la mise en œuvre des

projets éducatifs en vue de la valorisation des partenariats école-famille-communauté, y compris des projets dans le domaine du volontariat.

Parmi les plus importantes réalisations du Secteur **Partenariats Educatifs** de l'Institut des Sciences de l'Éducation, nous mentionnons:

- CARA, A.; SOLOVEI, R.; STRECHIE, M.; ORÎNDAȘ, L. *L'Implication de la famille, de l'école et de la communauté pour assurer la cohésion sociale et l'offre une éducation de qualité: Etude analytique*. Chisinau: ISE (Typographie „Impressum”), 2017.
- CARA, A.; BULAT, G.; GLOBU, N.; CUZNETOV, L., ORÎNDAȘ, L.; DILION, M. *Le partenariat école-famille-communauté pour l'assurance de la cohésion sociale et la qualité de l'éducation*. Chisinau: ISE (Typographie „Print-Caro”), 2018.
- CUZNETOV, L. *Partenariat et collaboration école-famille-communauté. Une éducation de qualité pour les enfants et les parents*. Chisinau: ISE (Primex com SRL), 2018.
- ORÎNDAȘ, L. *L'éducation parentale dans le cadre de la promotion du partenariat école-famille. Guide méthodologique*. Chisinau: ISE (Typographie „Print-Caro”), 2018.
- SOLOVEI, R.; BOLDIRESCU, S. *Éducation morale-chrétienne*. Guide méthodologique. Chisinau: ISE (Typographie „Print-Caro”), 2018.
- SOLOVEI, R.; BOLDIRESCU, S. *Ethique de la vie familiale*. Programme optionnel pour les 9e - 12e années. Chisinau: ISE (Typographie „Print-Caro”), 2018.
- SOLOVEI, R.; BOLDIRESCU, S. *L'art du comportement moral*. Programme optionnel pour les 5e - 9e années. Chisinau: ISE (Typographie „Print-Caro”), 2018.
- SOLOVEI, R.; BOLDIRESCU, S. *Religion. Culte orthodoxe*. Programme optionnel pour les 9e -

12e années. Chisinau: ISE (Typographie „Print-Caro”), 2018.

- CARA, A. *Implication des parents et des communautés dans la gouvernance de l'éducation: des intentions aux actes*. Etude des politiques éducatives. Chisinau, 2019.
- ANDRIEȘ, V.; CARA, A. (coordinateurs); GLOBU, N. et al. *Promouvoir les partenariats école-famille-communauté*. Guide méthodologique. Chisinau: IȘE (Typographie „Print-Caro”), 2019.
- ANDRIEȘ, V.; ORÎNDAȘ, L. (coordinateurs); CARA, A. et al. *Modèles et projets pédagogiques concernant le développement du partenariat école-famille-communauté*. Guide méthodologique. Chisinau: IȘE (Typographie „Print-Caro”), 2019.

Conclusions

À la suite de la réalisation du projet, on a identifié les bénéfices du partenariat école-famille; école – administration publique locale; école – agents économiques; école-ONG; école-police; école – établissements médicaux, en vue d'assurer la cohésion sociale et d'offrir une éducation de qualité. De même, on a offert le support méthodologique en vue de l'élaboration et la mise en œuvre des projets et de partenariats éducatifs.

Les résultats de la recherche peuvent être appliqués autant au niveau microstructural: comme des méthodologies concrètes dans la collaboration de l'unité de l'enseignement avec les partenaires sociaux, notamment avec la famille, afin d'améliorer les compétences parentales; comme et au niveau macrostructural dans l'élaboration, la redéfinition des politiques éducatives afin de responsabiliser la société pour assurer la cohésion sociale et offrir une éducation de qualité.

O CARTE CE ÎȘI MERITĂ CITITORUL: „Mediul de realizare a procesului educațional în contextul implementării curriculumului”

A BOOK THAT DESERVES ITS READER: „Environment of realization the educational process in the context of developed curriculum”

CZU: 373.091

Ce ne poate convinge să citim o carte? Titlul, coperta, numele autorilor ei? Considerăm că toate au o anumită influență asupra cititorului. Dar motivul cel mai incitant – care îndeamnă la parcurgerea unui text – este totuși subiectul despre care se vorbește. Tema, problema abordată trebuie să intre în sfera preocupărilor majore ale unui număr mare de cititori/pedagogi, ea să fie una destul de importantă, care prezintă aspecte mai puțin clare și discutabile. Cartea despre care vorbim întrunește aceste condiții. Ea face să se distingă, să se vadă mai limpede chestiuni, fenomene cărora de obicei nu le mai acordăm atenția necesară. Așadar, cartea care știe să facă aceste lucruri, să orienteze în mod clar și precis atenția într-o direcție cu sens, să ne încordeze spiritul frumos, merită să fie citită.

Autorii cărții vizate – *dr., conf. cerc.* Ludmila Franțuzan, *dr.* Svetlana Nastas, *dr.* Ionela Hîncu – elaborează un demers analitic, interogativ, cu privire la *mediul de realizare* a procesului educațional de care depinde atât calitatea, cât și eficiența acestuia. Nu este vorba de un concept ori subiect nou, dar este unul în continuă evoluție și anume, reorientarea, reevaluarea lui din anumite perspective, fundamentale, de esență, ale sistemului de educație, îi conferă actualitate și importanță, avându-se în vedere, mai ales, schimbările și reorientările actuale, spre mai multă siguranță, stabilitate, relevanță, pragmatism.

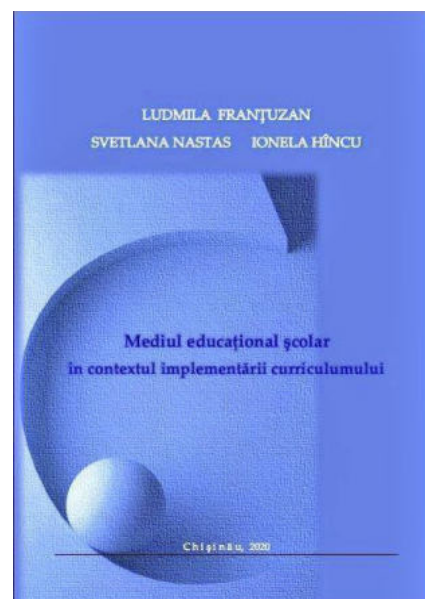
Prima parte, *Mediul școlar – abordări generale*, acordă o atenție deosebită anume conceptului de

mediu educațional, dar și *condițiilor de învățare eficiente*, în raport cu mediul de învățare. Autorii scot în evidență multiple sensuri și rosturi ale concep-

tului analizat, aduc argumente și numeroase definiții pentru claritatea faptului cercetat, limpezirea și transparența ideilor identificate, examinate. Ideile unor personalități, precum I.C. Cătălina, S. Cristea, M. Ștefan, E. Păun et al. subliniază evident în ce mod acționează mediul asupra persoanei, în complexitatea lui fizică, socială și culturală.

În opinia autorilor studiului, „*Mediul educațional școlar înglobează totalitatea factorilor, condițiilor care determină realizarea procesului educațional și influențează formarea/dezvoltarea personalității elevului*”.

Pentru că învățarea este o activitate ce se realizează în cadrul mediului școlar, acesta trebuie să fie *instructiv, dezvoltativ, educativ, informativ, ecologic, estetic, dialogat, uman, stimulat*. Ceea ce încurajează în mod special procesul de învățare sunt relațiile sigure și pline de încredere, exercițiile de modelare a stărilor de anxietate, de dezvoltare a gândirii profunde, a emoțiilor pozitive etc.



Condițiile care influențează mediul de învățare sunt interne și externe, de aceea, constată autorii, este foarte important să li se acorde atenție cuvenită ambelor tipuri de condiții.

Analiza metodologică a condițiilor de realizare eficientă a procesului educațional, afirmă E. Joiță, citată de autorii studiului, presupune luarea în considerare a caracteristicilor desfășurării acestuia la nivel de proiectare, de realizare și de evaluare, pentru că toți factorii influențează, stabilesc și decid progresul învățării.

Condițiile învățării mai pot fi grupate în condiții pedagogice și psihologice, drept care, pentru a asigura o bună desfășurare a învățării, se vor lua în calcul și alte condiții-strategice ce contribuie la crearea unui mediu educațional eficient. Putem vorbi despre *starea de bine*, *sentimentul de apartenență*, autonomie, măiestrie etc.

Prin urmare, împletirea, asocierea acestor două tipuri de condiții pedagogice și psihologice în organizarea și realizarea procesului educațional, constată autorii studiului, este decisivă pentru realizarea și obținerea unui tot organic.

A doua parte, *Dimensiuni ale mediului educațional*, se axează, în special, pe asigurarea mediului de realizare a procesului educațional, din perspectiva managementului clasei, a climatului relațional și prin prisma creării mediului fizic.

Managementul clasei de elevi presupune sau este determinat de modul în care se realizează de către manager planificarea, organizarea, comunicarea cu elevii, conducerea, motivarea, consilierea, evaluarea. Caracteristicile unei clase de elevi sunt variate și managementul clasei cuprinde anumite componente esențiale: managementul conținutului, cel al problemelor disciplinare și cel al relațiilor interpersonale. Autorii se raliază profundeii idei stabilite de către C. Cocoș, cum că profesorul competent identifică și construiește cea mai potrivită strategie de trezire și înnobilitare a elevilor, acordându-i-se o atenție specială fiecărui elev în parte, ca individualitate unică și personalitate în formare.

Analizei conceptului de *climat relațional* i se acordă o atenție relevantă, aparte, pe bună dreptate. În complexitatea conceptului respectiv (*stare de spirit*, *etos școlar* etc.) se regăsesc *factori socio-culturali*, *relațiile interumane*, *în cadrul instituției școlare* (*profesor-elev*; *elev-elev*; *profe-*

sor-părinte; *profesor-echipă managerială*; *elev/părinte-echipă managerială*), *calitatea comunicării*, *caracteristicile stilului managerial* etc. Dimensiunile specifice climatului organizației școlare sunt cea funcțională, structurală, psihologică (cognitivă, socio-afectivă, motivațională) și prospectivă. Autorii delimitează și un șir de tipologii ale climatului educațional (autocritic exploatare, democratic constructiv, democratic participativ, deschis sau închis).

Foarte relevanți, din punct de vedere pedagogic, sunt factorii generatori ai climatului și caracteristicile lor (factorii socio-afectivi, motivațional-atitudinali, cognitiv-axiologici, instrumental-executivi, proiectivi și anticipativi).

Încă o preocupare deosebit de valoroasă a autorilor o reprezintă *relațiile interpersonale în clasa de elevi*, *relațiile educaționale profesor-elev*, dar și *relațiile competitive* și cele *de cooperare în clasa de elevi*, prezentată fiind și o sinteză a caracteristicilor clasei competitive și a celei cooperante (după G. Albu).

Climatul școlar, așadar, trebuie considerat drept unul dintre aspectele esențiale ale unei școli, ca un *mediu susținător*, care generează reglarea emoțională, oferă siguranță, încurajează și susține încrederea reciprocă.

Nu mai puțin remarcantă ni s-a arătat informația și analiza cu privire la asigurarea mediului de realizare a procesului educațional, prin crearea mediului fizic. Serioase sunt cercetările cu privire la structurarea spațiului fizic și posibilul model de dezvoltare a mediului educațional din perspectiva acestuia, terapia prin culori (care vizează procesele psihice) și semnificația lor. Tot aici sunt valorificate și ideile cu privire la impactul resurselor digitale în spațiile de învățare și perspectiva asupra celor cinci „zone de învățare”: *Prezentarea*, *Investigarea*, *Creația*, *Dezvoltarea*.

Partea a treia, *Mediul școlar: realități și perspective*, face o analiză logică a celor mai importante documente de referință în raport cu problemele abordate: *Moldova 2030*, care indică direcția de dezvoltare a țării și societății de perspectivă, *Standardele de competență profesională*, *Standardele minime de dotare a școlilor primare, gimnaziilor și liceelor cu mijloace TIC*, *Standardele de dotare minimă a cabinetelor la disciplinele școlare în instituțiile de învățământ general*, impor-

tanța cărora constă în consolidarea calității educației, prin susținerea reformelor de eficientizare, implementate în învățământul general, dar și în sporirea valorică a dezvoltării competențelor.

Un merit aparte al autorilor rezidă anume în analiza influenței mediului școlar privind eficiența procesului de învățare, prin aplicarea chestionarelor referitoare la mediul de învățare în învățământul general, adresat atât elevilor, cât și cadrelor didactice. Drept urmare a examinării și generalizării datelor experimentale, s-a ajuns la varii concluzii: în instituțiile școlare sănătatea elevilor constituie un punct vulnerabil; spațiile nu sunt valorificate din perspectiva unei școli prietenoase copilului; regulile în clasă, în general, le stabilește în cea mai mare parte profesorul împreună cu elevii, există totuși instituții în care se impune autoritatea cadrului didactic ori a conducerii instituției, în acest context atestându-se un management autoritar; instituțiile sunt parțial asigurate cu utilaj TIC și echipamente pentru realizarea experimentului de laborator; asigurarea redusă a școlilor cu laboratoare, bine echipate, conduce la un grad înalt de teoretizare, punându-se mai puțin accent pe relevanța și aplicabilitatea conținuturilor curriculare etc.

Și nu în ultimul rând, dorim să apreciem instrumentul utilizat de către autori pentru obținerea unor informații detaliate (*Focus-grupul*, cu implicarea cadrelor didactice, IȘE) cu privire la problema *Mediului educațional școlar eficient*, din perspectiva celor trei aspecte: managementul clasei de elevi, climatul educațional, spațiul fizic. Ca urmare a discuțiilor, ideile prezentate de către cadrele didactice au fost sintetizate într-un tabel pentru o mai bună înțelegere și vizibilitate (a se vedea pp. 83-84).

Rezumând ideile expuse pe parcursul întregii lucrări și subliniind importanța tezei fundamentale cu privire la faptul că mediul școlar contribuie la bunăstarea socială, emoțională și cognitivă a elevilor, autorii au elaborat *Repere*

metodologice de eficientizare a mediului educațional din învățământul general, proiectate pe cele trei dimensiuni: *asigurarea managementului eficient al clasei de elevi, asigurarea climatului relațional stimulativ și confortabil, asigurarea spațiului fizic eficient al învățării*.

Valoarea lucrării *Mediul de realizare a procesului educațional în contextul implementării curriculumului* (autori L. Franțuzan, Sv. Nastas, I. Hîncu) este una incontestabilă. Dovezile sunt elocvente: conceptele, ideile, documentele, informațiile examinate aici constituie substanța, fondul necesar pentru elaborarea acestui studiu științific și reprezintă valori pedagogice de actualitate, cu rezonanță teoretică și practică. Analiza logică și detaliată a subiectului, concluziile convingătoare, precizia limbajului științific utilizat, asigură textului substanță, credibilitate și importanță.

Autorii răspund la întrebarea *cum putem deveni creatori de condiții* pentru o învățare eficientă și, în acest context, apreciem acest studiu ca meritos pentru științele educației. Autorii fac aprecieri bine documentate cu privire la tema pusă în discuție, utilizând o bogată bibliografie de specialitate. Textul este realizat în stil elegant, cu un vocabular adecvat, pertinent.

Iar reevaluarea problematicii respective dintr-o perspectivă actualizată ne îndeamnă să considerăm această carte bine făcută, însemnată, convingătoare și laudabilă, deoarece ne lasă un îndemn bun: trebuie doar să facem acele lucruri simple de fiecare zi, care entuziasmează elevii și le crește încrederea în viața școlară. Ea mai demonstrează că noi, profesorii, rămânem mereu pasionați de ceea ce facem. Pentru că pentru viață și învățare e nevoie – întâi de orice – de a dăruia dragoste prin muncă și a-i aduce pe discipoli în fața crezului tău și a dragostei tale pentru ceea ce faci.

Veronica BÂLICI,
doctor, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației

- ANDRIEȘ Vasile** *doctor în științe politice, lector universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- ANTIP Crina-Ramona** *doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol/
profesor, grad didactic I, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”,
Bacău, **România***
- BĂLICI Veronica** *doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,*
Institutul de Științe ale Educației
- BERTEA Iulian-Ciprian** *profesor, Colegiul Tehnic de Comunicații „N.V. Karpen”,
Bacău, **România***
- BICAN Ovidiu-Laurențiu** *doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova/
informatician, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională
Gorj, Târgu-Jiu, județul Gorj, **România***
- BUCUN Nicolae** *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- CALLO Tatiana** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,*
Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare
- DĂNĂILĂ-MOISĂ Mihaela** *doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol/
profesor, grad didactic I, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”,
Bacău, **România***
- FRANȚUZAN Ludmila** *doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,*
Institutul de Științe ale Educației
- GLAVAN Aurelia** *doctor în psihologie, conferențiar universitar,*
Universitatea de Stat din Tiraspol/
neurolog, Institutul de Medicină Urgentă
- GRIGOR Ina** *doctor în pedagogie, cercetător științific superior,*
Institutul de Științe ale Educației
- GUȚU Vladimir** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,*
Universitatea de Stat din Moldova
- MIHĂILĂ Monica Maria** *doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol/
profesoară, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Bacău, **România***
- PALADI Oxana** *doctor în psihologie, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- PETROVSCI Nina** *doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- SIMION Crenguța** *cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației*
- STRĂISTARI-LUNGU Cristina** *cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației*
- VICOL Nelu** *doctor în filologie, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- VRABII Violeta** *doctor în psihologie, lector universitar,*
Institutul de Științe ale Educației

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de pedagogie și psihologie

Nr. 2 (66) 2020



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria
Format 60x84/8. Tiraj: 462 ex. Com. nr. 1273
ÎSFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova